

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

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

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2020. — Т. 81. — № 3



Я убит подо Ржевом...

Я убит подо Ржевом,
В безыменном болоте,
В пятой роте, на левом,
При жестоком налете.
Я не слышал разрыва,
Я не видел той вспышки, –
Точно в пропасть с обрыва –
И ни дна ни покрышки.
И во всем этом мире,
До конца его дней,
Ни петлички, ни лычки
С гимнастерки моей.
Я – где корни слепые
Ищут корма во тьме;
Я – где с облачком пыли
Ходит рожь на холме;
Я – где крик петушиный
На заре по росе;
Я – где ваши машины
Воздух рвут на шоссе;
Где травинку к травинке
Речка травы прядет, –
Там, куда на поминки
Даже мать не придет.

<...>

Я убит подо Ржевом,
Тот еще под Москвой.
Где-то, воины, где вы,
Кто остался живой?
В городах миллионных,
В селах, дома в семье?
В боевых гарнизонах
На не нашей земле?
Ах, своя ли, чужая,
Вся в цветах иль в снегу...
Я вам жизнь завещаю, –
Что я больше могу?
Завещаю в той жизни
Вам счастливыми быть
И родимой отчизне
С честью дальше служить.
Горевать – горделиво,
Не клонясь головой,
Ликовать – не хвастливо
В час победы самой.
И беречь ее свято,
Братья, счастье свое –
В память воина-брата,
Что погиб за нее.

(К статье Б. Г. Бобылева, П. А. Ковалёва)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года

Выходит 6 раз в год

Том 81

3

2020

Главный редактор

Наталия 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, научный руководитель, 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, г. 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», ул. Полиграфистов, д. 1, г. Чехов, Московская область, 142300, Россия
Подписано в печать	27.04.2020
Формат	70x100 ¹ / ₁₆
Бумага	офсетная
Печ. л.	8
Тираж	550 экз.
Заказ	
Подписка и распространение	Журнал распространяется по подписке. Оформить подписку можно через подписные агентства: «Почта России» (индекс П3896), «Урал-Пресс» (индекс 73334), «Прессинформ», «Информ-система», «Информнаука», ООО «ИВИС» (официальный партнер и эксклюзивный дистрибьютор американской компании East View Information Services, Inc.). 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

3

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, Scientific 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

Olga 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

Tatyana 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. Pishchalnikova, 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	27.04.2020
Format	70x100 ¹ / ₁₆
Paper	offset
Printed sheet	8
Edition	550 ex.
Ordering	
Subscription and distribution	The magazine is distributed by subscription. You can subscribe through subscription agencies: «Russian Post» (index П3896), «Ural-Press» (index 73334), «Pressinform», «Inform-system», «Informnauka», «IVIS» (official partner and exclusive distributor of the American company East View Information Services, Inc.). You can buy the electronic version of the magazine on the website: https://www.riash.ru/

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Базылев В. Н., Дутко Н. П.</i> Цифровое обучение: облачная технология на уроке русского языка	7
<i>Мишатина Н. Л.</i> «Эффект бабочки», или Смысловое чтение на метапредметных уроках	13
<i>Ходякова Л. А.</i> Обучение сжатому изложению в жанре учебно-научной статьи	22

Обсуждаем, спорим...

<i>Зеленин А. В.</i> Дислексия. Дистрофия. Инклюзия (Обзор зарубежных работ)	31
<i>Прищепова И. В.</i> Преодоление дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи	46
<i>Полякова Н. П.</i> Содержательные аспекты подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к итоговому (устному) собеседованию по русскому языку	52

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

К 75-летию Победы

<i>Урюпин И. С.</i> Смысловые диапазоны подтекста в рассказе Вс. В. Иванова «Близ старой Смоленской дороги»	58
<i>Фролова Е. А.</i> «Сороковые, роковые...» в поэзии Давида Самойлова: лингвистический анализ трех стихотворений о войне (К 100-летию со дня рождения)	63

Загадки текста

<i>Бобылев Б. Г., Ковалёв П. А.</i> «Тачерта глубины...»: ритмо-смысловой анализ стихотворения «Я убит подо Ржевом» (К 110-летию со дня рождения А. Т. Твардовского) ...	70
--	----

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Ерёмин А. Н.</i> О синкретизме в лексической семантике	79
<i>Барандеев А. В.</i> Топонимы-дублеты: причины появления и специфика лексикографического описания	83

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Бурыкин А. А.</i> Вера Федоровна Иванова (К 100-летию со дня рождения)	89
<i>Стукова Е. Г.</i> Л. В. Щерба — теоретик и практик русской лексикографии	95

ХРОНИКА

<i>Романов Д. А.</i> Третий всероссийский научно-практический семинар РУДН по дидактике русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся	102
Валерий Михайлович Мокиенко (К 80-летию со дня рождения)	103
Николай Борисович Самсонов (1969–2020)	104

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Bazylev V. N., Dutko N. P.</i> Digital Education: Cloud Technology at a Lesson of the Russian Language	7
<i>Mishatina N. L.</i> «Butterfly Effect» or Semantic Reading at Interdisciplinary Lessons	13
<i>Khodyakova L. A.</i> Teaching Compressed Rendering in the Genre of a Training Scientific Article	22
Discuss and Dispute...	
<i>Zelenin A. V.</i> Dyslexia, Dysgraphia, Inclusion: a Literature Review in the Research Field	31
<i>Prishchepova I. V.</i> Overcoming Disorthography of Primary Schoolchildren with General Speech Underdevelopment	46
<i>Polyakova N. P.</i> Content Aspects of Preparation of Learners with Disabilities for the Final (Oral) Russian Language Interview	52

LITERARY TEXT ANALYSIS

To the 75th Anniversary of Victory

<i>Uryupin I. S.</i> Subtextual Scopes of Meaning in Vs. V. Ivanov's Story «By the Old Road to Smolensk» («Bliz Staroi Smolenskoi Dorogi»)	58
<i>Frolova E. A.</i> «The Forties, Fateful...» in David Samoylov's Poetry: a Lingvo-stylistic Analysis of Three Poems about War (To the 100th Anniversary of the Birth)	63

Text Secrets

<i>Bobylev B. G., Kovalev P. A.</i> «That Limit of Depth...»: Rhythm and Meaning in the Poem «I Was Killed near Rzhev» («Ya Ubit podo Rzhevom») (To the 110th Anniversary of the Birth of A. T. Tvardovsky)	70
---	----

LINGUISTIC NOTES

<i>Eremin A. N.</i> On the Syncretism in Lexical Semantics	79
<i>Barandeev A. V.</i> Doublet Toponyms: Reasons and Specific Character of Lexicographic Description	83

LINGUISTIC HERITAGE

<i>Burykin A. A.</i> Vera Fyodorovna Ivanova (To the 100th Anniversary of the Birth)	89
<i>Stukova E. G. L. V.</i> Scherba — a Theoretician and Practitioner of Russian Lexicography ..	95

CHRONICLE

<i>Romanov D. A.</i> Third All-Russian Scientific and Practical Seminar of the RUDN University on Didactics of the Russian Language in Classes with a Multi-ethnic Composition of Students	102
Valeriy Mikhailovich Mokienko (To the 80th Anniversary of the Birth)	103
Nikolay Borisovich Samsonov (1969–2020)	104



МЕТОДИКА И ОПЫТ

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-7-12

Цифровое обучение: облачная технология на уроке русского языка

Владимир Николаевич Базылев

*Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия,
e-mail: v-bazylev@inbox.ru*

Наталья Петровна Дутко

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

Цель данной статьи – описать принципы облачной технологии и возможности ее применения на уроке русского языка в полилингвальном классе. На основании анализа научно-методической литературы по цифровому обучению предлагаются новые технологии обучения, нашедшие свое оформление в новом типе учебного пособия – навигаторе курса. Авторы представляют модель конструирования курса «Театральные чтения» для обучающихся основной и средней школы. В методическом конструкторе курса предусмотрена ориентация не только на чтение как на вид речевой деятельности, но и на визуализацию материала и его аудиовосприятие. Система заданий отражает специфику обучения школьников русскому языку на основе текстов художественной литературы, стратегиям чтения и понимания художественных текстов с использованием дифференцированного и проблемно-поисковых методов обучения. При построении образовательного навигатора актуализированы возможности компьютерной сети Google, которая является удобным инструментом для педагога при обучении русскому языку. Названный сервис позволяет органично совмещать различные формы заданий, которые формируют мотивацию к познавательной деятельности. Делается вывод о том, что облачная технология как элемент цифрового обучения в современном образовательном процессе должна стать дидактическим инструментарием для создания методических продуктов, способствующих эффективному освоению русской лингвокультуры.

Ключевые слова: цифровое обучение; облачная технология; полилингвальный класс; стратегия чтения; образовательный навигатор; терминологический анализ

Ссылка для цитирования: Базылев В. Н., Дутко Н. П. Цифровое обучение: облачная технология на уроке русского языка // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 7–12. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-7-12.

Digital Education: Cloud Technology at a Lesson of the Russian Language

Vladimir N. Bazylev

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia,
e-mail: v-bazylev@inbox.ru*

Natalja P. Dutko

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

The aim of the article is to describe the principles of cloud technology and the scope of its use at a lesson of the Russian language in a polylingual class. Following the analysis of scientific and methodological literature on digital education, new technologies are suggested which have been introduced in a new type of handbook – a course navigator. The authors present a model to construct a course «Theatrical readings» for primary and secondary schoolchildren. The methodical constructor is oriented not only on reading as a kind of speech activity but also on material visualization and

audio perception. The system of tasks reflects the specific nature of teaching Russian by means of fiction texts, teaching reading strategies and fiction understanding with the application of differential, problem search methods of teaching. When constructing the educational navigator the resources of the Google Network were used, which is a useful instrument for a teacher of Russian. This service allows for a favorable combination of various forms of tasks which form a motivation for cognitive activity. The article concludes that cloud technology as an element of digital learning in the modern educational process should emerge as a set of teaching tools to create methodical products contributing to the effective study of Russian linguistic culture.

Keywords: *digital education; cloud technology; polylingual class; reading strategy; educational navigator; terminology analysis*

A reference for citation: Bazylev V. N., Dutko N. P. Digital education: cloud technology at a lesson of the Russian language. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 7–12. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-7-12.

Введение. Описание и использование инновационных форм обучения русскому языку сегодня особенно актуально. В центре внимания находятся информационные цифровые технологии, образовательные платформы — «Московская электронная школа», «Российская электронная школа». Эти ресурсы содержат задания, библиотечные и архивные материалы, театральные и музыкальные спектакли, доступные онлайн. Однако эти материалы порой носят разрозненный, бессистемный характер, а понятие «информационные цифровые технологии» требует теоретического осмысления.

Цифровое обучение: понимание и интерпретация. В современных российских педагогических изданиях можно встретить следующие значения термина *цифровое обучение*: это и электронное обучение, и дистанционное обучение, и мобильное обучение, и сетевое обучение, и виртуальное обучение, а также обучение при помощи информационно-коммуникационных технологий. Все перечисленные определения считаются зонтичными термину *цифровое обучение*.

Часто все инновации в обучении понимаются как синоним цифрового обучения. Если следовать этой логике, то обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий также следует называть цифровым. Многие педагоги, например Т. В. Якушенко, В. А. Дрейвс, А. В. Хуторской, используют понятия «цифровое обучение», «электронное обучение», «дистанционное обучение» как взаимозаменяемые, определяя e-learning как новое дистанционное образование.

В действительности понятия «цифровое обучение» и «электронное обучение» неравнозначны. Если обратиться к опыту

зарубежной педагогики, в которой широко используется термин *digital learning*, то можно интерпретировать этот термин как обучение с использованием принципа человеческого восприятия, которое построено на представлении информации с помощью и визуальных, и звуковых образов. Западные педагоги понимают цифровое обучение как обучение с поддержкой цифровыми технологиями. Оно в их представлении зависит от распространения мобильных средств связи, популярности смартфонов и айфонов, появления большого количества учебных приложений и программ, а также новых технологий типа жестиковального интерфейса или беспроводного доступа в Интернет [Цифровые... 2017].

Не только в российской, но и в западной педагогике цифровое обучение является темой для дискуссий. Так, Джон Ансворт в статье «Чем является и чем не является гуманитарная информатика?» высказывает мысль о том, что использование компьютера и мультимедийной техники не дает основание считать обучение цифровым [Ансворт 2017: 59–74]. А Николас Карп в книге «The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains» («Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами») рассуждает о цифровом обучении как цифровых файлах, где находится знание и культура, более не заключенные в книгах, или звукозаписях, или компакт-дисках, разлетающиеся «по всему нашему всемирному средству связи со скоростью света» [Карп 2013: 266].

Опираясь на проведенный обзор литературы, мы можем резюмировать, что в основном и зарубежные, и отечественные педагоги трактуют цифровое обучение

преимущественно как интернет-обучение, обучение с использованием ИКТ и электронное обучение.

С нашей точки зрения, ошибочность в понимании сущности цифрового обучения заключается в том, что в основу понятия кладется используемая интерактивная технология и техническое средство, за счет которых осуществляется обучение. Мы предлагаем использовать терминологический анализ для выявления специфики цифрового обучения, т. е. определить мотивировочный признак понятий «электронное», «мобильное», «дистанционное», «цифровое обучение» и выделить собственный и относительный признаки понятия на основании его мотивировочного признака.

Сначала остановимся на ключевом слове для данных понятий.

Обучение — целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками познавательной активности и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения

образования в течение всей жизни [Василенко 2013: 11].

Следовательно, под обучением понимается специально организованное, целенаправленное, систематически управляемое взаимодействие педагога и обучающегося; целенаправленное пробуждение и удовлетворение познавательной активности личности путем ее приобщения к общим и профессиональным знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике.

Понятие «обучение» мы, таким образом, предлагаем рассматривать как процесс, учитывая два аспекта: взаимодействие и познавательную активность субъекта.

Теперь обратимся к определениям термина *обучение* в таких сочетаниях, как «электронное», «мобильное», «дистанционное», «цифровое», которые мы выделили в педагогической литературе. Используя терминологический анализ, выявим мотивировочный признак каждого определения. Под мотивировочным признаком мы понимаем признак определения, положенный в основу его названия (см. табл. 1).

Таблица 1

Определение обучения	Мотивировочный признак	Примечание
Электронное	Способ передачи и обработки информации	Передача и обработка информации средствами электроники
Мобильное	Способ быстрого обмена информацией	Лат. mobilis ‘способность к быстрому передвижению’
Дистанционное	Способ организации информации на расстоянии	Лат. distantia ‘расстояние’
Цифровое	Способ обработки, организации и передачи информации	Преобразование информации в цифровую форму с помощью визуальных и звуковых образов, передача информации и обмен ею через цифровые технические средства

Из представленной в таблице 1 информации следует, что мотивировочный признак перечисленных определений — это исключительно способ обработки, передачи, организации информации и обмена ею.

Исходя из этого, можно сделать вывод: определение «цифровое» имеет более широкое значение по сравнению с другими. Следовательно, термин *цифровое* — гипероним, отражающий иерархическую связь по линии «род — вид». Понятие «цифровое»

является родовым, понятия «электронное», «мобильное», «дистанционное» определяют его виды.

На основе мотивировочного признака представленных понятий можно выделить две основные группы признаков: собственный признак понятия — свойство и относительный признак понятия, отражающий его связь с иными объектами, — функции [Гак 1972: 12–13]. Результаты нашего анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

Понятие	Признаки понятия	
	Собственный признак (свойство)	Относительный признак (функция)
Электронное	Использование электронных технологий	Самостоятельная работа субъекта с электронными материалами
Мобильное	Интеракция	Взаимодействие субъекта с другими людьми, группами людей
Дистанционное	Интерактивность	Взаимодействие субъекта с другими людьми, группами людей
Цифровое	Использование дискретного (от лат. <i>discretus</i> ‘разделенный, прерывистый’) способа представления информации в виде чисел (обычно с использованием двоичной системы счисления), значение которых является носителем информации	Самостоятельная работа субъекта с электронными материалами и взаимодействие с другими людьми, группами людей

Из информации, предоставленной в таблице 2, следует, что данные определения мы можем сравнить по двум основаниям: свойство и функция. По первому основанию определения различны и представляют характеристики цифрового обучения.

По второму основанию определения характеризуют виды цифрового обучения, поскольку являются гипонимами, которые выражают частную сущность по отношению к «цифровому» — более общему понятию (см. корреляцию по табл. 3).

Таблица 3

Виды цифрового обучения	Относительный признак понятия
	Функция
Электронное обучение	Самостоятельная работа субъекта с электронными материалами
Дистанционное обучение	Взаимодействие субъекта с другими людьми, группами людей
Мобильное обучение	Взаимодействие субъекта с другими людьми, группами людей

Если же опираться на мотивировочный признак определения «цифровое», то вслед за В. Г. Гаком можно выделить две основные группы признаков: собственный (свойство) — способ представления информации в виде цифр и относительный (функция) — самостоятельная работа субъекта с электронными материалами и взаимодействие с другими людьми, группами людей для усвоения знаний [Гак 1972: 17].

На основании приведенных характеристик предлагается следующее авторское определение:

Цифровое обучение — это процесс субъектного взаимодействия с *источниками цифровой информации*, ориентированный на удовлетворение познавательной активности и образовательных потребностей личности.

Отталкиваясь от такого понимания цифрового обучения, мы предлагаем следующие практические рекомендации по организации учебного процесса в полилингвальном

классе с использованием облачной технологии.

Облачная технология (англ. *cloud technology*) — это набор способов, средств выбора компьютерных ресурсов и осуществления на их основе управляющего процесса обучения [Варфоломеева и др. 2016: 220]. Одной из таких технологий является компьютерная сеть Google, которая служит удобным инструментом для педагога при обучении русскому языку.

Предлагаем рассмотреть данную технологию на примере работы с материалами учебного комплекса «Театральные чтения» [Базылев и др. 2019]. Это своеобразная «копилка» материалов и методических приемов, из которых учитель может выбрать то, что считает полезным и интересным для себя и своих учеников.

Для создания пособия и рабочих тетрадей нами были отобраны тексты-образцы, ставшие литературной основой для драматических, кукольных, оперных спектаклей,

а также оперетты и мюзикла. Учебное пособие и рабочие тетради предваряет навигатор курса, ориентируясь на который учитель может комбинировать при помощи методического конструктора различные виды деятельности как на уроке, так и во внеурочной работе.

Приведем фрагмент навигатора. Обратим внимание, что в рамках деятельности и коммуникативно-ориентированной парадигмы обучения русскому языку мы именуем работу обучающихся «мероприятиями» — походом в театр¹.

Таблица 4

Мероприятие	Чтение	Визуализация	Аудирование
Идем в театр. Русский театр XIX века. А. П. Чехов «Медведь»	А. П. Чехов «Медведь». Шутка-комедия в одном действии. Читать online: https://ilibrary.ru/text/996/p.1/index.html	Пьесу «Медведь» смотреть https://www.kino-teatr.ru/kino/acter/w/sov/156/bio/	Пьесу «Медведь» слушать http://a19.teleradio.com.ru/skachat-medved-chehov/

Организация деятельности обучающихся осуществляется учителем и состоит из четырех последовательных этапов:

- 1) чтение текста;
- 2) составление толкового глоссария;
- 3) анализ грамматических средств;
- 4) аудирование, связанное с компрессией текста.

На Google Docs размещается текст для чтения (обучающимся дается совместный доступ)².

Через сервис Thesaurus в Google Docs обучающиеся составляют толковый глоссарий. Онлайн-редактор Google содержит инструмент для вставки ссылок. Для этого нужно выделить в тексте слово и нажать на кнопку вставки ссылки, появится всплывающее окошко, предлагающее наиболее вероятные релевантные ссылки из поиска Google по данному слову. Например, при выполнении задания по определению значения слова *бурбон* появятся релевантные ссылки:

БУРБОН, -а, м. (устар.). Грубый, невежественный и властный человек³.

¹ Базылев В. Н., Дутко Н. П., Чекийска-Иванова Д. Б. Театральные чтения — 1: учебное пособие: рабочая тетрадь. — М., 2019; Базылев В. Н., Дутко Н. П., Чекийска-Иванова Д. Б. Театральные чтения — 2: учебное пособие: рабочая тетрадь. — М., 2019; Базылев В. Н., Дутко Н. П., Чекийска-Иванова Д. Б. Театральные чтения — 3: учебное пособие: рабочая тетрадь. — М., 2019.

² Базылев В. Н., Дутко Н. П., Чекийска-Иванова Д. Б. Театральные чтения — 2: учебное пособие: рабочая тетрадь. — М., 2019. — С. 23.

³ Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / РАН; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М., 1999. — С. 64.

БУРБОН, а, м. (разг. устар.). Грубый и невежественный человек, первонач. об офицере, выслужившемся из солдат. [От имени французской королевской династии Bourbon.]⁴

Затем обучающиеся составляют визуальный образ слова с помощью сервиса Tagxedo-Creator (<http://tagxedo.com>). Так, на основе слова *монстр* могут быть созданы разные образы, начиная от образа животного и заканчивая образом человека. Обучающиеся наполняют облако изображениями, значениями слов из разных словарей, а также синонимами и антонимами. Форму облака (изображение) можно выбрать из предоставленного списка форм или добавить свой собственный образ. Такой прием называется «облако из слов».

После словарной работы проводим опрос в Google-формах:

1. Можно ли слова *медведь*, *бурбон*, *монстр* считать синонимами в предложении «Грубый медведь! Бурбон! Монстр!» (Чехов)? Почему?

2. Можно ли слова *медведь*, *бурбон*, *монстр* считать антонимами в предложении «Грубый медведь! Бурбон! Монстр!» (Чехов)? Почему?

3. Можно ли заменить слово *медведь* контекстуальным синонимом «невоспитанный человек»?

4. Можно ли заменить слово *бурбон* существительным *солдат*?

Для проведения изложения или диктанта по тексту А. П. Чехова «Медведь» можно использовать голосовой ввод текста в Google Docs.

⁴ Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. проф. Д. Ушакова. — М., 2007. — Т. 1. — Стб. 206.

Через Google Docs можно провести и проверочную работу по теме «Косвенная речь»: перевести диалог Поповой и Смирнова в косвенную речь.

При организации работы по орфографии и пунктуации незаменим сервис Flashcards by Microsoft, который позволяет создавать и использовать интерактивные карточки для эффективного запоминания правил правописания.

Обучающийся может работать с сервисом в трех режимах.

1. В режиме Review на экране появляется изображение — слева рисунок и вопрос к нему, а справа — слово-ответ. На карточке с ответом дается пояснение правильного написания слова. Play Audio позволяет обучающимся осваивать правильное произношение слова.

2. Режим Study используется для проверки правильного написания слов. На экране появляется изображение — слева рисунок и вопрос к нему без ответа и пояснения. Обучающийся отвечает на вопрос. Если ответ правильный, то появляется зеленая галочка. В случае верного ответа обучающемуся предлагается следующий вопрос, в случае неверного ответа — доступ к следующему вопросу прекращается.

3. Режим Type It in позволяет отработать правильное написание слов: ученик вводит слово, нажимает на кнопку проверки (Check Answer). Результат работы мы можем отследить в Report (сколько раз обучающийся ошибался в написании).

Выводы. В результате облачная технология становится методическим инструментарием создания интерактивных заданий по обработке лексического и грамматического материала в разных формах: с выбором одного ответа, нескольких ответов, ввод текста, выпадающий список. Сервис позволяет совмещать разные формы в одном задании, ограничивать время на их выполнение,

что способствует повышению эффективности обучения и формированию мотивации к познавательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Ансворт Дж. Чем является и чем не является гуманитарная информатика? // *Цифровые гуманитарные науки: хрестоматия* / под ред. М. Террас, Д. Найхан, Э. Ванхутта, И. Кижнер; пер. с англ. — Красноярск, 2017. — С. 59–74.

Базылев В. Н., Дутко Н. П., Чекийска-Иванова Д. Б. Театральные чтения: учеб. пособие. — М., 2019.

Варфоломеева О. А., Коряковский А. В., Романов В. П. Информационные системы предприятия. — М., 2016.

Василенко Т. В. ФГОС второго поколения. Словарь терминов. — М., 2013.

Гак В. Г. К проблеме соотношения языка и действительности // *Вопросы языкознания*. — 1972. — № 5. — С. 12–24.

Карр Николас. Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами. — М., 2013.

Цифровые гуманитарные науки: хрестоматия / под ред. М. Террас, Д. Найхан, Э. Ванхутта, И. Кижнер; пер. с англ. — Красноярск, 2017.

REFERENCES

Unsworth John. What is and what is not humanitarian informatics? In *Digital Humanities: anthology*. Terras M., Naihnan D., Vanhoutte C., Kizhner I. (ed.). Krasnoyarsk, 2017. (In Rus.)

Bazylev V. N., Dutko N. P., Chekiiska-Ivanova D. B. Theater readings: a training manual. Moscow, 2019. (In Rus.)

Varfolomeeva O. A., Koryakovskiy A. V., Romanov V. P. Enterprise information systems. Moscow, 2016. (In Rus.)

Vasilenko T. V. GEF of the second generation. Glossary of terms. Moscow, 2013. (In Rus.)

Gak V. G. To the problem of correlation of language and reality. In *Voprosy yazykoznaniya [Questions of linguistics]*. 1972, No. 5, pp. 12–24. (In Rus.)

Carr Nicholas. The shallows: what the internet is doing to our brains. Moscow, 2013. (In Rus.)

Digital Humanities: anthology. Terras M., Naihnan D., Vanhoutte C., Kizhner I. (ed.). Krasnoyarsk, 2017. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT AUTHORS

Владимир Николаевич Базылев, доктор филологических наук, профессор, Московский государственный лингвистический университет; ул. Остоженка, д. 38, Москва, 119034, Россия

Наталья Петровна Дутко, кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет; ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1, Москва, 119435, Россия

Vladimir N. Bazylev, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Moscow State Linguistic University; 38 Ostozhenka str., Moscow, 119034, Russia

Natalja P. Dutko, Cand. of Sci. (Psihol.), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University; 1/1 M. Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-13-21

«Эффект бабочки», или Смысловое чтение на метапредметных уроках

Наталья Львовна Мишатина

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: mishatina-nl@yandex.ru

В основу статьи положена идея инвариантности содержания текстов различных функциональных стилей. Следование ей позволяет выстроить работу с текстом как с метапредметным объектом познания. Раскрывается система работы на метапредметных (трансдисциплинарных) уроках, которая позволяет сохранить интеллектуальную целостность восприятия мира учащимися. Приводятся задания вводного курса для старшеклассников, который предваряет модульные надпредметные программы по развитию функциональной грамотности. Особый акцент сделан на проблеме формирования умений контекстуализировать знание в процессе смыслового чтения текстов, развитии когнитивной гибкости, понимании метафорического языка науки. Материал соотнесен с новыми формами итоговой аттестации.

Ключевые слова: новая грамотность; смысловое чтение; метапредметный урок; когнитивная гибкость; трансдисциплинарный концепт; художественная детерминализация

Ссылка для цитирования: Мишатина Н. Л. «Эффект бабочки», или Смысловое чтение на метапредметных уроках // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 13–21. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-13-21.

«Butterfly Effect» or Semantic Reading at Interdisciplinary Lessons

Natalya L. Mishatina

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia
e-mail: mishatina-nl@yandex.ru

The article is based on the idea of invariance of texts belonging to different functional styles. This concept allows the text to be treated as an interdisciplinary object of cognition. The system of assignments at interdisciplinary (transdisciplinary) lessons is offered which helps to keep intact the intellectual integrity of the learners' world perception. The article presents tasks of the introductory course for high school students preceding modular intersubject programs on the development of functional literacy. A special accent is made on the formation of the skills to contextualize knowledge in the process of semantic reading, development of cognitive flexibility, understanding of the metaphoric language of science. The material is in conformity with the new forms of final attestation.

Keywords: new literacy; semantic reading; interdisciplinary lesson; cognitive flexibility; transdisciplinary concept; artistic determinologization

Reference for citation: Mishatina N. L. «Butterfly effect» or semantic reading at interdisciplinary lessons. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 13–21. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-13-21.

Введение. Познание мира как мира целостного в эпоху нестабильности, сложности и разнообразия становится одновременно «интеллектуальной и жизненной необходимостью», выдвигая на первый план «проблему организующего принципа познания» [Морен 2007]. При этом в естественно-научное знание «необходимо интегрировать неоченимый вклад гуманитарного знания и культуры, не только философии и истории, но также и литературы, поэзии, искусства...» [Морен 2007: 45], и, наоборот, гуманитарное знание следует соотносить с естественно-научным

контекстом с целью осмысления культуры, места человека в мире. Одним из вызовов образования XXI в. становится проблема организации знаний и помещения их в широкий и глубокий контекст.

В основу данной статьи положена идея инвариантности содержания текстов различных функциональных стилей, понимание которой позволяет не только выстраивать систему работы с текстом (в том числе и с концептом — «свернутым текстом») как с метапредметным объектом познания, но и, работая с текстами разных стилей при формировании «новой грамотности»,

сохранять у подростков интеллектуальную целостность восприятия мира.

Современным ориентиром для образования становится новая грамотность XXI в., представленная в современных технологических условиях базовой инструментальной грамотностью (в формате «понимаю как»), включая традиционную (читательскую — чтение, письмо; математическую — счет) и ее новые направления (цифровую, грамотность в области данных и др.) и контекстную (предметную) грамотность (в формате «знаю что») [Универсальные... 2019].

Читательская грамотность рассматривается как «способность понимать, интерпретировать, использовать и создавать текстовую и визуальную информацию в различных форматах, контекстах и для различных задач». Развитие указанной способности связано с овладением технологией смыслового чтения как одним из «базовых навыков XXI века» [Там же].

Методы исследования. Основными методами исследования выбраны теоретический анализ при постановке научной проблемы, а также обобщение в рамках междисциплинарного УМК «ПРОтекст» эмпирического опыта петербургской гимназии № 171, победителя открытого конкурса школ РФ в 2019 г. Статья посвящена введению в курс инновационного проекта, который направлен на формирование функциональной грамотности учащихся IX и X классов.

Результаты. Система метапредметных уроков, в основе которых лежит работа с текстами различных функциональных стилей, в нашем понимании представляет собою сложный метатекст, объединенный четырьмя сюжетными линиями. В качестве примера приведем ряд заданий из «Вводного курса» УМК «ПРОтекст» для старших школьников гимназических классов.

Сюжет № 1. Смысловое чтение на службе лингвоконцептологии: стратегия развития словаря

Важнейший компонент содержания метапредметных уроков связан с моделированием **трансдисциплинарных концептов**, к которым относятся такие базовые концепты науки и культуры, как «знание», «наука», «закон» и «метод». Эти концепты становятся опорными точками мысли, «точками интенсивности» (М. Мамардашвили), которые собирают, стягивают информацию из разных источников

и областей знания в единое целое. Работа с концептами — это способ упорядочения мира, формирования глобального, трансдисциплинарного мышления (см. подробнее: [Мишатина 2019]).

Остановимся на моделировании понятийного компонента концепта «наука». Для этого необходимо рассмотреть ядро определения и соответствие ядра термину. Начнем с чтения словаря, который представляет собою жестко структурированный текст:

1. Исторически сложившаяся и непрерывно развивающаяся система знаний о закономерностях развития природы, общества и мышления и о способах их планомерного воздействия на окружающий мир. 2. **Отдельная область, раздел каких-л. знаний.** 3. *разг.* Навыки, знания, полученные человеком. 4. *разг.* То, что поучает, дает жизненный опыт; урок¹.

Словарь указывает (и это должны «считать» ученики), что более фундаментальным концептом является концепт «знание». С точки зрения этимологии языковая форма слов, выражающих концепт «наука», восходит к обозначению не знания, а различных наименований действий: *научение, привыкание, обучение*. Второе значение (от корня *-укъ-* древн. знач. 'при-выкати') соответствует современному пониманию того, что значит «овладеть научной теорией»: «привыкнуть и научиться пользоваться» [Степанов 1997: 348]. Таким образом, концепт «наука» определяется на пересечении двух более фундаментальных концептов — «знания» и «действия». Исходя из схемы: ЗНАНИЕ — НАУКА — ДЕЙСТВИЕ, ученики дают следующее определение: «наука — это действия по добыванию знания». Однако, по Ю. С. Степанову, для положения науки в современной русской культуре — «отношения науки вовне — к обществу вне ее и отношения общества к науке и людям науки» чрезвычайно важна такая «сторона эволюции науки, как мораль» [Степанов 1997: 355]. Обратимся к информационному анализу текста В. А. Садовниченко:

Производство знаний — процесс бесконечный. Вряд ли когда-либо наступят времена, когда мы получим ключ ко всем тайнам, разрешение

¹ Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. — М., 2000. — Т. 1. — С. 971.

одних загадок будет неизменно ставить перед учеными все новые и новые. Но существует ли «чистое знание», стоящее вне добра и зла?

...С одной стороны, использование методов генной инженерии в сельском хозяйстве позволило частично решить продовольственную проблему. Однако, с другой — сегодня никто не может даже приблизительно оценить те последствия, которые повлечет за собой размножение искусственно созданной живой материи. Таким образом, наука приобрела качественно новое, до сих пор неизвестное моральное измерение.

Сначала ученики выделяют проблему, связанную с производством знаний в современном мире и поставленную автором (морально-этический аспект достижений современной науки), и уточняют понятийную рамку концепта «наука» (знание, способ познания/действие, мораль). Среди принципов, которые могут стать основой «морального измерения науки», называют принцип «благоговения перед жизнью» (А. Швейцер), отказ от исследований в области клонирования человека, ответственность ученых перед обществом за результаты исследований, в том числе за их применение.

Деятельность по освоению трансдисциплинарных концептов (на основе словарей и текстов различных стилей) формирует способность мыслить глобальными категориями, ведет к системно-целостному миропониманию, раздвигает горизонты познания.

Сюжет № 2. Хвала методу, или В диалоге с Бэконом, Пушкиным и Конан Дойлем

Для всякого научного познания существенно наличие того, что исследуется, и то, как оно исследуется. Ответ на вопрос о том, что исследуется, раскрывает природу предмета науки, а ответ на вопрос о том, как осуществляется исследование, раскрывает метод исследования.

Обратимся к философской притче «Движение» А. С. Пушкина, связанной с физическими законами механического движения. Сначала ее надо прочесть про себя, чтобы определиться с числом участников («мудрец брататый», «другой», «толпа зевак» и автор), а затем инсценировать (прием «разыгрывания» текста).

В процессе анализа притчи идет заполнение двух таблиц (используем стратегии предтекстовой и текстовой деятельности).

Таблица 1

Определение собственных границ знания/незнания

Знаю	Хочу узнать	Узнал («приращение знания»)

Работа с первой таблицей «Знаю. Хочу узнать. Узнал» (см. табл. 1) позволяет восстановить основу легендарного сюжета о споре двух знаменитых древнегреческих философов, имена которых Пушкин не конкретизирует. Учащиеся ищут информацию вне текста, а затем определяют области научных знаний, затронутых в стихотворении: философия, физика и астрономия, история научных идей (гелиоцентрическая идея мира), наивно-языковая картина мира. Для этого старшеклассники построчно заполняют «смысловые скважины» текста.

Работа с таблицей «Методы доказательства» (см. табл. 2) раскрывает особенности аргументации в рамках метода логического (абстрактного) рассуждения Зенона (наши чувства нас обманывают, а на самом деле мир неподвижен; в качестве аргумента

выступает одна из четырех апорий — парадоксов Зенона); метода чувственного познания Диогена и позиции Пушкина, который оппонирует обоим, расширяя возможности аргументации. С одной стороны, использует языковой фактор, который вводит нас в заблуждение (*солнце взошло, село, ходит*); с другой — пространственно-временной фактор — авторитет «упрямого Галилея».

Далее просим добавить свой комментарий (пояснительное замечание) к стихотворению Пушкина на основе анализа представленного справочного материала: портретов Зенона (490 до н. э. — 430 до н. э.), Диогена Синопского (412 до н. э. — 323 до н. э.), Николая Коперника (1473–1543) и Галилео Галилея (1564–1642). Учащиеся делают вывод: в действительности очный

Таблица 2

Методы доказательства

Зенон («мудрец брадатый»)	Диоген («другой»)	Автор
<i>Движение невозможно.</i> — Метод логического рассуждения. — Апория «Стрела» (в каждый момент времени летящая стрела занимает место, равное ей по протяженности, следовательно, она не движется)	<i>Движение есть.</i> — Эмпирический метод. — Апелляция к непосредственным ощущениям	Доказательство Диогена вовсе не безупречно: движение Солнца по небосклону тоже очевидно, однако прав Коперник и вслед за ним Галилей: «И все-таки она вертится!»

спор Зенона с Диогеном состояться не мог: Диоген (около 412 до н. э. — 323 до н. э.) родился через 18 лет после смерти Зенона (490 до н. э. — 430 до н. э.).

Английский философ Френсис Бэкон (1561–1626) — один из авторов методов научного познания — обосновал индуктивный метод (от частного к общему), основанный на опыте и эксперименте. Выделяя три пути, с помощью которых может

проходить познавательная деятельность, Бэкон связал каждый из них с поведением трех насекомых: паука, муравья и пчелы. Попросим юных исследователей произвести синтез информации первых двух разделов («путь паука» — это путь разума, «путь муравья» — путь опыта) и записать собственное (рас)суждение в третий раздел таблицы (см. табл. 3). В данном случае практика письма используется как метод обучения.

Таблица 3

Три метода научного познания («Пути насекомых»)

1. «Путь паука»	Как известно, паук тклет паутину, извлекая материал для ее изготовления из самого себя. «Путь паука» — это получение знания из «чистого разума», собственного сознания, т. е. рационалистическим путем. Данный путь игнорирует либо значительно принижает роль конкретных фактов, практического опыта. Такой метод несовершенен, догматичен, поскольку угрожает отрывом от реальности, что часто приводит к ложным выводам
2. «Путь муравья»	Вспомните, как муравей все встречающееся ему на пути (нужное и ненужное) несет к себе в муравейник. Так и ученые-муравьи, трудолюбивые и прилежные, проводят массу наблюдений и экспериментов. Однако разрозненные факты не позволяют понять внутреннюю сущность изучаемых вещей и причины явлений. Путь муравья — это не оформленное теоретически эмпирическое познание
3. «Путь пчелы»	В отличие от паука, пчела открыта миру, поэтому опытным путем проверяет результаты своей деятельности. В отличие же от муравья, пчела избирательно собирает пыльцу, затем перерабатывая ее в мед. Подобно пчеле, ученый должен добытые факты превратить в законы с помощью индуктивного метода. Путь пчелы — это метод теоретически оформленного, осмысленного эмпиризма, берущего все положительное как от опыта, так и от разума

Затем можно снова вернуться к стихотворению А. С. Пушкина и в терминологии Бэкона определить пути познания Зенона и Диогена.

Известный девиз Ф. Бэкона «Знание — сила» подводит учеников к еще одной работе с текстами. На основе анализа трех фрагментов текста («Этюд в багровых тонах» А. Конан Дойля) в ходе групповой работы необходимо определить основной общелогический метод, который использует Шерлок Холмс: индукция или дедукция.

Чтение «аттестата» Шерлока Холмса проводим в американской технике чтения

«Джаз» (каждый читает выразительно, не повторяя за другим, по одному из 12 предложений — врассыпную). «Чтение вслух, *громкое* чтение — один из самых эффективных способов перечитывания», активное слушание — «результативная стратегия для понимания трудных текстов» [Пиплс 2015: 122].

Затем на основе изучения «аттестата» отвечаем на вопрос: «Почему Холмс не одобрил бы пространную формулировку “расширяйте кругозор”?» («Толковому человеку» знания нужны как «инструменты», необходимые для работы, все остальное — информационный мусор, бесполезные знания)

Таблица 4

Объяснение самим Шерлоком своего метода (текст 1)	Объяснение самим Шерлоком своего метода (текст 2)
Я сразу догадался, что вы приехали из Афганистана. Благодаря давней привычке цепь умозаключений возникает у меня так быстро, что я пришел к выводу, даже не замечая промежуточных посылок. Однако они были, эти посылки. Ход моих мыслей был таков: «Этот человек по типу – врач, но выправка у него военная. Значит, военный врач. Он только что приехал из тропиков – лицо у него смуглое, но это не природный оттенок его кожи, так как запылять у него гораздо белее. Лицо изможденное, очевидно, немало натерпелся и перенес болезнь. Был ранен в левую руку – держит ее неподвижно и немножко неестественно. Где же под тропиками военный врач-англичанин мог натерпеться лишений и получить рану? Конечно же, в Афганистане». Весь ход мыслей не занял и секунды	Я сыщик-консультант, если только вы представляете себе, что это такое. В Лондоне множество сыщиков, и государственных, и частных. Когда эти молодцы заходят в тупик, они бросаются ко мне, и мне удается направить их по верному следу. Они знакомят меня со всеми обстоятельствами дела, и, хорошо зная историю криминалистики, я почти всегда могу указать им, где ошибка. Все злодеяния имеют большое семейное сходство, и, если подробности целой тысячи дел вы знаете как свои пять пальцев, странно было бы не разгадать тысячу первое
«Аттестат» Шерлока Холмса, составленный Ватсоном 1. Знания в области литературы – никаких. 2. —//— —//— философии – никаких. 3. —//— —//— астрономии – никаких. 4. —//— —//— политики – слабые. 5. —//— —//— ботаники – неравномерные. Знает свойства белладонны, опиума и ядов вообще. Не имеет понятия о садоводстве. 6. —//— —//— геологии – практические, но ограниченные. С первого взгляда определяет образцы различных почв. После прогулок показывает мне брызги грязи на брюках и по их цвету и консистенции определяет, из какой она части Лондона. 7. —//— —//— химии – глубокие. 8. —//— —//— анатомии – точные, но бессистемные. 9. —//— —//— уголовной хроники – огромные. Знает, кажется, все подробности каждого преступления, совершенного в XIX веке. 10. Хорошо играет на скрипке. 11. Отлично фехтует на шпагах и эспадронах, прекрасный боксер. 12. Основательные практические знания английских законов	

и даем оценку защищаемой Шерлоком позиции, обращая внимание на роль скрипки в его жизни.

Чтение следующих двух текстов обычно выводит учеников из зоны комфорта (стереотипности мышления) и требует развития когнитивной гибкости (cognitive flexibility), тесно связанной с пониманием прочитанного. Переключение с одной мысли (текст 1 – пример индукции) на другую (текст 2 – заявка на дедукцию) требует от учеников способности обдумывать несколько вещей одновременно (дедукцию и индукцию), находить в текстах противоречие (объявление сыщиком-консультантом своего основного метода как дедуктивного вызывает сначала у многих сомнение), а затем выходить из него при вдумчивом анализе ключевых мыслей второго текста: хорошего знания Шерлоком

«истории преступлений» и «фамильного сходства преступлений», что подтверждено и «аттестатом» Ватсона.

Обращение же к концепции «фамильного сходства преступлений» Шерлока и создание учащимися на ее основе визуального образа «фамильного дерева преступлений» («убийство из-за наследства», «убийство из ревности», «кража завешания» и т. д.) дают еще одно измерение рассматриваемой художественной реальности и приводят старшеклассников к следующему выводу: основной метод сыщика-консультанта – дедуктивный метод, в основе которого блестящее знание истории преступлений. Индуктивная же часть его работы (когда «приходится самому побегать» за уликами) – это лишь поиск недостающих для построения дедуктивного умозаключения частных посылок, поскольку вывод

с помощью индукции никогда не является строгим (неполный синтез), носит вероятностный характер. В заключение ученики дают письменный развернутый аргументированный ответ на вопрос: «Почему утверждение “Дедукция давала ему пищу для размышлений, в то время как индукция давала ответ” — верно или неверно?»

Сюжет № 3. «Мечтать формулами», или Смысловое чтение при работе с метафорическими текстами

Многие великие математики, будучи и крупными мыслителями, имели пристрастие пояснять богословско-философские понятия на примере фигур и аксиом Евклидовой геометрии. Так, хорошо известны «геометрические метафоры» немецкого ученого-энциклопедиста XV в. Николая Кузанского, строившего свои философские метафоры на основе образов, заимствованных из геометрии, например многоугольника, вписанного в круг. Раскрывая смысл «геометрической метафоры» Кузанского «Отношение Разума к Истине», ученики отмечают: «Ученый уподобляет отношение Разума к Истине соотношению многоугольника и круга: чем больше углов у вписанного в круг многоугольника, тем ближе он к окружности; чем больше интеллектуальных усилий делает разум, тем точнее мы приближаемся к истине». Таким образом, с помощью рационального мышления и с помощью метафор люди приходят к одному и тому же: к более понятному миру, когда «упорядочивание реальности превращает ее в реальность — для — человека» [Порус 2005: 136]. Расшифровывая смысловое содержание «геометрических метафор», учащиеся придают ему не только смысл, соответствующий общепринятой научной истине, но и смысл личностной ценности.

В самом математически ориентированном тексте русской культуры — романе-антиутопии Евгения Замятина «Мы» — метафорически переосмысляются понятия, взятые из области математических наук, например понятие дроби: «блаженство и зависть — это числитель и знаменатель дроби, именуемой счастьем» [Замятин 1990: 41].

Как известно, в математике дробь — это «число, состоящее из одной или нескольких долей единицы» [Асташина 2015: 36]. Русский термин *дробь*, как и его аналог в других языках, происходит от лат. *fractura*, который, в свою очередь, является

переводом арабского термина с тем же значением ‘ломать, раздроблять’. Исходя из определения дроби, учащиеся доказывают три положения:

- 1) термин *дробь* в романе Е. Замятина «Мы» лишь частично остается в пределах математической науки;
- 2) в романе происходит частичная детерминологизация дроби, потеря термином своих дефинитивных (существенных) признаков;
- 3) нематематический (художественный) контекст наполняет термины *числитель*, *знаменатель*, *дробь* метафорической игрой смыслов.

Философская дробь счастья — настоящая метафора, объясняющая мировоззренческие взгляды главного героя Д-503, убежденного математика-инженера и физика-философа. Величина дроби зависит от того, насколько велик числитель и насколько мал знаменатель. Значит, по формуле, разработанной в романе математиками тоталитарного государства, для счастья человеку нужно дать как можно больше наслаждения (точнее — удовольствия) и насколько возможно уменьшить зависть. Чтобы ответить на вопрос: «При каких условиях значение единицы дроби *счастья* будет расти?», старшеклассники обращаются к анализу «Записи 5-й», посвященной победе Единого государства над двумя «владыками мира»: Голодом (благодаря изобретению нефтяной пищи) и Любовью (благодаря изобретению «розовых талонов»). Торжествует «великая сила логики». С помощью всеобщего равенства исчезают все поводы для зависти: «знаменатель дроби счастья приведен к нулю — дробь превращается в великолепную бесконечность» [Замятин 1990: 42]. Но получившаяся формула — формула небытия, исчезновения, ибо в этом смысл деления целого на ноль частей.

Анализируя в группах известную формулу Л. Н. Толстого — формулу оценки человека в виде дроби: «Человек подобен дроби, числитель ее то, что он есть, а знаменатель то, что он о себе думает; чем больше знаменатель, тем меньше дробь», старшеклассники выходят на метаязык философии (проблема нравственного совершенствования человека в контексте христианской этики и здравого смысла), психологии (самооценка, самоуважение, уровень притязаний и т. д.) и математики (обыкновенная дробь и целое число, правильная и неправильная

доби). Отношение к философской формуле Л. Н. Толстого и оценка ее объективности фиксируются письменно.

По словам российского математика и философа В. В. Налимова, «быть научным — значит быть метафоричным» [Налимов 1993: 21]. Известный термин естественных наук — *эффект бабочки* — относится к тем «плодотворным метафорам», которые возбуждают воображение и тем самым расширяют наше взаимодействие с миром [Там же: 21]. Смысловое чтение через выдвижение гипотез позволяет постигать метафорические механизмы научного творчества.

Автором термина *эффект бабочки* является Эдвард Лоренц (1917–2008), американский математик и метеоролог, один из основоположников теории хаоса. Освоение данного термина-метафоры соотносим с тремя стадиями признания научной истины: «первая — “это абсурд”, вторая — “в этом что-то есть”, третья — “это общеизвестно”» (Э. Резерфорд), которым соответствуют три стадии технологии развития критического мышления (вызов, осмысление и рефлексия). На стадии вызова неожиданное название научного доклада (а позже и статьи) Э. Лоренца о долгосрочном прогнозе погоды: «Может ли взмах крыльев бабочки в Бразилии вызвать торнадо в Техасе?» (1972) — кажется многим ученикам абсурдным. На стадии осмысления («в этом что-то есть») ученики сначала знакомятся с содержанием термина, который обозначает свойство некоторых хаотичных систем: «незначительное влияние на систему может иметь большие и непредсказуемые последствия где-нибудь в другом месте и в другое время». Затем, соотнося название статьи с содержанием термина *эффект бабочки*, восстанавливают текст-вывод, сделанный Лоренцем: поскольку погода относится к (чувствительным, сверхчувствительным) системам, то (срочный, долгосрочный) прогноз погоды невозможен. Дальше следует групповая работа с научным и художественным текстами:

Прогресс для насекомых

Бабочки дают нам удивительную возможность для изучения эволюции и эволюционных механизмов. Исторически они примерно ровесники динозавров, появились одновременно с цветковыми растениями и стали их опылителями.

Бабочки считаются «эволюционно продвинутыми» отрядами, которые довели до совершенства сложные механизмы полного метаморфоза — из

личинки (гусеницы) в куколку и лишь затем — во взрослую особь-имаго...

Бабочки — одни из самых прогрессивных насекомых. Даже полет у бабочек чрезвычайно развит: некоторые бражники легко зависают над цветком, развивают скорость под 100 км/ч и могут мигрировать, перелетая через океан... Например, бабочки-монархи преодолевают тысячи километров. (Анатолий Крупницкий, энтомолог, преподаватель Лаборатории биологии Политехнического музея).

На комке было отливающее зеленью, золотом и чернью пятно — бабочка, очень красивая... мертвая.

— Из-за такой малости! Из-за бабочки! — закричал Экельс.

Она упала на пол — изящное маленькое создание, способное нарушить равновесие, повалились маленькие костяшки домино... большие костяшки... огромные костяшки, соединенные цепью неисчислимых лет, составляющих Время. Мысли Экельса смешались. Не может быть, чтобы она что-то изменила. Мертвая бабочка — и такие последствия? Невозможно!..

— Неужели нельзя, — молил он весь мир, себя, служащего, Машину, — вернуть ее туда, оживить ее? Неужели нельзя начать все сначала? Может быть... (Рэй Брэдбери. И грянул гром. 1952).

В процессе работы с текстами (когда один текст вступает в диалог с другими) формулируется гипотеза в рамках поиска ответа на вопрос: «Р. Брэдбери и Э. Лоренц, писатель и ученый, в качестве отправной точки причинно-следственных связей выбрали бабочку. Можно ли это считать случайным совпадением? Если нет, докажете вероятность своей гипотезы». Среди дополнительных аргументов в пользу неслучайности совпадения приводятся также даты публикации двух текстов (1952 и 1972), принадлежность двух авторов к одной (американской) культуре, а также притягательная сила для обоих природной красоты бабочки («доведение до совершенства сложных механизмов полного метаморфоза — личинки/гусеницы в куколку и лишь затем во взрослую особь-имаго»). Особо отмечается способность метафоры восстанавливать «единство смыслового поля, размежеванного различными понятийными структурами» [Порус 2005: 139].

На стадии рефлексии («это общеизвестно») каждая группа составляет синквейн (пятистрочник) по ключевому

термину-метафоре естественных наук («эффект бабочки») на основе синтезирования и присвоения нового знания.

Итог работы подводим в рамках рационального (логического) дискурса и научной метафоры, используя междисциплинарную технику «диалектических тетрадей» (Dialectical notebook), благодаря которой старшеклассники поставлены в трудную для мышления ответно-активную позицию: написать ответ на три близких по содержанию вопроса, касающихся отношений

рационального познания и метафорической образности (метафора и рациональность — разные инструменты понимания). Суть моделирования диалога через письмо: сначала заполняются первые две колонки таблицы и происходит обмен тетрадами с соседом по парте (работа в парах). Третья колонка заполняется уже в чужой тетради (после прочтения двух ответов своего одноклассника) и вновь происходит обмен мыслями и письмом (стратегия «написать, чтобы прочитать» — см. табл. 5).

Таблица 5

Диалектическая тетрадь

Помогает или мешает моему рациональному мышлению визуальный текст, представленный метафорой?	В каких научных ситуациях «метафора удлиняет “руку” интеллекта» (Хосе Ортега-и-Гассет)?	Можно ли рассматривать отношения ratio и метафоры в научном тексте как отношения «господина и слуги»? Тогда кто — господин, а кто — слуга?
--	---	--

Диалектические записки позволяют старшеклассникам выстроить диалог с самим собой и с соучеником о том, что они знают и не знают о проблеме, и вместе прийти к новым выводам или новым вопросам. В результате, как правило, возникает самостоятельное, объемное, более целенаправленное по мысли письмо [Пиплс 2015: 120–122].

Сюжет № 4.

Информационный анализ текста

Информационный анализ включает работу с абзацами научного (учебного) текста, в структуре которых выделяются заглавное предложение (основная тема и контрольная мысль), поддерживающие предложения (развитие темы) и заключительное предложение (резюме абзаца).

Математики в основном бывают двух типов — «левые» и «правые». Два полушария мозга — левое и правое — анатомически различны и «заведуют» разными областями человеческой деятельности. Одно полушарие скорее «логическое и алгебраическое», а второе — «геометрическое». Левое полушарие отвечает за последовательности, например за умножение многозначных чисел, за логические, длинные рассуждения, а правое — за то, чтобы не заблудиться в лесу и в городе, оно также заведует эмоциями. Практически любую задачу можно решать и алгебраически, и геометрически, но, как правило, одни решают так, другие иначе. (В. И. Арнольд. Путешествие в хаосе).

На примере данного текста выделяем три типа предложений (можно фломастерами), составляющих абзац. Следующий текст

делим на абзацы, выделяем в нем тезис, три аргумента (исторический, формально-методический и технологический), отсылку к авторитету и обоснованное мнение.

Расцвет математики в уходящем столетии сменяется тенденцией подавления науки и научного образования. Математика сейчас, как и два тысячелетия назад, — первый кандидат на уничтожение. Ситуация сходна с историей эллинистической культуры, разрушенной римлянами, которых интересовал лишь конечный результат, полезный для военного дела, мореплавания и архитектуры. Преподавание математики испортили люди с гипертрофированным левым полушарием головного мозга — «левополушарные мыслители». Они придали математике невыносимый для подавляющего большинства людей формальный вид, в котором отсутствуют геометрические образы. Но еще великий Карл Гаусс говорил: «Математика — наука не столько для ушей, сколько для глаз». Наконец, компьютерная революция позволяет заменить образованных людей невежественными рабами. Тот, кто в школе не научился искусству доказательства, не способен отличить правильное рассуждение от неправильного. Такими людьми легко манипулировать безответственным политикам.

(В. И. Арнольд. Путешествие в хаосе).

Выводы. Предлагаемая статья является обобщением опыта многолетнего научного руководства гимназией и частной школой, для которых идея обучения трансдисциплинарному методу интеллектуальной работы оказывается весьма востребованной. На таких занятиях (учебных

и внеурочных) школьники учатся мыслить, обрабатывать информацию, общаться и коммуницировать, совершая переход от идеи к пониманию и созданию нового знания. Поставленные перед учениками достаточно сложные задачи постоянно создают вызов их возможностям и тем самым максимально стимулируют развитие способностей.

Метапредметные уроки как своеобразная междисциплинарная общенаучная матрица снимают предметную раздробленность, собирая образовательный опыт ученика в общий контекст содержания и деятельности. Использование же технологии смыслового чтения и интерактивных методов обучения способствует формированию грамотного, квалифицированного читателя и ответственно думающего писателя-школьника.

ЛИТЕРАТУРА

- Асташина Е. И. «Я мечтал формулами». Математическая терминология в романе Е. И. Замятина «Мы» // Русская речь. — 2015. — № 2. — С. 35–42.
- Замятин Е. И. Мы: роман, рассказы, повесть. — М., 1990.
- Мишатина Н. Л. Трансдисциплинарный вектор методической лингвоконцептологии // Перспективы науки и образования. — 2019. — № 3 (39). — С. 240–254. DOI: 10.32744/pse.2019.3.18.
- Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач // Синергетическая парадигма. Синергетика образования: монография / ред. Астафьева О. Н., Ризниченко Г. Ю. — М., 2007. — С. 24–96.
- Налимов В. В. В поисках иных смыслов. — М., 1993.
- Пиллс Пег. Развитие речи и критического мышления у студентов в программах Бард-колледжа (пер. с англ. Н. Микшиной) // Вопросы образования. — 2015. — № 4. — С. 116–129. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-4-116-131.
- Порус В. Метафора и рациональность // Высшее образование в России. — 2005. — № 1. — С. 134–141.

Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. — М., 1997. — С. 348–356.

Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. Международный доклад [Электронный ресурс]. — URL: https://ioe.hse.ru/data/2019/10/01/1543328339/advert_sample_chapter.pdf (дата обращения: 05.01.2020).

REFERENCES

- Astashina E. I. «I dreamed of formulas». Mathematical terminology in the novel by E. I. Zamiatin «We». In *Russkaya rech'* [Russian Speech]. 2015, No. 2, pp. 35–42. (In Rus.)
- Zamyatin E. I. We: novel, short stories, novel. Moscow, 1990. (In Rus.)
- Mishatina N. L. Transdisciplinary thrust of methodological linguoconceptology. In *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education]. 2019, No. 3(39), pp. 240–254. (In Rus.). <https://doi.org/10.32744/pse.2019.3.18>.
- Moren E. Education in the future: seven urgent tasks. In *Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya: monografiya* [Synergetic paradigm. Synergetics of education: monograph]. Astaf'eva O. N., Ryznichenko G. Yu. (ed.). Moscow, 2007, pp. 24–96. (In Rus.)
- Nalimov V. V. In search of other meanings. Moscow, 1993. (In Rus.)
- Peoples P. Empowering students through language & critical thinking: The Bard college language & Thinking program. In *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies]. 2015, No. 4, pp. 116–129. (In Rus.). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-4-116-131>.
- Porus V. Metaphor and rationality. In *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2005, No. 1, pp. 134–141. (In Rus.)
- Stepanov Yu. S. Constants. Dictionary of Russian culture. Research experience. Moscow, 1997, pp. 348–356. (In Rus.)
- Universal competencies and new literacy: from slogans to reality. International report [Electronic resource]. URL: https://ioe.hse.ru/data/2019/10/01/1543328339/advert_sample_chapter.pdf (accessed: 05.01.2020). (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Наталья Львовна Мишатина, доктор педагогических наук, профессор, кафедра образовательных технологий в филологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; Набережная реки Мойки, д. 48, Санкт-Петербург, 191186, Россия

Natalya L. Mishatina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Department of Educational Technologies in Philology, Herzen State Pedagogical University of Russia; 48 Moika river embankment, Saint-Petersburg, 191186, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-22-30

Обучение сжато́му изложению в жанре учебно-научной статьи

Лия Александровна Ходякова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
e-mail: icqforabc@list.ru

Цель данной статьи – показать интерактивные методы и приемы обучения сжато́му изложению с творческим заданием – преобразованием исходного текста в учебно-научную статью. Это предполагает не только сокращение текста, но и его стилистическую переработку: изменение адресата, выбор функций языка, жанра, типа речи, языковых средств. При подготовке статьи использовались следующие методы: интерпретация методического опыта в русле культууроориентированного обучения русскому языку, метод исследования текста, методы наблюдения, наглядности, анализ тематики исходных текстов и заданий для изложения, предлагаемого выпускникам на ОГЭ, проблематики занятий внеурочной деятельности (общекультурное направление), метод составления сценария занятия внеурочной деятельности. Результаты данного исследования представлены в формате методической разработки сценария внеурочного занятия «Пушкин – реформатор русского литературного языка», направленного на осмысление обучающимися особенностей исторического развития русского литературного языка как упорядоченной системы, на углубление знаний о научном стиле речи. Новые условия и виды деятельности способствуют более успешному интегрированию новой информации с имеющимися у обучающихся знаниями и приобретению умений и навыков компрессии текста, что поможет выпускникам основной школы продуктивно подготовиться к итоговой аттестации, а в дальнейшем – к продолжению образовательной деятельности.

Ключевые слова: *изложение; компрессия текста; стилистическое преобразование текста; учебно-научная статья; творческое задание; научный стиль; внеурочная деятельность; сценарий занятия*

Ссылка для цитирования: Ходякова Л. А. Обучение сжато́му изложению в жанре учебно-научной статьи // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 22–30. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-22-30.

Teaching Compressed Rendering in the Genre of a Training Scientific Article

Liya A. Khodyakova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
e-mail: icqforabc@list.ru

The aim of this article is to present interactive teaching methods and techniques for teaching how to write a compressed rendering with a creative task of changing the given text into a training scientific article. This involves not only text compression but also its stylistic transformation: change of the addressee, choice of language functions, genre, type of speech, linguistic devices. The following methods were used: methodological experience interpretation in accordance with culturally oriented Russian language teaching, text analysis method, observation methods, visual methods, source text thematics analysis and analysis of rendering tasks given to school leavers at the state examination, analysis of tasks for extracurricular activity (general cultural sphere). The results of the research were presented in the form of a handbook for an extracurricular lesson scenario «Pushkin as a Reformer of the Russian Literary Language». The aim of this lesson was to acquaint learners with the features of the historical development of the Russian literary language as a structured system, as well as to increase their awareness of the scientific style. New conditions and types of activity contribute to a better integration of new information with background knowledge and to the acquisition of skills of text compression, which can foster a more productive preparation of high school leavers for the final certification and for further educational activity.

Keywords: *rendering; text compression; stylistic transformation of the text; training scientific article; creative task; scientific style; extracurricular activity; lesson scenario*

A reference for citation: Khodyakova L. A. Teaching compressed rendering in the genre of a training scientific article. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 22–30. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-22-30.

Введение. Сжатое изложение — одно из трудных творческих заданий — включено в состав контрольных измерительных материалов (КИМ) государственной итоговой аттестации на основном государственном экзамене (ОГЭ) для выпускников основной школы в IX классе, поскольку способствует формированию сложных речемыслительных умений: сокращать текст — исключать из него второстепенную избыточную информацию, производить замену слов и словосочетаний (подбирать синонимы), обобщать излагаемый материал, что крайне необходимо современному человеку, живущему в перенасыщенной информационной среде (см.: [Валгина 2003: 8–12]).

В рамках данной статьи обучение сжатому изложению дополнено творческим инновационным заданием — трансформировать исходный текст в учебно-научную статью, которая имеет структурные, стилевые, языковые особенности, значительно отличающиеся от первоначального варианта.

Написание учебно-научной статьи, к сожалению редко практикующееся в школьной практике, — важное речемыслительное умение, необходимое обучающимся как в дальнейшем образовательном процессе, так и в будущей профессиональной деятельности, поскольку помогает осмысленно воспринимать строго выверенную научную информацию при работе с учебниками, чтении научной и научно-популярной литературы в процессе проектной деятельности, при подготовке тезисов и докладов для защиты результатов учебно-исследовательских проектов.

При подготовке к сжатому изложению большую роль играет выбор исходного текста. По нашим наблюдениям, с момента введения обязательного экзамена в формате ГИА-9 в 2010 г. для написания сжатого изложения использовались публицистические тексты морально-нравственной тематики, а в текущем учебном году начали появляться повествовательные и описательные тексты, содержащие жизненные истории, описание природных явлений, рассказы о животных. Вместе с тем почти не используются (или очень редко) научные, научно-популярные тексты, достоверно рассказывающие о творческом поиске писателей, поэтов, ученых, об открытиях гениальных

людей, об их общечеловеческом или национальном вкладе в науку, литературу, искусство. Между тем именно такого рода культуроведческие тексты несут ценностный потенциал: обогащают обучающихся знаниями о духовном облике и творческих исканиях выдающихся деятелей Отечества и мировой цивилизации, об их подвижничестве, целеустремленности в достижении результатов исследований, несущих человеку благо (см.: [Ходякова 2018: 38]). Содержание подобных культуроведческих текстов «включает эмоционально-образный компонент», связанный с «многими психическими процессами — образным мышлением, памятью, творческими способностями и т. п. Развитое образное мышление делает любую деятельность более успешной» [Граник, Борисенко 2018: 31], воздействует на эмоционально-нравственную сферу школьников: вызывает у них интерес, потребность в познавательной деятельности, стремление к подражанию, расширяет культурный кругозор.

Как правило, тексты, повествующие о творческой деятельности, целеустремленных поисках ученых, писателей, живописцев, композиторов, принадлежат к научному стилю и обладают чертами научно-популярного или научно-учебного подстилей. В последние десятилетия в связи с развитием процессов демократизации общества и под влиянием открытого информационного пространства значительно расширилось влияние живой разговорной речи и разговорного стиля на традиционно сложившиеся в современном русском литературном языке функциональные книжные стили языка и речи (научный, официально-деловой, публицистический, художественный). Разговорный стиль из свойственной ему устной непринужденной формы общения постепенно переходит в письменную речь, из бытовой сферы общения перемещается в различные жанры интернет-коммуникации (блоги, чаты, интернет-конференции и т. п.), из личного контактного способа общения — в массовый неконтактный; разговорные языковые средства на всех уровнях языка активно проникают в научную, деловую, художественную речь. Наметившиеся тенденции в обществе, естественно, оказывают влияние на образовательную среду, учебный процесс в образовательных учреждениях. Учитывая сложившиеся реалии, считаем целесообразным

в качестве исходных отбирать для изложения тексты, которые сочетают черты нескольких стилей и содержат объективную информацию о творческой деятельности выдающихся людей.

Пример такого текста представлен в брошюре Марины Улыбышевой «Как Пушкин русский язык изменил»¹. Книга написана в научно-художественном стиле, что позволяет автору в занимательной форме поставить актуальную научную проблему исторического развития русского языка и оценить вклад в его реформирование А. С. Пушкина, 220-летний юбилей со дня рождения которого отмечался в 2019 году.

По своей жанрово-стилевой принадлежности и содержанию указанный текст относится к познавательной научно-художественной литературе и сочетает черты научного стиля / научно-популярного подстиля, художественного, публицистического и разговорного стилей. Данный текст по своим лингвистическим и дидактическим характеристикам соответствует требованиям, предъявляемым к исходному тексту для сжатого изложения: полнота (объемность), цельность, завершенность, трехчастная композиция, четкая структура, доступность, наглядность, использование разнообразных языковых средств, свойственных разным стилям и жанрам, что позволяет его трансформировать: произвести сокращение, изменить стиль, тип, жанр в соответствии с поставленной целью — создать учебно-научную статью на аналогичную тему.

Следует отметить огромный дидактический потенциал данного текста для использования инновационных технологий, помогающих учащимся более эффективно осваивать программный материал по русскому языку, например текст предоставляет широкие возможности:

а) для организации ролевой игры (распределение учащихся по социальным ролям), познавательной викторины «Что? Где? Когда?», виртуальных экскурсий «Три шкалушки Ломоносова», «В гости к Ломоносову», «Путешествие в мир языка Пушкина»;

б) для осуществления проектной деятельности по созданию учебных продуктов (тематического иллюстрированного словарика на основе теории Ломоносова

о трех стилях; сопоставительных словариков «Два русских языка», «Все флаги будут в гости к нам»; словарной статьи о Пушкине — реформаторе русского литературного языка; статей «Как сохранить язык Пушкина в наши дни?» и «Эволюция языка Пушкина: от поэта-лицеиста до “солнца русской поэзии”»).

Методы. На описанном в нашей статье занятии в рамках внеурочной деятельности в качестве ведущего используется метод исследования текста, предполагающий чтение и многоаспектный анализ текста с усложненной целевой установкой — не только максимально и целесообразно сократить текст, но и трансформировать его в учебно-научную статью.

Исследование данного текста поможет обучающимся осмыслить новый опыт приобретения знаний и умений, понять и обобщить принципы функционирования русского языка как упорядоченной, структурированной системы; осознать родной язык как ценность, как инструмент познания русской культуры (см.: [Ходякова 2019: 65–66]).

Обсуждение.

Сценарий занятия внеурочной деятельности

Ход занятия (90 минут)

Опережающее задание. Прочитайте книгу М. Улыбышевой «Как Пушкин русский язык изменил» на сайте <https://www.litres.ru/marina-ulybysheva/kak-pushkin-russkiy-yazyk-izmenil/>.

Коллективная деятельность: целеполагание

— Тема сегодняшнего занятия внеурочной деятельности «Подготовка к сжатому изложению в жанре учебно-научной статьи на основе исследования текста М. Улыбышевой “Как Пушкин русский язык изменил”». Прочитайте внимательно тему. Определите цель и планируемый (конечный) результат вашей деятельности. (*Ответ.* Тема подсказывает цель и конечный результат занятия — написать сжатое изложение в жанре учебно-научной статьи на основе исследования текста М. Улыбышевой «Как Пушкин русский язык изменил»².)

¹ Улыбышева М. А. Как Пушкин русский язык изменил. — М., 2017.

² Примерные ответы учащихся адресованы учителю как ориентировочный материал.

– Выведите из цели конкретные задачи, которые станут основой планирования вашей исследовательской деятельности. (*Ответ.* Необходимо познакомиться с текстом М. Улыбышевой, внимательно прочитать его, понять содержание, основную мысль, выявить структуру (композиционное строение), языковые средства, повторить особенности научного стиля речи и жанра статьи, затем написать сжатое изложение в жанре учебно-научной статьи в научном стиле.)

В ходе обсуждения на доске фиксируется план – этапы исследовательской деятельности.

1. Чтение текста М. Улыбышевой «Как Пушкин русский язык изменил».
2. Изучение содержания и композиционного строения исходного текста, определение его жанра, стиля, языковых средств.
3. Актуализация знаний о научном стиле речи и жанре статьи.
4. Изменение жанра текста: уточнение понятия «учебно-научная статья», изменение адресата, функций текста, употребление языковых средств, свойственных научному стилю речи.
5. Подготовка сжатого изложения: использование приемов компрессии текста – исключения, упрощения, обобщения.
6. Написание сжатого изложения в жанре учебно-научной статьи «А. С. Пушкин – реформатор русского литературного языка» на материале текста М. Улыбышевой «Как Пушкин русский язык изменил».

На доске и мобильных устройствах учащихся проецируется текст М. Улыбышевой в сокращении (исключены вступительные и заключительные части, не касающиеся реформирования русского языка – 1510 слов).

Основная часть занятия.

Аналитико-синтетическая исследовательская работа в группах (коллективная мыследеятельность)

Задание для группы 1. Определите тему текста, подумайте, кому адресован текст, насколько он интересен, докажите свои выводы наблюдениями за языковым материалом. (*Ответ.* Текст адресован детям, его интересно читать, потому что он написан просто, доступно: автор как будто разговаривает с детьми, объясняет, каким был русский язык до Пушкина и что сделал великий поэт для того, чтобы мы сегодня говорили, читали и писали на

понятном, ясном и красивом русском языке. Забавные рисунки создают юмористическое настроение.)

Задание для группы 2. Выявите основную идею текста, найдите фразу, в которой выражена его основная мысль. (*Ответ.* Пушкин полюбил точный и естественный язык простых людей и соединил его с языком аристократов, которые говорили на очень красивом, но напыщенном русском языке, подходящем для богослужений и возвышенных речей, которые простой народ не понимал.)

Задание для группы 3. Проанализируйте композиционное строение текста, его жанровую принадлежность. (*Ответ.* Этот текст построен как детская книга: делится на рубрики – маленькие главы, каждая из которых имеет свое название, иллюстрирован. Напечатан текст в форме брошюры, как объясняется в толковых словарях, небольшой книжки (от 5 до 48 страниц объемом) общественно-политического, научно-популярного или методического содержания³.)

Задание для группы 4. Проанализируйте языковые средства, которые используются в данном тексте: какие слова и части речи в нем преобладают, для какого стиля они характерны (научного, публицистического, художественного или разговорного). (Группа должна состоять не менее чем из четырех учеников, каждый из которых выбирает стиль, который ему интересно охарактеризовать, называет основные признаки этого стиля, подкрепляя примерами из авторского текста. Можно воспользоваться справочной литературой, учебником, мобильными устройствами. На работу отводится 5–7 минут.)

(*Ответ.* В тексте М. Улыбышевой совмещаются черты нескольких стилей.

Научного: сообщается научная информация, касающаяся развития русского языка, присутствует общенаучная лексика (*идея, критика, теория, законы, изобретать, опубликовал* и т. д.), понятия и термины из области филологии/лингвистики, языка и литературы (*язык, стиль, простонародные слова, книжный язык, разговорный язык, литература, поэзия, произведения* и т. д.).

³ Группа может воспользоваться словарями с портала «Грамота.ру»: <http://gramota.ru/slovari/dic/>.

Художественного: создаются художественные образы (*три шкатулки со словами* и т. д.), используются изобразительно-выразительные средства языка — эпитеты, метафоры, олицетворения, сравнения, тропы и фигуры речи (*два русских языка шли каждый своим путем, слова-чужестранцы, дать приют, ручейки стилей* и т. д.).

Публицистического: используется функция воздействия на читателя (*давайте перенесемся, только представьте себе...*), присутствуют риторические вопросы и восклицания (*Кто кого поздравляет? Кто не знает! Как же так! Неужели придется?*).

Разговорного: употребляются разговорные и даже просторечные слова и выражения

(*ведь, чересчур, лопотать по-французски, так бывает, хоть как-нибудь* и т. д.), безличные и обобщенно-личные предложения (*не хотелось разговаривать; всем нам повезло; уже и забудешь; не станешь же надевать наряд* и т. д.).)

Коллективная работа

(повторение и актуализация теоретических сведений о научном стиле речи)

Задание. Проанализируйте схему «Основные черты научного стиля», вспомните характерные признаки научного стиля. Назовите сферу общения, в которой используется научный стиль, адресата текстов этого стиля, жанры, типы речи, характерные для них, цели, функции, языковые средства, свойственные научному стилю речи.

Схема



Индивидуальное задание (ученику, проявляющему повышенный интерес к лингвистике): рассказать о том, что такое учебно-научная статья, из каких частей она состоит.

Организация дискуссии

— Зачем надо учиться писать научные статьи, если многие из вас не собираются быть учеными? (*Возможные ответы.* Знания и умения, приобретенные на

сегодняшнем занятии, могут пригодиться и даже стать жизненно важными при нашем дальнейшем образовании, например при чтении научно-популярной литературы, учебников, учебных пособий, сборников, журналов, научно-познавательных книг; при составлении конспектов, тезисов, докладов на уроках; в проектной деятельности.)

— По собственному опыту вы знаете, когда мы делаем, создаем что-то сами, то гораздо быстрее, успешнее и прочнее усваиваем знания, закрепляем их в нашей памяти, умениях и навыках.

Индивидуальная творческая работа
(с последующей коллективной
мыследеятельностью)

Задание. При написании сжатого изложения в жанре учебно-научной статьи необходимо составить план. Оформите его в виде вопросов к тематическим фрагментам текста.

План

1. Каким был русский язык до Александра Сергеевича Пушкина?
2. Что стало модным в русском языке во времена Петра I и после него?
3. Кого не устраивало такое положение в русском языке и что они предпринимали?
4. Кто и как решил исправить положение в русском языке?
5. Почему теория Ломоносова о трех штилях (стилях) не изменила положение в русском языке?
6. Что сделал Пушкин, изучив теорию Ломоносова?
7. Почему именно Пушкину удалось решить проблемы, накопившиеся в русском языке?
8. Что понял и предложил Пушкин?
9. Что предложил Пушкин делать с иностранными словами?
10. По каким правилам Пушкин отбирал и соединял слова в языке?
11. Почему язык Пушкина живет и развивается в наши дни?

Задание 1. Опираясь на план исследовательской деятельности и на вопросный план, приступите непосредственно к созданию учебно-научной статьи «А. С. Пушкин — реформатор русского литературного языка». Прежде всего, обоснуйте актуальность темы/проблемы статьи: насколько важно современным школьникам, студентам и всем образованным людям знать о том, как изменялся наш русский язык в течение долгого времени — нескольких столетий — и кто

создал современной русский литературный язык? (*Ответ.* Конечно, важно, ведь родной язык — самая главная ценность, которой обладает человек, в отличие от любого живого существа. Естественно, надо знать, кто создал современный русский литературный язык, на котором мы думаем, общаемся, читаем, говорим, пишем, на котором создана прекрасная литература, признанная во всем мире.)

Задание 2. Для подтверждения своего мнения приведите пример-иллюстрацию, пересказав фрагмент текста «Два русских языка». (*Ответ.* До Пушкина русские люди говорили как бы на двух русских языках: книжном и разговорном, которые так сильно отличались друг от друга, что простой неграмотный народ не понимал язык образованных аристократов, которые говорили очень возвышенно, красиво и напыщенно, например: «когда багряная денница (то есть заря), покроет доли (то есть поля), выйду орать (то есть пахать)». В разговорном языке крестьян слово *орать*, как и сейчас, обозначало 'громко кричать'. «Два русских языка шли каждый своим путем, расходясь все дальше», поэтому нужно было изменить русский язык так, чтобы все русские люди понимали друг друга.)

Задание 3. Проанализируйте свой текст, определите, соответствует ли в полной мере ваш пересказ научному стилю речи (см. схему на с. 26). (*Ответ.* Нет, не соответствует: в нашем пересказе преобладает общеупотребительная, нейтральная, конкретная лексика, не используются абстрактные слова, термины, сохранена метафора «два русских языка шли каждый своим путем, расходясь все дальше», что не свойственно научному стилю; употребляются разговорные слова (*вдруг, не хотел, так бывает, чересчур, как бы, сильно*). Глаголы употребляются в прошедшем времени, потому что в нашем тексте рассказывается о том, что было с русским языком до Пушкина, поэтому используется тип речи повествование, в то время как научному стилю свойственен тип речи рассуждение. Кроме того, не отражены такие черты научного текста, как конкретность, точность, логичность передачи научной информации.)

Задание 4. Исправьте черновик, переписав свой текст в научном стиле. С этой целью выполните следующие словарно-семантические, грамматические, словообразовательные

и стилистические задания, которые помогут вам справиться с этой творческой работой:

1) подберите синонимы к глаголу *изменить* (*преобразовать, усовершенствовать, реформировать*);

2) образуйте от этих глаголов отвлеченные имена существительные (*изменение, преобразование, усовершенствование, реформирование*);

3) подберите синонимы к глаголу *существовать* (*быть, присутствовать, функционировать*);

4) образуйте причастия от глаголов *отличались, говорить* (*отличающиеся, отличающиеся; говорящий, говоривший*);

5) подберите синонимы к прилагательному *актуальный* (*важный, злободневный, современный*);

6) замените разговорное выражение *в те времена* общеупотребительным (*в то время, в ту эпоху*);

7) замените разговорную словоформу к примеру общеупотребительным словом (*например*);

8) составьте тезаурус⁴ слова *проблема* (*задача, задание; теоретический или практический вопрос, требующий разрешения, исследования*);

9) найдите словарное определение слова *тенденция* (*направление, идея*);

10) сопоставьте, глаголы какого времени и вида преобладают в авторском тексте и в вашем пересказе и соответствуют ли они научному стилю речи (в авторском тексте и в нашем изложении текста преобладают глаголы прошедшего времени несовершенного вида, что не вполне соответствует научному стилю речи, который предполагает употребление глаголов несовершенного вида настоящего времени в значении настоящего неактуального/вневременного, обозначающего постоянство действия);

Теоретическая справка (находится на партах в качестве раздаточного материала).
Использование глаголов настоящего времени в значении настоящего неактуального / вневременного, обозначающего безотносительно к моменту речи постоянство действия, способствует передаче адресату точной, конкретной информации. Это важно для изложения научных сведений, имеющих вневременной характер, например: *обозначать, наблюдать, употреблять* (см.: [Литневская 2006: Электронный ресурс]).

11) измените форму некоторых глаголов прошедшего времени, употребив их в форме настоящего неактуального времени; приведите примеры глаголов настоящего времени в значении настоящего неактуального, которые могут быть использованы при написании учебно-научной статьи «А. С. Пушкин — реформатор русского литературного языка» (*существует, наблюдается, происходит, распределяет, пользуется, реформирует, злоупотребляет, выбирает, исправляет, заменяет, соединяет, развивается*).

Теоретическая справка (продолжение).
Вместе с тем не каждый глагол прошедшего времени целесообразно заменять глаголом настоящего времени, например в предложении «Такое положение не устраивало писателей, создававших произведения на русском языке», поскольку глагол *не устраивало* связан по смыслу с действительным причастием прошедшего времени *создававших*⁵.

Коллективная работа (технология мастерских)

— Теперь вы убедились, какая сложная работа нам предстоит по трансформированию авторского текста в наш собственный — статью научного стиля речи. Итак, как перестроим первое предложение? (*Вопрос об изменении русского языка становится злободневным еще до Пушкина, так как в тот период в России функционируют два русских языка.*)

— Продолжите самостоятельно работу над основной частью учебно-научной статьи: подберите к разговорным словам синонимы, замените эмоционально-оценочные слова, а также слова

⁴ Тезаурус — словарь, в котором слова, относящиеся к какой-либо области знания, расположены по тематическому принципу и показаны семантические отношения (родо-видовые, синонимические и др.) между лексическими единицами [Современная энциклопедия. 2000 [Электронный ресурс]. — URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/44082>] (дата обращения: 25.01.2020)].

⁵ Данный материал учитель актуализирует по своему усмотрению в зависимости от уровня подготовки обучающихся.

с уменьшительно-ласкательным значением, экспрессивную лексику на нейтральную и общенаучную, на слова с однозначным и отвлеченным значением, используйте научные понятия и термины; употребляйте абстрактные имена существительные, а также конкретные существительные в именительном и родительном падежах, используйте возвратные глаголы, пассивные конструкции, предложения с однородными и обособленными членами (см. схему на с. 26).

Следите за средствами связи между абзацами, предложениями; излагайте материал последовательно, бесстрастно, коротко и объективно. При необходимости приводите уместные примеры, вставляя вводные слова и вводные конструкции. Обобщите и систематизируйте материал.

Подумайте, о чем вы планируете написать в заключительной части научной статьи. (*Ответ.* О том, какую огромную работу проделал Пушкин по реформированию/изменению русского языка, о необходимости сохранять, беречь, ценить наш прекрасный родной язык.)

— Помните, что исходный текст необходимо существенно сократить, исключив всю информацию, не касающуюся реформы русского языка, изложить его в строгом соответствии с научным стилем.

Результаты. Приведем пример учебно-научной статьи, созданной одним из учащихся с подготовкой выше среднего уровня.

Проблема преобразования русского языка становится актуальной еще в XVIII веке, до Пушкина, так как в тот период в России функционируют два русских языка, отличающиеся друг от друга так, что простой народ не мог понимать язык аристократов, говоривших на книжном русском языке.

В эпоху Петра I в связи с усилением экономических и культурных связей с западноевропейскими странами в светском обществе наблюдается стремление к заимствованию всего иностранного, в том числе и в языке. По выражению А. С. Грибоедова, происходит смешение языков французского с нижегородским: вместо простого русского слово «мама» произносят «маман», вместо «У меня сегодня встреча» — «рандеву», «прогулка» — «променада».

Такое положение не устраивало писателей, создававших произведения на русском языке, и некоторые из них предлагали заменить все «чужеземные» слова русскими, например,

вместо «тротуар» говорить «пешник», стали злоупотреблять длинными словами, например, «древо благосеннолиственное».

Исправить положение в русском языке решил М. В. Ломоносов, предложивший теорию трех штилей (стилей), согласно которой слова должны распределяться по трем группам — стилям: высокому, среднему, низкому. Он рекомендует не смешивать разные стили и подбирать для каждого случая (ситуации) именно к нему уместные слова. Однако следовать идеям Ломоносова оказалось сложно, так как приходилось долго думать над построением каждой фразы.

Изучив теорию Ломоносова, А. С. Пушкин, обладавший врожденным слухом и гениальной интуицией по отношению к русскому языку, под влиянием народных сказок и песен своей няни Арины Родионовны, с детства любивший красивый точный русский язык простых людей, предложил не распределять слова по разным стилям единого русского языка, а перемешать все стили и правильно им пользоваться.

Пушкин реформирует русский язык, следуя его естественным законам, сохраняя ясность, точность, краткость и силу русского слова. В рукописях видно, как тщательно он подбирает наиболее точные слова и выражения, как много трудится и размышляет и как с каждым годом ему это удается все успешнее, и наш родной язык становится все совершеннее.

Пушкин соединяет низкий стиль русского языка с высоким, язык аристократов и простого народа: в народной речи он видит простоту и выразительность, в книжном языке — величие и возвышенность.

Язык, на котором писал Пушкин, понятен нам и сегодня, спустя столетия, хотя произведения многих писателей и поэтов того времени мы разбираем уже с трудом.

Огромная заслуга А. С. Пушкина состоит в titаническом труде по реформированию русского языка и созданию великого и могучего современного русского литературного языка, который активно развивается, обогащается и сегодня.

Наша задача — хранить, беречь, уважать и любить свой родной русский язык. (380 слов)

Выводы. Данный текст свидетельствует о том, что школьники при хорошо организованной подготовке могут самостоятельно написать сжатое изложение в жанре учебно-научной статьи. Выпускники IX класса смогли сократить исходный авторский текст в 4 раза (1510 слов → 380 слов), исключить огромную избыточную информацию, вычленив проблему, главные сведения и изложить текст в научном

стиле речи. Приобретенные знания, умения помогут им в подготовке к итоговой аттестации и в дальнейшей образовательной и будущей профессиональной деятельности в условиях расширения информационного пространства.

На наш взгляд, к проблемам истории, функционирования и сохранения русского языка, обеспечивающего единство и идентичность нации, необходимо обращаться в образовательном пространстве как можно чаще: напоминать учащимся, что русский язык — важный инструмент приобщения к культуре, понимания русской классической литературы — источника знаний, нравственности, мудрости и красоты.

ЛИТЕРАТУРА

Валгина Н. С. Теория текста: учеб. пособие. — М., 2003.

Граник Г. Г., Борисенко Н. А. Особенности построения учебников, позволяющих реализовать функцию общения / Как учить русскому языку и литературе современных школьников? Школьный учебник сегодня: коллективная монография / под науч. рук. Г. Г. Граник, отв. ред. Н. А. Борисенко. — М.; СПб., 2018.

Литневская Е. И. Русский язык: краткий теоретический курс для школьников. — М., 2006 [Электронный ресурс]. — URL: <http://new.gramota.ru/biblio/readingroom/textbooks/author/litnevskaya> (дата обращения: 27.10.2019).

Петрухина Е. В. Русский глагол: категории вида и времени (в контексте современных лингвистических исследований): учеб. пособие. — М., 2009.

Ходякова Л. А. Интерактивное занятие внеурочной деятельности «Язык — наивысшая

ценность культуры» как подготовка к итоговой аттестации школьников // Наука и школа. — 2019. — № 5. — С. 64–74.

Ходякова Л. А. Методика речевого развития творческой личности школьника в контексте культуры: теория и практика: монография. — М., 2018.

REFERENCES

Valgina N. S. Text theory: a training manual. Moscow, 2003. (In Rus.)

Granik G. G., Borisenko N. A. Features of the construction of textbooks allowing to realize the communication function. In *Kak uchit' russkomu yazyku i literature sovremennykh shkol'nikov? Shkol'nyi uchebnik segodnya: kolektivnaya monografiya* [How to teach the Russian language and literature to modern schoolchildren? School textbook today: collective monograph]. Granik G. G., Borisenko N. A. (eds.). Moscow; Saint-Petersburg, 2018, pp. 21–35. (In Rus.)

Litnevskaya E. I. Russian language: a short theoretical course for schoolchildren. Moscow, 2006 [Electronic resource]. URL: <http://new.gramota.ru/biblio/readingroom/textbooks/author/litnevskaya> (accessed: 27.10.2019). (In Rus.)

Petrukhina E. V. Russian verb: categories of type and time (in the context of modern linguistic research): textbook allowance. Moscow, 2009. (In Rus.)

Khodyakova L. A. Interactive extracurricular activities «Language — the highest value of culture» as a preparation for the students' final certification. In *Science and school*. 2019, No. 5, pp. 64–74. (In Rus.) <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2019-5-64-74>.

Khodyakova L. A. The method of speech development of a student's creative personality in the context of culture: theory and practice: monograph. Moscow, 2018. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Лия Александровна Ходякова, доктор педагогических наук, профессор, кафедра методики преподавания русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1, г. Москва, 119435, Россия

Liya A. Khodyakova, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Department of Methods of Teaching the Russian Language, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 M. Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia

ОБСУЖДАЕМ, СПОРИМ...

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-31-45

Дислексия. Дисграфия. Инклюзия (Обзор зарубежных работ)**Александр Васильевич Зеленин***Университет Тампере, г. Тампере, Финляндия,
e-mail: aleksandr.zelenin@tuni.fi*

В статье рассматривается история появления и развития понятий «дислексия», «дисграфия» и «инклюзия». Методами исследования в статье являются: метод концептуализации понятий, метод критической интерпретации, обзорный метод. Термины и понятия «дислексия» и «дисграфия» привлекли внимание врачей в конце XIX – начале XX в. Объяснение причин концентрировалось на медицинских аспектах (офтальмологических факторах, асимметрии головного мозга и т. п.). Только в 1970-е гг. появились лингвистические и социальные аргументации данных отклонений. Число людей с отклонениями в письме и чтении в мире достаточно велико и составляет не менее 10 % всего населения. В 1980–1990-е гг. возник вопрос о степени и этапах интеграции учащихся с дислексией и дисграфией в общий учебный процесс. На протяжении XX в. в педагогической практике использовались три модели работы с такими детьми: сегрегация, интеграция и инклюзия. Хотя модель инклюзии (включения) предполагает равноправное участие в учебном процессе всех детей без исключения, тем не менее и в педагогическом сообществе, и среди родителей учащихся нет единого мнения о необходимости широкого внедрения этой модели в образование.

Ключевые слова: *дислексия; дисграфия; сегрегация; интеграция; инклюзия; развитие понятий; образование; педагогика; равноправие; недостаток ресурсов*

Ссылка для цитирования: Зеленин А. В. Дислексия. Дисграфия. Инклюзия (Обзор зарубежных работ) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 31–45. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-31-45.

Dyslexia, Dysgraphia, Inclusion: a Literature Review in the Research Field**Alexandr V. Zelenin***University Tampere, Tampere, Finland,
e-mail: aleksandr.zelenin@tuni.fi*

The history of the appearance and development of the concepts of dyslexia, dysgraphia and inclusion is considered in the article. The research methods are the method of critical interpretation, the method of conceptualization, the observational method. The terms of dyslexia and dysgraphia attracted the doctor's attention in the Late 19th – Early 20th Century. An explanation of their causes focused on medical aspects (ophthalmological factors, brain asymmetry, etc.). Linguistic and social argumentations of these deviations have appeared in the 1970s. The number of students with difficulties in reading and writing in the world is quite large and amounts to at least 10% of the total world population. In the 1980–1990s, the question arose of the stages of the such student's integration in the general educational process. The three pedagogical models were used in were used in education throughout the 20th century: segregation, integration and inclusion. Although the inclusion assumes the equal participation of all children, without exception, in the educational process, nevertheless there is no consensus on the widespread of this model in education among the students' parents and pedagogical community.

Keywords: *dyslexia; dysgraphia; segregation; integration; inclusion; the development of concepts; education; pedagogy; equal rights; lack of resources*

A reference for citation: Zelenin A. V. Dyslexia, dysgraphia, inclusion: a literature review in the research field. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 31–45. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-31-45.

В последнее время понятия «дислексия», «дисграфия», «инклюзия» во многих странах вызывают пристальный интерес не только в педагогическом и медицинском

сообществах (что было характерно еще 15–20 лет назад), но и среди родителей, специалистов по массовым и электронным коммуникациям и правозащитников. Цифровизация

и киберсоциализация, как неперенные атрибуты современного общества, актуализируют и наполняют новым содержанием такие традиционные понятия, как «чтение», «письмо», «текст». Растет потребность в разных типах скорочтения и владении приемами сжатия, компрессии и, напротив, развертывания текста. Владение письмом все больше означает хорошие навыки в компьютерном наборе текста, когда на электронной странице помощниками человека становятся онлайн-словари, переводчики, орфографические корректоры, голосовые декодирующие (голос > текст) и т. д. Понятие текста трансформируется в сложный конгломерат аудиальных, визуальных, собственно графико-буквенных компонентов; иначе говоря, текст сейчас — это скорее мультимодальный комплекс. От современного человека, и особенно школьника, учащегося, который в самом ближайшем будущем станет активным и «производителем», и «потребителем» текстов не только для личного, но и для общественного пользования, требуется знание целого арсенала средств мультиграмотности и владение им, умение работать в мультизадачном режиме. Эти навыки являются составной частью социальной компетенции и профессиональной квалификации человека. Это — широкий социальный контекст изменения категории текста в наши дни [Зеленин 2019].

Но как работать с текстом в новых условиях ребенку, которому поставлен диагноз «дислексия» или «дисграфия»? Следует ли его учить отдельно от других учащихся? И если да, то в течение какого промежутка времени? Проводить ли с ним дополнительные уроки, облегчать ли задания или же включить его в обычный педагогический процесс и ход урока, смягчая требования к нему? Но если включать такого ученика в урок, то как это делать? Какой опыт накоплен в других странах?

Дислексия

Дислексия — нарушение способности к овладению навыками чтения и письма при сохранении общей способности к процессу обучения. В настоящее время разработана классификация дислексии: аграмматическая, вербальная, литературная, мнестическая, оптическая, семантическая, тактильная, фонематическая [Словарь логопеда 2015: 100–101]. Однако в обзоре мы не будем рассматривать типы дислексии, а сосредоточимся на

истории ее выявления и постепенной трансформации самого понятия, чтобы лучше понимать этот феномен в аспекте инклюзивного образования.

Первое медицинское упоминание о человеке с утраченными способностями к чтению, по данным Гайан Гвардиолы, относится еще к 1670-м гг. [Gayán Guardiola 2001: 6]. Систематическое же изучение этого феномена началось в последней трети XIX в. В 1878 г. немецкий терапевт Адольф Кусмауль (А. Kußmaul) изучал пациентов, у которых были трудности в понимании письменного текста и использовании слов в определенном контексте (позднее это явление получит название «афазия») [Miles & Miles 1999: 5]. Термин *дислексия* (*Dyslexie*) был впервые использован немецким врачом-офтальмологом Р. Берлином в 1887 г. для описания зрительных дисфункций взрослого, т. е. потери способности к чтению из-за поражения или травмы головного мозга. К педагогическому аспекту дислексии как трудности в обучении, которая не вызвана травмой, обратились одновременно, но независимо друг от друга британские врачи Дж. Керр (J. Kerr) и У. Морган (W. Morgan) в 1896 г. Именно последний вошел в историю науки, опубликовав свой знаменитый рассказ о мальчике 14 лет по имени Перси, который, несмотря на то что был «умным и среднего интеллекта в разговоре», не смог научиться читать. Образцы письма Перси, приведенные Морганом, показывают множество орфографических ошибок, характерных для дислексии и дисграфии, например *carlfully* (*carefully* ‘тщательно’), *pag* (*peg* ‘вешалка, крючок’), *Пресу* (для своего имени *Percy*). Морган указал, что Перси умеет читать цифры, но у него были трудности с написанием слов. Например, он мог различить цифру 7, но не слово *семь* [Morgan 1896].

Дж. Хинзелвуд (J. Hinselwood) позже (в 1907 г.) назвал такой феномен «врожденная слепота слова» (*congenital word blindness*) [Critchley 1975: 9; Witruk 2012] и продолжил изыскания своих предшественников, но сместил акцент исследования дислексии с описания частных случаев к целостному анализу и обсуждению медицинских аспектов расстройства [Poussu-Olli 1993: 25–26; Gayán Guardiola 2001: 9]. По его мнению, причиной было повреждение «визуального словесного центра» в мозге [Miles & Miles 1999: 5].

В середине 1920-х гг. С. Ортон (S. Orton) разработал концепцию дислексии, используя свой собственный термин для объяснения ее причин, — *стрепхосимволия* (*strephosymbolia*, от др. греч. *stréphō* ‘поворачиваю, переворачиваю’ и *symbolon* ‘символ, знак’). Согласно его взглядам, трудности при обучении чтению и письму были вызваны задержкой развития «из-за нарушения работы головного мозга в доминировании одного полушария головного мозга над другим». Он предположил, что буквы и слова конструируются и реконструируются в доминирующем полушарии верным путем и в недоминантном полушарии как их зеркальные изображения, т. е. относительно точными у одних людей, но с возможными нарушениями у других [Korhonen 1995: 163].

В 1970-х гг. появление новых дисциплин, таких как нейроанатомия, нейробиология и когнитивная психология, возникших на стыке наук, высветило новые аспекты изучения дислексии. Например, было обнаружено, что у дислексиков часто возникают проблемы с памятью, трудности с именованием, в основном вызванные «неправильным использованием фонологической структуры и сегментации» [Gayán Guardiola 2001: 16–17]. После 1970-х гг. фокус сместился с объяснения медицинских факторов дислексии, таких как асимметрия двух полушарий мозга или офтальмологические нарушения, на лингвистическое описание и интерпретацию феномена. Стало ясно, что трудности с чтением связаны с фонологической обработкой слов, а не с нарушениями зрения или мозговыми процессами. В частности, когнитивное объяснение дислексии основано на признании того факта, что слабые способности к чтению возникают из-за определенного дефекта в фонологической (речевой) обработке слов. Этот дефицит обработки включает в себя как минимум два элемента: дефицит *фонологических навыков* и нарушение в приобретении навыков *декодирования звука в букву* [Thambirajah 2010].

Дислексия — феномен, обнаруженный у людей, говорящих на разных языках и использующих разные графические системы письма. Тем не менее установлено, что ее распространенность значительно ниже в фонетически согласованных языках, таких как испанский, итальянский,

греческий и чешский [Paulesu & al. 2001]. В этих языках у людей дислексия проявляется в основном как плохое владение чтением [Caravolas 2005]. В логографических языках, например китайском (где символ представляет слово или значимую часть слова), трудности в некорректном использовании иероглифов проявляются скорее при необходимости быстрого именования.

Различия между языками, их фонетическими и графическими системами диктуют и способы изучения дислексии, формируют лингвометодические приемы ее исправления. Самое известное и пока еще не превзойденное на сегодняшний день лонгитюдное (долговременное) исследование детей с нарушениями чтения было проведено в Финляндии в течение длительного периода — в 1993–2011 гг. [Lyytinen & al. 2011: 86–91]. В ходе исследования был сделан вывод, что для финских детей главная трудность при дислексии заключается в различении коротких и длинных гласных звуков, имеющих в финском смыслоразличительную функцию (финский — фонетический язык: произношение и написание очень близки друг к другу). В англоязычной же теории и практике основное внимание уделяется изучению фонологических расстройств и фонематических соответствий буквы и звука (для английского характерен значительный отрыв произношения от письменного выражения).

В настоящее время за рубежом дислексия рассматривается лишь как один из типов нарушений (отклонений) и включается в ряд аналогичных: *диспраксия* (задержка формирования у детей выполнения разнообразных повседневных целенаправленных двигательных упражнений), *дисграфия* (частичное нарушение процесса письма) и *дискалькулия* (проблемы с сортировкой объектов, распознаванием рисунков, решением головоломок, пониманием пропорций (выше/ниже, больше/меньше), обучением счету, распознаванием чисел и сопоставлением чисел с суммами). Использование терминов в педагогической практике разных стран во многом зависит от правил и рекомендаций, принятых в межличностном общении между педагогами и родителями, между педагогами и детьми. Так, например, в финской педагогике кооперативности (сотрудничества) для обозначения понятий «дислексия», «дисграфия» (фин. *lukihäiriöt*,

lukivaikeukset ‘затруднения, трудности при чтении’) используется также эвфемизм «блокирующая головоломка» (*lukipulma*), чтобы избежать негативных ассоциаций со словом *затруднения* и в то же время успокоить родителей и детей и дать надежду на решение проблемы [Takala 2006: 65–85].

У 15–20 % школьников в США наблюдаются в той или иной степени симптомы дислексии [Stein & al. 2011; Dyslexia Basics 2012: Электронный ресурс]. Примерно такие же цифры и в Европе; например, в Швеции от 5 до 15 % людей испытывают трудности с чтением и письмом, в Великобритании на каждые 10–20 человек приходится по крайней мере один с признаками дислексии, в Нидерландах от 10 до 19 % учеников имеют дислексию. В целом же в странах Европейского союза от 50 до 100 млн человек страдают трудностями с письмом и чтением. Существенны и гендерные отличия: при дислексии соотношение мальчиков к девочкам составляет примерно 4:1. Таким образом, это совсем не локальное или малозначачее явление в современном мире, которым можно пренебрегать или смотреть на него как на периферийный для социума (и педагогики в том числе) факт. За последние 40 лет было проведено большое количество исследований проблем письма и чтения, дислексия была одним из наиболее интенсивно изучаемых предметов в психологии развития¹.

Грамотность чтения и понимание прочитанного — это, конечно, не только способность связывать письменный текст с устными высказываниями и соединять буквы в слова. Это способность воспринимать, понимать и оценивать *письменный текст*. Критическим периодом считается переход детей из IV в V класс; они больше не учатся читать, но должны начать читать, чтобы учиться [Kauliņa, Zīriņa 2010].

Для чтения и понимания текста необходимо (как минимум) следующее: 1) научиться читать и декодировать текст; 2) понять смысл прочитанного и пересказать текст (устно или письменно). Тесная связь между психоментальным процессом чтения, пониманием прочитанного,

способностью соотносить фразы текста со звучащей речью, объемом визуальной, мнемонической, кратковременной и долговременной памяти очевидна, поэтому коррекция дислексии — комплексная лингвopedagogическая задача.

Важнейшее место в процессе обучения чтению занимает формирование фонетических умений. В процессе чтения зрительное восприятие — начальная фаза; за ней следует сравнение прочитанного с звучащей речью и только потом — понимание смысла. На начальной стадии важны два элемента: фонологическое и фонетическое понимание. Первое (фонологическое понимание) характеризует способность детей анализировать звуковую структуру, т. е. различать звуки речи, второе (понимание фонем) — это способность осознавать и понимать отдельные фонемы [Tübele 2008: цит. по: Kauliņa, Zīriņa 2010].

Овладение знаниями о морфологии родного языка также играет ключевую роль в чтении и написании с самых начальных этапов обучения [Pacton & Deacon 2008; Breadmore & Deacon 2018], приводит к значительному улучшению навыков чтения и правописания и их автоматизации [Bowers & al. 2010].

Развитие лексического запаса прямым образом связано с чтением слов путем установления звуко-буквенных соответствий. Американскими учеными была построена модель лексической реструктуризации, объясняющая зависимость роста словарного запаса в устной речи и совершенствования фонетических навыков детей [Metsala & Whalley 1998; Walley & al. 2003]. Знание лексики отражается на понимании прочитанного текста и умении ученика построить корректные, логичные, развернутые связные высказывания [Nation & al. 2007; Elwer & al. 2013]. Недавно проведенные исследования показали, что у англоязычных детей шестилетнего возраста способность читать как обычные, так и нерегулярные слова была в значительной мере обусловлена знанием значений слов [Wang & al. 2013; Ricketts & al. 2016].

Дисграфия

Дисграфия — это «частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры слова,

¹ Существуют интернет-ресурсы, визуализирующие трудности процесса восприятия текста дислексиками и дисграфиками, например <http://geon.github.io/programming/2016/03/03/dsxylicia>.

нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме» [Словарь логопеда 2015: 98]. Дети с дисграфией часто также страдают дислексией (и/или другими нейроповеденческими проблемами, такими как синдром дефицита внимания и гиперактивности – СДВГ (англ. ADHD = attention deficit hyperactivity disorder)²), но разграничение этих отклонений не всегда поддается точной и однозначной квалификации, поэтому эксперты не имеют четкого представления о том, сколько людей страдают дисграфией, однако, судя по приводимой во множестве работ статистике, считается, что от 5 до 20 % людей имеют те или иные проблемы с письмом. В «Словаре логопеда» приведен так же, как и при описании дислексии, обширный список типов дисграфии [Там же: 98–99].

Упомянувшееся лонгитюдное исследование дислексии и дисграфии в Финляндии 1993–2011 гг. показало, что трудности чтения встречаются у 6–7 % населения страны; такой же процент (7 %) среди учащихся IX классов, когда они должны решить, продолжать ли обучение в лицее (вторая ступень образования) или поступать в профессионально-техническое училище, колледж. Примерно такие же цифры, согласно приведенным в этом исследовании данным, характерны для многих стран [Lyytinen & al. 2004; Linnakylä & al. 2004]. При переходе детей в V класс в Великобритании примерно от 5 до 15 % учеников, которые заканчивают свое начальное образование, страдают в той или иной степени нарушениями письма и чтения [Vellutino & al. 2004].

Учителям хорошо знакомы прямые и косвенные признаки, которые могут сигнализировать о дисграфии ученика, проявляющиеся как на письме (плохой почерк, затруднение с размерами букв или их удержанием в линии), так и в позе ребенка (неудобное, скрученное положение тела учащегося), в поведенческих симптомах (быстрая утомляемость, чрезмерная усталость ребенка при письме или рисовании, стремление быстрее закончить и активно избегать письменных упражнений). Как правило, трудности с письмом (как и при дислексии) чаще возникают у мальчиков, чем у девочек.

Причины ошибок при письме могут иметь следующую природу:

- 1) неврологическая (связана с функционированием мозга);
- 2) эмоциональная (психические факторы, связанные с эмоциями: напряжение, страх или стресс);
- 3) последствия методов обучения, которые не подходят для человека;
- 4) наследственные факторы [Stakes 1999].

Индивидуально-психологические и социальные особенности людей с отклонениями

Не замеченные вовремя на ранних этапах формирования личности ребенка и усугубившиеся в школьные годы те или иные проблемы в говорении, чтении, письме могут оставить глубокий травматический след в психике индивида и сказываться на протяжении всей жизни. Обычно ссылаются на выдающихся представителей науки, культуры, спорта, которые, несмотря на дислексию или дисграфию, сумели подняться на вершину славы и успеха: Ч. Чаплин, А. Эйнштейн, У. Дисней, финский архитектор А. Аалто, американский актер Т. Круз, шведская принцесса Виктория... Однако таких людей, которые смогли сохранить веру в себя и свой талант даже не благодаря, а скорее вопреки существовавшим в их время педагогическим концепциям обучения, исключавшим (частично или полностью) из общего образования учеников с нарушениями, – единицы. Подавляющее большинство дислексиков и дисграфиков находились на периферии образовательного процесса; кому-то предоставлялось корректирующее обучение, но процент его эффективности был невысок.

Неспособность идти в ногу со сверстниками может привести к буллингу (травле) со стороны одноклассников и сформировать у ребенка неуверенность в себе. По этой причине самоощущение учащихся с таким диагнозом часто замыкается на низкой самооценке, что может привести к депрессии. У детей с дислексией или дисграфией может возникнуть и закрепиться сильное расстройство и беспокойство: например, дети с дисграфией могут также испытывать трудности с другими мелкими моторными навыками, такими как завязывание шнурков или шитье. Накапливаясь,

² Согласно проведенным исследованиям, дислексия от 30 до 70 % случаев обнаруживается у детей с СДВГ [Hinshaw 1992; Fletcher & al. 1999].

низкая психическая самооценка может оказывать сильное влияние на формирование самоидентификации. И в таком случае дисгармоничное развитие индивида становится уже социальной проблемой.

Трудности с чтением отчетливо видны как на уровне образования, так и при трудоустройстве и получении квалификации. В Финляндии взрослые, страдающие дислексией, — это в основном рабочие, мелкие предприниматели или работающие не по найму лица со средним (законченным или прерванным) профессиональным образованием: уборщицы/уборщики, разносчики почты, газетно-рекламной продукции, грузчики [Leinonen 1998, 59; Tikkanen 2005]. Люди с трудностями в обучении часто ставят низкие цели, особенно в сфере (само)обучения, что отражается как на полученном ими образовании более низкого уровня по отношению к остальному населению, так и на низком профессиональном статусе. Основной причиной часто является негативный школьный опыт. Это также влияет на карьерный рост человека и структуру безработицы среди взрослого населения. В Финляндии среди безработных около 40 % людей страдают дислексией [Jokinen 2009: 18].

Инклюзия

Сменяющие друг друга концепции образования — производное социально-экономических трансформаций и отражение общественных представлений о социуме как человеческом сообществе. В предыдущие два столетия в Европе и Северной Америке сменилось по крайней мере три концепции: *сегрегации*, *интеграции*, *инклюзии*, которые отражают разные подходы к ученикам с особыми потребностями и критериям их обучения.

В 1960-х гг. в развитых странах возникли дискуссии о социальном и экономическом неравенстве в образовании. Люди начали сомневаться в диагностике инвалидности и медицинской этиологии (науке, изучающей причины или первопричины болезни не с медицинской, а с философской и социально-ценностной точек зрения). Общество стало осознавать роль своих действий в отношении разнообразия, а не только деления на большинство и меньшинство. Критические дискуссии в западной философии и социологии привели к сдвигам в рассмотрении вопросов

инвалидности и специального образования: отставание в развитии не обязательно обусловлено физиологическими, природно-биологическими отклонениями, а, скорее, связано с факторами окружающей среды, такими как бедность, культурная депривация (лишение самых необходимых жизненных потребностей), статус меньшинства³. В педагогике и философии образования прошли оживленные дискуссии о специальных образовательных услугах [Kavale 1979].

Господствующие в 1950–1960-е гг. западные модели образования, основанные на бихевиоризме, в 1980-е гг. уступили место социально-конструктивистским концепциям. Позитивистско-бихевиористские подходы к учебному процессу предполагали стандартизацию учебных программ и требований, предъявляемых к учащемуся.

В 1980-е гг. на Западе происходит отказ от (преимущественно) медицинских объяснений тех или иных отклонений, сопровождавшихся *сегрегацией* (исключением) учащихся с такими симптомами, и признание социального происхождения тех или иных задержек в развитии ребенка и влияния на него *окружающей среды* (в широком смысле).

Проникновение идей социально-конструктивистской философии в сферу западного образования переориентировало учебно-педагогический процесс и по-новому поставило вопрос об обучении и статусе учащихся с задержками или отклонениями в развитии. Конструктивизм рассматривает обучающихся как активных учеников, которые создают свои собственные конструкции знаний, приобретая их. Люди различны в своем восприятии и опыте «реального мира» (*realworld*). Следовательно, образование является результатом толкований и понимания его членами социума [Lauriala 2013]. Концепция социального конструктивистского обучения поддерживает и защищает целостное развитие ребенка. Так родилась педагогическая модель *интеграции*, применяемая, например в Финляндии,

³ В России эти вопросы также привлекают внимание исследователей; см.: Бедность и развитие ребенка / под ред. Д. А. Александрова, В. А. Иванюшиной, К. А. Маслинского. — М., 2015.

в образовании детей, которые отличаются от основной группы какими-либо особенностями [Söder 1978].

Хотя цель состояла в том, чтобы обучать детей вместе с «нормальными» детьми, корни проблемы все еще были в основном видны на уровне конкретного индивида. Индивидуальный учебный план разрабатывался для каждого исключительного ребенка. Финская модель интеграции являлась альтернативой размещению учащихся с особыми потребностями в классах, группах для отдельного (специализированного) обучения [Moberg 2001: 137]. Такие ученики стали все чаще интегрироваться в обычные классы после вспомогательной (адаптирующей) фазы в их обучении [Moberg 1984; Biklen 2001].

В 1990-х гг. во многих развитых странах начали критиковать общее образование за то, что оно поддерживает и сохраняет, воспроизводит неравенство в образовании и обществе, за то, что оно не реагирует на разнообразие личностей. Широкое применение тестов, различного рода стандартов, учебно-измерительных инструментов во время обучения увеличило и число учащихся, не способных пройти тестирование. В результате многие ученики стали попадать в «серую зону», где поддержки не было [Evans 2000; Saloviita 2006].

«Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (1994) и «Конвенция о правах инвалидов» (ООН, 2006) признали равные права всех людей на образование и участие в жизни общества и провозгласили принцип инклюзивного (включенного) образования. Понятие «инклюзия» часто рассматривается в очень широком диапазоне, но для целей настоящей статьи ограничимся упоминанием о двух аспектах.

Социальное понимание инклюзии определяет содержание термина таким образом: это сосредоточение внимания на фрагментированных группах по отношению ко всем группам; фрагментированные группы рассматриваются как социально уязвимые. Существуют неформальные способы личного и институционального отчуждения учеников, поскольку школьные сообщества могут подвергать их дискриминации по признаку пола, класса, инвалидности, сексуальной ориентации, этнической

принадлежности, вероисповедания и семейного положения.

Более узкое (школьно-педагогическое) понимание инклюзии — это забота об учениках с ограниченными возможностями, категории лиц с особыми образовательными потребностями [Ainscow & al. 2006].

Тем не менее связь между широкой и более узкой интерпретацией понятия очевидна. Речь идет о том, чтобы с помощью обучения, построенного по принципу инклюзии, формировать сознание детей, в будущем стремящихся к построению инклюзивного общества. Построение и первого (инклюзивного образования), и второго (инклюзивного общества) предполагает обсуждение ценностей, лежащих в основе человеческих действий и поведения, начиная со школы, далее — продолжая эту выработанную в инклюзивной школе (классе) линию поведения — в обществе и, наконец, в мире. На философско-ценностном уровне декларируется, что инклюзия (включение) как принцип педагогики — это процесс, который формирует и развивает ценности справедливости, терпимости и позитивную оценку разнообразия. Таким образом, инклюзия, начиная со школьной практики, где учащиеся проходят важные этапы социализации, рассматривается как постоянная реформа общества в направлении социальной справедливости и социальной устойчивости [Ainscow & al. 2006].

Инклюзивное обучение включает множество изменяющихся факторов в зависимости от реальных ситуаций, людей и окружающей среды [Sikes & al. 2007]. Несмотря на доминирующий в мире секулярный тип образования, инклюзивное образование имплицитно пытается реализовать христианскую концепцию человека, гласящую: «Я многослоен и обладаю внутренней глубиной» [Puolimatka 2002: 133].

Система образования, ориентированная на инклюзивность, учитывает разнообразие учащихся уже на этапе планирования процесса обучения. Его цель — беспрепятственное и равноправное обучение для всех учеников. Инклюзивная школа построена на модели сотрудничества. Это особенно актуально в Финляндии, где современных учителей специально готовят для нетрадиционных, новых видов работы с учащимися [Björn 2012]. Но для этого необходимо, чтобы учебный план был гибким и преподавание

варьировалось в зависимости от ситуации. Учащиеся проходят через различные формы руководства со стороны преподавателей и даже сами становятся тьюторами, волонтерами для других; в инклюзию вовлечены все — от учителей до учеников. Однако это также предполагает, что в классе работает больше взрослых [Lakkala 2008].

Проблемы инклюзивного образования

Переход от предыдущих типов школ и моделей образования (сегрегация и интеграция) к инклюзивной школе — сложная задача, поскольку требует обширного дидактического и педагогического обновления всей школьной организации и школьного сообщества, что должно привести к изменению форм работы всего школьного педагогического персонала [Sage 1997: 105; Jylhä 2007: 210]. «То, что считается непреодолимой проблемой в одном месте, может быть беспроblemным и легко поддающимся “лечению” в другом месте удовлетворительным для ребенка способом» [Fischbein & Österberg 2009: 38].

Как ни странно, препятствием на пути к инклюзии может быть не отсутствие внимания к ученику с нарушениями, а, напротив, — чрезмерная забота о психическом, душевном благополучии маленького человека. Например, в Италии начиная с 1977 г. стали постепенно отказываться от использования инструментов сегрегации и интеграции в школьной практике, помещая почти всех детей в общие классы (за исключением детей с сильно выраженными особенностями). Там учителям помогают хорошо обученные «учителя поддержки» и у каждого ученика есть индивидуальная учебная программа. Так, во многих европейских странах только менее 2 % учащихся переведены в специальные категории. Напротив, в Скандинавии сегрегация в 2000-е гг. даже увеличилась: в частности, в Финляндии в 2008 г. 6,1 % всех учащихся начальной школы учились в специальных классах или для них были организованы отдельные занятия. Этот процент один из самых высоких в мире [Saloviita 2012: 121]. Хотя Финляндия внедряет ряд международных инструментов для включенного образования, положение не столь радужно. И все потому, что учащемуся с особенностями хотят создать комфортную, не травматичную для его психики атмосферу; это тот случай, когда необходимо найти компромиссный вариант между индивидуальным подходом

и необходимостью социализации ребенка. Финская школьная система и педагогическое образование еще достаточно далеки от идеологии инклюзивной школы [Naukkarinen & Ladonlahti 2001: 121].

Не менее жесткая критика системы образования звучит и в Швеции. Швеция уже в 1990-е гг. имела четкое намерение создать инклюзивную школу, основанную на ценностях демократии, концепции «скандинавского социализма», этнической, религиозной, политической толерантности, уважения прав человека. Тем не менее практические разработки и конкретный школьный опыт зачастую движутся в противоположном направлении [Nauk 1998: 28–29, 62]. Одной из причин эксперты называют недостаточную автономность муниципального образования в Швеции (муниципалитет сам может определять количество специальных классов для детей, что, конечно, увеличивает сегрегацию). Другая причина — поведение, дисциплина некоторых детей (подростков), требующих к себе повышенного внимания со стороны учителя и отнимающих это внимание от других детей, в частности от детей с особенностями, в результате чего инклюзивное образование теряет свое целевое назначение, и все возвращается на круги своя, к сегрегации учеников, «мешающих» процессу обучения [Egelund & al. 2007: 184–185; Göransson & al. 2011].

В то же время на более высоких уровнях образования (среднее специальное и особенно высшее) идею инклюзии оказывается легче осуществить. В Швеции права людей с ограниченными способностями к обучению защищаются омбудсменом по вопросам инвалидности, должность которого была введена в Стокгольмском университете еще в 1993 г., а вскоре — и в других учебных заведениях. Омбудсмен занимается вопросами и правами студентов с ограниченными возможностями [SOU 2001]. В некоторых университетах (например, в Университете Лунда) созданы специальные подразделения по обслуживанию инвалидов и людей с теми или иными особенностями, где эксперты в различных областях предоставляют информацию и услуги, связанные с учебой, для разных учащихся [Schenker 2005].

Способы и методы поддержки учащихся

Инклюзивная школа — это такая школа, в которой могут учиться все дети с различными потребностями и возможностями,

где каждый учащийся считается одинаково ценным, а различия рассматриваются не как досадная помеха учителю во время обучения, а как личностно-самобытный ресурс [Booth & Ainscow 2002; Ainscow & al. 2006]. Для аргументации внедрения включенного обучения, как правило, выдвигаются медико-психологические и личностно-мотивационные положения, которые не сводят всю проблематику образования детей с отклонениями исключительно к признаку фонологического, лексического дефицита, вызывающего или провоцирующего такие отклонения. В частности, при педагогической поддержке таких детей надо принимать во внимание традиционные, принятые для большинства учащихся методы обучения и активнее использовать альтернативные методы. Они предполагают, что у человека с дислексией или дисграфией есть особые ресурсы, компенсационные эффекты или таланты. Эти альтернативные методы стали разрабатываться давно, еще в XIX в., однако традиционными (сегрегационной или интегративной) моделями образования рассматривались как периферийные, считаясь специфическими. На деле же, например, учебные материалы Монтессори не только полезны для детей с особенностями, но и составляют познавательную ценность и для «нормальных» детей: тактильные ощущения важны и первостепенны для всех людей, поэтому использование, к примеру, букв, сделанных из разных необычных материалов (дерево, искусственная кожа, стекло, пластмасса, ткань и т. д.), позволяет активизировать тип памяти (мнемоническую, краткосрочную, долгосрочную) и прочнее связать в сознании звучание (фонологический-фонетический аспект) и материал (демонстрация принципа произвольности/непроизвольности языкового знака), активизировать механизм абстрагирования в познании мира (от тактильности — к смыслу). Кроме того, уже давно в вальдорфском образовании (иными словами — «штайнеровском», или «вальдорфско-штайнеровской педагогике») была разработана методика эвритмии, в рамках которой дети с дислексией танцуют, поют и объясняют буквы и слова. Не менее ценными и полезными неявными методами являются «Обучение с помощью действия/движения», «Обучение с помощью игры», «Обучение с помощью сна»,

«Целостно-сенсорные и ориентированные на деятельность уроки» и даже такая веселая игра, как «Подсказка».

Учитель, прошедший специальную подготовку для работы по инклюзивной методике, более разносторонне и чутко реагирует на психотип учащегося, ребенка с теми или иными особенностями. Для таких детей должен быть увеличен хронометраж на выполнение заданий; не нужно требовать обязательного, без исключений, для всего класса только устного или только письменного выполнения заданий. Также с успехом можно применять технические средства: программы обработки текстов и корректуры, чтобы помочь с письменными заданиями.

Игровая методика широко используется во многих скандинавских школах. Перечислю наиболее популярные приемы, применяемые учителями в инклюзивных классах: использование приложений Quizlet, Kahoot; проведение игр-лотерей, игр на тренировку памяти, бинго; игры на развитие фонематического слуха (например, «испорченный телефон»); применение на уроке увиденных дома развлекательных телевизионных или компьютерных игр (для развития памяти, внимательности, повторения лексики и т. п.); проведение разного рода викторин, ролевых игр; рассказ по картинкам; разыгрывание ситуаций (реальных, фантастических); использование мобильных телефонов (письменное или устное описание фото, видео) для создания коллективного рассказа (нарратива); участие всего класса в социальных сетях для обсуждения какой-либо темы; проведение уроков с природными материалами (на уроках рисования; есть даже учебные лексические и грамматические уроки по приготовлению еды); написание мини-пьес (учащиеся должны написать хотя бы часть своих реплик) и т. д.

Важное место занимает расширение лексикона. С этой целью учитель может предложить детям ряд заданий: написать текст своими словами; сжать абзац в одно предложение; «распаковать» текст в изображениях (например, в мультфильмах); надиктовать свой голос на мобильный телефон; «собрать» разрушенный текст (работа в «экспертных» группах); выстроить родовые и видовые связи (гиперо-гипонимические) между словами и т. п.

Особые требования предъявляются к качеству языкового (инструктивного) сопровождения урока: язык учителя нормативный, не столь вариативный, темп речи — небыстрый, голос ровный, четкая дикция.

Инклюзивная школа — недостижимый идеал?

Хотя инклюзивная школа является в некотором смысле желательным идеалом, однако, по признанию экспертов-практиков, ее реальное присутствие в жизни всех учащихся трудно или даже невозможно [Vehmas 2009: 114; Takala 2010: 20]. Аргументация может быть взаимоисключающей, и «оселком» в том и другом случае выступает индивид и его интересы и потребности. Так, некоторые английские педагоги не рассматривают включение как желательное образовательное пространство, ссылаясь на то, что учащиеся с аутизмом, например, могут чувствовать себя некомфортно в большой группе. Напротив, такие ученики могут даже хотеть отделиться и уйти из большой группы, а не участвовать в инклюзивном школьном сообществе [Shakespeare 2006: 49–50]. Схожие аргументы звучат во многих работах зарубежных исследователей и в рассуждении о включении дислексиков и дисграфиков в общие классы: насколько комфортно и психически безопасно, дружелюбно, на равных ли они чувствуют себя в школьном коллективе?

Сомнения во внедрении инклюзивного образования в современный педагогический процесс высказывают и учителя. Действительно, значительное увеличение рабочей нагрузки и предъявляемые учителю новые обязанности, связанные с цифровизацией и психоментальными потребностями и запросами поколения Z (молodeжи, родившейся после 2000 г.), а теперь уже поколения Alpha (детей, родившихся после 2010 г.), не позволяют многим учителям полноценно работать в изменившихся условиях преподавания, уделять должное внимание каждому ученику.

Сокращающееся финансирование школы в последние годы в Европе — реальность; многие учительские места вакантны, учителям приходится быть «много-станочниками»: вести учебные курсы по двум-трем, а то и четырем предметам. Инклюзивное же образование предполагает увеличение педагогических ресурсов. Например, в Финляндии только 3% опрошенных директоров школ и учителей считают, что инклюзивное образование можно

осуществить в рамках выделяемых сейчас ресурсов (материальных и педагогических).

И тем не менее энтузиасты инклюзивного обучения считают его и неминуемой неизбежностью, и даже критическим императивом нашего времени. Педагогика, по их мнению, уже не может руководствоваться прежними моделями сегрегации и интеграции. Мы живем в глобальном мире и нам нужны новые формы воспитания молодого поколения, основанные на формировании толерантного отношения к различным по своим природно-физическим и психоментальным особенностям людям. Трудности во внедрении и продвижении инклюзивного образования его сторонники видят в следующем:

- негативные отзывы как в массмедиа, так и среди учителей основаны, как правило, на попытках неверно (часто апеллируя к прежнему опыту интеграции) истолковать инклюзию;

- очень небольшая часть педагогического сообщества прошла подготовку и обучение, чтобы работать в инклюзивных классах;

- далеко не всегда идея инклюзивного образования встречает поддержку среди коллег в школьном коллективе;

- необходимость изменения психологического климата на уровне семьи, школы, государства, иначе говоря — формирование нового типа окружающей среды, в которой инклюзивное образование будет рассматриваться не как исключение или экспериментаторство, а как норма.

ЛИТЕРАТУРА

Зеленин А. В. «Цифровизация разрушает стены школы»: опыт школьной диджитализации в Финляндии // Русский язык в школе. — 2019. — № 6. — С. 16–22. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-6-16-22>.

Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. проф. В. И. Селиверстова. — М., 2015 [Словарь логопеда].

Ainscow M., Booth T., Dyson D. Improving schools, developing inclusion. — London, 2006.

Biklen D. Inklusion sosiaalisen konstruktion: käytännössä oppimassa [Social constructions of inclusion: learning in practice] // Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen [The Challenge of inclusion to schools. The right to learn together]. Murto P., Naukkarinen A., Saloviita T. (Eds.). — Jyväskylä, 2001.

Björn P. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa // Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. M. Jahnukainen (toim.). – Tampere, 2012.

Booth T., Ainscow M. Index for inclusion developing learning and participation in schools. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (дата обращения: 09.10.2019).

Bowers P. N., Kirby J. R., Deacon S. H. The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature // Review of Educational Research. – 2010. – № 80. – pp. 144–179.

Breadmore H. L., Deacon S. H. Morphological processing before and during spelling // Scientific Studies of Reading. – 2019. – № 23 (2) [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1499745> (дата обращения: 01.11.2019).

Caravolas M. The nature and causes of dyslexia in different languages // The Science of Reading: A Handbook. Eds. M. J. Snowling, C. Hulme. – Oxford, 2005.

The International Dyslexia Association: Dyslexia Basics [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/DyslexiaBasicsREVMay2012.pdf> (дата обращения 17.09.2019) [Dyslexia Basics].

Egelund N., Haug P., Persson B. Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv. Stockholm, 2006.

Elwer S., Keenan J. M., Olson R. K., Byrne B., Samuelsson S. Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders // Journal of Experimental Child Psychology. – 2013. – № 115. – pp. 497–516 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23528975> (дата обращения 25.09.2019).

Evans P. Including students with disabilities in mainstreaming schools // Meeting special and diverse educational needs: Making inclusive education a reality. H. Savolainen, H. Kokkala, & H. Alasuutari (Eds.). – Helsinki, 2000, pp. 31–39.

Fischbein S., Österberg O. Kaikkien lasten koulu. Erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen. – Helsinki, 2009.

Fletcher J. M., Shaywitz S. E., Shaywitz B. A. Comorbidity of learning and attention disorders: Separate but equal // Pediatric Clinics of North America. – 1999. – № 46 (5). – pp. 885–897.

Gayán Guardiola J. The Evolution of Research on Dyslexia [Электронный ресурс]. – URL: <http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/ch1.pdf> (дата обращения: 20.10.2019).

Critchley M. Developmental Dyslexia: Its History, Nature and Prospects // Reading, Perception and

Language: Papers from the World Congress on Dyslexia. Eds. Duane D. D. and Rawson M. B. – Baltimore, 1975

Göransson K., Nilholm C., Karlsson K. Inclusive education in Sweden? A critical analysis // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – № 15 (5). – pp. 541–555. DOI: 10.1080/13603110903165141.

Haug P. Pedagogiskt dilemma: specialundervisning. Skolverkets monogradieserie. – Häftad bok Stockholm, 1998.

Hinshaw S. P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms // Psychological Bulletin. – 1992. – № 111 (1). – pp. 127–155. DOI: 10.1037/0033-2909.111.1.127.

Jokinen L. DYSLEKSIA – Osana aikuisopiskelijan arkea. – Helsinki, 2009.

Jylhä I. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka // Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Ikonen O., Virtanen P. (toim.). – Juväskylä, 2007.

Kauliņa A., Zīriņa T. Creative teaching methods for developing reading literacy in a teaching process // Ad verba liberorum: Linguistics & Pedagogy & Psychology. – 2010. – № 2 (1). – pp. 92–101. <https://doi.org/10.2478/v10196-011-0021-2>.

Kavale K. Mainstreaming: the genesis of an idea // The Exceptional Child. – 1979. – № 26 (1). – pp. 3–21.

Korhonen T. ”Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet” // Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma. Ed. Lyytinen H. & al. – Helsinki, 1995.

Lakkala S. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 151. – Rovaniemi, 2008.

Lauriala A. Changes in research paradigms and their impact on teachers and teacher education: a Finnish case // From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community. Craig C. J., Meijer P. C., Broeckmans J. (Eds.). – Bingley, 2013.

Leinonen S. Lukivaikeudet aikuisiässä // Asiakkaana erilainen oppija. K. Strandén (toim.). – Helsinki, 1998.

Linnakylä P., Malin A., Taube K. Factors behind low reading literacy achievement // Scandinavian Journal of Education Research. – 2004. – № 48 (3). – pp. 231–250.

Lyytinen H., Ahonen T., Eklund K., Guttorm T., Kulju P., Laakso M.-L., Leiwo M., Leppänen P., Lyytinen P., Poikkeus A.-M., Richardson U., Torppa M., Viholainen H. Early development of children at familial risk for dyslexia. Follow-up from birth to school age // Dyslexia. – 2004. – № 10 (3). – pp. 146–178. <https://doi.org/10.1002/dys.274>.

- Lyytinen H., Ahonen T., Leiwo M., Lyytinen P.* Suomalaislasten lukivaikeuden pitkittäistutkimus syntymästä kouluikään // *Psykologia*. — 2011. — № 46 (02–03). — pp. 86–91.
- Metsala J. L., Whalley A. C.* Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability // *Word recognition in beginning literacy*. Metsala J. L., Ehri L. C. (Eds.). — Mahwah, NJ, 1998.
- Miles T. R. and Miles E.* Dyslexia a hundred years on. — 2nd edition. — Buckingham, 1999.
- Moberg S.* Poikkeavuuden hyväksyminen ja poikkeavien sosiaalinen etäisyys. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 25. — Helsinki, 1984.
- Moberg S.* Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta // *Inklusion haaste koululle*. Murto P., Naukkarinen A., Saloviita T. (toim.). — Helsinki, 2001.
- Morgan W. P.* A case of congenital word blindness // *British Medical Journal*. — 1896. — № 7 (2). — pp. 1378–1389.
- Naukkarinen A., Ladonlahti T.* Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun // *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen*. P. Murto, A. Naukkarinen, T. Saloviita (toim.). — Helsinki, 2001.
- Nation K., Snowling M. J., Clarke P. J.* Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension // *Advances in Speech-Language Pathology*. — 2007. — № 9. — pp. 131–139. <https://doi.org/10.1080/14417040601145166>.
- Pacton S., Deacon S. H.* The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling: A review of evidence from English and French // *Cognitive Development*. — 2008. — № 23. — pp. 339–359. DOI: 10.1016/j.cogdev.2007.09.004.
- Paulesu E., Demonet J. F., Fazio F., McCrory E., Chanoine V., Brunswick N., Cappa S. F., Cosu G., Habib M., Frith C. D., Frith U.* Dyslexia: cultural diversity and biological unity // *Science*. — 2001. — № 291. — pp. 2165–2187. DOI: 10.1126/science.1057179.
- Poussu-Olli H.-S.* Kehityksellinen dysleksia: Taustatekijöiden yhteydet lukemis- ja kirjoitamishäiriöiden muodostumisessa. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja 38, syyskuu. — Helsinki, 1993.
- Puolimatka T.* Kasvatus ja filosofia. — Helsinki, 1996.
- Ricketts J., Davies R., Masterson J., Stuart M., Duff F. J.* Evidence for semantic involvement in regular and exception word reading in emergent readers of English // *Journal of Experimental Child Psychology*. — 2016. — № 150. — pp. 330–345. DOI: 10.1016/j.jecp.2016.05.013.
- Sage D. D.* Administrative Strategies for Achieving Inclusive Schooling // *Inclusion. A Guide for Educators*. — Baltimore, 1997.
- Saloviita T.* Erityisopetus ja inklusio. [Special education and inclusion] // *Kasvatus*. — 2006. — № 37 (4). — pp. 326–342.
- Saloviita T.* Inklusio eli ”osallistava kasvatus”: 13 perustetta inklusiota vastaan [Электронный ресурс]. — URL: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> (дата обращения: 22.10.2019).
- Shakespeare T.* Disability rights and wrongs. — London & New York, 2006.
- Schenker K.* Universitetsstudier- tillgängliga för alla? — Malmö, 2005.
- Sikes P., Lawson H., Parker M.* Voices on: Teachers and teaching assistants talk about inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. — 2007. — № 11 (3). — pp. 355–370. <https://doi.org/10.1080/13603110701238819>.
- Statens offentliga utredningar (SOU). 2001. Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen [Электронный ресурс]. — URL: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/statens-offentliga-utredningar/sou-2001-1-d1_GPB31d1 (дата обращения: 15.09.2019) [SOU].
- Stein D. S., Blum N. J., Barbaresi W. J.* Developmental and Behavioral Disorders Through the Life Span // *Pediatrics*. — 2011. — № 128. — pp. 364–373.
- Söder M.* Tränings- och grundsärskolans fysiska och funktionella integrering [The physical and functional integration of special schools]. — Uppsala, 1978.
- Takala M.* Luetun ymmärtämisen kehittäminen strategiaopetuksella // *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. M. Takala & E. Kontu. (toim.). — Helsinki, 2006.
- Takala M.* Inklusio, integraatio ja segregaatio // *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Takala M. (toim.). — Helsinki, 2010.
- Tautiluokitus ICD-10. 2 painos. — Helsinki, 1999 [Stakes].
- Thambirajah M. S.* Developmental dyslexia: an overview // *Advances in psychiatric treatment*. — 2010. — Vol. 16. — pp. 299–307. DOI: <https://doi.org/10.1192/apt.bp.108.006072>.
- Tikkanen A.* Aikuisen lukivaikeus, koulutus ja työura. Pro gradu -työ. — Jyväskylä, 2005.
- Tübele S.* Disleksija vai lasišanas traucējumi [Dyslexia or Reading Disorders]. — Rīga, 2008.
- Vehmas S.* Erityispedagogiikka ja etiikka // *Erityispedagogiikan perusteet*. Moberg S., Hautamäki J., Kivirauma J., Lahtinen U., Savolainen H., Vehmas S. (toim.). — Helsinki, 2009.
- Vellutino F. R., Fletcher J. M., Snowling M. J., Scanlon D. M.* Specific reading disability (dyslexia):

What have we learned in the past four decades? // *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. — 2004. — № 45 (1). — pp. 2–40. DOI: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x.

Walley A. C., Metsala J. L., Garlock V. M. Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability // *Reading and Writing*. — 2003. — № 16. — pp. 5–20.

Wang H. C., Nickels L., Nation K., Castles A. Predictors of orthographic learning of regular and irregular words // *Scientific Studies of Reading*. — 2013. — № 17. — pp. 369–384. <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.749879>.

Witruk E. Assessment and Treatment of Dyslexia — An Overview // *Ad verba Liberorum*. — 2012. — № 3 (1). — pp. 4–18. DOI: 10.2478 / v10196-011-0022-1.

REFERENCES

Zelenin A. V. «Digitalization destroys school walls»: the experience of school digitalization in Finland. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2019, No. 6, pp. 16–22. (In Rus.)

The conceptual and terminological dictionary of a speech therapist. Ed. Seliverstova V. I. Moscow, 2015 [Slovar' logopeda]. (In Rus.)

Ainscow M., Booth T., Dyson D. Improving schools, developing inclusion. London, 2006.

Biklen D. Social constructions of inclusion: learning in practice. In *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen [The Challenge of inclusion to schools. The right to learn together]*. Murto P., Naukkarinen A., Saloviita T. (Eds.). Jyväskylä, 2001. (In Finn.)

Björn P. Job description for special education teachers in the future. In *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa [Special care and education for children]*. Ed. M. Jahnukainen. Tampere, 2012. (In Finn.)

Booth T., Ainscow M. Index for inclusion developing learning and participation in schools. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE) [Electronic resource]. URL: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (accessed: 09.10.2019).

Bowers P. N., Kirby J. R., Deacon S. H. The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. In *Review of Educational Research*. 2010, No. 80, pp. 144–179.

Breadmore H. L., Deacon S. H. Morphological processing before and during spelling. In *Scientific Studies of Reading*. 2019, No. 23(2) [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1499745> (accessed: 01.11.2019).

Caravolas M. The nature and causes of dyslexia in different languages. In *The Science of Reading: A Handbook*. Eds. M. J. Snowling, C. Hulme. Oxford, 2005.

The international dyslexia association: dyslexia basics [Electronic resource]. URL: <http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/DyslexiaBasics-REVMay2012.pd> (accessed: 17.09.2019) [Dyslexia Basics].

Egelund N., Haug P., Persson B. A Scandinavian perspective on inclusive education. Stockholm, 2006. (In Swed.)

Elwer S., Keenan J. M., Olson R. K., Byrne B., Samuelsson S. Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. In *Journal of Experimental Child Psychology*. 2013, No. 115, pp. 497–516 [Electronic resource]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23528975> (accessed: 25.09.2019).

Evans P. Including students with disabilities in mainstreaming schools. In *Meeting special and diverse educational needs: Making inclusive education a reality*. H. Savolainen, H. Kokkala, & H. Alasuutari (Eds.). Helsinki, 2000, pp. 31–39.

Fischbein S., Österberg O. A school for all children. Special pedagogical perspective on meeting children. Helsinki, 2009. (In Finn.)

Fletcher J. M., Shaywitz S. E., Shaywitz B. A. Comorbidity of learning and attention disorders: Separate but equal. In *Pediatric Clinics of North America*. 1999, No. 46 (5), pp. 885–897.

Gayán Guardiola J. The evolution of research on dyslexia [Electronic resource]. URL: <http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/ch1.pdf> (accessed: 20.10.2019).

Critchley M. Developmental dyslexia: Its history, nature and prospects. In *Reading, Perception and Language: Papers from the World Congress on Dyslexia*. Eds. Duane D. D. and Rawson M. B. Baltimore, 1975.

Göransson K., Nilholm C., Karlsson K. Inclusive education in Sweden? A critical analysis. In *International Journal of Inclusive Education*. 2011, No. 15 (5), pp. 541–555.

Haug P. Educational dilemma: Special education. Häftad bok Stockholm, 1998. (In Swed.)

Hinshaw S. P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. In *Psychological Bulletin*. 1992, No. 111 (1), pp. 127–155.

Jokinen L. DYSLEKSIA — As a part of adult student's daily life. Helsinki, 2009. (In Finn.)

Jylhä I. Guidance and teaching skills: difference between didactic and pedagogy. In *Eirilainen oppija — yhteiseen kouluun [A different kind of learner to a common school]*. Eds. Ikonen O., Virtanen P. Jyväskylä, 2007. (In Finn.)

Kauliņa A., Zriņa T. Creative teaching methods for developing reading literacy in a teaching process.

In *Ad verba liberorum: Linguistics & Pedagogy & Psychology*. 2010, No. 2 (1), pp. 92–101. <https://doi.org/10.2478/v10196-011-0021-2>.

Kavale K. Mainstreaming: the genesis of an idea. In *The Exceptional Child*. 1979, No. 26 (1), pp. 3–21.

Korhonen T. Difficulties in reading and writing. In *Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma* [Learning Disabilities: A Neuropsychological Perspective]. Ed. Lyytinen H. & al. Helsinki, 1995. (In Finn.)

Lakkala S. Inclusive Teaching. Action research in teacher education. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Rovaniemi, 2008. (In Finn.)

Lauriala A. Changes in research paradigms and their impact on teachers and teacher education: a Finnish case. In *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community*. Craig C. J., Meijer P. C., Broeckmans J. (Eds.). Bingley, 2013.

Leinonen S. Reading difficulties in adulthood. In *Asiakkaana erilainen oppija* [A special learner as a client]. Ed. K. Strandén. Helsinki, 1998. (In Finn.)

Linnakylä P., Malin A., Taube K. Factors behind low reading literacy achievement. In *Scandinavian Journal of Education Research*. 2004, No. 48 (3), pp. 231–250.

Lyytinen H., Ahonen T., Eklund K., Guttorm T., Kulju P., Laakso M.-L., Leiwo M., Leppänen P., Lyytinen P., Poikkeus A.-M., Richardson U., Torppa M., Viholainen H. Early development of children at familial risk for dyslexia. Follow-up from birth to school age. In *Dyslexia*. 2004, No. 10 (3), pp. 146–178.

Lyytinen H., Ahonen T., Leiwo M., Lyytinen P. A longitudinal study of Finnish children with reading disabilities from birth to school age. In *Psykologia* [Psychologia]. 2011, No. 46 (02–03). (In Finn.)

Metsala J. L., Whalley A. C. Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. In *Word recognition in beginning literacy*. Metsala J. L., Ehri L. C. (Eds.). Mahwah, NJ, 1998.

Miles R. T. and Miles E. Dyslexia a hundred years on. 2nd ed. Buckingham, 1999.

Moberg S. Acceptance of anomaly and social distance of deviants. Publications of the National Research and Experimental Unit 25. Helsinki, 1984. (In Finn.)

Moberg S. Inclusive education from teachers' perspective. In *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen* [The challenge of inclusion for schools: The right for collaborate learning]. Eds. Murto P., Naukkarinen A., Saloviita T. Helsinki, 2001. (In Finn.)

Morgan W. P. A case of congenital word blindness. In *British Medical Journal*. 1896, No. 7 (2), pp. 1378–1389.

Naukkarinen A., Ladonlahti T. Commitment, flexible resources and collaboration as tools for common schools. In *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen* [The challenge of inclusion for schools: The right for collaborate learning]. Eds. Murto P., Naukkarinen A., Saloviita T. Helsinki, 2001. (In Finn.)

Nation K., Snowling M. J., Clarke P. J. Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. In *Advances in Speech-Language Pathology*. 2007, No. 9, pp. 131–139.

Pacton S., Deacon S. H. The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling: A review of evidence from English and French. In *Cognitive Development*. 2008, No. 23, pp. 339–359 [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.09.004> (accessed: 10.11.2019).

Paulesu E., Demonet J. F., Fazio F., McCrory E., Chanoine V., Brunswick N., Cappa S. F., Cossu G., Habib M., Frith C. D., Frith U. Dyslexia: cultural diversity and biological unity. In *Science*. 2001, No. 291, pp. 2165–2187. DOI: 10.1126/science.1057179.

Poussu-Olli H.-S. Developmental dyslexia: Relationships of background factors in development of reading and writing disorders. In *Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja 38, syyskuu* [Publications of the Department of Phonetics, University of Helsinki 38, September]. Helsinki, 1993. (In Finn.)

Puolimatka T. Ubringing and Philosophy. Helsinki, 1996. (In Finn.)

Ricketts J., Davies R., Masterson J., Stuart M., Duff F. J. Evidence for semantic involvement in regular and exception word reading in emergent readers of English. In *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016, No. 150, pp. 330–345. DOI: 10.1016/j.jecp.2016.05.013.

Sage D. D. Administrative strategies for achieving inclusive schooling. In *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore, 1997.

Saloviita T. Special education and inclusion. In *Kasvatus* [Upbringing]. 2006, No. 37 (4), pp. 326–342. (In Finn.)

Saloviita T. Inclusive i.e. “eligibility for inclusion”: the 13 foundations against inclusion. [Electronic resource]. URL: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> (accessed: 22.10.2019). (In Finn.)

Shakespeare T. Disability rights and wrongs. London & New York, 2006.

Schenker K. Are University Studies available for everyone? Malmö, 2005. (In Swed.)

Sikes P., Lawson H., Parker M. Voices on: Teachers and teaching assistants talk about inclusion. In *International Journal of Inclusive Education*. 2007, No. 11 (3), pp. 355–370.

Statens offentliga utredningar (SOU). 2001. Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen [Electronic resource]. URL: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/statens-offentliga-utredningar/sou-2001-1-d1_GPB31d1 (accessed: 15.09.2019) [SOU].

Classification of diseases ICD-10. 2 ed. Helsinki, 1999 [Stakes]. (In Finn.)

Stein D. S., Blum N. J., Barbaresi W. J. Developmental and behavioral disorders through the life Span. In *Pediatrics*. 2011, No. 128, pp. 364–373.

Söder M. The physical and functional integration of special schools. Uppsala, 1978. (In Swed.)

Takala M. Developing reading comprehension through strategy teaching. In *Lukivaikeudesta lukitaitoon [From reading difficulty to reading skills]*. Eds. M. Takala & E. Kontu. Helsinki, 2006. (In Finn.)

Takala M. Inclusion, integration and segregation. In *Erityispedagogiikka ja kouluikä [Special education and school age]*. Ed. Takala M. Helsinki, 2010. (In Finn.)

Thambirajah M. S. Developmental dyslexia: an overview. In *Advances in psychiatric treatment*. 2010, vol. 16, pp. 299–307. DOI: <https://doi.org/10.1192/apt.bp.108.006072>.

Tikkanen A. Adult learning difficulties, education and career. Pro gradu-thesis of psychology. Jyväskylä, 2005. (In Finn.)

Tübele S. Dyslexia or Reading Disorders. Rīga, 2008. (In Latv.)

Vehmas S. Special Education and Ethics. In *Erityispedagogiikan perusteet [The Fundamentals of Special Education]*. Eds. Moberg S., Hautamäki J., Kivirauma J., Lahtinen U., Savolainen H., Vehmas S. Helsinki, 2009. (In Finn.)

Vellutino F. R., Fletcher J. M., Snowling M. J., Scanlon D. M. Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? In *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 2004, No. 45 (1), pp. 2–40. DOI: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x.

Walley A. C., Metsala J. L., Garlock V. M. Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. In *Reading and Writing*. 2003, No. 16, pp. 5–20.

Wang H. C., Nickels L., Nation K., Castles A. Predictors of orthographic learning of regular and irregular words. In *Scientific Studies of Reading*. 2013, No. 17, pp. 369–384 [Electronic resource]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888438.2012.749879> (accessed: 20.11.2019).

Witruk E. Assessment and treatment of dyslexia – an overview. In *Ad verba Liberorum*. 2012, No. 3 (1), pp. 4–18. DOI: 10.2478 / v10196-011-0022-1.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Александр Васильевич Зеленин, доктор филологических наук, лектор, факультет информационных технологий и коммуникационных наук, Университет Тампере; Kalevantie, 4, Tampere, 33100, Finland

Aleksandr V. Zelenin, Doc. of Sci. (Philol.), lector of Faculty of Information Technology and Communication Sciences, Tampereen yliopisto; Kalevantie, 4, Tampere, 33100, Finland

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-46-51

Преодоление дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи

Ирина Владимировна Прищепова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: prichsepova@yandex.ru

В статье рассматриваются механизмы разных видов дизорфографии (обусловленной недоразвитием морфологической, фонематической и графической основ орфографической деятельности) у учащихся с общим недоразвитием речи. Представлены основные направления и приемы коррекции дизорфографии, обусловленной недостатками усвоения детьми фонематического и традиционного принципов орфографии, а также принципов графики. Систематическая работа по формированию психологических и языковых компонентов данного вида учебной деятельности в сочетании с преодолением нарушений устной речи обеспечивает успешное усвоение программных требований такими детьми. Используются практические (упражнения, моделирование, конструирование, схематизация, игры), наглядные (наблюдение, рассматривание изображений, демонстрация изображений, результатов практической деятельности, показ стимульного материала), словесные методы (беседа, рассказ, метод языкового анализа и синтеза, решение грамматико-орфографических задач). В статье отражены результаты многолетнего положительного опыта коррекции разных видов дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи. Формирование орфографической деятельности, основ речевой и языковой компетенций, повышение успеваемости по русскому языку становится залогом развития языковой личности ребенка и его саморазвития. Практическая значимость исследования состоит в разработке и апробации методики коррекции дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи. Предложенная методика позволяет повысить уровень их орфографической грамотности и осуществлять целенаправленное и управляемое формирование орфографической деятельности. Результаты исследования могут быть использованы в работе логопедических пунктов, образовательных учреждениях, осуществляющих инклюзивное обучение учащихся.

Ключевые слова: *дизорфография; мотивация; потребность; самооценка; самопроверка; стиль кодирования; тип реагирования; обобщения*

Ссылка для цитирования: Прищепова И. В. Преодоление дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 46–51. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-46-51.

Overcoming Disorthography of Primary Schoolchildren with General Speech Underdevelopment

Irina V. Prishchepova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia,
e-mail: prichsepova@yandex.ru

The article discusses mechanisms of various kinds of disorthography (conditioned by the underdevelopment of morphological, phonemic and graphical bases of orthographic activity) in schoolchildren with general speech underdevelopment. It offers basic methodology and techniques to correct disorthography conditioned by inadequate child acquisition of phonemic, traditional principles of orthography and principles of graphics. A systematic work on the development of psychological and language components of this type of learning activity coupled with oral speech disorder overcoming facilitates successful acquisition of program requirements by such children. The following methods were used: practical (exercises, modelling, construction, schematization, games), visual (observation, image study, image and practical activity results demonstration, stimulus material demonstration), verbal methods (conversation, narration, method of language analysis and synthesis, grammar and orthographic tasks solution). The article covers the results of many years of positive experience in the correction of various types of disorthography of primary schoolchildren with general speech underdevelopment. Formation of grammatical and orthographic activity, the basics of speech and language competences, Russian language academic performance increase are prerequisites of linguistic personality development and child self-development. The practical importance of the research lies in the development and testing

of methods of disorthography correction of children with general speech underdevelopment. The given methodology helps to improve their spelling skills and allows to carry out a purposeful and controlled formation of spelling activity. The results can be used in the work of speech therapy centers and educational establishments which carry out inclusive students' education.

Keywords: *disorthography; motivation; needs; self-assessment; self-checking; coding style; type of reaction; generalizations*

A reference for citation: *Prishchepova I. V. Overcoming disorthography of primary schoolchildren with general speech underdevelopment. In Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 46–51. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-46-51.*

Введение. Процессы модернизации российского образования направлены на решение вопросов совершенствования обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья, испытывающих трудности при усвоении программных требований по русскому языку, общеучебных знаний и навыков [Бурина 2016: 7; Прищепова 2019: 5]. Актуальность обращения к проблеме дизорфографии у третьеклассников и четвероклассников с общим недоразвитием речи (ОНР) объясняется значительным количеством младших школьников данной категории и интересом к логопедической работе, учитывающей виды дизорфографии [Прищепова 2019: 6].

Дизорфография у детей с ОНР является речезыковым расстройством, которое связано с недоразвитием процессов опознавания, выбора и дифференциации разных видов орфограмм, с деструктивностью усвоения орфографической деятельности в целом [Прищепова 2019: 8]. При дизорфографии, обусловленной недостатками морфологической основы орфографической деятельности (в том числе и дифференцирующих написаний), дети не овладевают морфемным анализом слов и умением выделять их лексико-грамматическое значение, не усваивают морфологические категории и понятие «орфограмма». Для дизорфографии, связанной с нарушением овладения фонематической основой орфографической деятельности, характерны трудности определения фонематических условий орфограммы, сильной и слабой позиции звукового состава слова, недостатки сформированности соответствующих знаний и умений. Дизорфография, вызванная деструктивностью графической основы орфографической деятельности, объясняется недоразвитием графических представлений об орфограмме и отсутствием грамматико-орфографических ассоциаций

с соответствующими слуховыми образами при усвоении традиционного принципа орфографии (в том числе правил графики).

Преодоление дизорфографии позволяет ребенку усвоить орфографическую деятельность, скорректировать системное речевое недоразвитие, получить начальное языковое образование, войти в школьное и в социокультурное пространство [Давыдов 1996: 18]. Оптимальность логопедической работы достигается дифференцированным подходом к обучению, учитывающим механизмы разных видов дизорфографии, этап и индивидуально-типологические особенности усвоения орфографии учащимися с ОНР. Системно-деятельностный подход коррекционно-образовательной деятельности обеспечивает реализацию особых образовательных потребностей ребенка с проблемами в развитии. Учитываются научные представления о становлении орфографической деятельности как многоуровневой макросистемы, последовательность изучения тем русского языка, их взаимообусловленность и взаимосвязь. Закрепляемый грамматико-орфографический материал является элементом микросистемы. В основе логопедического воздействия лежат принципы: коррекционной направленности [Лопатина 2015: 7], поэтапности формирования умственных действий [Формирование... 1968: 49], а также орфографических умений и навыков [Богоявленский 1966: 24; Жуйков 1965: 46]; учета развития учебной деятельности [Формирование... 1968: 24] и структуры орфографической деятельности [Богоявленский 1966: 96]; взаимодействия мышления и речи в развитии ребенка [Выготский 2005: 467]; единства обучения орфографии и развития школьника [Прищепова 2019: 13]; развивающего обучения при формировании у учащихся системы научных понятий [Прищепова 2019: 5], действий сознательного усвоения программного материала [Формирование... 1968: 79]. Актуальны и дидактические

принципы. В ходе коррекции дизорфографии учитывается анализ результатов многолетнего исследования орфографической деятельности третьеклассников и четвероклассников с ОНР [Прищепова 2019: 126].

Методы. Выбор метода преодоления данного нарушения орфографически правильного письма определяется видом дизорфографии, особенностями языкового материала, ведущим видом деятельности учащихся (метод языкового анализа и синтеза, решение грамматико-орфографических задач), состоянием психологических и языковых составляющих орфографической деятельности.

На логопедических занятиях уточняются, дополняются и систематизируются «старые» знания и умения, усваиваются и закрепляются знания из всех разделов курса русского языка, восполняются пробелы в речевом развитии. Грамматико-орфографические задачи решаются в плане громкой речи и про себя в материализованной форме. Параллельно-последовательно повторяются и закрепляются пройденные грамматико-орфографические темы, одно-, двухвариантные орфографические правила, правила-рекомендации морфологического, фонематического, традиционного принципов написания, а также правил графики. Это позволяет сформировать основу для дальнейшей систематизации, обобщения и дифференциации соответствующих орфограмм, дифференцированной коррекции разных видов дизорфографии.

Обсуждение. Перейдем к рассмотрению коррекции дизорфографии, обусловленной недоразвитием фонематической основы орфографической деятельности.

Для формирования устойчивой потребности и мотивации, понимания необходимости писать безошибочно подбирается познавательный и развивающий стимульный материал, разнообразные дидактические средства. Устойчивый интерес формируется благодаря новизне (обновлению) содержания грамматико-орфографического и неречевого материала, усвоению в ходе логопедической работы системы знаний, умений и интеграции их в практическую учебную деятельность. У детей воспитывается общая и интеллектуальная активность, а также активность, направленная на усвоение орфографии. Например, дети знакомятся с предложением, в котором

все согласные — глухие: *Фока, хочешь покушать супчику?* Предлагается составить предложение, в котором бы слова состояли из гласных и звонких согласных.

Сочетание заданий из разработанной нами методики логопедической работы по коррекции данного вида дизорфографии с заданиями из учебника позволяет оптимизировать учебную нагрузку детей с ОНР. Способы анализа теоретических сведений (сведения о звонких и глухих согласных, сильных и слабых позициях звонких согласных в словах) варьируются со способами решения учебных задач. Например, после актуализации знаний о звонких и глухих согласных школьникам предлагается назвать звонкие и глухие согласные, найти в словах орфограмму, указать ее признак(-и), обосновать ее написание. Детям предлагается прослушать слова, при их написании вставить пропущенную согласную з в приставке *воз-* (*возрождать, возмужать*), а также букву с в «конфликтных» словах (*воспевать, восставать*), объяснить свой выбор.

Формирование оптимальной стратегической направленности усвоения орфографии является психологической базой для ориентировочной основы орфографических действий. Преимущественно развивается аналитический стиль кодирования речевой информации. Используется материал, включающий слова разных частей речи с приставками *из-* (*измена, изгнать, известный*) и *ис-* (*испуг, исходить, испорченный*). Предлагается прослушать, объяснить написание слов (на основе фонематического анализа), выделить принцип/принципы возможной их классификации (с учетом частей речи или наличия орфограмм), записать слова, выделить орфограммы.

Развитие типа реагирования на стимульный материал (от исходного к рефлексивному, а затем к быстрому и точному) предполагает воспитание устойчивости, переключаемости, распределения объема произвольного и послепроизвольного преимущественно слухового внимания. Ученики учатся внимательно слушать и слышать инструкцию к выполнению задания, диктуемые логопедом слова, согласно алгоритмам проводить операции, контролировать и изменять свою орфографическую деятельность. По мере закрепления признаков орфограмм корректируется импульсивность учащихся

с дизорфографией, вырабатывается их рефлексивность (затем — быстрота, точность выполнения задания) и умение формулировать содержательные ответы.

В ходе становления обобщенного восприятия орфограммы уточняются представления об орфограмме, ее общих и частных признаках. Дети прослушивают слова, находят в них орфограммы, аргументированно противопоставляют другим орфограммам, объясняют их написание. Затем по памяти проговаривают их орфографически, записывают слова, подчеркивая орфограммы.

Языковой основой таких действий становится работа по развитию процессов фонематического анализа и синтеза, звукобуквенный разбор, классификация (например, воспринимаемых звуков), оречевление действий. Умения закрепляются в письменных работах. Для увеличения объема и продуктивности мнестических операций используется группировка слов с орфограммами разных частей речи или в составе текстов поговорок.

Опора на схемы слов позволяет закрепить слуховые и зрительные представления об орфограммах фонематического принципа письма, принцип воспроизведения данных орфограмм при письме (актуализировать фонематический образ / проговорить слово вслух по слогам, выделить сильные и слабые позиции звуков, обосновать и записать слово, обозначить цифрой соответствующую орфограмму и др.). Определение фонематических условий для каждого звука и учет морфемного состава слова помогают дифференцировать орфограммы.

Орфографическое проговаривание слов по слогам позволяет связать их звучание с написанием, с фонетическими и морфологическими закономерностями. Дети проводят звукобуквенный анализ слов, моделируют звуковую оболочку слова. Актуализируется графический образ слов, записанных на доске или на карточках, используются соответствующие термины. Выделяются их существенные признаки, устанавливаются внутрипонятийные связи с другими терминами (*ударение, слог*), конкретизируется учебная терминология на новом речевом материале и связываются термины на межпонятийной основе (*слог, звук, орфограмма*).

Выполняя однокомпонентные и многокомпонентные упражнения, школьники

учатся выделять, прогнозировать и дифференцировать орфограмму. На ориентировочном этапе выполнения орфографической операции происходит идентификация слухового образа орфограммы (написание *-гор-* — *-гар-*). Воспроизведение орфограммы и ее дифференциация с «конфликтными» словами (*пригарь*) сопровождается орфографическим проговариванием, комментированием и аргументацией орфографических операций и операций на основе фонетических или морфологических обобщений. Это позволяет предупредить формирование ложных ассоциаций.

Сочетание фонематического и языкового анализа и синтеза, актуализации орфограммы на слух, в собственном произношении и решение грамматико-орфографических задач позволяют школьникам произвольно выделять универсальные этапы орфографических действий: постановку орфографической задачи; ее решение, самопроверку. Общий способ запоминания данных орфограмм используют те учащиеся, для которых ведущей является слуховая кратковременная память. Они выполняют задания в парах, слушая соседа по парте и/или проговаривая слова. Кинестетический контроль, осуществляемый при традиционном орфографическом проговаривании, проводится школьниками с ведущей речедвигательной памятью. Слуховую или кинестетическую стратегии запоминания слов дети выбирают самостоятельно. Диктанты «Проверяю себя», письмо по памяти, слуховые диктанты позволяют формировать полимодальные образы написаний.

Самопроверка включает параллельное послоговое орфографическое проговаривание, деление слов на слоги (с использованием подстрочных обозначений), последующее выделение надстрочным знаком словесного ударения. Самооценка детей аргументированно сопоставляется с оценкой выполненной работы логопедом.

Таким образом, в ходе логопедической работы ребенок учится произвольно управлять своей орфографической деятельностью.

При коррекции дизорфографии, связанной с недостатками графической основы орфографической деятельности, уточняются, дополняются и систематизируются «старые» знания по русскому языку, преодолевается недоразвитие речи. Теоретические сведения

сочетаются с решением учебных задач (запоминание, подбор и написание определенного количества слов).

С целью формирования устойчивой мотивации к орфографически правильному письму и потребности в нем подбираются оптимальный графический стимульный материал и дидактические средства.

Стратегическая направленность усвоения традиционного принципа орфографии и ориентировочная основа орфографических действий формируются на базе зрительного восприятия, внимания, памяти по типу «портретной аналогии». В ходе формирования психологической составляющей орфографически правильного письма развиваются и закрепляются ассоциации между написанием (например, орфограммой в виде целого слова) и представлением о предмете (субъекте) в виде его изображения (муляж, компьютерная анимация). Детям предлагается провести классификацию слов из словаря, обозначающих представителей класса насекомых. Например, среди семи картинок (на шести изображены бабочки) ученики с целостным (образным) стилем кодирования стимульной информации находят одну лишнюю (изображение стрекозы). Детям с аналитическим (вербальным) стилем кодирования предлагается выполнить задание на слух, затем найти в словах орфограмму, вспомнить слова с аналогичным написанием.

В ходе запоминания и воспроизведения данных таблиц дети учатся классифицировать слова из словаря. При формировании типа реагирования на стимульный материал (от исходного к рефлексивному, а затем к быстрому и точному) предлагается найти и аргументированно распределить слова традиционного принципа орфографии (и правил графики) на те, которые запоминаются целиком, и на те, которые включают сочетания *-жи-*, *-ши-*, *-ча-*, *-ща-* и т. д.

Для увеличения объема и продуктивности мнестических операций используются списки слов из словаря, тексты пословиц, включающие не пройденные в классе написания. Целенаправленное запечатление, а затем запись в тетрадь напечатанных на карточках слов из словаря дополняется их орфографическим проговариванием.

Становление обобщенного восприятия орфограмм традиционного принципа соответствующих представлений происходит благодаря процессам анализа, сравнения,

синтеза, классификации, умению определять свои действия, применять знания в письме.

В процессе логопедической работы формируется лексико-семантическая сторона языка, умение определять лексическое значение знаменательного слова (например, *корзина*), а на последующих ступенях обучения произвольно выделять единицы «более низкого уровня»: морфемы и фонемы. Усвоение номинативной функции слова позволяет детям овладеть понятиями (например, «соединительная гласная») и умением проводить этимологический анализ слова.

На основе схематизации ученики усваивают зрительный образ и принцип воспроизведения данных орфограмм в письме (актуализировать зрительный образ / использовать двигательный стереотип / орфографически проговорить слово вслух по слогам и др.).

Выполняя однокомпонентные и многокомпонентные упражнения, школьники учатся выделять, прогнозировать и дифференцировать орфограммы. На ориентировочном этапе выполнения орфографической операции происходит идентификация зрительного образа орфограммы (написание *чу – цу*). Воспроизведение орфограммы и ее дифференциация с «конфликтными» словами (например, слова *живет – железо*) сопровождаются орфографическим проговариванием, комментированием, рассуждением и аргументацией грамматико-орфографических операций и операций на основе фонетических, графических или морфологических обобщений. Это позволяет предупредить формирование ложных ассоциаций.

Сочетание методов языкового анализа и синтеза, запоминания или/и заучивания графического/кинестетического образа орфограммы и решение грамматико-орфографических задач позволяет учащимся с ОНР произвольно выделять универсальные этапы орфографических действий: постановку орфографической задачи, ее решение, самопроверку. Письмо по памяти, зрительные и слуховые диктанты, диктанты «Проверяю себя» формируют полимодальные образы этих написаний.

Самопроверка объединяет параллельное орфографическое проговаривание, сопоставление написания с графическими образцами, представленными в таблицах,

схемах, моделях. Самооценку ребенок проводит с учетом качественной и количественной характеристики своей орфографической деятельности на отдельных уроках и за определенный учебный отрезок времени.

На заключительном этапе логопедической работы детей обучают интеграции и переносу усвоенных знаний на новый стимульный материал на алгоритмизированной основе. Приоритет отдается формированию контрольно-оценочной части орфографической деятельности. Закрепляется умение применять орфографические правила. Проводится мониторинг и оценка эффективности системы логопедической работы, при необходимости — ее коррекция.

Выводы. Таким образом, в ходе проведенного исследования разработана и апробирована методика коррекции дизорфографии у детей с ОНР. Данная методика предоставляет возможность значительно повысить уровень их орфографической грамотности и осуществить целенаправленное и управляемое формирование орфографической деятельности. Результаты исследования могут быть использованы в работе логопедических пунктов и образовательных учреждений, осуществляющих инклюзивное обучение учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1966.

Бурина Е. Д. Преодоление нарушений письма у школьников (1–5 классы). — СПб., 2016.

Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 2005.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., — 1996.

Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников). — М., 1965.

Лопатина Л. В. Логопедическая работа по коррекции стертой дизартрии у дошкольников: монография. — М., 2015.

Прищепова И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография. — М., 2019.

Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий: сборник статей / под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. — М., 1968.

REFERENCES

Bogoyavlensky D. N. Psychology of mastering spelling. 2nd ed. Moscow, 1966. (In Rus.)

Burina E. D. Overcoming of difficulties of writing in schoolchildren (grades 1–5). Saint-Petersburg, 2016. (In Rus.)

Vygotsky L. S. Pedagogical Psychology. Moscow, 2005. (In Rus.)

Davydov V. V. Theory of developing learning. Moscow, 1996. (In Rus.)

Zhuikov S. F. Formation of spelling actions (in primary school students). Moscow, 1965. (In Rus.)

Lopatina L. V. Speech therapy work on correction of erased dysarthria in preschool children: a monograph. Moscow, 2015. (In Rus.)

Prishchepova I. V. Speech therapy work on the formation of the prerequisites for the acquisition of spelling skills in elementary school students with the general underdevelopment of speech: monograph. Moscow, 2019. (In Rus.)

The formation of knowledge and skills based on the theory of phased assimilation of mental actions: collection of articles. Gal'perin P. Ya., Talyzina N. F. (ed.) Moscow, 1968. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Ирина Владимировна Прищепова, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; ул. М. Посадская, д. 26, г. Санкт-Петербург, 197046, Россия

Irina V. Prishchepova, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Speech Therapy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia; 26 M. Posadskaya str., Saint-Petersburg, 197046, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-52-57

Содержательные аспекты подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к итоговому (устному) собеседованию по русскому языку

Надежда Петровна Полякова

Чувашский республиканский институт образования, г. Чебоксары, Республика Чувашия, Россия,
e-mail: nadezhdapolyakova85@yandex.ru

В статье представлен анализ контрольно-измерительных материалов итогового (устного) собеседования по русскому языку. Цель анализа – установить доступность содержания заданий контрольно-измерительных материалов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Достижение обозначенной цели потребовало применения аналитических методов: ретроспективного анализа научной литературы, контент-анализа периодической печати и материалов научно-практических конференций по проблеме исследования; практических методов (актуализации личного опыта работы в системе специального образования). Структура контрольно-измерительных материалов итогового (устного) собеседования, подготовленных для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, предусматривает две части, каждая из которых включает по два задания. В статье сделан вывод, что при формулировке заданий требуется учитывать позиции специальной методики русского языка. Этой методикой предусматривается адресность заданий, учитывающих особенности обучающихся с сенсорными нарушениями, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра. Задания нуждаются в собственной оценочной шкале. Изложенные в данной статье суждения могут найти применение при разработке вариантов итогового (устного) собеседования, адаптированных к особым образовательным потребностям каждой из категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; русский язык; итоговое (устное) собеседование; контрольно-измерительные материалы; содержание; адаптация; психофизические особенности

Ссылка для цитирования: Полякова Н. П. Содержательные аспекты подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к итоговому (устному) собеседованию по русскому языку // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 52–57. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-52-57.

Content Aspects of Preparation of Learners with Disabilities for the Final (Oral) Russian Language Interview

Nadezhda P. Polyakova

Chuvash Republican Institute of Education, Cheboksary, Republic of Chuvashia, Russia,
e-mail: nadezhdapolyakova85@yandex.ru

The article presents an analysis of control and measurement materials of the final (oral) Russian language interview. The aim of the analysis was to determine comprehensibility of the tasks of control and measurement materials for students with special needs. The following analytical methods were used: retrospective analysis of scientific literature, content analysis of periodicals and conference proceedings on the problem of the research; practical methods (actualization of personal work experience in the system of special education). The structure of control and measurement materials of the final (oral) interview designed for children with special needs consists of two parts with two tasks in each part. It is concluded that, in the formulation of the tasks, it is necessary to take into account the principles of special methodology. This methodology stipulates targeting of the tasks considering special needs of learners with sensory disorders, serious speech disorders, physical-movement disabilities, delayed psychological development and autism spectrum disorders. The tasks require an assessment scale of their own. It is evident that the ideas of the article can be used in the design of the variants of the final (oral) interview adapted to the special educational needs of each category of learners with disabilities.

Keywords: learners with disabilities; the Russian language; final (oral) interview; control and measurement materials; content; adaptation; mental or physical needs

A reference for citation: Polyakova N. P. Content aspects of preparation of learners with disabilities for the final (oral) Russian language interview. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 52–57. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-52-57.

Введение. Реализуемая в Российской Федерации Концепция преподавания русского языка и литературы обусловила необходимость введения итогового (устного) собеседования. Его стратегическая цель заключается в выявлении сформированности у обучающихся коммуникативной компетенции.

Успешность прохождения итогового собеседования — ключевое условие, обеспечивающее выпускникам допуск к государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования.

Итоговое собеседование проходят как обучающиеся с нормативным развитием, так и их сверстники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Исключение составляют обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), итоговым достижением которых соответствуют требования, не сопоставимые с теми, что предъявляются к результатам школьников, не имеющих нарушений интеллекта.

Условия, в которых проходят собеседование участники с ОВЗ, существенно отличаются от тех, которые предусматриваются для обучающихся с нормативным развитием. Как правило, порядок проведения итогового собеседования регулируется Рособрнадзором¹.

В качестве ключевых факторов, влияющих как на объем пакета организационных условий, так и на содержательное наполнение контрольно-измерительных материалов (КИМ), следует признать особые образовательные потребности каждой из категорий обучающихся с ОВЗ. Как мы уже отмечали, особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ определяют специальные условия, при создании и соблюдении которых становится возможным участие этих школьников в итоговом собеседовании. Между тем содержание заданий КИМ не отвечает требованиям специальной методики русского языка. При составлении КИМ не учитываются психофизические особенности, отличающие каждую нозологическую группу обучающихся. Это

приводит к тому, что обучающиеся с ОВЗ сталкиваются с трудностями при подготовке, а затем уже и при прохождении собеседования. Поэтому часто причиной затруднений становится не низкая успеваемость школьника, а единообразие заданий. К примеру, глухой обучающийся, имеющий определенные особенности речевого развития, должен работать с тем же текстом, который подбирается и для его слышащего сверстника. Однако специальная методика русского языка пока еще не предложила собственного выхода из сложившейся ситуации. Все обозначенные выше различия актуализируют настоящую проблему.

Продолжительный опыт работы в должности учителя русского языка и литературы школы для слепых и слабовидящих детей города Чебоксары, собственная научно-исследовательская деятельность в области специальной методики русского языка, а также отсутствие научно обоснованных приемов подготовки обучающихся с ОВЗ к итоговому собеседованию — все это явилось причиной нашего живейшего интереса к рассматриваемому вопросу.

Материалы и методы. Наша работа базировалась на ретроспективном анализе научной литературы, контент-анализе периодической печати и материалов научно-практических конференций по проблеме исследования, учете личного опыта работы в системе специального образования и повышения квалификации педагогических работников.

Мы проанализировали контрольно-измерительные материалы, предназначенные для итогового собеседования. КИМ состоят из двух частей, которые включают в себя по два задания.

Задание № 1 первой части КИМ предусматривает выразительное чтение небольшого научно-публицистического текста. На его основе устанавливается сформированность у обучающихся навыков техники осмысленного чтения. Выполнение задания позволяет отследить уровень понимания прочитанного. Показателем этого служит правильное оформление фонетической стороны устной речи. В данном случае оцениваются: темп чтения, соответствие интонации знакам препинания текста. В частности, речь идет о способностях соблюдать паузы, фразовое и словесное ударение, повышать и понижать громкость голоса,

¹ Письмо Рособрнадзора от 28.01.2019 № 10—52 «Об организации и проведении итогового собеседования по русскому языку» [Электронный ресурс]. — URL: www.consultant.ru (дата обращения: 12.11.2019).

учитывать орфоэпические нормы, не искажать слова. Кроме того, задание выявляет способность обучающихся ориентироваться при чтении на графические символы. В первую очередь проверяется умение видеть знаки ударения, сопровождающие имена собственные и сложные термины.

Задание № 2 подразумевает пересказ текста с привлечением дополнительного материала – афоризма известной личности. Важным показателем сформированности у обучающихся проверяемых умений служит обнаруживающаяся у них способность сохранять микротему текста.

Задание № 3 второй части КИМ требует построения тематического монологического высказывания. Обучающиеся вправе выбрать один из предложенных вариантов, соответствующих описанию, повествованию, рассуждению. Например:

Тема 1. «Праздник» (на основе описания фотографии).

Тема 2. «Поход (экскурсия), который запомнился мне больше всего» (повествование на основе жизненного опыта).

Тема 3. «Всегда ли нужно следовать моде?» (рассуждение по поставленному вопросу).

При оценке высказывания учитываются сущностные характеристики текста (смысловая цельность, членимость и законченность). Высказывание оценивается с точки зрения речевого оформления (богатства словаря, точности выражения мысли, разнообразия грамматических конструкций, рациональности и стилистической целесообразности выбранных языковых ресурсов).

Задание № 4 предполагает участие обучающихся в диалоге по заданной теме. Внимание уделяется речевому оформлению (грамматическим, речевым, орфоэпическим ошибкам, богатству словаря, разнообразию синтаксических конструкций)².

Обсуждение. На первый взгляд, представленные задания не нуждаются в особой адаптации. Более того, сегодня приняты некоторые организационные шаги, предполагающие адресный подход к процедуре итогового собеседования. В соответствии с этим при необходимости

допускается уменьшение количества заданий, предназначенных для некоторых категорий обучающихся с ОВЗ. В частности, ученики с задержкой психического развития (ЗПР), тяжелыми нарушениями речи (ТНР) могут выполнить задания только из второй части КИМ. В свою очередь, это предусматривает введение иной системы оценивания ответов. Адресность же по отношению к обучающимся с расстройствами аутистического спектра (РАС) требует пристального внимания к выбору экзаменатора-собеседника, экзаменатора-оценщика и к самой процедуре оценивания³.

Однако до сих пор не разработаны критерии оценивания ответов данных участников собеседования. При формулировке критериев необходимо учитывать как общие положения школьной лингводидактики, так и специфические показатели, свойственные только определенной нозологии обучающихся. В данном случае к специфическим факторам будут относиться параметры, отражающие особенности речевого развития обучающихся, а также характер имеющихся у них представлений об окружающей действительности. Соответственно, эти компоненты должны найти свое место в содержательной части каждого отдельного задания. Сами задания, в свою очередь, должны быть усиленными для обучающихся с ОВЗ. При адаптации заданий необходимо учитывать положения специальной методики русского языка, в которой сформированность речевых умений рассматривается с позиций обеспечения для обучающихся возможностей дальнейшей социальной интеграции. Следовательно, итоговое собеседование выявляет в том числе и результативность коррекционно-развивающей работы, проделанной в границах всего учебного курса «Русский язык».

Содержательное наполнение КИМ, на наш взгляд, может быть представлено в нескольких вариантах. Такой подход реализуется в рамках государственного выпускного экзамена по русскому языку. Его существенным преимуществом следует считать адресность, определяющую и построение заданий, и систему оценки ответов обучающихся.

Именно с этих позиций, предусматривающих удовлетворение особых образовательных потребностей каждой категории

² Методические материалы для подготовки к итоговому собеседованию по русскому языку [Электронный ресурс]. – URL: www.fipi.ru (дата обращения: 02.11.2019).

³ Там же.

обучающихся с ОВЗ, рассмотрим, что не учтено при формулировке заданий итогового собеседования.

1. Задания, выполняемые обучающимися с нарушением слуха, строятся без учета особенностей их речевого развития. Между тем необходимо избирательно подходить к текстам, предлагаемым им для работы над заданиями № 1 и № 2. Тексты, предназначенные глухим обучающимся, должны иметь повествовательный характер с ясным содержанием, четким изложением последовательности событий. В них не должно быть сложных рассуждений автора, большого числа действующих лиц. Из текстов следует исключить сложные синтаксические конструкции, изобразительные средства и тропы, диалектную, архаичную лексику, неологизмы и сложную терминологию.

Трудности, обнаруживающиеся в понимании текста обучающимися с нарушением слуха, отражаются на качестве чтения. В силу своих особенностей такие школьники с трудом осмысливают слова, с которыми впервые сталкиваются, значения других слов они знают приблизительно или путают с похожими словами. Обучающиеся с нарушением слуха часто не распознают грамматические формы лексических единиц, не знают значения фразеологизмов. Трудность для школьников с нарушением слуха представляет и восприятие целостного смысла многочленного сложноподчиненного предложения. Школьники могут знать значения слов, но при этом неправильно осмысливать грамматические связи между ними. Понимание больших и сложных по структуре речевых периодов, которыми зачастую насыщен литературный текст, также вызывает сложности у школьников с нарушением слуха (см.: [Шматко 1997]).

Охарактеризованные трудности являются одним из конкретных проявлений своеобразия речевого развития обучающихся с нарушением слуха.

Полнота пересказа, в первую очередь, зависит от богатства словарного запаса обучающихся. Однако у школьников с нарушением слуха пассивный и активный словари по объему почти полностью совпадают. В речи таких обучающихся часто отсутствуют слова с отвлеченным значением или слова, которые обозначают части целого.

Ограниченные представления о реальной действительности у глухих обучающихся

и отчасти у слабослышащих и поздно оглохших школьников влияют на результативность их работы с предлагаемой цитатой. Нередко ошибочные толкования или затруднения, связанные с осмыслением фразы, вызваны незнанием коннотации отдельных слов либо целых выражений. Поэтому обучающимся с нарушением слуха необходимо предлагать простую и понятную, не содержащую двоякого толкования цитату.

Качество тематического монолога будет также напрямую зависеть от способности обучающихся формулировать собственные мысли. Она же подчиняется имеющемуся у них объему словарного запаса и представлений о реальной действительности.

Пристального внимания к себе требует задание № 4. Участники с нарушением слуха, особенно глухие, испытывают трудности при построении диалога. Как правило, они полностью игнорируют вопрос, если не понимают значения одного из слов. Препятствием также может становиться обнаруживающийся у них психологический барьер в общении со слышащими.

2. КИМ, предназначенные слепым обучающимся, все еще не оформляются рельефно-точечным шрифтом Брайля. Вопросы остаются и к текстам, необходимым для работы над первой частью КИМ. Они не должны содержать пространных описаний, обращения к зрительным образам. Цитата также должна быть лаконичной и понятной участникам собеседования с нарушением зрения. При ее подборе требуется учитывать дефицитность как абстрактных, так и реальных представлений об окружающей действительности у слепых обучающихся.

В ходе нашего исследования было установлено, что для речи большинства слепых обучающихся характерен вербализм. Такие школьники используют слова, ориентируясь лишь на их семантическое значение, и в ситуации диалога, не владея конкретной информацией о предмете разговора, могут, к примеру, рассказывать и о листопаде, и о шторме на море.

К концу подросткового возраста активный словарь слепых и слабовидящих обучающихся содержит довольно большой запас разнообразной лексики, которая, в свою очередь, не находит места в лексиконе их зрячих сверстников. В результате исследования нам удалось установить, что обучающиеся

с нарушением зрения затрудняются в понимании слов, содержащих отвлеченное значение, характеризующих психологические состояния, называющих свойства пространства и разнообразные качественные признаки, недоступные тактильному восприятию, описывающих сферы жизни, с которыми они реально не соприкасались (см.: [Полякова 2018: 48–51]).

Как правило, устойчивые выражения слепыми и слабовидящими обучающимися понимаются либо слишком широко, либо при их толковании они отталкиваются от слова, значение которого им действительно известно. В подобной ситуации обучающимся сложно не только понять фразеологизм, но и включить его в текст.

Качество чтения участников с нарушением зрения характеризуется некоторым своеобразием. Наши наблюдения дают основания утверждать: «Слабовидящие обучающиеся, обнаруживающие достаточно низкую остроту зрения, испытывают трудности при восприятии букв, слов, часто “теряют” строку и переставляют как буквы, так и лексемы местами... что отрицательно сказывается на понимании прочитанного» [Там же: 37]. Поэтому им требуются материалы с укрупненным шрифтом. Чтению слепых обучающихся свойствен монотонный и угадывающий характер. Они затрудняются при прочтении, понимании сложных предложений. Это также должно учитываться при подборе текстов и разработке параметров оценки.

Остаточное зрение или его отсутствие, дефицитные представления об окружающей действительности и особенности коммуникации значительно влияют на результативность монологического высказывания слепых обучающихся. Это обуславливает необходимость замены первой темы задания № 3 той, что сопоставима по сложности, однако не предусматривает обращения к иллюстрациям, рисункам и фотографиям.

Слабовидящие обучающиеся также будут сталкиваться с затруднениями при составлении монологического высказывания по первой теме. Даже при наличии хорошей остроты зрения они обнаруживают недостаточный уровень умений целостно, детально и последовательно воспринимать содержание сюжета. Им сложно дифференцировать первый и второй планы картины. В связи с этим необходим наглядный материал,

оформленный с учетом основных требований тифлопедагогики.

Монологическое высказывание по второй и третьей темам предусматривает привлечение конкретных знаний обучающихся. Однако нами экспериментально установлено, что «искаженные, бедные, отрывочные и вербализированные знания, а также ограниченные социальные контакты препятствуют адекватному пониманию предложенной формулировки» [Там же: 67]. Слабовидящим школьникам сложно рассказать, к примеру, об экскурсии в лес, если они там никогда не были; трудно судить о моде, когда одежду им подбирают родители. Соответственно, предлагаемые темы должны быть понятны слепым и учитывать их жизненный опыт.

Нами отмечено, что при построении диалога обучающиеся с нарушением зрения особых проблем не испытывают.

3. Обучающиеся с ЗПР, с ТНР, с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА), так же как и другие категории участников собеседования с ОВЗ, при выполнении заданий № 1 и № 2 первой части КИМ работают с неадаптированными текстами. Однако им также требуются простые в понимании тексты повествовательного характера, имеющие несложную сюжетную линию, ограниченное число действующих лиц. Из текстов следует исключать трудные в понимании синтаксические конструкции, разнообразные художественно-выразительные средства, новую и устаревшую лексику, термины.

Цитата также должна представлять собой понятное, простое, не содержащее сложную коннотацию высказывание, соотносимое с актуальным жизненным опытом этих обучающихся. Подобная необходимость объясняется тем, что у многих школьников с ЗПР, ТНР и НОДА словарный запас ограничен, что сказывается при понимании многозначности слов, различении смысловых оттенков отдельных выражений, зависящих от контекста.

При разработке критериев оценивания ответов особое внимание следует уделять параметрам, отражающим сформированность у участников рассматриваемых категорий навыков чтения. Так, школьники с ЗПР читают медленно, не соблюдают интонационного членения текста. Они часто переставляют, заменяют, пропускают

буквы и слоги: «Преобладание пассивного словаря над активным словарем, ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире осложняют понимание отдельных слов и выражений» [Левченко 2013: 140]. Кроме того, они затрудняются в понимании сложных лексико-грамматических конструкций. Все это влияет на способность устанавливать причинно-следственные связи.

У обучающихся с ТНР даже в старшем школьном возрасте может обнаруживаться угадывающее чтение; они заменяют слова и буквы, не всегда понимают смысл прочитанного.

Обучающиеся с НОДА испытывают сложности при целостном восприятии слова, путают графически сходные буквы; вследствие повреждения глазодвигательных мышц не могут следить за строкой, часто ее «теряют», с трудом понимают сложные логико-грамматические конструкции [Там же: 145].

Задание № 3 также вызывает некоторые затруднения у обучающихся с ЗПР, ТНР и НОДА. Они часто обнаруживают неспособность осмыслить замысел картины или фотографии; вторую и третью темы необходимо формулировать, учитывая актуальный уровень представлений об окружающей действительности обучающихся с ЗПР, ТНР и НОДА, их небогатый словарный запас.

Для диалога этим категориям школьников предпочтительнее предлагать простые, доступные их пониманию проблемы, отражающие повседневную жизнь.

Очевидно, все вышеобозначенные особенности, наблюдаемые у обучающихся с ОВЗ, требуют не только переосмысления КИМ итогового собеседования, но и пристального внимания педагогов-словесников к подготовке таких школьников.

Выводы. Таким образом, анализ КИМ итогового собеседования дает основание утверждать, что для обучающихся с ОВЗ

требуется разработать отдельный вариативный комплекс заданий.

Подобные КИМ будут состоять из двух частей, включающих по два задания.

Их содержание также должно определяться характером особых образовательных потребностей каждой отдельно взятой нозологической группы участников собеседования. Шкалы оценки должны учитывать как психофизические особенности обучающихся с ОВЗ, так и положения школьной лингводидактики.

ЛИТЕРАТУРА

Левченко И. Ю. Особенности развития детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья // Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья / под ред. И. Ю. Левченко, И. В. Евтушенко, И. А. Никольской. — М., 2013. — С. 127–164.

Полякова Н. П. Формирование лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка: монография. — СПб., 2018.

Шматко Н. Д. Дети с отклонениями в развитии: метод. пособие. — Москва, 1997.

REFERENCES

Levchenko I. Yu. Features of the development of children and adolescents with disabilities. In Levchenko I. Yu., Evtushenko I. V., Nikol'skoi I. A. (ed.) *Distantsionnoe obrazovanie: pedagogu o shkol'nikakh s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Distance education: to the teacher about schoolchildren with disabilities]. Moscow, 2013, pp. 127–164. (In Rus.)

Polyakova N. P. Formation of linguistic competence in blind adolescents in the process of learning the Russian language: monograph. Saint-Petersburg, 2018. (In Rus.)

Shmatko N. D. Children with developmental disabilities: a methodological manual. Moscow, 1997. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Надежда Петровна Полякова, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального развития педагогических работников, Чувашский республиканский институт образования; пр-кт Максима Горького, д. 5, г. Чебоксары, 428000, Республика Чувашия, Россия

Nadezhda P. Polyakova, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Professional Development of Teachers, Chuvash Republican Institute of Education; 5 Maxim Gorky av., Cheboksary, 428000, Republic of Chuvashia, Russia



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

К 75-ЛЕТИЮ ПОБЕДЫ

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-58-62

Смысловые диапазоны подтекста в рассказе Вс. В. Иванова «Близ старой Смоленской дороги»

Игорь Сергеевич Урюпин

*Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
e-mail: is.uryupin@mpgu.su*

В статье в историко-культурном и поэтико-онтологическом аспектах рассматривается когнитивно-семантическая организация рассказа Вс. В. Иванова «Близ старой Смоленской дороги», выявляется конструктивная функция подтекста, определяется ее сюжетообразующий потенциал. Цель исследования – охарактеризовать содержательно-смысловые диапазоны подтекста на мотивно-образном, архитектонико-композиционном, идейно-философском уровнях произведения. Для реализации поставленной цели используется структурно-типологический метод изучения литературных явлений, а также элементы герменевтического, интертекстуального, стилистического анализа художественной прозы в ее синтагматике и парадигматике. В рассказе Вс. В. Иванова, посвященном годовщине Бородинской битвы и написанном в годы Великой Отечественной войны, имплицитно проводятся параллели между судьбоносными для отечественной истории событиями, представляется национальный миропорядок, осмысливается тема отдельной, частной истории и ее неразрывной связи с историей всеобщей. В центре внимания художника оказывается образ русской крестьянки, аккумулирующей архетипические черты Матери Сырой Земли, Родины, отдавшей во имя победы над врагом своих близких; на основе ее восприятия мира и войны дается понимание великих испытаний, выпавших на долю Отечества. Однако образ старухи Агриппины Карьиной и ее жизненной драмы в рассказе Вс. В. Иванова представлен глазами Василия Андреевича Жуковского, являющегося воплощением авторского сознания. Столкновение/диалог различных жизненных миров и составляет внутренний сюжет произведения, реализующийся в подтексте, который помогает автору осмыслить жизнь и судьбу героини. Подтекст, оказывающийся конструктивным приемом сюжетостроения рассказа, позволяет художнику передать истинные мысли героини, трагедию и подвиг ее близких в Бородинской битве, о которых она не говорит прямо, но которые понятны «посвященному» собеседнику.

Ключевые слова: *Вс. В. Иванов; подтекст; авторское сознание; сюжет; архетип старухи; Бородино; художественный образ*

Ссылка для цитирования: *Урюпин И. С. Смысловые диапазоны подтекста в рассказе Вс. В. Иванова «Близ старой Смоленской дороги» // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 58–62. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-58-62.*

Subtextual Scopes of Meaning in Vs. V. Ivanov's Story «By the Old Road to Smolensk» («Bliz Staroi Smolenskoi Dorogi»)

Igor S. Uryupin

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
e-mail: is.uryupin@mpgu.su*

The article deals with cognitive and semantic organization of Vs. V. Ivanov's story «By the Old Road to Smolensk» («Bliz Staroi Smolenskoi Dorogi») in historical, cultural, poetical and ontological aspects. The constructive function of the subtext with its plot-building potential is revealed. The aim of the research is to disclose subtextual scopes of meaning and semantics on the motive and imagery; architectonical and compositional; idea and philosophy levels of the text. With this aim the structural and typological method of investigating literary phenomena was used along with the elements of hermeneutical, stylistic analysis of literary prose in its syntagmatics and paradigmatics. Vs. V. Ivanov's story devoted to the anniversary of the Battle of Borodino and written in the years of the Great Patriotic War gives implicit parallels between the events fateful for the Russian history, presents a national image of the world and conceptualizes the notion of an individual private history with its close connection with world history. The author's attention is focused on the image of a Russian peasant woman who accumulated the archetypal features of Mother Earth and Motherland having renounced all her family for the sake of the victory. Comprehension of severe hardships of Homeland is given though her understanding of war and peace. But the image of the old woman – Agrippina Caryina – and her life drama in Vs. V. Ivanov's story is represented through the eyes of Vasily Andreyevich Zhukovsky who impersonated the author's mind. The conflict/dialogue of two different life worlds shapes the inner plot of the story realized in the subtext, which helps the author to comprehend the life and fate of the heroine. The subtext being a constructive means of the story plot building enables the artist to transfer the real thoughts of the heroine, the tragedy and feat of her family in the Battle of Borodino, which she does not directly speak about, but which are clear to the «enlightened» interlocutor.

Keywords: Vs. V. Ivanov; subtext; the author's mind; plot; old woman's archetype; Borodino; literary image

A reference for citation: Uryupin I. S. Subtextual scopes of meaning in Vs. V. Ivanov's story «By the old road to Smolensk» («Bliz staroi Smolenskoi dorogi»). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No 3, pp. 58–62. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-58-62.

Проза Вс. В. Иванова при всей ее экспериментальности и авангардности, присущей литературному объединению «Серапионовы братья», оказавшему на писателя колоссальное влияние в самом начале творческого пути, продолжала «традиции русской литературы XIX века» [Спиридонов 2009: 694] в постижении важнейших онтологических проблем современности, особенно в период революционных катаклизмов, изменивших ход национальной истории. Уже в ранних произведениях Вс. В. Иванова отчетливо проявилось стремление «осознать происходящее в России в исторической перспективе, исследовать истоки развернувшихся» на глазах художника «конфликтов, понять их закономерности и движущие силы, провести поучительные исторические аналогии» [Трубина 1999: 9], которые способны разъяснить важнейшие социальные, политические процессы, определяющие существование человека в мире.

В конце 1930-х — начале 1940-х гг., в эпоху величайших испытаний, выпавших на долю Отечества, в прозе Вс. В. Иванова, лирико-философской и исповедальной по своему характеру, очень остро встали вопросы духовно-нравственного бытия русского народа, его культурно-цивилизационной состоятельности и жизнестойкости. В книге «На Бородинском поле. Рассказы 1939–1943 годов» (М.: Советский писатель, 1944) писатель обратился к героическим страницам российской

истории, осмыслил драматический, а подчас и трагический путь, который суждено было пройти русскому народу, принес на алтарь победы свои священные жертвы. Рассказ «Близ старой Смоленской дороги» (1943) является центральным в «Бородинском» цикле Вс. В. Иванова, объединившем на уровне содержания, мотивов и образов отдельные произведения, написанные во время Великой Отечественной войны и посвященные легендарным подвигам солдат Отечественной войны 1812 г., сквозь призму восприятия которой автор осмысливает судьбу России.

Хронотоп рассказа, воссоздающий события бородинской годовщины 1839 г., разворачивающиеся «в том месте, где, позади третьего корпуса Тучкова, двадцать семь лет тому назад стояли в ожидании боя полки московского ополчения, а позже отступал от Москвы Наполеон»¹, позволил художнику, не прибегая к нарочитой тенденциозности, провести вполне определенные фактические и типологические параллели между прошлым и настоящим, пробудив у читателя чувство исторического оптимизма. Победа русского народа над супостатом, посягнувшим на Россию в начале XIX в., вселяла уверенность в победе советского народа над

¹ Здесь и далее текст цит. по: Иванов Вс. В. Собр. соч.: в 8 т. — М., 1959. — Т. 4: Рассказы (1930–1955).

страшным врагом, вероломно напавшим на СССР в XX в.

Но дух отцов воскрес в сынах;
Их поприще пред нами...
Мы там найдем их славный прах
С их славными делами —

писал В. А. Жуковский в поэме «Певец во стане русских воинов», аллюзии и реминисценции из которой пронизывают рассказ «Близ старой Смоленской дороги», актуализируя через подтекст историсофский метасюжет ратной доблести русского воинства. Не случайно именно Жуковского делает Вс. В. Иванов не просто героем своего рассказа, но выразителем особого авторского сознания, которое органично соединяет разные смысловые, временные пласты, обеспечивая прочную духовно-культурную, ментально-психологическую связь соотечественников — предков и потомков. «Хорошей болью болело сердце», — замечает Вс. В. Иванов, — когда писались поэтом пламенные строки «Певца...», что «в тысячах списков разнеслись по всей России», пробуждая «беспредельную решимость биться за родину, отчизну, землю, семью»².

Оксюморонный эпитет (*хорошая боль*), по замечанию Е. А. Краснощековой, — «самое излюбленное поэтическое средство Иванова» [Краснощекова 1969: 8], позволяющее предельно точно передать широчайший диапазон переживаний героя и автора, постигающего тайну отдельного и всеобщего бытия. В семантической партитуре рассказа «Близ старой Смоленской дороги» эпитет становится главным конструктивным приемом создания художественного образа, реализуя не только изобразительно-выразительную, но и миромоделирующую функцию. Так, с помощью эпитета писатель добивается исключительной точности в передаче внешнего и внутреннего облика персонажей: будь то родные и близкие Жуковского, оказавшие колоссальное влияние на становление его как личности и как художника (*мать... дивная, какая-то вся прозрачная, турчанка с длинными заостренными ресницами над древними, медленно разгорающимися глазами; мечтательная Маша Протасова с росистыми мерцающими глазами; такая лунно-нежная и ласковая; Е. А. Протасова — крутая и незыблемая женищина с мрачными*

буклями над кремнистым и презрительным лбом), или же случайно встреченная поэтом на Смоленской дороге старуха Агриппина Карьина с *мутно-мраморным лицом, с крылатыми седыми бровями*, являвшими *следы былой красоты*. Поразившая Жуковского-царедворца, *поэта и воспитателя наследника цесаревича*, увлеченного европейской культурой и почти совсем не знающего русский народ, своей этнографической самобытностью, а главное — первозданной простотой и сердечностью, дорефлексивной мудростью, духовной чистотой и наивностью, она становится главной героиней рассказа, носительницей и хранительницей национального мироуклада.

Образ старой крестьянки, отправившейся на Бородинское поле, чтобы заказать *панакиду по убиенным воинам: Марку и сыну ее Степану*, в художественной системе рассказа приобретает архетипические черты не просто матери, но Матери Сырой Земли — Родины. *Простите, добрые люди, зыбкое бабье сердце. Понимаю — земля зовет, знаю — надо — сокрушается Агриппина, отрывая «от сердца» своих близких, благословляя их на ратный подвиг, как благословляла Богородица на крестный путь своего единородного Сына. А потому на исповеди скажет старухе поп: Многие грехи тебе простятся, мать, многие, понеже муж и сын твой пали на поле бранном. Однако нет ничего исключительного в поступках Агриппины, каждая мать готова пожертвовать во имя Отечества самым дорогим, что у нее есть. Такова и инокиня Мария, бывшая прежде женой генерал-майора Александра Алексеевича Тучкова-четвертого, погибшего вместе с мужем и сыном старухи; на бородинской годовщине она стояла неподалеку от гроба <Багратиона>, скромно опустив некогда великолепные очи, ныне окруженные зловещими темными пятнами приближающейся смерти. Неизбывно материнское страдание инокини Марии, уже отрешившейся от всего земного, «нет места» среди живых и старухе Агриппине, все время вспоминающей своих убиенных родных: мужа Марка Иваныча и сына, безумомонного, с нежным лицом, — Степушки; некому рассказать о своем горе. А очень хочется ей именно рассказать людям о своих близких, поделиться самым сокровенным и важным, быть услышанной и понятой:*

И не останутся ли возвращающиеся с праздника солдаты? И она расскажет, как умерли и как жили ее муж Марк Иваныч и сын,

² Иванов Вс. В. Указ соч. — С. 270.

безугомонный Степушка. Да разве для нее, для старухи, останются солдаты.

Единственным ее собеседником оказывается свернувший с Можайского тракта на старую Смоленскую дорогу сильный барин — В. А. Жуковский.

Диалог Агриппины Карьиной и Василия Андреевича Жуковского, составляющий сюжетно-смысловое ядро рассказа, создается автором по принципу *quid pro quo* («одно вместо другого»³), когда вместо рассказа о подвиге солдат «тучковского полка» герои беседуют о «тучковском» стаде:

— Хороший скот, матушка, Тучковых? — Не-не, батюшка, — торопливо заговорила старуха. — Зворыкиных будет скот, Зворыкиных. Тучковых здесь нетути. Тучково войско идет, мне бы на него посмотреть, батюшка...

Все мысли героини были отнюдь не о зворыкинском стаде (хотя и восхищалась она его исключительностью: у них, *сказывают, бык пятьдесят пудов весу...*), а о тучковских воинах, героически сражавшихся на том самом поле, на котором спустя четверть века паслись коровы. Но о самом главном не решалась сказать барину старуха, подумалось ей:

Поговорю с ним о коровках, а там, слово за слово, с коровок перебросимся на Бородино <...> все ему расскажу, все...

И это *все*, что так волновало Агриппину Карьину, писатель передал в подтексте, ведь, по справедливому замечанию Н. А. Николиной, «художественный текст всегда содержит не только прямую, но и *неявную* информацию» (выделено Н. А. Николиной. — *И. У.*) [Николина 2003: 20]. За историей о корове Бурешке, которую потеряла крестьянская семья перед самым Бородинским сражением (*И давала та корова, не поверишь, в один удой ведро с четвертью молока*), простиупает история воинского подвига родных Агриппины:

Ты слушай, батюшка, насчет коровенки. Муж-то мой, Марк Иванович, стоял на самом Бородинском, в полку Тучковом... и сын,

Степушка, направился к нему. А перед самым тем уходом Бурешка-то и пади. Ох, и парень был Степушка, десятерых один кормил бы!

Главная по сути, эта история оказывается на периферии рассказа Агриппины, в буквальном смысле **под текстом** о корове Бурешке. А потому весь «разговор старухи» показался поэту *переполненным околичностями; он стал расспрашивать ее о корове, для того чтобы старуха рассказала ему другое — как и что чувствовали на Бородинском поле ее муж и сын*. В один момент собеседник даже засомневался:

Знает ли она что-нибудь о могуществе России, добытом ее близкими здесь, на Бородинском поле? Понятен ли ей смысл сегодняшнего торжества?

На все эти вопросы Агриппина Карьина вряд ли могла бы ответить прямо, разумно и точно, но сердцем она очень хорошо чувствовала и переживала боль всей матушки-России, отдавшей своих сыновей в жертву во имя победы над врагом. На вопрос барина: *Что с твоими сталося при Бородинском, бабушка?* — Агриппина лишь разрыдалась: *С моими-то, батюшка, о-о-ох!* <...> *О-о-о-и-и!*

Однако в этом необычайном по силе эмоционального надрыва ответе простиупает самое настоящее осознание и могущества России, и величайшего подвига народа, который невозможно выразить никакими словами. Только через подтекст удастся художнику передать сложнейшую диалектику «сказанного и мыслимого, вербализованного и невербализованного, объективного и субъективного» [Лелис 2011: 20]. В прозе Вс. В. Иванова подтекст аккумулирует разные культурные, исторические, ментально-психологические смыслы, которые реализуются в мотивно-образной структуре произведений. Впрочем, по утверждению А. М. Камчатнова, «подтекст — это не всякий смысл, а лишь тот, который рассчитан на понимание посвященных» [Камчатнов 1988: 43]. Именно такой подтекст становится сюжетоорганизующим в рассказе «Близ старой Смоленской дороги», где в роли посвященного выступает Жуковский, пытающийся за рассказом крестьянки о своей коровешке разгадать истинный смысл ее «бородинских» переживаний. *Но как уловить ее*

³ Михельсон М. И. Русская мысль и речь: свое и чужое: Опыт русской фразеологии: сб. образных слов и иносказаний: в 2 т. — М., 1994. — Т. 1. — С. 426.

мысли, как понять ее? — вопрошал самого себя поэт, сердцем откликаясь на поведенную старухой историю.

Далеко не каждый способен заглянуть в чужую душу, проникнуть в ее неизреченную глубину. Вот и после расставания с добрым барином — единственным, кто сумел по-настоящему пропустить через себя каждое сказанное и несказанное слово героини — ее собеседником становится отставший от своей части солдат. Только, в отличие от Жуковского, ему недосуг было говорить со старухой: *Вот и спасибо, бабка*, — поблагодарил он ее за крынку воды. — *Коров, что ли посеешь? Паси, паси!..* Однако коровы уже не стали предметом разговора Агриппины и уже тем более не всколыхнули в ее памяти никаких воспоминаний. Весь диалог старухи и солдата прямолинейно прагматичен и лишен какого бы то ни было подтекста, ведь и солдат не посвящен в семейную историю Карьных, и сама Агриппина не захотела *выспрашивать про тучковский полк*, потому что не чувствовала в собеседнике душевно-духовной заинтересованности в общении, готовности воспринять ее жизненную драму в неразрывной связи с драмой всего народа.

Так подтекст в рассказе Вс. В. Иванова оказывается главным средством выражения сокровенных мыслей и переживаний героев, вступающих друг с другом в диалог, вербальная и невербальная сторона которого определяет понимание собеседников, их укорененность в одной и той же исторической, социокультурной «почве», обеспечивающей единство народа и личности. Составляя идейно-философское ядро произведения, его онтологическую и аксиологическую матрицу, имплицитное содержание отдельной, сугубо частной истории старухи Агриппины Карьиной приобретает всеобщее значение, как общенационального масштаба достигает вклад в победу на Бородинском поле всех его защитников, вписавших свои имена в великую Книгу Жизни.

ЛИТЕРАТУРА

- Жуковский В. А. Избранное. — М., 1986.
- Камчатнов А. М. Подтекст: термин и понятие // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. — 1988. — № 3. — С. 40–45.
- Краснощекова Е. А. Поэтическая речь раннего Всеволода Иванова // Русская речь. — 1969. — № 4. — С. 7–11.
- Лелис Е. И. Теория подтекста. — Ижевск, 2011.
- Николина Н. А. Филологический анализ текста. — М., 2003.
- Спиридонов С. Н. Замятинская «школа» сказа в прозе Вс. Иванова 1920-х годов // Литературоведение на современном этапе: Теория. История литературы. Творческие индивидуальности. — Тамбов, 2009. — С. 694–697.
- Трубина Л. А. Историческое сознание в русской литературе первой трети XX века: Типология. Поэтика. — М., 1999.

REFERENCES

- Zhukovsky V. A. Favourites. — Moscow, 1986. (In Rus.)
- Kamchatnov A. M. Implication: term and concept. In *Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshei shkoly* [Philological sciences. Scientific reports of the higher school]. 1988, No. 3, pp. 40–45. (In Rus.)
- Krasnoshchekova E. A. Poetic speech of early Vsevolod Ivanov. In *Russkaya rech'* [Russian speech]. 1969, No. 4, pp. 7–11. (In Rus.)
- Lelis E. I. Theory of implication. Izhevsk, 2011. (In Rus.)
- Nikolina N. A. Philological analysis of the text. Moscow, 2003. (In Rus.)
- Spiridonov S. N. Zamyatin's «school» of the narration in prose of Vs. Ivanova the 1920th years. In *Literaturovedenie na sovremennom etape: Teoriya. Istoriya literatury. Tvorcheskie individual'nosti*. [Literary criticism at the present stage: Theory. History of literature. Creative identity]. Tambov, 2009, pp. 694–697. (In Rus.)
- Trubina L. A. Historical consciousness in the Russian literature of the first third of the XX century: Typology. Poetics. Moscow, 1999. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Игорь Сергеевич Урюпин, доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX–XXI веков, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1, г. Москва, 119435, Россия

Igor S. Uryupin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Literature of XX–XXI Centuries, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 M. Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-63-69

«Сороковые, роковые...» в поэзии Давида Самойлова: лингвостилистический анализ трех стихотворений о войне (К 100-летию со дня рождения)

Елена Александровна Фролова

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

В статье анализируются три стихотворения о войне («Слово о Богородице и русских солдатах», «Атака» и «Сороковые»), написанные Д. Самойловым в разные периоды творческой деятельности. На основе имеющихся исследований творчества известного поэта XX в. предлагается разноуровневая характеристика его военной лирики. Цель статьи – на основе лингвостилистического анализа стихотворений Д. Самойлова о войне охарактеризовать специфику поэтического языка самобытного автора, раскрыть многоликость и разноплановость его творческой манеры. Методы исследования: углубленное чтение, сопоставительный анализ, онтологический метод, многоуровневый анализ поэтических текстов. Автор акцентирует внимание на реминисценциях в военной поэзии Д. Самойлова, контрасте и средствах его создания, повторе как художественном приеме, паронимии и стилистическом смещении языковых средств разных уровней. В статье делается вывод о многоаспектном подходе поэта к раскрытию военной темы.

Ключевые слова: *Давид Самойлов; реминисценция; фольклор; паронимия; разностильные языковые средства; повтор; контраст; хронотоп*

Ссылка для цитирования: *Фролова Е. А. «Сороковые, роковые...» в поэзии Давида Самойлова: лингвостилистический анализ трех стихотворений о войне (К 100-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 63–69. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-63-69.*

«The Forties, Fateful...» in David Samoylov's Poetry: a Lingvo-stylistic Analysis of Three Poems about War (To the 100th Anniversary of the Birth)

Elena A. Frolova

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

The article presents an analysis of three poems about war («The Tale of Our Lady and Russian Soldiers» («Slovo o Bogoroditse i Russkih Soldatoh»), «The Attack» («Ataka»), «The Forties» («Sorokovy»)) written by D. Samoylov in different periods of his creative activity. On the basis of the existing research of the creative work of the famous poet of the 20th century, a multilevel characteristic of his war lyrics is given. The aim of the article is to characterize the specific features of the poetic language of such an original author by means of a lingvo-stylistic analysis of D. Samoilov's poems, to reveal the richness and diversity of his artistic manner. The following research methods were used: analytical reading, comparative analysis, ontological method, a multilevel analysis of poetry. The author accentuates reminiscences in D. Samoilov's war poetry, the contrast and contrast means, repetition as an artistic device, paronomasia in the stylistic mixture of linguistic means belonging to different levels. A multidimensional poet's approach to the theme of the war is the conclusion of the article.

Keywords: *David Samoylov; reminiscence; folklore; paronomasia; multi-style linguistic means; repetition; contrast; the chronotope*

A reference for citation: *Frolova E. A. «The Forties, fateful...» in David Samoylov's poetry: a lingvo-stylistic analysis of three poems about war (To the 100th anniversary of the birth). In Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 63–69. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-63-69.*

Давид Самойлов считается одним из ярких представителей поэзии XX в., в творчестве которого соединились глубокая культура, свежесть мысли и легкий юмор. О нем писали многие литературоведы (см. работы Л. Аннинского, Ю. Болдырева, Е. Осетрова, С. Рассадина, Б. Сарнова, С. Чупринина, И. Шайтанова и др.), акцентируя внимание на эволюции творчества Д. Самойлова. Так, критик Ю. Болдырев утверждал, что необходимо «прочесть однажды все его книги от первой до последней, увидеть путь, которым шел и идет поэт, выяснить, что дал он поэзии и своему народу», «открыть его в полной мере»¹. Л. Аннинский воспринимал Д. Самойлова как певца «структуры», понимая под ней красоту, а эволюцию творчества поэта рассматривал как путь «утраты одной красоты ради другой»². По мнению Е. А. Ясаковой, красота присутствует в разных по тематической направленности стихотворениях поэта: «...настоящую красоту он прозревает даже на войне. Она является ему в образе Богородицы, плачущей о русских солдатах» («Слово о Богородице и русских солдатах») [Ясакова 2019: 67]. И. Шайтанов утверждал, что центральное место в творчестве Д. Самойлова занимает поэтическая память [Шайтанов 1989]. Этапы творческой эволюции Д. Самойлова исследовала в диссертационной работе Л. Ю. Клевцова³. На смену гармонии трагизмом в творчестве поэта обратил внимание С. Чупринин [Чупринин 1978]; об историзме стихотворений Д. Самойлова писали Б. Сарнов [Сарнов 1964], А. Немзер [Немзер 2006] и др. Творчеству Д. Самойлова посвящена монография литературоведа В. С. Баевского [Баевский 1986]. Лингвостилистическая характеристика Самойлова-лирика представлена в статье Э. М. Береговской [Береговская 2003: 14–26].

Цель данного исследования — на основе лингвостилистического анализа стихотворений Давида Самойлова о войне охарактеризовать специфику поэтического языка самобытного автора, раскрыть многогранность и разноплановость его творческой манеры.

¹ Цит. по: Клевцова Л. Ю. Поэтическая эволюция Давида Самойлова: дис. ... канд. филол. наук. — М., 1999.

² Там же.

³ Там же.

В статье затронуты лишь некоторые аспекты военной темы в творчестве Давида Самойлова. Многое осталось за ее пределами: образ женщины на войне, мотив памяти и др. На примере лингвостилистического анализа трех стихотворений поэта мы постараемся показать его разноаспектность и многогранность в подходе к этой сложной и неоднозначной теме.

Поскольку творчество поэта неразрывно связано с фактами его биографии, остановимся на основных этапах творческого пути Д. Самойлова.

Давид Самуилович Самойлов (Кауфман) (1920–1990) родился в Москве в семье врача. В 1938 г. будущий поэт с отличием окончил школу и поступил в Московский институт философии, литературы и истории, где в то время работали такие известные ученые, как Л. И. Тимофеев, Н. К. Гудзий, Д. Н. Ушаков, Ю. М. Соколов, С. И. Радциг, Д. Д. Благой. Здесь он познакомился с И. Сельвинским, который помог ему попасть в поэтический семинар при Гослитиздате, посещал семинары Н. Асеева, В. Луговского в Литературном институте.

В студенческий период Д. Самойлов подружился с поэтами, позже вошедшими в когорту представителей поэзии военного поколения 1940-х гг.: Сергеем Наровчатовым, Борисом Слуцким, Михаилом Кульчицким, Павлом Коганом. К их числу принадлежал и сам Д. Самойлов, посвятивший друзьям пророческое стихотворение «Пятеро».

Поэт не мыслил своей жизни вне событий, происходящих в стране. Не попав на фронт по возрасту, Д. Самойлов пошел добровольцем рыть окопы на Смоленщине, под Вязьмой. Затем в течение двух месяцев был курсантом Гомельского военно-пехотного училища, откуда по тревоге был отправлен на Волховский фронт, под Тихвин. По словам самого поэта, война открыла ему главное — ощущение народа. Был ранен, пять месяцев провел в госпиталях, а затем снова вернулся на фронт в моторазведроту. Освобождал Польшу, Германию, дошел до Берлина. Последнее звание — старший сержант. Друг Давида Самойлова Лев Копелев заметил: «Мы все воевали офицерами, политработниками, а Дезик был солдатом, пулеметчиком, разведчиком. Это другая война» (цит. по:

[Береговская 2003: 14]). Вернулся в Москву в ноябре 1945-го и начал жить литературным трудом, перебиваясь случайными заказами, переводами, работая на радио.

Во время войны Д. Самойлов стихов почти не писал, если не считать стихотворений про удачливого солдата Фому Смыслова и сатиры на Гитлера, которые были опубликованы в гарнизонной газете под псевдонимом Семен Шило. Только в 1958 г. вышла первая книга стихов Д. Самойлова «Ближние страны», в 1963-м — «Второй перевал». Давид Самойлов участвовал в создании нескольких спектаклей в Театре на Таганке, в «Современнике», писал песни для спектаклей и кинофильмов [Биография Давида Самойлова... Электронный ресурс].

Военная тема занимает важное место в творчестве поэта. Его «военные» стихи стали своеобразным жизненным опытом юноши-солдата. При этом каждое стихотворение о войне раскрывает новую грань в поэтическом портрете автора. Например, «Слово о Богородице и русских солдатах» (1942–1943) подчеркивает тенденцию к «вечным образам» в лирике Д. Самойлова.

Образ Богородицы был неоднозначен и многофункционален в разные временные периоды — от преклонения до неприятия. Художники слова использовали его для выражения собственного мировосприятия. Так, в творчестве С. Есенина образ Богоматери связан прежде всего с идеей материнства. Кроме этого, Богородица в произведениях поэта — вечная крестьянская заступница. В стихотворении А. Белого «Родине» Россия предстает в образе «Неопалимой купины»; А. Ахматова использует образ Богородицы как спасительный оберег, покров для защиты Отечества. Образ Богородицы как исконной защитницы России возникает в стихотворении М. Волошина «Владимирская Богоматерь», которая *Русь вела сквозь мерзость, кровь и срам*.

Д. Самойлов обращается к «вечному образу» Богородицы как к источнику обобщения и контраста, на котором построен текст, — противопоставлении Божьего рая и земного ада. Выбор фольклорного жанра, получившего развитие в древнерусской литературе, заявлен уже в названии стихотворения — ключевой позиции текста (ср.: «Слово о погибели земли Русской», «Слово о полку Игореве» и др.).

Автор следует традициям устного народного творчества, рисуя зачин стихотворения:

За тучами летучими
За горами горбатыми
Плачет Богородица
Над русскими солдатами.
Плачет-заливается за тучкою серой:
«Не служат мне солдаты правдой и верой»⁴.

Особую напевность тексту придает прием параномазии, «предполагающий нарочитое сближение слов, в чем-либо сходных в своем звуковом составе»⁵: за *тучами летучими*, за *горами горбатыми*.

В произведениях фольклора зачин неразрывно связан с повествованием, указывает на время и место действия, называет персонажей; ср. зачин в былине о Вольге Святославовиче и Микеле Селяниновиче:

Когда воссияло солнце красное,
На тое ли на небушко на ясное,
Тогда зарождался молодой Вольга,
Молодой Вольга Святославович.

Зачин включает традиционный набор слов, общепринятые формулы. Так, в обоих текстах есть обращение к силам природы с использованием постоянных эпитетов (*тучи летучие*, *горы горбатые*, *тучка серая* — *солнце красное*, *небушко ясное*), оба зачина содержат инверсивные синтаксические конструкции. В стихотворении Д. Самойлова обращает на себя внимание синонимичный повтор глагольных форм с целью усиления градационного действия (*плачет-заливается*), а также устойчивый оборот *служить правдой и верой*, что подчеркивает реминисцентную⁶ направленность текста.

⁴ Здесь и далее стихотворения Д. Самойлова цит. по: Самойлов Д. С. «Мне выпало всё...» / сост. А. Д. Давыдов. — М., 2000.

⁵ Бельчиков Ю. А. Параномазия // Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. — URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/2321784> (дата обращения: 11.01.2020).

⁶ Реминисценция (от лат. *reminiscentia* — воспоминание) — содержащаяся в произведении отсылка к другому тексту, напоминание о другом художественном произведении, факте культурной жизни... Реминисценция необходима, для того чтобы создать определенный контекст для восприятия произведения, включить его в традицию и в то же время показать его

В реплике-ответе солдата Тишки просвечивает аллюзия на старинную русскую военную песню «Солдатушки, бравы ребятушки...»:

— Нам ружьишки — братишки,
Сабли остры — родные сестры.

Созданию фантастического в стихотворении Д. Самойлова способствует связь текста с традиционными деталями волшебных сказок. Например, в русской народной сказке «Царевна-лягушка» Василиса Премудрая «махнула левым рукавом — стало озеро, махнула правым — поплыли по озеру белые лебеди». В стихотворении поэта (о Богородице):

Скажет она слово —
лист золотится;
слезу уронит —
звезда закатится.

В обоих случаях перед нами бессоюзные сложные предложения с синкретичными отношениями между частями (условно-временные + причинно-следственные), что порождает многоплановость восприятия текста.

Однако на смену сказочной сюжетосоставляющей приходит земная реальность:

Стояли два солдата на посту придорожном,
ветром покрыты, дождем огорожены.
Ни сухарика в сумке, ни махорки в кисете —
голодно солдатам, холодно им на свете.

Обращаясь к земному бытию, поэт сохраняет сказовую манеру подачи текста: инверсия в первом предложении, однотипные синтаксические конструкции, образующие однородные ряды.

Но постепенно Д. Самойлов отходит от традиций фольклора. Так, в третьей строфе стихотворения происходит разрушение сразу двух фразеологических оборотов. В первом случае автор сокращает фразеологизм *белый свет*, убирая определение-кolorатив и тем самым устраняя возможный лексический повтор (хотя повтор — традиционный прием автора). Однако в данном случае разрушение фразеологизма обусловлено скорее описываемой ситуацией:

отличие, новизну, создать диалог с традицией. (Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. — М., 2003. — С. 870).

свет, где идет война, не может быть белым! И далее Д. Самойлов прибегает к прямому отрицанию как приему разрушения постоянного эпитета:

Взяла их Богородица за белые —
нет! —
за черные руки...

Цветовая антонимия усилена коротким отрицательным словом *нет!*, вынесенным в самостоятельную строку. Люди с черными руками оказываются в раю, и появляется новое средство создания контрастности текста — смешение разнотильной лексики:

Съели солдаты хлеба по три пайки.
Жарко стало — скинули «куфайки».
Закурили по толстой.
Огляделись в раю.
Стоит белая хата на самом краю.
И святые угодники меж облаками
пашут райскую ниву быками,
сушат на яблонях звездные сети...

Просторечное и диалектное «*куфайки*», заключенное поэтом в кавычки, разговорные глаголы *скинули* и *огляделись*, субстантив *толстой* (о самокрутке) оказываются в одном ряду с *райской нивой* и *звездными сетями*. Снижению высокого, небесного способствует и включение в текст стихотворения солдатских реплик (элемент диалогичности), в которых присутствуют разговорные единицы лексического, семантического и грамматического уровней:

...«Век бы пробыть, Мати, с тобою,
но дума одна не дает покою, —
ну как, Богородица,
пречистая голубица,
бабе одной с пятерыми пробиться! —
Избу подправить, заработать хлеба...
Отпусти ты меня, Пречистая, с неба!»

Так возникает противостояние двух миров — Божьего и земного. И солдаты должны сделать выбор, кому служить: Богу в раю или Родине на земле. Но рай для себя невозможен, когда на земле страдают.

Заключительное пятистишие вновь рисует осенний пейзаж, где природа и человек едины:

Идут солдаты страной непогожею.
И лежит вокруг осень
мокрой рогожею.

Используя прием олицетворения, поэт меняет образные средства мира людей и мира природы. Яркий эпитет *непогожею* создает гнетущую картину беспросветных страданий, которые еще предстоит преодолеть русскому солдату. Метафоризация осени усиливает эту картину.

Д. Самойлов не идеализирует войну и подвиги солдат. Страшная суть военных событий сконцентрирована в стихотворении «Атака». Поэт отказывается от иносказаний и реминисценций, пытается дать максимально точное изображение боя. Перед читателем встают реалистичные картины сражения и раскрыто психологическое состояние солдат, призванных убивать и умирать:

Приказ проверить пулеметы.
Так значит — бой! Так значит — бой!
Довольно киснуть в обороне.
Опять, опять крылом воронным
Судьба помашет над тобой!

Четырехстопный ямб рождает чеканный ритм, который поддерживается короткими рублеными фразами, включающими контактные повторы. Эмоциональная напряженность создается восклицательными конструкциями, передающими внутреннее состояние солдат перед боем. Метафорический образ вороньего крыла судьбы символичен: ворон — вещая птица и одновременно птица смерти (птица-падальщик). Поэт прибегает к образам животного мира для описания происходящего: *пролетает мина; пулемет присел сторожевой собакой*. Предстоящая неопределенность порождает настороженность и пустоту. А пустота — это переход в вечность. В четвертой строфе автор и обращается к вечности:

О, беззаботность бытия!
О, юность горькая моя!
О, жесткая постель из хвои.
Мы спим. И нам не снятся сны.
Мы спим. Осталась ночь до боя.
И все неясности ясны.

С помощью нисходящей градации поэт сужает хронотоп: на смену беззаботности бытия приходит горькая юность, которая реализуется в военном настоящем (*О, жесткая постель из хвои*). Анафорический повтор восклицательной частицы *о* выражает череду чувств, которые овладевают солдатами

перед боем, — перед глазами проносится вся жизнь, пусть и такая короткая. Бытийное обобщение переходит на бытовой уровень. Сон и явь соединяются, оксюморон заключительной строки стирает грани между знанием и незнанием, между прошлым, настоящим и будущим.

В стихотворении соседствуют повседневные детали солдатской жизни (*И вот — рассвет. Приедут кухни. / Солдатский звякнет котелок*) и яркая образность военных действий, несущих смерть (*И вдруг — ракета. Пять ноль-ноль. / Заговорили батареи. / Фугасным адом в сорок жерл / Взлетела пашня*). Синтаксис помогает автору передать внезапность происходящего: неполное предложение с пропуском сказуемого, номинативная конструкция, фиксирующая начало сражения. А страшную картину боя рисуют образные средства — олицетворение и гиперболическая метафора, которая одновременно раскрывает ужас участников сражения:

И сыпался песок в траншеи.
Он сыпался за воротник
Мурашками и зыбким страхом.

Местный бой становится источником глобальных обобщений в стихотворении Д. Самойлова. Происходит обратный процесс расширения хронотопа. Вот уже *И времени потерял счет, / И близится земли крушение. / Застыло время — не течет...* Разрастание трагедии приводит к остановке времени. Теперь уже чужая воля движет людьми, обрекая их на смерть; чистое поле — символ простора, свободы и жизни — поэт сравнивает с гибелью. Происходит смена жизненных ориентиров: инстинкт самосохранения уступает место бессмертной душе, готовой сражаться до конца. Поэт не говорит о смерти прямо, но, описывая действия бойцов, дает понять читателю весь трагизм сражения:

«Ура!» — кричат на правом фланге.
И падают и не встают.
Горят на сопке наши танки,
И обожженные танкисты
Ползут вперед, встают, поют,
«Интернационал» поют.
И падают...

Повтор антонимичных глагольных пар *падают — встают* придает стихотворному тексту динамизм и одновременно

раскрывает *призрачность судьбы солдатской, / Где жизнь расчислена войной и где Из роты выжившие трое*. Динамику сражения передает также ряд однородных сказуемых в односоставном неопределенно-личном предложении (важно действие, а не его субъект!), на смену которым приходят обрывочные номинативные конструкции с девербативами, распространенными оценочными эпитетами: *И взрыв сухой... и резкий крик... / И стон: «Не оставляйте, братьцы...»*.

Раскрывая мир чувств и переживаний бойцов, автор приходит к парадоксальному итогу: бессмертная душа лишает солдат чувства сопереживания: *И мы шагаем через них*.

Ад войны калечит человеческие души. Убийство оказывается сродни творческому итогу: бессмертная душа лишает солдат чувства сопереживания: *И мы шагаем через них*.

Природа вторит аду войны: *рассвет синее, пухнет / Над лесом, как кровоподтек; день болезненно желт; полдень пороха серее*. Дальний бой сменяется рукопашным:

Уже кричат: «Сдавайтесь, гады!»
Уже иссяк запас гранат,
Уже врага штыком громят...

Анафорический повтор наречия *уже* с временным компонентом значения подчеркивает быстротечность событий. Бой завершен. Но не забыт. Заключительное двустипийное стихотворение поднимает тему памяти, остро стоящую в творчестве Д. Самойлова:

Смолкает оружейный ад.
И в песню проснутся герои.

Знаковым в поэзии Давида Самойлова стало стихотворение «Сороковые». В нем поэт соединяет объективизм и субъективное начало, как бы подводя итог теме войны. Не случайно стихотворение имеет кольцевую композицию, построенную на неточном повторении именительного темы. С первых строк поэт рисует объективную картину войны. Использование цепочки однородных субстантивов-характеристик дает возможность автору отказаться от пространных описаний. Прием параномазии определяет сущность войны: это рок, который врывается в судьбы людей, круша их. Коннотативные номинации, оформленные с помощью четырехстопного ямба, как будто печатают

стук колес эшелона и помогают воссоздать страшные военные будни: *извещенья похоронные*. Обобщенный образ войны складывается у Д. Самойлова из непрерывного движения поездов (*Гудят накатанные рельсы*) и кочующих с запада на восток погорельцев. Контактный повтор создает ощущение бесконечности людского потока (*И погорельцы, погорельцы / Кочуют с запада к востоку...*).

В мире войны поэт видит себя (*А это я на полустанке*) как неотрывную часть народа. Смена хронотопа (*Да, это я на белом свете...*) позволяет автору объединить личное и общее и представить типизированный образ молодого солдата. Этому способствует и внимание поэта к рядовым деталям военной жизни, и к особенностям поведения начинающих бойцов (*И у меня табак в кисете, / И у меня мундштук наборный. — И я с девчонкой балагурю, / И больше нужного хроаю, / И пайку надвое ломаю, / И все на свете понимаю. — Ср.: И все неясности ясны* в стихотворении «Атака»).

Вновь возникает мотив памяти, однако здесь он предстает в субъективном ключе:

Как это было! Как совпало —
Война, беда, мечта и юность!
И это все в меня запало
И лишь потом во мне очнулось!..

Риторические восклицания усиливают эмоциональность текста, в котором, как и в жизни, соединяется несоединимое. Поэт отказывается от прямых оценок страшной войны, которая *гуляет по России*, но его позиция четко выражена в заключительной строке текста: *А мы такие молодые!* Здесь и боль утрат, и горечь страданий, и сожаление об украденном войной времени.

Таким образом, раскрывая тему войны, Д. Самойлов использовал разные художественные приемы, начиная от фольклорных реминисценций и иносказаний до объективной реалистичности изображения. Поэт многолик в стихах о войне, как неоднозначны и его герои.

Давид Самойлов предъявлял очень высокие требования к себе как к поэту, считал это звание значимым и ответственным. «Поэт — это тот, кто сохраняет неразрушенной “структуру души” и видит сквозь калейдоскоп биографических фактов неотменимую логику своей судьбы. Поэт узнается не по наличию тех или иных свойств

(или их суммы), но по общей статистике, по парадоксальному единству резко индивидуального и всеобщего, ошеломляющей неожиданности и включенности в большую традицию (целое русской и мировой словесности), загадочности и открытости, сопричастности своей эпохе и отдельности, всегда предполагающей несогласие (часто — трагическое) с обстоятельствами времени и места» [Немзер 2010: 10].

ЛИТЕРАТУРА

Баевский В. С. Давид Самойлов. Поэт и его поколение. — М., 1986.

Береговская Э. М. Давид Самойлов — лирик: лингвостилистический портрет // Русский язык в научном освещении. — М., 2003. — № 6. — С. 14–26.

Биография Давида Самойлова. Творческое наследие поэта [Электронный ресурс]. — URL: <https://fb.ru/article/221799/biografiya-davida-samoylova-tvorcheskoe-nasledie-poeta> (дата обращения: 15.01.2020).

Немзер А. С. История и современность в «Стихах о Царе Иване» Давида Самойлова // *Studia Russica Helsingiensia et Tartuensia X: «Век нынешний и век минувший»: культурная рефлексия прошедшей эпохи: в 2 ч.* — Тарту, 2006. — Ч. 2. — С. 392–433.

Немзер А. Поэт Давид Самойлов // *Самойлов Д. С. Счастье ремесла: избранные стихотворения.* — М., 2010.

Немзер А. Часовой и звезда // *Самойлов Д. «Мне выпало всё...»* — М., 2000. — С. 586–613.

Сарнов Б. Зрелость (рецензия на книгу Д. Самойлова «Второй перевал. Стихи») // *Новый мир.* — 1964. — № 3. — С. 246–250.

Чупринин С. Сухое пламя (рецензия на книгу Д. Самойлова «Весть») // *Новый мир.* — 1978. — № 11. — С. 318–322.

Шайтанов И. О времени слышнее весть... // *Самойлов Давид. Избранные произведения: в 2 т.* — М., 1989. — Т. 1. — С. 5–20.

Ясакова Е. А. «Красота» Давида Самойлова // *Русский язык в школе.* — 2019. — № 4. — С. 67–71. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-4-67-71.

REFERENCES

Baevsky V. S. David Samoilov. The poet and his generation. Moscow, 1986. (In Rus.)

Beregovskaya E. M. David Samoilov — lyricist: linguo-stylistic portrait. In *Russkii yazyk v nauchnom osveshchenii* [Russian Language and Linguistic Theory]. 2003, No. 6, pp. 14–26. (In Rus.)

Biography of David Samoilov. The creative heritage of the poet [Electronic resource]. URL: <https://fb.ru/article/221799/biografiya-davida-samoylova-tvorcheskoe-nasledie-poeta> (accessed: 15.01.2020). (In Rus.)

Nemzer A. S. History and contemporaneity in «Poems of Tsar Ivan» by David Samoilov. In *Studia Russica Helsingiensia et Tartuensia X: «Vek nyneshnii i vek minuvshii»: kul'turnaya refleksiya proshedshei ehpokhi* [Studia Russica Helsingiensia et Tartuensia X: «Present Century and Century Past»: cultural reflection of the past era]: in 2 vol. Tartu, 2006, vol. 2, pp. 392–433. (In Rus.)

Nemzer A. Poet David Samoilov. In *Samoilov D. S. Schast'e remesla: Izbrannye stikhotvoreniya* [Samoilov D. S. Happiness of the craft: Selected poems]. Moscow, 2010. (In Rus.)

Nemzer A. Samoilov D. S. Happiness of the craft: Selected poems. In *Samoilov D. «Mne vypalo vse...»* [Samoilov D. «Everything fell to me ...»]. Moscow, 2000, pp. 586–613. (In Rus.)

Sarnov B. Maturity (review of D. Samoilov book «Second Pass. Poems»). In *Novyi mir* [New World]. 1964, No. 3, pp. 246–250. (In Rus.)

Chuprinin S. Dry flame (review of D. Samoilov's book «News»). In *Novyi mir* [New World]. 1978, No. 11, pp. 318–322. (In Rus.)

Shaitanov I. O vremeni slyshnee vest'... [The news is heard louder ...]. In *Samoilov David. Izbrannye proizvedeniya* [Samoilov David. Selected works]: in 2 vol. Moscow, 1989, vol. 1, pp. 5–20. (In Rus.)

Yasakova E. A. «Beauty» in David Samoilov's Poetic System. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, No. 4, pp. 67–71. (In Rus.). <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-4-67-71>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Александровна Фролова, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1, г. Москва, 119435, Россия

Elena A. Frolova, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Russian Language, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 M. Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia

ЗАГАДКИ ТЕКСТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-70-78

«Та черта глубины...»: ритмо-смысловой анализ стихотворения «Я убит подо Ржевом» (К 110-летию со дня рождения А. Т. Твардовского)

Борис Геннадьевич Бобылев

г. Орёл, Россия, e-mail: boris-bobylev@yandex.ru

Петр Александрович Ковалёв

Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орёл, Россия, e-mail: kavalller@mail.ru

Статья посвящена анализу и интерпретации текста стихотворения А. Твардовского «Я убит подо Ржевом» в единстве его формы и содержания. Используются методы стиховедения и филологического анализа текста, приемы стилистики декодирования, чтения текста «под лингвистическим микроскопом», комментирования, риторического анализа. Делаются выводы о том, что в основе образно-стилистической системы стихотворения лежит аффективное противоречие – столкновение чувства отчаяния, связанного с атеистическим представлением о смерти как полном уничтожении личности, человека, и жадной обретения веры. Полифония и полисемантия текста стихотворения, многократное изменение коммуникативных и ритмических регистров на фоне единства образа автора, воплощенного в стихотворении, рассматриваются как иконические знаки, передающие идею соборности русского народа как едино-раздельной цельности.

Ключевые слова: А. Твардовский; рифменный и ритмический регистр; двустопный анапест; языковая полифония; «религия Отечества»

Ссылка для цитирования: Бобылев Б. Г., Ковалёв П. А. «Та черта глубины...»: ритмо-смысловой анализ стихотворения «Я убит подо Ржевом» (К 110-летию со дня рождения А. Т. Твардовского) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 70–78. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-70-78.

«That Limit of Depth...»: Rhythm and Meaning in the Poem «I Was Killed near Rzhev» («Ya Ubit podo Rzhevom») (To the 110th Anniversary of the Birth of A. T. Tvardovsky)

Boris G. Bobylev

Orel, Russia, e-mail: boris-bobylev@yandex.ru

Peter A. Kovalev

Orel State University named after I. S. Turgenev, Orel, Russia, e-mail: kavalller@mail.ru

The article is devoted to the analysis and interpretation of A. Tvardovsky's poem «I Was Killed Near Rzhev» («Ya Ubit podo Rzhevom») in the unity of its form and content. The analysis was carried out using the methods of prosody and text philological analysis, techniques of decoding stylistics, text reading «under the linguistic microscope», commentary, rhetorical analysis. The authors come to the conclusion that the imagery stylistic system of the poem is based on the affective contradiction – a collision of despair connected with an atheistic understanding of death as a total destruction of an individual and craving for faith. Polyphony and polysemantics of the poem's text, a repeated change of communicative and rhythmic registers against the background of the author's image integrity personified in the poem are viewed upon as iconic signs transmitting the idea of conciliarism of the Russian people as an integrated-divided unity.

Keywords: A. Tvardovsky; rhyme and rhythmic registers; anapestic dimeter; language polyphony; «Fatherland's religion»

A reference for citation: Bobylev B. G., Kovalev P. A. «That limit of depth...»: rhythm and meaning in the poem «I was killed near Rzhev» («Ya ubit podo Rzhevom») (To the 110th anniversary of the birth of A. T. Tvardovsky). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 70–78. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-70-78.

*Памяти
старшего политрука Афанасия Петровича Черноголовина,
солдата Андрея Петровича Черноголовина,
капитана Михаила Романовича Лермонтова
посвящается*

Язык и поэтика А. Т. Твардовского неоднократно выступали объектом литературоведческих и лингвистических исследований конца XX — начала XXI в. Одной из самых глубоких работ, посвященных творчеству поэта, является статья акад. Н. М. Шанского «О лирике Твардовского», содержащая ряд ключевых методологических положений. В частности, ученый подчеркивает, что поэтика «неслыханной простоты» Твардовского «не свободна от тайных и явных сложностей стихотворного языка русской классики» [Шанский 2014: 71], он также указывает на личностную значимость для поэта «грустно-горькой темы смерти, вечно живой от седой антики до наших стремительных дней» [Там же: 73]. Сказанное непосредственно относится к стихотворению «Я убит подо Ржевом», получившему необыкновенно большой резонанс в массовом общественном сознании и специальной литературе.

Большая часть авторов статей в первую очередь уделяет внимание содержанию стихотворения Твардовского, разбору и комментированию фактов, лежащих в его основе (гражданское мужество поэта, правда о самой кровопролитной битве Великой войны¹, судьба бойца-прототипа и т. д.), восприятию современников, идейно-нравственной стороне произведения и пр.

О форме стихотворения написано гораздо меньше. В основном это касается его жанровой природы (завещание? эпитафия? синкретический жанр?), а также некоторых

особенностей употребления различных языковых единиц. Первая попытка целостного филологического анализа текста предпринята ульяновским исследователем И. Г. Осетровым, в статье которого содержатся заслуживающие внимания наблюдения и выводы (эстетическая функция отдельных грамматических средств, модальность, дейксис произведения Твардовского) [Осетров 2017].

Задачей настоящей статьи является анализ текста стихотворения «Я убит подо Ржевом» «в единстве его формы и содержания» (Н. М. Шанский), определение эмотивных смысловых доминант текста, приближение, по возможности, к более полному пониманию художественного подтекста данного произведения.

В качестве мотива написания стихотворения большинством авторов указывается история фронтовика Бросалова, который был живым засыпан землею во время боя под Ржевом и считался погибшим (матери пришла похоронка) и с которым поэт встретился в госпитале [Демченко 2000]. Однако при этом исследователи оставляют без внимания рассказ Твардовского о сцене в московском трамвае, свидетелем которой становится поэт осенью 1942 г.: лейтенант-фронтовик вступает в яростную перепалку с инвалидом, делает «страшное движение — не то за пистолет ухватиться, не то освободить руку для удара», а потом «с какой-то детской горечью и злостью» просит прощения: «Товарищ подполковник, я из-*подо* Ржева. Я приехал на сутки хоронить жену. Я завтра должен быть в 12.00 в батальоне. Извините меня...» [Твардовский 1980: 209]. Слова и жестокое отношение лейтенанта глубоко поразили поэта, отозвались в нем чувством неизбывной вины: «Я его должен извинить: хоть бы он меня простил как-нибудь...»

Этот драматический эпизод на фоне безотрадных впечатлений, полученных поэтом в результате поездки на Ржевский фронт незадолго до встречи в московском трамвае, становится важнейшим эмотивным стимулом к созданию стихотворения «Я убит подо Ржевом»: внутреннее

¹ Не только невероятные потери во время неудачных затяжных военных операций (к числу их также относится многомесячная битва за Кривцовский плацдарм в бассейне реки Оки весной 1942 г.), но даже смерть в бою отозвались во время войны к числу табуированных тем. По воспоминаниям супруги и секретаря писателя Марии Илларионовны, в годы войны «изымалось всякое упоминание о гибели и смерти. С точки зрения военной редакции, советская армия представляла собой в полном смысле слова коллектив бессмертных бойцов» [Твардовский 2005: 246].

состояние лейтенанта, его надрыв, отчаяние и боль с максимальной суггестивной силой воплощены в первых строках произведения. Показательно, что форма с предлогом *подо* (*подо Ржевом*) взята из речи лейтенанта-фронтовика (сам же Твардовский в авторской речи употребляет форму *под Ржевом*).

Текст стихотворения в окончательной редакции отличается значительным объемом (42 строфы), что дает основание некоторым исследователям относить его к поэмам, в пользу чего говорит

Я убит подо Ржевом,
В безыменном болоте,
В пятой роте, на левом,
При жестоком налете.

Я не слышал разрыва,
Я не видел той вспышки, —
Точно в пропасть с обрыва —
И ни дна ни покрывки.

И во всем этом мире,
До конца его дней,
Ни петлички, ни лычки
С гимнастерки моей.

Я — где корни слепые
Ищут корма во тьме;
Я — где с облачком пыли
Ходит рожь на холме;

Я — где крик петушинный
На заре по росе;
Я — где ваши машины
Воздух рвут на шоссе;

Где травинку к травинке
Речка травы прядет, —
Там, куда на поминки
Даже мать не придет.

полифоничность, неоднократное изменение ритмического регистра, динамика пространственной, временной и оценочной точек зрения. В этой связи при его изучении целесообразно использовать комплексную методику, сочетающую элементы построчного и ритмического анализа, метода «филологического круга», технологии «узловых точек».

Наиболее экспрессивной частью разбираемого текста являются первые шесть строф, исполненные отчаяния, безысходности и горечи:

1. /^hU^hU^h//U^hU^h//U

2. /U^hU^h//U^hU^h//U

3. /^hU^hU^h//U^hU^h//U

4. UU^h//UU^h//U

5. /^hU^hU^h//U^hU^h//U

6. /^hU^hU^h//U^hU^h//U

7. /^hU^hU^h//UU^h//U

8. /UU^h—/UU^h—/U

9. /UU^h//^hU^hU^h//U

10. /UU^h//U^hU^h//

11. /UU^h//UU^h//U

12. /UU^h//UU^h//

13. /^hU^hU^h//UU^h//U

14. /^hU^hU^h//UU^h//

15. /^hU^hU^h//UU^h//U

16. /^hU^hU^h//UU^h//

17. /^hU^hU^h//UU^h//U

18. /UU^h//UU^h//

19. /^hU^hU^h//UU^h//U

20. /^hU^hU^h—/UU^h—/

21. /^hU^hU^h//UU^h//U

22. /^hU^hU^h//UU^h//

23. /^hU^hU^h//UU^h//U

24. /^hU^hU^h//UU^h//

Стихотворение написано старейшим в русской поэзии трехсложным размером — двустопным анапестом², при этом отличается усложненной ритмической структурой, создаваемой многочисленными сверхсхемными ударениями, падающими, как

правило, на первый слог в стопе: они присутствуют в большинстве из 24 процитированных строк. На этом фоне стихи с «правильным», неутяжеленным анапестом, формирующие один из двух основных ритмических профилей текста³, выглядят как ритмически

² Об истории двустопного анапеста см.: [Гаспаров 1984: 274].

³ На долю метрически чистой модели двустопного анапеста с так называемым

выделенные. Таких стихов в приведенном отрывке, отмеченном сменой клаузул со сплошных женских (ABAB) на чередование женских с мужскими (XcXc → DeDe), всего шесть: (2) *В безыменном болоте*; (4) *При жестоком налете*; (8) *И ни дна ни покрывки*; (11) *Ни петлишки, ни лычки*; (12) *С гимнастерки моей*; (18) *На заре, по росе*. При внимательном рассмотрении нельзя не заметить, что каждый стих характеризуется повышенной смысловой насыщенностью и экспрессивностью, сложно взаимодействуя с другими ритмо-смысловыми доминантами.

Например, второй стих с формально-грамматической стороны представляет собой уточняющее обстоятельство места. Но его лексическая семантика полностью лишена пространственной конкретности. «Место» оказывается мнимым, несуществующим. У него нет имени, а тому, что не названо, нет места в памяти. Болото ассоциируется с полным исчезновением с лица земли: оно поглощает все, что в него попадает, являя собой своеобразное «окно в бездну», в «пропасть», образ которой возникает в седьмой строке. В данном случае, за счет уточняющего обстоятельства *с обрыва*, входящего в состав сравнения, происходит разрушение устойчивого оборота *как в пропасть*: максимально усиливается мотив полного уничтожения, безвозвратного обрыва жизни. При этом первоначальный переносный смысл фразеологизма также актуализируется в тексте с одновременным изменением его функциональной значимости. В «Пословицах русского народа» В. И. Даля его значение определяется *как в помойную яму*⁴. Оборот обладает негативной коннотацией и применяется для осуждения безумного расточительства, мотовства. Здесь на эмотивном уровне звучит мощный протест против безумного расточительства людских ресурсов командованием в ходе Ржевской операции [Герасимова 2014].

Амбивалентным оценочным характером обладает у Твардовского и фразеологизм *Ни* «восходящим ритмом» приходится 28 % строчного объема. На модель с внеметрическим ударением на первом слоге (долниковый нисходяще-восходящий ритм) в первой стопе (/UU_/_UU_/_...) – 61 %.

⁴ *Даль В. И.* Пословицы русского народа. – М., 1989. – С. 63.

дна, ни покрывки (8-й стих), выражающий в первоначальном значении проклятие, пожелание позорной смерти, похорон без гроба. В результате семантической инверсии пожелание позорной смерти в конце стихотворения парадоксальным образом преобразуется в прославление *воина-брата*, погибшего за Отечество (это, в частности, подчеркивается использованием высокой лексики: *отчизне, ликовать, свято, воина*).

Между метроритмически «правильными» фрагментами (8-й и 11–12-й стихи) вклинивается фрагмент со сверхсхемными ударениями на второй стопе⁵ (9-й и 10-й стихи), где дополнительными внеметрическими акцентами выделяются местоимения *этом* (мире); *его* (дней). Заметим, что здесь также происходит преобразование фразеологизма. Устойчивый оборот *до конца наших & моих дней* трансформируется в *до конца его дней* (т. е. не отдельного человека, но всего мира). Тем самым явственно начинает звучать апокалиптический мотив, усиливаемый восходящим ритмом 11–12-й строк, где литота сочетается с гиперболой, разрастанием до невероятно огромных размеров образа полного уничтожения, мгновенного распыления в прах телесности героя: *Ни петлишки, ни лычки, / С гимнастерки моей*. Этот мотив получает расширение и развитие в 4–6-й строках, имеющих индивидуальный ритмический рисунок утяжеления первой стопы за счет параллелизма, выстроенных в эмотивную градацию, вершиной которой становится одна из самых пронзительных строк этой части стихотворения: *Даже мать не придет...* Здесь мотив полного уничтожения, распыления, забвения достигает в своем развитии крайнего предела, и контрастом этому плану становится только восходящий ритм 18-го стиха (*На заре, по росе...*), в котором, в противоположность остальным стихам блока, где доминируют мотивы мрака, войны, убийства, проявляется светлый ассоциативный ореол. У Твардовского (особенно ярко об этом свидетельствуют записные книжки поэта, а также ряд стихотворений военного времени) образы сельской природы связываются с памятью о мирных, довоенных днях и обладают особой жизнеутверждающей экспрессией.

⁵ Этот ритмический модус в целом по тексту составляет лишь 2 % строчного объема.

В процитированных начальных шести строках неоднократно используется «конвергенция» (М. Риффатер), концентрация стилистических приемов — с целью достижения максимальной выразительности и суггестивности, введения в светлое поле сознания читателя ключевых смыслов, символов, семантических и «аффективных противоречий» (Л. С. Выготский).

Особой функциональной значимостью в этом отношении обладает смена рифменного регистра (сплошные женские рифмы первых двух четверостиший модифицируются в чередование женских и мужских форм в 4–6-й строках⁶) на доминирующую в произведении и в то же время традиционную для всей русской поэзии модель четверостишия с перекрестной рифмовкой женских и мужских созвучий (DeDe), где мужские рифмы, в продолжение намеченной в 3-й строфе тенденции, все точные, а женские реализуют различные типы ослабления созвучий (*слепые — пыли, петушиный — машины, травинке — поминки*), с этого места преобладающих в тексте. На фоне рифменных вариаций активизируется использование синтаксических, морфологических, лексико-фразеологических и фонетических приемов, обусловленных формами выражения лирического нарратива (*я — мы*).

Не случайно поэтому, что с 4-й по 6-ю строфу происходит развертывание одного сложного предложения, представляющего собой период с нарастающей интонацией, обрывающейся в середине 6-й строфы исполненным горечи выдохом-закланием: *Там, куда на поминки / Даже мать не придет*. Отметим здесь намеренную серию анафорических повторов личного местоимения *я* и местоименного союзного наречия *где*, выделенных сверхсхемными ударениями, в сочетании с многочленным синтаксическим параллелизмом (4-я и 5-я строфы) и использованием ассонанса *о-а*.

Чрезвычайно выразителен и выстраивающийся здесь метафорический ряд. Олицетворение *корни слепые ищут корма во тьме* заставляет похолодеть и вздрогнуть (экспрессивный эффект усилен паронимической

аттракцией *корни — корма*): возникает ассоциация с щупальцами спрута, ищущего добычи, живой крови⁷. «Корм» — это то, что осталось от бойца, его распыленные взрывом плоть и кровь. Но поэт не дает нашему взгляду долго задерживаться на этой леденящей душу картине. Мы вырываемся на поверхность земли, на свет. Цепь олицетворений продолжается: одушевляются пыль и рожь, которые *ходят* на холме. Зрительный ряд сменяется слуховым (*крик петушиный, воздух рвет*). Здесь присутствует момент градации, восхождения по «лестнице сознания»: растения — животные — люди.

Меняется оценочная, пространственная, временная точки зрения. Мы возвращаемся назад по шкале времени в довоенное мирное сельское утро, а затем сразу оказываемся участниками картины будущего. Метафора *машины воздух рвет* вызывает ассоциации со стремительным наступлением, преодолением сопротивления врага, прорывом его обороны. Подобная картина могла стать реальностью не раньше, чем через год после неудачных и кровопролитных боев подо Ржевом, в ходе одного из которых был убит безымянный герой Твардовского.

В шестой строфе впервые разрывается замкнутый круг одиночества. Рядом с *Я*, уединенным, лишенным связи с жизнью, светом, людьми, возникает притяжательное местоимение *Ваши* (машины)! Тем самым дается начало диалогу, преодолению той безысходности и отчаяния, которыми проникнуто начало монолога, ведущегося от имени павшего воина.

Определить субъект сознания и речи в стихотворении, найти ответ на вопрос: «Кто говорит?» — помогают стихи 33-й строфы: *И живым не в упрек / Этот голос наш мыслимый*. Здесь специально подчеркивается: голос солдата ржевского фронта звучит только в сознании альтер эго поэта, его лирического героя, который говорит и от имени живых, и от имени погибших, голос которых «не слышен». Сам Твардовский, определяя пафос стихотворения, писал: «Стихи эти продиктованы мыслью и чувством, которые на протяжении всей войны и в послевоенные

⁶ Смена строфического регистра происходит через третью строфу с неполной рифмовкой — ХаХа. Таких «переходных» строф в тексте стихотворения три: 3-е, 12-е и 36-е четверостишия.

⁷ В данном случае мы, очевидно, имеем скрытую отсылку к словам Гамлета: «Червь — истинный император по части пищи. Мы откармливаем всех прочих тварей, чтобы откормить себя, а себя откармливаем для червей».

годы более всего заполняли душу. Навечное обязательство живых перед павшими за общее дело, невозможность забвения, неизбывное ощущение как бы себя в них, а их в себе» [Твардовский 1980: 209].

Внимательное отношение к тексту стихотворения и словам автора о нем помогает избежать «мистического» уклона в его интерпретации, объяснить ряд противоречий и семантических нестыковок текста: *безгласный* ведет речь, *глухой* слышит, как *реут* воздух машины, *слепой* видит, как роют окопы в *заволжской дали*, не знающий ничего о том, что случилось после его смерти, говорит о взятой *крепости вражьей земли*, о гарнизонах *не на нашей земле* и пр.

Надо сказать, что личное местоимение 1-го лица ед. числа, многократно повторяемое в стихотворении, вкупе с соответствующими личными формами глагола, можно рассматривать как сквозную грамматическую метафору [Бобылев 2004] или как фигуру эналлаги — экспрессивной транспозиции грамматических категорий: 1-е лицо употребляется вместо 3-го. Объект речи предстает как ее субъект. В качестве объекта повествования убитый воин в стихотворении выступает только один раз — в последней строфе: *В память воина-брата, / Что погиб за нее*.

Динамика модальности, смены точек зрения выражается в варьировании личных, притяжательных и указательных местоимений: *Я — Мы — Вы — Нам — Вам — Нас — Ваши — Ваш — Наши — Наш — Этот — Эта — Это — Та — То*. Данная динамика составляет лирический «сюжет» текста, отличающийся от его фабулы — событийной основы изображаемого. При этом смена точек зрения, оценочной, временной, пространственной перспективы текста часто сопровождается варьированием рифмы и ритма.

Особую функциональную значимость в этом отношении имеет третий строфический регистр, который характеризуется чередованием дактилических и мужских форм. Такой модификацией двустопного анапеста написана знаменитая песня М. Исаковского «Огонек» («На позиции девушка / Провожала бойца...»)⁸. Именно

в рамках этого регистра в 27-й строфе возникает тема святости: *Да исполнится / Слово клятвы святой!*

В следующих шести строфах (28–33) данный регистр сохраняется. При этом текст насыщается многосложными формами высокой лексики: *ныне поправшие, павшие, вечности преданы, воскрешали безмерное, постигли*. Одновременно происходит амплификационная концентрация стилистических фигур и тропов: анжамбманов, анафор, эпитетов, перифраз, риторических восклицаний, градации, различных приемов уточнения и усиления смысла. Едва ли не самой характерной и выразительной в этом отношении является 31-я строфа:

- 121. В нем, том счастье, беспорная
/UU//UU//UU
- 122. Наша кровная часть,
/UU//UU//
- 123. Наша, смертью оборванная,
/UU//UU//UUU
- 124. Вера, ненависть, страсть.
/UU//UU//

Актуализированное неточное созвучие, состоящее из дактилического (*беспорная*) и гипердактилического рифмокомпонентов (*оборванная*), усилено анжамбманом (между 121-м и 122-м стихом), анафорой (начало 122-го и 123-го стихов), эпитетами (*беспорная, кровная, смертью оборванная*) и выразительной градацией — *Вера, ненависть, страсть*, напоминающей знаменитую формулу православного катехизиса — *Вера, Надежда, Любовь*. В данном случае мы имеем пример трансформации и «переакцентуации» духовно значимых символов (М. М. Бахтин).

Данная амплификация, помимо ее экспрессивности, крайне эмоционального звучания, содержит в себе важнейшие семантические доминанты, соотнесенные со смыслом художественного целого. Здесь мы, по сути, также имеем дело с серией определений, выраженных существительными, обладающими яркой эмоционально-оценочной окраской. Все они относятся к слову *счастье*, связанному, в свою очередь, в стихотворении с Отечеством, с его защитой, с любовью к нему. В последней строфе стихотворения «счастье» переходит из разряда определений в разряд наименований, выступая в качестве контекстуального синонима «Отечества».

⁸ Песня написана куплетами с неполной рифмовкой — X'aX'a.

Слова *вера, святой, братья, воскрешали, живые, мертвые*⁹, восходящие к христианской народной традиции, к системе смыслов Православия, поэтически переосмысляются Твардовским. Речь, прежде всего, идет о прославлении, сакрализации Отечества. В данном случае можно говорить о своеобразной «патриодице» Александра Твардовского¹⁰. Именно поэтому оказывается возможным размещение слова *вера* в одном ряду со словами *ненависть* и *страсть*. Для православного сознания такое сочетание является недопустимым¹¹.

Слово *вечность* в стихотворении лишено положительной коннотации. Весьма показательной в данном отношении представляется 29-я строфа:

Если б залпы победные
Нас, немых и глухих,
Нас, что *вечности преданы*,
Воскрешали на миг...

Слово *преданы* восходит к фразеологизму *предать земле*. «Вечность» в стихотворении ассоциируется скорее со смертью, небытием, чем с жизнью. Упоминание же о чудесном воскрешении выглядит горьким упреком живым: *залпы победные*, громкое прославление победителей не должны сочетаться с беспамятством, забвением павших.

Согласно Выготскому, ключ к постижению смысла произведения словесного искусства состоит в отыскании «аффективного противоречия», которое заключается в «переживании читателем противоположных чувств, развивающихся с разной силой, но совершенно вместе» [Выготский 1968: 183–184]. Суть данного «аффективного

противоречия» применительно к тексту Твардовского состоит в столкновении чувств отчаяния, безысходности, острого переживания непоправимости гибели на войне, что связано с атеистическим представлением о смерти как о полном уничтожении сущности личности, сущности человека, и жадной обретения веры, при этом происходит преобразование и изменение функциональной значимости христианских символов и мотивов, которые используются в качестве средства создания своеобразной «религии» Отечества.

Во всем стихотворении наблюдается двойственность авторской точки зрения, мерцание смыслов. Вначале речь идет о полном растворении убитого в природе. Подчеркивается вещественная сторона смерти: расчленение, распыление материи. Убитый распадается на атомы, становится «пылью». Затем в середине стихотворения и ближе к концу нарастают мотивы братства, веры, святости. При этом вместо начального *убит* в конце употребляется *погиб*. Первое ассоциируется с несчастьем, невольным страданием; второе – с подвигом, добровольным отданием своей жизни *за други своя*.

Высшая точка в этом семантическом восхождении – *память война-брата*. Данный пассаж вызывает ассоциации с Дмитриевской родительской субботой – поминовением павших в Мамаевом бою воинов и всех убитых воинов, павших за Отечество, а также с ключевым заключительным возгласом православной панихиды: «Вечная память». Но при этом внутренний смысловой конфликт остается. «Вечная память» из возгласа панихиды – это память Бога, а не людей. Их память коротка (горечь по этому поводу сквозит в ряде строк стихотворения «Я убит подо Ржевом»). Так, в 17-й строфе читаем: *Это грозное право / Нам навеки дано*. Речь здесь идет о совести живых: они не имеют права забывать убитых. Однако при этом эпитет *навек* в составе фигуры уступки в данном случае выглядит гиперболой: страстно желаемое расходится с горькой реальностью.

В заключение отметим, что модальная и ритмическая полифония текста стихотворения «Я убит подо Ржевом» выступает в функции иконического знака, помогая Твардовскому создать в стихотворении

⁹оборот *живые и мертвые* непосредственно соотносится со словами Символа веры: *И снова грядущего со славою судить живых и мертвых...*

¹⁰П. А. Флоренский определяет теодицею как «процесс восхождения к Богу» [Джабарова 2017: 159]. По аналогии, патриодицеа может пониматься как особое отношение к Отечеству, наделяемому атрибутами святости и бессмертия.

¹¹Ср. заключительные строки стихотворения Твардовского, написанного в 1957 г., где мы имеем дело с явной автоцитацией:

Тогда откуда бы взялась,
В душе, вовек неомраченной,
Та жизни выстраданной сласть,
Та вера, воля, страсть и власть,
Что стоит мук и смерти черной.

образ соборного целого нашего народа. В отличие от коллективности, соборность не предполагает растворения личности в массе: здесь нет конфликта между *Я* и *Мы*. Бытие и взгляд каждого, сохраняя свою индивидуальность и неповторимость, предполагает бережное отношение к индивидуальности других, включает ее в себя. Мысленный диалог у Твардовского вкупе с полисемантической и «полиритмичностью» текста становится средством создания обобщенного эмотивного образа всенародного переживания и сопереживания.

В одной из «точек перелома», смены регистра стихов читаем:

Нам достаточно знать,
Что была, несомненно...
Та черта глубины,
За которой вставало
Из-за вашей спины
Пламя кузниц Урала...

Местоимения *нам* и *вашей* здесь помогают передать эффект стереоскопичности, взаимообратимости точек наблюдения: мы как бы с Ржевского фронта смотрим с запада на восток и, одновременно, находимся в «глубине» страны. Использование семантически недостаточной метафоры позволяет задержать восприятие читателя на этом моменте текста, формируя в его сознании представление о глубинных истоках силы народа, и в то же время в аспекте проводимого нами анализа образ этой «глубины» может рассматриваться как призыв к замедленному, внимательному прочтению текста стихотворения «Я убит подо Ржевом» — под лингвистическим и «ритмо-смысловым» микроскопом.

Таким образом, использование комплексной методики разбора и толкования лирического текста, опирающейся на разработанную Н. М. Шанским филологическую методологию медленного чтения и основанной на сочетании смыслового и ритмического анализа с использованием элементов стилистики декодирования, лингвоэстетического подхода (Б. А. Ларин), методов «филологического круга» [Бобылев 2017], «узловых точек», риторического и построчного анализа, позволяет преодолеть инерцию одностороннего рассмотрения стихотворения А. Т. Твардовского, избежать поспешных суждений эмоционального, публицистического характера и углубить представления

о стилистической системе, функциональной значимости, символике и способах создания образа автора в стихотворении «Я убит подо Ржевом».

ЛИТЕРАТУРА

Бобылев Б. Г. Метафорическое использование грамматических категорий и форм в художественном тексте // Русский язык в школе. — 2004. — № 1. — С. 64–69.

Бобылев Б. Г. «Филологический круг» как основа технологии анализа художественного текста в школе // Гуманитарные технологии в современном мире. — Калининград, 2017.

Выготский Л. С. Психология искусства. — М., 1968.

Гаспаров М. Л. Очерк истории русского стиха: метрика, ритмика, рифма, строфика. — М., 1984.

Герасимова С. А. Ржевская бойня. Потерянная победа Жукова. Трагедия Мончаловского «котла». — М., 2014.

Демченко О. «Я убит подо Ржевом» // Молодая гвардия. — 2000. — № 5/6.

Джаббаров Е. Я. Лингводицея Марины Цветаевой («искусство при свете совести») // Филология и культура. — 2017. — № 1 (47). — С. 156–161.

Осетров И. Г. Я вам жизнь завещаю (опыт филологического анализа стихотворения А. Т. Твардовского «Я убит подо Ржевом») // Рациональное и эмоциональное в русском языке. — М., 2017. — С. 353–356.

Твардовский А. Т. О стихотворении «Я убит подо Ржевом» // Твардовский А. Т. Собр. соч.: в 6 т. — М., 1980. — Т. 5.

Твардовский А. «Я в свою ходил атаку...». Дневники. Письма 1941–1945. — М., 2005.

Шанский Н. М. О лирике А. Т. Твардовского // Русский язык в школе. — 2014. — № 11. — С. 69–75.

REFERENCES

Bobylev B. G. Metaphorical use of grammatical categories and forms in literary text. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2004, No. 1, pp. 64–69. (In Rus.)

Bobylev B. G. «Philological circle» as the basis of the technology for analyzing literary text at school. In *Gumanitarnye tekhnologii v sovremennom mire* [Humanitarian technologies in the modern world]. Kaliningrad, 2017. (In Rus.)

Vygotsky L. S. Psychology of art. Moscow, 1968. (In Rus.)

Gasparov M. L. Essay on the history of Russian verse: metric, rhythm, rhyme, stanza. Moscow, 1984. (In Rus.)

Gerasimova S. A. Rzhevskaya massacre. The lost victory of Zhukov. The tragedy of Monchalovsky «boiler». Moscow, 2014. (In Rus.)

Demchenko O. «I was killed under Rzhev» («Ya ubit podo Rzhevom»). In *Molodaya gvardiya* [Young Guard]. 2000, No. 5/6. (In Rus.)

Dzhabbarova E. Ya. Linvoditsey of Marina Tsve-taeva («Art in the light of conscience»). In *Filolo-giya i Kul'tura* [Philology and culture]. 2017, vol. 47, No. 1, pp. 156–161. (In Rus.)

Osetrov I. G. I will bequeath to you (experi-ence in philological analysis of A. T. Tvardovsky's poem «I was killed under the Rzhev» («Ya ubit podo

Rzhevom»)). In *Ratsional'noe i emotsional'noe v russ-kom yazyke* [Rational and emotional in Russian]. Moscow, 2017, pp. 353–356. (In Rus.)

Tvardovsky A. T. About the poem «I was killed under the Rzhev» («Ya ubit podo Rzhevom»). In *Sobranie sochinenii* [Collected Works]: in 6 vol. Mos-cow, 1980, vol. 5. (In Rus.)

Tvardovsky A. «I went on an attack in my own way...» («Ya v svoyu khodil ataku...»). Diaries. Let-ters 1941–1945. Moscow, 2005. (In Rus.)

Shansky N. M. About the lyrics of A. T. Tvardov-sky. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2014, No. 11, pp. 3–8. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Борис Геннадьевич Бобылев, доктор педагогиче-ских наук, кандидат филологических наук

Петр Александрович Ковалёв, доктор филоло-гических наук, профессор, кафедра русской лите-ратуры XX–XXI в. и истории зарубежной лите-ратуры, Институт филологии, Орловский госу-дарственный университет имени И. С. Тургенева; ул. Комсомольская, д. 41, корп. 3, г. Орёл, 302026, Россия

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

Peter A. Kovalev, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Literature of the XX–XXI Cen-tury and the History of Foreign Literature, Institute of Philology, Orel State University named after I. S. Tur-genev; 41, bldg. 3 Komsomolskaya str., Orel, 302026, Russia

Уважаемые авторы и читатели журнала «Русский язык в школе»!

Напоминаем, что начинается 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 исклю-чительно российской действительности. Пережив экономические кризисы, в очень непростых условиях наш журнал остается единственным пространством, объединяющим учителей, методистов и лингвистов. В сохранении этого уникаль-ного единства важно усилие каждого из вас.

Вы можете оформить подписку:

1) через наших партнеров – подписные агентства: «Почта России» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – ПЗ896), «Урал-Пресс» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – 73334), «ПРЕССИНФОРМ», НПО «ИНФОРМ-СИСТЕМА», ООО «ИВИС»;

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»); <http://www.ivis.ru>.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-79-82

О синкретизме в лексической семантике

Александр Николаевич Ерёмин

*Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского, г. Калуга, Россия,
e-mail: eremin.an55@yandex.ru*

В статье рассматриваются вопросы синкретизма в лексической семантике слов разных частей речи в двух аспектах: синкретизм свойств лексических значений и синкретизм лексических значений. Выделены три типа значений по номинативной направленности: 1) номинативное значение, которое ориентировано либо на лицо, либо на животное, либо на предмет (наименование одной денотативной зоны); 2) оценочное значение, которое одновременно ориентировано на лицо, животное и предмет (характеристика трех денотативных зон); 3) номинативно-оценочное значение, которое ориентировано на одну денотативную зону, называя и характеризуя ее одновременно. В статье приводятся примеры синкретизма прямого и метонимического, нескольких метонимических, прямого и метафорического, метонимического и метафорических значений. Теоретические положения иллюстрированы примерами из художественной литературы. Наблюдения, сделанные автором, ориентированы как на общетеоретические вопросы семантики, так и на практику преподавания лексики в вузе и школе.

Ключевые слова: *лексика; лексическая семантика; прямое значение; метафора; метонимия; синкретизм*

Ссылка для цитирования: Ерёмин А. Н. О синкретизме в лексической семантике // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 79–82. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-79-82.

On the Syncretism in Lexical Semantics

Aleksandr N. Eremin

*Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia,
e-mail: eremin.an55@yandex.ru*

The article deals with the questions of syncretism in lexical semantics of words belonging to different parts of speech in two aspects: the syncretism of properties of lexical meanings and the syncretism of lexical meanings. Three types of nomination meanings are singled out: 1) nomination meaning oriented on either a person or an animal, or an object (nomination of one denotative area); 2) evaluative meaning which is simultaneously oriented on a person, animal and an object (characterizing three denotative areas); nomination evaluative meaning oriented on one denotative area naming and characterizing it at the same time. The article provides examples of the syncretism of direct and metonymic, several metonymic, direct and metaphoric, metonymic and metaphoric meanings. Theoretical issues are illustrated by examples from fiction. The author's observations are focused both on general theoretical issues of semantics and on the practice of teaching vocabulary at schools or institutes of higher education.

Keywords: *vocabulary; lexical semantics; direct meaning; metaphor; metonymy; syncretism*

A reference for citation: Eremin A. N. On the syncretism in lexical semantics. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 79–82. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-79-82.

О синкретизме в языкознании написано немало (см.: [Виноградов 1977; Апресян 2006; Бабайцева, 2000] и др.). Однако явления переходности и синкретизма в области лексической семантики уделено

недостаточное внимание (см., в частности, обзорную статью Т. В. Колесниковой [Колесникова 2008]).

Синкретизм может быть: 1) языковым: *один* — это всегда семантически

числительное, а грамматически прилагательное; 2) речевым, контекстуальным: *Она осталась без глаз* — то ли лишилась глаз в результате травмы, то ли утратила способность хорошо видеть в связи с профессиональной деятельностью; *восхищаться трагедией* — то ли актрисой, то ли ее игрой, то ли и тем и другим.

В настоящей статье синкретизм рассмотрен в двух аспектах: 1) синкретизм свойств лексических значений; 2) синкретизм лексических значений.

1. Синкретизм свойств лексических значений

Как известно, в теории лексической семантики выделяют прямые и переносные значения (метафору и метонимию).

«В системе значений, выражаемой словарным составом языка, легче всего выделяются значения прямые, номинативные, как бы непосредственно направленные на “предметы”, явления, действия и качества действительности...» [Виноградов 1977: 171].

О. П. Ермакова справедливо отметила, что «прямое значение совсем не обязательно бывает номинативным, например, у таких слов, как *ерунда, чепуха, вздор, дрянь, бурда*, значения прямые. Однако номинативными их назвать нельзя» [Ермакова 1984: 55].

В данной статье выделены три типа значений по номинативной направленности:

1) номинативное значение, которое ориентировано либо на лицо, либо на животное, либо на предмет (т. е. называет одну денотативную зону);

2) оценочное значение, которое одновременно ориентировано на лицо, животное и предмет (т. е. характеризует три денотативные зоны);

Загляденье (разг.). О ком-чем-н. очень хорошо, таком, что можно заглядеться, картинка¹: Невеста просто *загляденье*. — Ежика сущее *загляденье*. — Костюмчик просто *загляденье* (о предмете);

3) номинативно-оценочное значение, которое ориентировано на одну денотативную

зону, называя и характеризуя ее одновременно: а) *растленец, недотеп* — о человеке; б) *ублюдок, дворняга* — о животном; в) *хлам, галиматья* — о предмете.

По характеру соотношения рационального и эмоционального в значении выделим три типа метафор: а) метафору, б) метафору-экспрессив, в) метафору-междометие.

Собственно метафора-зооним включает не только оценку, но и рациональное содержание и встречается прежде всего в позиции сказуемого: *Мишка свинья, грязь развел в комнате*.

Метафора-экспрессив передает оценку объекта именования в виде выражения актуальной эмоциональной реакции говорящего на него, вне зависимости от того, совпадает такая оценка с сущностью именуемого объекта или нет: *Верка / свинья / паспорт забыла*.

Метафоры-междометия являются выражением состояния человека по поводу какого-то события, которое не предполагает такую метафору-междометие: *Вот / гадюка (собака, скотина), / локтем о перила! /*

«Переносное значение любого типа объяснимо (мотивировано) через прямое, но прямое значение производных слов данного языка, где это слово существует, необъяснимо...» [Реформатский 2004: 81–82].

Метафора (греч. *μεταφορά* перенос) — «...употребление слова, обозначающего некоторый класс объектов, явлений, действий признаков, для характеристики или номинации другого, сходного с данным классом объектов или индивида...» [Арутюнова 1997: 233].

Метонимия (от греч. *metonymia*, букв. — переименование) — «...перенос имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный объект, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности» [Там же: 236].

С нашей точки зрения, при описании вторичных значений нужно отметить две базовые характеристики: 1) мотивированность переносного значения другим значением; 2) иерархичность значений: Б выводится из А.

Доминантные свойства значений представлены в таблице.

¹ Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов. — М., 2011.

Таблица

Доминантные свойства значений		
Прямое значение	Метафорическое значение	Метонимическое значение
1. Не мотивировано другим значением. 2. Не составляет пары иерархии, в которой является зависимой единицей. 3. Может быть номинативной, номинативно-оценочной, оценочной лексемой. 4. Может занимать любые синтаксические позиции в зависимости от типа значения	1. Мотивировано другим значением, которое подвергается семантической мутации и деградации. 2. Иерархически производно от другого значения: перенос по сходству (+ отраженная метафора в синонимическом ряду или в пределах ключевой метафоры). 3. Не развивается на основе оценочных значений; затруднено его формирование на основе номинативно-оценочных значений. 4. Является оценочной единицей. 5. Занимает синтаксические позиции оценочного определения и предиката	1. Мотивировано другим значением, которое подвергается семантической модификации и обогащению. 2. Иерархически производно от другого значения: перенос по смежности (+ отраженная метонимия в синонимическом ряду). 3. Развивается на основе разных типов значений. 4. Является номинативной единицей. 5. Занимает синтаксические позиции таксономического определения, таксономического предиката

Следствия:

1) устранение оценки: стертая, или номинативная метафора (совмещает свойства метафоры и прямого номинативного значения);

2) включение оценки: оценочная метонимия (совмещает свойства метонимии и метафоры).

II. Синкретизм в лексической семантике

1. Часто синкретичными оказываются прямое и метонимическое значения (или несколько метонимических значений). Толковые словари нередко эти значения не дифференцируют (рассматривают как одно):

Школа. 1. Учебно-воспитательное учреждение; здание такого учреждения²;

Оттуда видны им были *церковь*, сады, *тюрьма*... (И. Бродский).

2. Некоторые группы глаголов порождают метонимические значения, синкретичные с прямыми значениями. Для них типичны два вида метонимии: а) метонимические смещения и, как следствие, синкретизм значений; б) метонимические замещения:

а) Она *смотрит*, муж идет (= смотрит и понимает);

б) Он *видит*, что она не знала об этом (= понимает).

3. Совмещение прямого и нескольких метонимических значений:

— Они уже не протискиваются бочком в кабинет директора, а решительно заходят, зная, что им нужно от меня... давайте вместе решать проблемы *школы*. (Из газет);

Школа — это 'учреждение', 'материальная составляющая...', 'педагоги', 'учащиеся', 'процесс обучения' и др.

4. Совмещение нескольких метонимических значений:

Сквозь волнистые туманы

Пробирается *луна*... (А. С. Пушкин);

Луна — это и видимая светящаяся часть спутника Земли [метонимия], и свет, от нее идущий [вторая метонимия].

5. Совмещение прямого и метафорического значений отмечается в каламбурах и поэзии:

Женщины бывают полные и *пустые*.

(Э. Кроткий);

Чтоб не было *следов* — повсюду подмели...

(В. Высоцкий).

6. Совмещение метонимического и метафорического значений обычно отмечается в художественном дискурсе:

Гармония уборных, приветствий, извинений,
Живые манекены для шляп и плащей.

Фабричная вежливость всех телодвижений...

(С. Черный).

² Шведова Н. Ю. Указ. соч.

С одной стороны, *фабричная вежливость* — это вежливость женщин, работающих на фабрике, — метонимия; с другой — это символ низовой, в чем-то вульгарной, социальной культуры, — метафора.

Часть такого рода синкретичных значений свойственна некоторым лексико-синтаксическим моделям:

1) 'глаголам, сопутствующим процессу речи, сопровождающим речь, свидетельствующим о ней':

Шариков пропал и через минуту вновь появился в окошке. — Ни пса не видно, — в ужасе *пролаял* он в окно. — Да лампу зажгите... — Котяра проклятый лампу раскокал, — ответил Шариков... (М. А. Булгаков).

Пролаял замещает по смежности глагол *сказал* — метонимия; *сказал*, словно *пролаял*, — метафора;

2) значениям имен прилагательных в зависимости от модели осмысления признака — логической или визуальной.

Так, *пьяные* глаза — это: 1) глаза пьяного человека — метонимия: *Гости пияли **пьяные** глаза*; 2) похожие на глаза пьяного человека — метафора: ***пьяные** от радости глаза*; 3) неизвестно, это признак состояния человека или такое впечатление — синкретизм метонимии и метафоры: *Должно быть, **пьяные** глаза выступавшего*.

Таким образом, в тексте слово может быть реализовано в том или ином значении или синкретично.

ЛИТЕРАТУРА

Апресян В. Ю., Апресян Ю. Д. и др. Основные принципы и понятия системной лексикографии // Языковая картина мира и системная лексикография. — М., 2006. — С. 33–160.

Арутюнова Н. Д. Метафора // Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1997. — С. 233.

Арутюнова Н. Д. Метонимия // Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1997. — С. 236.

Бабайцева В. В. Явления переходности в грамматике русского языка. — М., 2000.

Виноградов В. В. Основные типы лексических значений // Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. — М., 1977. — С. 162–192.

Ермакова О. П. Лексические значения производных слов в русском языке. — М., 1984.

Колесникова В. О. О понятии синкретизма в языкознании [Электронный ресурс]. — URL: https://pglu.ru/upload/iblock/68b/uch_2008_iv_00025.pdf (дата обращения: 15.01.2020).

Реформатский А. А. Введение в языковедение / под ред. В. А. Виноградова. — 5-е изд., испр. — М., 2004.

REFERENCES

Апресян В. Ю., Апресян Ю. Д. et al. Basic principles and concepts of systemic lexicography. In *Yazykovaya kartina mira i sistemnaya leksikografiya* [Linguistic picture of the world and systemic lexicography]. Moscow, 2006, pp. 33–160. (In Rus.)

Арутюнова Н. Д. Metaphor. In *Russkii yazyk. Entsiklopediya* [Russian language. Encyclopedia]. Karaulov Yu. N. (ed). Moscow, 1997, p. 233. (In Rus.)

Арутюнова Н. Д. Metonymy. In *Russkii yazyk. Entsiklopediya* [Russian language. Encyclopedia]. Karaulov Yu. N. (ed.). 2nd ed. Moscow, 1997, p. 236. (In Rus.)

Бабайцева В. В. Transition phenomena in the grammar of the Russian language. Moscow, 2000. (In Rus.)

Виноградов В. В. Basic types of lexical meanings. In *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya* [Selected works. Lexicology and lexicography]. Moscow, 1977, pp. 162–192. (In Rus.)

Ермакова О. П. Lexical meanings of derivative words in Russian. Moscow, 1984. (In Rus.)

Колесникова В. О. On the concept of syncretism in linguistics [Electronic resource]. URL: https://pgu.ru/upload/iblock/68b/uch_2008_iv_00025.pdf (accessed: 15.01.2020). (In Rus.)

Реформатский А. А. Introduction to Linguistics. Ed. Vinogradov V. A. 5nd ed. Moscow, 2004. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Александр Николаевич Ерёмин, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой, кафедра русского языка, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского; ул. Степана Разина, д. 26, г. Калуга, 248023, Россия

Aleksandr N. Eremin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Head of the Department, Department of Russian Language, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky; 26 Stepan Razin str., Kaluga, 248023, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-83-88

Топонимы-дублиеты: причины появления и специфика лексикографического описания

Андрей Васильевич Барандеев

Московское городское отделение Русского географического общества, г. Москва, Россия,
e-mail: abarandeev@mail.ru

В статье рассмотрена история формирования и функционирования различных по происхождению географических названий, известных в составе современной русской топонимии в нескольких формах. Охарактеризованы причины появления в языке топонимов-дублиетов. Предложена их классификация, проанализированы способы лексикографической интерпретации в энциклопедической и топонимической литературе, где используются разные способы разграничения основной и дополнительной формы топонимов-дублиетов.

Ключевые слова: *памятники письменности русского языка; топонимы-дублиеты; основная форма топонима; дополнительная форма топонима; мотивы номинации; перенесенные топонимы; лексикографическое описание*

Ссылка для цитирования: Барандеев А. В. Топонимы-дублиеты: причины появления и специфика лексикографического описания // Русский язык в школе. — 2020. — Т. 81. — № 3. — С. 83–88. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-83-88.

Doublet Toponyms: Reasons and Specific Character of Lexicographic Description

Andrey V. Barandeev

Moscow City Branch of the Russian Geographical Society, Moscow, Russia,
e-mail: abarandeev@mail.ru

The article describes the history and function of etymologically different geographic names known in modern Russian toponymy in several forms. Reasons for the appearance of doublet toponyms are revealed. The author offers their classification and analyzes methods of their lexicographic interpretation in encyclopedic and toponymic literature where different means of differentiation of basic and additional forms of doublet toponyms are used.

Keywords: *Russian language written records; doublet toponyms; basic form of a toponym; additional form of a toponym; nomination motives; transferred toponyms; lexicographic description*

A reference for citation: Barandeev A. V. Doublet toponyms: reasons and specific character of lexicographic description. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 83–88. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-83-88.

В составе нарицательной лексики русского литературного языка скромно представлены дублиеты — абсолютные (полные) синонимы, относящиеся к одной и той же части речи. У дублиетов отсутствует коннотация, т. е. какие-либо семантические и стилистические различия (*томаты — помидоры, огромный — громадный, смолкнуть — замолкнуть — умолкнуть, везде — всюду* и т. п.). Напротив, в составе топонимической лексики явление дублиетности распространено очень широко.

В ономастической литературе нет единого понимания причин появления топонимов-дублиетов, их сущности и типологии. В частности, указывается, что причиной возникновения таких названий является

«ограниченное количество топооснов, существующих в каждый данный период у каждого данного народа, в связи с чем в любую эпоху на этой небольшой территории было много названий-тезок» [Суперанская 1969: 41]. В состав топонимов-дублиетов необоснованно включены традиционные формы иноязычных топонимов, транскрипция которых не соответствует современным правилам [Суперанская 1973: 303]. Обнаруживается смешение топонимов-дублиетов и так называемых перенесенных топонимов¹.

¹ *Нерознак В. П.* Топонимика // Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990. — С. 516.

К настоящему времени в системе русской топонимии сформировалась весьма многочисленная группа различных по языковому происхождению названий-дублетов, известных в двух и более формах. Эти названия использованы для номинации широкого репертуара больших и малых географических объектов (реки, ручьи, озера, болота, моря, океаны, проливы, водохранилища, участки суши, формы рельефа, населенные пункты, исторические территории, государства, административно-территориальные единицы и др.). Например:

река Подкаменная Тунгуска (Средняя Тунгуска), *Ладожское озеро* (Нево, Ладога), *море Лаптевых* (Сибирское, Норденшельда), *Тихий* (Великий) *океан*, *Кёрченский* (Еникальский) *пролив*, *Камское* (Пермское) *водохранилище*, *Восточно-Европейская* (Русская) *равнина*, *Мещёрская низменность* (Мещёрская низина, Мещёра), *Смоленская* (Смоленско-Московская) *возвышенность*, *Колымское нагорье* (Гыдан), *город Юрьев-Польский* (Польской); *Курисио* (Японское течение), *Скандинавские горы* (Скандинавское нагорье), *Австрия* (Австрийская Республика) и многие другие.

Топонимы-дублеты известны в памятниках письменности русского языка с древнейшей поры (нередко в различном фонетико-графическом оформлении) как обозначения одних и тех же разнообразных географических объектов (моря, океаны, реки, озера, населенные пункты, формы рельефа и т. п.). Например:

Черное море (Евксинское, Понт, Понтийское, Понтское, Понетское, Русское, Чермное), *Каспийское море* (Дербентское, Дербенское, Хвалынское, Хвалисьское); *Тихий океан* (Южный, Великий, Восточный); *Уральские горы* (Рифейские, Гиперборейские, Камень, Пояс, Урал) и т. д.

Различные причины появления топонимов-дублетов представлены в следующих группах названий.

Первую группу формируют топонимы, исходная форма которых подверглась фонетико-графической и словообразовательной трансформации. Данные топонимы зафиксированы в памятниках письменности русского языка. Так, современная форма гидронима *Большая Смедова* (Смédва) (пр. приток Оки в Каширск. и Озёрск. р-нах Моск. обл.) восходит к летописному упоминанию этой реки в форме *Смядва* (1408). В грамоте 1483 г. фигурирует форма *Смедва*, в писцовых книгах XVI в. — *Смедва*

и *Снедва*, в межевых материалах конца XVIII в. — *Смедва* и *Большая Смедва*, на современных картах — *Большая Смедова* [Поспелов 2008: 160; Вагнер 2013: 63]. Есть все основания считать последнюю форму основной, официальной, хотя в Интернете представлены разные варианты: *Большое Смедово*, *Смедва*, *Смедова*, *Смедовка*. Аналогичного происхождения названия рек *Крутинка* (Крутенка, Крутица) — басс. Москвы-реки; *Маглуша* (Маглушка) — лев. приток Малой Истры; в письменных источниках XVI в. *Малогоща* [Вагнер 2013: 281, 324] и др.

Вторая группа топонимов-дублетов представляет собой совмещение в одном топониме двух топонимов, что обусловлено разными мотивами номинации. Так, деревня *Каменка-Дранишниково* (Ногинск. р-н Моск. обл.) в письменных источниках конца XVIII в. зафиксирована в форме *Дранишниково*, *Каменный Враг* *тож*. Эта синтаксическая конструкция с союзом *тож* (*тоже*) была весьма продуктивной в древнерусской описательной топонимии, а в данном примере отражает имя-прозвище первопоселенца *Дранишник* ‘человек, занимавшийся изготовлением дранки’ и особенности рельефа: наличие оврага (врага) с выходами каменистых грунтов. Вторая форма — *Каменный Враг* — упростилась в результате универбации до *Каменки* и слилась с первой формой, поменявшись с ней местами и образовав современную форму ойконима [Вагнер 2013: 226]. Аналогичного происхождения название пустоши *Банино*, *Собакино тож*, на месте которой в середине XVIII в. возникла дер. *Верхние Лихоборы*, обозначенная на плане 1766 г. как дер. *Лихобор*, *Собакино тож* [Поспелов 2008: 575–576], и многие другие.

Специфика топонимов данной группы отражена и в русской художественной литературе XIX в. Например, в поэме Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» в стилизованном перечне «говорящих» топонимов представлено название деревни *Неелова*, имеющее вторую форму — *Неурожайка*:

...На столбовой дороженьке
Сошлись семь мужиков:
Семь временнообязанных,
Подтянутой губернии,
Уезда Терпигорева,
Пустопорожней волости,

Из смежных деревень:
Заплатова, Дырявина,
Разутова, Знобищина,
Горелова, Неелова –
Неурожайка тож...
[Некрасов 1983: 5].

Третья группа дублетных топонимов также связана с разными источниками мотивации названий, при этом в качестве мотивирующих выступают они и разные типы поселений. Например, название района г. Ногинска *Волхонка* (*Тарбеево*) совмещает название усадьбы *Волхонка*, основанной в XVII в. князьями *Волконскими*, и название соседнего селения *Торбеево*, которое впоследствии слилось с основным селением [Вагнер 2013: 112]. Аналогичного происхождения топонимы, формы которых отражают совмещение имени (фамилии) владельца поселения и расположенных вблизи церковных построек. Например, в форме названия бывшего села *Троице-Лыково*, возникшего в начале XVII в. на месте дер. *Черевково*, закреплена фамилия князя Б. М. Лыкова-Оболенского, построившего церковь Троицы Живоначальной [Поспелов 2008: 593].

Четвертая группа представлена дублирующими формами, которые появлялись в древнерусском языке в результате перевода иноязычных топонимов. Например, такие формы обнаруживаем в «Книге Большому Чертежу» (КБЧ) (1627) при описании тюркоязычных территорий:

А с верху реки Яика пала в реку Яик река Юрюк Самар, по нашему Резвая... (< тюрк. глаг. осн. *jürü* – ‘ходить, двигаться’ + (?) *samar* ‘мешок’);

...С левые стороны Яика, Илез река, ниже горы Тустеби, по нашему та гора Соляная, ломают в ней соль (< тюрк. *tuz* ‘соль’ + *törü* ‘вершина, холм, бугор’);

...И пала Оиль река, не дошед до реки Яика, в землю; а на устье тое реки около 8 озер Карагол, по нашему Черныя озера (< тюрк. *kara* ‘черный’ + *köl* ‘озеро, река, залив, долина’) [КБЧ 1950: 92, 93, 94].

Подобные случаи перевода известны и в практике мировой географии. Например:

мыс Доброй Надежды (англ. *Cape of Good Hope*), *Столовая гора* на юго-западе Африки (< афр. *Tafelberg*, англ. *Table Mountain*).

Пятая группа топонимов-дублетов максимально близка к четвертой. В нее входят словосочетания, построенные по модели: прил. + сущ., появление которых связано с мировой практикой открытия и последующего исследования крупных географических объектов. Этот процесс способствовал закреплению названий в дублетных формах, что, впрочем, было ограничено временными рамками. Так, история появления топонима *Тихий* (Великий) *океан* объясняется тем, что в 1515 г. испанский конкистадор мореплаватель Васко Н. де Бальбоа со спутниками вышел к Панамскому заливу и увидел простирающийся к югу безбрежный океан, которому он присвоил название *Южный*. Однако в 1520 г. португалец Ф. Магеллан после плавания, которому сопутствовала спокойная погода, дал океану название *Тихий*. В середине XVIII в. этот океан как самый большой на Земле был назван по предложению французского географа Ф. Бюаша *Великим*, хотя данное обозначение не закрепилось в мировой географии, так как было вытеснено устоявшимся топонимом *Тихий океан*. До 1917 г. на русских картах употреблялась форма *Восточный океан*, отразившая первые выходы к этому океану русских землепроходцев².

Шестая группа крайне малочисленна, она включает топонимы, содержащие в написании орфографические ошибки, что обусловлено искажением этимологии топонима или необоснованным удвоением конечных согласных. Например:

г. *Юрьев-Польский* (Владимирск. обл.) вм. *Юрьев-Польской* (этот город исконно возник в поле, а не в Польше) [Барандеев 2018: 184–188]; г. *Черкасы* (Черкасск. обл. Украины) вм. *Черкасы*; г. *Мелекес* (Ульяновск. обл.) вм. *Мелекес* (с 1972 г. – Димитровград, центр Мелекесского р-на).

Седьмая группа также малочисленна, она представлена топонимами-историзмами, обозначавшими государства и административно-территориальные единицы, не существующие в настоящее время. Их названия могли закрепиться в других формах.

² Поспелов Е. М. Иллюстрированный атлас мира. География мира: новейший топонимический словарь. – М., 2007. – С. 505.

Основная сфера современного употребления таких топонимов — учебная и научная литература. Например:

Московия (лат. *Moscovia*), *Россия* (лат. *Russia*) — названия Русского государства с XV в. до нач. XVIII в.; *Русская земля*; *Новгородская земля*; *Даурская земля*, *Даурия*; *Олонецкий край*; *Туруханский край*³.

Впрочем, в результате переосмысления такие названия могут трансформироваться в названия других, негеографических объектов. Ср. совр. *Московия* в названиях колледжа, медучреждений, различных компаний; *Даурия* в названиях книги, фильма, фирменного поезда, различных компаний.

Восьмую группу формируют многочисленные названия государств ближнего и дальнего зарубежья, имеющие широко известную неофициальную форму названия и официальную, которая, как правило, указывается в справочной литературе в круглых скобках после неофициальной. При этом в большинстве случаев дается написание топонима на языке-источнике. Например:

Белоруссия (Республика Беларусь, Рэспубліка Беларусь); *Казахстан* (Республика Казахстан, Қазақстан Республикасы); *Марий Эл* (Республика Марий Эл, Марийская Республика); *Молдавия* (Республика Молдова, Republica Moldova); *Польша* (Республика Польша, Rzeczpospolita Polska); *Хорватия* (Республика Хорватия, Republika Hrvatska), *Австралия* (Австралийский Союз, Commonwealth of Australia); *Перу* (Республика Перу, República del Perú); *Боливия* (Многонациональное Государство Боливия, Estado Plurinacional de Bolivia) и т. п.

Девятую группу, весьма многочисленную и специфичную, представляют неофициальные формы топонимов, образованные от официальных форм в результате народноэтимологической языковой игры (на базе усечения и контаминации) и активно употребляющиеся преимущественно в современной разговорной речи, нередко с элементами вульгаризации и жаргонизации. Например:

Питер, *Порбрикбург*, *Зенитбург* и др. (< г. Санкт-Петербург); *Алекс*, *Ляксандров*

(< г. Александров Владимирск. обл.); *Барни*, *Барнео*, *Барнауполь*, *Барнеаполь*, *Барник*, *Баранаул* и др. (< г. Барнаул); *Гоблинск*, *Гопнинск*, *Воблинск* (< г. Обнинск Калужск. обл.); *ЧЛБ*, *Селябинск*, *Челяба*, *Челба*, *Чикагинск* и др. (< г. Челябинск); *Северосвинск*, *Северопьянск* (< г. Северодвинск Архангельск. обл.); *Э-горск*, *Эл-горск*, *Электродырск* (< г. Электрогорск Моск. обл.) и многие другие⁴.

Примечательно, что указанные формы названий известны и в топонимии некоторых иностранных языков. Например:

Рио (*Riu*) < Рио-де-Жанейро, *Фриско* < Сан-Франциско, *Байрес* < Буэнос-Айрес.

Десятая группа крайне малочисленна. Она объединяет описательные топонимы-перифразы неметафорического и метафорического характера, являющиеся неофициальными названиями городов и государств, которые употребляются преимущественно в разговорном и художественно-публицистических стилях. Например:

Белокаменная, *Первопрестольная* (Москва); *Второпрестольный*, *город на Неве* (Санкт-Петербург) — неметафоры;

город Желтого Дьявола (Нью-Йорк), *туманный Альбион* (Англия), *Остров свободы* (Куба), *Страна восходящего солнца* (Япония), *Страна тысячи озер* (Финляндия), *Страна утренней свежести* (Корея), *Страна семи тысяч островов* (Филиппины) — метафоры.

По нашему мнению, не являются топонимами-дублетами:

— русские названия, терминологически корректно обозначенные как перенесенные с одной территории на другую. Например:

гидронимы *Яуза* (лев. приток Москвы-реки, пр. приток Ламы в Моск. и Тверск. обл., пр. приток Гжати в Смоленск. обл.) и др.; топонимы *Звенигород*, *Переяславль*, *Трубеж* [Герцен 2018: 27–73];

— иноязычные названия, сопровождаемые в русских словарях соответствующим написанием в языке-источнике (в круглых скобках) и указанием транскрипции или произношения. Например:

³ Барандеев А. В. Краткий этимологический топонимический словарь: избранные топонимы. — 2-е изд. — М., 2018.

⁴ Ахметова М. В. От А-Аты до Ярса: словарь неофициальных названий населенных пунктов. — М., 2015.

города *Стратфорд-эпон-Эйвон* (англ. Stratford upon Avon [ˈstrætəd'əpən'eivən]), *Штутгарт* (нем. Stuttgart), *Булль-сюр-Мер* (фр. Boulogne-sur-Mer), *Барселона* (исп. Barcelona); *Желтое море* (кит. Хуанхай) и т. п.;

– иноязычные названия, исторически закрепившиеся в русской топонимии в традиционной форме, не соответствующей современным правилам практической транскрипции [Барандеев 2017: 174–178]. Такие названия функционируют в топонимических системах разных языков. Например:

рус. *Гудзон* вм. *Хадсон* (< англ. Hudson), рус. *Бавария* вм. *Байерн* (< нем. Bayern), рус. *Неаполь* вм. *Наполи* (< ит. Napoli), рус. *Марсель* вм. *Марсэй* (< фр. Marseille), рус. *Швеция* вм. *Сверье* (< шв. Sverige) и др.

Как же определить, какие формы топонимов-дублетов основные, официальные, а какие – дополнительные, неофициальные?

В русской лексикографии советского периода при создании литературы энциклопедического содержания использовалось три способа разграничения топонимов указанного типа, что, как правило, разъяснилось в предисловии к словарю⁵ и в предисловии к энциклопедии:

1. Указание после основной формы топонима, набранной прописными буквами и полужирным шрифтом, дополнительной формы, набранной светлым шрифтом в разрядку. Например:

ЗАПАДНЫЙ МАНЫЧ, Маныч, река, лев. приток Дона;

КОЛХИДСКАЯ НИЗМЕННОСТЬ, Рионская низменность, в Зап. Закавказье...;

КРЫМ, Крымский полуостров...;

ЛАПТЕВЫХ МОРЕ, Сибирское, Норденшельда⁶.

2. Указание после основной формы, набранной прописными буквами и полужирным шрифтом, дополнительной формы (в круглых скобках), набранной светлым шрифтом без разрядки. Например:

ЭНГЕЛЬС (до 1931 Петровск), город <...>, р. ц. в Саратовской обл.⁷;

⁵ См.: Географический энциклопедический словарь: географические названия. – М., 1983. – С. 5 (ГЭС).

⁶ Там же. – С. 156, 219, 234, 247, 315.

⁷ Там же. – С. 502.

НОВОАЛТАЙСК (до 1962 Чесноковка), г. (с 1942) в Алт. кр. ...⁸;

САРАЙЧИК (Малый Сарай), ср.-век. ...город, столица... Золотой Орды⁹.

3. Указание после основной формы дополнительной формы (в круглых скобках) при одинаковом шрифтовом оформлении обеих форм, набранных прописными буквами полужирным шрифтом. Например:

КАНАДСКИЙ (КАНАДСКО-ГРЕНЛАНДСКИЙ) ШИТ, крупный выступ фундамента на С. Северо-Американской платформы...¹⁰;

ШЕКСНИНСКОЕ (ЧЕРЕПОВЕЦКОЕ) ВОДОХРАНИЛИЩЕ, на р. Шексна, в Вологодской обл.¹¹

В современной практике создания энциклопедических изданий вышеуказанные способы подачи топонимов-дублетов претерпели существенные изменения. Так, в «Большой российской энциклопедии» (БРЭ) первый способ используется, однако вторая форма топонима дается слитно, а не в разрядку. Например:

ВОСТОЧНО-ЕВРОПЕЙСКАЯ РАВНИНА, Русская равнина;

КЕРЧЕНСКИЙ ПРОЛИВ, Еникальский пролив;

АВАЧИНСКАЯ СОПКА, Авача¹².

Второй способ используется без изменений. Например:

НИЖНЕДУНАЙСКАЯ НИЗМЕННОСТЬ (Румынская низменность);

ИШИМСКАЯ РАВНИНА (Ишимская степь)¹³.

Третий способ, связанный с одинаковым шрифтовым оформлением основной и дополнительной формы топонима, в БРЭ не используется. Заметим также, что некоторые топонимы указанного типа в интерпретации энциклопедии утратили вторые формы. Например:

⁸ Большой энциклопедический словарь: в 2 т. – М., 1991. – Т. 2. – С. 40 (БЭС-2).

⁹ БЭС-2. – С. 311.

¹⁰ ГЭС. – С. 193.

¹¹ Там же. – С. 494.

¹² Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://bigenc.ru/geography/text> (БРЭ) (дата обращения: 18.10.2019).

¹³ Там же.

О'КСКО-ДОНСКАЯ РАВНИНА (в прошлом — и Тамбовская);

МОРЕ ЛАПТЕВЫХ (в прошлом — и Сибирское, Норденшельда)¹⁴.

В современных топонимических словарях интерпретация топонимов-дублетов и сходных с ними обозначений, к сожалению, не отличается терминологическим единообразием. Так, в одном из словарей представлены варианты топонимов (**Зеравшан**, **Зарафшан**) и параллельные названия (**Эльба**, **Лабá**; **Хельсинки**, **Гельсингфорс**)¹⁵. В другом словаре способы подачи дублетных форм вообще не рассмотрены¹⁶, а в третьем словаре они трактуются как современные названия, имеющие прежние формы (**Эфиопия** [*ранее Абиссиния*]; **Аюдаг** [*ранее Аю'-Даг*])¹⁷. В словнике некоторых топонимических словарей топонимы-дублеты не представлены [Поспелов 2008]. В связи с этим возникает настоятельная потребность в разработке наиболее рациональных способов их лексикографического описания.

Несмотря на некоторое неудобство, связанное с определением основной, официальной и неосновной формы топонимов-дублетов, они заключают в себе ценную культурно-историческую информацию. Ее анализ позволяет установить мотивы номинации географических объектов в разные периоды существования топонимических систем и разработать надежные критерии разграничения форм топонимов, что необходимо учитывать в учебной и научно-исследовательской работе.

¹⁴ Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. — URL: <https://bigenc.ru/geography/text> (БРЭ) (дата обращения: 18.10.2019).

¹⁵ Поспелов Е. М. Указ. соч. — С. 4.

¹⁶ Имена московских улиц: топонимический словарь. — М., 2007.

¹⁷ Суперанская А. В. Словарь географических названий. — М., 2013. — С. 5.

ЛИТЕРАТУРА

Барандеев А. В. История географических названий: русская топонимия в терминах. — 4-е изд. — М., 2017.

Вагнер Б. Б. Географические названия Подмосковья. — 3-е изд. — М., 2013.

Герцен А. А. Историко-географический контекст перенесенных топонимов // Вопросы географии. Сб. 146: Актуальные проблемы топонимики. — М., 2018.

Книга Большому Чертежу / под ред. К. Н. Сербиной. — М.; Л., 1950.

Некрасов Н. А. Полное собрание сочинений и писем: в 15 т. — Л., 1983. — Т. 5.

Поспелов Е. М. Географические названия Московской области: топонимический словарь. — М., 2008.

Суперанская А. В. Структура имени собственного (фонология и морфонология). — М., 1969.

Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. — М., 1973 (стереотип. изд. — М., 2019).

REFERENCES

Barandeev A. V. History of geographical names: russian toponymy in terms. 4th ed. Moscow, 2017. (In Rus.)

Vagner B. B. Geographic Names of Moscow Region. 3rd ed. Moscow, 2013. (In Rus.)

Gertsen A. A. Historical and geographical context of transferred toponyms. In *Voprosy geografii. Sb. 146: Aktual'nye problemy toponimiki* [Geography issues. Vol. 146: Actual problems of toponymy]. Moscow, 2018. (In Rus.)

Book to the Big Drawing / ed. by K. N. Serbina. Moscow; Leningrad, 1950 [KBCH 1950]. (In Rus.)

Nekrasov N. A. Complete works and letters: in 15 vol. Leningrad, 1983, vol. 5. (In Rus.)

Pospelov E. M. Geographical names of the Moscow region: toponymic dictionary. Moscow, 2008. (In Rus.)

Superanskaya A. V. The general theory of the proper name. Moscow, 1973 (stereotype. publ. Moscow, 2019). (In Rus.)

Superanskaya A. V. Proper noun structure (phonology and morphology). Moscow, 1969. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Андрей Васильевич Барандеев, кандидат филологических наук, председатель Топонимической комиссии, Московское городское отделение, Русское географическое общество; Новая площадь, д. 10, стр. 2, Москва, 109012, Россия

Andrey V. Barandeev, Cand. of Sci. (Philol.), Chairman of the Toonymic Commission, Moscow City Branch, Russian Geographical society; 10, bldg. 2, New Square, Moscow, 109012, Russia



ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-89-94

Вера Федоровна Иванова (К 100-летию со дня рождения)

Алексей Алексеевич Бурыкин

*Институт лингвистических исследований, Российская академия наук, г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: albury@mail.ru*

Выдающийся лингвист В. Ф. Иванова (1920–2001) представлена в статье с разных сторон – как ученый, педагог, лектор, организатор издания учебных пособий, член редколлегии журнала «Русский язык в школе». В статье рассказывается о жизни и творчестве ученого, о вкладе трудов В. Ф. Ивановой в развитие разных областей лингвистики, в первую очередь – теории письма, графики и орфографии. В статье детально анализируется значение трудов В. Ф. Ивановой для развития общей теории письма и теории русской орфографии, их роль в изучении истории и принципов графики и орфографии русского языка, а также графических систем других языков народов России. Теория письма, изложенная в работах В. Ф. Ивановой, сопоставляется в статье со взглядами других ученых, принадлежащих к Петербургской фонологической школе. Автор аргументированно доказывает, что изложение основных положений теории письма, понятий графики и особенно орфографии, представленное в работах В. Ф. Ивановой, имеет исключительное значение для развития письменностей языков народов России, пользующихся кириллицей.

Ключевые слова: теория письма; графика; орфография; принципы графики; принципы орфографии; слоговой принцип графики; морфологический принцип орфографии

Ссылка для цитирования: Бурыкин А. А. Вера Федоровна Иванова (К 100-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 89–94. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-89-94.

Vera Fyodorovna Ivanova (To the 100th Anniversary of the Birth)

Alexey A. Burykin

*Institute of Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg, Russia,
e-mail: albury@mail.ru*

An outstanding linguist V. F. Ivanova is represented in the article from different aspects – as a scientist, teacher, lecturer, the initiator of teaching manuals publication, a member of the editorial board of the journal «Russian Language at School». The article describes the life and creative activity of the scientist, the contribution of V. F. Ivanova's works into the development of various branches of linguistics, with the writing theory, graphics and orthography coming first. A detailed analysis reveals the importance of V. F. Ivanova's research materials for the development of the general writing theory and the theory of Russian orthography, their role in the study of the history and principles of Russian graphics and orthography and in the graphical systems of other languages of the peoples of Russia. The theory of writing presented in V. F. Ivanova's works is compared in the article with the views of other scientists belonging to Petersburg phonological school. The author proves that the basic issues of the theory of writing, the notions of graphics and especially orthography presented in V. F. Ivanova's works are of exceptional importance for the development of the Cyrillic writing systems of the peoples of Russia.

Keywords: theory of writing; graphics; orthography; principles of graphics; principles of orthography; syllabic principle of script; morphological principle of orthography

A reference for citation: Burykin A. A. Vera Fyodorovna Ivanova (To the 100th anniversary of the birth). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 89–94. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-89-94.

Нет сомнений в том, что труды профессора Веры Федоровны Ивановой прекрасно знакомы не одному поколению учителей-словесников. Это относится и к ее статьям в журнале «Русский язык в школе», и к книге «Трудные вопросы орфографии», выдержавшей два издания и выпущенной в самой многотиражной серии «Методическая библиотека школы», и к дважды издававшемуся учебнику «Современный русский язык. Графика и орфография», и к другим монографическим трудам о русском письме.

Личная биография Веры Федоровны Ивановой похожа на биографии ее ровесников — жителей Северной столицы, которым выпало стать свидетелями многих исторических потрясений, павших на город и на всю страну. Вера Федоровна родилась 31 мая 1920 г. в Петрограде. В 1938 г. она поступила на филологический факультет Ленинградского университета. Летом 1941 г., вскоре после начала Великой Отечественной войны, Вера Федоровна, окончившая III курс, вместе с другими студентами принимала участие в оборонных работах на Лужском рубеже. Позже она была эвакуирована из блокадного города на Урал, в Свердловск. В 1942 г. Вера Федорова поступила на IV курс Московского университета, который в 1942/43 учебном году работала в Свердловске, и с отличием окончила его. Потом и она сама, и коллеги отмечали этот парадокс — яркая представительница фонологической школы Л. В. Щербы вышла из стен Московского университета.

С 1947 г. вся жизнь Веры Федоровны вновь связана с Ленинградским университетом — в этот год она поступила в аспирантуру кафедры русского языка. В 1953 г. В. Ф. Иванова защитила кандидатскую, а в 1971 г. — докторскую диссертацию и в 1972 г. получила звание профессора. В разные годы В. Ф. Иванова вела курсы и спецкурсы: «Синтаксис современного русского языка», «Вопросы культуры русской речи», «Теория русской орфографии», «Принципы русской пунктуации», «Русская речь в условиях массовой коммуникации». Долгие годы Вера Федоровна читала первокурсникам вводный курс лекций по современному русскому языку, и они хорошо запомнились многим выпускникам русского отделения филфака ЛГУ. По прошествии многих лет коллеги отмечали как большое

достижение в организации учебного процесса на кафедре русского языка ЛГУ то обстоятельство, что с основным предметом бывших школьников знакомил специалист такого высокого теоретического и методического уровня, как Вера Федоровна Иванова. Большинство слушателей Веры Федоровны всегда составляли студенты младших курсов, чаще всего первокурсники, которые еще плохо представляют себе, каким вообще может быть университетский преподаватель, читающий фундаментальный лекционный курс. Многим из слушателей была близка ее лекторская манера, сочетавшая строгую научность в изложении материала и доступность, где все было облечено в прекрасную и изысканную литературную речь. Собственно говоря, в лекциях Веры Федоровны заключался речевой эталон лекций в вузовской аудитории. Личное обаяние Веры Федоровны, конечно, также запомнилось всем ее слушателям и ученикам.

Пожалуй, только приступив к самостоятельному педагогическому труду, выпускники филологического факультета СПбГУ начинают понимать, что профессора и доценты кафедры русского языка преподносят им уроки преподавательского мастерства исключительно на своем личном примере. Очень многие наследуют педагогические манеры своих непосредственных учителей, руководивших курсовыми и дипломными работами, другие постигают азы искусства обучать других, вспоминая любимых лекторов. Можно смело утверждать: те, кто слушал лекции и посещал семинарские занятия Веры Федоровны, имели счастливую возможность воспринять ее универсальный преподавательский стиль, который одинаково подходит и школьному педагогу-словеснику, и популяризатору филологической науки, и вузовскому лектору, и тому, кто руководит аспирантами.

Вера Федоровна как педагог в своей непосредственной области — это особая страница в истории кафедры русского языка филологического факультета СПбГУ. Более 30 лет она вела лингвистический семинар у второкурсников-русистов, и это означает, что ею привиты навыки научной работы двум (если не трем) поколениям выпускников кафедры русского языка. В дальнейшем научные пути студентов-русистов по воле судьбы расходились: одни избирали своей специальностью историю русского языка, другие — грамматику,

третьи — фонетику, четвертые — методики преподавания русского языка как иностранного, а некоторые из ее учеников и вовсе переквалифицировались и стали заниматься северными и восточными языками. Однако никто из них не забыл и не забудет о том, что основы научной работы в области филологии были заложены Верой Федоровной на ее просеминаре и именно она сумела объяснить своим ученикам, что филология — наука многотрудная и хлопотная, но все же очень привлекательная и ей стоит посвятить всю свою жизнь. В ком-то из участников своего просеминара она раньше других разглядела яркое дарование и потом до конца жизни гордилась этим. Среди ее учеников разных лет академик РАО, ректор СПбГУ доктор филологических наук Л. А. Вербицкая, заведующие кафедрами филологического факультета доктора филологических наук Л. В. Бондарко, В. В. Колесов, Н. В. Богданова-Бегларян, М. Б. Попов, профессора и доценты кафедры русского языка СПбГУ и других вузов страны.

Отличительной чертой работы Веры Федоровны со студентами и аспирантами было то, что она не выбирала себе в ученики самых способных и самых заметных, а всегда работала с теми студентами, кто доставался ей после распределения преподавателей по потокам и группам или был принят в аспирантуру кафедры по целевому направлению. Вера Федоровна работала с теми группами и теми студентами, у которых преподавала, или с теми, кто сам приходил к ней, желая слушать ее спецкурс, посещать спецсеминар и писать дипломную работу. Нет сомнения в том, что как раз такое направление педагогической работы, которое зиждется на незаурядном даровании и глубокой человеческой порядочности, позволило всей кафедре русского языка филологического факультета СПбГУ достичь поистине выдающихся успехов в подготовке кадров высшей квалификации, защищающих кандидатские и докторские диссертации. Эксклюзивность этих успехов заключена не столько в блистательности единичных работ, выполняемых на кафедре (хотя и это много лет было неотъемлемой чертой научной жизни кафедры), сколько в очень высоком научном уровне большинства диссертаций. В этом, безусловно, проявляется каждодневный малозаметный на первый взгляд труд педагогов,

который начинается с серьезной профессиональной работы с первокурсниками и второкурсниками, и Вера Федоровна, безусловно, заложила традиции и внесла свой поистине неоценимый вклад в формирование особого стиля научно-педагогической работы кафедры русского языка. Этот стиль можно охарактеризовать так: пусть каждый из студентов берет от предмета и лично от преподавателя то, что считает необходимым. При этом сама Вера Федоровна могла преподнести и преподносила своим ученикам очень многое. Очень досадно, что, хотя почти весь нынешний состав кафедры русского языка может считать себя учениками В. Ф. Ивановой, на кафедре нет никого из ее прямых учеников из числа аспирантов, тех, кто под ее началом стал специалистами в области графики, орфографии и грамматики русского языка. Однако многие из тех, кто учился у Веры Федоровны, приходили к занятию теорией русского письма самостоятельно и не жалеют об этом выборе.

Будучи университетским профессором, В. Ф. Иванова весьма активно проявила себя в научной работе. Ей принадлежат более 200 работ по проблемам русского письма, грамматики, культуры речи. Среди них фундаментальные труды «Современный русский язык. Графика и орфография» (1966, 2-е изд. — 1976), «Принципы русской орфографии» (1977), «Современная русская орфография» (1991), «Трудные вопросы орфографии» (1975, 2-е изд. — 1982), «История и принципы русской пунктуации» (1962), «Трудные случаи употребления частиц *не* и *ни*» (1962, 2-е изд. — 1997), множество статей в вузовских и академических сборниках и материалах конференций, в специальной периодической печати, а также масса небольших журнальных заметок и тех малозаметных работ, к выполнению которых ее обязывало многолетнее присутствие в составе редколлегии ее любимого журнала «Русский язык в школе», которое было отнюдь не формальным, а очень активным и заинтересованным.

В области теории письма, графики и орфографии у В. Ф. Ивановой было свое любимое направление исследований, в котором ей удалось сделать более всего, — соотношение фонетики, графики и орфографии. Теория письма в изложении других ученых, принадлежащих к Петербургской филологической школе, выглядит несколько

иначе. В освещении Ю. С. Маслова теория письма — это частный раздел лингвистики в чистом виде. Сходным образом представлял эту лингвистическую дисциплину в книге «Очерк общей теории письма» (Л., 1987) и других своих публикациях Л. Р. Зиндер — для его работ характерно некоторое отграничение письма от фонетики. Основной сферой научных интересов Веры Федоровны на долгие годы стало соотношение звучащей и письменной речи на материале русского языка. Это внимание понятно. Для лектора здесь заключен удобный методический прием изложения сведений по фонетике и фонологии русского языка с опорой на действующую графику и орфографию. Для педагога соотношение литературного произношения и написания — основная забота при подготовке будущих учителей русского языка. Для ученого в этом материале заключен богатейший материал по истории русской графики и орфографии за период с начала XVIII в. до наших дней, возможность превратить историю русского письма в предмет историко-лингвистического исследования, а также сделать русскую графику и орфографию объектом общей теории письма.

Графика и орфография — это такая лингвистическая материя, где едва ли не каждый читающий и пишущий проявляет свои права считать себя большим специалистом. История графики и орфографии русского языка и любого из языков России, если включать в нее все реализованные и нереализованные проекты, все предложения и официальные директивы, при детальном рассмотрении выглядит как цепь актов личностного волюнтаризма, в которых очень трудно разглядеть проявления теоретической мысли. Даже в наиболее значительных для своего времени трудах А. Б. Шапиро и А. Н. Гвоздева по русской орфографии имело место догматическое изложение знакомого материала в рамках традиционного формального аппарата. Один из основных научных трудов В. Ф. Ивановой — ее докторская диссертация «Теоретические основы русской орфографии» (1971), по отзывам официальных оппонентов, является первой фундаментальной работой, в которой дается не поверхностное комментирование правил русского правописания, а его глубокий и всесторонний лингвистический анализ. Это исследование В. Ф. Ивановой включает

детальное и тщательное исследование как основных принципов русской орфографии, так и всех других связанных с этим вопросов алфавита, графики, фонетики и фонологии. По своей значимости в области общей теории письма и теории русской орфографии в частности оно может сравниться, пожалуй, только с работами А. И. Томсона и Л. В. Щербы, и не случайно то, что этот труд сохраняет до настоящего времени всю весомость и актуальность. Особая роль его заключается в том, что он послужил основой для учебных пособий и монографий В. Ф. Ивановой и определил общее направление дальнейшего изучения истории и принципов графики и орфографии русского языка, а также графических систем других языков народов России.

Учебное пособие для студентов филологических факультетов педагогических институтов В. Ф. Ивановой «Современный русский язык. Графика и орфография», неоднократно издававшееся с переработкой и дополнениями автора, используется в практике преподавания уже почти 55 лет. Соответствующий раздел в общих курсах и пособиях по русскому языку был представлен в кратком изложении. Для автора этого отдельного учебника было важно, «чтобы студент понимал сущность орфографии, не считал бы ее набором скучных и ненужных правил», «чтобы русская орфография предстала перед ним как определенная с и с т е м а, связанная с лексикой, фонетикой, словообразованием и грамматическим строем русского языка» [Иванова 1976: 3]. В. Ф. Иванова дает читателю и информацию, выходящую за пределы вузовской программы. Так, в ее учебнике присутствует даже понятие графемы, введенное в научный оборот И. А. Бодуэном де Куртенэ, но неоднозначно воспринимаемое в теории письма и не всегда применимое в описаниях, особенно в учебных: «Гра ф е м а — это... абстрактная единица алфавита, имеющая четыре формы выражения, например: **А а**, **А а**», т. е. «две прописные (большие, заглавные) буквы: печатная и рукописная — и две строчные (малые) буквы: печатная и рукописная» [Там же: 54]. Ее изложение особенностей русской графики, даже представленное в учебнике для первокурсников, выглядит строго научным, а в описании учтены и названия букв [Там же: 55–68].

Подробную характеристику в работе В. Ф. Ивановой получил слоговой принцип

русской графики (см.: [Там же: 76–88]), она же отметила и ограничения в применении слогового принципа графики [Там же: 97 и сл.], и отступления от него [Там же: 105 и сл.].

В. Ф. Ивановой детально описаны звуковые значения букв русского алфавита, а таблица значений букв [Там же: 125 и сл.], как и многие теоретические понятия, является эталоном для описания значений букв в алфавитах почти всех языков народов России, пользующихся кириллицей. В. Ф. Иванова сформулировала ключевое понятие русской орфографии следующим образом:

Орфограмма — это написание, выбранное или еще искомое в том случае, где пишущему предоставлен выбор букв для обозначения того или иного звука [Там же: 134–135].

Объяснив, что принципы правильного письма — орфографии определяются ключевыми языковыми единицами письменного языка, В. Ф. Иванова дает определение основного принципа русской орфографии:

Современное русское правописание построено в основном на морфологическом принципе, хотя в нем представлены также и фонетический, и традиционный принципы [Там же: 138].

Этот принцип удачно себя зарекомендовал в практике обучения русской орфографии. Надо отметить, что морфологический принцип русской орфографии определяется исходя из концепции фонологической школы Л. В. Щербы. Интересно, что графика корейского языка основана на фонематическом принципе, но корейская орфография строится на морфологическом принципе: разнообразные чередования фонем на стыках морфем в корейском письме не отражаются.

Изложение основных положений теории письма, понятий графики и особенно орфографии, представленное в работах В. Ф. Ивановой, имеет исключительное значение для развития письменностей языков народов России, пользующихся кириллицей. Хотя ныне почти все языки малочисленных народов России стали письменными, любой неуспех в пользовании письменностью наводит отдельных представителей этих народов на мысль о необходимости реформ письма, причем проекты этих горе-реформ содержат ошибки

из-за неразличения графики и орфографии, графических знаков и букв, звуков и фонем. Главная черта таких идей — непонимание того, что собственно орфография, такая, как представлена в русском или корейском языках, полностью отсутствует в языках народов России, а отступления от правил письма в таких языках имеют принципиально иную природу.

Отличительная особенность всех научных работ В. Ф. Ивановой — их необыкновенное долголетие. Одним из ярких свидетельств этому может служить тот факт, что ее учебники по русской графике и орфографии, на наш взгляд, не имеют достойных конкурентов среди более новых пособий. Только в 2019 г. издательство Санкт-Петербургского университета выпустило цикл работ, подготовленных учениками В. Ф. Ивановой: Друговойко-Должанская С. В., Попов М. Б. Современное русское письмо: графика, орфография, пунктуация: учебник; Современное русское письмо: графика, орфография, пунктуация: хрестоматия научных работ / сост. С. В. Друговойко-Должанская, М. Б. Попов; Друговойко-Должанская С. В., Попов М. Б. Современное русское письмо: графика, орфография, пунктуация: терминологический словарь.

Много лет В. Ф. Иванова состояла членом Орфографической комиссии при Бюро Отделения языка и литературы Академии наук СССР. При этом очень долгое время она была в составе Орфографической комиссии единственным представителем города на Неве — а это значит, что ей приходилось все это время не только являть собой лицо Петербургской школы теории письма, основы которой были заложены И. А. Бодуэном де Куртенэ и Л. В. Щербой, но и быть единственным приверженцем Щербовской фонологической школы в рядах лингвистов с промосковской фонологической ориентацией. На глазах В. Ф. Ивановой, в ее присутствии и с ее непосредственным участием протекала деятельность Орфографической комиссии, как зеркало отражающая реальные и мнимые подъемы и спады отечественной русистики.

Мало кому известно, что Вера Федоровна все время своей работы на кафедре проявила себя еще в одном качестве — как организатор издания комплекса учебников

для вузов и научно-методических пособий для школ. Много лет она самым тесным образом сотрудничала с издательствами «Просвещение» и «Высшая школа», и ее контакт с этими издательствами не сводился к собственно авторской работе. Вере Федоровне принадлежит замысел многих книг, выпущенных этими издательскими домами, и многие договоры с авторами были заключены по ее рекомендации. Трудно, и наверное, невозможно охарактеризовать и оценить ту бескорыстную помощь, которую оказывала Вера Федоровна начинающим и «растущим» авторам вузовских учебников и методических монографий для школы.

Научная и педагогическая деятельность Веры Федоровны не замыкалась в рамках преподавания в Ленинградском — Санкт-Петербургском университете. Она читала лекции в Ереване, Красноярске, Владивостоке, Иванове, неоднократно выезжала на экзаменационные сессии в Архангельск, преподавала русский язык на Кубе и принимала участие в работе над учебником русского языка для иностранцев, говорящих по-испански, участвовала в работе III и IV конгрессов МАПРЯЛ.

Творческий труд и знания Веры Федоровны всегда по достоинству ценились теми, кому довелось работать рядом с ней. Самая дорогая награда в ее жизни — медаль, которую Вера Федоровна получила за 50 лет своей работы в Санкт-Петербургском университете.

После ухода с кафедры в 1997 г. Вера Федоровна не прекращала работы — она оставалась в редколлегии журнала «Русский язык в школе», помогала аспирантам, активно следила за новой литературой

по фонетике, теории письма, пристально изучала орфографические словари нового поколения, рецензировала в рукописи труды своих молодых коллег и учеников. Вкладом в теорию письма Щербовской школы явился учебник «Прикладное языкознание», где небольшая глава «Введение в теорию письма» написана Л. Р. Зиндером, а глава «Орфография» — В. Ф. Ивановой. Вера Федоровна оставалась непререкаемым авторитетом, или, как модно сейчас выражаться по западному стандарту, экспертом в области русской графики и орфографии, а также в области культуры русской речи.

Во всем научном пути Веры Федоровны Ивановой есть какое-то веление Судьбы. Ведь, если вдуматься, письмо и орфография — это такая сфера языка, которая более других связана с культурой пишущего и говорящего общества и с историей государства, та область знания, которая определяет общий уровень духовного развития народа. И наверное, нельзя назвать случайным то, что история и теория русского письма стали предметом научных занятий человека, который сам был носителем истинно русской, петербургской, университетской культуры в ее самых высших проявлениях и который смог воспитать в ее традициях несколько поколений своих учеников.

ЛИТЕРАТУРА

Иванова В. Ф. Современный русский язык: графика и орфография. — М., 1976.

REFERENCES

Ivanova V. F. Modern Russian language. Graphics and spelling. Moscow, 1976. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Алексей Алексеевич Бурькин, доктор филологических наук, доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, Институт лингвистических исследований, Российская академия наук; Тучков пер., д. 9, г. Санкт-Петербург, 199053, Россия,

Alexey A. Burykin, Dr. of Sci. (Philol.), Dr. of Sci. (Hist.), Leader Researcher, Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences; 9 Tuckov lane, Saint-Petersburg, 199053, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-95-101

Л. В. Щерба — теоретик и практик русской лексикографии**Екатерина Григорьевна Стукова***Институт лингвистических исследований, Российская академия наук, г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: e.g.stukova@gmail.com*

В статье анализируются некоторые аспекты лексикографической деятельности Л. В. Щербы: рассматривается его вклад в теорию лексикографии, дается обзор словарей, в составлении которых он принимал участие в 20–30-е гг. XX в., вводятся в научный оборот некоторые малоизвестные факты его лексикографической деятельности этого периода. Помимо общего научного обзора специальной литературы, анализа материала выпуска «Словаря русского языка», автором которого был ученый, в статье представлены факты из архивных документов из Санкт-Петербургского филиала Архива Российской академии наук. В статье рассматриваются такие малоизвестные или неизвестные факты, как личное участие Л. В. Щербы в 20–30-х гг. XX в. в целом ряде словарных проектов Москвы и Ленинграда: он работал над «ленинским» словарем русского языка, создававшимся в Москве, Словарем языка «Горя от ума» А. С. Грибоедова в Ленинграде. Особой страницей в истории лексикографической деятельности Л. В. Щербы стала его работа в составе Словарной комиссии Академии наук, редактирование ряда выпусков «Словаря русского языка» под общей редакцией А. А. Шахматова, а также составление IX тома «Словаря русского языка» под ред. Н. С. Державина (1929–1937). В статье кратко анализируются материалы единственного опубликованного первого выпуска («И – Идеализироваться») данного тома. В статье обобщаются важные и актуальные для теории лексикографии наблюдения и утверждения Л. В. Щербы, которые являлись результатом его значительной практической работы над словарями. В статье представлен краткий анализ конкретного лексикографического материала, свидетельствующий об очень высоком уровне лексикографической работы, проводимой ученым.

Ключевые слова: *история русской лексикографии; толковая лексикография русского языка; академические толковые словари русского языка; типология толковых словарей; Л. В. Щерба*

Ссылка для цитирования: Стукова Е. Г. Л. В. Щерба – теоретик и практик русской лексикографии // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 95–101. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-95-101.

L. V. Scherba – a Theoretician and Practitioner of Russian Lexicography**Ekaterina G. Stukova***Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Science, Saint-Petersburg, Russia,
e-mail: e.g.stukova@gmail.com*

The article analyses some aspects of lexicographic activity of L. V. Scherba: it examines his contribution into the development of the theory of lexicography, gives a survey of the dictionaries compiled with his participation in the 1920s–30s of the XX century, introduces to the scientific community some little-known facts of his lexicographic activity of the period. In addition to a general scientific overview of special literature and the analysis of his «Dictionary of the Russian Language», the article presents facts of the archival documents from Saint Petersburg branch of the Archive of the Russian Academy of Sciences. The article deals with such unknown or little-known facts as L. V. Scherba's personal participation in the 1920s–30s in a number of lexicographic projects in Moscow and Leningrad: he took part in the compilation of «Lenin's» dictionary of the Russian language, made in Moscow, A. S. Griboyedov's «Woe from Wit» dictionary. A special page in the history of L. V. Scherba's lexicographic activity became his work as a member of the Dictionary commission of the Academy of Sciences, his being an editor of a number of issues of the «Dictionary of the Russian Language» under the general edition of A. A. Shahmatov, and also compilation of the IX volume of the «Dictionary of the Russian Language» edited by N. S. Derzhavin. The article gives a brief analysis of the materials of the only published first issue («И – Идеализироваться») of this volume. The article summarizes important and topical for the theory of lexicography L. V. Scherba's observations and statements resulting from his considerable practical dictionary making work. The article gives a brief account of concrete lexicographic material testifying for a very high level of the scientist's lexicographic work.

Keywords: *history of Russian lexicography; Russian language thesaurus lexicography; academic thesauruses of the Russian language; thesaurus typology; L. V. Scherba*

A reference for citation: Stukova E. G. L. V. Scherba – a theoretician and practitioner of Russian lexicography. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 95–101. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-95-101.

В истории отечественного языкознания Лев Владимирович Щерба (1880–1944) занимает совершенно особое место. Ученый оставил очень заметный след в теории общего языкознания, фонетике, диалектологии, грамматике, синтаксисе, графике и орфографии, методике преподавания русского языка, в лексикологии и семантике русского и французского языков, и особенно — в лексикографии. Несмотря на то что в его наследии не осталось крупных и фундаментальных теоретических работ, лингвисты практически всех областей языкознания причисляют его к теоретикам своих направлений и считают долгом сослаться на то или иное суждение ученого.

При решении любых языковедческих вопросов Л. В. Щерба выявлял в них прежде всего общетеоретическую проблематику:

Л. В. во всем, что бы он ни писал, что бы ни говорил, всегда оставался общим языковедом. В любом, казалось бы, самом незначительном факте он умел видеть отражение свойств, характерных для языка вообще [Зиндер, Маслов 1982: 9].

Эти слова абсолютно справедливы и в отношении работ Л. В. Щербы по лексикографии, которые в научном наследии ученого занимают очень важное место, а для теории отечественной лексикографии до сих пор актуальны и современны.

Трудно переоценить роль Л. В. Щербы в формировании отечественной лексикографии как науки:

Понимание системы как единого (реального) языкового сознания «определенного человеческого коллектива в определенный момент времени», восприятие нормы как динамического явления, формулирование основных положений стилистической дифференциации словарного состава, вопрос о соотношении лексики и грамматики в словарных описаниях, определение границ «современного литературного языка» и мн. др. проблемы, тесно связанные с лексикографией, никем до Л. В. Щербы не были поставлены так четко и определенно [История русской лексикографии 1998: 341].

Отношение Л. В. Щербы к лексикографии как к серьезной научной дисциплине сформулировано им в предисловии к «Русско-французскому словарю», которое далеко выходит за пределы произведения данного жанра:

...я считаю крайне неправильным то пренебрежительное отношение наших квалифицированных

лингвистов к словарной работе, благодаря которому почти никто из них никогда ею не занимался (в старые времена это за гроши делали случайные любители, не имевшие решительно никакой специальной подготовки) и благодаря которому она получила такое нелепое название — «составление» словарей. И действительно, наши лингвисты, а тем более наши «составители» словарей просмотрели, что работа эта должна иметь научный характер и никак не состоять в механическом сопоставлении каких-то готовых элементов [Щерба 1936: VII].

Свои взгляды на то, какими качествами должен обладать лексикограф, Л. В. Щерба излагает в «Докладной записке о положении дела в Словарной комиссии Академии наук»:

...у нас распространилось убеждение, что лексикография не требует особой выучки и что ею может заниматься всякий хорошо знающий данный язык. Теперь все более и более выясняется, что это далеко не так: кроме общего филологического образования нужно иметь еще и специальность в области семасиологии, стилистики и лексикографии, нужно знать несколько иностранных языков и, наконец, что очень важно, нужно иметь особый словарный талант [Щерба 2015: 904–905].

На основании этих строгих требований, предъявляемых Л. В. Щербой к словарнику, становится очевидным, что лексикография для него не столько прикладная дисциплина, сколько самостоятельная отрасль языкознания, требующая для своего существования использования достижений других отраслей науки о языке и выявляющая на примерах языковой практики сложнейшие проблемы ее теории.

Наиболее известной в наше время работой Л. В. Щербы по лексикографии является «Опыт общей теории лексикографии». По замыслу автора, она должна была состоять из нескольких этюдов, но опубликован был только первый из них — «Основные типы словарей» [Щерба 1940]. В этой работе, являющейся в истории отечественной лексикографии, по сути, первым опытом по теории лексикографии, Л. В. Щерба дал обобщающую базу для любой словарной типологии, охарактеризовал в связи с ней текущее на тот момент положение дел в практической мировой лексикографии, в том числе и в российской.

Суждения Л. В. Щербы о словарной типологии, о лексикографии, о лексикографрах были не столько плодом теоретических рассуждений ученого, сколько результатом осмысления своего огромного практического опыта.

Если участие Л. В. Щербы в работе над «Русско-французским словарем» относится к широко известным лингвистам фактам, то не все знают, что научно-практическая деятельность ученого в 1920–1930-е гг. была теснейшим образом связана с лексикографией. Он в этот период принимал участие в целом ряде словарных проектов, разрабатываемых в Ленинграде в Академии наук и в Институте истории литератур и языков Запада и Востока (ИЛЯЗВ) при Ленинградском государственном университете.

Е. С. Истрина в юбилейной статье в честь ученого отмечает, что работа в «Словаре русского языка» Академии наук, в которой он начал принимать участие с 1925 г., была его дебютом в практической лексикографии (см.: [Истрина 1951: 82]). Однако это не совсем так.

Во-первых, Л. В. Щерба ранее принимал участие в работе над так называемым «ленинским» словарем. Основываясь на архивных материалах, О. В. Никитин рассказывает об этом малоизвестном этапе лексикографической деятельности Л. В. Щербы — его участии в создании «Русского словаря Главнауки Акцентра НКП», работа над которым началась в 1921 г. по инициативе В. И. Ленина по образцу французского малого Larousse, но так и не была закончена. Работа над «ленинским» словарем велась в Москве, а Л. В. Щерба был назначен руководителем рабочей группы в Петрограде, которая занималась составлением картотеки для словаря (см.: [Никитин 2012: 11–12, 116–127]). Этот лексикографический проект так и не был завершен, но работа в нем Л. В. Щербы остается важным и интересным эпизодом его лексикографической деятельности.

Во-вторых, Л. В. Щерба принимал участие в работе над словарем языка «Горя от ума» А. С. Грибоедова, о чем сохранились свидетельства в Петербургском филиале Архива РАН. В Отчете о работе в ИЛЯЗВ за 1925/1926 год Л. В. Щерба сообщает:

Больше всего времени было потрачено мной на руководство и непосредственное участие

в работах Комиссии по составлению Словаря к «Горе от ума» Грибоедова. Работа эта является важной, так как на ней вырабатывается тип исследований особого рода [Щерба. Отчет СПБФ АРАН, Ф. 302, оп. 2, № 299, л. 6, об.—7].

Работа над этим словарем отмечается также в отчетах за 1926/1927 и за 1927/1928 гг., причем в последнем Л. В. Щерба упоминается как председатель группы по составлению «Словаря русских писателей», в которую входили Б. А. Ларин, Е. С. Истрина, С. И. Ожегов (тогда аспирант ИЛЯЗВ) и некоторые другие, однако эта «долгая совместная работа в ИЛЯЗВ'е над выработкой принципов создания Словаря Грибоедова» [Щерба 2015: 906] и его составлением так и не была закончена.

После смерти А. А. Шахматова (1920) для продолжения работы над академическим «Словарем русского языка» в 1922 г. при Отделении русского языка и словесности Российской академии наук под руководством председателя Отделения академика В. М. Истрина создается Комиссия по составлению «Словаря русского языка», переименованная в 1925 г. в Постоянную Словарную комиссию. В нее вошли П. Л. Маштаков, Е. С. Истрина, С. П. Обнорский, Ф. И. Покровский, В. И. Чернышев, Н. К. Ядрышев и Л. В. Щерба, который был назначен товарищем (то есть заместителем) председателя (см. [Рогожникова 2003: 39]).

Ряд выпусков словаря еще шахматовского издания с 1922 до 1929 г. подготовлен при непосредственном участии Л. В. Щербы, о чем свидетельствуют Предисловия к этим выпускам. В частности, он назначается редактором выпуска 2 тома III («Имба — Издѣргивать»), вышедшего в 1929 г. под общей редакцией Е. Ф. Карского¹.

В 1929 г., когда встал вопрос о дальнейшей судьбе издания Словаря, Л. В. Щербе было поручено подготовить докладную записку с изложением его взглядов на дальнейшую судьбу Словаря (подробнее см.: [Приемышева 2015]). В ней Л. В. Щерба как один из участников процесса работы над Словарем, а также «как лицо, интересующееся словарным делом вообще»

¹ Словарь русского языка, составленный Словарной Комиссией Академии Наук СССР / ред. Е. Ф. Карский. — Л., 1929. — Т. 3. — Вып. 2: *Имба — Издѣргивать*.

высказывает свое мнение, что принципы ненормативного словаря, включающего все слова национального русского языка за весь период его письменной истории имели для лексикографии «и плохие последствия»:

...во-первых, в Словаре соединены несоединимые вещи: литературное и областное, причем под литературное подводится и нелитературное, но необластное, а под областное то, что может быть и общим, и литературным; самое понятие областного смешивается с понятием нелитературного; во-вторых, из поля зрения Академии совершенно ускользнула задача составления Словаря русского литературного языка — вот уже скоро 90 лет, что Академией ничего не сделано в этом направлении... и в-третьих, эти «Словарные материалы по русскому языку XVIII и XIX столетий», как точнее было бы назвать настоящее издание Словаря Академии, совершенно убили собственно словарную работу. В этих материалах не различены факты языка (*lingue*) и факты речи (*parole*), нет ни исторической, ни стилистической перспектив, классификация значений чисто внешняя. По-видимому, сам Шахматов, научная мысль которого работала вне путей лексикографии, мало интересовался подобными вопросами, а потому не оставил никакой школы «словарников» в настоящем смысле слова [Щерба 2015: 905].

С 1929 г., не без авторитетного заключения Л. В. Щербы, работа над Словарем в старом издании была прекращена и началось переиздание шахматовского словаря в новой орфографии под общей редакцией Н. С. Державина: «был пересмотрен план издания и поставлены иные задачи: дать толковый словарь современного русского языка в историческом развитии в пределах со 2-й половины XVIII века до наших дней, который был бы и нормативным словарем» [Галкина-Федорук 1954: 186] (подробнее см.: [Приемышева, Стукова 2018]).

В этом обновленном Словаре Л. В. Щерба стал автором и редактором первого выпуска четвертого тома («И — Идеализироваться»)². В 1937 г. в силу идеологических причин составление Словаря остановили. Он редко попадал в поле зрения ученых, в результате

чего оказался практически вычеркнутым из истории отечественной лексикографии, однако выпуск, подготовленный Л. В. Щербой, неоднократно упоминался в советском языкознании.

Л. В. Щерба-лексикограф считал, что «каждое мало-мальски сложное слово в сущности должно быть предметом научной монографии» [Щерба 1940: 103]. И «Словарь русского языка» 1929–1937 гг. под ред. Н. С. Державина, во многом продолживший традиции шахматовского словаря, в определенном смысле стал идеальной формой для воплощения идеи Л. В. Щербы о научно-системном подходе к разработке структуры значения многозначного слова:

Желающих конкретно убедиться в этой многогранности слова отсылаю к сделанным мною в IX томе Академического словаря статьям: союз «и» и глагол «играть» [Щерба 1936: V].

Е. С. Истрина, коллега Л. В. Щербы по Словарной комиссии и составлению этого Словаря, так оценивает его работу:

На свои лексикографические труды Л. В. смотрит как на научные труды, ссылаясь на них и раскрывая в них те моменты, которые он считает особенно существенными, в которых наиболее отразились его принципиальные установки и наиболее проявились научные методы работы. Слово *играть* занимает в выпуске Академического словаря русского языка (1935), написанном Львом Владимировичем, около двух печатных листов, союз *и* — печатный лист, слово *игла* — пол-листа, и Л. В. неоднократно возвращается к этим своим словарным статьям как к отдельным научным работам, как к маленьким «монографиям», потребовавшим от автора, однако, большой работы и многих размышлений [Истрина 1951: 83].

Е. С. Истрина подтверждает этот тезис следующими доказательствами:

Л. В. прав, придавая своим словарным статьям значение научных лингвистических работ. В статье о союзе *и* лексическая характеристика слова тесно сочетается с характеристикой синтаксической, притом в том особом построении синтаксиса на основе синтагм, которое развивал Л. В.; словарная статья поэтому имеет большое научное значение не только для лексикографии, но и для синтаксиса, как образец применения синтагм к синтаксическому анализу значительного и точного конкретного материала [Там же].

² Словарь русского языка / отв. ред. Н. С. Державин, ред. выпуска Л. В. Щерба. — Изд. 7. — Л., 1935. — Т. 9. — Вып. 1: И — Идеализироваться.

В. В. Виноградов в своем очерке «Толковые словари русского языка» (1941), считая «непревзойденным образцом» семантические определения Я. К. Грота в «Словаре русского языка, составленном Вторым отделением Имп. Академии наук», признает, что «выше по качеству лишь выпуск на *И* — до слова *идеализироваться*» [Виноградов 1977: 231].

Ничуть не умаляя лексикографических достижений Л. В. Щербы, следует подчеркнуть, что выпуск «*И — Идеализироваться*» не был для ученого полностью авторским: при подробном анализе выявилось, что он стал профессиональной и качественной переработкой вышедшего в 1922 г. еще в рамках шахматовского издания выпуска «*И — Изба*» (редактор выпуска — С. К. Булич)³. О том, что Л. В. Щерба в своей работе опирался на данный выпуск, свидетельствует значительное число совпадений в словнике, в разработке семантической структуры словарных статей и в формулировке определений. Из 412 заголовочных слов, включенных в выпуск «*И — Идеализироваться*» под ред. Л. В. Щербы, 354 совпадают с таковыми в соответствующем отрезке выпуска «*И — Изба*» под ред. С. К. Булича,

а 56 добавлены Л. В. Щербой. Среди добавленных Л. В. Щербой слов можно выделить следующие группы: дублиеты (*иволистый* к *иволистный*, *игнациев* к *игнатиев* и т. п.), областные слова (*игралый*, *игра-ныще*, *играчка* и т. п.), возвратные формы (*иглиться* к *иглить*, *играючись* к *играючи*), лекарственные средства (*игазол*, *игебин*, *игнаций*), этнографические термины (*иглу*, *игнат-казаки*), биологические термины (*иглоед*, *игледея*) и мн. др. Полностью в обоих выпусках совпадают, например, такие словарные статьи, как *ивер*, *иблис*, *ибадиты* и некоторые другие. По материалам выпусков полные совпадения обнаруживаются преимущественно в отношении экзотизмов и малоупотребительных заимствований. В то же время он исключил 61 заголовочное слово из числа тех, которые были в выпуске «*И — Изба*». Слова же исконные русские и широко употребительные Л. В. Щерба во многих случаях подверг значительной переработке, см., например, упомянутые выше *И*, *Игра*.

Для наблюдения над логикой словарной работы Л. В. Щербы сравним, для примера, определения значений и структуру словарной статьи на общеупотребительное слово в обоих выпусках (иллюстративный материал статей опущен):

Словарь русского языка (1922)
(под ред. С. К. Булича)

Ивнякъ... 1. Бот. а) *Salix Tournef.* б) *Salix Capraea*.
2. Мѣста, гдѣ растутъ однѣ ивовыя деревца.
3. Лѣсов. Искусственно разводимыя заросли ивъ.
.....//Ивовый кустарникъ.
// Лѣсъ, изъ ивъ состоящій.
// Вообще ивовый лѣсъ, срубленный или на корню, безразлично.
// Заросли ивы.
// Срубленный ивовый лѣсъ и дрова; ветьельникъ, вербнякъ.

При сравнении материалов на слово *ивняк* очевидно, что Л. В. Щерба, безусловно, опирался на материал статьи из выпуска «*И — Изба*» под ред. С. К. Булича, но подверг ее значительной переработке, перегруппировав

Словарь русского языка (1935)
(под ред. Л. В. Щербы)

Ивня́к... 1. Ивовый кустарник (в собират. смысле).
Бот. Растения: а) *Salix Tournef.*, сем. Ивовых. б) *S. caprea* L., бредина.
// Срубленный ивняк; ивовые дрова; ивовые прутья.
// Ивовая заросль, ивовая роща.

значения и их оттенки. В выпуске С. К. Булича это слово имеет три значения, в выпуске Л. В. Щербы — одно. Щерба отказался от значительной части энциклопедической и специальной информации, характеризующей понятие, в пользу того, чтобы показать именно значение слова и наиболее регулярные его оттенки. При структурировании значений очевиден его более строгий подход при логическом обобщении материала, а определения более краткие, четкие и логически более точные.

³ Словарь русского языка, составленный Вторым Отделением Российской Академии Наук / под ред. С. К. Булича. — Петроград, 1922. — Т. 3. — Вып. 1: *И — Изба*. Выпуски с 1922 по 1929 г., подготовленные до 1917 г., напечатаны в старой орфографии.

Аналогичной обработке подвергались практически все многозначные слова.

Среди отличий выпуска Л. В. Щербы от выпуска К. С. Булича — использование иллюстративного материала. В связи с тем, что с 1929 г. издание было ориентировано на отражение современного авторам русского языка, на отражение «эпохи строительства коммунизма» и марксистско-ленинскую идеологию, в выпуске Л. В. Щербы, как и в выпусках других авторов 30-х гг. XX в., широко, семантически уместно и исторически колоритно используются цитаты из политических значимых для эпохи деятелей, писателей, а также из современных эпохе газет и журналов.

Таким образом, выпуск «И — Идеализироваться» 1935 г. под ред. Л. В. Щербы содержит большое количество примеров профессиональной, глубокой, методичной лексикографической работы ученого в области этимологии, грамматики и особенно в области семантики. И нельзя не согласиться как с вышеприведенными оценками этого выпуска В. В. Виноградова, Е. С. Истриной, так и со следующей его оценкой, данной Р. М. Цейтлин в работе по истории лексикографии:

Каждая статья этого выпуска строится по лубоко продуманной системе. Для Л. В. Щербы важно было показать многогранность каждого слова, обилие смысловых оттенков, которые прежде всего проявляются в реальных словосочетаниях и которым Л. В. Щерба уделял большое внимание. Его иллюстративные примеры прекрасно выбраны, точно и всесторонне оттеняют значения и их оттенки [Цейтлин 1958: 106–107].

Л. В. Щерба в годы своей энергичной творческой и профессиональной деятельности, в 1920–1930-е гг., оказался вовлеченным в очень активную практическую лексикографическую работу и оставил прекрасные образцы словарных произведений: он принял участие почти во всех крупных словарных проектах, реализуемых в тот период в Москве и Ленинграде, важнейшим из которых был академический «Словарь русского языка» под редакцией академика Н. С. Державина. Выпуск этого словаря на букву *И*, подготовленный Л. В. Щербой, получил высокую оценку ученых и лексикографов XX в. и позволяет считать его образцом научно-лексикографической работы.

Деятельность Л. В. Щербы-словарника и теоретическое осмысление им лексикографии — научный предмет, к которому можно обращаться неоднократно и при этом выявлять новые и различные его аспекты. Вклад ученого в теорию и историю отечественной лексикографии трудно переоценить. Он был первым ученым-теоретиком, который предложил отечественной науке типологию словарей, теоретические критерии для формирования словника в словаре, определил лексикографию как форму научной практики, выявляющей новые теоретические проблемы языкознания и требующей от лексикографов особых научных компетенций для их решения.

ЛИТЕРАТУРА

Виноградов В. В. Толковые словари русского языка // Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. — М., 1977. — С. 206–242.

Галкина-Федорук Е. М. Современный русский язык: лексика. — М., 1954.

Зиндер Л. Р., Маслов Ю. С. Л. В. Щерба — лингвист-теоретик и педагог. — Л., 1982.

История русской лексикографии / отв. ред. Ф. П. Сороколетов. — СПб., 1998.

Истрина Е. С. Л. В. Щерба как лексикограф и лексиколог // Памяти академика Л. В. Щербы (1880–1944): сб. статей / под ред. Б. А. Ларина, Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. — Л., 1951. — С. 82–87.

Никитин О. В. Очерки по истории русской лексикографии первой половины XX века (толковые словари). — Славянск-на-Кубани, 2012.

Приемышева М. Н. Тезаурус русского языка в концепции А. А. Шахматова: *pro et contra* // Академик А. А. Шахматов: жизнь, творчество, научное наследие. Сб. статей к 150-летию со дня рождения ученого. — СПб., 2015. — С. 887–904.

Приемышева М. Н., Стукова Е. Г. У истоков «Словаря современного русского литературного языка»: из истории толковой академической лексикографии конца 30-х гг. XX века // Российская академическая лексикография: современное состояние и перспективы развития: сб. науч. статей по материалам Международной научной конференции, посвященной 70-летию выхода первого тома академического «Словаря современного русского литературного языка». — СПб., 2018. — С. 7–17.

Рогожникова Р. П. Сокровищница русского слова: история Большой словарной картотеки Института лингвистических исследований РАН. — СПб., 2003.

Цейтлин Р. М. Краткий очерк истории русской лексикографии (словари русского языка). — М., 1958.

Щерба Л. В. Докладная записка о положении дел в Словарной комиссии Академии наук. 1929 г. // Академик А. А. Шахматов: жизнь, творчество, научное наследие. Сб. статей к 150-летию со дня рождения ученого. — СПб., 2015. — С. 904–909.

Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии // Известия Академии наук СССР, Отделение литературы и языка. — 1940. — № 3. — С. 89–117.

Щерба Л. От редактора // Русско-французский словарь / сост. Л. В. Щерба, М. И. Матусевич, М. Ф. Дусс. — М., 1936. — С. V–XI (без нумерации).

Щерба Л. В. Отчет действительного члена Л. В. Щербы за 1925/26 уч. г. // Личное дело Л. В. Щербы / Санкт-Петербургский филиал Архива РАН. — Ф. 302. — Оп. 2. — № 299. — 30 л.

REFERENCES

Vinogradov V. V. Explanatory dictionaries of the Russian language. In *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya* [Selected works. Lexicology and lexicography]. Moscow, 1977, pp. 206–242. (In Rus.)

Galkina-Fedoruk E. M. Modern Russian language: vocabulary. Moscow, 1954. (In Rus.)

Zinder L. R., Maslov Yu. S. L. V. Shcherba — linguist theorist and teacher. Leningrad, 1982. (In Rus.) History of Russian lexicography. Sorokoletov F. P. (ed.). Saint-Petersburg, 1998. (In Rus.)

Istrina E. S. L. V. Shcherba as a lexicographer and lexicologist. In *Pamyati akademika L. V. Shcherby (1880–1944): sbornik statei* [Memory of Academician L. V. Shcherba (1880–1944): collection of articles]. Larin B. A., Zinder L. R., Matusevich M. I. (ed.). Leningrad, 1951, pp. 82–87. (In Rus.)

Nikitin O. V. Essays on the history of Russian lexicography of the first half of the 20th century (explanatory dictionaries). Slavyansk-on-Kuban, 2012. (In Rus.)

Priemysheva M. N. Thesaurus of the Russian language in the concept of A. A. Shakhmatov: pro et contra. In *Akademik A. A. Shakhmatov: zhizn', tvorchestvo, nauchnoe nasledie. Sbornik statei k 150-letiyu so dnya rozhdeniya uchenogo* [Academician A. A. Shakhmatov: life, work, scientific heritage. Collection of articles on the 150th anniversary of the scientist]. Saint-Petersburg, 2015, pp. 887–904. (In Rus.)

Priemysheva M. N., Stukova E. G. Collection of scientific articles on the materials of the International scientific conference dedicated to the 70th anniversary of the release the first volume of the academic «Dictionary of the modern Russian literary language». Saint-Petersburg, 3–5 October 2018, pp. 7–17. (In Rus.)

Rogozhnikova R. P. Treasury of the Russian word: history of the big dictionary file cabinet of the institute of linguistic studies of the Russian academy of sciences. Saint-Petersburg, 2003. (In Rus.)

Tseitlin R. M. A brief outline of the history of Russian lexicography (dictionaries of the Russian language). Moscow, 1958. (In Rus.)

Sherba L. V. Report on the situation in the Dictionary Commission of the Academy of Sciences. 1929. In *Sbornik statei k 150-letiyu so dnya rozhdeniya uchenogo Akademik Shakhmatov A. A.: zhizn', tvorchestvo, nauchnoe nasledie* [Collection of articles on the 150th anniversary of the scientist Academician A. A. Shakhmatov: life, work, scientific heritage]. Saint-Petersburg, 2015, pp. 904–909. (In Rus.)

Shcherba L. V. Experience in the general theory of lexicography. In *Izvestiya Akademii nauk SSSR, Otdelenie literatury i yazyka* [Bulletin of the USSR Academy of sciences, department of literature and language]. 1940, No. 3, pp. 89–117. (In Rus.)

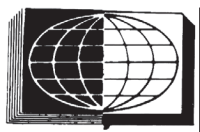
Shcherba L. From the editor. In *Russko-frantsuzskii slovar'* [Russian-French dictionary]. Shcherba L. V., Matusevich M. I., Duss M. F. (ed.). Moscow, 1936, pp. V–XI. (In Rus.)

Shcherba L. V. Report by full member L. V. Shcherba for the 1925/26 academic year. In *Lichnoe delo L. V. Shcherby* / Sankt-Peterburgskii filial Arkhiva RAN [Personal file L. V. Shcherby / Saint-Petersburg branch of the Archive of the Russian Academy of Sciences]. F. 302, op. 2, No. 299, 30 p. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Екатерина Григорьевна Стукова, лаборант Отдела лексикографии современного русского языка, аспирант, Институт лингвистических исследований, Российская академия наук; Тучков пер., д. 9, г. Санкт-Петербург, 199053, Россия

Ekaterina G. Stukova, Laboratory Assistant of the Department of Lexicography of Modern Russian Language, Post-graduate Student, Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Science; 9 Tuchkov lane, Saint-Petersburg, 199053, Russia



ХРОНИКА

Третий всероссийский научно-практический семинар РУДН по дидактике русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся

26 марта 2020 г. в Российском университете дружбы народов в режиме онлайн прошел Третий всероссийский научно-практический семинар для учителей образовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. Семинар был организован сотрудниками факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного.

Семинар открыло программное выступление старшего советника по правовым вопросам Управления Верховного комиссара ООН по делам беженцев П. К. Веллингтона и ассистента по работе с общинами УВКБ ООН Ю. Гершиной «Русский язык как неотъемлемый элемент интеграции детей беженцев и лиц, ищущих убежища, в систему образования». Об информационном обеспечении образовательной среды в области русского языка как неродного рассказала Е. Л. Кудрявцева, научный руководитель международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования».

Прошедший на базе РУДН семинар имеет несомненную дидактическую ценность, поскольку в ходе его работы предлагались и обсуждались конкретные формы и методы преподавания, уже апробированные на практике. Материалы семинара, которые будут изданы отдельной брошюрой, окажутся полезными учителям-практикам.

Учитель школы № 33 г. о. Балашиха Московской области И. Б. Черных, учитель Чуриловской СОШ г. о. Домодедово Московской области Л. Н. Тарасова в своих докладах представили опыт учебно-воспитательной работы с полиэтническим контингентом, построенный на эффективных приемах включения учащихся-инофонов в совместную учебную деятельность с учащимися, для которых русский язык является родным. Доклады были проиллюстрированы примерами конкретных заданий, упражнений, форм внеурочной деятельности по русскому языку, направленных на достижение цели успешного совместного обучения детей с разной языковой базой. А. В. Орлова, куратор проекта «Перелетные дети» Лицея «Ковчег XXI», рассказала об организации дополнительного компенсирующего обучения по русскому языку для детей-билингвов. Профессор кафедры русского языка и литературы Тульского педагогического университета им. Л. Н. Толстого Д. А. Романов и учитель русского языка гимназии № 11 им. Александра и Олега Троянских г. Тулы С. В. Кряж поделились опытом организации парной групповой работы по русскому языку в классах с полиэтническим составом учащихся.

Отдельную группу составили доклады, посвященные социокультурной адаптации учащихся-инофонов в русскоязычной среде. Директор Павловской НОШ Московской области Н. И. Кытина и учитель этого образовательного учреждения К. Н. Колядина представили модель включения билингвов в учебное пространство сельской школы. Учитель-дефектолог школы № 2120 г. Москвы А. А. Гагарина поделилась опытом развития связной речи у детей мигрантов с помощью изобразительных средств, а учитель музыки Ю. С. Грекулёнок рассказала об успешных примерах социализации детей-инофонов в поликультурной среде посредством разучивания русских песен.

Весьма содержательным и разносторонним в научно-методическом плане был доклад доцента кафедры общего языкознания филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова О. В. Синевой, автора и разработчика многочисленных учебных пособий по русскому языку для полиэтнических классов. Ее выступление было посвящено организации обучения детей из семей мигрантов в общеобразовательной школе в свете ФГОС.

Хочется верить, что нужная и полезная работа факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного РУДН по совершенствованию лингводидактики в полиэтнических классах будет продолжена.

Д. А. Романов, профессор, кафедра русского языка и литературы,
Тульский педагогический университет им. Л. Н. Толстого, г. Тула

Валерий Михайлович Мокиенко

(К 80-летию со дня рождения)

16 февраля 2020 г. исполнилось 80 лет доктору филологических наук, профессору кафедры славянской филологии и научно-муководителю Межкафедрального словарного кабинета имени Б. А. Ларина Санкт-Петербургского государственного университета Валерию Михайловичу Мокиенко. Вся его профессиональная деятельность с ранних лет связана с Северной столицей и ее классическими традициями.



таланте популяризатора науки, исключительно активной общественной деятельности на международном уровне, ярких идеях и бесспорных достижениях: 65 книг (18 монографий, 39 словарей, 8 учебников). Под редакцией профессора В. М. Мокиенко вышло несколько теоретически значимых монографий. В разные годы он возглавлял крупные научные проекты или был их участником в России, Германии, Испании. Один из них — «Лексико-

окончил Ленинградский государственный университет, получив диплом филолога-слависта, переводчика с чешского языка, а также преподавателя русского языка и литературы.

С 1966 г. он стал работать на кафедре славянской филологии, сначала ассистентом, а с 1972 по 1979 г. — доцентом. С 1979 по 1990 г. В. М. Мокиенко занимал должности декана и профессора факультета русского языка как иностранного, заведующего кафедрой русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов.

В 1969 г. В. М. Мокиенко защитил в alma mater кандидатскую диссертацию «Лингвистический анализ местной географической терминологии». Руководителями этой работы были крупнейшие слависты старого поколения — профессоры Б. А. Ларин, Г. А. Лилич и Н. И. Толстой. В 1977 г. В. М. Мокиенко успешно защитил докторскую диссертацию «Противоречия фразеологии и ее динамика». Эта проблематика и стала на долгие годы центральной в его филологических поисках и открытиях.

Научную и общественную деятельность профессора В. М. Мокиенко едва ли можно осветить в юбилейной заметке. Перечисление только основных его трудов может занять много страниц. Перу В. М. Мокиенко принадлежат более 1250 публикаций по истории русского языка и диалектологии, славистике и этнолингвистике, семасиологии и лексикографии, а еще по этимологии, языку художественной литературы, сопоставительной лингвистике и переводоведению... Протокольные цифры его персональной страницы на сайте Межкафедрального словарного кабинета имени Б. А. Ларина свидетельствуют об объеме и глубине филологических исследований,

графическое описание библеизмов в русском языке» — получил в 1996–1999 гг. финансовую поддержку РАН. С 1996 г. В. М. Мокиенко — член ассоциации украинистов Германии. С 2000 г. — учредительный член Международной ассоциации белорусистов. С 2003 г. он является председателем Комиссии по фразеологии при Международном комитете славистов. Ученый редкого филологического дара, высочайшей научной культуры, В. М. Мокиенко в течение многих лет организует международные конференции по славянской фразеологии и лексикографии, участвует в конгрессах МАПРЯЛ и других важных научных мероприятиях от Загреба до Парижа, от Волгограда до Берлина. В 2020 г. РАН наградила его Золотой медалью имени В. И. Даля.

В 1980–1990-е гг. В. М. Мокиенко работал в американских и европейских вузах. В 1990–1993 гг. он преподавал в Свободном университете Берлина. Его имя стало в мировой славистике символом той высокой советской научной школы, наследником и пропагандистом которой он является по сей день.

Валерий Михайлович не просто ученый и педагог, он щедрый на добрые советы коллега, мудрый, энциклопедически образованный собеседник, ироничный и оптимистичный человек, дарящий всем, кто хоть раз соприкоснулся с ним, частицу своего пламенного филологического сердца и душевного обаяния.

Редакция и редколлегия журнала «Русский язык в школе» сердечно поздравляют юбиляра, желают ему благополучия, исполнения здоровья, добрых и преданных учеников и большого человеческого счастья.

Редакция и редколлегия
журнала «Русский язык в школе»

Николай Борисович Самсонов (1969–2020)

27 февраля 2020 г. после тяжелой болезни скончался Николай Борисович Самсонов, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой современного русского языка имени профессора П. А. Леканта, директор Ресурсного центра русского языка Московского государственного областного университета. От нас ушел щедрой души человек в самом расцвете жизни, творческих планов, глубоко преданный своему делу, кафедре, университету, русскому языку.



Н. В. Самсонов родился 15 мая 1969 г. в Пензе. Окончив в 1986 г. школу, поступил в ПГПИ им. В. Г. Белинского и с отличием закончил его, успешно отслужив при этом в рядах Вооруженных сил с 1987 по 1989 г. С 1993 по 1998 г. Н. Б. Самсонов работал в ПГПУ им. В. Г. Белинского в должности ассистента. С 1993 г. судьба Н. Б. Самсонова была связана с МОПИ им. Крупской (МПУ, МГОУ). В том же году он поступил в аспирантуру МПУ. Его научным руководителем, а впоследствии старшим другом, соавтором и вдохновителем многих начинаний стал доктор филологических наук, профессор П. А. Лекант. Их творческий плодотворный союз длился несколько десятилетий.

В декабре 1996 г. Н. Б. Самсонов успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему «Творительный темы в структуре и семантике простого предложения». В этой работе автор проявил себя как системно мыслящий, перспективный молодой ученый-грамматист.

С апреля 1999 г. Н. Б. Самсонов являлся преподавателем кафедры современного русского языка. Его научная работа шла параллельно с самоотверженной педагогической деятельностью. Его всегда глубоко волновали теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку, интересовали по-настоящему инновационные проекты обучения орфографии и грамматике школьников и студентов. Долгие годы он работал на одном из сложных участков педагогического фронта МГОУ — заочном отделении, неизменно добиваясь от учащихся на своих курсах отличной грамотности, высокой культуры речи, хороших знаний, осмысленного отношения и любви к родному русскому языку. Он стал автором и соавтором огромного количества (более 30 изданий и переизданий) справочников и учебников

по русскому языку для средней школы, вузов и бакалавриата.

Именно эта увлеченность успешным педагогическим и просветительским трудом позволила ему с марта 2016 г. по поручению руководства вуза возглавить подразделение МГОУ — Ресурсный центр русского языка. Собрал команду молодых педагогов-единомышленников, успешно привлекая лучшие педагогические вузовские и учительские кадры, Н. Б. Самсонов сделал это подразделение многопрофильным просветитель-

ским центром для учителей и школьников Московской области. С проектами «Народный учебник учителя русского языка и литературы Московской области» и «Диктант+» Н. Б. Самсонов дважды становился победителем конкурсной программы Международного педагогического форума в Сочи. Под редакцией Н. Б. Самсонова выходили сборники научных работ методистов, учителей и творческих работ обучающихся. Им были организованы региональные конкурсы: чтцов для обучающихся с неродным русским языком, на лучшие учебно-методические и дидактические материалы среди учителей русского языка и литературы Московской области, детский писательский конкурс и иные популярные мероприятия.

В 2017 г. Николай Борисович был награжден Знаком Преподобного Сергия Радонежского. Н. Б. Самсонов — победитель конкурса на научный грант Губернатора Московской области в 2014 и 2016 гг.

Н. Б. Самсонов был прекрасным специалистом в деле вузовского преподавания, студенты на протяжении многих лет оставляли о нем восторженные отзывы, отмечая его обаяние, называя одновременно и педагогом с большой буквы, и настоящим человеком.

Николай Борисович навсегда останется в нашей памяти как профессионал высокого класса, сверхответственный и заботливый заведующий кафедрой, одаренный и требовательный преподаватель, блестящий лектор, доброжелательный, эрудированный, обаятельный, отзывчивый и веселый человек.

Кафедра современного русского языка
имени профессора П. А. Леканта, МГОУ,
г. Москва

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома

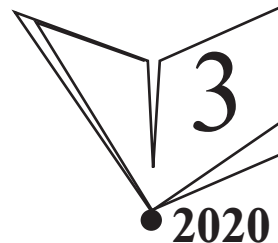
2020. – Т. 20. – № 3



Научно-популярный и научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома



май
июнь

Издатель – ООО «Наш язык»

Выходит 6 раз в год

ISSN 2541–8793

12 +

СОДЕРЖАНИЕ

За строкой текста	3	
	8	Слова текут — вода живая
Такие разные уроки...	12	
	15	Рабочая тетрадь
Пишут школьники	18	
	22	Проба пера
Кроссворд	23	
	24	Ответы

За строкой текста

По страницам поэтического словаря А. К. Толстого

Исследование особенностей поэтического языка и прежде всего случаев употребления слов современного как для нас, так и для поэта русского языка в индивидуально-авторских значениях, случаев совмещения, расширения или сужения автором общезыковых значений представляет несомненный интерес не только для любознательного читателя, но и для таких отраслей науки о языке, как лексикология, лексическая семантика и авторская лексикография, стилистика художественной речи, лингвостилистика и лингвопоэтика.

Материалом этой статьи послужили слова на буквы **А** и **Б** создаваемого в Брянском государственном университете «Словаря поэтического языка А. К. Толстого» (см.: Вороничев О. Е. Перспективы и задачи создания Поэтического словаря А. К. Толстого // РЯШ. – 2017. – № 9).

Лирические и сатирико-юмористические стихотворения А. К. Толстого – одно из самых выдающихся русских писателей-классиков послепушкинского периода, содержат богатейший семантический потенциал, в котором общезыковые значения, отражающие нормы русского литературного языка 40–70-х гг. XIX в., нередко совмещены с авторскими или имеют характерные для языковой личности А. К. Толстого семантические оттенки, ярко проявляются смысловые, стилистические, идеологические и другие потенции слова в поэтической речи. Немало в поэтическом наследии писателя и собственно авторских словоупотреблений.

Выявление авторского словоупотребления на фоне других вариантов

использования слова в необычном для носителя современного нам языка значении (устаревшем, диалектном, узкоспециальном и т. п.) невозможно без обращения к соответствующим толковым словарям. Например, вывод о том, что широкоупотребительное и во времена А. К. Толстого, и сегодня слово *бред* в строках *Тревожной жизни первая вежа: / Бред чистоты с предвкусием греха!* (поэма «Портрет») имеет уникальную индивидуально-авторскую семантику 'парадоксальное, необъяснимое сочетание противоположностей', можно лишь сопоставительно проанализировав статьи в словарях, современных не только для нас, но и для поэта, расцвет творчества которого приходится на вторую треть XIX в.

Слово *баба* обнаруживает у Толстого метафорическую семантику 'старуха, старая ведьма, баба-яга как негативная оценка жизни, судьбы' в контексте:

Исполать тебе, жизнь – баба старая,
Привередница крикливая.

Лексема *бабища* наряду с фиксируемой современными толковыми словарями разговорной неодобрительной окраской, реализуемой в значении 'рослая полная, наглая и злая женщина', в контексте стихотворения «Три побоища» имеет авторский семантический оттенок 'ведьма, недобрая прорицательница':

И бабища будто на камне сидит,
Считает суда и смеётся:
«Плывите, плывите! – она говорит. –
Домой ни одно не вернётся!..»

В то же время лексема *бабка* выступает у А. К. Толстого в строке одного из сатирических «медицинских» стихотворений *Дщери нашей бабки Евы!*

в авторском метафорическом обобщённом значении 'праматерь, прародительница всех женщин на земле'.

Как показывает анализ конкретных примеров словоупотребления в поэзии А. К. Толстого, которое можно считать а в т о р с к и м, все такие случаи сводимы к нескольким основным вариантам.

Совмещение узуальных значений

Случаи индивидуально-авторского совмещения значений, как и другие варианты нестандартного семантического наполнения лексем, не превышают у Толстого 10–15% от общего количества употреблений того или иного слова. Этот весьма высокий процентный показатель оригинальности мышления писателя-классика выявляется прежде всего при сопоставлении лексико-семантических вариантов (ЛСВ) высокочастотных слов. Так, у лексемы **бедный** (встречается 29 раз) в «Песне о Гаральде и Ярославне» наблюдаем совмещение прямого словарного значения 'неимущий, не имеющий достаточных средств к существованию' (*Был сын у родителей бедных*) с переносным 'несчастный, жалкий, вызывающий сострадание' (... *в сердце бедное твоё / Стекает горе отовсюду*). Ср.:

Я, княже, уехал, любви не стяжав,
Уехал безвестный и бедный,
Но ныне к тебе, государь Ярослав,
Вернулся я в славе победной!

Анализ глагола **бежать** (59 раз) позволяет обнаружить два случая совмещения узуальных ЛСВ 'быстро передвигаться, резко отталкиваясь от земли ногами или лапами' и 'спасаться бегством, скрываться от кого-чего-л.'. Ср.:

Иль нам бежать в ущелий тесноту
И спрятаться во глубь земного лона? –

а также узуальных переносных значений 'двигаться, перемещаться в пространстве' и 'литься, течь, струиться':

И уж бегут с обратным шумом волны
Издалека к любимым берегам;
<...>

Не ряд морских бежит валов,
Качая гребнями седыми, –

То Иоанна льётся речь,
И, сил исполненная новых,
Она громит, как Божий меч,
Во прах противников Христовых.

Использование Толстым лексемы **брат** (53 раза) также отражает общую тенденцию: в большинстве случаев слово выступает в одном из трёх узуальных ЛСВ:

1. Каждый из сыновей тех же родителей.
2. Монах, брат во Христе.
3. Единомышленник, друг, свой.

Так, в поэме «Иоанн Дамаскин» это слово только один раз употреблено в первичном значении, 10 раз – во втором и один – раз в третьем. Ср.:

Ты примешь чести торжество,
Ты будешь мне мой **брат** единый: и т. д.
Возьми полцарства моего,
Лишь правь другою половиной!
О, если б мог всю жизнь смешать я,
Всю душу вместе с вами слить,
О, если б мог в свои объятья
Я вас, враги, друзья и **братья**,
И всю природу заключить!

В той же поэме в двух случаях наблюдаем совмещение первого и второго значений:

*Брат мой по плоти преставился; братом
он был по душе мне!*

<...>

Ты же мне можешь помочь: напиши лишь
умильную песню,
Песнь погребальную милому *брату*, её
чтобы слыша,
Мог я рыдать, и тоска бы моя получила
ослабу!

Дважды совмещены первое и третье значения:

Издавна был он мне в печали друг и *брат*,
Усни, моё дитя, к нему я не ревную!
(«Усни, печальный друг...»)

Чтоб каждой пьяной роже
Я стал считаться *брат*?

(«Честь вашего я круга»).

В «Сказке про короля и про монаха» имеет место совмещение второго и третьего значений:

С видом смиренным монах стоит, за по-
ясом чётки ...

В ноги упал лицемер и стал обнимать
их, рыдая.

Бедный король прослезился: «Вставай, –
говорит он, – вставай, брат!»

Прилагательное **божий** (33 раза) в одной из строк поэмы А. К. Толстого «Иоанн Дамаскин» совмещает значения 'присущий Богу' и 'созданный Богом и/или Ему принадлежащий, служащий' с дополнительным авторским семантическим оттенком 'райский':

Вы, чьи лучшие стремления
Даром гибнут под ярмом,
Верьте, други, в избавление
– К Божью свету мы грядём!

Лексема **бой** (31 раз) сочетает прямое значение 'сражение, битва; война; поединок' с метафорическим 'противостояние, борьба за что-либо, отстаивание каких-л. идеалов, интересов' в стихотворении «Господь, меня готова к бою...»:

Господь, меня готова к бою,
Любовь и гнев вложил мне в грудь,
И мне десницею святою
Он указал правдивый путь; <...>
Навстречу их враждебной вьюги
Я вышел в поле без кольчуги
И гибну раненный в бою.

Совмещение тех же значений наблюдается в существительном **борьба** в поэме «Алхимик»:

Среди *борьбы*, среди войны,
Средь тревобления событий,
Отдельных жизней сплетены
Всечасно рвущиеся нити.

У глагола **бить** в одном из 24 случаев употребления А. К. Толстой искусно совмещает словарные значения 'ударять что-л., стучать чем-л. во что-л., обо что-л., по чему-л.' и 'производить ударами какие-л. звуки, заставлять что-л. звучать' в стихотворении-переводе Андре Шенье «Я вместо матери уже считаю стадо...»:

С царицею своей, услыша звук тяжёлый,
Во страхе улететь хотят молодые пчёлы,
Но, новой их семье готова новый дом,
Сильнее всё в тазы мы кованые бьём.

То же процентное соотношение узальной однозначности и авторской неоднозначности сохраняется при употреблении А. К. Толстым менее частотных лексем. Например, у каждого из используемых поэтом трёх элементов словообразовательного гнезда *блест/блеск* – глагола **блестеть** (20 раз), производного причастия **блестя** (5 раз) и существительного **блеск** (16 раз) в нескольких случаях совмещены тесно взаимосвязанные словарные значения: ЛСВ 'издавать блеск, излучать собственный или отражённый свет; светиться, сиять, сверкать, искриться' (у глагола; ср.: 'издавая блеск, сверкая, искрясь' у деепричастия и 'искрящийся свет, излучаемый или отражаемый чем-либо; сверкание, сияние, отсвет' у существительного) и переносного ЛСВ 'отличаться/отличаясь особой выразительностью, яркостью; выделяться/выделяясь более светлым цветом на общем фоне' (у глагола и деепричастия; ср.: 'пышность, великолепие, роскошь; яркое проявление чего-л.' у существительного) в контекстах. Ср.:

Среди дубравы
Блестит крестами
Храм пятиглавый
С колоколами;
И с ним, *блестя* нарядом,
В красе седых кудрей,
Сидит княгиня рядом
За прежней за своей.

Прилагательное **бледный** в девяти из десяти случаев А. К. Толстой употребляет в одном из трёх словарных значений:

1. Без естественной окраски, румянца (о цвете кожи человека):

Взглянул на их *бледные* лица Канут,
Пожал, усмехаясь, плечами.

2. Слабый, тусклый (о свете):

И повернул неверною рукою
Замковую ручку. Отворилась
Без шума дверь: был сумрачен покой,
Но *бледное* сиянье в нём струилось.

3. Слабо окрашенный, неяркий (о цвете чего-л.):

Бледные тени дрожат на стене, на ковре, на картинах,
Книги лежат на полу, письма я вижу кругом;
Прозрачных облаков спокойное движенье,
Как дымкой солнечный перенимая свет,
То **бледным** золотом, то мягкой синей тенью
Окрашивает даль.

Вместе с тем в стихотворении «Из вод поднимая головку» (перевод Г. Гейне), где олицетворяется месяц, очевидно совмещение второго и третьего значений:

Лилея стыдливо склонила
Головку на зеркало вод –
А он [месяц] уж у ног её, *бледный*,
Трепещет и блеск свой лиёт.

Лексема **безбрежный/безбережный** (6 раз) в пяти случаях выступает у Толстого в одном из двух переносных узусных значений:

1. *Книжн.* Очень широкий, без видимых берегов, границ:

В степи чумацкие ночлеги,
И рек *безбережный* разлив,
И скрип кочующей телеги,
И вид волнующихся нив;
Стихии *безбрежной*, бездонной
Уймётся волненье, и вскоре
В свой уровень вступит законный
Души успокоенной море;

2. *Поэт.* Огромный, необъятный.

В тревоге бытия, в *безбрежном* колыханье
Без цели и следа,
Кто в жизни будет мне и радость, и дыханье,
И яркая звезда?

В 6-м словоупотреблении эти значения тесно взаимодействуют:

И в юном восторге познала она,
Молитвой паря в необъятном просторе,
Бездонной любви *безбрежное* море.

В прилагательном **больной** (5 раз) в контексте стихотворения «Острою секирой ранена берёза...» прямое словарное значение 'нездоровый, страдающий какой-л. физической или психической болезнью' спаяно с метафорическим 'чрезмерный в проявлении чувств, остроте переживаний и т. п.':

Ты не плачь, берёза, бедная, не сетуй,
Рана не смертельна, вылечится к лету,

Будешь красоваться, листьями убрана, –
Лишь *больное* сердце не залечит раны.

Возможно совмещение значений, в том числе с авторскими семантическимиращениями, и в однократно употребляемом слове. Так, весьма оригинально каламбурное соединение А. К. Толстым собственного и нарицательного значений имени **Адольфина** в тексте «Навозный жук...» из сатирического «медицинского» цикла:

1. Собственное имя женщины. 2. Навозный жук *Lamprina adolphinae* из семейства рогачей.

В «медицинском» стихотворении первое значение имеет семантический сатирико-иронический оттенок второго. Дух покойницы, страдавшей расстройством желудка, принимает у Толстого облик навозного жука и на основе сходства звуков: шума, производимого навозным жуком во время полёта, и «ропота живота»:

Какого ропот живота
Тебе на ум приводит совесть?
Лукавый врач, лукавый врач!
Трепещешь ты не без причины –
Припомни стон, припомни плач
Тобой убитой *Адольфины!* ...
С тех пор моя летает тень
Вокруг тебя жуком навозным.

Однократно используемая лексема **бешеной** (компаратив наречия) совмещает в балладе «Садко» узусные значения 'неистово, исступленно' и 'чрезмерно по силе проявления':

Отчаянней бьёт пятернями Садко,
Царь *бешеной* месит ногами.

Как видим, в поэзии Толстого совмещёнными чаще всего оказываются узусные первичные и вторичные или прямые и переносные (обычно метафорические) значения. Однако наряду с этими основными вариантами совмещения встречается тесное взаимодействие в одном словоупотреблении свободного узусного значения с фразеологически связанным. Так, слово **бровь** (11 раз) Толстой использует в четырёх случаях в прямом свободном

значении 'дугообразное, с волосяным покровом возвышение кожи над глазной впадиной':

Вот стоит под воротами,
В шёлк и в кольца убрана,
С насурмлёнными бровями,
Дева падшая одна.

В шести случаях эта лексема реализует несвободное значение в рамках фразеологизма **хмурить (нахмурить, насунуть) брови** (выражать недовольство или озабоченность), который в текстах Толстого может быть как в неизменном виде (с варьированием формы глагола: чаще всего это деепричастие), так и в модифицированном. Ср.:

Но царь, *нахмуря* брови: «В уме ты, знать, ослаб, Или хмельён не в меру? Молчи, строптивый раб!»

Увидел Владимир вдали паруса
И *хмурые брови* раздвинул,
Почуялась сердцу невесты краса,
Он гребнем свои расчесал волоса
И корзно княжое накинул.

В 11-м случае – в стихотворении «Колодники» – наблюдаем совмещение прямого и фразеологически связанного значений:

Идут они с бритыми лбами,
Шагают вперёд тяжело,
Угрюмые сдвинули брови,
На сердце раздумье легло.

Возможно и совмещение узуального значения с авторским: например, высокочастотную лексему **Бог** (70 употреблений) поэт использует в большинстве случаев (37) в первичном прямом значении 'высшая духовная инстанция в монотеизме; верховное надприродное существо, сотворившее мир и управляющее им':

Знать не может человек –
Знает *Бог* единый!

В 25 случаях слово *Бог* используется в узуальном вторичном значении 'одно из сверхъестественных существ, правящих миром, в политеизме':

Если б я был *богом* океана; О *бог* любви!

Наряду с использованием этих двух основных ЛСВ А. К. Толстой в одном из стихотворений цикла «Крымские очерки» наполняет слово окказиональной метафорической семантикой 'могучие силы природы, стихий, времён года':

Там ночь и снег; там, враг веселья,
Седой зимы сердитый *бог*
Играет вьюгой и метелью,
Ярясь, уста примкнул к ущелью
И воет в их гранитный рог.

В другом тексте того же цикла узуальное второе и авторское значения у поэта фактически совмещены:

И, покрытый пеной белой,
Утомясь, влюблённый *бог*
Снова ляжет, онемелый,
У твоих, Таврида, ног.

Как показал анализ вариантов и примеров авторского совмещения значений, в поэзии А. К. Толстого преобладают случаи взаимодействия узуальных, общепринятых прямых и переносных (преимущественно метафорических) значений. Гораздо реже встречается совмещение свободного и фразеологически связанного или узуального и окказионального значений. При этом вероятность совмещения семантики в поэтическом идиолекте Толстого прямо пропорциональна частотности. Тем не менее органичное сочетание разных значений в одном слове имеет место в отдельных низкочастотных и даже однократно употребляемых лексемах.

(Продолжение см. в следующем номере.)

О. Е. ВОРОНИЧЕВ
г. Брянск

Слова текут – вода живая

Из истории биологических терминов: *лепесток*

Сущ. *лепесток* в этимологических словарях объясняется как уменьшительное от слова *лепест*, которое, в свою очередь, родственно словам *лопасть* и *лопата*. Это подтверждается таким (ныне утраченным) названием цветочного лепестка, как *лопастинка*:

У цветка внешние лопасти зелёные, с жёлтыми краями, внутренние только главную жилку имеют зелёную. (Паллас П. С. Петра Симона Палласа... путешествие по разным местам Российского государства... / с нем. яз. на рос. пер. Ф. Туманский. – СПб., 1786. – Ч. II. – Кн. 2. – С. 55); Цветки открытые, к основанию белесоватые с жилкою на каждой цветной лопасти. (Там же. – С. 556); Цветок пятилопастный. (Там же. – С. 558); Цветы о пяти крупных лопастях. ([Зуев В. Ф.] Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи... – СПб., 1786. – Ч. 1. – С. 136); Лопастинка. (Энциклопедический лексикон / изд. Плюшара. – СПб., 1839. – Т. XVI. – С. 300).

В «Этимологическом словаре русского языка» (М.: Изд-во МГУ, 1999. – Вып. 9. – С. 74), вслед за данными «Словаря современного русского языка», слово *лепесток* впервые фиксируется в «Словаре Академии Российской» (1792) (САР):

ЛЕПЕСТ *и* умал. *Лепесток*. 1) Лоскут какого истканья (ткани. – Н. А.) неправильно оторванного. *Лепест сукна, тафты*. 2) у травословов (ботаников. – Н. А.): пёрышко часть цветка составляющее. *Лепестковый и лепестчатый*. Из лепестков состоящий. *Пятилепестковый цветок*. (САР. – СПб., 1792. – Т. III. – С. 1176).

Датировку слова *лепесток* можно немного отодвинуть. Во втором томе того же САР (1790) читаем:

Гагат... твёрдое... вещество... будучи потёрто, притягивает, как янтарь, лёгкие лепестки. (С. 3); Гвоздика... Цветки... отличающиеся от сродных пятью цветошными (так! – Н. А.) лепестками и на пять частей разделённою чашечкою. (С. 28); Гнидник... Трава, отличающаяся от сродных ей цветами, снабжёнными (так! – Н. А.) четверолистными сотовместищами (нектарниками. – Н. А.), которые короче цветочных лепестков... (С. 112).

Но слово *лепесток* в словарях и книгах, описывающих мир природы, упоминается и ранее:

Pétale (ботанич. сл.) Цветочное пёрышко, цветной лепесток. (Татищев И. И. Полной французской и российской лексикон. – СПб., 1786. – Т. II. – С. 261); *Цветок* [айвы] состоит из пяти кругловатых бело-алых с темноватыми жилками лепестков. (Паллас П. С. Путешествие по разным местам Российского государства... / с нем. яз. на рос. пер. Ф. Туманский. – СПб., 1786. – Ч. II – С. 70); Лепесток. (Бюффон Ж. Л. Всеобщая и частная естественная история графа де Бюффона / пер. с франц. С. Румовского и И. Лепёхина. – СПб., 1789. – Ч. I. – С. 13).

В XVIII в. существительное *лепесток* и его синонимы применялись не только к цветам, но и к листьям:

Горный княжик... Произрастание (растение. – Н. А.)... коего листья лапчатые, на три лепестка разделённые... цветочные стебли длинные, содержащие по одному большому белому цветку, коего наружные четыре лепестка большие, продолговатые... (САР 1790. – Т. II. – С. 254); Папоротник. <...> листовые стебельки как у корня, так и у вмещения листочков, усажены мелкими бурими лепестками. (Севергин В. М. Начальные основания естественной истории, содержащие царства животных, произрастаний и ископаемых. – СПб., 1794. – Отд. III. – С. 159).

Примеры подобного рода можно найти и в начале XIX в.:

Лист [свекловицы] широк, не очень длинен, с висящими вниз лепестями. (Новое продолжение Трудов Вольного экономического общества. – СПб., 1805. – Т. LVII. – С. 158); листья лепестковатые. (Соболевский Г. Ф. Санктпетербургская флора, или Описание находящихся в Санктпетербургской губернии природных растений, с приложением некоторых иностранных, кои на открытом воздухе в здешнем страноположении удобно произрастают, и с показанием оных силы, действия и употребления, в пользу для сельских жителей и любителей травознания. – СПб., 1802. – Ч. II. – С. 10); Тутовое дерево... листья... почти всегда цельные, попеременно сидячие, иногда на лепестки разделённые. (Осипов Н. П., Ушаков С. И. Всеобщий садовник, или Полное садоводство и ботаника, расположенное азбучным порядком... – СПб., 1812. – Ч. IV. – С. 173).

Слово *лепесток* находим также в описании мхов:

Плюсник... Мох древесный... разделён на лепестки копиевидные; щитики кривые, плоские по краям лепестков. (САР. – 1793. – Т. IV. – С. 931).

Существительное *лепесток* проникло даже в зоологию:

[У лося] на глотке висит мясистый лепесток. (Миллин А. Л. Начальные основания естественной истории / пер. с франц. И. А. Двигубского. – Владимир. – Ч. III. – С. 41; NB. Переводчиком был будущий ректор Московского университета, который, как и другие учёные, «перелагавшие» труды зарубежных коллег, относился к делу творчески, о чём говорилось в предисловии: «для большей удобства сделаны перемены и отступления от подлинника»); Лепестоногий богомол. (Теряев А. М. Систематическое расположение животных и ископаемых тел. – СПб., 1810. – С. 49).

Термин *лепесток* как обозначение элемента цветочного венчика нравился не всем. Автор двухтомной «Санктпетербургской флоры» Г. Ф. Соболевский предпочитал слово *блётка*:

Коронка (венчик. – Н. А.) составом своим бывает многообразна; иногда она состоит из одного куска, а иногда из двух, трёх, четырёх, пятерых, шестерых и многих кусочков, называемых блётками (Petalum), кои часто приятным взором красок своих блещут. (Соболевский Г. Ф. Санктпетербургская флора, или Описание находящихся в Санктпетербургской губернии природных растений, с приложением некоторых иностранных, кои на открытом воздухе в здешнем страноположении удобно произрастают, и с показанием оных силы, действия и употребления, в пользу для сельских жителей и любителей травознания. – СПб., 1801. – Ч. I. – С. 42).

В сноске автор даёт пояснение: «Petalum, блётка, происходит от древнего наименования греческого Petalon (Lamina aurea, vel folium) – золотой листок, который на челе носили старшие жрецы (Pontifex)...

В описании растений Г. Ф. Соболевский неоднократно использует уменьшительную форму слова *блётка* – *блёточка*, например:

Гвоздичка, (*Dianthus*) чашечку имеет однолистную, трубчатую, долгокруглую, внизу (в изд.: въ низу. – Н. А.) с двумя, иногда с осьмью чешуйками, блёсточек пять с длинными ноготками, маковку долгокруглую, одноместную сверху (в изд.: съ верьху. – Н. А.), на пятеро раззинутую. (Там же. – С. 296).

У взгляда почтенного профессора нашлись защитники:

Сочинитель Петербургской флоры оказал науке великую услугу, когда вместо немых и неприятных слов: венчик, лепесток, тычки, подмышечный и проч. ввёл слова: коронка, блёстка, гвоздики, подкрыльный и проч. ...которые гораздо легче для произношения, приятнее для слуха и, что всего лучше, несравненно выразительнее. (Измайлов В. Руссовы письма о ботанике с дополнением его ботанического словаря, с объяснением трёх лучших методов Турнефорта, Линнея и Жюсье и с ботаническими часами, изобретёнными бессмертным Линнеем / Извлечено и переведено Влад. Измайловым. – М., 1810. – Предисловие. – С. I и IV).

Однако нововведение Г. Ф. Соболевского не получило широкой поддержки, и в дальнейшем в ботанике прочно закрепился термин *лепесток*, вытеснив все прежние синонимы. Также не получило развития прямое заимствование *петал*, *петаль* 'лепесток', хотя его можно встретить в ботанической литературе XVIII и начала XIX в.:

...листов цветошных которые зовутся петали. (Краткое описание комментариев Академии наук. Часть первая на 1726 год. – СПб., 1728. – Ч. I. – С. 52); ...умножением петал, или цвет составляющих листочков. (Мейер А. К. Ботанический подробный словарь, или Травник; содержит в себе по алфавиту описание большей части по сие время известных как иностранных, так и здешних деревьев, кустов, трав... – М., 1781. – Ч. I. – С. 237); [цветок] разделяется на три части <...> вторая называется у ботаников петал; состоит из листов, бывающих различных красок. (Словарь ручной натуральной истории... / Переведено с фр. яз. с дополнениями из лучших авторов... Василием Левшиным. Ч. I–II. – М., 1788. – Ч. II. – С. 178); Петали. (Велланский Д. М. Обзорение главных содержаний философического естествознания. – СПб., 1815. – С. 16).

Вытеснение старых названий новыми обычно происходит не сразу, а постепенно. В нашем случае любопытно сопоставить данные двух словарей середины XIX в. – более архаичного «Словаря церковнославянского и русского языка, составленного Вторым отделением Академии наук» (САН) (СПб., 1847. – Т. II. – С. 251) и ориентированного на новое употребление в научной литературе «Полного зоологического и ботанического словаря на французском, русском и латинском языках» В. А. Эртеля (СПб., 1843. – С. 251):

Лепесток, ум[еньшительное] слова **лепест**. **ЛЕПЕСТ**. 1. Лоскут оторванной ткани. 2. Древесный или цветочный лист. 3. *Бот.* Пёрышко, составляющее часть цветка. (САН. – Т. II. – С. 251); *Pétale* (бот.) Лепесток, цветочный листок (*petalum*). (Эртель. Словарь. – С. 284).

Из истории биологических терминов: *кишечник*

Словообразовательная структура слова *кишечник* совершенно прозрачна и не вызывает вопросов. Поэтому оно не рассматривается в вып. 8 «Этимологического словаря русского языка» МГУ (М., 1982). В «Словаре современного русского литературного языка» читаем:

КИШЕЧНИК, а, м. Совокупность кишок; часть пищеварительного аппарата человека или животного (ССРЛЯ. – М.; Л., 1956. – Т. V. – С. 981).

Этот словарь сообщает нам, что слово *кишечник* лексикографически впервые фиксируется Словарём Даля 1863–1866 гг. Открываем том II первого издания «Словаря живого великорусского языка» В. И. Даля (1865) на с. 726 и обнаруживаем, что это совсем другой *кишечник*:

Кишечник *твр., пск.* бран. скряга, скарעד, который ест не мясо, а кишки или требуху.

Второе издание Словаря Даля (СПб.; М. – 1881. – Т. II. – С. 112) повторяет дефиницию первого издания без поправок и дополнений. И только в третьем, «бодуэновском», издании Словаря Даля (М., 1905) обнаруживаем:

Кишечник [все кишки в теле животного]; *Кишечник твр., пск.* бран. скряга, скарעד, который ест не мясо, а кишки или требуху. (Т. II. – С. 282).

Слово *кишечник*, обозначающее часть пищеварительного аппарата человека, мы находим в более раннем издании – в медико-хирургическом журнале «Реальная энциклопедия медицинских наук» (1892. – Т. II. – С. 21) А. Эйленбурга (A. Eulenburg) и М. И. Афанасьева.

Обратившись к другим источникам, встретим и другие значения слова *кишечник*:

Fleckfieder... мясник, который кишки заготавливает, *кишечник*. (Аделунг Ф. П. Полный немецко-русский лексикон. – СПб., 1798. – Т. I. – С. 559); **Kuttler**... мясник, который кишками, требухой, рубцами торгует, *кишечник*. (Там же. – С. 958); *кишечник*, торгующий кишками. (Ольдекоп Е. И. Карманный французско-русский и русско-французский словарь. – СПб., 1830. – Т. I. – С. 594).

Продукция этих людей, поименованных *кишечниками*, предназначалась для изготовления различного рода колбас.

Своеобразно представлено слово *кишечник* в «Словаре русского языка XVIII века» (СПб., 1998. – Вып. 10. – С. 44):

КИШЕЧНИК. *Тот, кто заготавливает кишки, колбасы* (т. е. цитируется «Полный немецко-русский лексикон, из большого... словаря г. Аделунга составленный». – СПб., 1798. – Н. А.).

Вопреки обычной практике этого словаря дефиниция не сопровождается цитатой из указанного текста (колбасы там не упоминаются). В этой же словарной статье приводится однокорневое слово женского рода – без дефиниции и иллюстрации, взятое из «Полного французского и латинского лексикона» (СПб., 1786).

Кишечница. ФРЛ¹ II, 636.

Если заглавное слово мужского рода оканчивается суффиксом *-ник*, то приводимое ниже существительное женского рода с суф. *-ница* должно быть парным к нему, как *тряпичник* – *тряпичница*, *язычник* – *язычница*. Однако указанный «Полный французский и латинский лексикон» сообщает:

Кишечница (в насмешку) толстое бабище (и только! – Н. А.).

И ещё одно значение, неожиданное, но вполне мотивированное, находим в трёх изданиях французско-русского словаря И. Татищева:

Boyaudier. *Кишечник, делающий римские струны* (Татищев И. И. Полный французско-русский словарь. – М., 1816. – Т. I. – С. 261; То же. – Изд. 2. – М., 1827. – Т. I. – С. 104; Он же. Всеобщий французско-русский словарь. – М., 1839. – Т. I. – С. 175).

Здесь речь идет об изготовлении из кишок (обычно овечьих) струн для музыкальных инструментов.

А то, что мы сейчас именуем *кишечником* как анатомическим термином, у Даля называлось *требуха*, *требушина*, *брюшные черева* (Даль В. Словарь. – 1886. – Т. IV. – С. 390).

Н. С. АРАПОВА
г. Москва

Такие разные уроки...

Древние, но вечно юные слова. Что означает имя числительное?¹

Изучение имени числительного как части речи в VI классе имеет большое значение для формирования коммуникативной компетенции учащихся. Числительные часто употребляются в устной и письменной речи, широко используются в образовательном процессе на уроках математики, физики, химии, биологии, географии и т. д.

Говоря о числительных, необходимо строго разграничивать в языке слова – названия чисел (такие названия свойственны в какой-то мере любому языку мира, нам неизвестен ни один язык, где бы их не было) и наличие числительных как особой части речи, характеризующейся своими грамматическими признаками (такая особая часть речи имеется далеко не во всех языках, не было её и в древнерусском языке эпохи древнейших дошедших до нас памятников) (Кузнецов П. С. Историческая грамматика русского языка: морфология / под ред. проф. Р. И. Аванесова. – 3-е изд. – М., 2010. – С. 169).

Следует также учитывать, что в русском языке имеются так называемые счётные существительные (*пара, десяток, сотня* и др.), которые также обозначают количественные величины, но предметность их значения очевидна и не позволяет отнести их к числительным. Корни имён числительных мы видим также в глаголах (*удвоить*), наречии (*вдвоём*), в прилагательных (*двухлетний, десятичная*).

Поэтому вопрос, вынесенный в заглавие, далеко не праздный и требует серьёзного подхода. Кроме того, при подборе заданий не следует забывать, что шестиклассники уже знакомы с термином *имя числительное*.

Цели урока:

- дать учащимся представление об имени числительном как части речи;
- сформировать умение объяснять смысловые различия имён числительных и других частей речи, служащих для передачи количественных величин;
- познакомить учащихся с морфологическими признаками имени числительного;
- научить отличать количественные числительные от порядковых;
- показать синтаксическую роль количественных и порядковых числительных.

Оборудование: раздаточный материал (тексты для исследовательской и экспериментальной работы).

Сценарий урока

I. Мотивация (самоопределение к учебной деятельности).

На доске и в тетрадях записываются число и классная работа.

– Сегодня мы продолжаем изучение морфологии. Что является предметом этого раздела науки о языке? (*Ответ.* Морфология – наука о частях речи.)

II. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии.

¹ Сценарий урока в VI классе по программе под ред. М. М. Разумовской и П. А. Леканта.

– Чтобы определить тему сегодняшнего урока, посмотрите на свою запись в тетрадях. Какие части речи вы использовали? (*Ответ.* Имена существительные *работа, название, месяц*, имя прилагательное *классная*.)

– Вы верно назвали части речи, о которых вам уже немало известно. Но здесь есть и другие слова, с которыми вы тоже немного знакомы, и это... (*Ответ.* Имя числительное.)

– Да, это имя числительное, и о нём пойдёт речь на сегодняшнем уроке. Счётные слова возникли в языке очень давно. Однако такая часть речи, как имя числительное, в древнерусском языке не выделялась. Впервые числительное было так названо в середине XVIII века в «Российской грамматике» Михаила Васильевича Ломоносова. Поэтому мы говорим о древности слов, обозначающих числа. Но можно ли назвать их не только древними, но и вечно юными? (*Ответ.* Да, потому что мы постоянно употребляем их. Числительные живут в нашей речи и сегодня. Особенно часто они звучат на уроках математики.)

III. Выявление места и причины затруднения.

– Поэтому предлагаю начать нашу работу с задачи «Одинаковыми цифрами». Найдите её в раздаточном материале.

Пользуясь только сложением, запишите число 28 при помощи пяти двоек, а число 1000 при помощи восьми восьмёрок. (Кордемский Б. А. Математическая смекалка. – 7-е изд., переработ. – М., 1963. – С. 33).

– Решение этой задачи за вами, а пока найдите в тексте слова, которые вы можете отнести к именам числительным. (*Ответ.* Пяти, восьми.)

Если дети сразу правильно назовут числительные, то учитель при помощиводящих вопросов выясняет, почему они не назвали слова *двоек* и *восьмёрок*. Если двойки и восьмёрки войдут в число предполагаемых числительных, то перед классом возникнет проблемная ситуация: какие слова, связанные со значением числа, счёта, относятся к числительным, а какие нет.

Учащиеся должны на примерах показать, что эти слова отличаются своими грамматическими признаками.

– Как вы думаете, чему нам предстоит научиться при знакомстве с именами числительными? (*Ответ.* Мы должны научиться находить их в текстах. Узнать, каковы их грамматические признаки. Научиться отличать их от других частей речи, значение которых связано с понятием числа, счёта.)

– Как мы можем ответить на поставленные вопросы? (*Ответ.* Нам помогут теоретический материал и упражнения учебника.)

IV. Построение проекта и выход из затруднения.

– Давайте познакомимся с материалом §49. (Русский язык: 6 класс: учебник; М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. – 9-е изд., стереотип. – М., 2020. – С. 126–127).

Чтение текста в учебнике.

– Что нового вы узнали из этого текста о числительных? (*Ответ.* Числительные отвечают на вопрос: *сколько?*, обозначают число, количество или порядок предметов при счёте.)

V. Реализация проекта.

– Попробуем применить эти знания на практике, выполняя упражнение 345. (Там же. – С. 127). Как мы будем отличать числительные от других частей речи? (*Ответ.* Мы сделаем это при помощи вопросов, которые будем задавать к словам, а также обратим внимание на их грамматическое значение.)

– Каково же грамматическое значение имени числительного? (*Ответ.* Имя числительное обозначает отвлечённое число, количество предметов, их порядок при счёте.)

VI. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.

– Прочитайте текст на страницах 127–128 вслух, задайте к нему вопросы и ответьте на них, подкрепляя ответы примерами.

(*Ответ.*

Что обозначает имя числительное?

На какие группы делятся имена числительные?

Как изменяются количественные числительные?

Как изменяются порядковые числительные?

Какими членами предложения могут быть количественные числительные?

Какими членами предложения могут быть порядковые числительные?)

VII. Самостоятельная работа с проверкой по эталону.

Практическая деятельность учащихся.

– Перед вами тексты. Перепишите их в тетрадь, записывая числительные словами. Найдите и обозначьте количественные и порядковые числительные, подчеркните их как члены предложения.

Проведите взаимопроверку.

I вариант. Первый в мире географический атлас появился в 150 году нашей эры. Создателем его был греческий учёный Птолемей. Этот атлас был впервые напечатан только через 1327 лет в Болонье. (В мире занимательных фактов. Сост. Б. Земляной, Ю. Чевокина. – Алма-Ата, 1964. – С. 131).

II вариант. Первым знаменитым путешественником-мореплавателем был карфагенец Ганион. Ещё в 505 году до нашей эры он был послан карфагенским сенатом для колонизации земель и проплыл на своём судёнышке вдоль африканского побережья около 4500 километров. (Там же).

– В чём мы убедились, выполняя эту работу? (*Ответ.* Как количественные, так и порядковые числительные часто используются в речи и являются различными членами предложения. В данных текстах числительное – это или определение, или дополнение, или обстоятельство.)

VIII. Включение в систему знаний и повторение.

– А теперь в процессе работы над упражнением 346 ещё раз найдём в предложениях количественные и порядковые числительные.

Оцените свою деятельность и деятельность ваших одноклассников по её результатам.

IX. Рефлексия.

В качестве одного из вариантов рефлексии можно предложить учащимся решить задачу «Одинаковыми цифрами».

Домашнее задание.

– Дома вы можете ещё раз изучить тексты параграфа и выполнить упражнение 347 в соответствии с заданием или составить небольшой текст на свободную тему с использованием и обозначением количественных и порядковых числительных.

Г. Л. ГОЛУБЕВА,
учитель русского языка и литературы МКОУ СОШ № 4,
г. Нововоронеж, Воронежская обл.

Рабочая тетрадь

Слитное и раздельное написание *не* с различными частями речи

Правописание *не* с деепричастиями

1. Прочитайте загадки. Найдите в них деепричастия и глаголы с *не*. Расскажите, какому правилу подчиняется их правописание. Какие ещё загадки вы знаете, куда входили бы деепричастия с *не*? Запишите одну из них.

1. Что идёт, не двигаясь с места? (Время.) 2. Кто может выйти в открытое поле, не покидая своего дома? (Улитка.) 3. Высокая и строгая, ходит, пол не трогая, кто ни выйдет, ни зайдёт, ручку ей всегда пожмёт. (Дверь.) 4. Что за птица: не летает, а торжественно шагает? (Страус.) 5. Если б не было его, не сказал бы ничего. (Язык.) 6. В болоте плачет, а из болота не идёт. (Кулик.)

2. Образуйте от данных глаголов деепричастия. Составьте и запишите с одним из деепричастий простое осложнённое предложение, разберите его по членам предложения.

Не сделать, не узнать, не поглядеть, не устоять, не увидеть, не взглянуть, не подключить-ся, не нарисовать, не прочитать.

3. Прочитайте, сравнив предложения в правой и левой колонках. Письменно расскажите, с какой целью вводятся в речь деепричастные обороты и одиночные деепричастия.

- | | |
|---|--|
| 1. Нельзя сдавать контрольную работу. | 1. Нельзя сдавать контрольную работу, не проверив её внимательно. |
| 2. Море шумит. | 2. Море шумит, не умолкая ни на минуточку. |
| 3. Мы шли быстро. | 3. Мы шли быстро, не говоря ни слова. |
| 4. Я смотрел на картину В. А. Тропинина «Кружевница». | 4. Я смотрел на картину В. А. Тропинина «Кружевница», не отрывая глаз. |
| 5. По ясному небу плыли дымчатые тучи. | 5. По ясному небу, не переставая, плыли дымчатые тучи. |

4. От данных глаголов образуйте деепричастия и употребите их с *не* в составе предложений. Учитывайте вид глагола. Выделите суффиксы деепричастий. Начертите пунктуационную схему одного из предложений.

Образец. *Терять* (несов. в.) – *теряя*. Не теряя ни минуты, олень вскочил на ноги и побежал в чащу леса.

Чувствовать, вырастить, прикоснуться, приплыть, преградить, негодовать, убежать.

5. Дополните данные предложения одиночными деепричастиями или деепричастными оборотами. Поставьте их в начале, в середине или в конце предложения. Объясните графически постановку знаков препинания.

Образец. Уставшие, мы пробирались сквозь чащу. – Не чувствуя опасности, уставшие, мы пробирались сквозь чащу.

1. Солнце светило тепло и ярко.
2. Деревья стояли молчаливо.
3. Лесная дорога вреzáлась в глубокий овраг.
4. На берегу реки весело играли ребята.
5. Мы приехали в деревню поздно вечером.

6. Напишите сочинение-описание на тему «Как поработала зима! Какая ровная кайма, не нарушая очертаний, легла на кровлю стройных зданий» (С. Маршак). Используйте в своём сочинении не менее пяти деепричастий с *не*.

7. От данных глаголов образуйте и запишите поморфемно деепричастия. Составьте с каждым из этих деепричастий простое осложнённое предложение. В предложениях подчеркните обстоятельства.

Недоумевать, недосчитаться, недовязать.

8. Дагестанский поэт Расул Гамзатов как-то в одном интервью сказал: «Что можно знать о человеке, не увидев ни разу, как он работает?!» Согласны ли вы с высказыванием известного поэта? Напишите свои размышления по этому поводу в форме сочинения. Употребите в сочинении там, где это целесообразно, деепричастия с *не*.

9. Поставьте ударение в деепричастиях. Составьте с каждым деепричастием простое осложнённое предложение. Подчеркните одиночные деепричастия и деепричастные обороты как члены предложения.

Не начав, не подняв, не приняв, не поняв, не обняв, не заняв.

10. Письменно объясните значение и происхождение данных фразеологизмов. Попробуйте сделать рисунок, иллюстрирующий одно из перечисленных устойчивых сочетаний.

Не веря ушам своим; не щадя живота своего; не спуская глаз; не говоря худого слова; не мудрствуя лукаво.

11. Прочитайте предложения. Найдите в них деепричастия, которые в настоящее время в данной форме уже не употребляются. Выпишите эти деепричастия и укажите рядом с каждым из них синонимичное деепричастие, которое используется в современном русском языке.

1. Не бывши гражданин, там мене презрен он, и никому его там праздность не досадна.
2. Делом, не сведя конца, не надобно хвалиться. (Из басен И. Крылова).

12. Поэт Н. Рыленков в стихотворении «Варакушка» так написал об этой птице.

Чуть смеркнется за рекою,
Падёт на траву роса,
Не зная ни сна, ни покоя,
Поёт на все голоса.
И сколько напевов разных
Звучит у её гнезда!
То пеночку передразнит,
То зяблика, то дрозда...

Письменно расскажите о *варакушке* в научном стиле речи, употребляя, где необходимо, глаголы и деепричастия с *не*. В случае затруднения обратитесь за помощью к специальной научной литературе или материалам из Интернета.

13. Выпишите из школьного орфографического словаря 5–7 глаголов совершенного и несовершенного вида, запишите их с частицей *не*, образуйте от данных глаголов с *не* все возможные формы деепричастий. Если от какого-либо глагола вы не смогли образовать деепричастие, объясните причину.

14. Прочитайте выразительно стихотворение И. Северянина. Как бы вы озаглавили данное стихотворение и почему? Какова основная мысль этого стихотворения? Какие изобразительные языковые средства вы здесь встретили? Приведите 3–5 примеров. От выделенных глаголов образуйте и запишите все возможные формы деепричастий.

Цветы **не думают** о людях,
Но люди грезят о цветах...
Цветы не видят в человеке
Того, что видит он в цветке...
Цветы людей **не убивают** –
Цветы садов, цветы полей...
А люди их срывают часто!
А люди часто губят их!

Порою люди их лелеют,
Но не для них, а для себя...
В цветах находят «развлеченье»,
Души **не видят** у цветов...
Нет тяжелее и позорней
Судьбы доступного цветка!
Но есть цветы с иным уделом:
Есть ядовитые цветы!..

Их счастье в том, что их расцветает

Не потревожит человек...

15. Письменно объясните, что общего в значении, морфологических признаках, строении глаголов и деепричастий. Что их отличает?

16. Подготовьтесь к словарному диктанту. Устно объясните правописание *не* с деепричастиями. Запишите по памяти 3–5 деепричастий, которые пишутся с *не* слитно.

1. Не проехав и полпути, старик устал; прошёл мимо, даже не поздоровавшись с друзьями; недоумевая от досады, мы ушли домой; услышал гудок, не доходя до места встречи; большая птица пролетела, чуть не задев нас крылом; он шёл, не чувствуя усталости; бежал, не откликаясь на крик; водитель остановился, не доезжая до станции; профессор, не раздумывая, пожал мне руку; парень улыбнулся, не уловив иронии в моих словах; не оказав помощи, незнакомец удалился; не получив материальной поддержки, мы закрыли проект; читал, ни о чём не размышляя; вошёл, не зажигая свет; слушал, не перебивая других; девочка плакала, не скрывая слёз; работал целую неделю, не отдыхая; уехал, так и не починив бабушке забор.

2. Не боясь холодов; стоял за шторой, не двигаясь и не шевелясь; только и лежит на диване, не утруждая себя работой; бабушка гуляла с малышом, не спуская с него глаз; старик, не поднимая головы, искоса поглядывал на нас; не зная о чём говорить, девочка молчала; садится, не посмотрев на сидение стула; ворона каркает, совсем не унимаясь; рыбаки плыли по реке, не задевая стебли камыша; не осмотрев хорошо больного, доктор поставила ему диагноз; Дениска лгал, не моргнув даже глазом; не дожидаясь весны, птиц выпустили в поле; не располагая картой местности, туристы отправились искать водопад; не расчистив дорожку, я еле-еле добралась до калитки; грибники шли, не оставляя следов.

3. Стая голубей, не обращая внимания на людей, с шумом поднялась в воздух; снегирь поглядывал по сторонам, не решаясь улететь; в лесу рухнула старая ель, никого не задев; мы уехали, так и не попробовав маминого варенья; не смотря вниз, туристы быстро прошли по верёвочному мосту; не зная легенды, трудно объяснить появление этого огромного камня у реки; не выдержав яростной грачиной атаки, ребята убежали с поля; мы сели в поезд, не глядя на чистые полотна снега за окном; мы наблюдали за малышами, не спускаясь со второго этажа; паломники уехали, так и не окунувшись в святой источник; не догнав собаку, я вернулся домой; не покидая своих гнездовий; не отбежав в сторону; не внимая песням; не потушив свечу; не подняв головы; не качая колыбель; не отходя от неё; не содрогаясь от мук; не читая книг; не выдержав всех испытаний.

Л. Г. ЛАРИОНОВА
г. Ростов-на-Дону

Льёт ли дождь, когда вёдро? Загадки старинного слова

Слово – одна из основных структурных единиц языка, которая служит для именования предметов, их качеств и характеристик, их взаимодействий, а также для именования мнимых и отвлечённых понятий, создаваемых человеческим воображением.

Кажется, мало есть более интересного, чем узнавание новых слов. Вместе с новым словом мы расширяем своё представление о мире, узнаём о новом явлении или о новом образе (знаке) для уже известного явления. Наше сознание обогащается, становится более глубоким, приобретает новые средства для выражения себя и своих представлений о мире, а также для понимания речи других людей и литературных источников.

В маленькой деревне Горка на юге Архангельской области, в Вилегодском районе, от своей прабабушки Зои Григорьевны Кабаковой, когда гостила у неё летом, однажды я услышала совсем незнакомое мне слово – *вёдро*.

Прабабушка сказала: «Наверное, завтра будет вёдро, пойдёте купаться на речку».

Я смогла догадаться, что прабабушка говорит о хорошей погоде, и решила разобраться, что же это за новое для меня слово русского языка, изучить его морфологические и синтаксические свойства, определить место, которое занимает данное слово в современном русском языке.

Основной смысл слова

В настоящее время слово *вёдро* относится к редко употребляемым словам русского языка. По результатам опроса, проведённого мною среди учеников пятых классов гимназии № 6, из 78 опрошенных только 26 (что составляет 30 %) связали значение данного слова с описанием погодных явлений. И только некоторым из числа опрошенных было точно известно значение данного слова. Многие из опрошенных, конечно, путают слова *вёдро* и *ведро*, поскольку они почти совпадают друг с другом грамматически.

Для определения значения интересующего меня слова я обратилась к содержанию известных толковых словарей русского языка.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля мне сразу удалось найти статью, посвящённую данному слову:

ВЁДРО, арх. *вёдріе*, *вёдренье* ср. *краснопогодье*; ясная, тихая, сухая и вообще хорошая погода; противоп. *ненастье*. *Не все ненастье, будет и вёдро. После ненастья вёдро.* (Даль. – М., 1956. – Т. 1. – С. 174).

Одновременно в статье указаны производные от данного слова:

- существительные **ведренность, ведряность** (ж. р.) 'свойство, состояние вёдра';
- прилагательные **вёдреный, ведряный** или **вёдрый** (о погоде) 'сухой и ясный' (например: *ведряный хлеб*, т. е. хлеб, высушенный на ветру, а не в овине; *ведряная погода*);
- глаголы **вёдреть, ведренеть** (о дне, погоде) 'становиться ведрым, проясняться'. *Погода выведрилась, разведрилась, поразведрилась. Маленько поведрело, проведрело.*

Как видно, написание слова несколько отличалось от ожидаемого мною (*вёдро*, но не *ведро*). К этому вопросу я обращусь в своём исследовании далее.

Значение же слова действительно состоит в определении состояния погоды, которая характеризуется отсутствием осадков (сухая), с ясным, солнечным небом и в целом оценочным описанием 'хорошая'.

Является ли слово диалектным?

В словаре В. И. Даля мне удалось, с одной стороны, найти подтверждение тому, что очень близкие слову *ведро* по звучанию и имеющие аналогичное значение слова (*ведрие, ведренье*) В. И. Даль относил к диалектным словам русского языка, к употребляемым в Архангельской губернии. С другой стороны, само по себе именно это слово, по мнению В. И. Даля, не относится к диалектным словам.

Диалектные слова – это слова, употребляемые только жителями той или иной местности. Речь жителей той или иной местности называют диалектом.

Чтобы окончательно выяснить данный вопрос, я изучила несколько специализированных словарей диалектных слов, но ни в одном из них не фигурировало слово *ведро* как диалектное слово северных районов России.

Только в «Словаре областного архангельского наречия в его бытовом и этнографическом применении» Александра Осиповича Подвысоцкого я наконец нашла следующее: «**Ведренье, ведрие** – сухая, ясная, хорошая погода в летнее время (Пинега, Мезень). Народная примета: петух не в пору поёт – к ведрию (Пинега)». (Подвысоцкий А. О. Словарь областного архангельского наречия в его бытовом и этнографическом применении. – СПб.: Издание Второго отделения Императорской Академии наук, 1885. – С. 16).

Данные этого словаря в целом соответствуют данным словаря В. И. Даля, из чего можно заключить, что **само слово *ведро* нельзя рассматривать как диалектное**. Но производные и близкие к нему по звучанию *ведренье, ведрие* – это диалектные слова Архангельской области, употреблявшиеся в Пинежском, Мезенском районах.

Дополнительный признак – летняя погода

Я обратила внимание на существенное уточнение значения слов *ведренье* и *ведрие* в Словаре Подвысоцкого, согласно которому речь идёт о ясной, солнечной и сухой погоде именно в летнее время. Относится ли этот смысл не только к диалектным словам *ведренье* и *ведрие*, но и к слову *ведро*? Обратимся к другим толковым словарям.

Вёдро, а, мн. нет, ср. (простореч.). Тёплая ясная сухая погода (не о зимней поре). В дождь избы не кроют, а в в. сама не каплет. Пословица. После ненастья в. (Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. проф. Д. Ушакова. – М., 2007. – Т. 1. – Стб. 240).

Вёдро, -а, ср. (прост.). Летняя сухая и ясная погода. в. стоит, наступило. || прил. **вёдренный**, -ая, -ое. в. день. (Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М., 1999. – С. 78).

ВЁДРО, -а; ср. *Трад.-нар.* Ясная, тихая, сухая погода. < **Вёдренный**, -ая, -ое. (Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – М., 2004. – С. 68).

Как видим, в некоторых словарях признак сезона – лето – не включён в значение слова *вёдро*. В то же время другие составители (в числе которых С. И. Ожегов, Д. Н. Ушаков) сочли необходимым указать, что данным словом обозначается только летняя погода.

Надо сказать, что в моей деревне на Виледи слово *вёдро* применяется именно к погоде в летний период.

Подсчитав количество народных примет, в которых есть слово *вёдро*, учёные в настоящее время пришли к выводу, что чаще всего это слово встречается в 20 приметах, относящихся к тёплому времени года – лету, наибольшее количество отмечается в «июльских» приметах. Например: *На Финогея молись солнышку – проси Бога о вёдрышке*. 29 июля – Финогей (Афиноген) – день, когда заканчивался знойный период лета и ясных тёплых дней становилось всё меньше.

С этого времени количество примет, в которых встречается слово *вёдро*, резко снижается. Так, в приметах, раскрывающих августовскую погоду, *вёдро* встречается

значительно реже и чаще всего в сочетании с противоположными по значению словами: *У Спаса всего в запасе: и дождь, и ведро, и серопогодьё* (можно сравнить с упомянутым выше синонимом слова *ведро* – *краснопогодьё*) – в данном случае имеется в виду первый, медовый, Спас (14 августа).

В то же время в некоторых народных приметах данное слово выступает в качестве характеристики осеннего, весеннего и даже зимнего дня:

Осенний тенетник – на ясную погоду, на ведро; толстые кучевые облака ходят низко – к ненастью, высоко – к ведру – приметы, в которых содержатся предсказания погоды в сентябрьский день;

На Михея дуют ветры-тиховеи – к ведреной осени; если в день Конона ведро, то градобитий летом не будет. Конон-огородник – это весенний день (18 марта);

На полузимницу ведро – весна красная. Полузимницей называли день 6 февраля (Аксинья – весноуказательница).

Итак, за многовековую историю слово *ведро* впитало довольно много оттенков смысла, и поэтому в его значении вполне может оставаться некоторая неясность.

Но я думаю, что правильным будет считать, что значение слова *ведро* нельзя связывать со всеми временами года и оно относится в первую очередь к описанию сухой и ясной (солнечной) летней погоды.

Грамматика, морфологические и синтаксические свойства

Одним из спорных вопросов является правильное написание слова: *ве́дро* или *вёдро*. Как указывалось ранее, в словарях встречаются оба варианта. В дореволюционных словарях В. И. Даля, А. Г. Преображенского («Этимологический словарь русского языка», 1910–1914) мы видим написание *ведро*. В более поздних словарях (словари С. И. Ожегова, Д. Н. Ушакова, «Словарь русского языка» (1957), «Большой толковый словарь русского языка» (1998), «Этимологический словарь русского языка» М. Фасмера (1950)) – только *ве́дро*.

В «Орфоэпическом словаре русского языка» под ред. Р. И. Аванесова (1987) единственным вариантом написания является *ве́дро*.

Я полагаю, что с течением времени произношение и написание данного слова претерпело изменения, что и нашло отражение в указанных выше словарях. Как мы увидим далее, начиная с момента появления рассматриваемого понятия и до начала XX в. сложившееся написание было – *вёдро*. В дошедших до нас пословицах, поговорках и приметах часто используется именно *ведро*.

Но на сегодняшний день грамматически верное написание слова – *ве́дро*. Однако я считаю, что в равной степени могут употребляться оба написания: и *ве́дро*, и *вёдро*. Некоторые исследователи продолжают в научных работах использовать форму *вёдро*; см. например: Н а с ы р о в а А. М. Лексема «ведро» в народных приметах // Вестник ТГГПУ. – 2010. – № 4 (22).

Слово *ве́дро* является неодушевлённым существительным. От него производны целый ряд существительных (*ведренность, ведряность*), прилагательных (*ведренный, ведряный, ведрый*), глаголов (*ведреть, ведренеть*). Слово относится к среднему роду, второму склонению, употребляется только в единственном числе. Форма множественного числа не используется. Корень *-вёдр-*; окончание *-о*.

Далее представлено склонение слова по падежам. Именительный: *ве́дро*; родительный: *ве́дра*; дательный: *ве́дру*; винительный: *ве́дро*; творительный: *ве́дром*; предложный: *о ве́дре*.

Происхождение слова

Слово *ве́дро* является одним из древних слов в русском языке, форма которого за прошедшие сотни лет изменилась очень незначительно.

Н. М. Шанский считает, что *ве́дро* – исконно русское слово общеславянского происхождения:

Вёдро. Общеслав. Является родственным словам *веять, ветер*. (Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В. Краткий этимологический словарь русского языка: пособие для учителя / под ред. С. Г. Бархударова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. 1972. – С. 72).

Указание на то, что слово *вёдро* ведёт своё происхождение от древнего – праславянского языка – и через него, в свою очередь, – от ещё более древнего корня *ved- ‘веять’, ‘дуть’, который относится к индоевропейскому праязыку, являющемуся предком большинства современных европейских, индийского и иранского языков, можно найти в работах П. Я. Черных («Историко-этимологический словарь современного русского языка», 2006), А. Г. Преображенского («Этимологический словарь русского языка», 1910–1914).

Схожие по форме и значению слова повсеместно встречаются в славянских языках.

В болгарском языке есть слова **вѣдър** – ‘безоблачный’, ‘ясный’, ‘светлый’; **вѣдро** – наречие к **вѣдър**; **ведрина** – 1) ‘безоблачность’; 2) ‘прохлада’, ‘свежесть’. В сербском – **вѣдар, вѣдрий** – 1) ‘ясный’, ‘чистый’; 2) ‘весёлый’, ‘бодрый’; **ведрина** – ‘ясная погода’; **ведрац** – 1) ‘чистый, прозрачный лёд (на реке)’; 2) ‘горный хрусталь’. (См.: Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. / П. Я. Черных. – 7-е изд., стереотип. – М., 2006. – С. 137).

Учёные усматривают связь слова *вёдро* не только с другими славянскими языками. Благодаря своему древнему происхождению слово *вёдро* оказалось в родстве и с языками западно-европейских народов.

По мнению Макса Фасмера, слово *вёдро* родственно древнемецкому **wetar** и современному немецкому слову **Wetter** ‘погода’. (Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. О. Н. Трубачева под ред. Б. А. Ларина. – 3-е изд., стереотип. – М., 1996. – С. 284). В свою очередь, немецкий язык выступает в качестве лишь одного из представителей группы языков, связанных общими корнями в прagerманском языке (слово *wedra-n). Поэтому мы находим созвучные слова со значением ‘погода’ в языках: норвежский – **veder, ver** (старонорвежский **vedr**); шведский – **vader**; датский – **vader, vadder**; голландский – **weder**; исландский – **vedr**; английский – **weather** (староанглийский – **weder**).

Таким образом, можно проследить возникновение и развитие слова *вёдро* начиная с индоевропейского праязыка, его близкое родство с аналогичными по значению (‘ясная, безоблачная погода’) и звучанию словами в славянских языках и аналогичными по звучанию, но более широкими по значению (‘погода’ вообще) словами в языках германской группы, в том числе в английском.

На примере слова *вёдро* мы можем судить вообще о появлении и развитии русского языка, его месте в системе индоевропейских языков.

Алиса КОЗЕНКОВА,
V класс, Муниципальное бюджетное
общеобразовательное учреждение
муниципального образования «Город Архангельск»
«Гимназия № 6», г. Архангельск
Е. В. СМЕРНОВА,
учитель русского языка и литературы,
Муниципальное бюджетное
общеобразовательное учреждение
муниципального образования «Город Архангельск»
«Гимназия № 6», г. Архангельск

Трoдa пepa

Опускается вечер,
Пламенеет закат...
Тополиные свечи
Ровным строем стоят.
На уставший мой город
Вновь легла тишина,
Словно не было горя,
Что несёт нам война.
Тишину разрывает
Смерть несущий снаряд,
Мама глаз не смыкает
Над кроваткой ребят.
Каплей горькой стекает
На сынишку слеза,
Сердце мамы сжимают
Боль и страх, как гроза.
Что творите вы, люди,
Вам не жалко детей!?
Вы – жестокие судьи,
Раз вам мало смертей.
Снег растает когда-то,
И рассеется тьма.
Без кровавых закатов
В мир придёт тишина.

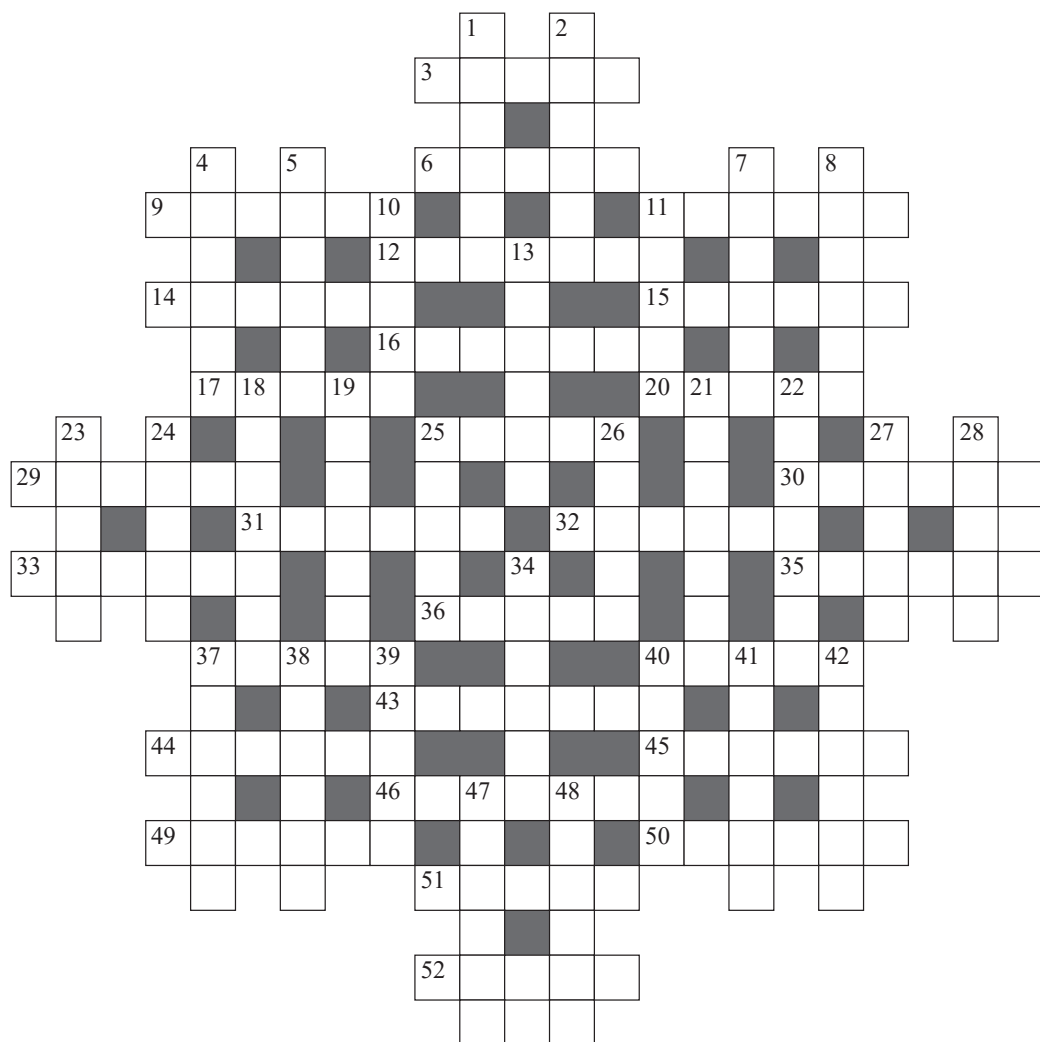
Таня ШЕВЧЕНКО,
7 класс, школа № 89,
г. Макеевка, Донбасс

С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ РОДИНА

«С чего начинается Родина?» –
Спросили однажды меня.
Вопрос и не сложный вроде бы,
Ведь Родина – это земля,
Которую чтили прадеды,
В боях защищая её,
Но в это понятие впрядено
У каждого что-то своё.
Родительский дом и беседка,
В которой шумели друзья,
Клёна столетнего ветка,
Спасающая от дождя.
Так много понятий встречается,
Что Родиной можно назвать,
Однако у всех начинается
С той песни, что пела нам мать.

Артём КЛЮЕВ,
7 класс, школа № 89,
г. Макеевка, Донбасс

Кроссворд



По горизонтали. **3.** Помещение во дворце хана Гирея, в котором обитали Мария и Зарема. **6.** Город во Франции. **9.** Ещё не затвердевшая смола. **11.** Тяжёлый металл. **12.** Письмо, написанное на берёсте. **14.** Область в Древней Греции. **15.** Русский советский писатель – автор романа «Русский лес». **16.** Североамериканский смерч. **17.** Тропическое растение, цветущее один раз в жизни. **20.** Столица европейского государства. **25.** Город, в котором похоронен А. П. Гайдар. **29.** Кинофильм Р. Быкова. **30.** Французский естествоиспытатель, в XVIII в. предложивший температурную шкалу, которая была названа его именем. **31.** Автор скульптуры «Рабочий и колхозница». **32.** Военные брюки особого покроя. **33.** Поэма А. С. Пушкина. **35.** Химический элемент. **36.** Атрибут зимних детских забав. **37.** Лирическое стихотворение из 14 строк. **40.** Швейцарский курорт – место проведения экономических форумов. **43.** Радиоприёмник с проигрывателем виниловых пластинок. **44.** Комедия Н. В. Гоголя. **45.** Английский астроном. **46.** Французская танцовщица XVIII в.,

усовершенствовавшая танец и балетный сценический костюм. **49.** Регион в Южной Италии. **50.** Солдатская мать в поэме Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». **51.** Оранжевый плод южного дерева. **52.** Древнейший строительный материал.

По вертикали. **1.** Излюбленное потогонное средство для лечения простуды. **2.** Район в Восточном административном округе Москвы на месте села, известного с XVI в. **4.** Старинный город в Португалии. **5.** Хищное животное – любительница сыра. **7.** Водное животное с тонким голым телом. **8.** Неряха из стихотворения К. Чуковского. **13.** Грузинское женское имя. **18.** Советский министр иностранных дел. **19.** Самое крупное из пяти Великих озёр Северной Америки. **21.** Подружка Чиполлино. **22.** Исконная фамилия А. А. Ахматовой. **23.** Напиток из квашеного кобыльего молока. **24.** Футляр для хранения письменных принадлежностей. **25.** Геометрическое тело. **26.** Самая знаменитая киноколдунья. **27.** Автор трилогии о Незнайке и его друзьях. **28.** Ядовитое растение. **34.** Острое инфекционное заболевание. **37.** Намётённая ветром куча снега. **38.** Редкоземельный металл. **39.** Гость на именинах Татьяны Лариной – исполнитель поздравительного куплета. **40.** Западносемитский бог – покровитель земледелия и рыбной ловли. **41.** Историческая область IX–XVIII вв. в бассейнах южных притоков Припяти и Западного Буга. **42.** Женское имя, в переводе на русский язык «звезда». **47.** Герой Р. Кипплинга. **48.** Город в Италии на берегу Адриатического моря.

ОТВЕТЫ Кроссворд (2020. – № 2)

По горизонтали. **1.** Бедро. **4.** Бумба. **7.** Домье. **9.** Кусто. **10.** Шевалье. **11.** Гекла. **13.** Тверь. **15.** Беседа. **18.** Швейк. **20.** Фрегат. **24.** Жерло. **25.** Ардов. **27.** Сента. **28.** Сиваш. **29.** Бенин. **30.** Вотяк. **31.** Милле. **32.** Книга. **34.** Бекетов. **38.** Каяла. **40.** Белое. **42.** Скриб. **45.** Семёрка. **46.** Вертеп. **47.** Галлей. **48.** Деникин. **49.** Кларк. **51.** Ижица. **53.** Родос. **56.** Арапник. **59.** Горич. **62.** Каток. **64.** Фурье. **65.** Будни. **66.** Сирле. **68.** Милан. **69.** «Кукла». **70.** Торий. **71.** Кандык. **73.** Кисть. **74.** Качели. **75.** Лукин. **78.** Битва. **80.** Анданте. **81.** Чугун. **82.** Лахта. **83.** Колли. **84.** Вуаль.

По вертикали. **1.** Бодяга. **2.** «Дымок». **3.** Олеша. **4.** Букет. **5.** Мюссе. **6.** Адольф. **8.** Фадеев. **12.** Ларёк. **14.** «Вадим». **15.** Босьяк. **16.** Санки. **17.** Драва. **18.** Шоссе. **19.** Кашпо. **21.** Ребек. **22.** Гинья. **23.** Тында. **24.** Житие. **26.** Волки. **33.** Горенко. **34.** Беседка. **35.** Каменка. **36.** Таракан. **37.** Всадник. **39.** Аллегро. **40.** Батик. **41.** Ленга. **43.** Регби. **44.** Булла. **50.** Лютик. **52.** Церий. **53.** Рыбак. **54.** Дадон. **55.** «Скифы». **57.** Русак. **58.** Исеть. **59.** Гемма. **60.** Рулле. **61.** «Ченчи». **63.** Кокни. **64.** Фарси. **72.** Ключик. **74.** Казань. **76.** Кагул. **77.** Нанси. **78.** Белёв. **79.** Тахта.

В предыдущем номере журнала в кроссворде была допущена досадная ошибка. Вопрос **65** по горизонтали следует читать: Рабочие дни.

Русский язык в школе и дома. 2020. № 3. 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

Дезик

Стал я знаменитым еще в детях.
Напускал величие на лобик,
а вдали, в тени Самойлов Дезик
что-то там выпиливал, как лобзик.

Дорожил он этой теплой тенью,
и она им тоже дорожила,
и в него, как в мудрое растение,
непоспешность вечности вложила.

Мы его встречали пьяноватым
С разными приятелями оплечь,
Только никогда не тeneватым:
Свет, пожалуй, лишь в тени накопишь.

Наша знать эстрадная России
важно, снисходительно кивала
на сороковые-роковые
и на что-то про царя Ивана.

Мы не допускали в себе дерзкость
и подумать, что он пишет лучше.
Думали мы: Дезик – это Дезик.
Ключ мы сами, Дезик – это ключик.

Но теперь мы поняли хоть что-то,
становясь, надеюсь, глубже, чище –
ведь порой огромные ворота
открывает ключик, не ключище.

И читаю я «Волну и камень»,
там, где мудрость выше поколенья.
Ощуцаю и вину, и пламень,
позабытый пламень поклоненья.

И себя я чувствую так странно,
будто сдохла слава, как волчица.
Мне писать стихи, пожалуй, рано,
но пора писать стихи учиться.

(Е. Евтушенко. Журнал «Аврора», 1975, № 2)

(К статье Е. А. Фроловой)

