

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

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

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2020. — Т. 81. — № 4



**Концепция образования по русскому (родному) языку в 12-летней школе
(основное и среднее (полное) общее образование)**

Значение родного языка в системе школьного образования и воспитания

Язык – по своей специфике и социальной значимости – явление уникальное: он является средством общения и формой передачи прагматической информации, средством хранения и усвоения знаний, частью национально-духовной культуры и национальной культурной ценностью. Он является основной формой проявления национального и личностного самосознания и, наконец, первоэлементом художественной литературы как словесного искусства.

В системе школьного образования предмет «Русский язык» занимает центральное место. Ведущая роль данного предмета определяется социальными функциями родного языка. Будучи формой хранения и усвоения различных знаний, русский язык неразрывно связан со всеми науками и профессиями, а русский язык имеет особый статус, так как является не только объектом изучения, но и средством обучения.

Как средство познания действительности русский язык обеспечивает интеллектуальное развитие ребенка, формирует его понятийно-категориальный аппарат, развивает абстрактное мышление, память и воображение. Он позволяет школьнику познать самого себя, овладеть средствами самоанализа и самовыражения.

Язык является важнейшим средством воспитания. Через язык происходит приобщение ребенка к духовно-нравственным ценностям, выработанным человечеством, формирование духовно богатой личности, осознающей ценности собственной национальной культуры и уважающей другие национальные культуры, понимающей свою ответственность перед обществом, окружающей его живой природой, ориентирующейся в быстро меняющемся современном мире.

Цели обучения русскому языку как родному

Целями обучения русскому языку является формирование:

- лингвистической компетенции, которая включает необходимые знания о лингвистике как науке, общие сведения о языке и важнейшую информацию об ученых-лингвистах;
- языковой компетенции, предполагающей знание самого языка, его устройства и функционирования, языковых норм, в том числе орфографических и пунктуационных;
- коммуникативной компетенции, связанной с овладением всеми видами речевой деятельности и культурой речи;
- культуроведческой компетенции, включающей... сведения о языке как национально-культурном феномене, отражающем духовно-нравственный опыт народа, закрепляющем основные нравственные ценности; представления о связях языка с национальными традициями народа, а также осознание учащимися красоты, выразительности и эстетических возможностей родной речи.

Содержание обучения русскому (родному) языку

Содержание обучения русскому языку в средней школе реализует его основные цели через систему знаний о языке, умений и навыков в различных видах речевой деятельности. При этом необходимо учитывать богатейший опыт русской школы преподавания предмета, новейшие достижения современной науки (лингвистики, методики, дидактики, психологии).

Содержание обучения русскому языку как родному включает следующие компоненты:

- знания о лингвистике как науке, общие сведения о языке, важнейшую информацию об ученых-лингвистах;
- знание системы языка, особенностей ее функционирования;
- умения и навыки в различных видах речевой деятельности, культурно-речевые умения и навыки;
- знания, связанные с отражением в языке истории, культуры народа – носителя языка.

(Русский язык в школе. – 2000. – № 2. – С. 7–8)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года
Выходит 6 раз в год

Том 81

4

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	25.06.2020
Формат	70x100 ¹ / ₁₆
Бумага	офсетная
Печ. л.	8
Тираж	500 экз.
Заказ	
Подписка и распространение	Журнал распространяется по подписке. Оформить подписку можно через подписные агентства: «Почта России» (индекс П3896), «Урал-Пресс» (индекс 73334), «Прессинформ», «Информ-система», «Информ-наука», ООО «ИВИС». Приобрести электронную версию журнала можно на сайте: https://www.riash.ru/. Журнал «Русский язык в школе» входит в «Перечень рецензируемых научных изданий...» ВАК РФ по специальностям: 10.02.01 – Русский язык (филологические науки), 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки) (http://vak.ed.gov.ru/87). Журнал зарегистрирован в базе данных Российского индекса научного цитирования. Журнал «Русский язык в школе» индексируется в 16 российских и международных базах данных, в том числе ERIHPLUS, WorldCat и Google Scholar. Издание охраняется Законом РФ «Об авторском праве и смежных правах» от 09.07.1993 № 5351-1. Любое воспроизведение материалов, размещенных в журнале, запрещается.

The scientific and methodological journal

RUSSIAN LANGUAGE

at school

Founded in august 1914
6 issues per year

Vol. 81

4

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	25.06.2020
Format	70x100 ¹ / ₁₆
Paper	offset
Printed sheet	8
Edition	500 ex.
Ordering	
Subscription and distribution	The magazine is distributed by subscription. You can subscribe through subscription agencies: «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/. The journal «Russian language at school» is in «The list of peer-reviewed scientific publications where main scientific dissertation results in candidacy for a PhD degree, in candidacy for a Doctor of science degree shall be published» of the State Commission for Academic Degrees and Titles in the specialities: 10.02.01 –Russian language (philological Sciences), 13.00.02 – Theory and methods of teaching and upbringing (by areas and levels of education) (pedagogical Sciences) (http://vak.ed.gov.ru/87). The journal is registered in the database of the Russian science citation index. The journal «Russian language at school» is indexed in 16 Russian and international databases, including ERIHPLUS, WorldCat, and GoogleScholar. The publication is protected by the Law of the Russian Federation «On copyright and related rights» from 09.07.1993 N 5351-1. Any reproduction of materials published in the magazine is prohibited.

© Company «Our Language». 2020

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Мишатина Н. Л.</i> Методическая лингвоконцептология и антропопрактики XXI века (К двадцатилетию научного направления)	7
<i>Никитина Т. Г., Роголёва Е. И.</i> Практическая лексикография как сфера многоаспектной исследовательской деятельности обучающихся разных уровней (На материале словаря народных примет)	16
<i>Борисенко Н. А., Граник Г. Г.</i> Воссоздающее воображение и понимание учащимися художественного текста	24
<i>Миронова К. В.</i> «Таинственный певец»: беседа на уроке о стихотворении А. С. Пушкина «Арион»	34
<i>Вороничев О. Е., Моспанова Н. Ю.</i> Анализ устаревшей лексики при изучении произведений исторического жанра (На материале баллады А. К. Толстого «Илья Муромец»)	42

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

<i>Сульниченко В. Н.</i> Использование алгоритмов при изучении морфологических норм имен существительных: опыт работы в VI классе	50
---	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Панова Е. А.</i> «Пейзаж души» (анализ стихотворения Д. С. Мережковского «В этот вечер горячий, немой и томительный...») (К 155-летию со дня рождения)	58
<i>Виноградова Е. М.</i> «Как апельсин в суп»: средства построения словесного образа в рассказе А. С. Грина «Корабли в Лиссе» (К 140-летию со дня рождения)	64

Загадки текста

<i>Грязнова А. Т.</i> Языковая структура художественного концепта «Механизм» в фантастических рассказах А. Грина (К 140-летию со дня рождения)	72
--	----

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Барандеев А. В.</i> Терминологическая интерпретация принципов русской орфографии в современной отечественной лексикографии	79
<i>Панова Г. И., Иванова А. Е.</i> Русские прилагательные и способы отражения в языке признаков предмета	87

РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

<i>Михайлова И. Д.</i> Изучение курса «Мышление и письмо» в педагогическом вузе: концепция и формы работы	94
---	----

ХРОНИКА

<i>Исаев И. И.</i> Круглый стол «Диалектология и лингвистическая география. 2. Методы сбора и интерпретации материала»	104
--	-----

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Mishatina N. L.</i> Methodological Linguoconceptology and Anthropological Practices of the 21 st Century (Devoted to the 20 th Anniversary of the Field)	7
<i>Nikitina T. G., Rogaleva E. I.</i> Practical Lexicography as a Sphere of Multidimensional Research Activity of Multi-level Students (On the Materials of a Dictionary of Folk Signs)	16
<i>Borisenko N. A., Granik G. G.</i> Students' Reconstructive Imagination and Literary Text Comprehension	24
<i>Mironova K. V.</i> «The Mysterious Singer»: A Classroom Discussion of A. S. Pushkin's Poem «Arion»	34
<i>Voronichev O. E., Mospanova N. Yu.</i> Analysis of Obsolete Vocabulary in the Study of Works of Historical Genre (On the Material of A. K. Tolstoy's Ballad «Ilya Muromets»)	42

METHODOLOGICAL MAIL

<i>Sulnichenko V. N.</i> Use of Algorithms when Teaching Morphological Norms of Nouns: a Case Study in the 6 th Grade	50
--	----

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Panova E. A.</i> «Landscape of the Soul» (Analysis of the Poem by D. S. Merezhkovsky «In This Hot, Dumb and Languid Evening...») (To the 155th Anniversary of the Birth)	58
<i>Vinogradova E. M.</i> «Like an Orange in Soup»: Means of Building a Verbal Image in the Short Story «Ships in Liss» by A. S. Grin (To the 140th Anniversary of the Birth) ...	64

Text Secrets

<i>Gryaznova A. T.</i> The Linguistic Structure of the Artistic Concept «Mechanism» in A. Grin's Fantasy Stories (To the 140th Anniversary of the Birth)	72
--	----

LINGUISTIC NOTES

<i>Barandeev A. V.</i> Terminological Interpretation of Principles of Russian Spelling in Modern Russian Lexicography	79
<i>Panova G. I., Ivanova A. E.</i> Russian Adjectives and Methods for Denoting Object Features in Languages	87

RUSSIAN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

<i>Mikhailova I. D.</i> Learning of the «Thinking and Writing» Course at a Pedagogical University: Concept and Forms of Work	94
--	----

CHRONICLE

<i>Isaev I. I.</i> Round Table «Dialectology and Linguistic Geography. 2. Methods of Collecting and Interpreting Material»	104
--	-----



МЕТОДИКА И ОПЫТ

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-7-15

Методическая лингвоконцептология и антропопрактики XXI века (К двадцатилетию научного направления)

Наталья Львовна Мишатина

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

В юбилейной статье дан анализ современного состояния методической лингвоконцептологии сквозь призму публикаций в журнале «Русский язык в школе» (2000–2020). Рассмотрен научный статус методической лингвоконцептологии с позиции «доказательной методики». Раскрыто содержание базовых идей лингвоконцептоцентрического подхода: филологизация, интеллектуализация и трансдисциплинарность школьного лингвистического образования. Определены два основополагающих принципа методической лингвоконцептологии, сфокусированных на развитии личности: трансдисциплинарный принцип широты и интеллектуальной целостности знаний о мире и принцип глубины освоения концептосферы русского языка и культуры. Выявлены основные тенденции и прогнозируются перспективы развития новой области научно-методического знания.

Ключевые слова: антропологическая методика; методическая лингвоконцептология; лингвокультурный концепт; филологизация и интеллектуализация содержания предмета «Русский язык»; интеграция; трансдисциплинарность; учебный концептуарий культуры

Ссылка для цитирования: Мишатина Н. Л. Методическая лингвоконцептология и антропопрактики XXI века (К двадцатилетию научного направления) // Русский язык в школе. — 2020. — Т. 81. — № 4. — С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-7-15.

Methodological Linguoconceptology and Anthropological Practices of the 21st Century (Devoted to the 20th Anniversary of the Field)

Natalya L. Mishatina

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

This jubilee article analyses the current state of methodological linguoconceptology through the prism of publications in the *Russian Language at School* journal (2000–2020). The scientific status of methodological linguoconceptology is considered from the perspective of an evidence-based methodology. The content of the basic ideas of a linguo-concept-centric approach is revealed: philologization, intellectualization and metadisciplinarity of school linguistic education. Two fundamental principles of methodological linguoconceptology focused on personality development were identified: the metadisciplinary principle of the breadth and intellectual integrity of knowledge about the world and the principle of the acquisition depth of the Russian language and culture conceptosphere. The main trends are identified and the prospects for the development of a new field of scientific and methodological knowledge are forecasted.

Keywords: anthropological technique; methodological linguoconceptology; linguocultural concept; philologization and intellectualization of the content of the «Russian language» subject; integration; metadisciplinarity; educational set of culture concepts

A reference for citation: Mishatina N. L. Methodological linguoconceptology and anthropological practices of the 21st century (Devoted to the 20th anniversary of the field). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 4, pp. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-7-15.

Благодарности. Путь «собираения себя» как ученого подчас драматичен и суров. Мне повезло, что он был изначально связан с журналом «Русский язык в школе». Всегда буду с благодарностью вспоминать **Тамару Александровну Злобину**, первой открыто поддержавшей совсем новую для журнала «исследовательскую доминанту». Бережно храню четвертый номер за 2005 год со своей статьей, к которой успел сделать ценные для меня замечания патриарх методической мысли – академик **Николай Максимович Шанский**.

Особая благодарность – **Наталии Анатольевне Николиной** и **Анастасии Евгеньевне Куманяевой** за высокий профессионализм научной коммуникации, за радость и искренность человеческого общения.

Слова благодарения и моим глубокоуважаемым рецензентам – московским профессорам **Лии Александровне Ходяковой**, **Алевтине Дмитриевне Дейкиной**¹ и белгородскому профессору **Татьяне Федоровне Новиковой**.

Введение. Как сбываются научные прогнозы. В трактате «О достоинстве и приумножении наук» автор знаменитой классификации наук **Ф. Бэкон** под знаком «desideratae» ‘желаемые’ выдвигал новые дисциплины, которые могли и должны были бы развиваться в будущем. В 1901 г. **И. А. Бодуэн де Куртене** составляет 17 пунктов лингвистических прогнозов. Среди трех «несбывшихся совсем», как известно, оказался ошибочный прогноз об искоренении предрассудка, называемого антропоцентризмом. В начале XXI в. академик **Ю. С. Степанов** пишет о создании *всеобщей гуманитарной науки*, или, в западной терминологии, *новой всеобщей антропологии* как науки, объединяющей многие области знания, а также литературу и искусство. Ее **главным объектом** становятся **концепты**, составляющие «тонкую пленку цивилизации» [Степанов 2007].

Сегодня концепт – это базовый термин антропологических, «желательных» направлений современной лингвистики и лингвометодики. Последняя, встав на теоретический якорь лингвоконцептологии, в ходе эволюции самого имени «концепт» (*концепт*, *культурный концепт*, *лингвокультурный концепт*) обрела в русистике XXI в. **научный статус методической лингвоконцептологии** – теории и практики обучения оптимальным средствам введения в культуру (представленной системой ее базовых концептов) сквозь призму языка современного ученика как

формирующуюся в условиях новой реальности языковую личность, субъекта индивидуальной картины мира [Мишатиная 2017а: 55].

Научный статус методической лингвоконцептологии² как *доказательной методике* (формально термин образован нами по аналогии с термином **Дж. Хэтти доказательная педагогика**) должен рассматриваться с позиции научной добротности получения **нового методического знания**. Признаком, который позволяет отделить научный дискурс от псевдонаучного, является терминосистема.

Понятийная область методической лингвоконцептологии как научного направления – ее терминосистема – вербализуется в ряде отраслевых «парольных» терминов (*языковая и концептуальная картина мира*, *национальная концептосфера*, *языковая личность*, *лингвокультурный концепт*, *концептуарий культуры* и др.), методически интерпретированных, и узкоотраслевых, собственно дисциплинарных (*учебный концептуальный анализ слова и текста*, *лингвокультурологическая задача*, *метафорический и лингвокультурологический портреты слова/имени концепта*, *(лингво)концептоцентрическое эссе* и др.).

Методическое осмысление концепта в начале нулевых на страницах журнала «Русский язык в школе» начинается со статей **Н. Л. Мишатиной** (2003, 2009), **Л. А. Ходяковой** (2004), **Т. Ф. Новиковой** (2004) и **Л. И. Новиковой** (2009)³. В последние годы продолжается дискуссия вокруг понятия «лингвокультурологическая компетенция» (**И. Ю. Токарева** – 2016; **И. Н. Добротина** – 2017 и др.)

¹ *Ходякова Л. А.* Диалог с культурными концептами в школьном обучении // *Русский язык в школе.* – 2005. – № 5. – С. 98–100; *Дейкина А. Д.* **Н. Л. Мишатиная**, **И. П. Цыбулько**. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания // *Русский язык в школе.* – 2016. – № 11. – С. 53, 59, 69.

² Термин поддержан основателем лингвокультурной концептологии **С. Г. Воркачевым** [Воркачев 2016].

³ В круглых скобках указывается год публикации статьи в журнале «Русский язык в школе».

и обсуждается роль инструментария методической лингвоконцептологии при подготовке к итоговому сочинению (Е. С. Богданова — 2016; Т. Н. Трунцева — 2016; И. Ю. Токарева — 2017; М. А. Бабурина — 2018 и др.).

Интеллектуальный катарсис для ученого — это соединение личного имени и термина (общего или специального). В качестве примера можно привести термин *лингвокультурологическая задача*⁴, закрепившийся в научно-методическом узусе как объект научной рефлексии (Н. Л. Мишатина — 2005; В. М. Городецкая — 2009; Н. В. Васильева — 2015; М. А. Быстрицкая — 2016; А. И. Дунев — 2018 и др.). Совместными усилиями методистов происходит также жанровая кристаллизация концептоцентрического эссе, которое обогащается новыми речевыми стратегиями и средствами (Н. Л. Мишатина — 2006; Е. С. Богданова — 2017; М. А. Бабурина — 2018).

Помимо наличия достаточно устоявшегося категориально-терминологического аппарата необходимо указать и на сложившиеся антропопрактики работы с концептами: учебный концептуальный анализ слова и текста. Так, различаются методики концептуального анализа:

- методика, ориентированная на текстообразование в контексте теории семантического портретирования в русле лингвокультурной концептологии С. Г. Воркачева (научная школа Н. Л. Мишатиной);

- методика, ориентированная на вторичную текстовую деятельность адресата, цель которой — обучение смысловой интерпретации текста на основе теории регулятивности и текстовых ассоциаций (научная школа Н. С. Болотновой);

- методика лингвокультурологической характеристики текста (научная школа А. Д. Дейкиной — О. Н. Левушкиной).

Уникальна и интересна антропопрактика М. И. Шутана, включающая в концептуальный анализ работу с концептом как лингвистическим термином (при наличии у слова терминологического лексического значения: *время, лицо, число*), что способствует актуализации материала по морфологии и синтаксису [Шутан 2020].

⁴ Впервые был введен: *Мишатина Н. Л.* Лингвокультурологический подход к развитию речи учащихся 7–9-х классов: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. — М., 2000.

Назовем еще несколько косвенных признаков, свидетельствующих о зрелости методической лингвоконцептологии как научного направления. Во-первых, речь идет о появлении новых учебных курсов (так, в РГПУ им. А. И. Герцена уже 10 лет в магистратуре читается дисциплина «Методики и технологии освоения концептов русской культуры»⁵). Во-вторых, в 2017 г. издана коллективная монография «Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития» (науч. ред. Н. Л. Мишатиной)⁶, в которой впервые осуществлено **научное комплексное исследование** основных направлений и тенденций развития российской методической лингвоконцептологии [Методическая... 2017]. Масштабность изданию придает участие в нем известных российских лингвистов-концептологов: Н. С. Болотновой, С. Г. Воркачева, В. И. Карасика и др. Наконец, нельзя не признать влияния идей и практик методической лингвоконцептологии на развитие аттестационных форм государственного экзамена в IX и XI классах.

Методика «доказательна» также уровнем интеллектуальной капитализации инновационного научного знания, в котором потребитель знания — учитель — участвует и в его создании⁷.

Методы исследования. В данной статье на основе синтеза результатов теоретического и практического исследования осуществляется методологическая рефлексия содержания понятия «методическая лингвоконцептология» как научного направления.

⁵ *Мишатина Н. Л.* Технология освоения концептов русской культуры: учебно-методическое пособие. — СПб., 2011. (Серия «Инновационные технологии в филологическом образовании»).

⁶ См. рецензии: *Демидова Н. И.* Основные итоги и тенденции развития методической лингвоконцептологии // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 2 (46). — С. 141–145; *Новикова Т. Ф.* Новые ориентиры в школьном языковом образовании // Русский язык в школе. — 2018. — № 5. — С. 87–90.

⁷ Например, антропопрактика «Лингвоконцептология и школьная методика» (учитель М. Ю. Обухова, петербургская гимназия № 171) в 2016 г. вошла в перечень передовых методик и лучших практик единого информационного банка преподавания русского языка и литературы (портал ФГАОУ ДПО АПК и ППРО).

Обсуждение и результаты. Начало нулевых — время формирования методической лингвоконцептологии — было отмечено пост-модернистской «игрой на понижение» русского языка и русской культуры (А. Д. Шмелев), появлением стратегических образовательных программ трансформации русской ментальности и воспитания «модернизированного русского». В условиях глобальной идентичности, фундируемой идеологией глобальных монополий, нации рассматриваются как «воображаемые сообщества», а национальный язык соответственно — как «воображаемый идеологический конструкт» (Б. Андерсон), который лишь служит переносу информации. В этом контексте только при изменении самосознания методической науки и переходе ее на новый мировоззренческий уровень можно было выработать научный инструментарий для защиты исторической и культурной идентичности русской цивилизации, своих лингвистических ресурсов.

Осмысление новой образовательной реальности поставило методическое сообщество перед вопросом: «Какому языку учить “детей цифровой эры”?» Выбор был сделан в результате соотнесения методологических позиций современных «западников» и «славянофилов» с междисциплинарным гносеологическим принципом дополнительности Н. Бора: необходимо учить русскому языку, с одной стороны, как языку мысли и общения, с другой — как языку, романтически выражающему «народный дух».

Зная «зачем», методическая лингвоконцептология находит свои «как» (если переформулировать известную фразу В. Франкла, которую он заимствовал у Ницше: «Если знаешь зачем, преодолеешь любые как»).

1. Ключевые идеи методической лингвоконцептологии: филологизация и интеллектуализация. Учитывая ограничения в объеме статьи, рассмотрим эти методологические идеи в наиболее концентрированной форме.

Реализация **идеи филологизации содержания предмета «Русский язык»** (обучение русскому языку как языку, романтически выражающему «народный дух») закладывает основы культурного (цивилизационного) кода. Под филологизацией понимается «выход» за пределы лексики (внутреннего, «невидимого» мира человека) как системы в область языковой картины мира и концептосферы культуры (т. е.

в область концепта, его прецедентных текстов и литературных образов). Это «выход» на адекватное конструирование мира, «собрание себя» (формула философа Г. Померанца) в процессе решения лингвокультурологических задач.

Отметим, что начиная с 2003 г. в журнале «Русский язык в школе» получило развитие **лингвокультурологическое портретирование** имен концептов как единиц высшей степени абстрагированности: *правда и истина, свои и чужие, родина и патриотизм* — Н. Л. Мишатина; *добро и любовь* — Н. Л. Мишатина и М. А. Быстрицкая; *добро и зло* — А. Д. Дейкина и О. Н. Левушкина; *дом* — Н. Л. Мишатина и М. Г. Вербицкая; *число и время* — М. И. Шутан; *разум и чувство, доблесть* — Е. С. Богданова; *старость* — М. А. Бабурина; *слава* — С. А. Бесчетнова; *справедливость* — М. А. Быстрицкая и др. Наряду с универсалиями духовной культуры были представлены методические «портреты» и конкретных отприродных и артефактных объектов: *сердце и береза* — Н. В. Черникова; *лицо* — М. И. Шутан; *ключ и родник* — Т. Ф. Новикова и др.

При этом в исследовании концепта проявляются «(и это, безусловно — во-первых!) собственные интеллектуальные возможности автора» [Прохоров 2008: 159] и, во-вторых, возможность совместимости разных исходных позиций методистов-лингвоконцептологов: концепт как комплексная единица имеет концептуальное содержание (необходимо включает в себя экстралингвистические знания: так называемую энциклопедическую информацию об объекте, культурные коннотации и ассоциации, элементы коммуникативно-прагматической сферы и пр.) и языковое (точнее, системно-языковое) значение [Мишатина 2017б: 77]. Таким образом, **идея филологизации соотносится с принципом глубины освоения концептосферы русского языка и культуры.**

Императив интеллектуализации образования с начала XXI в. как долгосрочная перспектива нацелен на формирование интеллектуальной культуры человека в процессе осознанного, рефлекслируемого обучения.

Применительно к лингвистическому образованию в рамках методической лингвоконцептологии можно выделить **две составляющие процесса интеллектуализации.**

Во-первых, речь идет об интеллектуализации через работу с текстами *русской «филологической философии»* (термин принадлежит А. Пятигорскому). Это понятие включает и труды по религиозной философии конца XIX – начала XX в. («русский духовный ренессанс») и по филологии (М. М. Бахтин, С. С. Аверинцев, Ю. М. Лотман, Г. Гачев, Д. С. Лихачев и др.), и литературную критику (например, концептуализация «правды-истины» и «правды-справедливости» Н. К. Михайловским), и собственно литературу. Идея интеллектуализации речи школьников получила методическую реализацию в введенном нами понятии *«учебный “маршрут мысли”»*, который предполагает не только четкую фиксацию этапов интеллектуально-речевой деятельности школьников при работе с текстами «филологической философии», но и рефлексивное осознание этих этапов (см. подробнее: [Мишатина 2017а: 57–61]).

Если художественная словесность (fiction) в целом тяготеет к нарративу, то философия мыслит тезаурусно, постигая жизнь в системе определенных понятий и категорий [Эпштейн 2018: 426]. Решение лингвокультурологических задач на основе философских текстов, развивая «страсть мыслить» (Г. Г. Шпет), потребность к «сгущению мысли» (А. Потебня) и ее «критическому измерению» (Ж. Деррида), ведет к росту тезаурусного сознания старшеклассников, их личного самосознания.

Во-вторых, нельзя не учитывать и смену «пульсирующих символов времени» (А. Г. Асмолов): *атом* – 1930–1940-е гг., *двойная спираль* – 1960–1980-е гг. и XXI век – *мозг* и *разум* в разных проекциях. «Сфера концептов – это сфера понимания» (В. И. Карасик), понимания трансдисциплинарного. Она требует **развития компетентности мышления** как одной из **трех универсальных компетентностей** человека XXI века⁸.

В исследовании Дж. Хэтти «Видимое обучение» проводится интересная параллель между тремя мирами К. Поппера

и мирами успешного обучения: миру физических объектов соответствует поверхностное знание (накопление фактов и идей), миру психических и ментальных состояний – мыслительные стратегии и глубокое понимание (развитие мышления), миру объективного знания – путь, которым ученик конструирует знание и собственную версию реальности на основе поверхностного и глубинного знания и понимания [Хэтти 2017: 48]. Таким образом, Джон Хэтти выделяет три уровня понимания: поверхностное, глубокое и конструктивное (или концептуальное). Задачу «научить и научиться» можно считать полностью решенной только тогда, «когда затрагиваются все три мира – идей, мышления и конструирования знания» [Там же: 49]. Последнее и определяет степень способности «управлять будущим».

Методическая лингвоконцептология, разумеется, не является панацеей в решении стоящих перед лингвистическим (гуманитарным) образованием проблем. Но ее базовая технология – **когнитивная технология освоения концептов русской культуры**, – одновременно являясь и антропотехникой достраивания и обретения смыслов учеником как становящейся личностью, давно уже воспринимается не в узком дисциплинарном, а в широком методологическом и даже ценностном смысле познавательного горизонта. В этом контексте идет установление связей с **антропопрактиками XXI в.**, направленными на формирование человека, обладающего критическим, аналитическим и системным мышлением, когнитивной гибкостью, креативностью, способностью решать сложные задачи и т. д. В качестве примера покажем, как инструментарий методической лингвоконцептологии помогает в развитии эмоционального интеллекта, который в международной терминологии относится к «гибким навыкам» – soft skills.

Методическая модель эмоционального интеллекта (ЭИ), адаптированная к современному лингвистическому образованию, имеет двухкомпонентную структуру. Внутриличностный компонент ЭИ («творческое собрание души» – В. Н. Топоров) формируется в процессе расширения, обогащения и дифференциации «эмоционального тезауруса» подростка (И. Н. Андреева), освоения им метафорического инструментария,

⁸ 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).

анализа и интерпретации художественных метафорических портретов чувств, а также создания собственных. Межличностный компонент ЭИ («доминанта на лицо Другого» — А. А. Ухтомский) формируется в процессе анализа и интерпретации словесных (художественный и публицистический тексты) и визуальных (фотонарратив, живопись) «ситуаций чувств», создания эссе на основе эмоциональных концептов [Мишати́на, Сорокина 2019].

В процессе формирования эмоционального интеллекта обеспечивается **целостное влияние на все личностные сферы**, что предполагает установление связи познавательной и эмоциональной сторон образования, действие интуиции, метафоры и т. д. Опыт учителей-инноваторов доказывает, что эмоциональный интеллект как методический интегративный конструкт не только способствует интеллектуализации переживаний подростка, т. е. рефлексивному осознанию и овладению эмоциями и чувствами, но и «дает ключ к объяснению того, как можно фасилитировать эмоционально-нравственное и творческое развитие личности подростка в процессе его филологического образования» [Там же: 14].

2. Трансдисциплинарный вектор методической лингвоконцептологии. Методологическая **идея трансдисциплинарности** (термин введен Жаном Пиаже в 1970 г.), отвечающая на формирующийся в «обществе знаний» запрос на развитие трансдисциплинарного образования и занимающая важное место в развитии методической лингвоконцептологии последних лет [Мишати́на, Шерстобитова 2018; Мишати́на, Вербицкая 2019; Мишати́на 2019; Шутан 2020], тесно связана с синтезной сущностью концепта, выступающего в качестве формы (средства) представления трансдисциплинарного содержания школьного образования. Синтезная сущность концепта раскрывается С. Г. Воркачевым через следующие составляющие:

- **понятийную** составляющую, отражающую дискурсивность и рациональность представления смысла (восходит к логике);
- **образную** составляющую, отражающую метафоричность и эмотивность этого представления (восходит к психологии);
- **ценностную** составляющую, отражающую аксиологичность такого представления (восходит к философии);

— **значимостную** составляющую, отражающую вербализованность концепта (определяется знаковой системой конкретного естественного языка) [Воркачев 2017: 16].

Применительно к лингвистическому образованию **метапредметность в горизонте трансдисциплинарности** — это **базовые концепты культуры**, вокруг которых строится метапредметное содержание образования («Человек», «Дом», «Истина» и «Правда», «Добро» и «Зло», «Красота», «Число», «Время» и др.) и метапредметная деятельность (например, смысловое чтение), организованная по освоению их текстообразующего содержания средствами разных предметов (определение дано в рамках научной школы А. В. Хуторского).

Портретирование трансдисциплинарного концепта как метапредметного объекта познания (например, концептов «Знание», «Наука», «Закон», «Метод») на основе текстов разной функциональности позволяет, осуществляя переход от конкретных знаний, выраженных в одной системе понятий, к мировоззренческим представлениям, выраженным в другой системе ценностей, формировать и развивать интеллектуальную целостность восприятия мира учащимися. Иными словами, речь идет о трансдисциплинарных «совместных проектах» — уроках (концептуально нагруженный термин Э. Морена) учителей-предметников. На таких занятиях формируются умения собирать знание в широкий или иногда даже и глобальный контекст исследуемой проблемы, развивается сложное мышление и когнитивная гибкость. Признанный западный классик трансдисциплинарности Э. Морен отмечает, что неспособность организовывать знание приводит к атрофии естественной умственной предрасположенности «контекстуализировать» и «глобализировать» [Морен 2007]. В результате **ослабление восприятия глобального** ведет к ослаблению гражданской ответственности и солидарности.

Подчеркнем, что **второй базовый принцип методической лингвоконцептологии — принцип широты и интеллектуальной целостности знания** — реализуется в пространстве трансдисциплинарности, краеугольный камень которой «семантическое и практическое объединение тех смыслов, которые находятся в области

пересечения и лежат за пределами различных дисциплин»⁹.

3. Учебный концептуарий как опыт энциклопедического представления феноменов культуры в эпоху цифровизации.

Образование эпохи «информационного взрыва» и «шока будущего» (Э. Тоффлер), становясь медиатором между реальностью и виртуальным пространством, должно ответить на вопрос: как сократить трагический разрыв между человеком и информационным развитием цивилизации? Очевидна необходимость «сжатия и уплотнения форм культуры» (М. Эпштейн), чтобы через сжатие больших культурных масс приспособить их к малому масштабу человеческой жизни. Этим обусловлена возрастающая роль энциклопедий нового типа как научных, так и учебных.

Одно из перспективных направлений развития методической лингвоконцептологии — это **методическая лингвоконцептография**, основной образовательный продукт которой — **учебные концептуарии культуры**, построенные на двух главных принципах Нового Энциклопедизма: кумулятивности и тезаурусности (идеографического описания картины мира). Учебный концептуарий является методическим инструментарием, позволяющим эффективно решать проблему формирования концептуальной системы обучающегося, проектирования целостного контекста собственных знаний и опыта (см. подробнее: [Мишатина 2019]).

В последнее время в **тезаурусный макет концепта-модуля** [Мишатина 2016] включаются и **лингвокультурные типы-жси**, «узнаваемые образы представителей определенной культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества» [Карасик, Дмитриева 2005: 179]: типы «декабрист», «гусар», «нэпман», «человек богемы», «российский предприниматель» и др. Основатель междисциплинарной теории лингвокультурных типов В. И. Карасик

рассматривает лингвокультурный типаж как типизируемую личность, представляющую определенную этносоциальную группу, узнаваемого по специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой из этой ценностной ориентации.

Виртуальный концептуарий, работающий на когнитивный и нравственный рост личности ученика, становится не только одним из каналов познания внутреннего мира человека как мира целостного, но и каналом «доставки» культуры поколению «цифровой эры», каналом восстановления утрачиваемых «оцифрованным сознанием» молодежи в терминологии А. А. Ухтомского «функциональных чувств» — справедливости, милосердия, порядочности, чести и т. д.

Выводы. Если размышлять о жизненном цикле методической лингвоконцептологии как науки, то в настоящее время выделяются два этапа ее развития: докогнитивный (точнее — доконцептологический) и собственно концептологический. Первый этап развития лингвометодики 1990-х гг., связанный с именами Л. В. Юдашевой¹⁰, М. Р. Львова¹¹, Е. А. Быстровой, А. Д. Дейкиной, Т. К. Донской, подготовил почву для введения концепта в понятийно-терминологический аппарат антропологической лингвометодики XXI в.

За двадцать лет достаточно интенсивно научная школа методической лингвоконцептологии (относится к молодым научным школам) развивалась в рамках **антропокультурологической парадигмы** как вглубь, так и вширь. Публикационная же активность методистов-лингвоконцептологов, поддержанная в том числе журналом, способствует, как писал Т. Кун, постоянному расширению пределов научного знания и его уточнению. На сегодняшний

⁹ Хартия трансдисциплинарности (принята на Первом Всемирном конгрессе по трансдисциплинарности, Конвенто да Аррабида, Португалия, 2–7 ноября 1994 г.) / пер. с англ. В. И. Моисеева [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.anoitt.ru/index4.php> (дата обращения: 04.05.2019).

¹⁰ Благодаря «прорывной» статье Л. В. Юдашевой («Методологические и методические аспекты проблемы языка как культурно-исторической среды» // Русский язык в школе. — 1990. — № 4) был «запущен» в методике процесс поиска новой единицы обучения языку и культуре — концепта.

¹¹ Статья М. Р. Львова («Роль родного языка в становлении духовного мира личности» // Русский язык в школе. — 2001. — № 4. — С. 3–8) открывала дорогу антропологической лингвометодике.

день можно выделить три перспективных направления развития методической лингвоконцептологии:

1) **экстенсивное**, связанное с методической разработкой концептов русской культуры, объединенных общей идеей концептосферы внутреннего мира человека, включающей концептосферы человека чувствующего, мыслящего и действующего;

2) **интенсивное**, предполагающее поиск эффективных антропокультурных практик, в том числе помогающих учителю в овладении когнитивными технологиями соединения языковой семантики со знаниями о мире и опытом смысловоречетворчества, направленных на построение мировоззренческих основ языковой личности школьника;

3) **интенсивно-экстенсивное**, включающее: а) учебную художественную лингвоконцептологию; б) расширение и углубление интеграционных связей предметной области «Русский язык» с другими предметными областями на концептологической основе; в) активное развитие методической лингвоконцептографии в русле разработки учебных концептуариев культуры; г) разработку новых жанровых форм («школьный жанр и концепт»), ориентирующих на формирование «новых навыков XXI века».

Таким образом, «эпоха» длительного методического ренессанса самого понятия «концепт», начало которой связано с формированием **герценовской научной школы методической лингвоконцептологии** как неформальной, открытой общности ученых-методистов и учителей-исследователей продолжается, поскольку еще не все «пазлы сложены» (Т. Кун). Но уже сегодня методическая лингвоконцептология как научное направление играет мобилизующую и стимулирующую роль в развитии фундаментальной методической науки.

ЛИТЕРАТУРА

- Воркачев С. Г. [Рец.] Мишатина Н. Л., Цыбулько И. П. Антропологическая лингвотодика: в поисках смысла, содержания и оценивания / под ред. Н. Л. Мишатиной // Мир русского слова. — 2016. — № 1. — С. 7, 12, 44, 61.
- Воркачев С. Г. *Imago verbi: опыт семантического портретирования имени: монография.* — Краснодар, 2017.
- Карасик В. И., Дмитриева О. А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: Лингвокультурные типаж: сб. науч. тр. — Волгоград: Парадигма, 2005. — С. 5–25.
- Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишатина. — СПб., 2017.
- Мишатина Н. Л. Виртуальный концептуарий культуры «Доминанта Души» и его методический потенциал // Русский язык в школе. — 2016. — № 7. — С. 3–7.
- Мишатина Н. Л. Методическая лингвоконцептология в пространстве современной русистики // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишатина. — СПб., 2017. — С. 49–67 [Мишатина 2017а].
- Мишатина Н. Л. Об инвентаризации терминологического аппарата методической лингвоконцептологии // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишатина. — СПб., 2017. — С. 67–80 [Мишатина 2017б].
- Мишатина Н. Л. Учебный концептуарий культуры в горизонте Нового Энциклопедизма // Перспективы науки и образования. — 2019. — № 5 (41). — С. 47–62. DOI: 10.32744/pse.2019.5.4.
- Мишатина Н. Л., Вербицкая М. Г. Методическая лингвоконцептология: ориентир — метапредметность (на примере концепта «дом») // Русский язык в школе. — 2019. — № 3. — С. 3–10. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-3-3-10.
- Мишатина Н. Л., Сорокина Ю. А. Инструментарий методической лингвоконцептологии на службе эмоционального интеллекта // Русский язык в школе. — 2019. — Т. 80. — № 6. — С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15.
- Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач // Синергетическая парадигма: синергетика образования. — М., 2007. — С. 24–96.
- Прохоров Ю. Е. В поисках концепта. — М., 2008.
- Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. — М., 2007.
- Хэтти Дж. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. / под ред. В. К. Загвоздкина, Е. А. Хамраевой (пер. с англ. Н. В. Селивановой). — М., 2017.
- Шерстобитова И. А., Мишатина Н. Л. Глобальный концепт: естествознание и словесность (На примере концептов *движение* и *инерция*) // Русский язык в школе. — 2018. — № 5. — С. 14–18. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-5-14-18.
- Шутан М. И. О принципах работы с концептами на уроках русского языка и литературы //

Русский язык в школе. — 2020. — Т. 81. — № 1. — С. 7–14. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-7-14.

Эпштейн М. От знания — к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. — М.: СПб., 2016.

REFERENCES

Vorkachev S. G. Review of the book Anthropological linguistic methodology: in search of meaning, content and evaluation. Mishatina N. L. (ed), Tsybul'ko I. P. In *Mir russkogo slova* [The world of Russian word]. 2016, No. 1, pp. 7, 12, 44, 61. (In Rus.)

Vorkachyov S. G. Imago verbi: The first effort of semantic portraiture of the name: monograph. Krasnodar, 2017. (In Rus.)

Karasik V. I., Dmitrieva O. A. Linguocultural type: the definition of the term. In *Aksiologicheskaya lingvistika: Lingvokul'turnye tipazhi: sb. nauch. tr. [Axiological linguistics: Linguistic and cultural types: collected papers]*. Volgograd, 2005, pp. 5–25. (In Rus.)

Methodological linguoconceptology: Results and future development: monograph. Ed. N. L. Mishatina. Saint-Petersburg, 2017. (In Rus.)

Mishatina N. L. Virtual cultural conceptuary «Soul Dominant» and its methodological potential. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2016, No. 7, pp. 3–7. (In Rus.)

Mishatina N. L. Methodological linguoconceptology in the space of modern Russian studies. In *Metodicheskaya lingvokontseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya: monografiya* [Methodological linguoconceptology: Results and future development: monograph]. Ed. N. L. Mishatina. — Saint-Petersburg, 2017, pp. 49–67. (In Rus.)

Mishatina N. L. About inventory of terminological apparatus of methodological linguoconceptology. In *Metodicheskaya lingvokontseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya: monografiya* [Methodological linguoconceptology: Results and future development: monograph]. Ed. N. L. Mishatina. — Saint-Petersburg, 2017, pp. 67–80. (In Rus.)

Mishatina N. L. Educational concept dictionary in the light of New Encyclopedism. In *Perspektivy*

nauki i obrazovaniya [Perspectives of Science and Education]. 2019, No. 41 (5), pp. 47–62. DOI: 10.32744/pse.2019.5.4. (In Rus.)

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

Mishatina N. L., Sorokina Yu. A. Use of methodological linguoconceptology in developing emotional intellect. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, vol. 80, No. 6, pp. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15. (In Rus.)

Morin E. Seven complex lessons in education for the future. In *Sinergeticheskaya paradigma: sinergetika obrazovaniya* [Synergetic paradigm: education synergetics]. Moscow, 2007, pp. 24–96. (In Rus.)

Prokhorov Yu. E. In search of the concept. Moscow, 2008. (In Rus.)

Stepanov Yu. S. Concepts. A thin film of civilization. Moscow, 2007. (In Rus.)

Hattie J. Visible learning. Synthesis of the results of more than 50,000 studies covering more than 86 million students. Ed. V. K. Zagvozdkin, E. A. Khamraeva (translated from the English by N. V. Selivanova). Moscow, 2017. (In Rus.)

Sherstobitova I. A., Mishatina N. L. Global concept: natural science and philology (The case of «movement» («motion») and «inertia» («persistence») concepts). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2018, No. 5, pp. 14–18. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-5-14-18. (In Rus.)

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

Epshtejn M. N. From knowledge to creativity. How humanities can change the world. Moscow; Saint-Petersburg, 2016. (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 им. 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: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-16-23

Практическая лексикография как сфера многоаспектной исследовательской деятельности обучающихся разных уровней (На материале словаря народных примет)

Татьяна Геннадьевна Никитина

Псковский государственный университет, г. Псков, Россия,

e-mail: cambala2007@yandex.ru

Елена Ивановна Роголёва

Псковский государственный университет, г. Псков, Россия,

e-mail: fno-timgo@yandex.ru

В статье представлен опыт организации исследовательской деятельности студентов и школьников в рамках лексикографического проекта, реализованного на базе Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии Псковского государственного университета. Цель представляемого исследовательского проекта – популяризация народной культуры и русской паремиологии, развитие у учащихся интереса к русскому языку и русскому фольклору, привлечение внимания учащихся к проблемам природосбережения, формирование их экологической культуры. Ожидаемый практический результат – подготовка к печати «Школьного словаря погодных примет». Использование лингвокогнитивного метода и приемов структурно-семантического моделирования позволило тематически классифицировать приметы для их репрезентации в словаре; лингвокультурологический анализ обеспечил выявление этнокультурной специфики примет; метод лингвокультурологического комментирования был использован в ходе словарной экспликации культурного фона паремий. Инновационный характер разрабатываемого словаря предполагал включение читателя в интерактивную работу с материалом. Приемы такой работы были апробированы на втором этапе реализации лексикографического проекта: материалы словаря были размещены на интернет-сайте, а пользователям-школьникам предложено проанализировать актуальность примет, наблюдая за окружающей природой, и представить в комментариях результаты своих наблюдений. Эти данные были использованы при структурировании статей и разработке лингвокультурологических словарных комментариев «Школьного словаря погодных примет», который в соответствии с планом реализации проекта был подготовлен к печати. Таким образом, было доказано, что практическая работа над лексикографическим проектом позволяет организовать многоаспектную исследовательскую деятельность обучающихся разных уровней: студентов, которые исследуют русские паремии с позиций их актуальности, частотности, лингвокультурологической ценности, осваивают приемы лексикографической репрезентации материала, в том числе с использованием информационных технологий в рамках интернет-проекта, и школьников, которые анализируют содержание примет и выявляют их естественно-научную основу, наблюдают за окружающей природой в ходе верификации примет, размышляют о современном состоянии окружающей среды и предлагают свои решения экологических проблем.

Ключевые слова: *русский язык; лексикография; паремиология; лингвокультурология; народная примета; школьный словарь; интернет-проект; интерактивный словарь; научно-исследовательская работа обучающихся; экологическое воспитание*

Ссылка для цитирования: *Никитина Т. Г., Роголёва Е. И. Практическая лексикография как сфера многоаспектной исследовательской деятельности обучающихся разных уровней (На материале словаря народных примет) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 4. – С. 16–23. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-16-23.*

Practical Lexicography as a Sphere of Multidimensional Research Activity of Multi-level Students (On the Materials of a Dictionary of Folk Signs)

Tatiana G. Nikitina

Pskov State University, Pskov, Russia,

e-mail: cambala2007@yandex.ru

Elena I. Rogaleva*Pskov State University, Pskov, Russia,**e-mail: fno-timgo@yandex.ru*

The article presents the experience of organizing research activities of students and schoolchildren as part of a lexicographic project implemented on the basis of the Experimental Laboratory of Educational Lexicography of the Pskov State University. The goal of the presented research project is to popularize folk culture and Russian paremiology, to develop students' interest in the Russian language and folklore, to draw students' attention to environmental issues, and to form their environmental awareness. The expected practical result is the preparation of a School Dictionary of Weather Signs for publication. The use of the linguo-cognitive method and structural-semantic modelling techniques allowed thematic classification of the signs for their representation in the dictionary; linguistic and cultural analysis provided the identification of ethnocultural specifics of signs; the method of linguoculturological commenting was used during the dictionary explication of the cultural background of paremias.

The innovative nature of the dictionary being developed implied involving the reader in the interactive work with the material. The methods of this activity were tested at the second stage of the lexicographic project: the dictionary materials were posted on the website, and the users – schoolchildren – were invited to analyze the relevance of the signs, observing the natural environment, and present the results of their observations in the comments. These data were used in the structuring of entries and the development of linguoculturological vocabulary comments for the School Weather Vocabulary, which was prepared for publication in accordance with the project implementation plan. Thus, it was proved that practical work on a lexicographic project allows organizing a multidimensional research activity of students of different levels: higher education students who study Russian paremias in terms of their relevance, frequency, linguistic and cultural value, master the methods of lexicographic material representation, including using information technologies as part of an online project; and secondary school students who analyse the content and identify the scientific basis of weather signs, observing the environment in the course of sign verification, reflect about its contemporary state and offer their solutions to ecological problems.

Keywords: *Russian language; lexicography; paremiology; linguoculturology; folk sign; school dictionary; Internet project; interactive dictionary; research work of students; environmental education*

A reference for citation: Nikitina T. G., Rogaleva E. I. Practical lexicography as a sphere of multidimensional research activity of multi-level students (On the materials of a dictionary of folk signs). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, № 4, pp. 16–23. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-16-23.

Введение. Одно из направлений деятельности Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии Псковского государственного университета – разработка фразеологических и паремиологических словарей, адресованных школьникам. Согласно фразеографической концепции Е. И. Рогалёвой [Рогалёва 2014], статья такого словаря строится как интерактивный познавательный гипертекст, читая который школьник вступает в диалог с авторами, выполняет различные познавательные задания, связанные с историей происхождения языковой единицы или ее современным функционированием, отвечает на вопросы, которые отсылают его к самым разным областям знания, позволяют расширить кругозор и даже развить творческие способности. Всякий раз авторы стремятся сделать увлекательной и оригинальной форму подачи материала в рамках лексикографического жанра – словаря

в рассказах¹, словаря-тренажера², словаря-детектива³, словаря-путешествия⁴.

Новый проект Экспериментальной лаборатории – «Школьный словарь погодных примет» – это словарь-лаборатория, где разработчиками материалов наряду с профессиональными лексикографами становятся читатели – школьники и студенты, которые наблюдают за реалиями

¹ Рогалёва Е. И., Никитина Т. Г. Фразеологический словарь. Занимательные этимологические истории для детей. – М., 2016; Рогалёва Е. И., Никитина Т. Г. Ума палата. Детский фразеологический словарь. – М., 2017.

² Рогалёва Е. И., Никитина Т. Г. Фразеологический практикум: 3–4 классы. – М., 2012.

³ Рогалёва Е. И., Никитина Т. Г. Сами с усами. Веселый фразеологический словарь. – М., 2018.

⁴ Рогалёва Е. И., Никитина Т. Г. Путешествие по России с русскими пословицами и поговорками. – М., 2019.

окружающего мира, проверяют актуальность древних народных примет, формируют словник и комментируют отобранный для словаря материал. В этом интерактивном характере и заключается новизна данного лексикографического проекта, отличающая его от всех существующих словарей и сборников народных примет, история создания которых насчитывает более 150 лет.

Примета как фольклорный текст и языковая единица основательно изучена филологами: рассмотрена в лингвокогнитивном аспекте [Кулькова 2011; Чупрынина 2013], исследована с позиций структурно-семантического моделирования [Иванова 2006; Страусова, Страусов, Заврумов 2017], в лингвокультурологическом, в том числе сопоставительном, плане [Садова 2012; Чеснокова 2019].

Лингвокультурологический потенциал приметы, отражающей многовековой опыт общения человека с природой, раскрывается в практике интегрированной учебной репрезентации школьникам народной мудрости русских паремий и закономерностей окружающей природы на уроках русского языка, окружающего мира и географии, на уроках внеклассного чтения, в дидактических играх и беседах о народных календарных праздниках [Хусаинов, Миннебаева 2015; Норгелло, Матишева 2017].

При такой востребованности материала народных примет словарь, представляющий этот разряд русских паремий, станет полезным средством обучения и воспитания. И здесь речь идет не только о культурологическом, но и об экологическом воспитании, когда работа с природными приметами помогает сформировать экологическую ответственность школьников, бережное отношение к окружающей среде.

Как известно, в научных дискуссиях, научно-популярных публикациях и повседневной коммуникации активно обсуждается объективность погодных примет, их актуальность для современной климатической ситуации [Скворцов 2009]. Привлечь внимание читателей «Школьного словаря погодных примет» к этой проблематике в русле экологического подхода в образовании — одна из задач нашего лексикографического проекта, который будет представлен в данной статье.

Методы. Исследование паремиологического материала в рамках проекта проводи-

лось с использованием лингвокогнитивного метода и приемов структурно-семантического моделирования, что позволило классифицировать материал для его тематико-идеографической репрезентации в словаре; лексико-семантический и лингвокультурологический анализ как методы исследования содержания паремий и культурного фона их компонентов обеспечили выявление этнокультурной специфики примет; метод лингвокультурологического комментирования был использован в ходе лексикографической экспликации выявленного культурного компонента семантики примет и их стержневых компонентов. Совместная научно-исследовательская работа педагогов и обучающихся основывалась на принципах деятельности подхода в обучении и воспитании при сочетании личностно-ориентированных образовательных технологий и технологий коллективного творчества в русле идей педагогики сотрудничества.

Обсуждение. На первом этапе работы над словарем погодных примет студентам факультета образовательных технологий Псковского университета в рамках элективных курсов и научных кружков было предложено активизировать свои лингвистические знания о примете как особом типе паремий. Примета была рассмотрена как прогностическая единица с двухчастной структурой: в одной из частей отражено наблюдение за реалиями окружающего мира (*ласточки летают низко*), в другой — прогноз, сделанный на основе наблюдения (*будет дождь*). Выявлены основные структурно-семантические модели паремий, например: «Кто делает что — к чему»: *Ворона ходит по дороге — к теплу*; «Кто делает что — будет (произойдет, совершится) что»: *Ласточки летают низко — будет дождь*; «Что (кто) обладает каким-либо признаком — к чему»: *Ясное небо зимой — к морозу* и др. Выделены приметы суеверные и естественные, за которыми стоят законы физики, химии, биологии, доказано отнесение к последним большинства погодных примет. На материале примет-рекомендаций (*Если сеять рожь при северном ветре — она будет крепче и крупнее зерном*⁵; *Сеи картофель в тот день, когда очень быстро течет*

⁵ Никитина Т. Г., Роголёва Е. И., Иванова Н. Н. Большой словарь примет. — М., 2009. — С. 196.

весенняя вода, — будет крупен⁶) и пословиц о приметах (*Не примечать — и хлебушка не едать*⁷) выявлено значение метеопрогноза и природных примет для крестьянского населения прошлых веков и установлена дезактуализация погодных примет-рекомендаций как фактора, определяющего планирование сельскохозяйственных работ в наши дни. Таким образом началась работа студентов с критериями отбора материала для «Школьного словаря погодных примет».

Помимо неактуальных в прагматическом плане примет-рекомендаций было решено не включать в словарь приметы, где объектом наблюдения являются ушедшие или уходящие из повседневной жизни предметные реалии (*лучина, русская печь* и др.) и связанные с ними процессы. Обозначающие их этнокультурно маркированные лексемы, без сомнения, ценны в лингвокультурологическом плане, однако верификация примет, к которой привлекаются читатели, в данном случае будет затруднена или невозможна: *Если у горящей лучины конец почернеет — к теплу, если отскочит — к холоду*⁸; *Когда самовар гудит сильно — к морозу*⁹; *Каша в печи румянится летом — к дождю*¹⁰; *Ветер гудит в печной трубе — к морозу*¹¹. Не включаются в состав словника и другие приметы с труднодоступными для большинства школьников ситуациями наблюдения: *Если в зайцах много жиру, то зима будет суровая*¹²; *Белка очищается (линяет) снизу вверх — на прочную зиму*¹³; *Если лень (налим) рано икру пустит, то и весна будет ранняя*¹⁴.

За пределами словаря решено было оставить и «местные» приметы, которые сопровождаются географическими

пометами (например, *Арх. — Архангельская область; Чуваш. — Чувашия*) в паремиологических сборниках и словарях, из которых отбирался материал: *Синочка (трясогозка) прилетит — через двенадцать дней лед будет ломаться* (Арх.)¹⁵; *Если во время дождя образуются пузырьки с лошадиный глаз, будет ненастье* (Чуваш.)¹⁶. При отборе материала критерий принадлежности примет к общероссийскому фонду паремий был реализован параллельно с учетом их представленности в наиболее крупных паремиологических сборниках XIX, XX и XXI в.¹⁷: примета отбиралась для школьного словаря только в случае ее фиксации лексикографами всех этих трех временных периодов.

Таким образом, работа по формированию словника не только обогатила паремиологический запас студентов, но и активизировала их знания в сфере диалектологии, лингвогеографии, лингвокультурологии, истории языка. Что касается профессиональных лексикографических навыков, то на этом этапе помимо отбора материала, который производился с учетом фактора адресата, студенты освоили приемы макроструктурирования словаря: 1500 отобранных примет были сгруппированы по объектам наблюдения в процессе разработки тематической классификации паремий, которая затем стала основой расположения материала в словаре.

Темы, отражающие широкую сферу наблюдения, и рубрики внутри тем представлены в алфавитном порядке:

«ЖИВОТНЫЙ МИР»: Дикие животные. Домашние животные. Земноводные и пресмыкающиеся. Насекомые. Птицы. Рыбы.

«НЕЖИВАЯ ПРИРОДА»: Вода, водные пространства. Небесная сфера. Явления природы.

«РАСТИТЕЛЬНЫЙ МИР»: Деревья. Травы и цветы.

Внутри рубрик, на следующем уровне классификации, в алфавитном порядке

⁶ Грушко Е. А., Медведев Ю. М. Энциклопедия народных примет. — М., 2000. — С. 146.

⁷ Никитина Т. Г., Роголёва Е. И., Иванова Н. Н. Указ. соч. — С. 3.

⁸ Ермолов А. С. Народное погодоведение. — СПб., 1905. — С. 333.

⁹ Там же. — С. 331.

¹⁰ Грушко Е. А., Медведев Ю. М. Указ. соч. — С. 148.

¹¹ Никитина Т. Г., Роголёва Е. И., Иванова Н. Н. Указ. соч. — С. 305.

¹² Грушко Е. А., Медведев Ю. М. Указ. соч. — С. 114.

¹³ Ермолов А. С. Указ. соч. — С. 38.

¹⁴ Там же. — С. 45.

¹⁵ Никитина Т. Г., Роголёва Е. И., Иванова Н. Н. Указ. соч. — С. 610.

¹⁶ Ермолов А. С. Указ. соч. — С. 384.

¹⁷ Даль В. И. Пословицы русского народа. — М., 1862; Забылин М. М. Русский народ: его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. — М., 1880; Ермолов А. С. Указ. соч. — СПб., 1905; Грушко Е. А., Медведев Ю. М. Указ. соч. — М., 2000; Никитина Т. Г., Роголёва Е. И., Иванова Н. Н. Указ. соч. — М., 2009.

даются подрубрики, которые становятся заголовками макростатей словаря. Это наименования объектов наблюдения, например в рубрике «Птицы»:

Аист. Воробей. Ворона. Галка. Голубь. Грач. Гусь. Дрозд. Дятел. Жаворонок. Журавль. Индюк. Коршун. Кукушка. Курица. Ласточка. Лебедь. Павлин. Петух. Синица. Скворец. Снегирь. Сова. Соловей. Стриж. Утка. Филин. Чайка.

Под каждым таким заголовком будут объединяться приметы с соответствующим стержневым компонентом, например:

ГОЛУБЬ. Голуби купаются — к дождю. Голуби прячутся в солнечный день — к ненастью. Голуби разворковались — к солнечной, знойной погоде. Голуби утром тесно садятся на крышу и глядят на восток — к дождю.

Тематическое расположение материала, представленное выше, реализуется в первой части словаря, которая называется «Наблюдаем за окружающей природой» и предполагает, как это следует из заголовка, включение читателя в интерактивную работу с материалом. Приемы такой работы были апробированы на втором этапе реализации совместного лексикографического проекта преподавателей и студентов ПсковГУ, в ходе которого студенты усовершенствовали свои навыки разработки и осуществления лингвометодических интернет-проектов.

Отобранные для школьного словаря паремии были размещены в группе социальной сети ВКонтакте, и пользователями, которыми стали в основном школьники и студенты, было предложено включить в верификацию древних примет, установить их актуальность в сложившейся экологической ситуации посредством наблюдения за природными объектами. Эта цель проекта раскрывается в обращении к пользователям соцсети:

Дорогие друзья! Вас приветствуют студенты и преподаватели Псковского университета. Приглашаем вас включиться в общероссийский интерактивный словарный проект «Погодные приметы в современной экологической ситуации». Давайте проверим, действуют ли сейчас древние народные приметы, по которым наши предки предсказывали погоду. Метеорологи, например, утверждают, что таких примет осталось всего две. (Об этом мы прочитали на сайте издания Газета.ru: <https://www.gazeta.ru/>

social/2019/09/26/12689731.shtml.) Неужели климат насколько изменился? Может, метеорологи все-таки неправы?

Школьникам предлагается понаблюдать за их домашними питомцами, птицами, насекомыми, деревьями в саду, цветами в поле. Наименования этих и других объектов наблюдения (рубрики разработанной студентами тематической классификации примет) стали темами «Обсуждений» сообщества.

Школьники из самых разных регионов России могут подключиться к исследовательской группе, открытой для любого пользователя Интернета, и реализовать индивидуальную траекторию наблюдений. Коллективная работа с материалами интернет-проекта может быть организована в рамках школьного научного кружка или непосредственно на уроке (дисциплина «Окружающий мир»), где на реализацию этой проектной деятельности может регулярно выделяться определенное количество времени в рамках «Паремииологической минутки» как элемента интеграции курсов «Окружающий мир» и «Русский язык».

В теме, которая заинтересовала школьников, они заранее выбирают приметы, наблюдают за природными объектами и представляют результаты своих наблюдений в комментариях, а на уроке, подключившись к социальной сети, обсуждают как свои комментарии, так и результаты наблюдений, представленные пользователями из других регионов.

Как показывают оставленные школьниками комментарии, в большинстве случаев наблюдатели констатируют корректность народного прогноза:

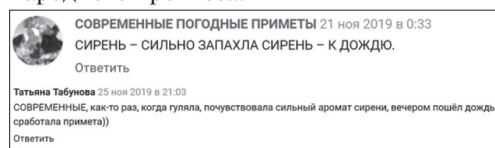


Рис. 1

Фиксируется и отрицательный результат верификации:

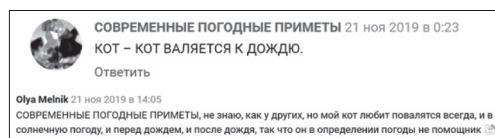


Рис. 2

Более пространственные комментарии содержат размышления о причинах дезактуализации примет:

Домашние коты в других условиях живут, чем раньше. Мой спит под батареей и не закрывает мордочку лапкой, как положено перед морозом. (Таня Ш.); Кошка смотрит в окно — к потеплению? Да ничего подобного. Там детская площадка у нас, люди ходят, собаки — вот и рассматривает всех независимо от погоды. (Гая С.)

Несмотря на тщательный отбор материала с учетом адресации словаря, многие приметы остались без комментариев в силу недоступности объектов наблюдения, о чем свидетельствуют пояснения ребят: они пишут, что никогда не видели, как растет лен, гречиха, не видели журавля, иволгу и даже аиста. (В ходе анализа таких сообщений было решено включить в книжный вариант словаря иллюстрированные лингвокультурологические комментарии к компонентам примет, обозначающим такие объекты.)

Размышляя о взаимодействии человека с окружающей средой, школьники отмечают в комментариях, что современный человек отдаляется от природы, рассуждают об изменениях климата, о глобальном потеплении как причине дезактуализации примет. Предлагаются и способы решения проблемы: *не выпускать в атмосферу горячий воздух из труб, а направлять его в теплицы, оборудованные на крышах домов.* (Анна Н.) Таким образом, получила подтверждение готовность школьников к размышлениям на экологические темы и рефлексивной оценке своего паремиологического запаса, что и должен использовать учитель, организуя работу с материалами предлагаемого интернет-проекта.

В бумажном формате словаря организация различных видов интерактивной работы с языковым материалом будет представлена в предисловии после разъяснений, касающихся культурологического потенциала примет и принципов тематического распределения материала по разделам и рубрикам.

Если учебная или исследовательская группа школьников будет работать с книжным вариантом словаря, когда он будет издан, то, прежде всего, обучающихся нужно будет познакомить с предисловием как компонентом макроструктуры словаря, задающим алгоритм работы с материалом:

В каждой рубрике приметы расположены в алфавитном порядке по конкретным объектам наблюдения, например:

ДЕРЕВЬЯ, КУСТАРНИКИ

АКАЦИЯ:

□ *Цветы желтой акации пахнут сильнее обычного — к дождю.*

БЕРЕЗА:

□ *Весной у березы много сока — жди дождливого лета.*

□ *Если в начале октября с березы лист не опал, то снег ляжет поздно.*

□ *Лист с березы в октябре упал не чисто — жди суровой зимы.*

ДУБ:

□ *Если в сентябре на дубах будет много желудей, то ожидай и много снега перед Рождеством.*

И далее: ЕЛЬ, ИВА, КЛЕН, КЛЕВЕР, ЛЕБЕДА, ЛИЛИЯ, ОДУВАНЧИК, ОСИНА, ПАПОРТНИК, РЕПЕЙНИК, РОЗА, РЯБИНА, СИРЕНЬ, СМОРОДИНА, СОСНА, ФИАЛКА, ШИПОВНИК, ЩАВЕЛЬ, ЯБЛОНЯ.

Выбирай объекты (те, за которыми ты реально можешь наблюдать в своей местности), проверяй, действует ли народная примета, и в квадратике рядом с ней ставь + или —. Если примета не срабатывает, подумай, почему такое происходит. Может быть, всему виной изменение климата — как результат нашего взаимодействия с природой? Что делать? Как сберечь природу? Хорошо, что тебя волнуют эти проблемы. Свои размышления об экологии и народных приметах можешь прислать нам по адресу sambala2007@yandex.ru — мы включим их в следующее, расширенное издание словаря.

А если тебя заинтересовало научное обоснование примет, то об этом ты можешь прочитать в рубрике «Для самых любознательных» в конце каждого раздела и подключиться к таким исследованиям.

Вот, например, некоторые из представленных в словаре «расшифровок» примет, которыми учитель может воспользоваться в режиме «побуждения к рассуждению»:

Ласточки летают низко — к дождю. Чибисы низко летают — к продолжительной сухой погоде. Интересно, почему такие противоположные прогнозы? Оказывается, все дело в пище. Ласточки питаются насекомыми, которых ловят только в воздухе. Перед дождем крылышки насекомых набухают, и они опускаются вниз, а вместе с ними и ласточки. Это знает каждый ученик начальной школы.

А теперь давай рассуждать про чибисов. Чибисы — луговые и полевые птицы, а значит, их пища — это насекомые, которые живут в траве:

кузнечики, гусеницы, мелкие улитки, жуки. Вот чибисы и охотятся за ними, низко приближаясь к траве. Рассуждаем дальше. Почему низкий полет чибисов предсказывает продолжительную сухую погоду, без дождя?

Насекомые очень чувствительны к приближению дождя. Перед дождем они стараются спрятаться, собираются в кучки поближе к земле. Тут уже чибисам становится затруднительно ловить их, кружась над лугом. Ну а когда насекомые не чувствуют приближения ненастья, они живут своей обычной жизнью, и чибисы, соответственно, тоже, — продолжают низко летать и ловить насекомых на лугу.

Таким образом, задаются направления интегрированной научно-исследовательской работы школьников — естественно-научное (обоснование природного механизма примет) и лексикографическое (разработка комментариев к приметам).

Обобщить свои наблюдения за окружающей природой школьники смогут, работая индивидуально или коллективно со второй частью словаря, которая называется «Делаем выводы». Здесь им предлагается сгруппировать материал по сфере прогноза. В предисловии представлен алгоритм выполнения этого аналитического задания:

Например, выбираем все действующие приметы (+), которые помогут предсказать дождь, и вписываем материал наблюдения в соответствующую рубрику:

ДОЖДЬ

Будет ДОЖДЬ, если
цветы желтой акации пахнут сильнее
обычного,
клевер съедается,
цветы одуванчика закрываются,
кошка тянется к воде или лакает ее больше
обычного,
кроты вылезают из земли,

СОЛНЦЕ

Будет СОЛНЕЧНАЯ ПОГОДА, если
ветви ели поднимаются,
напоротник с утра закручивает листья,
туман стелется утром по воде,
кошка лежит мордочкой кверху,
лошади ложатся на снег,

Результаты. Таким образом, практическая работа над лексикографическим

проектом позволяет организовать многоаспектную исследовательскую деятельность обучающихся разных уровней: студентов, которые исследуют русские пословицы с позиций их актуальности, частотности, лингвокультурологической ценности, осваивают приемы лексикографической репрезентации материала на уровне макро- и микроструктурирования словаря, в том числе с использованием информационных технологий в рамках интернет-проекта, и школьников, которые анализируют содержание примет и выявляют их естественно-научную основу, наблюдают за окружающей природой в ходе верификации примет, размышляют о современном состоянии окружающей среды и предлагают свои решения экологических проблем. Реализация лингвометодического потенциала проекта предполагает освоение учащимися народных примет как пласта русских пословиц во всем многообразии их языковых свойств — особенностей структуры и лексического состава, тематической организации и метафорических образов. Активное участие школьников в работе со словарными материалами на уроке, в научном кружке, на интернет-портале или в школьной библиотеке обеспечит достижение и лингвокультурологической цели проекта, которой является популяризация народной культуры, развитие у учащихся интереса к русскому фольклору и русскому языку. Практическим же итогом проекта уже стало создание исследовательского интернет-сообщества в социальной сети, которое продолжает свою работу с народными приметами, а также подготовленный к печати «Школьный словарь погодных примет».

ЛИТЕРАТУРА

Иванова Н. Н. Структурно-семантические особенности примет, отражающих природные явления // Актуальные вопросы изучения и преподавания русского языка: сб. научных трудов / ред. Л. Я. Костючук. — Псков, 2006. — С. 56–63.

Кулькова М. А. К вопросу о когнитивно-смысловой организации народной приметы // Филология и культура. — 2011. — № 1. — С. 155–161.

Норгелло Т. А., Матишева Н. В. Организация наблюдений за природой в дошкольном учреждении с использованием народных примет и элементов народных праздников // Крымские

диалоги: культура, искусство, образование. — 2017. — № 3. — С. 83–87.

Рогалёва Е. И. Современная учебная фразеогрaфия: теория и практика. — Псков, 2014.

Садова Т. С. Народная примета о традиционных ценностях // Русский язык в школе. — 2012. — № 3. — С. 78–82.

Скворцов П. М. Народный календарь природы как отражение особенностей сезонных климатических изменений (на примере Московской области) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Естественные науки. — 2009. — № 3. — С. 138–144.

Страусова С. К., Страусов В. Н., Заврумов З. А. Структурно-семиотические модели народных примет с числовым кодом // Вестник Пятигорского государственного университета. — 2017. — № 1. — С. 123–128.

Хусаинов З. А., Миннебаева З. Э. Инновационные процессы в обучении окружающего мира и географии // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2–2. — С. 384–391.

Чеснокова П. Народная прогностика (на материале чешских и русских примет о погоде) // Россия народная: россыпь языков, диалектов, культур: сб. материалов Всероссийской науч. конф. / ред. Е. В. Брысина. — Волгоград, 2019. — С. 30–33.

Чупрынина Е. В. Лингвокогнитология народных примет // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2013. — № 9–2. — С. 210–213.

REFERENCES

Ivanova H. H. Structural and semantic features of signs reflecting natural phenomena. In *Aktual'nye voprosy izucheniya i prepodavaniya russkogo yazyka: sbornik nauchnykh trudov* [Actual issues of studying and teaching the Russian language: collection of scientific works]. Ed. L. Ya. Kostyuchuk. Pskov, 2006, pp. 56–63. (In Rus.)

Kulkova M. A. On the question of the cognitive-semantic organization of folk signs. In *Filologiya i kul'tura* [Philology and culture]. 2011, No. 1, pp. 155–161. (In Rus.)

Norgello T. A., Matisheva N. V. Organization of observations of nature in a preschool institution with the use of folk signs and elements of folk holidays. In *Krymskie dialogi: kul'tura, iskusstvo, obrazovanie* [Crimean dialogues: culture, art, education]. 2017, No. 3, pp. 83–87. (In Rus.)

Rogaleva E. I. Modern educational phraseography: theory and practice. Pskov, 2014. (In Rus.)

Sadova T. S. Folk sign about traditional values. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2012, No. 3, pp. 78–82. (In Rus.)

Skvortsov P. M. Folk Calendar of Nature as reflection features of seasonal climatic changes (on example of Moscow area). In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Estestvennye nauki* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Natural Sciences]. 2009, No. 3, pp. 138–144. (In Rus.)

Strausova S. K., Strausov V. N., Zavrumov Z. A. Structural-semiotic models of folk signs with a numerical code. In *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Pyatigorsk State University]. 2017, No. 1, pp. 123–128. (In Rus.)

Khusainov Z. A., Minnebaeva Z. E. Innovative processes in teaching the world and geography. In *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Current problems of science and education]. 2015, No. 2–2, pp. 384–391. (In Rus.)

Chesnokova P. The folk Prediction (on the material of Czech and Russian sings of the weather). In *Rossiya narodnaya: rossyp' yazykov, dialektov, kul'tur. Sbornik materialov Vserossiiskoi nauch. konf.* [Folk Russia: a scattering of languages, dialects, cultures. Collection of materials of the all-Russian scientific conference]. Ed. E. V. Brysina. Volgograd, 2019, pp. 30–33. (In Rus.)

Chuprynina E. V. Lingvocognitology of folk signs. In *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Questions of theory and practice]. 2013, No. 9–2, pp. 210–213. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT AUTHORS

Татьяна Геннадьевна Никитина, доктор филологических наук, профессор, Псковский государственный университет; пл. Ленина, д. 2, г. Псков, 180000, Россия

Елена Ивановна Рогалёва, доктор филологических наук, профессор, Псковский государственный университет; пл. Ленина, д. 2, г. Псков, 180000, Россия

Tatiana G. Nikitina, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Pskov State University; 2 Lenin square, Pskov, 180000, Russia

Elena I. Rogaleva, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Pskov State University; 2 Lenin square, Pskov, 180000, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-24-33

Воссоздающее воображение и понимание учащимися художественного текста

Наталья Анатольевна Борисенко

*Психологический институт, Российская академия образования, г. Москва, Россия,
e-mail: borisenko_natalya@list.ru*

Генриетта Григорьевна Граник

*Психологический институт, Российская академия образования, г. Москва, Россия,
e-mail: azernikov@yandex.ru*

Цель исследования – выявить связь воссоздающего воображения с пониманием текста, в частности с пониманием составляющих его слов. На основе методики «Включите воображение» учащимся IV–X классов (396 человек) предлагалось дать словесное описание мысленных образов и сделать к тексту рисунок. В качестве стимульного материала использовался отрывок из романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» «Бразды пушистые взрывая...». В результате трех этапов эксперимента: а) предъявление текста без семантизации слов, б) с семантизацией и в) введением в историко-культурный контекст – получены доказательства того, что понимание и воссоздающее воображение при восприятии художественного текста – слитный психический процесс, а полноценная работа обоих процессов опирается прежде всего на историко-культурный опыт, без которого восприятие художественного текста часто затруднено или даже невозможно.

Ключевые слова: *воссоздающее воображение; понимание текста; художественный текст; А. С. Пушкин; «Евгений Онегин»*

Ссылка для цитирования: *Борисенко Н. А., Граник Г. Г. Воссоздающее воображение и понимание учащимися художественного текста // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 4. – С. 24–33. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-24-33.*

Students' Reconstructive Imagination and Literary Text Comprehension

Natalia A. Borisenko

*Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
e-mail: borisenko_natalya@list.ru*

Genrietta G. Granik

*Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
e-mail: azernikov@yandex.ru*

The purpose of the study is to define the connection between the reconstructive imagination and the comprehension of the text, in particular, with the comprehension of its constituent words. On the basis of the methodology "Switch on your imagination", schoolchildren of the 4th–10th forms (396 people) were asked to give a verbal description of mental images and make a drawing for the text. As a stimulus material, we used an excerpt from the novel by A. S. Pushkin «Eugene Onegin». As a result of three stages of the experiment: a) presentation of the text without semantics of words, b) with semantics and c) introduction into the historical and cultural context, evidence was obtained that the comprehension and the reconstructive imagination in the perception of a literary text is a unified mental process, and full-fledged work of both processes is based primarily on the historical and cultural experience, without which the perception of a literary text is often difficult or even impossible.

Keywords: *reconstructive imagination; comprehension of the text; literary text; A. S. Pushkin; «Eugene Onegin»*

A reference for citation: *Borisenko N. A., Granik G. G. Students' reconstructive imagination and literary text comprehension. In Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]. 2020, vol. 81, № 4, pp. 24–33. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-24-33.*

Введение. Проблеме понимания/непонимания учащимися художественного текста посвящено большое число исследований (А. А. Брудный, Л. П. Доблаев,

Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, З. И. Калмыкова, Е. Т. Коробов, Е. А. Корсунский, А. А. Леонтьев, Л. А. Мосунова, А. Н. Соколов; J. Bruner, P. Carrel, M. Cole,

К. Goodman и др.). При этом одним из необходимых условий понимания считается знание человеком значений всех слов, составляющих текст. Значительно меньше внимания исследователи уделяют изучению *воссоздающего воображения*, под которым понимается психический процесс создания образов новых для человека объектов в соответствии с их описанием¹.

Однако еще не проводилось исследований, в которых рассматривается работа воссоздающего воображения учащихся, если они не знают значения одного или нескольких слов текста. Возникают вопросы: адекватно ли воссоздающее воображение читателей-школьников отражает содержание текста? Понимают ли они его? Каковы особенности воссоздаваемого художественного образа? Настоящая статья и посвящена этим вопросам, выявлению связи воссоздающего воображения с пониманием художественного текста.

Но прежде чем перейти непосредственно к описанию эксперимента, выскажем несколько тезисов, относящихся к проблеме читательского воображения.

Воссоздающее воображение является одним из важнейших компонентов текстопринимающей деятельности. Роль этого вида воображения в чтении и понимании текста можно описать емкой формулой: «Не “увидев” мысленно созданную писателем картину, ученик во многих случаях не может ни понять, ни запомнить текст». Незрелость читательского воссоздающего воображения как важного познавательного процесса не позволяет учащимся выполнять учебные задачи по многим дисциплинам. Как справедливо пишут Л. С. Сильченкова и А. И. Страдова, «без воссоздающего воображения невозможна продуктивная познавательная и учебная деятельность» [Сильченкова, Страдова 2019: 23].

Однако, как показывают эксперименты, способность к этому виду воображения не появляется самопроизвольно у детей и подростков [Граник, Борисенко 2006; Соболева 2009; Страдова 2017]. Без специальной направляющей, особым образом организованной деятельности по его формированию преобладающее большинство

школьников (около 90% [Borisenko 2017]) не создают в своем сознании адекватных картин воспринятого текста. Отсюда вытекает задача разработки специальной системы заданий по развитию воссоздающего воображения. Однако, чтобы успешно заниматься этой работой на уроках русского языка и литературы, необходимо опираться на серьезную научно-методическую базу, на результаты экспериментов. Сказанное особенно актуально в условиях изменения общей социокультурной ситуации в мире: вытеснения книжной культуры экранной, усилившейся визуализации, распространения мультимедийных технологий и т. п., — следствием чего стало существенное снижение уровня развития воссоздающего воображения у школьников [Динер, Мосунова 2017].

Обратимся к нашему эксперименту, проведенному в 2017–2018 гг.

Исследование выполнено на материале прецедентного пушкинского текста — отрывка из романа «Евгений Онегин».

Еще в 1923 г. учитель-методист Е. А. Елачич установил факт формального, без понимания, заучивания широко известных пушкинских строк. Он писал, что дети, «хорошо и весело говоря наизусть стихи из своей хрестоматии: “Бразды пушистые взрывая, летит кибитка удалая; Ямщик сидит на облучке в тулупе, в красном кушаке”, на самом деле не понимали ровно ничего» [Елачич 1923]. Как выяснил педагог, непонимание было связано с тем, что «в этом четверостишии они не знали и не понимали слов *бразды, взрывая, кибитка, ямщик, облучок, кушак, тулуп*» [Там же]². Но Е. А. Елачич ничего не пишет о том, представляли ли школьники, читая стихотворение, какую-нибудь картину или

¹ Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск, 2006. — С. 78.

² За сорок лет до Е. А. Елачича картина бездумного заучивания данных стихотворных строк А. С. Пушкина была описана А. П. Чеховым в рассказе «Не в духе» (1884). Многочисленными свидетельствами того, что нынешним школьникам еще в большей степени, чем их сверстникам сто лет назад, непонятен Пушкин и, в частности, приведенный отрывок о ямщике, переполнен Интернет (см., например: *Стюарт М.* Очень жалко пушистых «браздов» // *АиФ Европа*. — 2006. — № 2 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.aif.ru/archive/1704424> (дата обращения: 24.02.2020).

засубрировали слова текста, как обычно заучивают таблицу умножения.

О том, что непонимание текста часто связано с непониманием отдельных слов, писали многие психологи (З. И. Клычникова, Г. С. Костюк, А. А. Смирнов, А. Н. Соколов и др.). Так, в одном из исследований Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевой было показано, что, читая стихотворение М. Ю. Лермонтова «Бородино», ученики не знали слова *кивер* («кивер... весь избитый») и поэтому не могли понять, какой смертельной опасности не раз подвергался солдат [Граник, Бондаренко, Концевая 1995: 12]. Факт игнорирования читателями незнакомых слов был отмечен и в исследовании А. Н. Самсоновой, проведенном на материале детективных рассказов Конан Дойла. При встрече с незнакомыми словами (*сквайры*, *тяжба*, *хандра*) и даже такими употребительными, как *мотивы*, *метод*, *визит*, читатели либо «обходили» их, либо вкладывали в слова свое содержание, в результате чего в их сознании рождались неадекватные, искаженные картины³.

Подобных разрозненных фактов в литературе описано множество. Однако они лишь констатируют незнание школьниками отдельных слов и в силу этого непонимание текста в целом. Никаких специальных исследований, действительно ли современные дети не понимают язык классики, в частности хрестоматийные строки Пушкина о зиме, и поэтому не могут адекватно воссоздать их в образах, не проводилось.

Цель и материал исследования. Целью нашего эксперимента стало выявление связи между воссоздающим воображением и пониманием художественного текста.

В задачи работы входило:

1) провести констатирующий эксперимент, в ходе которого необходимо определить, насколько адекватно учащиеся воссоздают мысленные картины, если им неизвестны значения непонятных, в частности устаревших, слов;

2) определить причины неадекватной работы воссоздающего воображения и выявить группы читателей по критерию объективности воссозданных картин;

3) по результатам эксперимента дать педагогам практические рекомендации, которые могут быть положены в основу эффективных методик обучения пониманию художественного текста.

Изучение воссоздающего воображения проводилось нами на разных текстах (описательных и повествовательных, прозаических и стихотворных) [Граник, Борисенко 2006; Борисенко 2017]. В данной статье представлены результаты эксперимента, текстовым материалом для которого послужило лирическое отступление из романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: «Бразды пушистые взрывая, / Летит кибитка удалая; / Ямщик сидит на облучке / В тулупе, в красном кушаке» (глава 5, строфа II). Выбор фрагмента обусловлен следующим: 1) данный текст является относительно самостоятельным, целостным отрывком — мини-текстом, понимание которого возможно вне чтения самого романа; 2) содержит наглядно-образные картины, насыщенные конкретными деталями, и в силу этого служит благодарным материалом для эксперимента по созданию мысленных образов; 3) включает также информацию, содержащуюся в тексте в неявном виде: в отрывке описывается зимний пейзаж, но сами слова *зима*, *снег* не названы — эту информацию испытуемые должны вывести из текста самостоятельно и «увидеть» ее на своем «мысленном экране». Обращение к прецедентным пушкинским строкам вызвано также необходимостью проверки того, изменилось ли их восприятие школьниками за прошедшее столетие (имеем в виду свидетельства Е. А. Елачица), и того, насколько объективны данные, представленные в Интернете на многочисленных сайтах.

Общее число испытуемых, принявших участие в эксперименте, составило 396 человек — учащихся IV–X классов школ г. Москвы и Московской области (20 классов).

Методы и организация исследования. В исследовании использовалась методика «Включите воображение». Испытуемым предлагалось в процессе слушания/чтения текста представлять возникающие у них образы, а потом описать их и воссоздать в рисунке. Экспериментатор читал текст вслух, затем испытуемые читали его самостоятельно столько раз, сколько хотели (листы с текстом оставались у учащихся). Затем давались задания:

³ Самсонова А. Н. Роль установки в процессе понимания текста: на материале художественного текста: дис.... канд. психол. наук. — М., 1994.

1. Опишите картину, которую вы увидели на своем «мысленном экране» (в своем воображении), как можно подробнее, своими словами.

2. После того как вы нарисовали словесную картину, нарисуйте иллюстрацию (качество рисунка не оценивается). Можете сделать подписи к рисунку, к отдельным его деталям.

Кроме этого, в соответствии с основной задачей исследования (изучение воссоздающего воображения в связи с проблемой понимания) задания «на воображение» дополнялись прямым смысловым вопросом: «Какое время года изображено в этом отрывке?» Вопрос задавался после выполнения словесного и реального рисунков.

Таким образом, о том, включилось ли воссоздающее воображение и каков его уровень, экспериментатор судил по продуктам двух видов деятельности испытуемых: речевой и изобразительной. Это помогло увидеть скрытые от исследователя процессы, участвующие в работе воображения, объективировать их.

Эксперимент состоял из трех этапов. На первом этапе незнакомые учащимся слова не объяснялись, на втором — до слушания/чтения текста значения слов экспериментатором разъяснялись, на третьем — устаревшие слова вводились в историко-культурный контекст. Выделение второго этапа в качестве самостоятельного связано с выдвижением рабочей **гипотезы**: если значения устаревших слов испытуемым будут известны, то восприятие текста станет более адекватным, а уровень воссоздающего воображения более высоким. Вместе с тем одного объяснения значений слов недостаточно, ибо понимание отдельных слов — лишь первоначальное условие понимания текста; для полноценного понимания необходимо понимание не только слов, но и сочетаний слов, предложений, всего языкового материала [Клычникова 1983: 135], а также фоновые знания (знание историко-культурного контекста, знание мира не только слов, но и вещей).

Результаты и обсуждение эксперимента. Опишем первый этап эксперимента — предъявление текста **без объяснения значений слов**.

Качественный анализ работ испытуемых состоял в сопоставлении их словесных описаний и рисунков с «эталонным» ответом опытных читателей — филологов и психологов, которые выступали

в качестве экспертов (12 человек). Задание для экспертов формулировалось следующим образом:

Прочитайте лирическое отступление из романа «Евгений Онегин». Опишите созданную Пушкиным картину.

Все ответы экспертов начинались словами: «Я представляю...», «Я вижу...», «Я увидел(а)...», что свидетельствовало о включении воссоздающего воображения. Дальнейшие их рассказы отличались лишь выбором слов, описывающих увиденную картину, и последовательностью изложения материала. Из ответов экспертов ясно, что они увидели следующие образы: 1) ясный зимний день; 2) дорогу, на которой недавно выпавший снег засыпал колею; 3) быстро бегущих лошадей, которые везут кибитку; 4) ямщика, одетого в тулуп с красным кушаком, сидящего на облучке — специальном сиденье для возницы.

Некоторые из экспертов привносили в увиденные картины различные дополнения, «домысливания», опирающиеся на читательский, зрительский и непосредственный личный опыт. Так, одни видели ямщика бородатым, другие — с кнутом, третьи — в шапке и валенках, но в этих высказываниях отсутствовали необоснованные дополнения и фантазия. Проясним этот принципиальный момент.

Понятие «обоснованных» и «необоснованных» дополнений ввел известный психолог Н. И. Жинкин по отношению к пересказу школьниками сюжета кинофильма. К **необоснованным дополнениям** ученый относил те случаи, «когда дополнение к картине является весьма возможным, однако никаким намеком в картине не показана возможность именно данного случая, в то время как в **обоснованных дополнениях** она опирается на какие-либо моменты картины» [Жинкин 1998: 176–177]. Вслед за С. А. Шаповал, применивший эти понятия к диагностике понимания текста⁴, мы использовали дифференциацию читательских дополнений на «обоснованные» и «необоснованные» при оценивании продуктов деятельности

⁴ Шаповал С. А. Понимание текстов как результат решения учебных филологических задач: дис. ... канд. психол. наук. — М., 2006.

воссоздающего воображения. Очевидно, что по аналогии с понятием «коридор понимания» целесообразно ввести понятие «коридор адекватности образов воссоздающего воображения». «Коридор» составит некоторая вариативность ответов, возникающих вследствие известного явления инференции (конструирования смысла в пределах, заданных текстом, определенное домысливание содержания), однако ширина «коридора» вовсе не безгранична: квалифицированный читатель «видит» образы, созданные автором исходного текста, а не произвольно придуманные им самим [Борисенко 2017: 100].

Обоснованные, или мотивированные, дополнения свидетельствуют об активной работе воображения, проявляющейся в дорисовывании, достраивании художественных образов, взятых из жизненного опыта читателя, это «субъективные образы объективного содержания

художественного текста» [Никифорова 1972: 13]. Вместе с тем такие дополнения мы отделили от *фантазирования*, когда испытуемые мысленно рисуют не то, что описано у автора, а то, что они «видят» сами, сочиняя собственный текст, нередко искаженный до неузнаваемости. Вслед за Б. М. Тепловым мы считаем, что «задача заключается не в том, чтобы вызвать у себя какое-нибудь представление изучаемого предмета, а в том, чтобы создать правильное представление. Воссоздающее воображение должно быть не только живым, богатым и гибким, оно должно также быть верным, точным» [Теплов 1953: 55].

В соответствии с критерием объективности созданных картин мы разделили испытуемых на две большие группы: тех, кто нарисовал **объективные картины**, и тех, кто создал **необъективные картины**. В свою очередь, внутри каждой группы было выделено несколько подгрупп (см. таблицу).

Таблица

Группы испытуемых по критерию объективности воссозданных картин

I. Объективные картины, содержащие			II. Необъективные картины, содержащие	
1	2	3	1	2
полноценные описания без искажения информации и фантазирования	обоснованные дополнения, не противоречащие авторскому тексту	пропуски/замены несущественной информации	пропуски/замены существенной информации	необоснованные дополнения (фантазирование)

Ниже приводятся примеры из работ испытуемых — полностью или их отдельные фрагменты, позволяющие отнести высказывание к определенной группе. Отметим, что были испытуемые, которые не вошли ни в одну из указанных групп. Это дети, которые осознавали, что не могут описать увиденную картину, так как не знают значения каких-то слов («Я не знаю, что такое бразды, поэтому не могу выполнить задание»), однако таких учащихся было не более 2 %. Остальные неравномерно распределились по двум группам: меньшая часть создала объективные картины, большая — необъективные.

Группа I. Испытуемые создают **объективные картины**, т. е. картины, соответствующие авторскому тексту. Эти объективные картины мы разделили на 1) полноценные, 2) с обоснованными дополнениями и 3) с пропусками/заменой *несущественной* информации. Рассмотрим каждую из подгрупп.

1. Полноценные объективные картины. Испытуемые воспроизводят адекватные, полные и точные картины, в которых отсутствуют смысловые пропуски и вымышленные образы. Среди учащихся IV классов таких работ оказалось всего 4,3 %, среди V–VI — 15,6 %. Приведем один из ответов: «Ямщик управляет кибиткой (повозкой). Я представила красивую зимнюю солнечную картину: летит кибитка, летит из-под полозьев снег, ямщик в длинной шубе сидит на чем-то типа скамеечки» (V кл.). Как видим, ученица не знает слова *облучок* и заменяет его синонимом, что свидетельствует о высоком уровне языковой рефлексии и осознанном отношении к выполнению задания.

2. Объективные картины, содержащие обоснованные дополнения. Такие дополнения, как уже было сказано, являются результатом активности читательского воображения, «субъективного привнесения», «весьма вероятной догадки,

однако в самой картине явно не раскрытой» [Жинкин 1998: 175]. Приведем примеры: «Ямщик одет в тулуп, на ногах у него теплые сапоги, а на руках — варежки» (VI кл.); «Мне представилось зимнее время года, русские морозы, нос у ямщика ярко-красный от холода» (X кл.). Информация, которая в тексте является имплицитной, в ответах этих испытуемых получает эксплицитное выражение. Несмотря на некоторую «детскость», наивность «субъективных привнесений», это именно обоснованные дополнения, которые нужно отличать от необоснованных.

3. Объективные картины с пропусками/заменой несущественной информации. В случае **пропусков несущественной информации** (отсутствия упоминания о недавно засыпанной снегом колее, местоположении ямщика, описания его одежды) словесные картины получают очень краткими, неразвернутыми, герои и ситуации только называются, но не характеризуются, хотя ключевые образы (зима, снег, повозка, ямщик) испытуемыми «увидены»: «Я вижу зиму. Ямщик управляет лошадей, которая везет кибитку. Одет в теплую одежду» (VI кл.).

Приведем примеры **замены** отдельных образов. Так, многие школьники (среднее количество — 74,2 %, на выборке учащихся IV классов — 83,3 %, VIII — 63,6 %) не знают, что *кушак* — это широкий матерчатый пояс, и заменяют его обобщенным названием головного убора. На рисунках таких испытуемых ямщик изображен в шапке красного цвета и сделаны подписи: «это кушак», хотя в самом описании данная деталь может не находить отражения. Другие испытуемые изображают кибитку в виде кареты или саней без верха. Здесь мы имеем дело со случаем, когда незнание отдельных слов, не относящихся к ключевым, тем не менее не мешает испытуемым увидеть более или менее адекватную картину.

Группа II. Значительно больший интерес для нас представляет вторая группа испытуемых. Это те, кто создал **необъективные картины**, не соответствующие авторскому тексту. Внутри этой группы выделяются следующие подгруппы.

1. Пропуски/замена существенной информации. Нередко испытуемые создают картины, в которых разрушены, искривлены, будто в кривом зеркале, практически все основные образы: изменены

время и место действия: вместо зимы увидены осень, весна или лето, вместо ясного зимнего дня — вечер или ночь, вместо проселочной дороги — городская улица. Изменены главные «персонажи»: вместо ямщика — рабочий, копающий ямы, воин, взрыватель-атомщик; ямщик и кибитка отделены друг от друга и напоминают сюрреалистические картины.

С сожалением приходится констатировать, что подобные картины создают учащиеся не только младших, но и старших классов: «Я представила мужчину, сидящего на чем-то в тулупе и кушаке, мимо него проезжала кибитка» (X кл.); «Осень. Ноябрь. Голое поле, замерзшая земля. Голубая кибитка в центре картины едет по коричнево-серой дороге, кое-где борозды и грязь» (X кл.).

В работах испытуемых разного возраста мы выделили два основных искаженных образа: «кибитки» и «браздов пушистых». Наиболее устойчивым является образ *кибитки-птицы*: «Маленькая быстрая птичка-кибитка летит в зелено-белом от тающего снега лесу. Ямщик наблюдает на поляне за птичкой» (IV кл.); «Едут сани, а на них ямщик и сзади улетает кибитка» (VIII кл., на рисунке — птица в виде галочки с подписью «кибитка»). Таких работ немало: среди учащихся IV–V классов каждый третий (34,6 %), в VI–X классах — каждый седьмой (13,8 %).

Другим камнем преткновения стало образное словосочетание «бразды пушистые взрывая». Одни испытуемые слово *бразды* восприняли в прямом значении: связали смысл слова с полем, плугом, землей, пыльной дорогой и, как следствие, представили неадекватную картину вспашки земли плугом: «Мужик едет на лошади, которая пашет поле, а бразда — это конечный результат, когда уже всё вспахали» (V кл.). Другие наделили звуковой/графический комплекс «бразды» собственным смыслом, в результате появились различные неадекватные образы, например псевдообраз одуванчиков, — возможно, как реакция на словосочетание *бразды пушистые*. Далее начинается фантазирование: «Там одуванчики взрываются, кто-то сидит в кибитке, пух с одуванчиков улетает» (V кл.); «Я представляю поле из одуванчиков. Лето» (VII кл.). Были и другие немотивированные индивидуальные образы, появление которых мы

не смогли объяснить: *бразды* — «ветки с хвоей», «ягоды рябины», «шишки», «листья», «цветы» и т. п.

Пытаясь осмыслить полученный материал, мы пришли к выводу, что воображение у таких школьников все же работает (об этом свидетельствуют описанные картины и рисунки), но запуская его то значение, которое испытуемый придает лексической единице, заполняя незнакомое слово собственным смыслом. Именно таков один из механизмов создания ложного, неадекватного образа.

В ряде случаев вступает в действие механизм ассоциирования. Нами отмечены следующие стереотипные ассоциации, зафиксированные в ответах учащихся разных школ, разных городов: 1) фонетические: *бразды* — *дрозды*, *ямщик* — *ямы*, *ящик*; *облучок* — *облако*; 2) семантические: *летит кибитка* — летит птица, пуля, бабочка, ступа Бабы-яги...; *взрывая* — снаряд, война, окоп...; 3) фонетико-семантические: «Человек копает ямы, и на него летит пуля. Это было во время войны» (V кл.).

2. Необъективные картины с необоснованными дополнениями (фантазированием). Как правило, такие описания в большей степени характерны для школьников IV–V классов, однако они встречаются и в более старших возрастных группах. Приведем несколько примеров: «В лесу утро. Река. Мужик увидел рыбку золотую. Выловил он рыбку и говорит: “Давай желанья загадывай! Мне шапку меховую, лодку с мотором и удочку...”» (IV кл.); «Действие происходит в зимнее время года. Я бы нарисовала замерзший пруд, а на пруду сидящего ямщика в красном тулупе, который ловит рыбу. Вокруг всё в снегу, разные оттенки голубых цветов» (X кл.).

Итак, испытуемые, получив поэтический текст, в котором есть неизвестные им слова и художественные, образные картины, по-разному воспринимают текст. Одни осознают, что не знают каких-то слов и поэтому отказываются выполнять задания. Другие выводят из контекста стихотворного отрывка его основное содержание и, заменяя незнакомые слова синонимами, «видят» созданную поэтом картину. Большинство же испытуемых, не зная отдельных слов текста, не схватив его общего смысла, создают собственную картину, ничего общего с исходной не имеющую. Нами выявлены

два вида необъективных картин: пропуски/замены существенной информации и немотивированное фантазирование.

Второй этап эксперимента. Для проверки выдвинутой нами гипотезы о зависимости воссоздающего воображения от понимания значений всех слов, составляющих текст, была сформирована еще одна группа, в которую вошли только учащиеся IV–VI классов. В результате мы получили две группы испытуемых: 1) те, которым значения устаревших слов не объяснялись (I этап, 139 человек), и те, которые во время инструкции получали информацию о значении потенциально незнакомых слов (II этап, 135 человек). Толкования значений давались в устной форме в адаптированном виде таким образом, чтобы они не содержали подсказок на время года, например: «*Бразды* — устаревшая форма слова *борозды* (вспомните чередование *-ра-* — *оро-*); это слово употребляется в разных значениях, основное из них — продольные углубления, оставляемые чем-либо на поверхности. *Кибитка* — старинный экипаж, крытая повозка, т. е. повозка с верхом» и т. д. Помимо этого экспериментатор обращал внимание детей на то, что в художественном тексте слова могут употребляться не только в прямом, но и в переносном значении, что они «сцепляются» с другими словами и могут приобретать новые значения и новые оттенки значений. После этого давалась та же инструкция, что и в первом эксперименте.

Ввиду ограниченности объема статьи мы не имеем возможности проанализировать весь полученный материал. Остановимся только на самых важных результатах.

Сопоставление данных I и II этапов показывает, что количество испытуемых с *высоким уровнем* воссоздающего воображения (те, кто нарисовал объективные, полные и детализированные картины) в среднем увеличилось в 2,3 раза (с 12,2 до 22,8 %); с *низким уровнем* уменьшилось в 1,9 раз (с 57,7 % до 30,5 %), но все равно оставалось достаточно высоким. Это те, кто нарисовал необъективные картины вследствие непонимания текста или немотивированного фантазирования. В целом результаты второго этапа демонстрируют более высокие показатели, однако по-прежнему остается много испытуемых, рисующих полностью неадекватные картины (30,5 %) или частично неадекватные (46,7 %).

Приведем несколько примеров неадекватного восприятия: «Я увидел ямщика в черной шляпе и белой рубашке... Осень, листопад» (V кл.); «Представил себе картину ночного неба, полного звезд. По заснеженной дороге едет кибитка, на которой сидит краснолицый ямщик, напевая песню» (VI кл.). Приведенные ответы очень разные, но есть то общее, что их объединяет: по этим описаниям невозможно представить картину, созданную Пушкиным. Отметим, что речь идет не о единичных случаях, а о типичных недостатках работы воссоздающего воображения: среди испытуемых IV–VI классов таких около трети (30,5 %) – и это после семантизации слов.

Итак, второй этап исследования показал, что понимание смысла каждого из слов, составляющих текст, – **необходимое, но недостаточное условие понимания текста в целом и работы воссоздающего воображения**. Причинами неадекватного восприятия является в первую очередь непонимание природы художественного текста (игнорирование многозначности, переносных значений слов, образности, семантических связей между словами).

В ходе **третьего этапа** эксперимента до предъявления текста и рисования картин со школьниками проводилась небольшая беседа (5–7 мин.) – своеобразный экскурс в пушкинскую эпоху. Рассказ экспериментатора включал не только сведения о том, на чем ездили в первой четверти XIX в., но и семантизацию слов, подобную той, что давалась на втором этапе эксперимента. Приведем начало рассказа для учащихся III–V классов⁵:

В далекие времена, когда еще не было ни железных дорог, ни автомобилей, ни самолетов, конные экипажи на колесах или полозьях (*полозья* – это скользящая часть саней или лыж) представляли собой единственное средство передвижения на дальние расстояния. На чем же ездили чаще всего 200 лет назад, в начале позапрошлого века?

Вы, конечно, без труда можете представить себе карету, но кареты были очень дороги, не всякому по карману. Более простыми

и дешевыми экипажами были коляски, тарантасы, дрожки, линейки... Вы узнаете об этих экипажах, когда будете читать произведения Пушкина, Лермонтова, Гоголя и других классиков. А сейчас познакомимся поближе с кибиткой. *Кибитка* – это любая полукрытая, т. е. с отверстием спереди, летняя или зимняя повозка...

Далее экспериментатор (в классе – учитель) кратко рассказывает, как устроена кибитка, кто такой ямщик и т. п. Рассказ сопровождается показом иллюстраций, для того чтобы ученики получили наглядный образ называемых предметов и реалий. Сказанное имеет прямое отношение к формированию воссоздающего воображения, ибо для того чтобы представлять себе описанные в художественном произведении образы и картины, вначале нужно иметь определенные знания. Если знания недостаточны, то и образы читательского воображения могут быть искаженными, как это и показал проведенный нами эксперимент.

После необходимого экскурса в пушкинскую эпоху и подробного толкования слов в ходе третьего этапа эксперимента количество испытуемых, нарисовавших неадекватные картины, даже в IV классах составило не более 5 %. Воссозданные образы стали более зримыми, а главное – точными и правильными.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило гипотезу о связи воссоздающего воображения с пониманием текста. Мы получили доказательства того, что понимание и воссоздающее воображение при восприятии художественного текста – это слитный процесс, в котором одно не существует без другого: **чем лучше работает воссоздающее воображение, тем лучше ученик понимает текст, и наоборот**.

Вместе с тем первоначальная гипотеза о том, что если значения устаревших слов учащимся будут известны, то восприятие текста станет более адекватным, подтвердилась лишь частично. Большая доля испытуемых (около трети), неадекватно воспринявших отрывок из романа А. С. Пушкина во втором эксперименте, свидетельствует о том, что одного лишь знания значений слов для понимания текста недостаточно. Причины неадекватного восприятия художественного текста кроются в самой природе художественного слова, в первую очередь

⁵ Рассказ составлен на основе книги Ю. А. Федосюка «Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века», глава 12 «На чем передвигались» (М., 2002. – С. 196–213).

многозначности и образности. Полного «понимающего воображения» можно достичь при условии погружения в историко-культурный контекст, наличия у читателя фоновых знаний, без чего восприятие художественного текста часто затруднено или даже невозможно.

Имея в виду практическую значимость проведенного исследования, отметим, что его этапы соответствуют трем моделям работы с трудным поэтическим текстом: 1) условно «плохой», при которой текст на уроке вообще не комментируется учителем, а вся работа ложится на учащихся; 2) условно «хорошей», когда словесник до начала работы с текстом дает, как ему кажется, необходимый лингвистический комментарий (объясняет слова); 3) «высокой», требующей немалых временных и интеллектуальных усилий (филологический и историко-культурный комментарий, работа по активизации воображения, медленное чтение и т. п.), результатом чего становится иной, более высокий уровень восприятия и понимания текста.

Последняя модель подразумевает выполнение специальных заданий по развитию воссоздающего читательского воображения. Основным приемом является **прием «Включите воображение»**. В общем виде, вне конкретного текста, задание формулируется следующим образом: «Представьте, что все, о чем читаете, вы видите на своем „мысленном экране“. Включайте его при каждой встрече с текстом». Кроме этого, важно соблюдение следующего условия — медленное и даже замедленное чтение текста. Чем медленнее, тем лучше, это необходимо для того, чтобы образы воображения смогли и успели возникнуть в сознании читателя [Борисенко 2019: 79–80].

Чтобы облегчить учащимся работу, можно дать зрительную опору. Например, в процессе слушания текста попросить постепенно заполнять таблицу описанием возникающих картин и образов. Задание формулируется следующим образом: «Запишите, что вы слышите, видите и чувствуете. Во время чтения текста представьте, что... (вы бродите вместе с героем по лесу и видите сырожку (к известному тексту М. Пришвина), лягушку в луже под водосточной трубой (к тексту К. Паустовского) и т. д.» Таблица включает графы, соответствующие образам

разных модальностей — зрительных, слуховых, кинестетических: «Вижу», «Слышу», «Чувствую/ощущаю» и др.

В заключение несколько простых рекомендаций, которым может следовать учитель, поставивший перед собой задачу развития воссоздающего воображения на уроках русского языка:

1) задание «Включите воображение» можно давать только к таким текстам, которые позволяют его включить (т. е. содержат те или иные образы);

2) начинать работу нужно с 1–2 предложений, при этом предложения должны содержать не больше 2–3 элементов, которые можно вообразить: «На кустах и елочках блестели паутинки. На каждой паутинке сияли крошечные водяные жемчужины» (В. Бианки);

3) вначале в текстах должны быть представлены только зрительные образы, затем подключать слуховые, обонятельные и др.;

4) проводить работу нужно в системе, а не эпизодически — только тогда можно надеяться на существенные результаты;

5) и, наконец, следует помнить о том, что до предъявления текста должны быть разъяснены все незнакомые, потенциально трудные слова, иначе учитель рискует получить то, что получили мы в своем эксперименте.

ЛИТЕРАТУРА

Борисенко Н. А. Изучение воссоздающего воображения в контексте проблем чтения // Человек читающий: Homo legens — 9 / под ред. М. В. Белоколенко. — М., 2017. — С. 91–103.

Борисенко Н. А. Система структурных компонентов учебника нового типа по русскому языку, направленных на развитие воссоздающего воображения // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. науч. ст. — М., 2019. — С. 75–85.

Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Как учить работать с книгой. — М., 1995.

Граник Г. Г., Борисенко Н. А. Развитие воссоздающего воображения на уроках русского языка // Русский язык в школе. — 2006. — № 6. — С. 3–10.

Динер Е. В., Мосунова Л. А. Развитие воображения в процессе чтения электронной книги // Вестник Новосибир. гос. пед. ун-в. — 2017. — Т. 7. — № 2. — С. 34–48.

Елачич Е. А. Основные задачи детского чтения // Русская школа за рубежом. — 1923. —

№ 2–3. — С. 130–138 [Электронный ресурс]. — URL: https://studme.org/179371/literatura/elachich_osnovnye_zadachi_detskogo_chteniya (дата обращения: 24.02.2020).

Жинкин Н. И. Изучение детского отношения к кинематографической картине // *Жинкин Н. И. Язык — речь — творчество: избр. труды.* — М., 1998. — С. 170–182.

Клычкова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. — 2-е изд., испр. — М., 1983.

Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. — М., 1972.

Теплов Б. М. Психология: учебник для средней школы. — М., 1953.

Сильченкова Л. С., Страдова А. И. Воссоздающее воображение как познавательный процесс и читательская компетенция // *Начальная школа.* — 2019. — № 3. — С. 19–24.

Соболева О. В. Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст. — М., 2009.

Страдова А. И. Формирование у младших школьников воссоздающего воображения как читательской компетенции // *Школа будущего.* — 2017. — № 1. — С. 71–75.

Borisenko N. Criteria of estimation of school students' reconstructive imagination // 6th international conference on education. 29 June 2017 — 01 July 2017. University of Zagreb. Zagreb — Croatia: Abstracts book. 2017. — P. 45.

REFERENCES

Borisenko N. A. The study of reconstructive imagination in the context of reading issues. In *Chelovek chitayushchii: Homo legens—9* [Reading man. Homo legens—9]. Ed. M. V. Belokonenko. Moscow, 2017, pp. 91–103. (In Rus.)

Borisenko N. A. The system of structural components of a new type of textbook on the Russian language, aimed at the development of reconstructive imagination. In *Psikhodidaktika sovremennogo uchebnika: preemstvennost' traditsii i vektory razvitiya: sb. nauch. st.* [Psychodidactics of a modern textbook: continuity of traditions and development vectors]. Moscow, 2019, pp. 75–85. (In Rus.)

Granik G. G., Bondarenko S. M., Kontsevaya L. A. How to teach to work with a book. Moscow, 1995. (In Rus.)

Granik G. G., Borisenko N. A. The development of reconstructive imagination in the lessons of the Russian language. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2006, No. 6, pp. 3–10. (In Rus.)

Diner E. V., Mosunova L. A. Imagination development in the process of reading e-books. In *Vestnik Novosib. gos. ped. univ.* [Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin]. 2017, No. 2, pp. 34–48.

Elachich E. A. The main tasks of children's reading. In *Russkaya shkola za rubezhom* [Russian school abroad]. 1923, No. 2–3, pp. 130–138 [Electronic resource]. URL: https://studme.org/179371/literatura/elachich_osnovnye_zadachi_detskogo_chteniya. (In Rus.)

Zhinkin N. I. The study of children's attitudes to the cinema picture. In *Zhinkin N. I. Language — Speech — Creativity.* Moscow, 1998, pp. 170–182. (In Rus.)

Klychnikova Z. I. Psychological features of teaching reading in a foreign language. Teacher manual. 2nd ed., corr. Moscow, 1983. (In Rus.)

Nikiforova O. I. Psychology of perception of fiction. Moscow, 1972. (In Rus.)

Teplov B. M. Psychology: textbook for high school. Moscow, 1953. (In Rus.)

Silchenkova L. S., Stradova A. I. Recreating imagination as a cognitive process and reading competence. In *Nachal'naya shkola* [Primary School]. 2019, No. 3, pp. 19–24. (In Rus.)

Soboleva O. V. Conversations about reading, or How to teach children to understand the text. Moscow, 2009. (In Rus.)

Stradova A. I. The formation of reconstructive imagination as a reading competency in younger schoolchildren. In *Shkola budushchego* [School of the Future]. 2017, No. 1, pp. 71–75. (In Rus.)

Borisenko N. Criteria of estimation of school students' reconstructive imagination. In 6th international conference on education. 29 June 2017 — 01 July 2017. University of Zagreb. Zagreb — Croatia: Abstracts book. 2017, p. 45.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT AUTHORS

Наталья Анатольевна Борисенко, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт, Российская академия образования; ул. Моховая, д. 9/4, г. Москва, 125009, Россия

Генриетта Григорьевна Граник, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, главный научный сотрудник, Психологический институт, Российская академия образования; ул. Моховая, д. 9/4, г. Москва, 125009, Россия

Natalia A. Borisenko, Cand. of Sci. (Philol.), Leading Researcher, Psychological Institute, Russian Academy of Education; 9/4 Mokhovaya str., Moscow, 125009, Russia

Genrietta G. Granik, Dr. of Sci. (Psych.), Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Chief Scientific Researcher, Psychological Institute, Russian Academy of Education; 9/4 Mokhovaya str., Moscow, 125009, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-34-41

«Таинственный певец»: беседа на уроке о стихотворении А. С. Пушкина «Арион»

Ксения Вадимовна Миронова

*Психологический институт, Российская академия образования, г. Москва, Россия,
e-mail: kseniamir@inbox.ru*

В статье представлен подробный школьный лингвистический и литературоведческий анализ стихотворения А. С. Пушкина «Арион». Цель исследования – теоретически обосновать и описать методику проведения на уроке углубленного обсуждения этого произведения, в том числе выделить ключевые этапы обсуждения, вопросы и задания по стихотворению. В ходе исследования были использованы методы лингвистического и литературоведческого анализа, теоретического обобщения, проектирования. С позиций психодидактического подхода выделены основные этапы обсуждения с учащимися стихотворения А. С. Пушкина «Арион», сформулированы вопросы и задания, направленные на развитие у школьников понимания этого произведения, повышение остроты читательского восприятия, активизацию исследовательского внимания и познавательного интереса подростков, формирование у них вдумчивого отношения к лирическому тексту. Рассмотрены три смысловых плана стихотворения «Арион», различаемые по степени эксплицитности и смысловой наполненности: эксплицитно-имплицитный, имплицитный и контекстуальный (фоновый). Представлены разные точки зрения относительно возможного политического подтекста данного произведения, проанализирована роль в нем мифологического контекста, раскрыты особенности композиционной структуры, которая строится по принципу «напряжение – разрядка». Делаются выводы о необходимости для развития у подростков понимания лирики проведения подробной аналитико-синтезирующей работы со стихотворением и построения урока-беседы на основе творческого взаимодействия учащихся как с лирическим произведением, так и с другими читателями, что предполагает учет возможностей разного прочтения текста, уважение к чужому мнению, которое может быть использовано как трамплин для собственного сопереживания и осмысления.

Ключевые слова: А. С. Пушкин; стихотворение «Арион»; урок; обсуждение; психодидактический подход; подростки; лингвистический и литературоведческий анализ

Ссылка для цитирования: Миронова К. В. «Таинственный певец»: беседа на уроке о стихотворении А. С. Пушкина «Арион» // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 4. – С. 34–41. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-34-41.

«The Mysterious Singer»: A Classroom Discussion of A. S. Pushkin's Poem «Arion»

Ksenia V. Mironova

*Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
e-mail: kseniamir@inbox.ru*

The paper presents a detailed school linguistic and literary analysis of A. Pushkin's poem *Arion*. The purpose of the study is to theoretically justify and describe the methodology for conducting an in-depth discussion of this poem in the classroom, including highlighting the key stages of the discussion, as well as providing questions and tasks on the text. In the course of the study, methods of linguistic and literary analysis, theoretical generalization, and project planning were used. From the perspective of the psychodidactic approach, the main stages of the discussion of the poem *Arion* by A. Pushkin with students are highlighted; questions and tasks are formulated aimed at developing schoolchildren's understanding of this work, increasing the reader's perception, enhancing the research attention and cognitive interest, and forming a thoughtful attitude towards the lyric text. Three semantic plans of the poem *Arion* are considered, distinguished by the degree of explicitness and semantic content: explicitly-implicit, implicit and contextual (background). Different points of view regarding the possible political context of this work are presented, the role of the mythological context is analysed; the features of the compositional structure, which is built on the «climax – resolution» principle, are revealed. The author concludes that, in order to develop an understanding of lyrics among adolescents, it is necessary to conduct a detailed analytical and synthesizing work with a poem and to build a conversation lesson based on the creative interaction of students with both the lyric composition and other readers, which involves taking into account the possibilities of different readings of the text and respect for the other opinions, which can be used as a springboard for students' empathy and understanding.

Keywords: A. S. Pushkin; Arion; lesson; discussion; psychodidactic approach; adolescents; linguistic and literary analysis

A reference for citation: Mironova K. V. «The Mysterious singer»: A classroom discussion of A. S. Pushkin's poem «Arion». In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, № 4, pp. 34–41. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-34-41.

Введение. Согласно модели «идеального читателя», разработанной научным коллективом под руководством Г. Г. Граник, понимание во многом определяется тем, насколько читатель способен воспринимать обращенные к нему сигналы текста и уметь на них реагировать [Граник, Бондаренко, Концевая 1995; Соболева 2009]. Общение с художественным произведением у «идеального читателя» вызывает эмоциональный отклик, рождает собственные размышления, доставляет эстетическое удовольствие. Стержневой основой чтения является диалог с текстом, в ходе которого читатель задает вопросы к произведению, выдвигает свои гипотезы, т. е. предположительные ответы на поставленные им самим вопросы, и проверяет их в ходе дальнейшего чтения и осмысления.

По сравнению с другими родами литературы (эпическим и драматическим) в лирической поэзии содержится намного больше текстовых «сигналов» — явных и скрытых. Соответственно, чтение лирики, как правило, требует от читателя намного большей работы для проникновения за достаточно очевидный слой значений к скрытому слою смыслов. Трудности, которые подростки испытывают в процессе чтения лирики, во многом обусловлены тем, что все входящие в лирическое произведение элементы несут особую семантическую нагрузку. По словам М. М. Бахтина, только в поэзии происходит наиболее полное раскрытие потенциала языка, так как она предъявляет к нему максимальные требования, «выжимает [из него] все соки» [Бахтин 1975: 45]. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что в содержательном авторском тексте «есть необходимые отправные точки для соответствующей работы мысли читателя, но не делается попытки вовсе снять необходимость в ней» [Рубинштейн 1973: 237]. Изучаемые в школе стихотворения относятся именно к такому типу текстов: они требуют осмысления, эмоционального и интеллектуального погружения.

Цель нашего исследования — теоретически обосновать и описать методику проведения на уроке углубленного обсуждения стихотворения А. С. Пушкина «Арион».

Задачи исследования:

1) обосновать необходимость использования психодидактического подхода при организации учебного процесса изучения лирики;

2) выделить и описать ключевые этапы проведения подробного школьного лингвистического и литературоведческого анализа стихотворения Пушкина «Арион»;

3) сформулировать вопросы и задания, касающиеся трех смысловых планов этого произведения (эксплицитно-имплицитного, имплицитного и контекстуального), а также примерные ответы на них.

Методы исследования — лингвистический и литературоведческий анализ, теоретическое обобщение, проектирование.

Результаты. Рассматривая проблему «лирика и читатель-подросток», исследователи нередко говорят о незначительности прогресса школьников в понимании лирической поэзии на протяжении подросткового возраста, что объясняется недостаточным вниманием, уделяемым педагогами изучению лирики, и низкой эффективностью этого процесса, осуществляемого обычно в рамках дидактического — предметноцентричного — подхода с применением информационно-перцептивных методов обучения. Такой репродуктивный характер изучения лирики противоречит требованиям к современному школьному филологическому образованию, которое должно быть ориентировано на воспитание творчески активного читателя-исследователя, испытывающего потребность в чтении как средстве саморазвития, познания себя и мира.

В связи с этим возникает необходимость обращения к психодидактическому подходу, согласно которому усвоение знаний, формирование умений и навыков выступают не в качестве целей обучения, что

свойственно дидактическому подходу, а в качестве средств развития познавательной и личностной сфер ученика [Панов 2007]. Будучи полидисциплинарной областью, психодидактика интегрирует психологию, дидактику, предметную методику и практику образования, служа личностно-ценностному развитию учащегося [Лебедева 2006]. При этом акцентируется важность поощрения инициативы со стороны учащихся, которые, если речь идет об уроках словесности, должны быть активными участниками творческого процесса исследования художественного текста, углубляясь в его смысловые пласты и в собственный внутренний мир [Как учить... 2018; Мironova 2019].

В лирическом произведении можно выделить три тесно взаимосвязанных и взаимобусловленных плана, различаемых по степени эксплицитности и смысловой наполненности:

1) эксплицитно-имплицитный: лирический сюжет, в том числе эмоционально-образное и декларируемое идейно-философское содержание; ритмическая и звуковая организация, композиция;

2) имплицитный: глубинное, непосредственно не выраженное содержание, заложенное в стихотворение автором; подтекст;

3) контекстуальный (фоновый): различные контексты произведения, в том числе историко-художественный, культурный, философский, контекст собственного творчества автора [Миронова 2018].

Отметим, что чем большую роль в стихотворении играют имплицитный и контекстуальный планы, тем оно сложнее для понимания. К числу таких произведений принадлежит стихотворение Пушкина «Арион» (1827), поэтому обычно оно изучается в последнем — IX — классе основной школы. Опираясь на вышеприведенные планы лирического произведения, рассмотрим последовательные этапы лингвистического и литературоведческого анализа этого стихотворения в процессе спроектированного нами урока-беседы, направленного на развитие у подростков понимания лирики, формирование вдумчивого отношения к ней и к самому себе, а также к другим людям и культуре.

Эксплицитно-имплицитный план

Как правило, разговор со школьниками о стихотворении «Арион» начинается

либо с мифологического контекста, который мало кому из современных подростков знаком, либо с самого текста. У каждого из этих путей есть свои преимущества, однако для устного обсуждения нам представляется более подходящим второй путь, поскольку он позволяет остаться сначала наедине с произведением, личностно на него отозваться и провести имманентный анализ его эксплицитно-имплицитного плана.

После выразительного чтения следует попросить учащихся сформулировать чувства и мысли, которые у них вызывают стихотворение. Как отмечают исследователи, в основе понимания лирики должны лежать собственные субъективные ответы учащихся. Так, М. Пайк предлагает систему «отзывчивого обучения» (responsive teaching), обосновывая данный термин тем, что обучение должно основываться на личном отклике подростка, отзываться на этот отклик и взаимодействовать с ним [Pike 2000]. Такой первичный отклик можно назвать синкретическим этапом взаимодействия с произведением, так как он характеризуется синкретизмом, нерасчлененностью восприятия и заключается в интуитивном и эмоционально-когнитивном «схватывании» произведения (в том числе его общего смысла).

Следующий этап — сознательное выявление заложенных в произведении смысловых пластов, т. е. аналитическое осмысление стихотворения. Прежде всего, учащихся нужно попросить найти и подчеркнуть в тексте незнакомые слова. Важность этого задания обусловлена тем, что школьники часто не осознают, какие слова им неясны, и нередко искаженно толкуют «значенческий» слой произведения. Однако учителю не стоит торопиться его разъяснять: нужно приучать юных читателей работать с контекстом самого стихотворения, т. е. опираться на знакомые им слова и стараться понять значения непонятных слов из того контекста, в котором они употреблены. Итак, читаем стихотворение «Арион»:

Нас было много на челне;
Иные парус напрягали,
Другие дружно упирали
В глубь мощны веслы. В тишине
На руль склоняясь, наш кормщик умный
В молчанье правил грузный челн;
А я — беспечной веры полн, —

Пловцам я пел... Вдруг лоно волн
 Измял с налету вихорь шумный...
 Погиб и кормщик и пловец! —
 Лишь я, таинственный певец,
 На берег выброшен грозою,
 Я гимны прежние пою
 И ризу влажную мою
 Сушу на солнце под скалою.

В данном случае контекст помогает практически полностью снять вопросы по непонятным словам: *челн* — это лодка, судно; *напрягать парус* — значит натягивать его; *кормщик* — кормчий, рулевой, т. е. человек, правящий судном; *лоно* — недра или поверхность воды; *риза* — одежда, облачение.

Будет полезным дать учащимся задание подробно пересказать описанные в стихотворении события. М. Л. Гаспаров и И. Ю. Подгаецкая называют пересказ поэтического произведения важнейшим критерием его понимания, поскольку человек по-настоящему понимает только то, что может пересказать [Гаспаров, Подгаецкая 2008: 9]. Скорее всего, пересказ получится примерно таким: на парусном судне плыла большая команда, состоявшая из матросов, кормчего и певца. Вдруг налетел вихрь и разрушил судно. В результате погибли все, кроме певца, который был вынесен на берег. Когда вышло солнце, он стал сушить под скалой свою одежду и петь те же песни, что и раньше.

Затем следует спросить учащихся: «Исчерпывается ли этим пересказом смысл стихотворения?» Эти задания могут помочь подросткам достигнуть более отчетливого понимания лирического сюжета, а при сравнении пересказа с самим стихотворением — увидеть, насколько оно неизмеримо глубже и объемнее. Будет хорошо, если учащиеся в своем ответе смогут грамотно использовать литературоведческие понятия: говорить о рифморитмической организации лирического произведения, его композиции, средствах художественной выразительности и т. д.

Следующий ряд вопросов направлен на то, чтобы активизировать исследовательское внимание подростков, приучать их к подробному взгляду на все детали произведения. После вопросов приведем некоторые возможные ответы.

— О каком времени повествует лирический герой: прошлом, настоящем или

будущем? (*Ответ.* Он начинает с прошлых событий («Нас было много на челне...»), а в конце переходит в настоящее («Я гимны прежние пою...»)).

— Давно ли герой спасся? (*Ответ.* Скорее всего, не так давно: вихрь прошел, вышло солнце, и он даже не успел еще высушить влажную одежду.)

— Какими словами описывается звуковой фон в стихотворении? (*Ответ.* Кормщик правит «в тишине», «в молчанье». Слышны только песни певца. Затем врывается «вихорь шумный». А в конце опять звучит голос певца, поющего гимны.)

— Нужен ли певец на этом судне?

Когда мы обсуждали с учащимися это стихотворение, они были единодушны в своих ответах: «Конечно, нужен!» Приведем мнение одного ученика: «Он не просто нужен, а очень важен. Пловцы должны всегда помнить о цели, ради которой они трудятся, и верить в нее, иначе для них все потеряет смысл. Настоящий поэт и певец сочинит такую песню и споет ее так, что все сплотятся и будут смело смотреть на жизнь».

— Можно ли внутреннее состояние плывущих на челне описать одним словом? Почему? (*Ответ.* Нет, нельзя. С одной стороны, есть сосредоточенные, погруженные в тяжелое дело пловцы, кормщик, который даже склонился на руль, как бы сгибаясь под грузом своей ноши, ответственности. С другой стороны, есть беззаботный и внутренне свободный певец.)

— Что означает словосочетание *беспечная вера*? (*Ответ.* *Беспечный* — от слова *печаль* в значении ‘забота’. Лирический герой не себя называет *беспечным*, а свою веру. Наличие такой веры говорит о полном доверии промыслу, провидению, судьбе.)

— Какие слова лучше всего подходят для характеристики пловцов, кормчего и певца? (*Ответ.* Пловцы и кормчий: *напряженные, сосредоточенные*. Певец: *легкость, гармония*. Когда читаешь стихотворение, возникает ощущение, что все плывущие на челне полны беспокойства и забот, кроме певца, ни о чем не волнующегося. В итоге погибли те, которые полагали, что все зависит от их усилий, а спасен был тот, который полностью положился на провидение.)

— Как в конце себя чувствует певец? (*Ответ.* Ни одним словом не описаны его переживания в связи с потерей друзей,

словно ничего не произошло. Он остался верен себе и своим идеалам: воспекает то же, что и раньше.)

— Что означает здесь эпитет «таинственный»? (*Ответ.* Даже когда они вместе плыли на этом судне, певец был одновременно и со всеми, и как бы отделен от них, находясь в своем мире: он и член экипажа, и независимый путешественник, который не относит себя к числу «пловцов». По сути, он *неведом* этим пловцам. И если для других гроза стала источником смерти, то для певца — средством чудесного, необъяснимого спасения.)

— Почему все плывшие на челне погибли, кроме певца? (*Ответ.* Стихотворение не дает прямого ответа на этот вопрос, но можно предположить, что певец является избранником судьбы, «сыном гармонии», наделенным особым поэтическим даром. У него своя высокая миссия на земле, и провидение пока его хранит, помогая эту миссию реализовать. Конечно, в спасении героя есть тайна. Тайна есть и в самой судьбе певца, и в его творчестве.)

Вышеприведенные вопросы тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены. После их обсуждения переходим к разговору о композиционной структуре стихотворения. С одной стороны, произведение четко делится на три части: 1) дружная работа всех плывущих на челне, в том числе певца, вдохновлявшего пловцов своими песнями; 2) вторжение смертоносной стихии; 3) спасение певца.

С другой стороны, композиция строится по принципу «напряжение — разрядка». Вначале мы погружаемся в напряженную атмосферу тяжелого физического и умственного труда. Чтобы двинуть в нужном направлении грузное судно, требуется слаженная работа всей команды. Затем — в мгновение ока — напряжение разряжается: «А я — беспечной веры полн, — / Пловцам я пел...» После рассказа лирического героя о своем беззаботном пении опять врывается тяжесть — буря и смерть: «Вдруг лоно волн / Измял с налету вихорь шумный... / Погиб и кормщик и пловец!» В конце снова наступает разрядка: мысленному взору читателя открывается мирная картина расположившегося на солнечном берегу героя. Он поет и сушит «под скалою» свою одежду, которая названа не мокрой, а всего лишь «влажной», несмотря

на шторм. Итак, «разрядка» в этом произведении связана с певцом, а «напряжение» — с кормщиком и пловцами.

Имплицитный и контекстуальный планы

В числе непонятных для многих учащихся слов стихотворения наверняка окажется само заглавие — «Арион». Для ознакомления с легендой об Арионе можно прочитывать на уроке ее пересказ, взятый из книги М. Л. Гаспарова «Занимательная Греция»:

...Арион прибыл с Лесбоса в Коринф — учить греков закону гармонии. Это было уже при тиранине Периандре. Угождая народу, Периандр завел в Коринфе праздники в честь Диониса, бога вечно возрождающейся природы. На праздниках выступали хоры; участники хоров были одеты сатирами — веселыми козлоногими спутниками Диониса; они пели песни о его деяниях... а сочинял эти песни Арион.

Отслужив Периандру, Арион поехал с песнями в другие города, заработал там много денег и пустился обратно в Коринф. Корабельщики, с которыми он плыл, увидели его богатство и решили Ариона убить, а деньги его поделить. Разжалобить их было невозможно. Тогда Арион попросил об одном: он споет свою последнюю песню и сам бросится в море. Ему позволили. Он надел свой лучший наряд, взял в руки лиру, встал на носу корабля, громким голосом пропел высокую песню и бросился в море. И случилось чудо: из моря вынырнул дельфин, принял Ариона на свою крутую спину и после долгого плавания вынес его на греческий берег. Изумленный Периандр воздал Ариону почести, как любимцу богов, корабельщики были наказаны, а на том берегу поставили медную статую человека верхом на дельфине [Гаспаров 2000: 84–85].

Возникает вопрос: «Как связана эта античная легенда с лирическим сюжетом пушкинского стихотворения?» Выделим ключевые различия между двумя текстами.

Во-первых, спутники пушкинского *певца* не враждебны ему, в отличие от жадных и завистливых корабельщиков из легенды. Всех плывущих в челне можно назвать единой командой. Во-вторых, по сюжету легенды со смертельной опасностью сталкивается только Арион, которого корабельщики хотят убить, и ни о какой буре речи не идет. У Пушкина же и певцу, и пловцам угрожает общая опасность. В-третьих, если в легенде поэта спас очарованный его пением дельфин, то в стихотворении образ дельфина отсутствует: певец естественным образом «вынесен грозою»

на берег. Кроме того, спутники античного Ариона остались живы, а у Пушкина все они погибли во время внезапно разыгравшейся бури. Наконец, в древнегреческой легенде Арион был торжественно встречен тираном Периандром, а пушкинского *певца* никто на берегу не встречает.

Таким образом, от древней легенды Пушкин оставляет только имя и «род деятельности» главного героя, а также мотив его чудесного спасения в ходе морского плавания. В остальном же он кардинально эту легенду перерабатывает и создает новый поэтический образ.

Следующие вопросы: «Почему в 1830 г. “Арион” был опубликован в “Литературной газете” анонимно и почему поэт не включал его в сборники своих стихотворений?» Чаще всего исследователи объясняют это тем, что наметанный глаз цензора без труда мог уловить в этом невинном, на первый взгляд, произведении политический подтекст. Наверняка кто-то из подростков догадается, что речь идет о декабрьских событиях 1825 г. и предшествовавшем им возникновении тайных обществ, жаждавших социально-политического переустройства. Как известно, среди декабристов было немало друзей и знакомых Пушкина. После поражения восстания на многих из них обрушился «вихорь шумный» — казни, ссылки. Поэта, не принимавшего непосредственного участия в декабристском движении, николаевская «гроза» миновала.

Возвращаясь к вопросу о причинах спасения певца, можно сказать, что и пловцы-декабристы, и певец стремились к свободе; однако, в отличие от поэта, пловцы были движимы, прежде всего, стихией борьбы, гнева и мести. Сначала эта стихия была для них попутным ветром, надувавшим паруса. А потом она, как вернувшийся бумеранг, обрушилась на них штормом — ответным гневом и местью царского режима. Певец же был полон «беспечной веры» в провидение и пел нужные этим смелым мореплавателям, близкие им по духу песни. Он оставался в стороне от напряженной стихии, поэтому она не смогла его поглотить.

Но не все литературоведы согласятся с такой интерпретацией стихотворения. Так, И. В. Немировский считает, что «Арион» был призван «обобщить личный опыт

не только Пушкина, но и того относительно широкого круга лиц, который в 1830 г. был сплочен А. А. Дельвигом вокруг “Литературной газеты”» [Немировский 1995: 189]. Как отмечает исследователь, к этому времени почти все постоянные авторы газеты (Ф. Н. Глинка, А. А. Бестужев, В. К. Кюхельбекер, П. А. Катенин, П. А. Вяземский, О. М. Сомов) пережили «бурю», порой «лишь косвенно связанную с событиями 14 декабря» [Там же]. Анонимность же первой публикации была обусловлена желанием Пушкина избежать «узкобиографической трактовки» со стороны читателей, которая заслонила бы более глубокий смысл произведения [Там же: 190].

Этот этап беседы о стихотворении «Арион» можно назвать интерпретационным синтезом: читатель привлекает весь относящийся к произведению материал, который удалось выявить, и дает свою интерпретацию, стараясь ее обосновать. Приглашая учащихся к размышлению, какая точка зрения ближе к истине, напоминаем им, что ко всякому высказыванию о произведении нужно подходить с рассуждением, избегать как слепого доверия «авторитетному мнению», так и избыточно критического к нему отношения. Также можно спросить подростков: «Есть ли что-то общее между вышеприведенными интерпретациями стихотворения?» (Ответ. Их объединяет понимание того, что поэт, скрыв своего лирического героя под маской древнегреческого певца, создал яркий образ-осмысление бурных событий 1820-х годов. Стихотворение можно назвать «своеобразным сплавом античной, современной, личной тем» [Глебов 1941: 296]. Как и «таинственный певец», Пушкин не отказался от своих идеалов: продолжил петь «гимны прежние», в которых прославлял свободу и «милость к падшим призывал».)

Обсуждение. Таким образом, мы рассмотрели с позиций психодидактического подхода три последовательных этапа школьного лингвистического и литературоведческого анализа стихотворения А. С. Пушкина «Арион»: 1) синкретический (непосредственный отклик, интуитивное и эмоционально-когнитивное «схватывание» произведения); 2) аналитический (выявление и осмысление

заложенных в стихотворении смысловых пластов); 3) синтетический (интерпретационный синтез с привлечением всего относящегося к произведению материала, который удалось выявить). В самом стихотворении были выделены три взаимосвязанных плана, различаемых по степени эксплицидности и смысловой наполненности: эксплицитно-имплицитный, имплицитный и контекстуальный (фоновый).

Мы придерживаемся мнения, согласно которому не следует ограничивать изучение с подростками лирики одним эмпатийным откликом и/или усвоением идейно-тематического содержания, так как это ведет к развитию поверхностного восприятия поэзии и формальному отношению к стихам, но не дает глубины понимания. Проведение на уроках бесед о лирической поэзии должно способствовать развитию остроты читательского восприятия подростков, помогать им самим *отозваться* на произведение, увидеть заложенные в нем чувства, мысли, образы. Организация такой творческой коммуникации особенно важна при работе с учащимися подросткового возраста, для которых на первый план выходит межличностное общение, а учебная деятельность из ведущей превращается в субъективное средство своего личностного, когнитивного, социального развития.

А. А. Смирнов описывает понимание как динамический процесс, в ходе которого человек, отталкиваясь от предваряющей понимания стадии, переходит к смутному пониманию, затем — к субъективному пониманию без словесного выражения; и только когда он может в словесных формулировках сообщить понятое другому лицу, наступает переход к четвертой — «отчетливой» — стадии понимания [Смирнов 1966]. При этом, как подчеркивает значительное число авторов, само понимание текста неоднородно и содержит много уровней, слоев, свойств, индивидуальных особенностей (А. А. Брудный, И. А. Зимняя, З. И. Клычникова, А. А. Смирнов, L. M. Rosenblatt и др.). Вслед за А. А. Смирновым мы рассматриваем *отчетливость* как одну из важнейших характеристик понимания, потому считаем правомерным для развития у подростков понимания лирики использовать вопросы и задания, требующие аналитико-синтезирующей работы с поэтическим текстом, ясного формулирования своих чувств и мыслей.

Кроме того, необходимо поощрять учащихся к самостоятельной постановке вопросов к стихотворению и поиску ответов на них. Очевидно, что в процессе такого поиска учитель не должен выступать в роли «монополиста» интерпретации произведения, иначе подростки начнут воспринимать стихи как своего рода загадку с единственным правильным ответом [Smith & Connolly 2005]. Чтобы не допустить этого, можно привлекать и обсуждать различные, иногда противоположные точки зрения относительно смысла стихотворения в целом или какой-то его части — отдельной строки, образного выражения и т. д. Столкновение противоречий будет служить своеобразным двигателем эстетического смыслообразования, способствовать проникновению за поверхностное содержание к более глубокому смысловым пластам. В то же время, побуждая юных читателей к творческому размышлению, следует напоминать им о необходимости опираться на поэтический текст, обосновывать свое мнение, а чужой отклик может служить трамплином для собственного сопереживания и осмысления, помогая увидеть произведение с новых ракурсов.

ЛИТЕРАТУРА

- Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. — М., 1975.
- Гаспаров М. Л. Занимательная Греция: рассказы о древнегреческой культуре. — М., 2000.
- Гаспаров М. Л., Подгаецкая И. Ю. «Сестра моя — жизнь» Бориса Пастернака. Сверка понимания. — М., 2008.
- Глебов Г. С. Об «Арионе» // Пушкин: Временник Пушкинской комиссии / АН СССР. Ин-т литературы. — М.; Л., 1941. — Вып. 6. — С. 296–304.
- Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Как учить работать с книгой. — М., 1995.
- 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.
- Лебедева В. П. Психолого-дидактические аспекты личностно-ценностного образования // Казанский педагогический журнал. — 2006. — № 1. — С. 17–25.
- Миронова К. В. Оценивание уровня понимания подростками лирической поэзии // Психологические исследования. Вып. 9 / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергеевко, Н. Е. Харламенкова. — М., 2018. — С. 87–98.

Немировский И. В. Декабрист или сервист? (Биографический контекст стихотворения «Арион») // Легенды и мифы о Пушкине: сб. статей / под ред. М. Н. Виролайнен. — СПб., 1995. — С. 174—191.

Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб., 2007.

Рубинштейн С. Л. О понимании / Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 236—237.

Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. — М., 1966.

Соболева О. В. «Человек понимающий»: формирование начинающего читателя. — Курск, 2009.

Mironova K. The principle of open individuality as a basis for teenagers' creative interaction with lyric poems // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2019, No. 12(4), pp. 130—142. DOI: 10.11621/pir.2019.0408.

Pike M. Keen readers: adolescents and pre-twentieth century poetry // *Educational Review*. 2000, vol. 52, No. 1, pp. 13—28. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910097379>.

Smith M. W. & Connolly W. The effects of interpretive authority on classroom discussions of poetry: Lessons from one teacher // *Communication Education*. 2005, vol. 54, No. 4, pp. 271—288. <https://doi.org/10.1080/03634520500442145>.

REFERENCES

Bakhtin M. M. Questions of literature and aesthetics. Moscow, 1975. (In Rus.)

Gasparov M. L. Entertaining Greece: stories about the ancient Greek culture. Moscow, 2000. (In Rus.)

Gasparov M. L., Podgaetskaya I. Yu. «My sister is life» by Boris Pasternak. The revise of understanding. Moscow, 2008. (In Rus.)

Glebov G. S. About «Arion» // Pushkin: Temporary of the Pushkin commission / USSR Academy of Sciences. Institute of literature. Moscow, Leningrad, 1941. Issue 6, pp. 296—304. (In Rus.)

Granik G. G., Bondarenko S. M., Kontseva L. A. How to teach to work with a book. Moscow, 1995. (In Rus.)

Kak uchit' russkomu yazyku i literature sovremennykh shkol'nikov? Shkol'nyi uchebnik segodnya: kollektivnaya monografiya [How to teach the Russian language and literature to modern school-children? School textbook today: collective monograph]. Eds. G. G. Granik, N. A. Borisenko. Moscow, St. Petersburg, 2018. (In Rus.)

Lebedeva V. P. Psychological and didactic aspects of personality-value education. In *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]*. 2006, No. 1, pp. 17—25. (In Rus.)

Mironova K. V. Evaluation of the level of adolescents' lyric poetry comprehension. In *Psikhologicheskiye issledovaniya: vyp. 9 [Psychological Studies: issue 9]*. Eds. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko, N. E. Kharlamenkova. Moscow, 2018, pp. 87—98. (In Rus.)

Nemirovskii I. V. Decembrist or servist? (The biographical context of the poem «Arion»)]. In *Legendy i mify o Pushkine [Legends and myths about Pushkin]*. Saint-Petersburg, 1995, pp. 174—191. (In Rus.)

Panov V. I. Psychodidactics of educational systems: Theory and practice. Petersburg, 2007. (In Rus.)

Rubinshtein S. L. On understanding. In *Rubinshtein S. L. Problems of general psychology*. Moscow, 1973, pp. 236—237. (In Rus.)

Smirnov A. A. Problems of the psychology of memory. Moscow, 1966. (In Rus.)

Soboлева O. V. «Person who understands»: novice reader formation. Kursk, 2009. (In Rus.)

Mironova K. The principle of open individuality as a basis for teenagers' creative interaction with lyric poems. In *Psychology in Russia: State of the Art*. 2019, No. 12(4), pp. 130—142. DOI:10.11621/pir.2019.0408.

Pike M. Keen readers: adolescents and pre-twentieth century poetry. In *Educational Review*. 2000, Vol. 52, No. 1, pp. 13—28. DOI:10.1080/00131910097379.

Smith M. W. & Connolly W. The effects of interpretive authority on classroom discussions of poetry: Lessons from one teacher. In *Communication Education*. 2005, Vol. 54, No. 4, pp. 271—288. DOI:10.1080/03634520500442145.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Ксения Вадимовна Миронова, магистр психологии, научный сотрудник, Психологический институт, Российская академия образования; ул. Мохвовая, д. 9/4, Москва, 125009, Россия

Ksenia V. Mironova, Master of Psychology, Researcher, Psychological Institute, Russian Academy of Education; 9/4 Mokhovaya str., Moscow, 125009, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-42-49

Анализ устаревшей лексики при изучении произведений исторического жанра (На материале баллады А. К. Толстого «Илья Муромец»)

Олег Евгеньевич Вороничев

*Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, г. Брянск, Россия,
e-mail: voonid@mail.ru*

Наталья Юрьевна Моспанова

*Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, г. Брянск, Россия,
e-mail: mo_nati76@mail.ru*

Цель исследования – актуализировать межпредметные связи родного языка, родной литературы и родной истории. В статье рассматриваются различные типы устаревших слов, а также даются рекомендации учителю-словеснику, по каким направлениям может быть организовано изучение устаревшей лексики в школе. Авторы используют методы анализа учебной и научной литературы. На основе практического опыта предлагаются приемы работы над языковой архаикой на уроках, построенных с учетом межпредметных связей русского языка и литературы. В статье сделан вывод, что работу над устаревшими словами или выражениями и выполняемыми ими стилистическими функциями нужно вести постепенно, как и предписывает традиционная методика, т. е. от простого к сложному, поэтапно.

Ключевые слова: *устаревшая лексика; архаизм; историзм; классификация устаревшей лексики; стилистические функции; А. К. Толстой; баллада «Илья Муромец»; русский (родной) язык*

Ссылка для цитирования: *Вороничев О. Е., Моспанова Н. Ю. Анализ устаревшей лексики при изучении произведений исторического жанра (На материале баллады А. К. Толстого «Илья Муромец») // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 4. – С. 42–49. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-42-49.*

Analysis of Obsolete Vocabulary in the Study of Works of Historical Genre (On the Material of A. K. Tolstoy's Ballad «Ilya Muromets»)

Oleg E. Voronichev

*Bryansk State Academician I. G. Petrovski University, Bryansk, Russia,
e-mail: voonid@mail.ru*

Natalya Yu. Mospanova

*Bryansk State Academician I. G. Petrovski University, Bryansk, Russia,
e-mail: mo_nati76@mail.ru*

The aim of the research was to actualize the interdisciplinary connections of the Russian native language, Russian native literature and Russian native history studies. The article discusses various types of obsolete words, as well as provides recommendations to a literature teacher, in which areas the study of obsolete vocabulary can be organized in school. The authors use the methods of educational and scientific literature analysis. On the basis of practical experience, techniques of working on the linguistic archaic during lessons are proposed. These techniques take interdisciplinary links of the Russian language and Russian literature subjects into account. The article concludes that classroom work on obsolete words or expressions and the stylistic functions performed by them should be carried out gradually, i.e., by taking a traditional step-by-step and from-simple-to-complex approach.

Keywords: *obsolete vocabulary; archaism; historicism; classification of obsolete vocabulary; stylistic functions; A. K. Tolstoy; «Ilya Muromets» ballad; Russian (native) language*

A reference for citation: *Voronichev O. E., Mospanova N. Yu. Analysis of obsolete vocabulary in the study of works of historical genre (On the material of A. K. Tolstoy's ballad «Ilya Muromets»). In Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]. 2020, vol. 81, № 4, pp. 42–49. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-42-49.*

Введение. Важнейшим средством приобщения школьников к родной истории и культуре является родной язык, в первую очередь его словарный состав. В связи

с этим несомненный интерес для педагога, решающего образовательно-воспитательные задачи, представляет устаревшая лексика.

Построенное на материале художественно-исторических произведений изучение типов и стилистических функций ушедших в пассивный запас слов и выражений предоставляет учителю-словеснику возможность актуализировать на уроке межпредметные связи русского языка, литературы и истории, поскольку в текстах мастеров исторического жанра история народа отражена в органичном взаимодействии с историей языка. Такое изучение способствовало бы не только обогащению словаря (в большей степени пассивного) и общей эрудиции учащихся, но и решению такой важнейшей воспитательной задачи, как формирование гражданина и патриота.

Вместе с тем приходится с сожалением констатировать, что в школе уделяется еще **недостаточное внимание устаревшим средствам языка и их стилистическим функциям**, несмотря на то что в программных и внепрограммных художественно-исторических произведениях нередко встречаются историзмы и архаизмы.

Есть и объективные сложности, неизбежно возникающие при ознакомлении школьников с устаревшей лексикой и ее стилистическими функциями в художественных произведениях о прошлом.

Первая сложность — скудность теоретических сведений о таких словах в школьных учебниках. Так, в VI классе учащиеся знакомятся с устаревшими словами как лексическим понятием, с двумя их основными типами (архаизмы, историзмы), стилистической пометой в словаре, ролью устаревших слов в художественных текстах. К предметным результатам изучения данной темы относится также умение находить устаревшие слова в тексте, разграничивать историзмы и архаизмы, заменять архаизмы современными синонимами. Однако в учебниках отсутствуют указания, как работать со словарем, как различать архаизмы и историзмы с его помощью.

Если в VI классе есть определенный минимум информации об устаревших словах, то в дальнейшем в учебниках нет каких-либо дополнительных сведений, поэтому школьники не имеют возможности расширить представление об этом разряде лексики,

отработать в должной мере умение находить такие слова в тексте, определять их тип и давать стилистическую характеристику. Объем языкового материала и задачи, реализуемые в соответствии с программой по русскому языку, не позволяют учителю уделять дополнительное внимание устаревшим словам, развивать познавательный интерес школьников. Таким образом, вполне очевидно, что навык работы с устаревшими словами у школьников не формируется в должной мере. И даже изучение художественно-исторических текстов не решает этой проблемы, так как внимание к сюжетно-композиционным особенностям литературного произведения явно превалирует над вниманием к особенностям его языка.

Это во многом объясняется **второй объективной сложностью** — многообразием типов устаревших слов, которое требует серьезной языковой подготовки учителя к изучению такой лексики. При отнесении архаичного элемента к определенному известному типу учитель обычно пользуется только школьной типологией (историзмы и архаизмы), которая основана на разработанной в начале 1950-х гг. и остающейся по сей день наиболее рациональной классификации Н. М. Шанского [Шанский 1954: 27–33], вошедшей почти во все современные учебники по лексикологии (см. [Шанский 1972; Шмелев 1977; Фомина 1990] и др.). Даже в вузовскую типологию включены только основные, с четким проявлением классификационного признака типы устаревшей лексики: 1) собственно лексические историзмы (*кольчуга, опричник, пицаль*); 2) собственно лексические архаизмы (*чресла, аки, вельми*); 3) лексико-семантические архаизмы (*гость — купец; живот — жизнь, имущество*); 4) лексико-фонетические архаизмы (*златой, сокрыть, лыцарь*); 5) лексико-словообразовательные архаизмы (*спех, блестянье, полища, упрощ*).

Сегодня в классификацию устаревшей лексики, расширенную и дополненную, лексикологи наряду с уже известными типами включают и другие: семантические историзмы (*тыма* — ‘10 тысяч воинов’; *броня* — ‘доспех’; см. [Вороничев 2000: 76]); частичные историзмы (*шлем, таран, щит* [Шмелев 1977: 159]); исторические экзотизмы (*баскак, нукер, улус*; см. [Шмелев

1977: 160]); акцентные архаизмы (*символ, музыка*; см. [Касаткин 1989: 114]); грамматические архаизмы (*владыко, ты, наследовать по мне*; см. [Мамаев 1957; Попов 1976]); лексико-синтаксические архаизмы (*славные беды, безопасные разбойники* [Шанский 1959: 236]); орфографические архаизмы (*маиор, реторика, шоколат* [Нестеров 1988: 24]); а также различные смежные типы архаизмов: семантико-экспрессивные (*пошлый* ‘обычный’, *болван* ‘статуя’ [Там же: 33–34]); семантико-словообразовательные (*зазор* ‘позор’, *справка* ‘исправление’, *упитана* ‘пропитана’); семантико-морфологические (*гораздо* ‘можно’); семантико-синтаксические (союз *когда* в значении ‘если’); семантико-акцентные (*довод* ‘донос’); фонетико-словообразовательные (*дщерь, воротиться*); семантико-фонетические (*честной* ‘православный’), морфолого-словообразовательные (*без числа* ‘бесчисленно’, *без памяти* ‘в беспамятстве’) [Вороничев 2000: 78–79].

Обсуждение. Решением обозначенных выше проблем может стать специально организованная работа над устаревшей лексикой на уроках русского языка или русского (родного) языка. Такая работа направлена в первую очередь на обогащение пассивного словаря учащихся и сопряжена с перечисленными выше объективными трудностями. Но в методическом арсенале педагога-словесника есть немало приемов активизации познавательного интереса школьников к той или иной теме, категории, разряду, в том числе к устаревшей лексике и фразеологии. Творческий учитель способен сделать сложное понятным, доступным, увлекательным. На художественном материале он может решать грамматико-орфографические задачи и дополнительно проводить лексическую работу с целью развития речи. Ознакомление с разными типами устаревших слов — это и одна из возможных тем для кружковой работы по русскому языку, подготовки учащихся к олимпиадам.

Целенаправленную работу над устаревшей лексикой и фразеологией необходимо вести и на уроках литературы — при изучении художественно-исторических текстов — для ознакомления школьников с речевым колоритом эпохи, воскрешаемой на страницах литературного произведения о прошлом.

Эффективным усвоение различных типов и стилистических функций устаревшей

лексики может быть только при использовании на уроке художественных текстов признанных мастеров исторического жанра, прежде всего произведений русских классиков. В этом отношении весьма ценным учебно-иллюстративным материалом представляются исторические баллады в творческом наследии А. К. Толстого.

Так, в программу для VI класса включена баллада А. К. Толстого «Илья Муромец», изучение которой и ознакомление с используемыми в ней средствами исторической стилизации может быть построено с учетом межпредметных связей русской литературы и русского языка (поскольку устаревшая лексика параллельно изучается именно в VI классе).

Вспомним текст баллады «Илья Муромец» [Толстой 1984: 177–179].

Под броней с простым набором,
Хлеба кус жуя,
В жаркий полдень едет бором
Дедушка Илья;

Едет бором, только слышно,
Как бряцает *бронь*,
Топчет папоротник пышный
Богатырский конь.

И ворчит Илья сердито:
«Ну, Владимир, что ж?
Посмотрю я, без Ильи-то
Как ты проживешь?

Двор мне, *княже*, твой не диво,
Не пиров держусь,
Я мужик неприхотливый,
Был бы хлеба кус!

Но обнес меня ты *чарой*
В очередь мою
Так шагай же, мой чубарый,
Уноси Илью! ...<...>

Правду молвить, для *княжого*
Не гоюсь двора,
Погулять по свету снова
Без того пора.

Не терплю богатых *сеней*,
Мраморных тех плит;
От *царьградских* от курений
Голова болит;

Душно в Киеве, что в *скрине*,
— Только киснет кровь,
Государыне-пустыне
Поклонюся вновь!

Вновь *изведаю* я, старый,
Волюшку мою
— Ну же, ну, шагай, чубарый,

Уноси Илью!»

И старик лицом суровым
Просветлел опять,
По нутру ему здоровым
Воздухом дышать;

Снова веет *воли дикой*
На него простор,
И смолой и земляникой
Пахнет темный бор.

Определить устаревшие слова и их типы, основной стилистической функцией которых в балладе является создание речевого колорита эпохи, можно, опираясь на «Школьный словарь устаревших слов русского языка» Р. П. Рогожниковой и толковые словари:

БРОНЯ (= **бронь** – усеченный вариант этого слова во 2-й строфе) – в старину: металлическая одежда воина, защищавшая туловище¹; *броня с простым набором* – защитный доспех из металлических (железных) пластин, соединенных между собой напрямую, без многослойного перекрытия; частичный **историзм** (по классификации Д. Н. Шмелева); можно рассматривать и как семантический **историзм**. Ср. с современным употреблением слова: (*лобовая*) **броня** (*танка*) и **брóня/ь** (*в гостинице*).

ДВОР – в контексте былины имеет совмещенные (1-е и 2-е) исторические значения: 1. Монарх (здесь – киевский князь Владимир Красное Солнышко, персонаж былин киевского цикла. – *О. В.*) и приближенные к нему лица; свита, окружавшая монарха (князя); 2. Все приближенные царя, монарха (здесь – князя. – *О. В.*)²; семантический **историзм**. Ср. с современными омонимическими (по отношению к данному историческому) значениями слова *двор*:

1. Участок земли между домовыми постройками одного владения, одного городского участка. *Детская площадка во ~е*.

2. Крестьянский дом со всеми хозяйственными постройками, отдельное крестьянское хозяйство. *Деревня в сто ~ов*.

3. Отгороженный от улицы участок земли с на~ными постройками при отдельном доме, усадьбе. *Ворота во д. Сарай во ~е. Скотный, птичий, конский д.* (в усадьбе: для содержания скота, птицы, лошадей).

¹ Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М., 2003. – С. 60 [СОШ].

² Рогожникова Р. П., Карская Т. С. Словарь устаревших слов русского языка. – М., 2005. – С. 182 [Рогожникова].

4. В некоторых сочетаниях название производственных участков, учреждений. *Машинный д.* (на сельскохозяйственном предприятии). *Литейный д. Грузовой д.* (на железнодорожной станции). *Монетный д.* (предприятие, изготавливающее металлические деньги, медали, ордена)³.

ЧАРА – старинный сосуд для питья вина⁴; лексический **историзм**.

КНЯЖЕ – устаревшая форма звательного падежа (ср.: *отче, владыко, сынку* и т. п.); лексико-морфологический **архаизм**.

КУС (хлеба) = **кусок**; лексико-словообразовательный **архаизм**.

КНЯЖОГО (двора) = княжеского; фонетико-словообразовательный **архаизм**.

СЕНИ – прихожая, передняя дома, избы⁵; лексический **историзм**.

ЦАРЬГРАДСКИХ курений – запахов; благовоний, духов, привезенных из Царьграда. В Древней Руси Цареградом (Царьградом) называли столицу Византии Константинополь, бывший до 324–330 гг. Византием и ставший после захвата турками в 1453 г. Стамбулом, столицей современной Турции; ср.: *Твой щит на вратах Цареграда* (А. С. Пушкин. «Песнь о вещем Олеге»); лексический **археоним** (архаический топоним).

СКРИН – стар. *скрыня* южн. малорос. (от *скрыть, крышка?*) укладка, **сундук**, коробыя, коробыя; **ларец**⁶; собственно лексический **архаизм**.

ГОСУДАРЬНЕ-ПУСТЫНЕ

ГОСУДАРЬНЯ – царица; супруга государя (царя); лексический **историзм**.

ПУСТЫНЯ – символизирует одиночество и отрешение, а также место для размышления, тихого божественного откровения⁷; ср.: безлюдная или малонаселенная местность (устар.)⁸; семантический **архаизм**.

ИЗВЕДАТЬ – узнать на опыте⁹; собственно лексический **архаизм**.

³ СОШ. – С. 154.

⁴ Рогожникова. – С. 754.

⁵ Там же. – С. 621.

⁶ *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М., 2007. – Т. 4. – С. 209.

⁷ *Крылов Г. А.* Словарь символов. – СПб., 2001 [Электронное издание]. – URL: <http://my-dict.ru/dic/slovar-simvolov> (дата обращения: 20.10.2019).

⁸ СОШ. – С. 633.

⁹ Там же. – С. 238.

Примечание. Нуждаются в толковании и не устаревшие, но трудные для понимания школьником среднего звена слова и сочетания:

чубарый — о масти лошадей и некоторых других животных: с темными пятнами по светлой шерсти или вообще с пятнами другой шерсти¹⁰;

воли дикой — первозданной природы и полной свободы.

Третья сложность заключается в том, что в научно-методической литературе для учителя-словесника нет конкретной информации о видах (приемах) работы над устаревшей лексикой и фразеологией.

Школьное изучение устаревших слов и выражений может быть построено с использованием таких видов работы и в следующей последовательности.

1. Найти в художественном тексте все слова и выражения, семантика которых неясна.

2. С опорой на словари (толковые, этимологические и исторические) и на сноски в книге определить, устаревшее ли каждое из этих слов или актуальное, но неизвестное (это может быть термин, профессионализм и т. д.). Организовывать словарную работу, направленную не только на решение конкретных исследовательских задач, но и на обогащение пассивного словаря ученика, нужно с учетом индивидуального лексического запаса и языковой картины мира каждого школьника.

3. Определить:

а) значение, в котором неизвестное устаревшее слово и выражение употреблено в художественно-историческом тексте. В этом могут помочь сноски в учебнике, толковые словари, презентации с изображением и названием предметов исторического прошлого. Зрительный образ дополнит вербальную информацию.

В учебнике русского языка для школьников есть указание на то, что устаревшие слова в словаре имеют стилистическую помету «устар.». Однако для более глубокого изучения устаревшей лексики этого недостаточно. Необходимо обратить внимание учащихся на то, что системы помет в разных толковых словарях не одинаковы, ср.:

— помета *устар.* используется для обозначения устаревших слов (архаизмов); для маркирования историзмов в словаре двоякое

обозначение: в толковании слова указывается «в старину» или «в старой Руси...» и используется помета «истор.»¹¹;

— помета *стар.* (старое, старинное) используется как маркер архаизмов; пометы *истор.* (историческое) и *устар.* (устарелое) — как маркеры историзмов в зависимости от степени устарелости соответствующих понятий и связанного с ней употребления в речи, в том числе художественной: *истор.* — при словах, обозначающих реалии допетровской Руси; *устар.* — при словах, обозначающих понятия, бывшие еще актуальными в XVIII–XIX вв.¹²;

— помета *устар.* используется в том случае, когда устаревшее слово или его значение «употребляется крайне редко и воспринимается как архаизм»¹³. Историзмы не имеют своей стилистической пометы. Их можно определить по лексическому значению;

— «помета (стар.), т. е. старое, указывает, что слово принадлежит языку русской старины; помета (устар.), т. е. устарелое, указывает, что слово вышло или выходит из живого употребления, но еще хорошо известно в современном литературном языке, а также по классическим литературным произведениям 19 — начала 20 в.»¹⁴.

Как показывает анализ статей в Толковом словаре Ожегова и Шведовой и Современном толковом словаре Ефремовой (СТСЕ), такие пометы используются только для маркирования архаизмов, при этом Т. Ф. Ефремова в отличие от составителей СОШ пометой *устар.* «маркирует слова, не уточняя степень архаичности и не различая устаревшие и устаревающие слова и значения»¹⁵. Историзмы же в СОШ и СТСЕ собственной пометы не имеют: «прошлое» слов отражено в самом лексическом толковании: «в старину...», «в Древней Руси» и т. д.;

¹¹ Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова Т. 1. — М., 1935. — 1562 стб.; Т. 2. — М., 1938. — 1040 стб.; Т. 3. — М., 1939. — 1424 стб.; Т. 4. — М., 1940. — 1500 стб.

¹² Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / под ред. В. И. Чернышева. — М.; Л., 1950–1965.

¹³ Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М., 1999. — Т. 1. А–Й. — С. 10.

¹⁴ СОШ. — С. 8.

¹⁵ Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. — М., 2006. — Т. 1. — С. 15 [СТСЕ].

¹⁰ Там же. — С. 888.

б) все — по возможности — значения устаревшего слова, которые у него были до ухода в пассивный запас. В качестве иллюстраций и доказательств целесообразно приводить примеры из документальных источников воскрешаемой исторической эпохи и лучших художественно-исторических текстов (историко-культурное комментирование). Иллюстративный материал подготавливается учителем заранее. При этом особое внимание обращается на то значение (или значения), которое/ые было/и у слова в описываемое время.

4. Найти смысловые связи (если они есть) анализируемого слова с неустаревшими словами, которые имеют тот же этимологический корень в современном языке и в силу этого проясняют семантику данной лексической единицы, например: *окрест* 'вокруг' — *окрестность*; *туга* 'печаль' — *тужить*; *прапор* 'знамя' — *прапорщик* и т. д.

5. Определить значение архаичных слов в устаревших фразеологизмах, чтобы понять и сравнить буквальный и образный смысл устойчивого сочетания; например, выражение *бить челом* (*чело* 'лоб') имеет буквальное историческое значение «согласно обычаю касаться лбом земли, обращаясь к занимающему высокое положение в социальной иерархии», т. е. просить о чем-л., жаловаться и т. д.; *поставить на правёж* (*правёж* 'пытка') 'пытать'. С применением этого метода анализируются и актуальные фразеологизмы, в составе которых устаревшие компоненты: *попасть впросак*, *бить баклуши* и т. п.

6. Найти знакомые на первый взгляд слова и выражения, которые употреблены в необычном контексте, т. е. семантические историзмы и архаизмы. Определить с опорой на указанные выше словари точное значение каждого такого слова, а также те значения, которые оно имело на протяжении своего существования в языке, установить его семантико-словообразовательные связи с неустаревшими словами. Наблюдения учеников целесообразно иллюстрировать заранее подготовленными учителем примерами из памятников письменности, художественно-исторических текстов или произведений русской классики, в период написания которых это значение было еще актуальным. Например, правомерность отнесения используемого

в балладе А. К. Толстого слова *двор* к семантическим историзмам времени можно подтвердить следующими примерами из документальных источников и русской классической литературы:

(1192): Иде князь Ярославъ Пльскову на Петровъ день, и новгородьци въмале; а самъ седе на Пльскове, а *дворъ* свой пославъ съ пльсковичи воевать (Новг. I лет., 164). (1310): Бысть сеча зла. Брянци... побегоша. Князь же Святославъ [Брянский] токмо съ своимъ *дворомъ* много бився. (Симеон. лет., 87) [Словарь XI—XVII вв., I: 190]; Век при *дворе*, да при каком *дворе*! Тогда не то, что ныне, При государыне служил Екатерине! (Грибоедов. Горе от ума); Зачем у Вас я на примете? Не потому ль, что в высшем свете теперь являться я должна? Что я богата и знатна? Что муж в сраженьях изувечен, Что нас за то ласкает *двор*? (Пушкин. Евгений Онегин); Князь Андрей вскоре после приезда своего, как камергер, явился ко *двору* и на выход (Л. Толстой. Война и мир).

7. Найти в тексте слова, которые отличаются от современных аналогов:

а) фонетическим обликом (фонетические архаизмы);

б) приставочным и/или суффиксальным составом, но с тем же корнем (словообразовательные архаизмы);

в) грамматической формой: рода, числа, падежа, времени (у глаголов), синтаксической конструкции и т. д. (грамматические архаизмы).

8. Определить процентное соотношение устаревших и актуальных средств языка, т. е. степень архаизации художественно-исторического произведения: суммируются все устаревшие словоупотребления и — отдельно — неустаревшие во всем тексте (если он небольшого объема) или на нескольких начальных, срединных и последних страницах (если текст объемный), а затем вычисляется процент архаизации (в объемном тексте — средний процент).

9. Определить лексико-стилистический разряд устаревшего слова или выражения: историзм или архаизм.

10. Составить словарь всех устаревших лексических и фразеологических единиц, употребленных автором художественно-исторического произведения, и с опорой на соответствующие словари дать подробное и точное толкование каждого из архаичных слов и выражений.

11. Определить конкретный тип каждой устаревшей или устаревающей лексической и фразеологической единицы (при этом следует учитывать возможность синкретизма квалификационных критериев и признаков).

12. Определить степень устарелости каждого архаичного элемента: с учетом отдаленности или близости временных рамок ухода слова в пассивный запас, наличия/отсутствия семантико-этимологических связей со словами современного русского языка, частотности и регулярности употребления в исторической беллетристике и русской классической литературе в целом.

13. Определить, какую стилистическую окраску (книжную или разговорную) имеет данное устаревшее средство языка и какую стилистическую функцию (или функции) выполняет в художественно-историческом произведении: воссоздает социально-речевой колорит эпохи, усиливает выразительность батальной или иной сцены, используется как атрибут высокого жанра, как средство речевой характеристики персонажа и т. д.

Выводы. Работу над устаревшими словами или выражениями и выполняемыми ими стилистическими функциями нужно вести постепенно, как и предписывает традиционная методика, т. е. от простого к сложному, поэтапно. Именно так и выстроены 13 рекомендуемых нами выше видов заданий. Принцип освоения лексического запаса языка — как активного, так и пассивного — весьма прост: ни одно слово или выражение в тексте не должно оставаться «загадкой». Необходимо добиваться того, чтобы оно прочно вошло в языковое сознание учащегося. Только тогда есть основания предполагать, что оно будет опознано и правильно интерпретировано в других текстах. Как следствие, открывается возможность сопоставления архаичных элементов языка с их неустаревшими семантическими преемниками и аналогами, отличающимися составом звуков, морфем или грамматической формой, что очень важно для развития исследовательской наблюдательности и языкового чутья, обогащения индивидуального словаря, формирования объективного представления об истории родного языка и — в конечном счете — целостной картины мира у школьника как развивающейся языковой личности.

Три последних вида анализа в связи с их повышенной сложностью рекомендуется применять лишь после того, как будут полностью освоены десять предыдущих (например, при работе с устаревшими словами, используемыми А. К. Толстым в изучаемой в VI классе балладе «Илья Муромец», десять пунктов вполне достаточно). Учитель заранее продумывает все этапы анализа, определяет наиболее сложные и трудоемкие из них и полностью или частично выполняет сам, чтобы затем на уроке — в зависимости от конкретных его целей и задач — ускорить и облегчить решение проблемы учениками (учитывая уровень их подготовленности, наличие иллюстративного материала и справочной литературы и т. д.).

В целом поэтапная работа над устаревшей лексикой и фразеологией при изучении художественно-исторических текстов или текстов литературных памятников может быть организована примерно так:

V кл. — освоение 3 первых пунктов анализа (с выходом на определение общего типа устаревшего слова: архаизм или историзм);

VI–IX классы — полное освоение 1–10 пунктов анализа.

X–XI классы — закрепление 10 предыдущих и освоение 3 последующих пунктов анализа, т. е. всех 13 в комплексе.

В заключение необходимо подчеркнуть, что положительный результат может дать только систематическая работа над устаревшей лексикой, организованная по всем намеченным выше направлениям или тем, которые творческий педагог посчитает наиболее значимыми для приобщения школьников — при помощи лингвостилистического анализа художественно-исторических произведений — к истории своего народа и языка.

ЛИТЕРАТУРА

Вороничев О. Е. О лингвостилистической типологии устаревших слов // Русский язык в школе. — 2000. — № 3. — С. 75–79.

Касаткин Л. Л., Крысин Л. П. и др. Русский язык: в 2 ч. / под ред. Л. Ю. Максимова. — М., 1989. — Ч. 1.

Мамаев Г. А. Об использовании устаревшей лексики в драматической повести А. Н. Толстого «Иван Грозный» // Ученые записки Астраханского пединститута. — 1957. — Т. VI. — Вып. 1. — С. 247–278.

Нестеров М. Н. Русская устаревшая и устаревающая лексика. — Смоленск; Брянск, 1988.

Попов Р. Н. Фразеологизмы русского языка с архаичными значениями и формами слов. — М., 1976.

Толстой А. К. Полное собрание стихотворений: в 2 т. — Т. 1. Стихотворения и поэмы / сост., подгот. текста и примеч. Е. И. Прохорова. — Л., 1984.

Фомина М. Н. Современный русский язык. Лексикология. — М., 1990.

Шанский Н. М. Устаревшие слова в лексике современного русского языка // Русский язык в школе. — 1954. — № 3. — С. 27–33.

Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии. — М., 1959.

Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка. — М., 1972.

Шмелев Д. Н. Современный русский язык. Лексика. — М., 1977.

REFERENCES

Voronichev O. E. On the linguistic-stylistic typology of obsolete words. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2000, No. 3, pp. 75–79. (In Rus.)

Kasatkin L. L., Krysin L. P. et al. Russian language: in 2 vol. Vol. 1. Maksimova L. Yu. (ed.). Moscow, 1989. (In Rus.)

Mamaev G. A. On the use of outdated vocabulary in the dramatic novel by A. N. Tolstoy «Ivan the Terrible». In *Uchenye zapiski Astrakhanskogo pedinstitut* [Scientific notes of Astrakhan Pedagogical Institute]. 1957, vol. VI, is. 1, pp. 247–278. (In Rus.)

Nesterov M. N. Russian obsolete and outdated vocabulary. Smolensk; Bryansk, 1988. (In Rus.)

Popov R. N. Phraseologisms of the Russian language with archaic meanings and word forms. Moscow, 1976. (In Rus.)

Tolstoy A. K. Complete collection of poems. In 2 vols. Vol. 1. Verses and poems. Prokhorova E. I. (comp.). Leningrad, 1984. (In Rus.)

Fomina M. N. Modern Russian language. Lexicology. Moscow, 1990. (In Rus.)

Shansky N. M. Obsolete words in the vocabulary of the modern Russian language. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1954, No. 3, pp. 27–33. (In Rus.)

Shansky N. M. Essays on Russian word formation and lexicology. Moscow, 1959. (In Rus.)

Shansky N. M. Lexicology of the modern Russian language. Moscow, 1972. (In Rus.)

Shmelev D. N. Modern Russian language. Vocabulary. Moscow, 1977. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT AUTHORS

Олег Евгеньевич Вороничев, доктор филологических наук, доцент, кафедра теории и методики начального общего и музыкального образования, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского; ул. Бежицкая, д. 14, г. Брянск, 241036, Россия

Наталья Юрьевна Моспанова, кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и методики начального общего и музыкального образования, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского; ул. Бежицкая, д. 14, г. Брянск, 241036, Россия

Oleg E. Voronichev, Dr. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Primary General and Musical Education, Bryansk State University Named after Academician I. G. Petrovsky; 14 Bezhitskaya str., Bryansk, 241036, Russia

Natalya Yu. Mospanova, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Primary General and Musical Education, Bryansk State University Named after Academician I. G. Petrovsky; 14 Bezhitskaya str., Bryansk, 241036, Russia



МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-50-57

Использование алгоритмов при изучении морфологических норм имен существительных: опыт работы в VI классе

Владимир Николаевич Сульниченко

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

В центре внимания автора статьи находится поиск оптимальных и эффективных методов и приемов, которые способствуют сознательному усвоению морфологических норм имен существительных и предупреждают грамматические ошибки в речи школьников. В статье показана система работы по составлению грамматических алгоритмов при изучении морфологических норм имен существительных. В содержание этой системы входят такие структурные элементы, как: 1) наблюдение над языковым материалом; 2) структурирование наблюдений с помощью таблиц; 3) составление алгоритмического рассуждения на основе выводов, сделанных в процессе наблюдений над дидактическим материалом, и эвристической беседы по нахождению грамматических признаков, по которым формируются ветви алгоритма. В ходе научно-методического исследования определена эффективность методики составления алгоритмов в процессе коллективной и самостоятельной работы на уроке. Результаты проведенного исследования, основанные на данной методике, показали, что школьники, составляя алгоритмы по грамматическому материалу, сознательно усваивают морфологические нормы имен существительных, не допуская грамматических ошибок в речи. Представленная методика составления грамматических алгоритмов при изучении имени существительного может быть использована при рассмотрении других грамматических классов слов, побуждая к творчеству как учащихся, так и учителей русского языка.

Ключевые слова: *алгоритмы; морфологические нормы; имя существительное; падеж; род; число; аббревиатура*

Ссылка для цитирования: Сульниченко В. Н. Использование алгоритмов при изучении морфологических норм имен существительных: опыт работы в VI классе // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 4. – С. 50–57. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-50-57.

Use of Algorithms when Teaching Morphological Norms of Nouns: A Case Study in the 6th Grade

Vladimir N. Sulnichenko

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

The author of the article focuses on the search for optimal and effective methods and techniques that contribute to the conscious acquisition of the morphological norms of nouns and prevent grammatical errors in the speech of students. The article presents the system of assignments on the compilation of grammatical algorithms in the study of morphological norms of nouns. The content of this system includes such structural elements as (1) observation of linguistic material, (2) structuring of observations using tables and (3) building an algorithmic argument based on the conclusions made during the observation of the didactic material and heuristic conversations on finding grammatical features, by which the branches of the algorithm are formed. In the course of scientific and methodological research, the effectiveness of compiling algorithms in the process of collective and independent work during lessons was determined. The results of a study based on this technique showed that schoolchildren, compiling algorithms related to the grammatical

material, consciously learn the morphological norms of nouns, avoiding grammatical errors in speech. The presented methodology for compiling grammatical algorithms when studying a noun can be used for other grammatical classes of words, encouraging the creativity of both students and teachers of the Russian language.

Keywords: *algorithms; morphological norms; noun; case; gender; number; abbreviation*

A reference for citation: *Sulnichenko V. N. Use of algorithms when teaching morphological norms of nouns: a case study in the 6th grade. In Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 4, pp. 50–57. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-50-57.*

Поиски оптимальных и результативных путей усвоения морфологических норм приводят к использованию алгоритмов в обучении русскому языку. В теории и практике обучения понятие алгоритма интенсивно разрабатывалось в 60–90-е гг. XX в. в связи с развитием программированного обучения и применения обучающих машин. Исследованием методов организации и структурирования учебного материала в условиях алгоритмизированного обучения занимались В. П. Беспалько [1971, 1995], А. И. Власенков [1999], Л. Н. Ланда [1966], Н. Ф. Талызина [1983] и др.

Следует отметить, что «термин *алгоритм* и понятия, связанные с его составляющими, а также правила построения алгоритмов, взятые филологами из математики и широко используются в современных лингвометодических исследованиях» [Надточий 2012: 304]. По мнению В. П. Беспалько, «алгоритм – такое предписание, которое определяет содержание и последовательность операций, превращающих исходные данные в искомый результат» [Беспалько 1971: 16]. Разработкой методики обучения русскому языку на основе алгоритмов плодотворно занимались А. Д. Дейкина, Л. И. Журавлева, И. В. Ключина, В. П. Малащенко, Т. М. Пахнова, Ю. Н. Сивакова, В. С. Ямпольская и др.¹

В зависимости от порядка выполнения команд выделяют три типа алгоритмов –

линейный (команды выполняются последовательно: приготовление еды); *циклический* (серия команд повторяется многократно: выполнение домашнего задания по четырем предметам; пока все задания не выполнены, цикл является незавершенным); *ветвление* (выполняется серия команд в зависимости от истинности условия).

Базовая структура «ветвление», на основе которой составлены представленные в статье алгоритмы, выполнена в форме дерева признаков с альтернативными ответами «ДА» и «НЕТ». Применяя эту модель умственных действий, указывающую на то, что и в какой последовательности выполнить, школьник мысленно продвигается сверху вниз, осуществляя мыслительные операции выбора из двух возможных вариантов – «ДА» и «НЕТ», и приходит к правильному выводу.

Структура «ветвление» позволяет осуществить действие или серию действий в зависимости от выполнения или невыполнения какого-нибудь условия. Если условие соблюдается, то выполняются действия, располагаемые в ветви под названием «ДА». В случае невыполнения условия будут реализованы действия, расположенные в ветви «НЕТ». Алгоритм со структурой «ветвление» содержит хотя бы одно условие, в результате проверки которого обеспечивается переход на один из двух возможных шагов. Например, условие: если горит зеленый свет светофора («ДА»), то идем (действие 1); если «НЕТ» (горит не зеленый свет светофора, а красный), то стоим (действие 2).

Аналогичные условия могут быть выделены и в грамматике при составлении алгоритма по определению, например, рода несклоняемых существительных иноязычного происхождения: если существительное является одушевленным («ДА»), то его род определяется в зависимости от пола; а если «НЕТ» (несклоняемое существительное является неодушевленным), то его

¹ Дейкина А. Д., Журавлева Л. И., Пахнова Т. М. Практикум по русскому языку: Пунктуация: Алгоритмы. Памятки. Таблицы. Упражнения. – М., 2004; Журавлева Л. И. Пунктуация. Русский язык в алгоритмах: учеб. пособие для уч-ся 8–9 классов. – 2-е изд. – Челябинск, 2010; Ключина И. В. Русский язык в алгоритмах и схемах. – М., 2018; Малащенко В. П. Алгоритмы на уроках русского языка. – Ростов-на-Дону, 1979; Сивакова Ю. Н. Грамматика русского языка в таблицах и алгоритмах. Подготовка к ЕГЭ. – М., 2005; Ямпольская В. С. Алгоритмы по орфографии. – М., 1998.

род определяется по родовому понятию.

Практика показывает, что грамматические нормы при изучении падежа, числа, рода имен существительных результативнее усваиваются школьниками в процессе коллективной и самостоятельной работы по составлению на уроке грамматических алгоритмов. По мнению Л. Н. Ланды, алгоритмизация обучения осуществляется более эффективно, если «алгоритмы не даются в готовом виде, а открываются

самими учащимися» [Ланда 1966: 480].

Шестиклассники часто затрудняются в выборе окончаний существительных в родительном падеже множественного числа: *килограмм (□/ов)*, *апельсин(□/ов)*, *партизан(□/ов)*, *башкир(□/ов)*, *киргиз(□/ов)* и др. Методически целесообразно предложить закончить заполнение таблицы 1, в которой записаны только примеры существительных в данной форме.

Таблица 1

Окончания существительных в родительном падеже множественного числа и их лексические значения

Окончание	Значения существительных				
	названия плодов и бытовых единиц измерения	физические единицы измерения	названия воинских групп и знаков различия воинских званий	названия национальностей в словах с основой на -р, -н	названия национальностей с другими согласными основы
-ов	+	-	-	-	+
нулевое	-	+	+	+	-
примеры	<i>мандарино^{ов}</i> <i>килограммо^в</i>	<i>ватт□</i> <i>ампер□</i> <i>вольт□</i>	<i>партизан□</i> <i>солдат□</i> <i>погон□</i> <i>эполет□</i>	<i>армян□</i> <i>грузин□</i> <i>болгар□</i> <i>башкир□</i>	<i>киргизо^в</i> <i>якуто^в</i> <i>монголо^в</i> <i>таджико^в</i>

Необходимо выяснить семантику физических терминов:

ватт (русское обозначение: Вт, международное: W) — единица измерения мощности электрического тока;

вольт (русское обозначение: В; международное: V) — единица измерения электрического напряжения;

ампёр (русское обозначение: А; международное: A) — единица измерения силы электрического тока.

Полезно включить в структуру урока работу с толковыми словарями, в которых даются не только простые и понятные толкования слов, но и написание и нормативное ударение, чтобы пополнить словарный запас такими существительными, как: *эполеты (эполет□)*, *погоны (погон□)*, *гусары (гусар□)*, *драгуны (драгун□)*, *кадеты (кадет□)*, *уланы (улан□)*².

Школьники анализируют нормативные грамматические формы родительного падежа множественного числа данных существительных и выполняют задания:

1) определить лексическое значение существительных и заполнить соответствующие графы таблицы 1;

2) проанализируйте морфемный состав существительных и выделите их окончания (окончание -ов и нулевое окончание — □);

3) используя примеры и знаки «+» («ДА») и «-» («НЕТ») как элементы программированного характера, заполните недостающую в таблице 1 информацию об окончаниях существительных в родительном падеже множественного числа.

Выполняя задания по составлению таблицы 1 и алгоритма 1, школьники определяют:

1) какое количество ветвей нужно составить в алгоритме;

2) по каким признакам должны формироваться ветви алгоритма (по лексическим значениям имен существительных в этой грамматической форме).

Последовательно, используя первое, второе и третье лексические значения существительных, шестиклассники составляют

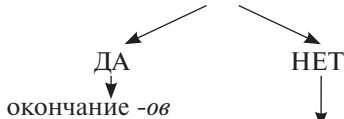
² Алабугина Ю. В. Школьный толковый словарь русского языка. — М., 2012; Лапатухин М. С. Школьный толковый словарь русского языка: пособие для учащихся. — М., 1999.

три ветви алгоритма, каждая из которых содержит вывод о характере окончаний в существительных (окончание *-ов* или нулевое окончание □). Определение четвертого значения существительных (название национальностей в словах с основой на *-н* и *-р* или другими основами) завершает составление алгоритма 1, так как эта ветвь содержит два необходимых вывода: утвердительный ответ («ДА») предполагает выбор нулевого окончания, а отрицательный («НЕТ») — окончания *-ов*. Алгоритм 1 приобретает такой вид.

Алгоритм 1

Грамматические формы существительных в родительном падеже множественного числа

1. Существительное — название плодов и бытовых единиц измерения



2. Существительное — название физических единиц измерения



3. Существительное — название воинских групп и знаков различия воинских званий



4. Существительное — название национальностей с основой на *-н* и *-р*



Образец рассуждения 1: в словосочетании *героизм партизан* существительное *партизан* в форме родительного падежа множественного числа; используя третью ветвь алгоритма, устанавливаю, что существительное обозначает название воинской группы, следовательно, это слово с нулевым окончанием: *партизан*□.

Образец рассуждения 2: в словосочетании *несколько мандаринов* существительное *мандаринов* в форме родительного падежа множественного числа; используя первую ветвь алгоритма,

устанавливаю, что данное слово обозначает название плодов, поэтому это слово с окончанием *-ов*: *мандаринов*.

Образец рассуждения 3: в словосочетании *много армян* существительное *армян* в форме родительного падежа множественного числа; используя четвертую ветвь алгоритма, устанавливаю, что данное слово обозначает название национальности с основой на *-н*, следовательно, это слово с нулевым окончанием: *армян*□.

Важно расширить представления школьников о морфологической форме родительного падежа множественного числа с нулевой флексией и окончанием *-ов*, дополнив ее группой существительных, называющих парные предметы. С этой целью предлагаем школьникам образовать грамматическую форму родительного падежа множественного числа слов *ботинки, валенки, сапоги, чулки, носки, очки*. Далее выясняем:

1) одинаково или по-разному образуются грамматическая форма этих слов;

2) какие слова в устной и письменной речи имеют нулевое окончание (*ботинок*□, *валенки*□, *сапог*□, *чулок*□), а какие — окончание *-ов* (*очков*, *носок*).

Шестиклассники часто затрудняются в определении рода несклоняемых нарицательных существительных иноязычного происхождения, поэтому в их речи возникают грамматические ошибки. Определение рода этих существительных связано с грамматической категорией одушевленности и неодушевленности, а также возможностью подвести видовое наименование под родовое понятие.

Для грамматического анализа и в целях расширения словарного запаса школьников предлагается группа одушевленных и неодушевленных несклоняемых существительных иноязычного происхождения: *депо, шоссе, такси, интервью, кенгуру, шимпанзе, какаду, рантье, леди, мадам, маэстро, пальто, метро, миссис, атташе*. Семантика незнакомых для шестиклассников слов объясняется с помощью как школьного словаря иностранных слов, так и толкового словаря иноязычных слов, в которых даются толкование, происхождение слов, грамматические и стилистические пометы, указываются нормы произношения, приводятся синонимы и близкие по значению слова, примеры употребления в речи³.

³ Крысин Л. П. Школьный словарь иностранных слов. — М., 2010; Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. — М., 2000.

Далее из предложенного списка нужно выписать только одушевленные существительные, обозначающие лиц женского пола (*леди, мадам, миссис*), лиц мужского пола (*рантье, маэстро, атташе*), животных и птиц (*кенгуру, шимпанзе, какаду*) и сформулировать первую ветвь алгоритма для определения принадлежности данных слов к мужскому или женскому роду. В ходе работы шестиклассники составляют такую ветвь алгоритма: несклоняемое существительное является одушевленным. Утвердительный ответ «ДА» позволяет

сделать вывод о том, что род несклоняемых одушевленных существительных определяется в зависимости от пола: к женскому роду относятся несклоняемые существительные, обозначающие лиц женского пола, а к мужскому роду — обозначающие лиц мужского пола, животных и птиц. Так оформляется первая ветвь алгоритма.

Затем анализируется таблица 2, в которой пока не заполнены графы, указывающие на родовую принадлежность неодушевленных существительных.

Таблица 2

Род несклоняемых одушевленных и неодушевленных существительных				
Одушевленные существительные			Неодушевленные существительные	
женский род	мужской род		средний род	род определяется по слову, обозначающему родовое понятие
	лица мужского пола	животные птицы		
<i>миссис</i> <i>леди</i> <i>мадам</i>	<i>атташе</i> <i>рантье</i> <i>маэстро</i>	<i>шимпанзе</i> <i>какаду</i> <i>кенгуру</i>	<i>метро</i> <i>такси</i> <i>пальто</i> <i>депо</i> <i>эскимо</i> <i>шоссе</i>	<i>кольраби</i> (капуста) => ж. р. <i>пенальти</i> (удар) => м. р. <i>саями</i> (колбаса) => ж. р.

Далее анализируются неодушевленные существительные *депо, шоссе, такси, эскимо, пальто, метро*, которые в семантическом плане более знакомы школьникам. Поэтому, используя свой речевой опыт, они легко относят их к среднему роду и заполняют соответствующую графу таблицы 2. Анализируя семантику несклоняемых неодушевленных существительных иноязычного происхождения *кольраби, пенальти, саями*, школьники устанавливают, что значение данных слов определяется по слову, обозначающему родовое понятие. Потом предлагается заполнить графу таблицы 2, в которой помещены данные слова. Теперь шестиклассники смогут, пользуясь материалом таблицы 2, сформулировать вывод о том, как определяется род несклоняемых неодушевленных существительных.

В результате работы школьники приходят к выводу, что род этих существительных определяется по слову, обозначающему родовое понятие. Эти наблюдения используются при составлении второй ветви алгоритма: несклоняемое существительное, являясь неодушевленным, заменяется русским словом, обозначающим родовое понятие. Утвердительный ответ «ДА» по второй ветви алгоритма позволяет сделать вывод о том, что род существительных *кольраби, пенальти, саями* определяется по

родовому понятию. К этой же группе относятся слова *бри* (сыр) — м. р., *авеню* (улица) — ж. р., *бере* (груша) — ж. р., *торнадо* (смерч, ураган, вихрь) — м. р., *сирокко* (сильный жаркий ветер) — м. р. и др.

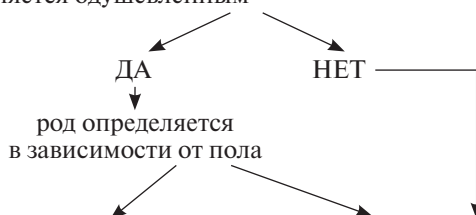
Отрицательный ответ «НЕТ» по формулировке второй ветви алгоритма дает возможность шестиклассникам учесть группу существительных, относящихся к среднему роду (*депо, шоссе, такси, эскимо, пальто, метро*). Этих наблюдений достаточно, чтобы сформулировать следующий вывод по второй ветви алгоритма: слово относится к среднему роду и не заменяется словом, обозначающим родовое понятие.

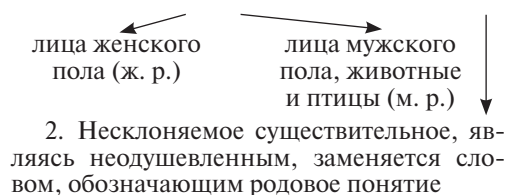
Результаты работы по анализу дидактического материала и таблицы 2 отражаются при составлении алгоритма 2.

Алгоритм 2

Определение рода несклоняемых существительных иноязычного происхождения

1. Несклоняемое существительное является одушевленным





Образец рассуждения 1: несклоняемое существительное *атташе* является одушевленным, род его определяется в зависимости от пола: слово называет лицо мужского пола, поэтому относится к мужскому роду: *серьезный атташе*.

Образец рассуждения 2: несклоняемое существительное *пальто*, являясь неодушевленным, не заменяется словом, обозначающим родовое понятие, значит, относится к среднему роду: *модное пальто*.

Образец рассуждения 3: несклоняемое существительное *кольраби*, являясь неодушевленным, заменяется словом, обозначающим родовое понятие (*капуста* — ж. р.), значит, слово относится к женскому роду.

В ходе работы отмечают менее употребительные в речи шестиклассников несклоняемые одушевленные и неодушевленные существительные, которые относятся:

1) к среднему роду: *жюри* (группа специалистов, решающих вопрос о присуждении премий и наград), *бра* (светильник), *табу* (запрет), *ралли* (вид автогонок), *алиби* (доказательство невиновности подозреваемого);

2) к женскому роду: *иваси* (рыба, сельдь), *цеце* (муха) и др.

Составленный алгоритм 2 облегчает ход рассуждений учащих при определении рода несклоняемых иноязычных существительных и учит их морфологической правильности речи, в то время как «механическое заучивание многоуровневых, сложных по структуре правил... не обеспечивает их адекватного применения» [Надточий 2012: 304]. Однако при определении рода несклоняемых иноязычных существительных необходимо учитывать те слова, которые имеют колебания в роде, вызванные действием разных факторов — устаревших форм, языка-источника, а также различными ассоциациями и т. д. Методически нецелесообразно вводить эту грамматическую информацию в алгоритм и затруднять процесс восприятия шестиклассниками сложного и объемного материала.

Опыт показывает, что рациональнее сгруппировать в таблице 3 трудные в определении рода несклоняемые нарицательные существительные, рассмотрев:

- 1) произношение, ударение и правописание несклоняемых существительных;
- 2) семантику незнакомых слов;
- 3) родовую принадлежность.

Полезно познакомить шестиклассников с группой несклоняемых нарицательных существительных, которые в речи употребляются реже, их относят как к среднему, так и мужскому роду: *мокко* — сорт кофе; *бренди* — крепкий напиток, *па-де-де* — танец в балете и др. Далее эта грамматическая информация систематизируется в таблице 3, отражающей отмеченные трудные случаи в определении рода несклоняемых нарицательных существительных.

Таблица 3

Род несклоняемых нарицательных существительных иноязычного происхождения

Средний род	Средний и мужской род	Мужской род	Женский род
ралли алиби какао жюри табу бра	мокко бренди па-де-де	кофе	иваси цеце

При изучении грамматической категории рода несклоняемых собственных имен существительных и аббревиатур для анализа предлагаются слова *Онтарио*, *Тбилиси*, *Ай-Петри*. Шестиклассники

должны определить, что обозначают имена собственные (географические наименования), и заменить их нарицательными существительными, которые совпадают с ними по смыслу. Далее определяется род

имен нарицательных так: *Онтарио* (озеро) => ср. р.; *Тбилиси* (город) => м. р.; *Ай-Петри* (гора) => ж. р. Следующее задание по согласованию несклоняемых существительных с именами прилагательными не вызывает у школьников затруднений: *красивое Онтарио, величественный Тбилиси, живописная Ай-Петри*.

Затем шестиклассники формулируют содержание первой ветви алгоритма 3: существительное обозначает географическое наименование. Утвердительный ответ («ДА») предполагает, что род существительных, обозначающих географические наименования, определяется по грамматическому роду имени нарицательного, которым можно заменить имя собственное.

Отрицательный ответ «НЕТ» нацеливает на составление второй ветви алгоритма 3 с учетом склоняемых (*вуз, ЗАГС, ВАК*) и несклоняемых (*ВТО, МГУ, ЛЭП, ОТК*) аббревиатур. В ходе работы школьники выясняют, какие грамматические признаки должны быть учтены в содержании второй ветви алгоритма: имя существительное, являясь аббревиатурой, склоняется или не склоняется.

Покажем процесс работы над второй ветвью алгоритма 3 (ответ «ДА») с учетом склоняемых аббревиатур. С этой целью предлагаем школьникам:

1) расшифровать данные аббревиатуры, найти в них ведущие слова: *вуз* (высшее учебное заведение), *ВАК* (высшая аттестационная комиссия), *ЗАГС* (запись актов гражданского состояния);

2) составить предложения, согласовав аббревиатуры-подлежащие с глаголами-сказуемыми, и убедиться, что такое грамматическое согласование является нарушением морфологических норм («вуз приняло», «ВАК приняла», «ЗАГС изучила»);

3) образовать от склоняемых аббревиатур разные грамматические формы и противопоставить им несклоняемые;

4) ввести данные аббревиатуры в предложения, используя их в функции подлежащих и правильно определив грамматическую форму глагола-сказуемого;

5) сделать вывод об определении рода склоняемых аббревиатур: если аббревиатура склоняется, то род определяется по грамматической форме.

В ходе работы по определению рода несклоняемых аббревиатур (например,

МГУ) школьники выполняют ряд грамматических заданий:

1) расшифруйте аббревиатуру *МГУ* (*Московский государственный университет*);

2) определите, какое из слов в данной аббревиатуре является главным, ведущим по смыслу (*университет*);

3) определите род ведущего слова в аббревиатуре (*университет* – м. р.);

4) согласуйте слово *МГУ* с зависимым прилагательным и введите его в словосочетание (*известный МГУ*).

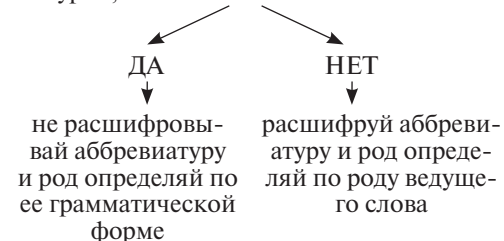
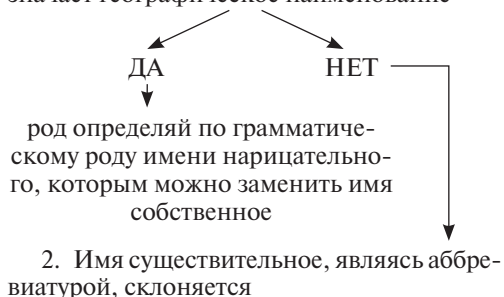
Таким образом, школьники приходят к выводу, что род несклоняемых аббревиатур определяется по грамматическому роду ведущего слова аббревиатуры, выражающего основное лексическое значение.

В результате этой работы формулируется содержание второй ветви алгоритма 3: имя существительное, являясь аббревиатурой, склоняется.

Алгоритм 3

Определение рода несклоняемых собственных существительных и аббревиатур

1. Несклоняемое существительное обозначает географическое наименование



Образец рассуждения 1: несклоняемое существительное *Сочи* обозначает географическое наименование, поэтому его род определяется по грамматическому роду имени нарицательного (*город*), которым можно заменить имя собственное: *Сочи* – *город* (м. р.) => *Сочи* (м. р.) – *солнечный Сочи*.

Образец рассуждения 2: в предложении *Наш вуз ведет активную и плодотворную работу по*

расширению сотрудничества с иностранными университетами слово *вуз* не обозначает географическое наименование, является аббревиатурой; определяю, что слово *вуз* изменяется по падежам (*вуз*□, *вуз*□, *вуз*□, *вуз*□, *вуз*□, (о) *вуз*□), поэтому, не расшифровывая аббревиатуру, род указываю по ее грамматической форме (*вуз* — единственное число, мужской род, именительный падеж).

Образец рассуждения 3: имя существительное *НИИ* не обозначает географическое наименование, является аббревиатурой, не склоняется, поэтому расшифровываю ее (*научно-исследовательский институт*) и род определяю по роду ведущего слова (*институт* — м. р.); следовательно, слово *НИИ* относится к мужскому роду — *ведущий, крупнейший НИИ*.

Выводы. Итак, нами рассмотрены морфологические нормы имен существительных, выделены типичные грамматические трудности при их образовании, показаны пути их преодоления в ходе составления алгоритмов на уроках русского языка. В процессе исследования было установлено, что морфологические нормы имен существительных эффективнее и результативнее усваиваются путем использования алгоритмов, которые четко выделяют главные признаки, на основе которых строится рассуждение по реализации той или иной грамматической нормы. Алгоритмический подход к морфологическим нормам упорядочения имен существительных способствует формированию прочных грамматических умений и навыков в повышении культуры речи школьников.

ЛИТЕРАТУРА

Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. — М., 1971.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Владимир Николаевич Сультниченко, кандидат педагогических наук, доцент, Крымская академия профессиональной переподготовки и повышения квалификации; ул. Приморская, д.2/5–3, г. Евпатория, Республика Крым, 297408, Россия

Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М., 1995.

Власенков А. И. Материалы к исследованию по теме «Использование алгоритмов в обучении орфографии». — М., 1999.

Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении / под общ. ред. и со вступ. статьей Б. В. Гнеденко и Б. В. Бирюкова. — М., 1966.

Надточий Е. Д. Алгоритмы в обучении орфографии современного русского языка // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». — 2012. — Т. 25 (64). — № 1. — Ч. 2. — С. 304–307.

Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. — М., 1983.

REFERENCES

Bespalko V. P. Elements of learning process control theory. Moscow, 1971. (In Rus.)

Bespalko V. P. Pedagogy and progressive learning technologies. Moscow, 1995. (In Rus.)

Vlasenkov A. I. Research materials on the topic «Using algorithms in teaching spelling». Moscow, 1999. (In Rus.)

Landa L. N. Algorithmization in learning. Eds. B. V. Gnedenko and B. V. Biryukov. Moscow, 1966. (In Rus.)

Nadtochy E. D. Algorithms in spelling training in modern Russian. In *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsional'nogo universiteta im. V. I. Vernadskogo. Seriya «Filologiya. Sotsial'nye kommunikatsii»* [Scientific notes of the Tauride National University named after V. I. Vernadsky. Series «Philology. Social communications»]. 2012, vol. 25 (64), No. 1, part 2, pp. 304–307. (In Rus.)

Talyzina N. F. Formation of cognitive activity of students. Moscow, 1983. (In Rus.)

Vladimir N. Sulnichenko, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Crimean Academy of Professional Retraining and Advanced Training; 2/5–3 Primorskaya str., Evpatoria, Republic of Crimea, 297408, Russia



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-58-63

«Пейзаж души» (анализ стихотворения Д. С. Мережковского «В этот вечер горячий, немой и томительный...») (К 155-летию со дня рождения)

Елена Алексеевна Панова

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

В статье анализируется одно из ранних стихотворений Д. С. Мережковского, которое относится к так называемой пейзажной лирике. Выдержанное последовательно в третьем лице и рисующее вполне реалистичную картину природы перед грозой, оно при этом с самого начала становится и своего рода «пейзажем души» лирического героя. Создается это прежде всего с помощью лексико-семантических средств, в частности многозначности большинства слов текста. При этом традиционный для русской поэзии параллелизм «природа – человек» получает здесь своеобразное воплощение. На основе анализа словаря стихотворения автор определяет основные образы и мотивы, выделяет стилеобразующие доминанты текста, характеризует особенности функционирования единиц лексико-семантического уровня.

Ключевые слова: *пейзаж; лирический субъект; внешний мир; внутренний мир; пространство; время; психологический параллелизм; лирическая модальность*

Ссылка для цитирования: *Панова Е. А. «Пейзаж души» (анализ стихотворения Д. С. Мережковского «В этот вечер горячий, немой и томительный...») (К 155-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 4. – С. 58–63. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-58-63.*

«Landscape of the Soul» (Analysis of the Poem by D. S. Merezhkovsky «In This Hot, Dumb and Languid Evening...») (To the 155th Anniversary of the Birth)

Elena A. Panova

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

The article analyzes one of the early poems of D. S. Merezhkovsky, which refers to the so-called landscape lyrics. Sustained consistently in the third person and drawing a very realistic picture of nature before a thunderstorm, this poem becomes a kind of «landscape of the soul» of the lyrical hero from the very beginning. This is created primarily with the help of lexical-semantic means, in particular, the polysemy of most words in the text. At the same time, the parallelism «nature – a human being», traditional for Russian poetry, receives a peculiar embodiment here. Based on the analysis of the dictionary of the poem, the author determines the main images and motives, identifies the style-forming dominants of the text, and characterizes the features of the functioning of units of the lexical-semantic level.

Keywords: *landscape; lyrical subject; external world; inner world; space; time; psychological parallelism; lyrical modality*

A reference for citation: *Panova E. A. «Landscape of the soul» (analysis of the poem by D. S. Merezhkovsky «In this hot, dumb and languid evening...») (To the 155th anniversary of the birth). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 4, pp. 58–63. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-58-63.*

Творчество Дмитрия Сергеевича Мережковского отличается чрезвычайной разносторонностью: прежде всего он известен как прозаик (автор исторических романов), религиозный философ, критик и публицист, как один из теоретиков и практиков символизма. Г. Адамович в 1934 г. писал о нем: «Имя Мережковского неразрывно связано с тем умственным, душевным или просто культурным движением, которое возникло в России в конце прошлого века» [Мережковский 2001: 389]. Однако «творческая „многожанровость“ и общественный резонанс новаторских символистских, религиозных и критических идей Мережковского не укладывались в традиционное понимание деятельности поэта, критика, историка или философа» [Пчелина 2019].

Но начинал и первую известность Мережковский получил как поэт. Так, в «Энциклопедическом словаре» Брокгауза и Ефрона Дмитрий Сергеевич Мережковский представлен только как «известный поэт»¹. Тем не менее лирика относится к наименее изученной части его творческого наследия, очевидно, потому, что, как отмечали и отмечают почти все критики и исследователи Мережковского, «не в поэзии сила автора» [Кузмин, Электронный ресурс] и она «осталась в тени» [Кумпан 2000: 759] его прозаических и религиозно-философских произведений.

Но, как заметил еще В. Брюсов, «Мережковский-поэт неотделим от Мережковского-критика и мыслителя», и «исторический интерес навсегда останется за стихами Мережковского, как бы сурово ни приходилось его критиковать» [Мережковский 2001: 301, 305]. Современные литературоведы признают, что поэзия Мережковского «отражает эволюцию русской поэтической мысли, предвосхищает эстетические и художественные искания будущих поэтов-символистов, является предтечей символизма на русской почве»² и «игнорировать опыт Мережковского-поэта было бы непростительной ошибкой» [Сапожков, Электронный ресурс].

¹ Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. — СПб., 1896. — Т. XIX. — С. 121.

² Ковальчук Т. Ю. Пространственно-временная организация художественного мира поэзии Д. С. Мережковского: дис. ... канд. филол. наук. — Магнитогорск, 2011. — С. 6.

Выбранное для анализа стихотворение «В этот вечер, горячий, немой и томительный...», написанное в 1887 г., входит в первый (досимволистский) поэтический сборник Мережковского «Стихотворения 1882—1887» (1888). Оно не принадлежит к числу общеизвестных, да и сам поэт, видимо, не очень ценил его, так как ни в одну из более поздних, своего рода итоговых книг («Собрание стихов» 1904 и 1910), куда были включены лучшие, с точки зрения автора, ранее опубликованные стихотворения, оно не вошло. Однако стихотворение это подкупает искренностью выраженного в нем чувства, точностью пейзажной зарисовки, отсутствием тенденциозности и риторичности, в которых нередко упрекали поэта; нельзя не отметить и мастерство художественной формы.

В этот вечер, горячий, немой и томительный,
Не кричит коростель на туманных полях;
Знойный воздух в бреду засыпает мучительно,
И болезненной сыростью веет в лесах;

Там растенья поникли с неясной тревогою,
Словно бледные призраки в дымке ночной...
Промелькнет только жаба над мокрой дорогою,
Прогудит только жук на опушке лесной.

В душном, мертвенном небе гроза собирается,
И боится природы, и жаждет грозы.
Непонятым предчувствием сердце сжимается
И тоскует, и ждет благодатной слезы...³

Это стихотворение, которое можно было бы озаглавить «Перед грозой», нельзя отнести к трудным для понимания. Тема его достаточно традиционна: в русской поэзии немало стихотворений если не с таким названием⁴, то посвященных описанию и восприятию особого состояния природы — затишью в ожидании бури. И параллель «природа — чувства лирического

³ Текст цит. по: Мережковский Д. С. Полное собрание стихотворений. — М., 2000. — С. 149—150. Мы взяли на себя смелость поставить запятую между определениями в первой строке заключительного четверостишия (*В душном, мертвенном небе...*), несмотря на то что она отсутствует в этом авторитетном издании, поскольку, на наш взгляд, метафорические определения-эпитеты, без сомнения, объединены общим смыслом («неприятное, предгрозовое небо») и воспринимаются только как однородные.

⁴ И у самого Мережковского есть более позднее стихотворение с таким заглавием — «Перед грозой» (1896).

субъекта» тоже достаточно обычна для поэзии. Однако «у каждого поэта свой, особенный образ природы» [Эпштейн 1990: 4], и стихотворение Мережковского не является исключением: традиционные мотивы и образы, а также психологический параллелизм, часто встречающийся в пейзажной лирике, находят в нем достаточно интересное преломление.

Весь текст выдержан в 3-м лице, даже метонимическое обозначение лирического героя, появляющееся только в конце заключительной строфы (*сердце сжимается*), употреблено без ожидаемого притяжательного местоимения (*мое сердце*) и, таким образом, хотя и указывает на 1-е лицо субъекта, в то же время сохраняет и значение 3-го лица, т. е. объекта, в результате чего создается некоторая дистанция между лирическим «я» и его чувствами. Но непосредственное читательское восприятие с самого начала улавливает напряженную эмоциональность и лирическую модальность стихотворения, постоянное присутствие лирического субъекта, стоящего за реалистичным и точным объективным описанием.

Композиция стихотворения задается не только его строфическим, но и синтаксическим членением. Так, синтаксически к первой строфе примыкают две начальные строки второй строфы (одно многочленное сложное предложение); отдельное бессоюзное сложное предложение с почти полным параллелизмом частей составляют две заключительные строки второй строфы (*Промелькнет только жаба над мокрой дорожкой — Прогудит только жук на опушке лесной*); и, наконец, третья строфа синтаксически отчетливо делится на две части (2 + 2) с хотя и неполным, но все же просматривающимся параллелизмом между нечетными (*гроза собирается — сердце сжимается*) и четными (*и боится, и жаждет — и тоскует, и ждет*) строками. Синтаксическому членению стихотворения соответствует и образно-смысловое развитие лирического сюжета, и, в частности, взаимодействие объективного и субъективного компонентов в нем.

В первой композиционной части (1–6 строки) передается тревожное, болезненное состояние, которое одновременно относится и к природе, наделенной антропоморфными чертами, и к внутреннему миру воспринимающего субъекта. Во

второй части (7–8 строки) субъективная модальность уступает место объективной: на первый план выходят две яркие детали описываемой картины, реалистичность которых подчеркнута такими «непоэтическими» словами, как *жаба* и *жук*. Наконец, в заключительной строфе синкретичное, нерасчлененное изображение внешнего и внутреннего миров сменяется синтаксически оформленным психологическим параллелизмом «*природа*» — «*сердце*», который, разъединяя, «разводя» два мира, одновременно подчеркивает и сохранение неразрывной связи между ними.

Рассмотрим более подробно, как изображение внешнего мира (природы) сочетается с выражением чувств и переживаний лирического субъекта. Обратимся к словарю стихотворения, что позволит выявить основные образы и мотивы, а также проследить особенности функционирования единиц лексико-семантического уровня в тексте.

Нетрудно заметить, что лексический состав стихотворения включает в себя, с одной стороны, единицы в прямом номинативном значении, а с другой — целый ряд слов, функционирующих в тексте в переносном значении или совмещающих в себе разные лексико-семантические варианты многозначного слова. Лексика первой группы участвует в основном в создании образа внешнего мира и пространственно-временной организации стихотворения. Единицы второй группы функционально двойственны, так как, описывая мир «олицетворенной» природы, одновременно направлены и на раскрытие внутреннего мира лирического героя. Кроме того, можно отметить большое количество лексических и смысловых повторов и семантических переключек между словами, которые, выражая и акцентируя ключевые образы и мотивы текста, одновременно объединяют «объективное» и «субъективное» в единое целое.

Образ пространства создается за счет прямых обозначений природных топонимов (*на полях; в лесах; над дорожкой; на опушке лесной; в небе; там* (= в лесах)) и заполняющих их «объектов» (*коростель; растенья; жаба; жук*). Возникает представление об огромном, безграничном и далеком (последний признак, в частности, выражается и с помощью местоименного наречия

там) горизонтальном пространстве, объединяющем своего рода противоположные локусы: *лес* — *поле* («безлесная равнина»⁵). Восприятию широты пространства способствуют и формы мн. числа существительных (*на полях, в лесах*), и тропеическое употребление ед. числа как синекдохи (*коростель, жаба, жук, дорога, опушка*), и родовое наименование (*растенья*) вместо видовых. В последней строфе к горизонтальному пространству добавляется вертикаль (причем верхнее пространство (*в небе*) тоже огромно, открыто и безгранично), и появляется объединяющее весь внешний мир в единый, целостный образ слово *природа*.

Временная прикрепленность описываемой лирической ситуации выражена лексическими показателями, указывающими на время суток и время года: *вечер, горячий, знойный*.

Однако мир природы изображен в стихотворении не только в объективном ключе, но и в субъективном, эмоционально-оценочном. С первых слов стихотворения лирический субъект обнаруживает свое имплицитное присутствие: указательное местоимение *этот* (*В этот вечер*), «устанавливая точку зрения воспринимающего, создает образ восприятия мира» [Ковтунова 1986: 26]. Иллюзию непосредственного восприятия рисуют и глагольные формы настоящего изобразительно-го времени, которые преобладают в стихотворении (*не кричит, засыпает, веет, собирается, боится, жаждет, сжимается, тоскует, ждет*). Основной прием, который использует Мережковский при создании пейзажа, — олицетворение, которое выражается главным образом с помощью определений-эпитетов и предикатов. Но, рисуя антропоморфный образ природы, поэт одновременно раскрывает и мир души своего лирического героя: описание предгрозового состояния природы перекликается с чувствами и настроением лирического субъекта. Ключевыми в изображении лирической ситуации являются мотивы болезненного и тревожного ожидания, затишья, неясности (неопределенности). Каждый из них передан с помощью слов, входящих в соответствующие

семантические микрополя, которые в тексте тесно переплетаются и взаимодействуют друг с другом, так как одни и те же слова разными гранями своего значения оказываются связанными одновременно с несколькими смысловыми линиями.

Так, все три эпитета в первой строке (*горячий, немой и томительный*) воспринимаются не только как отнесенные к «вечеру», но и как характеризующие болезненное состояние лирического субъекта. *Горячий*, являясь синонимом прилагательного *знойный* и косвенно указывая на летнее время года, вызывает ассоциации и с высокой температурой во время болезни. Определение *немой*, в переносном значении «тихий, безмолвный»⁶, в прямом значении также связано с представлением о недуге и характеризует безмолвие как вынужденное, как нарушение естественного порядка вещей. Отглагольное прилагательное *томительный* (*томить* — «мучить, изнурять, истощать»⁷) содержит имплицитную сему «болезнь, страдание», при этом характеризует как физическое, так и душевное состояние. В смысловое поле болезни входят и обстоятельства *в бреду и мучительно* (второе ассоциируется с болью и страданием), и, конечно, метафорический эпитет *болезненной* вместе с определяемым существительным *сыростью* (*сырость* — «избыток влаги» — тоже воспринимается как что-то нездоровое). Во второй строфе к этому полю примыкает глагол *поникли*, который в прямом значении («склониться, пригнуться к земле») очень точно передает «поведение» растений перед грозой, а в переносном означает утрату не только физических сил, но и бодрости духа, подавленность настроения; дополняет эту смысловую линию и сравнительная конструкция *словно бледные призраки*, в которой оба знаменательных слова имеют общую сему «безжизненный». Наконец, в третьей строфе эпитеты *душный* («тяжелый для дыхания»⁸, иными словами «нездоровый») и *мертвенный*, а также предикаты *сжимается* (*сжиматься* — «ощущать острое болезненное чувство стесненности (в сердце, груди)»⁹) и *тоскует* тоже примыкают к этому полю.

⁶ СУ. — Т. 2.

⁷ Там же. — Т. 4.

⁸ Там же. — Т. 1.

⁹ Словарь русского языка: в 4 т. — М., 1999 (МАС).

⁵ Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова: в 4 т. — М., 2000. — Т. 3 (СУ).

С данной смысловой линией тесно связаны и мотивы тревожного ожидания и неопределенности (неясности) будущего. Так, рассмотренный выше эпитет *томительный* ('кажущийся бесконечно долгим'¹⁰) подразумевает длительность ожидания, сопровождаемого тягостными переживаниями, часто вызванными неясностью, неизвестностью будущего. У прилагательного *туманный* (*на туманных полях*) и существительного *дымка* (*в дымке ночной*), синонимически близких (оба обозначают непрозрачность воздуха), прямое значение «тянет» за собой переносное ('плохо видимый', 'неясный', 'непонятный'). Во второй и третьей строках этот мотив поддержан словосочетаниями *с неясной тревогой* и *непонятым предчувствием*, которые, будучи синонимичными, проводят параллель между чувствами лирического героя и «олицетворенной» природы, подчеркивая их сходство и неразрывную связь. Проекция в будущее создается лексическим значением глаголов *жаждет* и *ждет*, которые здесь тоже синонимичны и также участвуют в выражении психологического параллелизма.

Еще один ключевой образ — образ затишья (отсутствия звуков), который приобретает в тексте стихотворения более широкое значение «замирания жизни», — создается следующими словами и сочетаниями, многие из которых входят и в рассмотренные выше семантические поля: *немой*, *не кричит коростель*, *засыпает* (*засыпать* — 'погружаться в состояние покоя, тишины'), *поникли*, *бледные призраки*. Два образа, казалось бы, нарушающие это беззвучие (*прогудит только жук*) и отсутствие движения (*промелькнет только жаба*), на самом деле лишь подчеркивают всеобщее замирание в тревожном ожидании.

Таким образом, лексика стихотворения группируется в несколько семантических полей (самым многочисленным по составу является поле болезни), взаимодействие и пересечение которых определяет эмоционально-образное развитие лирического сюжета.

Наполненность пейзажа лирической модальностью, как уже отмечалось, сочетается с реалистичностью его изображения,

в котором панорамный взгляд соединяется с вниманием к отдельным деталям. Мережковский настолько точен в передаче общей атмосферы, что сам «объект ожидания» (*гроза*) угадывается еще до его прямого обозначения, которое появляется только в последней строфе. Здесь же психологический параллелизм получает синтаксическое оформление, а эмоциональная составляющая становится более объемной, так как на смену доминирующему в первых двух строках гнетущему, болезненному и тревожному чувству приходит более сложная эмоция, объединяющая противоположные настроения. Так, глаголы *боится* и *жаждет* называют эмоции, направленные на один и тот же объект и при этом образующие своего рода оппозицию, так как первый обозначает ожидание чего-то нежелательного, а второй, наоборот, указывает на страстное желание. Так же неоднозначны и чувства лирического героя (впрочем, и «эмоциональный мир природы» представлен как интериоризованный, отражающий сознание воспринимающего субъекта), которые тоже соединяют противоположные эмоции (*тоскует* и *ждет*). Такая двойственность вполне соответствует традиционному отношению к этому природному явлению, одновременно и пугающему, и дающему надежду на живительное обновление всего вокруг. (При аллегорическом или символическом осмыслении грозы двойственность ее восприятия сохраняется.)

И в концовке стихотворения появляется обнадеживающий образ *благодатной слезы*, который, с одной стороны, представляет собой метафорическую перифразу освежающего дождя, завершающего грозу, а с другой — отсылает к христианскому аспекту понимания словосочетания: это те слезы, которые омывают душу, лечат ее, смывая грехи и принося облегчение. Таким образом, заключительный образ стихотворения символизирует надежду на духовное «выздоровление» как мира, так и лирического героя.

Итак, пейзаж, изображенный в стихотворении, оказывается одновременно и «пейзажем души». Не случайно А. Белый писал о Мережковском: «Мережковский — нежный лирик природы. Он ее глубоко понимает» [Белый 1994: 378].

¹⁰ МАС. — Т. 4.

ЛИТЕРАТУРА

- Белый А. Символизм как миропонимание. — М., 1994.
- Д. С. Мережковский: pro et contra. — СПб., 2001.
- Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис. — М., 1986.
- Кузмин М. А. Письма о русской поэзии [Электронный ресурс]. — URL: http://az.lib.ru/k/kuzmin_m_a/text_1911_pisma_o_russkoy_poesii.htm (дата обращения: 30.03.2020).
- Кумпан К. А. Д. С. Мережковский-поэт (у истоков «нового религиозного сознания») // Мережковский Д. С. Полное собрание стихотворений. — М., 2000.
- Пчелина О. В. Три круга Мережковского. Литературно-художественное. Общественно-политическое. Религиозно-философское // Соловьевские исследования. — 2019. — № 1. — С. 113–126.
- Сапожков С. В. Мережковский-поэт [Электронный ресурс]. — URL: <https://md-eksperiment.org/post/20160615-merezhkovskij-poet> (дата обращения: 01.04.2020).
- Эпштейн М. Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: система пейзажных образов в русской поэзии. — М., 1990.

REFERENCES

- Belyi A. Symbolism as a worldview. Moscow, 1994. (In Rus.)
- Merezhkovsky D. S.: pro et contra. Saint-Petersburg, 2001. (In Rus.)
- Kovtunova I. I. Poetic syntax. Moscow, 1986. (In Rus.)
- Kuzmin M. A. Letters on Russian poetry [Electronic resource]. URL: http://az.lib.ru/k/kuzmin_m_a/text_1911_pisma_o_russkoy_poesii.htm (accessed: 30.03.2020). (In Rus.)
- Kumpan K. A. D. S. Merezhkovsky — a poet (at the origins of the «new religious consciousness»)]. In Merezhkovsky D. S. *Polnoe sobranie stikhotvoreniy* [Complete collection of poems]. Moscow, 2000. (In Rus.)
- Pchelina O. V. Three circles of merezhkovsky. Literary-artistic. Socio-political. Religio-philosophical. In *Solovyevskie issledovaniya* [Soloviev studies]. 2019, No. 1, pp. 113–126. (In Rus.)
- Sapozhkov S. V. Merezhkovsky — poet [Electronic resource]. URL: <https://md-eksperiment.org/post/20160615-merezhkovskij-poet> (accessed: 01.04. 2020). (In Rus.)
- Ehpshtein M. N. «Nature, world, cache of the universe...»: a system of landscape images in Russian poetry. Moscow, 1990. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Алексеевна Панова, 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. Panova, 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

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-64-71

«Как апельсин в суп»: средства построения словесного образа в рассказе А. С. Грина «Корабли в Лиссе» (К 140-летию со дня рождения)

Елена Михайловна Виноградова

г. Москва, Россия,

e-mail: evinogradova@proc.ru

Цель статьи – на основе анализа языковых средств раскрыть специфику создания художественного образа в творчестве А. С. Грина. В статье рассматривается ассоциативность как ведущий принцип художественного стиля писателя; на примере анализа фрагмента рассказа «Корабли в Лиссе» демонстрируется роль инициального сравнения как средства организации языкового материала и выявления смысла произведения. Автор использует метод сопоставительного анализа для установления сходства и различия в процессе создания художественных образов; семантико-стилистический метод, позволяющий описать семантический и коннотативный объем анализируемой единицы в тексте; прием определения ассоциативных связей как средство раскрытия подтекста произведения. В статье сделан вывод о роли ассоциаций в построении и понимании образной системы А. С. Грина.

Ключевые слова: ассоциативность; символ; метафоричность; сравнение; инициальное предложение; подтекст

Ссылка для цитирования: Виноградова Е. М. «Как апельсин в суп»: средства построения словесного образа в рассказе А. С. Грина «Корабли в Лиссе» (К 140-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 4. – С. 64–71. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-64-71.

«Like an Orange in Soup»: Means of Building a Verbal Image in the Short Story «Ships in Liss» by A. S. Grin (To the 140th Anniversary of the Birth)

Elena M. Vinogradova

Moscow, Russia,

e-mail: evinogradova@proc.ru

The aim of this article was to reveal the specifics of creating a word picture in the works by A. S. Grin. To this end, an analysis of language means used by the writer was carried out. The article considers associativity as the leading principle of the writer's artistic style. An analysis of a fragment of the short story «Ships in Liss» illustrated the role of initial comparison as a means of organizing the language material and identifying the meaning of the work. The method of comparative analysis was used to establish similarities and differences in the process of creating artistic images. The semantic-stylistic method was used to describe the semantic and connotative volume of an analysed unit in the text. The method of determining associative relations allowed the subtext of the work to be revealed. A conclusion is drawn about the significant role of associations in the construction and understanding of the imagery of A. S. Grin.

Keywords: associativity; symbol; metaphoricality; comparison; initial proposal; subtext

A reference for citation: Vinogradova E. M. «Like an orange in soup»: means of building a verbal image in the short story «Ships in Liss» by A. S. Grin (To the 140th anniversary of the birth). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 4, pp. 64–71. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-64-71.

«Есть люди, напоминающие старомодную «Етабакерку...» — так начинается один из лучших рассказов Александра Степановича Грина (1880–1932) «Корабли в Лиссе»¹ (опубликован в 1922 г., хотя написан в 1918-м).

Сравнение можно отнести к самому писателю, творчество которого остается далеко не в полной мере понятным. Повышенная тропеичность гриновского текста, детали, описания и лирико-философские рассуждения кажутся «архитектурными излишествами», виньетками причудливого языка писателя, через который спокойно переступают и юные, и взрослые читатели. Однако

¹ В журнале «Мир приключений» (1924, № 1) рассказ опубликован под названием «Битт-Бой, приносящий счастье».

язык Грина является самым ярким выражением своеобразия его художественного мышления. Э. Багрицкий полагал, что «мало кто из русских писателей так прекрасно овладел словом во всей его полноценности», как Грин². «...У него вдохнешь одну строчку и задохнешься», — завидовал Грину А. С. Новиков-Прибой [Воспоминания об Александре Грине 1972: 309].

Суждения о стиле Грина, сделанные В. Е. Ковским более полувека назад, не потеряли своей актуальности. Исследователь обращает внимание на необычные эпитеты, «всепроницающую метафоричность», ряды однородных членов (нередко намеренно эклектичные), игру синонимами, антитезу (во многих случаях определяющую композицию произведений), «магию неологизмов и выдуманных названий». Поэтическая природа прозы Грина проявляется, по мнению В. Е. Ковского, в «напряженном лиризме и оригинальнейшем ритмическом узоре», в «ассоциативных, подчас сверхсмысловых, опорах изображения» [Ковский 1969: 249–250]. Ассоциативность определяет своеобразие стиля: «на принципе ассоциативности построена вся гриновская система образности» [Там же: 238].

Безусловно, с ассоциативным способом мышления связана и отмечаемая другими исследователями особая роль в произведениях Грина и метафор, и сравнений³, и символов⁴, строящихся на параллелизме свойств сравниваемого и объекта сравнения,

означаемого и означающего. В тропах Грина обнаруживается общее свойство — соединение трудно определимого с чувственно конкретным. Благодаря сложной системе сравнений, метафор, метонимий, звуковых ассоциаций, паронимической аттракции и другим средствам актуализации внутренней формы слов, композиции фабулы и системе персонажей Грин добивается «живописной убедительности» даже предельных абстракций [Там же]. Отдельные «удивительные метафоры Грина», замечает В. Е. Ковский, «в сущности воспроизводят в миниатюре конструкцию большого мира его произведений, который сочетает максимальную обобщенность целого с подчеркнутой конкретностью частного» [Там же: 239]⁵. Смысловые лакуны стимулируют познавательную деятельность читателя, его воображение, потребность найти в тексте опоры для конструирования художественного мира; отсюда неизбежная субъективность и множественность интерпретаций, дополняющих друг друга в постижении смысла гриновских произведений.

Писатель сам подсказывает стратегию чтения и перекодировки словесной ткани, поиска ассоциативных цепочек, в которых обнаруживаются смысловые доминанты. Здесь Грин не делает различия между пониманием реального мира и содержания книги. Вспомним, как читает книги Ассоль, главная героиня феерии «Алые паруса»: «Она умела и любила читать, но и в книге читала преимущественно между строк, как жила»⁶. И в жизни, и в книге «видела она еще сверх видимого», «все просто понятное было чуждо ее душе»; «бессознательно, путем своеобразного вдохновения она делала на каждом шагу множество эфирнотонких открытий, невыразимых, но важных, как чистота и тепло». «Кружево тайн в образе повседневности» — таким представлялся мир Ассоль, и таким же представляется читателю художественный мир Грина,

обобщения в прозе А. Грина: развитие символической образности: дис. ... канд. филол. наук. — Псков, 2004.

⁵ Примечательно суждение С. Кржижановского о том, что у Грина быт включен в бытие как его слог и ингредиент, благодаря чему тень не отрывается от вещи, а в отрыве от бытия быт бессилен и мним [Кржижановский 2001: 532].

⁶ Тексты произведений А. С. Грина цит. по: Грин А. С. Собр. соч.: в 6 т. — М., 1980.

² Письма Багрицкого, письмо № 24 [Электронный ресурс]. — URL: http://www.imli.ru/litnasledstvo/Tom74/Tom74-12_Письма.pdf (дата обращения: 15.03.2020).

³ Так, по наблюдению Т. Я. Бочковской, «сравнения — наиболее часто употребляемое писателем художественное средство» в романе «Бегущая по волнам» [Бочковская 1990: 15]. В словаре А. П. Квятковского сравнение определяется как «образное выражение, построенное на сопоставлении двух предметов, понятий или состояний, обладающих общим признаком, за счет которого усиливается значение первого предмета» [Квятковский А. П. Поэтический словарь. — М., 1966 [Электронный ресурс]. — URL: <http://feb-web.ru/feb/kps/kps-abc/> (дата обращения: 11.03.2020)].

⁴ См.: Романенко В. А. Лингвопоэтическая система сквозных символов в творчестве А. С. Грина: дис. ... канд. филол. наук. — М., 1999; Козлова Е. А. Принцип художественного

выраженный в словесной ткани. В романе «Бегущая по волнам» образ Несбывшегося, во всей его огромности и стройности, складывается в сознании героя-рассказчика постепенно, как результат «двойной игры, которую мы ведем с явлениями обихода и чувств»; «архитектурная острота» вырастает «из оттенков параллелизма». Такой же поиск соответствий в образном строе произведений Грина требуется от читателя. Ассоциативные поля развертываются внутри текста произведения, дополняются отсылками к другим текстам писателя и к внеязыковой действительности (в том числе к пространству культуры).

Обратим внимание на специфический гриновский прием, связанный с использованием кавычек в роли знака отстранения семантики языковой единицы: номинативные единицы становятся маркерами обманчивого сходства и кажущегося тождества, неоднозначной связи означаемого и означающего. В романе «Бегущая по волнам» главный герой видит в «волнующих словах» (в названиях кораблей, стоящих в гавани Лисса) знаки Несбывшегося:

...«Сидней», — «Лондон», — «Амстердам», — «Тулон»... Я был или мог быть в городах этих, но имена гаваней означали для меня другой «Тулон» и вовсе не тот «Сидней», какие существовали действительно; надписи золотых букв хранили неоткрытую истину.

Такие языковые единицы — одно из проявлений поэтики «оттенков параллелизма»; обозначая чувственно конкретные бытовые реалии, они имплицитно выражают абстрактный подтекст, указывающий на бытие.

Вернемся к начальному фрагменту рассказа «Корабли в Лиссе» — сильной текстовой позиции. Небольшая первая глава рассказа представляет собой один абзац, содержащий построенное на развернутом сравнении лирико-философское рассуждение о людях определенного типа. Начало второй главы расширяет предмет описания и превращает его в парадигму явлений, которые могут быть соотнесены со старомодной табакеркой: «Как есть такие люди, так есть семьи, дома и даже города и гавани, подобные выше приведенному примеру...»

Уподобляя различные объекты определенному типу людей, Грин говорит о человеке с его жизненным настроением.

В пятой главке, уже после знакомства читателя с главным героем, лоцманом Битт-Боем, его характером, поведением, отношением к людям и обстоятельствам, Грин возвращается к рассуждению о свойствах людей этого типа: «Теперь нам пора объяснить, почему этот человек играл роль живого талисмана для людей, профессией которых был организованный, так сказать, риск». Характеристика строится на антитезе: «Наперекор умам логическим и скупым к жизни... встречаются существования, как бы (обратим внимание на это *как бы*. — Е. В.) поставившие задачей заставить других оглядываться на шорохи и характер неисследованного. Есть люди,двигающиеся в черном кольце губительных совпадений. Присутствие их тоскливо; их речи звучат предчувствиями; их близость навлекает несчастья» (разрядка А. Грина. — Е. В.). Людям пессимистического настроения Грин противопоставляет «другой, светлый разряд душ» — «легкого человека»; «верная их примета: простой смех». И далее:

Таким человеком, в силе необъяснимой и безошибочной, был лоцман Битт-Бой. Всё, за что брался он для других, оканчивалось неизменно благополучно, как бы ни были тяжелы обстоятельства...

Имя и прозвище героя рассказа приобретают символическое значение: «“Битт-Бой, приносящий счастье” — под этим именем знали его везде, где он бывал и работал». Характеристике соответствует портрет персонажа и радость, с которой его встречают в Лиссе:

Хоровой рев ветром кинулся по обширной зале, а отдельные выкрики, расталкивая восторженный шум, вынеслись светлым воплем:

— Битт-Бой! Битт-Бой! Битт-Бой, приносящий счастье!

Встреча Битт-Боя в гостинице «Унеси горе» напоминает приход Христа в Иерусалим⁷. Ему улыбаются все — даже хмурые,

⁷ О христианских мотивах в художественном мире рассказа и в образе Битт-Боя подробно пишет Е. А. Яблоков, указывая на связанные с героем ожидания капитанов, его возраст, «гигантское сердце», полное любви к людям и Режи, мотив болезни сердца в финальной песне, умение видеть в любых людях добро, готовность быть как бы распытым из любви ко всем

недолюбливающие друг друга капитаны, он «пожал десятки, сотни рук». С его появлением у капитанов появляется надежда выйти из гавани, запертой вражеским капером, от него ждут спасения; Режи ждет его как жениха и надеется, что свадьба теперь состоится. Евангельские коннотации поддерживаются композицией текста — в частности, его построением от утверждения, в форме нуждающегося в истолковании сравнения, — к фабуле, иллюстрирующей смысл этого сравнения. Такая же синтаксическая композиция отличает ритмически уравновешенные с помощью рефрена тексты притч Христа о царствии небесном, последовательно истолкованном через сопоставление с разными образно-конкретными типизированными ситуациями — ср.: «Царство Небесное подобно человеку, посеявшему доброе семя на поле своем...» [Мф 13: 24–30]; «Царство Небесное подобно зерну горчичному...» [Мф 13: 31–32] и т. п.

Прозвищу Битт-Боя синонимичны перифразы: «славный человек», «барабанщик фортуны», «общий любимец», «живой талисман». Однако Грин употребляет двусмысленный эпитет: «тот, кого приветствовали значительным и *прелестным* (курсив наш. — Е. В.) именованием, сильно покраснев, остановился у входа...». Такая роль — это искушение («прелесть» в этимологическом значении) и для Битт-Боя, и для тех, кто видит в нем спасителя, используя «живой талисман» в «обиходе». С живым талисманом сравнивается и гавань Лисса — «грязная, как молодой трубочист». По мере развития фабулы прозвище Битт-Боя как бы утрачивает свою силу: приносящего

четырем капитанам («если бы я мог разорваться на четверо — я сделал бы это»), библейские коннотации в названиях кораблей. Сравнение с Ионой, прощальная сцена в саду, ассоциативно нагруженное название фирмы «Хевен и Ко», в которой Битт-Бой покупает башмаки «с гвоздями навывлет», как бы испитая в гостинице «Колочая подушка» (ассоциация с терновым венцом) последняя чаша, прощание с Режи в саду — это и многое другое актуализирует евангельские мотивы и открывает возможность интерпретации фабулы как перехода из земного бытия в бесконечное путешествие (из смерти в бессмертие) — одновременно плавание на таинственном корабле «не от мира сего» в направлении Южного Креста и полет в голубом луче по темному небу [Яблоков 2008: 183–184].

счастье повествователь называет «несчастливым» еще до того, как читатель узнает о причинах странного поведения героя, его внезапной серьезности и задумчивости, — до того, как откроется «обстоятельство», помешавшее ему пойти лоцманом на «Арамею», до того, как он покажет капитану с говорящим именем Эскирос⁸ «язвенную, безобразную» раковую опухоль над левым соском, ставшую пружиной всех его поступков. После этого слова «приносящий счастье» употребляются в кавычках в словах Эскироса («Вы? Битт-Бой, “приносящий счастье”? Люди оборачиваются на эти слова») и в заключительном предложении текста («Три слова⁹ эти явственнее всех расслышал лоцман Битт-Бой, “приносящий счастье”»). Приносящий удачу другим, Битт-Бой не принес счастья себе.

В обобщенной характеристике типа людей, к которому принадлежит главный герой, выделена потребность в определенности, ясности и естественности; требования такой души «наивны и поэтичны». Повествователь раскрывает свойства этой души в высказывании с наглядно-примерной референцией:

Такой человек предпочтет лошадей вагону; свечу — электрической груше; пушистую косу девушки — ее же хитроумной прическе... розу — хризантеме; неуклюжий парусник с возвышенной громадой белых парусов, напоминающий лицо с тяжелой челюстью и ясным лбом над синими глазами¹⁰, предпочтет он игрушечно-красивому пароходу.

⁸ Е. А. Яблоков отмечает поразительное совпадение значения испанского слова *escirro* (рак, злокачественная опухоль грудной железы) с «обстоятельством», которое привело Битт-Боя, «приносящего счастье», на странный корабль с названием «Фелицата» (по-латыни — «счастье»), — на корабль, как бы предназначенный именно для него и ждущий в гавани Лисса именно его [Яблоков 2012: 48].

⁹ Три слова из припева песни «Джона Манишки», которую поют матросы «Фелицаты» («...Да помилует нас!»), варьируют многократный повтор «Господи, помилуй!» в молитве о прощении грехов, включаемой в православный чин причащения больных.

¹⁰ Этот образ становится объектом сравнения в компаративной конструкции (дополненным выразительными эпитетами) и строится с помощью причастия *напоминающие*. Лексический повтор играет роль семантической рифмы

На основе синтаксического параллелизма в однородный ряд включены ассоциативно связанные семей простоты, соответствия старому обиходу, намеренно консервативные и апеллирующие к чувственному опыту читателя образы-маркеры противопоставленных картин мира. Мир, адекватный человеку, напоминающему старомодную табакерку, обрисован пунктирно, но в то же время получает предметную определенность. Аналогичным способом в следующей главке в эскизном описании, построенном как длинный хаотичный ряд однородных членов (обозначающих разнородные, но ассоциативно однотипные явления), будет раскрыт характер Лисса — города-табакерки.

Однако описание сущности типа людей и соответствующего им города с гаванью через метонимически связанные с ними предметы-субституты не объясняет заявленной в инициальном предложении ассоциации именно с табакеркой. Средством выражения ассоциативной связи является лексемный повтор — причастия *напоминающие* (в форме подхватывающего рефрена: «Но — начали мы — есть люди, напоминающие...») и личной формы глагола *напоминает* («город... определенно напоминает бродягу...»). *Напоминать* не обязательно означает сходство, хотя бы и приблизительное (в отличие от прилагательного *похожий*), но и не исключает такого понимания (ср. различие в управлении: *напоминать* о чем? / что?). Чтобы напоминание «сработало», в сознании читателя должны возникнуть определенные свойства табакерки, но без пояснений основание сравнения остается неопределенным (тем более что далее Грин варьирует первую фразу, заменяя слово *табакерка* контекстуальным синонимом *старинный обиходный предмет* — перифразой с еще более абстрактным языковым значением).

Следующий после первого предложения комментарий повествователя касается только прилагательного *старомодный*, перенося акцент с предмета на эксплицированный признак¹¹. Причисляя предмет к целому поколению («она — целое

поколение») и «формам иного времени», отделенного от нынешнего «столетиями», Грин сталкивает в рамках вариативного повтора паронимы *старомодный* («сделанный, изготовленный по старой моде, старого фасона, образца» и «свойственный старому времени, принятый в старое время, устарелый»¹²) и *старинный* («созданный, возникший в старину и сохранившийся с тех пор» и «существующий долгое время; давний, старый»¹³). Если первый подчеркивает наличие временной границы и несоответствие новому времени, но не говорит о возрасте, то второй как раз делает акцент на возрасте, но нивелирует границу эпох. Связывая паронимы одновременно отношениями синонимии и антонимии¹⁴, Грин предвещает заключительную фразу первой главки: «Внутренняя его [человека описываемого типа. — *Е. В.*] жизнь по необходимости замкнута, а внешняя состоит во взаимном отталкивании». Диалектическая динамика внешней жизни не отражается на жизни внутренней, закрытой для наблюдателя и, как кажется, не меняющей своей формы (ср. в том же абзаце рассуждение о душе, которая, кристаллизуясь в определенный момент жизни, «укладывается в неколебимую форму»).

Антитеза внешнего / внутреннего и мотив формы души возвращают к слову *табакерка*, стоящему в сильной позиции конца первого предложения, но употребленному

«перенесение акцента с предмета на его признак или впечатление от предмета» [Шевякова, Электронный ресурс].

¹² Словарь русского языка: в 4 т. — М., 1981–1984. — Т. 4. — С. 250 (MAC-IV).

¹³ Там же.

¹⁴ Старомодный / старинный предмет физически принадлежит двум временным пластам и в сущности является вневременным, хотя и меняется в оценочном плане (в соответствии с законами «моды», контекстуальным синонимом которой в тексте Грина станет «манера жить»). Переходя от описания Лисса к фабульной части рассказа, Грин употребляет фразу, грамматическая неточность которой становится художественным приемом и синхронизирует построенные в гениритивном, изобразительном и информативном регистрах фрагменты текста: «В тот момент как начался наш рассказ, за столом гостиницы “Унеси горе”... перед окном, из которого картинно была видна гавань Лисса, сидели четыре человека».

в первом абзаце, подчеркивая ассоциативно-поэтический способ построения дискурса.

¹¹ Ср. замечание Э. Шевяковой о том, что для образов в произведениях Грина характерно

в рассказе только три раза (и только в первом абзаце). Непроизвольно входя в сознание читателя и при этом не обладая в начале текста достаточной объясняющей силой, оно попадает *как апельсин в суп* — так в рассказе «Состязание в Лиссе» характеризуется впечатление от внезапно сказанного слова.

В первом абзаце создан собирательный образ человека новой эпохи, пробным камнем для которого является табакерка. Исходной точкой сравнения-антитезы становятся люди «несовременные»: «люди эти, в душевной сути своей, так же чужды окружающей их манере жить, как вышеуказанная табакерка мародеру из гостиницы “Лиссабон”». Это второй *апельсин в суп*, потому что объект сравнения подан под видом прецедентного феномена, незнакомого читателю. Сравнение с мародером требует расширения языковой компетенции¹⁵, а название гостиницы, к сфере которой он принадлежит, кажется произвольным. На основе паронимической аттракции слово *Лиссабон* ассоциируется с названием города, в котором разворачивается действие, — Лисс. В «Энциклопедическом словаре» Брокгауза и Ефрона¹⁶ примечательно соседство словарных статей «Лисса» (название разных географических реалий) и «Лиссабон». Лиссабон здесь описан как старейшая столица Европы, через которую проходила связь с Новым Светом и куда привозились золото и экзотические товары; сообщается также, что это порт с гаванью, вход в которую опасен из-за рельефа дна и потому требует непременно участия лоцманов. Таким образом, заключенное в кавычки, слово *Лиссабон* становится средством сопряжения разных временных и ценностных сфер, обозначая и прообраз, и антипод Лисса. С Лиссабоном связано

и распространение в Европе привычки курить или нюхать табак, вместе с которой появилась и мода на табакерки.

Лексическое значение слова *табакерка* («небольшая коробочка для табака, преимущественно нюхательного»¹⁷) включает семантику закрытого вместилища, которая повторится в разных образах (гавань, Лисс, низкая каменная ограда дома Режи, скрытое в Битт-Бое «обстоятельство», беременность Режи, сердце Битт-Боя, корабли, гостиницы, бочки с солониной и др.) и которая не исключает функции служить метафорой души.

Через несколько лет после «Кораблей в Лиссе» Грин пишет рассказ «По закону» (1924), где табакерка — атрибут матросов, которые кажутся герою-рассказчику «рыцарями», «героями, гениями, людьми из волшебного круга далеких морей», счастливыми людьми: им открыта дверь в «кругосветное плавание»; он присматривается «как к откровению» не только к их лицам и одежде, но и «к простым черным, лакированным табакеркам с картинкой на крышке, из которых эти, впущенные в морской рай, безумно счастливые герои вынимали листики прозрачной папиросной бумаги, скручивая ее с табаком так ловко и быстро...». В рассказе «Корабли в Лиссе» курение табака — отличительная черта всех капитанов; матросы с загадочной «Фелицаты» приходят в Лисс только за табаком (Лисс, следовательно, выступает в роли своего рода табакерки). Табакерка, таким образом, играет роль символа и путешественника, и места, из которого он выходит в невозвратное плавание, — Лисса, «бестолкового и чудесного порта», напоминающего бродягу, с гаванью, увы, закрытой со стороны моря капером. Ключом от замка послужит Битт-Бой, и заключительный эпизод выхода корабля в открытое море демонстрирует функцию гавани как промежуточного пространства между сушей и морем, морем и небом (на это намекает и деталь пейзажа: «магнетический пожар звезд» над Лиссом). Мотив границы между сферами реального и возможного, земного и надмирного, жизни и смерти развивается параллельно в образах Лисса и Битт-Боя, и этот смысл переносится на

¹⁵ Слово употреблено в известном не всем читателям переносном значении, помечаемом как разговорное: «о торговце-спекулянте, продающем что-н. по непомерно высоким ценам» [МАС-II: 230]; для спекулянта табакерка не представляет никакой утилитарной ценности, если, конечно, она не является драгоценной вещью.

¹⁶ Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. — СПб., 1890–1907 [Электронный ресурс]. — URL: <https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com/> (дата обращения: 02.04.2020).

¹⁷ МАС-IV. — С. 329.

табакерку — область соединения временных пластов и смысловых сфер.

Старомодная табакерка у нового владельца как бы музейный экспонат¹⁸:

Табакерку помещают среди иных подходящих вещей и показывают гостям, но редко случится, что ее собственник воспользуется ею, как обиходным предметом.

Грин направляет мысль читателя в сторону поиска причин, препятствующих табакерке быть использованной по назначению:

Почему? Столетия ли остановят его (нового собственника. — *Е. В.*)? Или формы иного времени, так обманчиво схожие — геометрически — с формами новыми, настолько различны по существу, что видеть их постоянно, постоянно входить с ними в прикосновение — значит незаметно жить прошлым?

Не только груз времени, но и нетождественность онтологических сфер вызывают страх пересечения границы, за которой кроется тайна, которая может выскочить, как черт из табакерки, или подчинить власти прошлого.

Соединение образов табакерки и необыкновенного города, дверь-гавань в который и из которого закрыта, дает право обратиться к сказке В. Ф. Одоевского «Городок в табакерке» (1834). Увиденный глазами героя-ребенка (сначала на крышке табакерки, а потом внутри) пейзаж расположенного на холмах золотого городка Динь-Динь, в котором день сменяется ночью, находит

соответствие в пейзаже Лисса; звучащий в городке мелодичный смех и присказка «динь-динь-динь» отзываются в смехе Битт-Боя и в фонетическом строе его имени («Битт-Бой! Битт-Бой! Битт-Бой!¹⁹...»). Но главное — тема музыки, составляющей тайну и чудо табакерки в сказке Одоевского, музыки, приводимой в действие дамой-пружинкой, которую мальчик Миша нечаянно сломал во время путешествия внутри табакерки. Музыкальные мотивы есть в описании Лисса («пение вдали и его эхо в овраге», «лодки со смеющимися голосами», производимое Лиссом общее «впечатление независимости и поэтической плавности»), и они говорят о подчиненности жизни города некоему музыкальному закону, как подчинен ему человек «с цельными и ясными требованиями», делающими его независимым от внешнего мира. Интертекстуальная связь с произведением Одоевского актуализирует в образе табакерки у Грина важные компоненты смысла. Своего рода музыкальными табакерками, хотя и по-разному звучащими, обернутся и поющий Лисс, и обладающий «простым смехом» и музыкальным именем Битт-Бой, и «Фелицата», на которой «экипаж задумчивых²⁰» поет песню «Джона Манишки».

Образ табакерки в рассказе, возможно, имеет и автобиографические истоки. В статье «Табакъ» в «Толковом словаре живого великорусского словаря» В. И. Даля упоминается «слободская (вятск.) каповая табакерка²¹. А. С. Гриневский родился в г. Слободском Вятской губернии; именно там берет начало названный Далем промысел²². Из капа (нароста на березе, похожего на опухоль) изготовлялись в том

¹⁸ В определенном смысле Режи тоже предлагает Битт-Бою, если бы он остался в Лиссе, перспективу стать музейной статуэткой, красивой игрушкой: «ты всегда будешь для меня фарфоровый, белый» (антоним к образу молодого трубочиста талисмана гавани Лисса; белый и фарфоровый Битт-Бой лишается своей функции приносить удачу), «мы будем играть в жениха и невесту». Образ мира, которым пытается утешить жениха Режи, называя его «умницей» за то, что он ее слушает, содержит знакомые реалии, но, данные в кавычках, они профанируются: беговая лошадь «Битт-Бой» (в отличие от лощмана Битт-Боя), собака «Умница» (в отличие от вечного бродяги, не привязанного к дому) и кошка «Режи» (в отличие от возлюбленной — Королевы Ресниц). Слова Режи (трудно сказать, какие именно) и вынутый ею из-за корсажа кинжал (выражение ее готовности доказать Битт-Бою свою любовь) заставляют созревшее в герое некое решение хлынуть «в другую форму».

¹⁹ Двухчастный характер имени, фонетический повтор начальных звуков, оппозиция гласных [и]/[о] и конечных согласных — усиленного графическим повтором твердого [т] и мягкого сонорного [й] — ассоциируются не только с биением сердца и ритмом дыхания, но и с колокольным звоном, что особенно явно в эпизоде появления Битт-Боя в гостинице «Унеси горе».

²⁰ Ср.: «плодотворную задумчивость» вызывает в повествователе созерцание табакерки.

²¹ *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. — М., 1978–1980. — Т. 4. — С. 384.

²² <https://вятка.пф/arts/kapokoreshkovy-promysel/> (дата обращения: 20.04.2020).

числе табакерки. Цвет готового изделия напоминает золото. Ассоциации с образным строем и фабулой рассказа кажутся удивительными.

Корабли «Марианна», «Президент», «Пустынник» и не принятая капитанам в расчет «Фелицата», подобно табакерке, имеют каждый свое содержание (о нем говорят и название, и характер груза) и воспринимаются как варианты судьбы Битт-Боя, которой он подчинился бы как «плану жизни», став лоцманом на одном из кораблей. Вместо «жребия» выбор решения отдан баклану, и «глупая птица» (она же «птичка божия») направлением полета, а затем плавания, как кажется, указывает на «Арамею» (знак возвращения в землю обетованную), но лоцман в конечном итоге выберет «Фелицату», стоявшую в том же направлении, что и «Арамея», но дальше, и в сущности указанную птицей. Именно этот корабль, подобный старомодной табакерке (и с табаком, и с музыкой), точно соответствует Битт-Бою и откроет ему выход в вечность и бесконечность. Как поставленное в кавычки слово «Фелицата» станет средством выражения противоположных смыслов (счастья и несчастья, жизнь вечную и форму смерти), так и заключенное в кавычки в финальной фразе прозвище Битт-Боя, душа которого наконец «укладывается в неколебимую форму», станет энантисемичным.

Странная и не в полной мере понятная сначала ассоциация раскрывает к финалу рассказа свой смысл, доказывая удивительное мастерство А. С. Грина в искусстве мыслить образами.

ЛИТЕРАТУРА

Бочковская Т. Я. «Так как я пишу вещи необычные...»: сравнения в романе А. Грина «Бегущая по волнам» // Русская речь. — 1990. — № 6. — С. 15–18.

Воспоминания об Александре Грине. — Л., 1972.

Ковский В. Е. Романтический мир Александра Грина. — М., 1969.

Кржижановский С. Собр. соч.: в 6 т. — СПб., 2001. — Т. 1.

Одоевский В. Ф. Городок в табакерке // Одоевский В. Ф. Сказки дедушки Ирины. — М., 1993. — С. 126–135.

Шевякова Э. Поэтика Александра Грина и европейское художественное сознание конца XIX — начала XX веков [Электронный ресурс]. — URL: <https://md-eksperiment.org/post/20161127-poetika-aleksandra-grina-i-evropejskoe-hudozhestvennoe-soznanie-konca-xix-nachala-xx-vekov> (дата обращения: 17.03.2020).

Яблоков Е. А. А. С. Грин в жизни и в творчестве: учеб. пособие для школ, гимназий, лицеев и колледжей. — М., 2012.

Яблоков Е. А. Текст и подтекст рассказа А. Грина «Корабли в Лиссе» // Кормановские чтения. — Вып. 7. — Ижевск, 2008. — С. 180–189.

REFERENCES

Bochkovskaya T. Ya. «Since I write unusual things...»: comparisons in A. Green's novel «Running on Waves». In *Russkaya rech'* [Russian Speech]. 1990, No. 6, pp. 15–18. (In Rus.)

Memories of Alexander Green. Leningrad, 1972. (In Rus.)

Kovsky V. E. Romantic world of Alexander Green. Moscow, 1969. (In Rus.)

Krzhizhanovsky S. Collected works: in 6 vols. Saint-Petersburg, 2001, vol. 1. (In Rus.)

Odoevsky V. F. Town in a snuffbox. In *Odoevsky V. F. Skazki dedushki Irineya* [Tales of Grandfather Irenaeus]. Moscow, 1993, pp. 126–135. (In Rus.)

Shevyakova E. Poetics of Alexander Green and European artistic consciousness of the late XIX — early XX centuries [Electronic resource]. URL: <https://md-eksperiment.org/post/20161127-poetika-aleksandra-grina-i-evropejskoe-hudozhestvennoe-soznanie-konca-xix-nachala-xx-vekov> (accessed: 17.03.2020). (In Rus.)

Yablokov E. A. A. S. Green in life and in creativity: a textbook for schools, gymnasiums, lyceums and colleges. Moscow, 2012. (In Rus.)

Yablokov E. A. Text and subtext of A. Greene's short story «Ships in Liss». In *Kormanovskie chteniya* [Kormanov readings]. Issue 7. Izhevsk, 2008, pp. 180–189. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Михайловна Виноградова, кандидат филологических наук

Elena M. Vinogradova, Cand. of Sci. (Philol.)

ЗАГАДКИ ТЕКСТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-72-78

**Языковая структура художественного концепта
«Механизм» в фантастических рассказах А. Грина
(К 140-летию со дня рождения)****Анна Тихоновна Грязнова***Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
e-mail: grant09@yandex.ru*

В статье представлен лингвопоэтический анализ языковой структуры художественного концепта «Механизм», играющего важную роль в организации художественной картины мира А. Грина. В ядерной части концепта сосредоточены прямые номинативные обозначения механических устройств, в первую периферию входят лексемы, обладающие эмоциональной и экспрессивной окраской, вторая периферия включает ассоциативно связанную с ними лексику и фразеологию. Метод концептуального анализа, служащий в статье главным инструментом исследования, позволил установить, что гиперконцепт «Механизм», взаимодействуя с фреймами «Правосудие» и «Болезнь», активно участвует в формировании композиционно-образного и идейного уровней фантастических рассказов А. Грина.

Ключевые слова: *лингвистическая поэтика; когнитивный подход; художественный концепт; гиперконцепт; концепт-фрейм; языковая структура концепта*

Ссылка для цитирования: *Грязнова А. Т. Языковая структура художественного концепта «Механизм» в фантастических рассказах А. Грина (К 140-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 4. – С. 72–78. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-72-78.*

**The Linguistic Structure of the Artistic Concept «Mechanism»
in A. Grin's Fantasy Stories (To the 140th Anniversary of the Birth)****Anna T. Gryaznova***Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
e-mail: grant09@yandex.ru*

The article presents a linguopoetic analysis of the language structure of the artistic concept «Mechanism», which plays an important role in organizing the artistic picture of A. Grin's world. In the nuclear part of the concept, direct nominative designations of mechanical devices are concentrated; the first periphery includes lexemes with emotional and expressive connotations and the second periphery includes the vocabulary and phraseology associated with them. The conceptual analysis method, which serves as the main research tool in the article, made it possible to establish that the «Mechanism» hyperconcept, interacting with the «Justice» and «Disease» frames, is actively involved in the formation of the compositional-figurative and notional levels of A. Grin's fantasy stories.

Keywords: *linguistic poetics; cognitive approach; art concept; hyperconcept; concept frame; concept language structure*

A reference for citation: *Gryaznova A. T. The Linguistic structure of the artistic concept «Mechanism» in A. Grin's fantasy stories (To the 140th anniversary of the birth). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 4, pp. 72–78. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-72-78.*

Александр Грин известен российским читателям в первую очередь как автор романтической повести «Алые паруса». На этом основании его произведения принято считать жизнеутверждающими и оптимистичными. Однако литературное наследие писателя, которое насчитывает

порядка пятисот произведений, создает далеко не столь радостную и светлую, как принято считать, художественную картину мира. Большинство рассказов А. Грина изображает жизнь во всех ее противоречиях, а порой и трагизме. Не случайно в журнале «Книгоноша» творческая манера А. Грина

оценивалась посредством сравнения с авторами, умевшими в своих фантастических произведениях вскрыть не только светлые, но и мрачные стороны жизни: «Грин — романтик, иногда мистик, балансирующий между Э. По и Дж. Лондоном, без остроты первого и четкой простоты второго» [Книгоноша 1923: 8]. Эта особенность характерна как для реалистических, так и для фантастических произведений автора, но языковые средства ее достижения на сегодняшний день изучены фрагментарно: есть исследования, посвященные анализу метафор¹; активно изучается экфрастический потенциал произведений писателя². В то же время художественная картина мира А. Грина, «Гринландия», как назвал ее литературный критик-гриновед К. Л. Зелинский, до сих пор ждет своих исследователей.

На фоне этой глобальной задачи цель данной статьи выглядит скромнее: охарактеризовать с позиций когнитивной поэтики внутреннюю организацию художественного концепта «Механизм» как элемента индивидуально-авторской картины мира А. Грина. Объект анализа выбран не случайно: он отражает своеобразие уникальной картины мира писателя, но в полном объеме до сих пор не изучен: на сегодняшний день существуют литературоведческие работы, посвященные его репрезентации в рассказе «Серый автомобиль» [Плютова 2013; Электронный ресурс; Полупанова 2014: 142–145], хотя произведений, где использован образ механического устройства, в творческом наследии А. Грина значительно больше.

В качестве инструмента исследования мы используем метод концептуального анализа, заключающегося в определении типа концепта и описании способов его языковой репрезентации с опорой на компонентный, лексический и лингвистический виды рассмотрения языкового материала.

Вслед за А. П. Бабушкиным, базовый для данной статьи термин *концепт* мы понимаем как дискретную содержательную единицу «коллективного сознания или

идеального мира», хранимую «в национальной памяти носителя языка в вербально обозначенном виде» [Бабушкин 1996: 13]. Исследователь указывает на ментальную природу концепта вне зависимости от его коллективной или индивидуальной разновидности. Коллективная разновидность концептов существует в национальном сознании. Так, в русской языковой картине мира сложные механизмы выглядят как приспособления, результаты работы которых по разным причинам не столько превосходят, сколько уступают деятельности живых организмов, в том числе человека: *Машинные гвозди хороши, да хрупки; Растительность не механическая сила. Это работа механическая, рассудка не нужно*³. Носители языка, используя лексемы, обозначающие механизмы, в качестве образов сравнений и метафор, подчеркивали отсутствие у них чувств и разума, что нашло отражение во внутренней форме слов: *Машинальное действие или движение человека, бессознательное, невольное, произвольное, беспамятное, неумышленное, как бы само собою происшедшее. Машинальность движений, состояние, свойство машинального, бессознательность*⁴. Как следствие, у лексем, входящих в состав лексико-семантического поля «Механизмы», в обыденной картине мира сформировалась неявная отрицательная оценка.

Концепты идеального мира создаются авторами художественных произведений, и даже если тексты относятся к разряду фантастических, в основе организующих их концептов лежит национальная картина мира, которая трансформируется в ходе творческого процесса. Например, представление о разного типа механизмах как о враждебных человеку феноменах закрепилось в художественных произведениях «Железная дорога» Н. А. Некрасова, «Анна Каренина» Л. Н. Толстого, «Под насыпью во рву некошеном» и «Фабрика» А. Блока. Это произошло в том числе благодаря влиянию пугающего образа ожившей куклы, известного русским читателям по произведениям Э. Т. А. Гофмана.

¹ Ключерова А. О. Структура и функции метафор в произведениях А. Грина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2018. — 23 с.

² Крюкова М. И. Экфрастический тезаурус в прозе А. С. Грина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Екатеринбург, 2019. — 23 с.

³ Машина // Толковый словарь Даля [Электронный ресурс]. — URL: <https://gufo.me/dict/dal/%D0%BC%D0%B0%D1%85%D0%B8%D0%BD%D0%B0> (дата обращения: 18.02.2020).

⁴ Там же.

В рассказах и новеллах А. Грина эстетический потенциал концепта «Механизм» расширяется, а эмоциональная составляющая усложняется. Таким образом, художественный концепт, помимо понятийной, включает в себя, по словам В. И. Карасика, образную и ценностную составляющие [Карасик 1999: 39].

Эти элементы участвуют в полевой организации художественного концепта, включающей ядро и две периферии. **Ядерная часть** обозначается именем концепта и включает названия его репрезентантов, используемых автором в комплексе художественных произведений, сходных по идейному замыслу. Как правило, в этой роли выступают слова в прямых номинативных значениях.

В рассказах А. Грина, как и в узусе, концепт «Механизм» относится к разновидности, которая определяется термином «гиперконцепт», объясняемым Е. А. Кострубиной: «...существуют концепты... тесно связанные друг с другом... сферы их понятий могут пересекаться, конкретизирова и дополняя друг друга. Такие сложные явления уместно называть **гиперконцептами**, в силу их тесных ассоциативных и дифференциальных связей между родственными компонентами» [Кострубина 2010: 51]. Гиперконцепты представляют собой концептуальные поля, возглавляемые лексемами с гиперонимической (родовой) семантикой. В состав таких полей входят языковые единицы, обладающие гипонимическими (видовыми) значениями. Гипонимы, в свою очередь, возглавляют тематические группы, которые в художественном тексте включают окказиональные языковые элементы, нехарактерные для познавательных (узуальных) концептов. Например, познавательный концепт «Механизм» в узусе включает такие элементы, как «Машина», «Прибор», «Аппарат», которые, в свою очередь, возглавляют сематические группы с именами «Транспортное средство», «Станок», «Инструмент», «Устройство» и т. д. Языковые элементы художественного гиперконцепта «Механизм» отбираются А. Грином с учетом эстетических и идейных установок, направленных на формирование у читателя определенной картины мира, в создании которой, по наблюдениям Н. С. Болотновой, гиперконцепты играют первостепенную роль:

«Гиперконцепт имеет статус ключевого звена в общей концептуальной структуре текста, которая отражает взаимосвязь закодированных в нем вербально концептов. Их система образует концептосферу текста...» [Болотнова 2006: 109]. Таким образом, анализ гиперконцептов, формирующих каркас художественной картины мира писателя, входит в круг приоритетных задач когнитивного анализа художественного текста.

В рассказах А. Грина художественный концепт «Механизм» представлен по крайней мере четырьмя тематическими группами лексики: «Аппарат» (*фотографический аппарат, фотоаппарат, фотографирует* — «Редкий фотографический аппарат», «Забытое», «Как я умирал на экране»; *граммофон, пластинка* — «Таинственная пластинка»), «Электрическое устройство и результат его применения» (*электрический свет* — «Как я умирал на экране», *иллюминация* — «Веселая бабочка»), «Транспортное средство» (*автомобиль* — «Серый автомобиль»; *трамвай, трамвайный* — «Трамвайная болезнь»), «Оружие» (*смит-вессон* — «Трамвайная болезнь», *дуло* — «Как я умирал на экране»; *револьвер, одноствольное ружье, пуля* — «Редкий фотографический аппарат»). Единицы разных тематических групп концентрируются в рассказах, которые относятся к числу фантастических: «Редкий фотографический аппарат», «Трамвайная болезнь», «Серый автомобиль». Имена этих групп: «Аппарат», «Электрическое устройство и результат его применения», «Транспортное средство», «Оружие» — формируют ядерную часть гиперконцепта «Механизм». С их помощью писатель показывает меняющуюся вследствие появления новых технологий картину мира, которую он стремится не только реконструировать, но и охарактеризовать.

Характеристические функции выполняют элементы **первой периферии** гиперконцепта «Механизм», которая представлена языковыми единицами, обладающими эмоциональной и экспрессивной окраской. К их числу принадлежат тропеические средства, характеризующие элементы поля «Механизмы», а также компоненты поля, выступающие в образной функции.

Так, в рассказе «Как я умирал на экране» друг главного героя Бутс, используя компаративную конструкцию, сравнивает *кинематограф с римскими цирками*. Эмоциональное воздействие высказывания

усиливается за счет повтора, переходящего в градацию, построенную по модели «разрозненные негативные факты — систематические целенаправленные спланированные вредоносные действия глобально-го масштаба»:

Я видел, как убили матадора — это тоже сняли. Я видел, как утонул актер в драме «Сирена» — это тоже сняли. Живых лошадей бросают с обрыва в пропасть — и снимают... Дай им волю, они устроят побоище, резню, начнут бегать за дуэлянтами.

Градация использована автором, чтобы подчеркнуть аморальность современного А. Грину кинематографа; фрагмент текста, характеризующий его, обладает ярко выраженной отрицательной оценочностью.

Название одного из фантастических рассказов А. Грина — «Редкий фотографический аппарат» — построено по модели метафоры: название технического устройства используется для характеристики молнии. Сюжет рассказа повествует о преступлении героя по имени Бартон, застрелившего рудокопа Еноха ради денег и в момент радости от содеянного получившего разряд молнии. Врач, к которому он обратился за помощью, разглядел в месте входа электричества фотографию, изображавшую момент преступления. Таким образом, *редким фотографическим аппаратом* в рассказе названа вспышка молнии, таинственным образом запечатлевшая сцену преступления на теле убийцы.

Особенно ярко элементы первой периферии концепта «Механизм» проявляются в рассказах «Трамвайная болезнь» и «Серый автомобиль». В первом из них используется прием алогизма, который заключается в нарушении смыслового согласования между грамматически связанными элементами предложения:

С тех пор как мы начали по несколько часов в день *жить в трамвайном вагоне*, — признаки особого рода помешательства прискорбно ясны для меня как в себе, так и в моих близких — особенно *трамвайных близких*.

Прием алогизма используется концентрированно, в результате чего он трансформируется в фигуру гротеска: <Кондуктор> *глубокомысленно отсчитал сдачу паутинными от дряхлости рыжими копейками*. Герою кажется, что пассажиры — *это шайка*

мучителей, которые *посредством ловких агентов, подкупив кондуктора и вагоновожатого* узнали, что он *должен сегодня сесть в 4 часа дня в известном месте на 7-й номер*, и проникли туда, чтобы издеваться над ним.

Мотив безумия героя не менее ярко, но иными образными средствами передается в рассказе «Серый автомобиль», где сигналом болезни Сиднея становится его боязнь произнести слово *автомобиль*. Герой и окружающие его, сочувствуя странному поведению собеседника, вместо слова *автомобиль* используют эвфемизмы: *род спорта, экипаж, фонари мотора*.

Автомобиль воспринимается и изображается героем как гротескное существо, во внешнем виде которого присутствуют черты человека, животного и неодушевленно-го предмета:

Это был *металлический урод* обычного типа, с выползающей *шестигранной мордой*, напоминающий поставленную на катушки калошу, носок которой обращен вперед.

Эмоциональная окраска лексем, входящих в описание, не оставляет сомнения в отношении Сиднея к серому автомобилю. О том, что противостояние Сиднея и автомобиля будет фатальным, свидетельствует окказиональный метафорический эпитет, для которого автор использовал прилагательное из семантической группы «Огнестрельное оружие». Коррида говорит:

Брат подарил мне новый «*Эксцельсиор*». ...это будет настоящее маленькое *скорострельное* путешествие.

Герой понимает силу своего противника и уверен в наличии у автомобиля души:

— Не думаете же вы, что *автомобиль обладает сознанием, душой*?! — Да, *обладает*, — сказал я. — В той мере, в какой мы наделяем его этой частью нашего существа.

Прием олицетворения в изображении автомобиля соседствует с приемом овеществления, который герой использует для автохарактеристики: *...механизм уже растет, скрежещет внутри меня; его железо я слышу*. Два последних рассказа особенно отчетливо показывают, что экспрессивный и эмоциональный пласты концепта «Механизм», представленные элементами первой периферии, связаны с сюжетом произведения.

Номинации деталей сюжета, которые вызывают у читателей предсказуемый круг ассоциаций, участвуют в формировании **второй периферии** художественного гиперконцепта «Механизм». Так, лексема *молния* у филологически подготовленного читателя ассоциируется с Божьим гневом (ср. пьесу А. Н. Островского «Гроза»), а след от электрического разряда на теле преступника — с каиновой печатью. Вторая периферия гиперконцепта «Механизм» пересекается со структурными элементами концептов иных типов, в первую очередь фреймов.

«**Фрейм** в его базовом определении (по М. Минскому) — это структура данных для представления визуальной стереотипной ситуации, особенно при организации больших объемов памяти» [Маслова, Электронный ресурс]. В рассказах А. Грина концептами фреймовой структуры являются «Преступление (правосудие)» и «Болезнь (безумие)». Их репрезентанты (*застрелил, начальник полиции, ручные кандалы; доктор, палата, пациент*) формируют ядерную часть концептов, первая и вторая периферия которых пересекаются со структурными элементами гиперконцепта «Механизм». Репрезентанты его понятийного слоя организуют слоты первой периферии фреймов, а **энциклопедические и экстралингвистические сведения об обозначаемых ими предметах**⁵, в виде вербализованных фоновых сем образующие их вторую периферию, формируют подтекст рассказов А. Грина и выполняют смыслообразующую функцию. Заметим, что вербализованные фоновые семы часто приобретают эмоциональную окраску и используются тропеически.

Например в рассказах «Редкий фотографический аппарат» и «Таинственная пластинка» изображаются «идеальные» преступления, у которых нет свидетелей и которые, по логике вещей, не должны быть раскрыты. В рассказе «Редкий фотографический аппарат» первая периферия концепта «Преступление» формируется вокруг слота, возглавляемого словосочетанием *одностовольное ружье*, которое называет орудие преступления. В этот слот входят лексемы *пуля, убийство, выстрел, патрон*. Вторая

периферия (общая с гиперконцептом «Механизм») включает в себя описание места преступления:

За Зурбаганом, в местности, *проклятой самим богом*, в голой, *напоминающей ад степи*, стояла *каменная статуя, изображающая женщину в сидячем положении, с руками, поднятыми вверх, к небу, и глазами, опущенными к земле*. ...Жители прозвали статую «*Ленивой Матерью*» и с *суеверным страхом* обходили ее. Как бы то ни было, это ничтожное каменное отражение давно прошедшей и давно мертвой жизни *волей судьбы и бога* уничтожило двух людей;

Волна *белого огня молнии*, сопровождаемая потрясающим *небесным ударом*, одела статую с вершины до земли *жгучей, сверкающей пеленой*...

Как можно заметить, выделенные языковые единицы оформлены с помощью метафор, сравнений, символов и входят в состав групп «Инфернальные силы», «Природные явления». Элементы второй группы содержат неявные семы 'свет' и 'тьма', они актуализируются последней лексемой рассказа — *негатив*, находящейся в сильной текстовой позиции и метафорически характеризующей темную душу преступника. Эта лексема в комплексе с названием рассказа участвует в создании кольцевой композиции и подчеркивает важную для его понимания смысловую оппозицию: свет правды — черная душа, которая не уйдет от наказания.

В рассказе «Таинственная пластинка» оппозиция света и тьмы также актуальна: при описании приема в доме оперного певца Бевенера, ранее из зависти отравившего своего удачливого соперника, делается акцент на ярком освещении: *Сиял полный свет*. Прилагательное *черный* присутствует в описании граммофонной пластинки, которая должна была ознаменовать триумф артиста и увековечить его голос, но стала символом его поражения и разоблачения. В возникшей суматохе пластинка разбивается, как и надежды юбиляра на первенство среди оперных певцов: *черный кружок рассыпался на мелкие куски*, а ее осколки берет на память скрипач со словами <ее> *цвет всегда будет напоминать о цвете души нашего милого хозяина, которого теперь так заботливо уводит полиция!*

Знаменательно, что и в этом рассказе в составе второй периферии фрейма

⁵ Термины В. А. Масловой (см. указ. ресурс).

«Преступление» проявляются элементы тематической группы «Инфернальные силы», главным среди которых является мифоним *Мefистofель*. Он актуализирует фоновую сему 'потустороннее' у лексем, входящих в слот «граммофон»:

Слуга привел *аппарат* в порядок, вставил *иглу*, и Бевенер сам, порывшись в *пластинках*, остановился на *арии Мefистofеля*;

...и *стальной, гибкий баритон грянул знаменитую арию*;

...*пел умерший Гонсед...*

Взаимодействие элементов семантических групп «Свет», «Тьма», «Инфернальные силы» заставляет читателя задаться вопросом: кто или что на самом деле вершит правосудие и как действует «неоткрытый закон», связывающий его с работой механических устройств?

В рассказе «Серый автомобиль», где понятийной доминантой выступает концепт-фрейм «Болезнь», первая периферия формируется лексикой, относящейся к тематической группе «Транспорт», а вторая — знаками и символами, служащими ее ассоциатами. По наблюдениям Г. И. Шевцовой [Шевцова, Электронный ресурс], к их числу относится номер машины С. С. 77—7, который герой расценивает как символ и пытается расшифровать.

Предложим альтернативную дешифровку: в рассказе упоминается карточная игра, ее символика обычно проецируется в художественной литературе на судьбы героев (см. «Пиковую даму» А. С. Пушкина). Среди карт таро, которые, помимо игры, с течением времени стали использоваться для гадания, карта под цифрой 7 обозначает колесницу (ср. с образом автомобиля). В Старой Европе существовало выражение *злая семерка, вредная семерка*, которое использовалось для обозначения карты, подобной джокеру, способной побеждать любую другую. Первоначально она изображала дьявола, а с XVI в. — сварливую женщину.

Аббревиатура *СС* в английском языке служит аналогом устойчивого сочетания *Carbon Copy*, которое существует в английском языке с 1895 г. и переводится буквально как «точная копия». Таким образом, номер машины может быть интерпретирован как «точная копия женщины на колеснице, являющейся воплощением

демонических сил». Женщиной, фатально повлиявшей на судьбу героя, является Коррида Эль-Бассо, в которой он угадывает восковую куклу, виденную им ранее (ср. с мотивом ожившей куклы).

Знаменательно, однако, что комбинация перечисленных символов встречается и в рассказе «Трамвайная болезнь»:

Войдя в вагон маршрута № 7, я с первых же мгновений убедился, что я здесь лишний и что двенадцать человек;

...как по команде, из-за спины, с обеих сторон сразу, искривляя меня наподобие латинского "S", начали энергично протискиваться солидные, толстые человечки.

Можно заметить, что к ним добавляется еще один знак — неназванный: герой оказывается в трамвае *тринадцатым* пассажиром. А число 13 образно характеризуется фразеологизмом *чертова дюжина*.

В обоих случаях попытка героев увидеть за фрагментами бытия знаки, посылаемые потусторонними силами, может быть квалифицирована как проявление болезни.

Рассмотренный материал позволяет утверждать, что концепт «Механизм» принадлежит к числу гиперконцептов, организующих художественную картину мира фантастических рассказов А. Грина, в которой герои овеществляются, а механизмы олицетворяются, в силу чего вершат правосудие или преследуют персонажей. Рассматриваемый гиперконцепт «Механизм» наиболее тесно взаимодействует с концептами-фреймами «Преступление (правосудие)» и «Болезнь (безумие)», о чем свидетельствует взаимодействие их структур. Маркерами этого взаимодействия выступают лексемно-ассоциаты, вербализующие неявные компоненты смысла лексем, формирующих концептуальное поле «Механизм»: 'свет', 'тьма', 'инфернальные силы'. Языковые единицы, входящие в одноименные семантические группы, отражают представление писателя о мироустройстве и его законах.

ЛИТЕРАТУРА

Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. — Воронеж, 1996.

Болотнова Н. С. О связи регулятивной и концептуальной структур поэтического текста // Вестник ТГПУ. Сер.: Гуманитарные науки (Филология). — 2006. — Вып. 5 (56).

Карасик В. И. Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. — Волгоград, 1999.

Книгоноша. — 1923. — № 14.

Кострубина Е. А. Типы концептов: гиперконцепт СЕМЬЯ — ДОМ // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. — 2010. — Вып. 6 (12). — С. 51–57.

Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику // e-libra.su/ [Электронный ресурс]. — URL: <https://e-libra.su/read/393541-vvedenie-v-kognitivnyu-lingvistiku.html> (дата обращения: 18.02.2020).

Плютова М. И. Оживший манекен в новелле А. Грина «Серый автомобиль» // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — № 4. — Т. 1: Гуманитарные науки. — С. 220–223.

Плютова М. И. Фантастические метаморфозы в новелле А. Грина «Серый автомобиль» // Александр Грин [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.newfoundglory.ru/publikacii/fantasticheskie-metamorfozi-v-novelle-grina-seriy-avtomobil.html> (дата обращения: 18.02.2020).

Полупанова А. В. Трансформация «кукольного» сюжета в прозе XIX–XXI вв.: Э. Т. А. Гофман («Песочный человек») — А. Грин («Серый автомобиль») — Д. И. Рубина («Синдром петрушки») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов, 2014. — № 10 (40): в 3 ч. — Ч. 2. — С. 142–145.

Шевцова Г. И. Мотив серого автомобиля в творчестве А. С. Грина // SuperInf.ru [Электронный ресурс]. — URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4433 (дата обращения: 18.02.2020).

REFERENCES

Babushkin A. P. Types of concepts in the lexical and phraseological semantics of the language. Voronezh, 1996. (In Rus.)

Bolotnova N. S. On the connection of the regulatory and conceptual structures of a poetic text. In *Vestnik TGPU [Tomsk State University Journal of Philology]*. 2006, vol. 5(56). (In Rus.)

Karasik V. I. Language personality: aspects of linguistics and linguodidactics. In *Sbornik nauchnykh trudov [Collection of scientific papers]*. Volgograd, 1999. (In Rus.)

Bookseller. 1923, No. 14. (In Rus.)

Kostrubina E. A. Types of concepts: hyperconcept FAMILY — HOME. In *Vestnik Permskogo Universiteta. Rossiyskaya i zarubezhnaya filologiya [Perm University Herald. Russian and Foreign Philology]*. 2010, issue 6 (12), pp. 51–57. (In Rus.)

Maslova V. A. Introduction to cognitive linguistics [Electronic resource]. URL: <https://e-libra.su/read/393541-vvedenie-v-kognitivnyu-lingvistiku.html> (accessed: 18.02.2020). (In Rus.)

Plutova M. I. Alive Dummy in A. Grin's Novel «The Grey Car». In *Yaroslavskii Pedagogicheskii Vestnik [Yaroslavl pedagogical bulletin]*. 2013, vol. 1: Humanitarian sciences, No. 4, pp. 220–223. (In Rus.)

Plutova M. I. Fantastic metamorphoses in A. Green's short story «Gray Car» [Electronic resource]. URL: <http://www.newfoundglory.ru/publikacii/fantasticheskie-metamorfozi-v-novelle-grina-seriy-avtomobil.html> (accessed: 18.02.2020). (In Rus.)

Polupanova A. V. Transformation of the «doll» plot in the prose of the XIX–XXI centuries: E. T. A. Hoffmann («The sandman») — A. Grin («The gray car») — D. I. Rubina («The Petrushka syndrome»). In *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki [Pedagogy. Issues of Theory and Practice]*. 2014, No. 10(40). (In Rus.)

Shevtsova G. I. Motive of a gray car in the work of A. S. Green [Electronic resource]. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4433 (accessed: 18.02.2020). (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Анна Тихоновна Грязнова, кандидат филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет, ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1, Москва, 119435, Россия

Anna T. Gryaznova, Cand. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, 1/1 M. Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-79-86

Терминологическая интерпретация принципов русской орфографии в современной отечественной лексикографии

Андрей Васильевич Барандеев

*Московское городское отделение, Русское географическое общество, г. Москва, Россия,
e-mail: abarandeev@mail.ru*

В статье критически рассмотрен репертуар терминов, употребляющихся в отечественной русистике для обозначения принципов русской орфографии. Выявлены различия в интерпретации таких терминов в произведениях современной отечественной лексикографии. С позиций современного терминоведения сформулированы рекомендации, направленные на адекватное понимание терминов, пригодных для обозначения принципов русской орфографии в практике школьного и вузовского преподавания, а также в научно-исследовательской работе.

Ключевые слова: терминологическая интерпретация; принципы русской орфографии; современная отечественная лексикография; дефиниции; логико-понятийное содержание; терминологическая синонимия; термины-дублиеты; уровень профессионального общения

Ссылка для цитирования: Барандеев А. В. Терминологическая интерпретация принципов русской орфографии в современной отечественной лексикографии // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 4. – С. 79–86.
DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-79-86.

Terminological Interpretation of Principles of Russian Spelling in Modern Russian Lexicography

Andrey V. Barandeev

*Moscow City Branch, Russian Geographical society, Moscow, Russia,
e-mail: abarandeev@mail.ru*

The article critically examines the repertoire of terms used in domestic Russian studies to denote the principles of Russian spelling. Differences in the interpretation of such terms in the modern Russian lexicography works are revealed. From the standpoint of modern terminology, recommendations are formulated aimed at an adequate understanding of the terms suitable for denoting the principles of Russian spelling in the practice of school and university teaching, as well as in research work.

Keywords: terminological interpretation; principles of Russian spelling; modern domestic lexicography; definitions; logical-conceptual content; terminological synonymy; doublet terms; level of professional communication

A reference for citation: Barandeev A. V. Terminological interpretation of principles of russian spelling in modern russian lexicography. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 4, pp. 79–86. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-79-86.

Мне представляется светлым будущее нашей школы, когда учитель, усвоив *рациональные методы*, приложит их к обучению *упрощенному* правописанию.

Д. Н. Ушаков

Позитивная результативность учебно-педагогической и научно-исследовательской работы в значительной степени зависит от корректного владения категориально-понятийным аппаратом, который представлен в терминах, имеющих в конкретной науке соответствующие дефиниции или другие виды определения понятия. В современном терминоведении достаточно подробно изучена природа термина и предложены определения понятия «термин» [Даниленко 1977; Татаринцов 1996¹; Лейчик 2009; Шелов 2010: 77–111; Сложеникина 2018 и др.]. Как справедливо заметил французский энциклопедист XVIII в. Шарль Пино Дюкло, «в тех случаях, когда речь идет о вопросах достаточно тонких и сложных, необходимо избегать двусмысленности терминов, а пользоваться лишь вполне точными, хотя бы их и приходилось создавать. Ведь люди сами по себе находятся под властью и м е н, и, когда их слуха достигает имя, которое им знакомо, они считают, что поняли его смысл, хотя зачастую не поняли ничего» (цит. по: [Перцов 1996: 39]).

При изучении орфографии в практике школьного и вузовского преподавания русского языка возникают многочисленные вопросы, связанные с терминологическим обозначением принципов русской орфографии и ее ведущего (основного) принципа.

В отечественной русистике терминология принципов орфографии – предмет пристального внимания, о чем свидетельствует анализ обширной научной, научно-популярной и учебно-методической литературы (см.: [Шерба 1957: 45–49; Шапиро 1961: 30–38; Панов 1964; Реформатский 1967: 373–376; Булатова 1969; Кузьмина 1981: 246–254; Иванова 1982: 30–38; Иванова 1991: 145–159; Иванова, Осипов 1991; Моисеев 1995; Бабайцева 2009 и многие другие]).

В отраслевых терминологических словарях, справочниках, энциклопедиях и энциклопедиях общего профиля, изданных со второй половины XX в. по настоящее время, представлены весьма противоречивые трактовки состава терминов, обозначающих принципы русской орфографии, различные дефиниции терминов (или другие виды определения понятия), а также их синонимы (в круглых скобках). В одном из таких словарей раскрыто содержание шести принципов русской орфографии:

1. Морфологический принцип, по мнению автора, заключается в том, «что общие для родственных слов морфемы сохраняют на письме единое начертание, несмотря на различия в произношении»² – русск. *ход*, *ходок*, *ходовой* при произношении [хот], [хлђк], [хђдлђц]. Однако термин **морфологический** в данном случае ложноориентирующий, поскольку «отсылает» нас к морфологии – учению о частях речи, а не к написанию морфем. Поэтому данный принцип следует обозначить как **морфематический**.

2. Термин символический (дифференциальный, дифференцирующий, иероглифический) принцип неудачен уже тем, что имеет три синонима, а синонимия трактуется в современном терминоведении как весьма нежелательное явление [Даниленко 1977: 73–79; Барандеев 1993: 68–70]. Данный принцип, по мнению автора, применялся в дореволюционной русской орфографии для различения омонимов *мирђ* ‘антоним войны’ и *миръ* ‘синоним вселенной’³. Однако примеры современных написаний, соответствующих этому принципу, не представлены.

3. Аналогичные недостатки у термина традиционный (традиционно-исторический, исторический, консервативный) принцип – «принцип сохранения традиционных написаний, не объяснимых с точки

¹ Татаринцов В. А. Исторические и теоретические основания терминоведения как отрасли отечественного языкознания: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1996.

² Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966. – С. 294–295 (стереотип. изд. – М., 2018).

³ Там же. – С. 295.

зрения современного произношения и морфологического строения слова, представляющих собой остатки предшествующих орфографических систем <...>: жизнь, ширь, помощник»⁴.

4. Фонематический принцип, по мнению того же автора, заключается в том, «что буквами алфавита изображаются не реально произносимые звуки, а фонемы по их основному виду, т. е. независимо от позиции». В качестве примера указана русск. буква *о* в словах *вода* и *вóды*, которая «передает фонему [о] одинаково, независимо от позиций»⁵.

5. Трактовка фонетического принципа, в соответствии с которым буквы русского алфавита изображают реально произносимые звуки, возражений не вызывает, хотя никаких примеров написания слов, регулируемого этим принципом, не представлено⁶.

6. Этимологический (словопроизводственный) принцип заключается, по мнению автора, в том, «что написание сохраняет прошлое фономорфологическое строение словоформ». Однако в качестве доказательных представлены примеры непронизносимых согласных только в иноязычных словах: фр. *champ, etang, seing*; англ. *thought, through, psychology*⁷.

В первом издании энциклопедии «Русский язык» словарная статья «Орфография» написана русистами, разделявшими взгляды представителей Московской фонологической школы (МФШ). В этой словарной статье, в значительной степени свободной от терминологической синонимии, раскрыто содержание шести принципов русской орфографии:

1. Фонематический принцип квалифицируется как «важный принцип передачи звуков (фонем) буквами... при котором одни и те же буквы алфавита обозначают фонему во всех ее видоизменениях». При этом отмечается, что данный принцип, «как правило, совпадает с морфологическим принципом», содержание которого, к сожалению, не раскрыто. Такое совпадение, по мнению авторов, обеспечивает единообразное

написание приставок, корней, суффиксов и окончаний, безударных гласных, сомнительных согласных и др.⁸

2. Фонетический принцип отражает в написании слова его звучание, поскольку «буквой обозначается не фонема, а звук». В соответствии с этим принципом пишутся конечные согласные в приставках типа *из-* (*ис-*), *воз-* (*вос-*), *низ-* (*нис-*), *без-* (*бес-*) и др.⁹

3. Традиционно-исторический (традиционный) принцип заключается, по справедливому мнению авторов, в том, «что сохраняется написание, закрепленное традицией, хотя и не соответствующее современному состоянию языка... напр., в словах *баран, калач, собака, паром* безударные гласные *а* и *о* не встречаются под ударением...»¹⁰. Такие слова в школьной практике названы словарными.

4. Дифференцирующий принцип применяется для разграничения слов и словоформ, «имеющих тождественное фонемное строение... (*ожог — ожёг, поджог — поджёг, туш — тушь*)»¹¹. Добавим, что подобные слова относятся к разным частям речи или имеют различия в категории рода.

5. Лексико-синтаксический принцип применяется для разграничения слов и словосочетаний: «*тяжелораненный солдат* и *солдат, тяжело раненный в бою; нерешенная проблема* и *никем не решенная проблема*»¹².

6. Словообразовательно-грамматический принцип регулирует написание сложных прилагательных и существительных. При этом учитывается «наличие или отсутствие суффикса в первой части сложных прилагательных и наличие или отсутствие соединительных гласных *о* или *е* в сложных существительных (*автомобильно-дорожный* и *автодорожный*...; ...*железобетон* и *сахар-рафинад*...)»¹³. Применение данного формально-грамматического принципа, по нашему мнению, актуально, прежде всего, для новых сложных прилагательных и существительных, орфография которых

⁸ Букчина Б. З., Калакуцкая Л. П. Орфография // Русский язык. Энциклопедия. — М., 1979. — С. 184.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же.

¹² Там же.

¹³ Там же.

⁴ Ахманова О. С. Указ. соч.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

⁷ Там же.

еще не стабилизировалась (*компьютерно-томографический* — *компьютерно-томографический*, *жалюзи плиссе* — *жалюзи-плиссе*), но не для слов, имеющих стабильное написание. Поэтому вряд ли оправданным было изменение стабильного написания прилагательного *естественнонаучный* (< естественные науки) на *естественно-научный*.

В энциклопедическом словаре, адресованном учащимся среднего и старшего школьного возраста, в словарной статье «Орфография» кратко и доступно раскрыто содержание только двух принципов: **фонематического** и **фонетического** при беглом упоминании о существовании других принципов¹⁴.

В одном из пособий для учителя рассмотрено содержание только **морфологического** и **фонематического** (фонологического, фонемного) принципов, что, по-видимому, объясняется их ведущим положением в орфографической системе¹⁵. Другие принципы русской орфографии бегло упомянуты не как принципы, а как написания фонетические, традиционные и дифференцирующие¹⁶.

Словарная статья «Орфография» в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» написана представителем Петербургской (Ленинградской) фонологической школы (П(Л)ФШ) и содержит характеристику четырех принципов русской орфографии при беглом упоминании **дифференцирующего, лексико-синтаксического, лексико-морфологического и словообразовательно-грамматического** принципов:

1. Морфологический принцип трактуется как «принцип обозначения одинаковым способом позиционно чередующихся фонем, при котором сохраняется графическое единообразие морфемы. Это достигается тем, что на письме не отражаются позиционные чередования гласных и согласных фонем, находящихся в одной морфеме соответственно в сильной и слабой позициях, т. е. фонемы, находящиеся в слабых позициях, обозначаются теми же буквами, что и фонемы

в сильных позициях. Напр., “дуб” — как “дубы”, “вода” — как “воду” (чередование фонем <б> | <п>, <о> | <а> на письме не отражается)». Справедливо замечено, что с позиций МФШ этот принцип называется **фонемным** или **фонематическим**¹⁷.

2. Фонетический принцип, по мнению автора, реализуется, «когда на письме специально отражаются позиционные чередования фонем, т. е. фонемы слабых позиций обозначаются буквами на основе прямого соответствия; фонема — адекватная ей буква. Графическое единство морфемы при этом не сохраняется. Ср. “беспольный”, но “безболезненный”»¹⁸.

3. Традиционный принцип применяется, если «фонемы, находящиеся в слабых позициях, обозначаются одной из ряда букв, фонологически возможных для обозначения данной фонемы, ср. «печаль», «дебют», «язык», «мятеж»... Выбор букв осуществляется не на основе проверки сильной позицией, а на основе этимологии и традиции»¹⁹.

4. Принцип морфолого-графических аналогий, выделенный автором, имеет, судя по всему, частное применение, поскольку им определяется «написание буквы “ь” как графического уравнивателя парадигм склонения существительных типа “ночь”, “рожь” с парадигмой склонения существительных типа “ель” (“ночь” — “ночью”, “рожь” — “рожьё”, как “ель” — “ельё”)... Буква “ь” является также графическим уравнивателем морфологической категории повелительного наклонения (“режь”, как “брось”) и инфинитива (“беречь”, как “брать”)»²⁰.

Во втором издании энциклопедии «Русский язык» словарная статья «Орфография» написана тем же автором и в целом сохраняет интерпретацию вышеуказанных четырех принципов русской орфографии. Впрочем, принцип **морфолого-графических аналогий** обозначен по-другому: принцип **графико-морфологических аналогий**, а **морфологический** принцип

¹⁴ Энциклопедический словарь юного филолога (языкознание). — М., 1984. — С. 199–200.

¹⁵ Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. — 3-е изд. — М., 1985. — С. 182–184, 374.

¹⁶ Там же. — С. 375, 362–363, 71.

¹⁷ Иванова В. Ф. Орфография // Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990. — С. 350–351.

¹⁸ Там же. — С. 351.

¹⁹ Там же.

²⁰ Там же.

«дополнен» синонимами в круглых скобках (**морфематический, фонемный**)²¹.

В одном из кратких лингвистических словарей авторы изложили свое понимание состава терминов, обозначающих принципы орфографии, предложив аналогию с принципами графики. В частности, было отмечено, что «О[рфография], как и **графика**, может быть построена на трех принципах: фонетическом, фонематическом, традиционном... Русская орфография в основе своей фонематична и морфологична (стремление к максимально единообразной передаче морфем)»²². Впрочем, существует мнение, согласно которому «в основе русской графики два принципа — фонематический и позиционный» [Касаткин и др. 2010: 160].

Содержание интересующих нас терминов раскрыто в отдельных словарных статьях двухтомного энциклопедического словаря-справочника, адресованного, как указано в аннотации, широкому кругу читателей. **Морфематический** и **морфемный** принципы трактуются как дублисты к термину **морфологический**, который, по мнению автора, имеет два значения: 1) принцип, заключающийся «в требовании единообразного написания одних и тех же морфем в разных словах: *валы* — *вал*, *примирение* — *мир*... 2) ...принцип, состоящий в различении на письме созвучных слов разных грамматических категорий, например, употребление *ь* на конце существительных женского рода третьего склонения после шипящих: *ночь, мышь*... и отсутствие *ь* у существительных мужского рода: *душ, луч*...»²³. Однако в другом справочнике такие написания квалифицируются как **дифференцирующие** [Там же: 146–147].

В последнем издании одного из словарей лингвистических терминов компилятивно рассмотрено пять принципов русской орфографии: **фонетический**,

морфологический, исторический, идеографический, принцип иноязычных слов. Однако два из них сопровождаются синонимами: **исторический (историко-традиционный)**, **идеографический (символический)**, а **принципа иноязычных слов** терминологически не существует, поскольку написание иноязычных слов регулируется **историческим** принципом. Некорректно употребленное автором выражение *орфоэпия звука* нарушает сложившиеся логико-понятийные определения термина «орфоэпия» ‘совокупность произносительных норм национального языка’ и ‘раздел языкознания’²⁴.

Словарная статья «Орфография» в «Большой российской энциклопедии» по своему содержанию в целом аналогична словарной статье из энциклопедии «Русский язык» 2-го издания [Иванова 1997: 303–305], но дополнена краткой характеристикой пятого термина — **дифференцирующий принцип** («ожог» — «ожёг», «компания» — «кампания»). К сожалению, в этой словарной статье в списке литературы вопроса указаны старые источники, относящиеся преимущественно к 60–80-м гг. прошлого века²⁵.

Наиболее глубоко, полно, доступно и в целом терминологически корректно принципы русской орфографии интерпретированы в справочнике для студентов-филологов. Автор раздела «Графика. Орфография» рассмотрел шесть принципов: **фонематический, фонетический, морфематический** (морфологический), **традиционный, лексико-синтаксический, словообразовательно-грамматический**, а также **дифференцирующие** написания [Касаткин и др. 2010: 166–168, 168, 153–154, 163–165, 152–153, 162, 146–147]. Л. Л. Касаткин справедливо указывает на то, что «написание большинства букв-орфограмм определяется фонематическим принципом... поэтому это основной принцип передачи буквами фонемного состава слов» [Там же: 168]. Аналогичное мнение ранее было высказано М. В. Пановым [Белошапкова и др. 1981: 122–132]. При характеристике **морфематического** (морфологического) принципа

²¹ Иванова В. Ф. Орфография // Русский язык. Энциклопедия. — 2-е изд. — М., 1997. — С. 303–305.

²² Васильева Н. В., Виноградов В. А., Шахнарович А. М. Краткий словарь лингвистических терминов. — 2-е изд. — М., 2003. — С. 91, 33–34.

²³ Лапыгин М. А. Орфография // Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык: в 2 т. — М., 2008. — Т. 2. — С. 559 (2-е изд. — М., 2014).

²⁴ Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. — 5-е изд. — Назрань, 2010. — С. 287.

²⁵ Орфография // Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. — URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/2695446> (дата обращения: 07.11.2019).

акцентируется внимание на его различной интерпретации представителями П(Л)ФШ и МФШ [Касаткин и др. 2010: 153]. Следует учитывать, что употребление прописных и строчных букв регулируется синтаксическим, морфологическим, семантическим и словообразовательным принципами [Там же: 165–166].

Один из словарей, адресованных школьникам и широкому кругу читателей, имеет некорректное название «Словарь школьных лингвистических терминов» (термины по своей природе не могут быть «школьными» и «нешкольными»). В отличие от большинства других лексикографических источников этот словарь содержит отдельную словарную статью «Принципы русской орфографии», в которой раскрыто содержание трех принципов: **фонематического**, **фонетического** и **объединенного** в один **этимологического** и **традиционно-исторического** принципов. В этот пронумерованный перечень почему-то не входят **морфологический** и **символический** принципы, лишь кратко упомянутые авторами²⁶.

Подробно и обстоятельно содержание принципов орфографии раскрыто в школьном энциклопедическом словаре, содержащем специальную словарную статью «Принцип орфографии». В ней рассмотрены три основных, по мнению авторов, принципа: **фонетический**, **морфологический** и **традиционный**, среди которых ведущим признается **морфологический** (по другой терминологии — **морфематический**, **морфемный**, **фонематический**)²⁷. Весьма ценно, что каждому из основных принципов посвящена отдельная словарная статья с многочисленными убедительными иллюстративно-доказательными примерами²⁸. Детально рассмотрено содержание самого сложного и «беспринципного» принципа — **традиционного**, имеющего терминологические дублиеты **исторический**, **этимологический** и частные проявления в виде **фонемно-традиционного**, **традиционно-этимологического**, **традиционно-исторического**, **традиционно-иероглифического** принципов и дифференцирующих

написаний²⁹. Такие сведения информативно-полезны, однако, по-видимому, сложны для восприятия старшеклассников.

В третьем издании энциклопедии «Русский язык» в словарной статье «Орфография» раскрыто содержание далеко не всех принципов орфографии, а лишь **фонемного** (основного, ведущего) в ряду терминологических дублиетов **фонематический**, **фонологический**. Нефонемные написания причислены к разряду **традиционных** написаний, примеры которых почему-то напечатаны в кавычках³⁰.

Таким образом, совершенно очевидно, что для преодоления терминологической путаницы и повышения уровня профессионального общения терминология принципов современной русской орфографии нуждается в унификации:

1. Следует отказаться от употребления терминов-дублиетов **морфологический** (морфематический, морфемный) принцип и отдать предпочтение термину **морфематический**, если придерживаться взглядов П(Л)ФШ. В данном случае термин **морфологический** ложно ориентирует, «отсылая» к морфологии — учению о частях речи, а не к орфографии, хотя в одном из учебников для старшеклассников он в этой форме квалифицируется как основной принцип³¹. В указанном терминологическом контексте неудачен и термин **морфемный**, поскольку он стабильно употребляется в составе других обозначений типа *морфемная структура слова*, *морфемный анализ*, *морфемный шов*.

2. Если придерживаться взглядов МФШ, основным, ведущим следует считать **фонематический** принцип и отказаться от употребления термина **фонемный**, закрепленного в обозначениях типа *фонемное чередование*, *фонемный ряд*, *фонемный состав слова*, а также от термина **фонологический**, образованного от термина **фонология**, но не от термина **фонема**. При выборе основной формы термина необходимо учитывать терминообразующую функцию аффиксов:

²⁹ Там же. — С. 450–452.

³⁰ Кузьмина С. М. Орфография // Русский язык: Энциклопедия. — 3-е изд. — М., 2020. — С. 436–437.

³¹ Гольцова Н. Г., Шамшин И. В., Мищерина М. А. Русский язык. 10–11 классы. Базовый уровень: в 2 ч. — 7-е изд. — М., 2019. — Ч. 1. — С. 112.

²⁶ Богатырёва И. И., Волошина О. А. Словарь школьных лингвистических терминов. — М., 2012. — С. 57–58.

²⁷ Русский язык. Школьный энциклопедический словарь. — СПб., 2013. — С. 299–300, 198.

²⁸ Там же. — С. 479–481, 197–198, 450–452.

ср. химические термины *серная кислота* (H_2SO_4) — *сернистая кислота* (H_2SO_3) — *серноватистая кислота* ($H_2S_2O_3$); лингвистические термины *дифференциальные признаки фонем* — *дифференцирующие написания* и т. п.

3. Практика терминопотребления свидетельствует о том, что «короткие» термины предпочтительнее «длинных». Поэтому вместо термина **традиционно-исторический** принцип целесообразно оперировать термином **исторический** принцип, тем более что орфография развитых литературных языков в целом всегда традиционна. Во избежание терминологической синонимии нужно отказаться от употребления неудачных терминов **традиционный, историко-традиционный, консервативный**.

4. Необходимо преодолеть синонимию в обозначении **дифференцирующего** принципа, исключив из употребления термины-дублиеты **дифференциальный, идеографический, символический, иероглифический**.

В практике школьного преподавания во избежание терминологической путаницы для обозначения ведущего принципа современной русской орфографии, регулирующего более 95% всех написаний, следует использовать термин **морфематический**. В практике вузовского преподавания целесообразно оперировать термином **фонематический**, если придерживаться взглядов МФШ.

При изучении принципов орфографии в школе и вузе, а также в научно-исследовательской работе рекомендуем использовать словари и справочники последних лет издания, хотя новизна этих источников (особенно при отсутствии независимого рецензирования) не гарантирует объективно-убедительной трактовки логико-понятийного содержания терминов, обозначающих принципы русской орфографии. При работе со старыми стереотипно переизданными словарями и справочниками важно учитывать, что содержащиеся в них сведения могут быть поданы без современного научного редактирования.

ЛИТЕРАТУРА

Бабайцева В. В. Принципы русской орфографии // Русский язык в школе. — 2009. — № 3. — С. 33–39.

Барандеев А. В. Основы научной терминологии: учеб. пособие. — М., 1993.

Белошапкова В. А., Земская Е. А., Милославский И. Г., Панов М. В. Современный русский язык. — М., 1981.

Булатова Л. Н. Еще раз об основном принципе русской орфографии // Вопросы языкознания. — 1969. — № 6. — С. 64–70.

Даниленко В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. — М., 1977.

Иванова В. Ф. Трудные вопросы орфографии. — 2-е изд. — М., 1982.

Иванова В. Ф., Осипов Б. И. Принципы орфографии и их педагогическое значение // Русский язык в школе. — 1991. — № 5. — С. 69–77.

Касаткин Л. Л., Клобуков Е. В., Лекант П. А. Краткий справочник по современному русскому языку: учеб. пособие. — 4-е изд. — М., 2010.

Кузьмина С. М. Теория русской орфографии. — М., 1981.

Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. — 4-е изд. — М., 2009.

Моисеев А. И. Основной принцип современной русской орфографии: морфологический или фонемный? // Русский язык в школе. — 1995. — № 1. — С. 59–63.

Панов М. В. И все-таки она хорошая! Рассказ о русской орфографии, ее достоинствах и недостатках. — М., 1964 (2-е изд. — М., 2007).

Перцов Н. В. Грамматическое и обязательное в языке // Вопросы языкознания. — 1996. — № 4. — С. 39–61.

Реформатский А. А. Введение в языковедение. — 4-е изд. — М., 1967 (5-е изд. — М., 2018).

Сложеникина Ю. В. Основы терминологии: лингвистические аспекты теории термина. — М., 2018.

Шапиро А. Б. Русское правописание. — 2-е изд. — М., 1961.

Шелов С. Д. Еще раз о природе термина и определении понятия ‘термин’ // Терминология и знание: материалы II Международного симпозиума (Москва, 21–22 мая 2010 г.) — М., 2010. — С. 77–111.

Щерба Л. В. Основные принципы орфографии и их социальное значение // Избранные работы по русскому языку. — М., 1957.

REFERENCES

Babaitseva V. V. Principles of Russian spelling. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2009, No. 3, pp. 33–39. (In Rus.)

Babaitseva V. V. Fundamentals of scientific terminology: schoolbook. Moscow, 1993. (In Rus.)

- Beloshapkova V. A., Zemskaya E. A., Miloslavsky I. G., Panov M. V.* Modern Russian language. Moscow, 1981. (In Rus.)
- Bulatova L. N.* Once again about the basic principle of Russian spelling. In *Voprosy Yazykoznaniiya* [Topics in the study of language]. 1969, No. 6, pp. 64–70. (In Rus.)
- Danilenko V. P.* Russian terminology. The experience of linguistic description. Moscow, 1977. (In Rus.)
- Ivanova V. F.* Difficult questions of spelling. 2nd ed. Moscow, 1982. (In Rus.)
- Ivanova V. F., Osipov B. I.* Spelling principles and their pedagogical significance. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1991, No. 5, pp. 69–77. (In Rus.)
- Kasatkin L. L., Klobukov E. V., Lekant P. A.* A brief guide to the modern Russian language: schoolbook. 4th ed. Moscow, 2010. (In Rus.)
- Kuzmina S. M.* Theory of Russian Spelling. Moscow, 1981. (In Rus.)
- Leichik V. M.* Terminology: subject, methods, structure. 4th ed. Moscow, 2009. (In Rus.)
- Moiseev A. I.* The basic principle of modern Russian spelling: morphological or phoneme? In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1995, No. 1, pp. 59–63. (In Rus.)
- Panov M. V.* And yet she is good! The story of Russian spelling, its advantages and disadvantages. Moscow, 1964 (2th ed. Moscow, 2007). (In Rus.)
- Pertsov N. V.* Grammatical and obligatory in language. In *Voprosy Yazykoznaniiya* [Topics in the study of language]. 1996, No. 4, pp. 39–61. (In Rus.)
- Reformatsky A. A.* Introduction to Linguistics. 4th ed. Moscow, 1967 (5th ed. Moscow, 2018). (In Rus.)
- Slozhenikina Yu. V.* Fundamentals of terminology: linguistic aspects of the theory of the term. Moscow, 2018. (In Rus.)
- Shapiro A. B.* Russian spelling. 2th ed. Moscow, 1961. (In Rus.)
- Shelov S. D.* Once again about the nature of the term and the definition of the concept ‘term’. In *Terminologiya i znanie. Materialy II Mezhdunarodnogo simpoziuma* [Terminology and knowledge. Materials of the II International Symposium]. Moscow, 2010, pp. 77–111. (In Rus.)
- Shcherba L. V.* Basic principles of spelling and their social significance. In *Izbrannye raboty po russkomu yazyku* [Selected works on the Russian language]. Moscow, 1957. (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, г. Москва, 109012, Россия

Andrey V. Barandeev, Cand. of Sci. (Philol.), Chairman of the Toponymic Commission, Moscow City Branch; Russian Geographical society; 10, bldg. 2, New Square, Moscow, 109012, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-87-93

Русские прилагательные и способы отражения в языке признаков предмета

Галина Ивановна Панова

*Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Россия,
e-mail: gipanova@mail.ru*

Антонина Евгеньевна Иванова

*Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Россия,
e-mail: ivanova2979@mail.ru*

Статья адресована учителям-филологам, работающим в поликультурных классах или группах, и направлена на совершенствование их лингво-дидактической подготовки. Цель – рассмотреть в сопоставлении особенности прилагательных и способы отражения признаков предмета в русском и некоторых других языках Российской Федерации. При проведении исследования использовались описательный и сопоставительный методы. В статье сравниваются морфологические свойства, лексико-грамматические разряды и особенности функциональной омонимии прилагательных в русском и хакасском языках; выявляется синкретизм русских прилагательных типа *отцов*, *Сашин* с существительными; предлагаются связанные с прилагательными лингвистические эксперименты. В результате анализа описаны способы языкового отражения «качественных» и «относительных» признаков предмета. В русском языке те и другие признаки выражаются прежде всего прилагательными. Кроме того, первые могут передаваться словоформами существительных (*молочная каша* / *каша на молоке*), а вторые (отдельные цветовые признаки) – глаголами: *Небо синее* / *Небо синееет*. В некоторых языках, например нанайском и нивхском, «относительные признаки» предметов передаются только специальными существительными, а все «качественные признаки» – глаголами. В завершение раскрывается свойство языковой избирательности, позволяющее по-разному отражать тождественные реалии, через разные содержательные формы (значения частей речи). Это предопределяет нетождественное восприятие их носителями разных языков.

Ключевые слова: *прилагательные; признаки предмета; «качественные» признаки; «относительные» признаки; статические признаки; динамические признаки; языковая избирательность*

Ссылка для цитирования: *Панова Г. И., Иванова А. Е. Русские прилагательные и способы отражения в языке признаков предмета // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 4. – С. 87–93. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-87-93.*

Russian Adjectives and Methods for Denoting Object Features in Languages

Galina I. Panova

*Katanov Khakass State University, Abakan, Russia,
e-mail: gipanova@mail.ru*

Antonina E. Ivanova

*Katanov Khakass State University, Abakan, Russia,
e-mail: ivanova2979@mail.ru*

The article is addressed to philology teachers working in multicultural classes or groups wishing to increase their linguistic and didactic competence. The aim was to compare the features of adjectives and ways of expressing the attributes of an object in Russian and some other languages of the Russian Federation. During the study, descriptive and comparative methods were used. The article compares morphological properties, lexical and grammatical categories as well as the features of functional homonymy of adjectives in Russian and Khakass languages; syncretism of Russian adjectives such as *отцов* (*father's*) and *Сашин* (*Sasha's*) with nouns is revealed; linguistic experiments related to adjectives are proposed. As a result of the analysis, methods of linguistic reflection of 'qualitative' and 'relative' attributes of an object are described. In Russian, these attributes are expressed primarily by adjectives. In addition, the former ('qualitative') can be conveyed by nouns (*milk porridge* / *porridge in milk*), while the latter (relative, individual colour features) – by verbs: *Небо синее* / *Небо синееет* (*The sky is blue* / *The sky is getting blue*). In some languages, for example, Nanaï and Nivkh, relative features are conveyed only by specific nouns, while all qualitative features are conveyed by verbs.

In conclusion, the property of linguistic selectivity is revealed, which implies that identical realities can be expressed using various linguistic means. As a result, these realities will be perceived differently by the speakers of different languages.

Keywords: *adjectives; object feature; qualitative features; relative features; static features; dynamic features; language selectivity*

A reference for citation: *Panova G. I., Ivanova A. E. Russian adjectives and methods for denoting object features in languages. In Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 4, pp. 87–93. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-87-93.*

Слова, обозначающие признаки предмета, есть во всех языках, но не во всех языках они обладают теми же семантическими и грамматическими свойствами, как прилагательные в русском языке. Наиболее значимые различия между прилагательными разных языков проявляются: 1) в наличии у них тех или иных морфологических категорий; 2) в типологии их лексико-грамматических разрядов; 3) в том, к какой части речи ближе качественные прилагательные — к существительным или глаголам.

1. Все русские прилагательные имеют словоизменительные морфологические категории числа, рода и падежа: а) *дневной* — *дневные*; б) *дневной* — *дневная* — *дневное*; в) *дневной* — *дневного* — *дневному*...

Для носителей русского языка кажется необычной ситуация с морфологическими свойствами прилагательных в синтетических языках агглютинативного типа, в частности тюркских, где прилагательные при выполнении основной синтаксической функции определения не изменяются: они примыкают к существительным, имеющим формы числа и падежа. Ср. адъективные словосочетания в русском и хакасском языках: *белый платок* — *ах плат, белому платку* — *ах платха, белые платки* — *ах платтар*; *белая краска* — *ах сыр, белой краской* — *ах сырнаң, белые краски* — *ах сырлар*.

Когда же прилагательные выполняют функцию сказуемого, то образуют формы лица и числа, согласуясь с подлежащим; см.: *Мин чиитпін* — ‘Я молодой’ (1-е лицо, ед. число), *Син чиитсиң* ‘Ты молодой’, *Сіреп чиитсер* — ‘Вы молодые’.

В тюркских языках качественные прилагательные могут служить источником появления ряда функциональных омонимов¹, включающего четыре компонен-

та: само прилагательное — наречие — слово состояния — существительное. Так, в хакасском языке слово *ізиг* — это: 1) прилагательное *жаркий*: *ізиг күн* — ‘жаркий день’; 2) наречие *жарко*: *Күн ізиг теенче* — ‘Солнце жарко греет’; 3) слово состояния *жарко*: *Тасхар ізиг* — ‘На улице жарко’; 4) сущ. *жара*: *Ізиг килче* — ‘Жара наступает’; *чылыг* — ‘теплый’, ‘тепло’ (наречие и слово состояния), ‘теплота’; *сидик* — ‘трудный’, ‘трудно’ (наречие и слово состояние), ‘трудность’ [Грамматика хакасского языка 1975: 84–85].

В русском языке, по-видимому, нет прилагательных, на базе которых развилась бы подобная функциональная омонимия². Как правило, выделяют два типа функциональных омонимов.

Первый тип связан с процессом субстантивации — переходом прилагательных в омонимы-существительные. Это многочисленные в русском языке соответствия типа *взрослые люди* и *взрослые понимают*, *рабочие моменты* и *рабочие фабрики*. Ко второму типу относятся немногочисленные функциональные пары, представленные заимствованным несклоняемым прилагательным и его субстантивным конверсивом: *платье кимоно* (прил.) и *светлое кимоно* (сущ.), *коми язык* и *говорить на коми*, *юбка плиссе* и *сделать на юбке плиссе*.

Второй тип функциональных омонимов связан с краткими формами качественных прилагательных ед. числа ср. рода:

[Бабайцева 2002: 194]; в этом же значении употребляется термин «конверсивы» [Панова 2014: 138].

² В русском языке есть несколько функциональных омонимов, которые тоже могут употребляться в качестве четырех частей речи. Это слова *много*, *мало*, *немало*: они способны функционировать: а) как наречие (*много думал*); б) как аналог числительного (*много книг*); в) как слово состояния (*Мне много всего этого*); г) как аналог существительного (*Много было сказано в тот вечер*; В. Белов) [Иванова 2010: 26–27].

¹ «Функциональные омонимы — этимологически родственные слова, совпадающие по звучанию, но относящиеся к разным частям речи»

абсолютное их большинство омонимично наречиям и словам состояния. Этот типичный для русского языка материал можно проиллюстрировать следующими примерами: *Дитя весело* — имя прилагательное, *Ребенок весело смеется* — наречие, *Ребенку весело* — слово состояния. Отметим, что омонимия прилагательного и наречия не связана с конверсией (как слов состояния). Она обусловлена омонимией окончания краткого прилагательного ср. рода и суффикса наречия *-о*, при помощи которого оно образуется от прилагательного: *веселый* → *весело*.

2. Прилагательные в русском языке (и в других индоевропейских) подразделяются на два основных лексико-грамматических разряда — качественные и относительные.

Качественные прилагательные обозначают такой признак предмета, который способен проявляться с разной интенсивностью (*сильный, добрый, яркий, грустный, талантливый*), и потому они имеют морфологическую категорию сравнения, представленную синтетическими и аналитическими формами сравнительной и превосходной степени: *добрее — добрейший, более добрый — наиболее / самый добрый*.

Примечание. Аналитические формы степеней сравнения в других славянских языках образуются так же, как в русском, а синтетические — по-разному. В русском языке синтетические формы сравнительной и превосходной степени образуются при помощи суффиксов, а в украинском и белорусском первые — при помощи суффикса, вторые — при помощи приставки, присоединяемой к форме сравнительной степени, например укр.: *сильний — сильніший — найсильніший*, белорус.: *мілы — мілейшы — наймілейшы*.

В болгарском же языке обе формы образуются при помощи ударных частиц-приставок: *вѣсел — по-вѣсел — най-вѣсел* или *нов — по-нов — най-нов*. Кроме того, там есть своеобразные «формы степеней сравнения» существительных и глаголов, которые содержат эти же морфемы, см.: *по-мѣж* — «более мужчина» / *най-мѣж* — «лучший мужчина» (буквально «наиболее мужчина»); *по-обичам* — «более люблю», *най-обичам* — «наиболее люблю» [Карпов, 2007: 27–28].

Качественные прилагательные представляют лексическое и морфологическое ядро данной части речи, а значит, ту понятийную основу, на которой она сформировалась. Об этом свидетельствует тот факт, что только качественные прилагательные

могут иметь непроемную основу, обозначая признак предмета непосредственно, вне его связей с другими реалиями: *юный умелец, яркий закат, суровый взгляд* и под. Они отражают качества, внутренне присущие предмету, «заложенные в природе предмета», по выражению А. М. Пешковского.

Относительные прилагательные обозначают признак предмета опосредованно, через указание на его связь с другим предметом (*книжный, серебряный, отцов, лисий*³), реже с реалиями непереметного характера: *ночной рейс, здешние специалисты, надувная лодка*.

Связи одного определяемого предмета с другими предметами могут быть многоаспектными, ср.: *масло пихтовое* и *машинное* или *сквер городской* и *берёзовый*. Вместе с тем одно и то же относительное прилагательное, определяя разные субстантивы, может отражать весьма разнотипные связи называемых предметов с другими предметами. Воспользуемся примером В. М. Павлова: *автомобильные гонки — дороги — мастерские — моторы* и т. п. Таким образом, относительные прилагательные «атрибутивную конкретизацию определяемого предмета» представляют как его связь с другим предметом [Павлов 2005: 178], названным мотивирующим словом; поэтому все они являются производными.

Атрибутивная конкретизация предмета, как известно, может быть выражена в русском языке и другим способом — через падежные словоформы мотивирующего субстантива, обычно Р. падежа без предлога: *сосновый запах — запах сосны* (какой?), *Машино платье — платье Маши* (чьё?),

³ В русском языке относительные прилагательные подразделяются на три семантико-словообразовательных подтипа: 1) собственно относительные прил.: *книжный, сосновый, детский*; 2) притяжательные: *отцов, Андреев, мамин; лисий-Ø, куриный, моржовый*; 3) порядковые: *пятый, девятнадцатый* (в школьной грамматике они рассматриваются как разряд числительных). Притяжательные прилагательные, в свою очередь, подразделяются еще на две разновидности: а) собственно притяжательные, отражающие индивидуальную принадлежность определяемого предмета обычно лицу (*отцов, Андреев, мамин*), и б) относително-притяжательные, указывающие на связь предмета с видом животного (*лисий-Ø, куриный, моржовый*) [Панова 2014].

а также *молочная каша* — каша **на** *молоке*, *машинное масло* — масло **для** *машин* и под.

Возможность отразить «относительный» признак предмета разными способами создает предпосылки для различий между языками в этой сфере: одни языки могут отдавать предпочтение одному способу выражения смысла, другие языки — другому или же на равных использовать оба способа. В этом проявляется свойство избирательности языков [Панова 2015]. И действительно, в некоторых языках относительные прилагательные или а) существуют в меньшем содержательном диапазоне, чем в русском, или же б) совсем отсутствуют.

А. Например, в тюркских языках относительные (собственно относительные) прилагательные семантически менее разнообразны по сравнению с русским. Так, в хакасском языке относительные прилагательные представлены тремя семантическими типами: 1) прилагательные обладания со значением... «что имеет, что содержит»: *аттыг* — ‘имеющий лошадь, конный’ (*ат* — ‘лошадь’), *тонныг* — ‘имеющий шубу’ (*тон* — ‘шуба’), *харлыг* — ‘содержащий снег, снежный’ (*хар* — ‘снег’); 2) прилагательные, указывающие на временной признак: *чайгы* — ‘летний’, *иртенги* — ‘утренний, ранний’; 3) прилагательные, указывающие на местонахождение: *суздагы* — ‘находящийся в воде’, *казыдагы* — ‘находящийся в степи’ [Грамматика хакасского языка 1975: 89].

Прилагательные же типа *каменный, деревянный, золотой*, обозначающие признак предмета через указание на материал, из которого сделан или состоит предмет, в тюркских языках отсутствуют. Такие «относительные» признаки предмета передаются там существительным соответствующей семантики, примыкающим к определяемому субстантиву. Например, в хакасском языке: *тас* — ‘камень’, *тас тура* — ‘каменный дом’ (буквально ‘камень дом’); *агас* — ‘дерево’, *агас иб* — ‘деревянная изба’ (‘дерево изба’). См. также в тувинском: *алдын билзек* — ‘золотое кольцо’ (‘золотое кольцо’) или в турецком *tas yürek* — ‘каменное сердце’ (‘камень сердце’). (Примеры цит. по: [Карпов 2011: 122].)

Интересно отметить следующее. В русском языке по отношению к качественным и относительным прилагательным задается один вопрос — *какой?* В хакасском языке, кроме вопроса *хайдагы?* — ‘какой?’,

есть также специальные вопросы, отражающие пространственные признаки предметов: *хайдагы?* — ‘где находящийся?’ и *нимедеги?* — ‘в чем находящийся?’. Аналогичная ситуация в другом тюркском языке — чувашском. Помимо вопросительного слова *какой* (мёнле?), там есть *ăсти?* — ‘где находящийся?’ или ‘откуда происходящий?’ и *хăйсанхи?* — ‘когда происходящий?’, — т. е. вопросы, отражающие признаки пространственного и временного характера [Резюков 1954: 65].

Б. Полностью отсутствуют собственно относительные прилагательные, например, в ненецком и нивхском языках. В. З. Панфилов в книге «Философские проблемы языкознания» пишет: «Отсутствие относительных прилагательных теми или иными способами восполняется... Так... в ненецком языке при помощи словообразовательных суффиксов от существительных образуются особые существительные, которые указывают на соответствующее свойство предмета» [Панфилов 1977: 141]. Это могут быть существительные со значением: а) «обладания соответствующим предметом»: *тосавэй* — ‘с крылом, крылатый’; *лэсавэй* — ‘с костью, костлявый’; *нэсавэй* — ‘с женщиной, с женой, женатый’; б) «обладания соответствующим предметом во множестве»: *пэляннг* — ‘каменистый’, *хойляннг* — ‘гористый’, *пэдарляннг* — ‘лесистый’; в) «нахождения в соответствующем месте»: *вархы* — ‘находящийся на берегу’, *вангы* — ‘находящийся в тундре’. Подчеркнем, что приведенные ненецкие слова — это существительные, а не прилагательные и не причастия [Там же].

3. Слова, отражающие «качественные» признаки предмета, в одних языках обнаруживают большую близость к существительным, как в русском и вообще в индоевропейских языках, в других — к глаголу.

Близость русских прилагательных к существительным в целом проявляется в том, что они тоже имеют категории рода, числа и падежа, только зависимые от субстантива. Наибольшую близость и даже синкретизм с субстантивами обнаруживают собственно притяжательные прилагательные типа *отцов, Андреев, машин*.

Во-первых, такие прилагательные, выражая общеграмматическое (частеречное)

значение «признак предмета», реально никакого присущего предмету признака не обозначают. Они указывают на его принадлежность кому-либо точно так же, как и словоформы Р. падежа мотивирующего субстантива. Ср.: *папин карандаш / карандаш папы, Андреев карандаш / карандаш Андрея* (карандаши могут быть тождественные). Подобные прилагательные, писал В. В. Виноградов, «застывают на стадии указательных слов, обозначающих единичного владельца» [Виноградов 1947: 198].

Во-вторых, суффиксы собственно притяжательных прилагательных зависят, как и падежные окончания существительных, от типа склонения. Так, от существительных 2-го склонения они образуются при помощи суффиксов *-ов/-ев-*: *отец — отцов, Евгений — Евгениев* (исключение: *муж — мужнин* или *мужний*); от существительных 1-го склонения — при помощи суффиксов *-ин-*: *папа — папин, Женя — Женин*. Кроме того, в словоформах муж. и ср. рода в Им., Р., Д. и В. падежах они имеют субстантивные окончания, см.: И.-В.: *отцов-О дом-О*, Р.: *отцова дома, Д.: отцову дому*. Не случайно Н. С. Трубецкой относил притяжательные прилагательные к парадигме существительного [Трубецкой 1987: 220], а В. Г. Руделёв называет их «адъективными формами существительного» [Руделёв 1995: 112].

Такие прилагательные, регулярно образующиеся от собственных имен лиц и нередко совпадая с фамилиями, пишутся с прописной буквы, как и мотивирующие существительные: *Александр — Александров, Саша — Сашин*. Это по существу собственные прилагательные [Панова 2014: 137]. Данный условно введенный носителями языка фактор (заглавная буква) свидетельствует о том, что личные существительные и образованные от них прилагательные воспринимаются как близкие друг к другу. Кстати, образование притяжательных прилагательных типа *Сашин, Андреев* возможно не во всех европейских языках, оно, например, «не свойственно ни французскому, ни английскому языку» [Мельчук 1998: 471].

Примечание 1. Наличие подобных синкретичных классов слов обуславливает отсутствие четких границ между частями речи: они как бы накладываются друг на друга в сфере периферии. В грамматическом строе русского языка формируется даже своеобразный круг, составляющими звеньями которого являются существительные,

прилагательные и числительные. См.: собственно существительные — существительные-прилагательные (типа *отцов, дедушкин*) — собственно прилагательные — прилагательные-числительные (*пятый, сто первый*) — собственно числительные — числительные-существительные (*тысяча, миллион*) — собственно существительные. Прилагательные, как известно, имеют также синкретичный класс слов с глаголом (это причастия), а глагол — с наречием (деепричастия). Таким образом, прилагательные имеют синкретичные зоны с тремя частями речи: не только с глаголом и числительным, но и с существительным.

Примечание 2. Прилагательные, которые не обозначают реальных признаков предмета, не ограничиваются только собственно притяжательными типа *отцов, Сашин*. Они также могут выражать отношение говорящего к предмету, например *любимая каша* (а какая: манная? перловая?). Могут указывать на пространственный или временной ориентир предмета, устанавливаемый человеком с позиции «здесь» или «сейчас». Мы говорим *соседнее кресло*, но, если пересядем на другое, оно перестанет быть соседним. Говорим *вчерашняя газета*, однако вчера эту газету называли *сегодняшней*, а через некоторое время она может стать «прошломесечной» или прошлогодней. Подобные признаки В. М. Павлов называет ориентационными [Павлов 1996: 13, 19]. Ориентационные признаки предмета называют также порядковые слова, типа *второй участок* или *третье скамейка*.

Все прилагательные называют признаками предмета как статические, не связанные с протеканием во времени. Однако признаки могут быть представлены и как динамические. В частности, в русском языке некоторые цветовые признаки предметов могут быть отражены двояким образом. Ср.: *На полях белый снег* и *На полях белеет снег, Сквозь деревья виден алый закат* и *Сквозь деревья алеет закат*. Прилагательные представляют эти признаки как статические, а глаголы интерпретируют их как динамические, протекающие во времени, т. е. как действия. При этом другие «качественные» признаки, типа *быстрый, сильный, широкий* русский язык отражает только как статические: нет глаголов *быстреть, сильнеть* или *ширеть*⁴.

⁴ Одноструктурные глаголы *добреть, хорошоеть* или *полнеть, худеть* отражают не проявление данного признака ('быть таким-то'), а его постепенное приобретение ('становиться

Некоторые языки любые качественные признаки предмета способны представлять как динамические (а иногда только как динамические) и отражать их словами, похожими на глагол, или же просто глаголами. В. З. Панфилов пишет, что большую близость к глаголу, а не к имени обнаруживают слова со значением качества в китайском, корейском, японском, вьетнамском, индонезийском, а также нивхском, ненецком и других языках. Лексические единицы с качественным значением в этих языках или включаются в состав глагола, или выделяются в отдельную часть речи — прилагательное, но при этом объединяются с глаголом в общий, более широкий класс слов — предикативы [Панфилов 1977: 137].

В нивхском языке⁵, как отмечает исследователь, слова, соответствующие русским качественным прилагательным, рассматриваются «как один из лексико-грамматических разрядов глаголов — качественные глаголы» [Там же: 139]. Так, нивхские слова, соотносимые с прилагательными типа *длинный*, *большой*, будучи глаголами, обозначают качественные признаки предмета как процесс. В частности, *кылд'* — 'быть длинным' (буквально 'длиннеть'); *пилд'* — 'быть большим' (буквально 'большесть'), наподобие **Впереди большеет гора*. Кстати, в русском языке тоже есть глагол с аналогичной семантикой: *возвышаться* — 'выделяться своей высотой'⁶, см.: *Впереди возвышается гора*.

Приведем примеры подобных «качественных» глаголов из ненецкого языка: *ныхыць* — 'быть сильным', *мерець* — 'быть быстрым', а также глагол *няръя(сь)* — 'быть красным', который имеет соответствие в русском языке, см.: *В траве кое-где краснеет земляника*⁷.

Итак, в разных языках признаки предметов могут отражаться по-разному. Эти различия во многом зависят от характера самих признаков: а) «относительные»

признаки, указывающие на связь определяемого предмета с другим предметом (обычно); б) «качественные», называющие внутренние качества предмета, способные варьироваться по интенсивности и не связанные с чем-либо внешним.

В русском языке (и других европейских) специальным средством выражения любых признаков предмета является особая часть речи — прилагательное. При этом есть и другие, периферийные средства: «относительные признаки» могут выражаться определенными словоформами субстантивов (*аромат лимонный* / *лимона*, *дом кирпичный* / *из кирпича*), а некоторые качественные признаки (цветовые) — глаголами (*За горой розовый закат* / *розовеет закат*). Прилагательное «видит» признак предмета как статический, не связанный с протеканием во времени: *Небо синее*, а глагол представляет его как действие предмета: *Небо синееет*. Однако это только иллюзия действия, вызванная частеречным значением глагола, проявляющим здесь интерпретационный характер.

Те средства выражения признаков предмета, которые в русском языке являются периферийными, в других языках могут использоваться как основные — в этом проявляется универсальное свойство избирательности человеческого языка. Языки находят свои средства отражения тождественных реалий, представляя их через разные содержательные формы (значения частей речи), которые предопределяют разное их восприятие языковым сознанием народа. Так, в ряде языков, о которых речь шла выше, отсутствуют относительные прилагательные (или какой-то их лексический подтип) и соответствующие признаки предметов передаются специальными субстантивами. А в каких-то языках все «качественные признаки» выражаются глаголом. Подобные факты свидетельствуют о том, что мы воспринимаем окружающий мир через призму родного языка, через его грамматические формы и их значения.

ЛИТЕРАТУРА

- Бабайцева В. В. Явления переходности в грамматике русского языка. — М., 2000.
Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. — М., 1947.
Грамматика хакасского языка. — М., 1975.

таким-то'). (Словарь русского языка: в 4 т. — М., 1981–1984 (МАС)).

⁵ Нивхский язык — «генетически изолированный язык коренного населения о. Сахалин и низовьев р. Амур... Число говорящих ок. 1350 чел. (1979, перепись)». (Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1999).

⁶ МАС. — Т. 1. — С. 198.

⁷ Там же. — Т. 2. — С. 137.

Иванова А. Е. Семантико-функциональный потенциал квантитативных конверсивов *мало* и *много* в современном русском языке. — Абакан, 2010.

Карпов В. А. Болгарский язык. — М., 2007.

Карпов В. Г. Сопоставительная фонетика и грамматика хакасского и русского языков: учеб. пособие. — Абакан, 2011. — Ч. 1.

Мельчук И. А. Курс общей морфологии. — М.; Вена, 1998.

Павлов В. М. Качественность и субстанциональная семантика // Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность / отв. ред. А. В. Бондарко. — СПб., 1996. — С. 8–53.

Павлов В. М. Предметно-относительный атрибут как типологическая константа (Семантическая основа качественных и относительных прилагательных) // Проблемы функциональной грамматики: полевые структуры. — СПб., 2005.

Панова Г. И. Морфология русского языка: энциклопедический словарь-справочник. — М., 2014.

Панова Г. И. Русский язык в сопоставительном аспекте: о языковой избирательности // Русский язык в школе. — 2015. — № 12. — С. 12–17.

Резюков Н. А. Очерки сравнительной грамматики русского и чувашского языков. — Чебоксары, 1954.

Руделёв В. Г., Руделёва О. А. «Вначале было слово...» — Тамбов, 1995.

Трубецкой Н. С. О притяжательных прилагательных (possessiva) староцерковнославянского языка // Трубецкой Н. С. Избранные труды по филологии. — М., 1987. — С. 219–222.

Якубинский Л. П. История древнерусского языка. — М., 1953.

Grammar of the Khakass language. Moscow, 1975. (In Rus.)

Ivanova A. E. Semantic and functional potential of quantitative conversions is few and many in modern Russian. Abakan, 2010. (In Rus.)

Karpov V. A. Bulgarian language. Moscow, 2007. (In Rus.)

Karpov V. G. Comparative phonetics and grammar of the Khakass and Russian languages: schoolbook. Abakan, 2011, part 1. (In Rus.)

Melchuk I. A. General morphology course. Moscow; Vienna, 1998. (In Rus.)

Pavlov V. M. Qualitative and substantial semantics. In *Teoriya funktsional'noi grammatiki. Kachestvennost'. Kolichestvennost'* [Theory of functional grammar. Quality. Quantity]. Ed. A. V. Bondarko. Saint-Petersburg, 1996, pp. 8–53. (In Rus.)

Pavlov V. M. The subject-relative attribute as a typological constant (The semantic basis of qualitative and relative adjectives). In *Problemy funktsional'noi grammatiki: polevyie struktury* [Problems of functional grammar: field structures]. Saint-Petersburg, 2005. (In Rus.)

Panova G. I. Morphology of the Russian language: an encyclopedic dictionary-reference book. Moscow, 2014.

Panova G. I. Russian language in a comparative aspect: on language selectivity. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2015, No. 12, pp. 12–17. (In Rus.)

Rezyukov N. A. Essays on the comparative grammar of the Russian and Chuvash languages. Cheboksary, 1954. (In Rus.)

Rudelev V. G., Rudeleva O. A. «In the Beginning there was a word...» — Tambov, 1995. (In Rus.)

Trubetskoy N. S. On possessive adjectives (possessiva) of the Old Church Slavonic language. In *Trubetskoy N. S. Izbrannye trudy po filologii* [Selected works on philology]. Moscow, 1987, pp. 219–222. (In Rus.)

Yakubinsky L. P. History of the old Russian language. Moscow, 1953. (In Rus.)

REFERENCES

Babaitseva V. V. Transition phenomena in the grammar of the Russian language. Moscow, 2000. (In Rus.)

Vinogradov V. V. Russian language. The grammatical doctrine of the word. Moscow, 1947. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Галина Ивановна Панова, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и литературы, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова; пр. Ленина, д. 92, г. Абакан, 655017, Россия

Антонина Евгеньевна Иванова, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова; пр. Ленина, д. 92, г. Абакан, 655017, Россия

Galina I. Panova, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of the Russian Language and Literature, Katanov Khakass State University; 92 Lenin str., Abakan, 655017, Russia

Antonina E. Ivanova, Cand. of Sci. (Philol.), Assistant Professor, Department of the Russian Language and Literature, Katanov Khakass State University; 92 Lenin str., Abakan, 655017, Russia



РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-94-103

Изучение курса «Мышление и письмо» в педагогическом вузе: концепция и формы работы

Ирина Дмитриевна Михайлова

*Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия,
e-mail: m_irina17@list.ru*

Статья посвящена концептуальным положениям и содержательно-методическим идеям курса «Мышление и письмо», введенного в образовательные программы всех направлений подготовки студентов первого курса МГПУ. Дисциплина, содержательно находящаяся на стыке таких предметов, как современный русский язык, культура речи, философия, логика, риторика, методология, психология, культурология, определила проблему отбора материала и его нетрадиционного комбинирования, а также выявления эффективных форм практической работы студентов. Основываясь на методах анализа, сопоставления, эксперимента, мы выделили два основания курса – позиционирование в рамках схемы мыследеятельности и рефлексии. Пять блоков тем отрабатываются на интерактивных семинарах, где студент может занять позицию автора Мастерской, и с помощью системы вариативных исследовательско-аналитических и творческих заданий разных компетентностных зон, траекторию выполнения которых обучающиеся определяют самостоятельно. Курс был апробирован и в рефлексивных отзывах студентов подтвердил свою значимость. Уход от традиционных лекций в сторону разнообразных интерактивных форм работы со студентами, в процессе которых они включаются в коллективный интеллектуальный поиск, дает широкие возможности для развития мышления, для саморазвития через чтение, письмо, высказывание, что соответствует общемировой образовательной модели свободных искусств и наук, внедряемой в настоящее время в российское образование.

Ключевые слова: *мышление; письмо; рефлексия; позиция; аргументы; интеллект; эссе; язык и речь; функции языка; автобиография; схема мыследеятельности*

Ссылка для цитирования: *Михайлова И. Д. Изучение курса «Мышление и письмо» в педагогическом вузе: концепция и формы работы // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 4. – С. 94–103. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-94-103.*

Learning of the «Thinking and Writing» Course at a Pedagogical University: Concept and Forms of Work

Irina D. Mikhailova

*Moscow City University, Moscow, Russia,
e-mail: m_irina17@list.ru*

The article is devoted to conceptual and methodological provisions of the «Thinking and Writing» course, introduced into the curriculum of first-year students of all subjects at the Moscow City University. The course was created at the intersection of such disciplines as contemporary Russian language, speech culture, philosophy, logic, rhetoric, methodology, psychology, and cultural studies. This determined the principles of material selection and its unconventional combination, as well as the forms of practical assignments. Based on the methods of analysis, comparison and experiment, we identified two fundamental principles of the course organization: positioning within the framework of the thought activity and reflection. Five blocks of topics are practiced at interactive seminars, where a student can take the position of a workshop author, due to a system of varied research, analytical and creative tasks of different competency zones, the

trajectories of which students determine independently. Students' reviews of the course after its testing confirmed its significance. Shifting away from traditional lectures to various interactive forms of working with students, during which they are involved in a collective intellectual search, provides great opportunities for the development of thinking, as well as for self-development through reading, writing and public speaking, which corresponds to the global educational model of free arts and sciences currently implemented in Russian education.

Keywords: *thinking; writing; reflection; position; arguments; intelligence; essay; language and speech; language functions; autobiography; thought activity scheme*

A reference for citation: *Mikhailova I. D. Learning of the «Thinking and writing» course at a pedagogical university: concept and forms of work. In Russian language at school [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 4, pp. 94–103. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-94-103.*

В МГПУ на всех направлениях подготовки для студентов 1-го курса с 2018 г. введена дисциплина «Мышление и письмо». Данный курс носит междисциплинарный характер, включая теорию и практику таких предметов, как современный русский язык, философия, методология, логика, риторика, культура речи, психология, стилистика, культурология, история. Интегрированное включение в содержание данного учебного предмета достижений всех перечисленных отраслей знания является основой нового подхода к обучению студентов. Используя методы анализа, сопоставления, эксперимента, мы выделили два основания курса — позиционирование в рамках схемы мыследеятельности и рефлексии.

Ключевыми сквозными понятиями дисциплины являются: позиция, рефлексия, парадигма, язык, интеллект, эссе. Их содержание раскрывается на первой встрече со студентами.

Позиция как готовность предпринять конкретные действия для достижения конкретной цели в конкретной ситуации здесь и сейчас. Позиции могут быть различные: позиция слушающего, позиция отсутствующего, позиция трансформатора, позиция аналитика, позиция оппонента, позиция адвоката, позиция эксперта, позиция провокатора, позиция мамы и под. Умение формулировать суть своей позиции, которая может меняться несколько раз за занятие, умение описывать ее и называть, создавать имя по целевому признаку, подбирать наиболее точные слова, ее отражающие, отрабатывается в процессе ОДИ-образного занятия. ОДИ — это организационно-деятельностная игра, предложенная членами Московского методологического кружка (ММК) во второй половине XX в. [Щедровицкий 2010].

Вторым значимым понятием является понятие **рефлексии** как анализа ситуации здесь и сейчас, своих слов, поступков, действий, мыслей, чувств в конкретной ситуации, слов и поступков других участников данной ситуации и создание «дефектной ведомости». Одним из значимых заданий является написание рефлексивной автобиографии, а в конце курса — рефлексивного отчета (см.: [Мастерская 2019]).

Третье значимое понятие — **парадигма** как система (вертикальный ряд) равноправных элементов. Данное понятие разбирается на примере различных предметных областей: парадигма падежных форм имен и парадигма личных окончаний глаголов, когда нельзя определить, какая форма важнее; парадигма отношений в коллективе.

Язык — исторически сложившаяся система звуковых, словарных, грамматических средств, объективирующая работу мышления и являющаяся орудием общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе.

Интеллект — абстрактное понятие, связанное с интеллектуальной сферой, с работой мышления (понимание, сознание, память, справедливость, вера и под.). Несколько отличается от аристотельского понятия «энтелехия», которое включает в себя все вечные понятия, в том числе и чувственной сферы [Левинтов 2019].

Эссе — один из наиболее свободных жанров письменного аргументированного представления идей, мыслей, позиций, выражения чувств [Михайлова 2019].

Задача курса «Мышление и письмо» — запустить различные механизмы мыследеятельности, показать векторы развития мышления и речи, обозначить для студентов 1-го курса возможные пути самообразования и саморазвития с учетом многопозиционности и рефлексивного отношения к жизни.

Методологической основой курса являются идеи, формы и методы, обсуждаемые в таких работах, как диалог Платона «Кратил», книга Г. П. Щедровицкого и др. «Педагогика и логика» [Щедровицкий 1995], монография «Мастерская организационно-деятельностных технологий: опыт формирования в Московском городском университете», работы А. Е. Левинтова «Онтология в образовании», «Образование онтологии», «Онтология в творчестве», «Две Европы» и другие статьи, размещенные на сайтах: «Новый онтологический музей»¹, «Схемотехника»², сайт института развития им. Г. П. Щедровицкого³, сайт А. Е. Левинтова⁴. По ряду перечисленных работ студентам предлагается составить тезисные планы.

Курс состоит из пяти проблемных содержательных блоков:

- 1) «Функции языка и признаки речи: уточнение понятий и расширение рамок»;
- 2) «Схема мыследеятельности. ОДИ-образные и рефлексивные формы осмысления интеллектов и знаков культуры»;
- 3) «Стратегии и тактики использования аргументов разных типов с учетом смысловой нагрузки фигур речи, фигур мысли, тропов разной природы»;
- 4) «Самопрезентация в мыслительно-речевых формах и взаимопонимание в коммуникации с узнаваемым адресатом»;
- 5) «Письмо в эссеистической форме: законы жанра, отбор актуальных социально значимых примеров, разрушение стереотипов восприятия при учете многопозиционности».

В начале курса студенты получают список заданий, каждое из которых формирует определенную компетенцию и тематически соотносится с конкретным блоком, выполняют их в индивидуальном режиме, имея представление о дедалае конкретного результата. Это один из приемов формирования самостоятельности мышления и умения выстраивать индивидуальную траекторию развития.

Мышление непосредственно связано с развитием речи. Речь устная связана с речью письменной. Именно высказывание мысли

в письменном тексте делает ее более продуманной, логичной, законченной. Педагогу необходимо собирать «Портфель преподавателя», коллекционируя, аккумулируя интересные и актуальные факты культуры, истории, социальных инноваций, спорта — движения от текстово оформленной мысли к реализации, что определяет настрой на курс. Студентам можно предложить посмотреть ролик «Семинар “Письмо и мышление” в Гомеле»⁵, а затем оценить несколько фактов из актуальной для нас жизни и сферы деятельности. Именно через иллюстрирование проявления триады «мышление—мыслекommunikация—мыследействие» оформляется «пучок смыслов». Приведем несколько смыслообразующих примеров.

Пример № 1. Финалистом конкурса «Учитель года 2011 года» стала учитель математики из Новосибирска Н. Проводя зачетный урок геометрии в VII классе московской гимназии № 1530 «Школа Ломоносова», она предложила учащимся определить, порядком или хаосом можно назвать произвольно расположенные шесть геометрических фигур разного цвета и разной формы, одинаковые комплекты которых были помещены на доске и имелись у каждого ученика на столе. Попросив привести эти наборы фигур в порядок и прояснив логику своей перестановки (из 6 фигур в левый столбик были помещены 4 разного цвета и разной формы, лишь позже было дано объяснение: названия фигур левого столбика начинаются на одну и ту же букву), подвела к формулированию дефиниции понятия «хаос»: «Хаос — это неведомый нам порядок». Пока мы не понимаем основания для классификации, нам многое кажется хаосом. Весь урок геометрии, выполняя учебные задачи, учитель математики занималась развитием мышления и речи учащихся, каждый раз подводя их к необходимости формулировать мысли полными предложениями, исходя из разных позиций, с учетом разных характеристик.

Пример № 2. Пересказывание как активизация словарного запаса и логическое осмысление текста значимо на всех этапах образования. Это не равно ситуации зубрежки. Учитель должен быть посредником между учеником и учебником, предварительно критически оценивая, анализируя предложенные задания и тексты пособий. Когда человек слушает лекцию или читает материал учебника, необходимо сразу проговорить, промыслить услышанное или прочитанное. И тогда обозначатся зоны

¹ <https://museumontology.blogspot.com/>

² <https://www.schem.tech/>

³ <https://www.fondgp.ru/>

⁴ <http://alevintov.zhitenev.net/>

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=L5x-AwhcSkvE>

непонимания или логические лакуны, которые при повторном чтении учебника или конспекта лекции можно сознательно зафиксировать. Ответы на вопросы позволяют глубже вникнуть в материал, так как, грамотно сформулированные, они мотивируют читателя обратить внимание на нюансы. Это касается любой учебной дисциплины. Студентка Л. на пробном уроке русского языка, объясняя новый материал по теме «Причастие», запуталась. Методист «перевела» ситуацию в формат проблемной и предложила его корректное изложение, на что студентка тут же призналась: «Наконец-то я поняла, что такое причастие». Конспект был готов, но он ни разу не был проговорен стажером, а следовательно, осмыслен. Те самые логические связи, мыслительные мостики не были выстроены заранее.

Пример № 3. В ноябре 2019 г. отмечался юбилей композитора А. Пахмутовой. Ее супруг, поэт Н. Добронравов рассказал эпизод из их творческой жизни, связанный с текстом песни «Нежность» из кинофильма «Три тополя на Плющихе». Поэта упрекнули в том, что он использовал в советской песне фамилию французского летчика, и предложили заменить на фамилию советского летчика, космонавта или спортсмена, но поэту удалось отстоять имя Сент-Экзюпери, мотивируя тем, что автор «Маленького принца» не только летчик, но и писатель. А потом все услышали признание, что лейтмотивом творческого и жизненного союза А. Пахмутовой и Н. Добронравова была мысль из «Маленького принца»: «Счастье — это когда смотришь не друг на друга, а в одном направлении».

Каждому преподавателю необходимо собирать свой банк историй, связанных с поисками смыслов, идей. Одним из «сквозных» для студентов является задание «Записная книжка» — просмотр передач из цикла «Культура», «История науки и спорта», «Линия жизни» с фиксацией интересных высказываний, фактов, образов для дальнейшего их осмысления.

В концепции данного курса мы предлагаем выделить пять блоков.

Первый содержательный блок связан с прояснением понятий «национальный язык», «литературный язык», «государственный язык», различением понятий «язык» и «речь», выделением функций языка, функций речевого общения, признаков языка и признаков речи и уходом от стереотипного восприятия русского языка как трудной, иногда скучной учебной дисциплины, показ проблемно-интересных зон,

заставляющих включать механизмы мышления. В этот же блок мы включаем загадки русского языка, разрушение стереотипов рассмотрения отдельных единиц языковой системы, что предполагает один из векторов развития мышления на основе не только метаязыка, но и всего пласта русской лексики и единиц других уровней языка.

Язык как система знаков представляет собой абстрактную систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, имеющих план содержания и план выражения. В зависимости от направления подготовки студентов для сопоставления подбираются знаки других систем (дорожные, нотные, условно-символические и т. п.), и показывается смысл системных отношений. В интерактивном формате студентам предлагается объяснить знаки любой близкой им сферы жизнедеятельности. Затем расшифровывается понятие речь как «язык в действии»: 1) процесс письма и говорения, т. е. речевая деятельность; 2) продукт речевой деятельности (тексты сочинений, изложений, тексты лекций и докладов — то, что оценивается). Именно на этом этапе для большей части студентов 1-го курса проясняется различие между понятиями «язык» и «речь».

Раскрытие функций языка способствует усилению осмысленного отношения к нему. Полифункциональность помогает будущим специалистам в конкретной области найти значимый для них смысл. Необходимо назвать и прокомментировать не менее 10-ти функций естественного языка: коммуникативную (функцию общения), когнитивную (познавательную: средствами языка человек познает окружающий мир и самого себя), эмотивную (средствами языка человек выражает чувства и эмоции), метаязыковую (своими собственными средствами язык описывает систему для удобства ее познания и усвоения; своим метаязыком (системой терминов) оперирует любая наука), контактоустанавливающую, кумулятивную (функцию сбора и хранения информации), функцию воздействия, функцию информирования, аксиологическую (оценочную), мыслетворческую, эстетическую и др.

Выделяя отличительные черты речи по сравнению с языком, необходимо отметить такие, как материальность речи, ее линейность, преднамеренность, индивидуальность

и оценочность, и подчеркнуть следующие функции речевого общения: вспомогательную к трудовым действиям, трансляционную, функцию объединения и функцию самопрезентации.

Для поликультурных групп важно различение понятий «национальный язык» и «литературный язык». Национальный язык — исторически сложившаяся и социально обусловленная система знаков, связанная с развитием нации. Можно кратко дать историческую периодизацию русского языка на основе комментария отдельных фактов культуры. Рассказать о формах национального языка — диалектах, социальных и профессиональных жаргонах, просторечии (язык малообразованного городского населения), о литературном языке. Обозначить маркер общей культуры и культуры речи: понимание, где какой формой языка уместно пользоваться.

Литературный язык — обработанная, образцовая форма языка, обладающая богатством лексического состава и разнообразием грамматических конструкций, развитой системой стилей, это язык нормированный и кодифицированный. Каждое ключевое слово данной дефиниции поясняется примерами.

Уместно провести сопоставительную параллель — значимость того или иного языка в связи с определенными историческими событиями: рубеж XVII—XVIII вв. — немецкий, голландский языки как ведущие мировые — Петр I; конец XVIII — Великая французская революция, французский язык как ведущий мировой — Вольтер и Екатерина II, роман-эпопея Л. Н. Толстого, завоевания Наполеона; вторая половина XIX — первая половина XX в. — немецкий язык как ведущий мировой, «Капитал» К. Маркса, промышленные достижения, Ницше, Гитлер, Первая мировая война, Вторая мировая война; вторая половина XX в. — английский язык как ведущий мировой — государственные задачи США и связанные с ними действия. Начало XXI в. — укрепление позиций китайского и русского языков в мире, Федеральная целевая программа (ФЦП) «Русский язык», законы о языке как знаки продуманной государственной языковой политики. Такие исторические параллели позволяют мотивированно прокомментировать и интерпретировать ряд событий и охарактеризовать амбиции конкретного

государства с позиции национального и государственного языка на международной арене.

Уточнение понятия «государственный язык» в поликультурном студенческом коллективе необходимо. Государственный язык законодательно закрепляется в конкретном государстве как язык законодательной, исполнительной, судебной власти, язык делопроизводства и СМИ, язык образования и воспитания.

С целью формирования мыслительного интереса к фактам языка можно предложить небольшую диагностическую работу с последующим комментарием и самопроверкой здесь и сейчас, состоящую из трех заданий:

1. Завершить фразеологизмы: *довести до белого ... (каления), кричать во всю ... (Ивановскую), попал как кур ... (в ощи), согласиться ... (скрепя сердце), задним умом ... (крепко)* и под.

В 95% случаев студенты дают по 3—4 ответа, т. е. не знают этих фразеологизмов, структурная суть которых и заключается в устойчивости состава. Прибегая к лингвистическим и экстралингвистическим обоснованиям выбора последнего компонента, мы мотивируем студентов вдуматься в понятие «фразеологизм», расширить свой словарный запас и сознательно рассмотреть некоторые типы ошибок при использовании фразеологических оборотов, как-то: контаминация или объединение в одном фразеологизме двух, неоправданное сужение или расширение состава фразеологизма, непонимание смысла фразеологизма, ошибка в использовании грамматической формы одного из компонентов или его замена и т. д. Вопросы культуры речи обсуждаются постоянно, но фоновно, когда подготовлена почва для вдумчивого, сознательного отношения к тому или иному факту языка.

Второе задание может быть связано с заимствованными словами:

2. Дать дефиниции слов, которые часто используются в СМИ: *конформизм, инсинуация, деструкция, преамбула* и т. д.

Это задание предлагается не только для того, чтобы прояснить смысл отдельных компонентов, единиц, но и чтобы показать методику приближения к смыслу, например работу с морфемами: *кон-* ‘вместе’ (достаточно вспомнить слова *конгресс*,

конференция, консилиум, конструктор). Так активизируется использование данной морфемы, актуализируется значимость морфемного членения слов.

Всегда интересно «работает» неожиданная для многих информация о том, что в русском языке можно говорить о двух типах корней — свободных и связанных.

История слов и выражений также может заинтриговать студентов и способствовать работе мышления: почему в Подмоскowie появилось три близких по звучанию топонима, что общего в названиях трех подмосковных городов *Фрязево*, *Фрязино*, *Фряново*; с чем связано появление второго переносного значения глагола *заливать* ‘обманывать’; что общего между приютом для бедных и консерваторией с лингвистической точки зрения. На первый взгляд простые примеры могут показать, что наш язык интересен и для объяснения многих фактов необходимо иметь широкий кругозор (теоретические и практические знания из разных сфер жизнедеятельности).

Одним из домашних заданий является знакомство с филологическими журналами (для студентов всех направлений подготовки), таких как «Русский язык в школе», «Русский язык в школе и дома», «Русская речь», «Русский язык за рубежом», «Русская словесность» и др., с целью составления библиографического списка статей по общей теме «История слов и выражений» и «Современное состояние русского языка». Студенты должны научиться по ключевым словам отбирать нужные работы, составлять библиографию по ГОСТ и писать текст пристатейной аннотации. Такая работа расширяет кругозор студентов, углубляет историко-этимологические знания.

В качестве заданий осмысленного использования языка можно предложить составить монолог — сюжетный текст небольшого размера (5–9 предложений), каждое знаменательное слово в котором начинается на одну и ту же букву. Данное задание активизирует словарный запас и показывает возможности выхода за привычные рамки восприятия мира.

3. Проанализировать ошибки в СМИ, затрудняющие понимание текста.

Задача — использовать актуальные издания и современные ТВ-передачи (последний квартал), указывать источник

с паспортной точностью, сделать попытку квалифицировать ошибку и дать вариант своей редакторской правки. Речь идет не об орфографических и пунктуационных ошибках, но здесь есть повод рассказать подробнее и с другой точки зрения о государственной языковой политике, о ФЦП «Русский язык», которая в 2018 г. была интегрирована в программу «Развитие образования», об опыте Санкт-Петербурга по исправлению ошибок на рекламных щитах, о «грамотном» троллейбусе самого длинного маршрута в Ярославле и т. д.

Итоговой работой в блоке может стать домашняя контрольная работа с 6–8 заданиями по орфоэпии, истории фразеологизмов и отдельных единиц социального жаргона, по грамматическим формам актуальных для молодежи существительных (род несклоняемых названий блюд, ед. число названий обуви) и недопустимым формам глаголов, по выявлению плеоназмов. Задача — знакомство с лексикографическими изданиями разных типов как источником информации и поводом для аналитических, сравнительно-сопоставительных, синтетических мыслительных операций. Важно сверить ответы с данными словарей.

Второй содержательный блок связан с философией и методологией. Студентам предлагается осуществить два вида деятельности: 1) прослушать видеолекцию Т. Черниговской «Сознание и мозг. Архангельск 21.11.2018»⁶; 2) прочитать диалог Платона «Кратил», посвященный осмыслению принципов номинации. Данный диалог — своеобразная провокация, позволяющая усомниться в любых версиях источника номинации, тем самым заставив думать и открывать новые горизонты мыследеятельности и мыслекоммуникации. Из диалога предлагается выписать тезисы — положения, затронувшие читателя в этот период жизни. Феномен данного текста заключается в том, что каждый раз он открывает для мыслящего человека что-то новое. Для многих первокурсников необходимо прояснение сути понятия «тезис». Обсуждение видеолекции и диалога Платона проходит в процессе организационно-деятельностной игры.

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=cZN-q6E2WJuc>

Далее студенты анализируют схему мышледеятельности М. Г. Мееровича в упрощенной форме (индивидуальная мышледеятельность) и с учетом триады «мышление—мыслекоммуникация—мыследействие». Человек, умеющий любой текст превратить в схему и умеющий читать схемы, находится на очень высоком уровне развития. При рассмотрении понятия «позиция» студенты не один раз в течение интерактивного семинара могут услышать вопрос: «В какой позиции Вы сейчас находитесь?». Важно не путать позицию с социальной ролью или позицией как состоянием, физическим расположением. Акцент делается на рефлексии.

На следующем этапе в данном блоке знакомимся с деятельностью Московского методологического кружка, анализируем работу «Педагогика и логика», рассматриваем оргдеятельностные формы организации мышления и мыслекоммуникации, описанные представителями Мастерской оргдеятельных технологий МГПУ [Мастерская 2019], погружаемся в архив и современные работы Нового онтологического музея. Преподаватель акцентирует внимание на методологическом различии анализа ситуации и ситуационного анализа, закрепляет понятия «точка зрения» и «позиция», выбирает ракурсы анализа ситуации. Каждому студенту предлагается выбрать для анализа одну из статей А. Е. Левинтова или главы из его книги «Мысли и мыследействия» и затем представить материал в аудитории, дав свой комментарий. Базой подобной мышледеятельностной работы является идея Человечности как таковой и принятие определенной системы ценностей.

Третий содержательный блок связан с основами риторики как искусства убеждать честно. Здесь в первую очередь необходимо пояснить, что риторика — искусство убеждать в чем-то сомневающуюся аудиторию, следовательно, большое поле для тренировки мышления на этапе подготовки к выступлению, которое не может состояться без письменно разработанного и отредактированного текста с учетом конкретной аудитории. Вспоминаем о трех уровнях образования во все времена: начальная школа — школа литератора (нужно научиться писать и читать: в современной Германии с первого класса дети каждый день пишут, еще не овладев в полном объеме навыком

чтения), средняя школа — школа грамматика (нужно научиться понимать то, что услышано и что написано), высшая школа — школа ратора. Можно рассказать о главной компетенции всех римских императоров — они были прекрасными раторами, которые словом, убеждением смогли предотвратить большое количество войн. Объяснив и охарактеризовав четыре специфические черты русской риторики (существенное отставание от европейского опыта, проповеднический характер, отсутствие привычки критично слушать, снижение качества речевой культуры), сделав краткий экскурс в ситуацию сегодняшнего дня (время потерь), необходимо назвать четыре качества хорошей речи (правильность, уместность, красота и ясность), показать отличие риторического мышления от романтического. Специфика риторического мышления состоит в том, что говорящий (= пишущий) пытается изучить предмет речи со всех сторон, чтобы максимально приблизиться к исчерпывающей информации по предмету речи на данный момент. Преподаватель средней и высшей школы, описывая возможности риторики как искусства убеждать честно, должен уметь отделять ее от таких форм принудительного убеждения, как приказ, обман и манипулирование. Со студентами в формате блиц рассматриваются шесть групп аргументов, три теории их расположения и разбираются технологии усиления изобразительности и выразительности речи как в устной, так и в письменной коммуникации. Необходимо включить студента в системное представление о функциях фигур речи, тропов, звуковых конструктов, так как тонкая работа с функциональным наполнением данных единиц позволит точнее выразить чувство, мысль, настроить аудиторию или читателей на определенную волну. За основу берется первая часть работы Г. Г. Хазагерова «Политическая риторика» [Хазагеров 2002] и выделяются ключевые слова. Мы отмечаем знаковые позиции — требования к естественным аргументам (правдивость, компетентность, отсутствие анонимности, психологическая значимость для современника), разбираем виды логических уловок и шаговую суть рассуждения с дефинициями, технику работы с фреймом. Анализируя расположение частей, говорим о конфликте как временном непонимании или временном

незнании чего-либо с той или иной стороны и выводим специфику амплифицирующей стратегии, шоковой стратегии и стратегии маневра. В теории частей публичной речи или письменного текста говорим о восьмичастной концепции убеждающего текста Квинтилиана в сопоставлении с редуцированной теорией трех частей текста современной школьной методики. Из теории выдвижения поясняем значимость «воды» — лирических отступлений, связанных с подготовкой мозга к восприятию новой информации и ее осмыслению с учетом теории информации и нейролингвистической теории. В этой части студентам факультативно предлагается изучить работы Т. Черниговской и В. Губайловского [Губайловский 2019]. Тренинг по технологии атрибутизации и гипонимизации может пройти в формате мини-игры или как редакторская работа с текстом.

Для выработки навыка убеждения предлагается выполнить несколько заданий. К подготовительным относятся, во-первых, создание 30 «вредных советов» для трех адресатов с целью выявления специфических черт разных социальных групп как потенциальных слушателей или читателей. «Вредный совет» имеет двух- или трехчастную структуру: собственно совет от противного (в императивной конструкции), прагматический сиюминутный положительный результат для адресата и, может быть, условие действия. Исключается все, что связано с речевой или смысловой агрессией, грубостью, насилием, нарушением безопасности жизнедеятельности. Необходимо выявить типичные поведенческие черты конкретного социального типа (соседа, постоянно делающего ремонт; водителя маршрутного такси и под.), иронично «высветить» его особенности. Каждому адресату советы даются в форме одной синтаксической конструкции. Отрабатывая понятие адресности, мы говорим не только о возрастных, социальных, профессиональных особенностях той или иной группы слушателей, читателей, но и о поколенческих на основе теории поколений Карла Маннгейма и современных исследований в этой области.

Второе задание — риторический портрет современного публичного деятеля: необходимо проанализировать три выступления, интервью известного человека (из любой

профессиональной сферы), состоявшиеся в течение последних трех месяцев.

Основное задание данного блока — подготовленное в домашних условиях в течение 0,5–3-х месяцев публичное выступление на 5 мин. по заранее известным критериям, на тему, выбранную студентом из списка и представленную проблемно с учетом определенных условий.

Оценивают публичное выступление сами студенты. С критериями оценивания знакомим заранее. К ним относятся: а) соответствие содержания теме; б) раскрытие темы в разных аспектах; в) количество и качество фактов — естественных аргументов (новизна, свежесть); г) количество и качество искусственных аргументов; д) логика изложения: наличие вступления и заключения, соразмерность частей, связи, учет восьмичастной композиции и такого структурного элемента, как опровержение; е) нацеленность на конкретный состав аудитории (поколение, возраст, социальная группа, специальность, круг интересов, если известно); ж) контакт с аудиторией (реагирование на то, что происходит в зале); з) правильность речи, ее ортологическая сторона (отсутствие ошибок); и) богатство лексического запаса и грамматических конструкций; к) подготовленность речи (говорение, а не чтение); л) произнесение речи (громкость голоса, темп, четкость произношения, уместность мимики и жестов, поза); м) оригинальность.

Общее тематическое направление публичного выступления — «Состояние современного русского языка, культура речи, социолингвистика, психолингвистика, роль языка и речи в преподавательской, предпринимательской, правоохранительной, законодательной, политической, общественной, управленческой работе». Условия: а) тему сформулировать конкретно и проблемно; б) использовать минимум три источника, чтобы представить несколько точек зрения на проблему; в) подготовить не доклад, а устное выступление — убеждающую речь без опоры на бумажный или электронный носитель.

Список примерных тем уже может содержать проблемные формулировки: «Речевая агрессия и пути ее преодоления», «Пути преодоления страха публичного выступления», «Влияние Интернета (языка геймеров, молодежного жаргона, заимствованных слов) на

развитие современного русского языка», «Как можно добиться эффективного слушания», «Значение языка жестов в межкультурной коммуникации», «Русский язык на грани нервного срыва» (М. Кронгауз), «Речевые конфликты в современном обществе и способы их разрешения», «Изменения в русском речевом этикете последних лет», «Проблема сквернословия в русском языке», «Можно ли обойтись без слов-паразитов?» и под. Самая ответственная работа — подготовка письменного текста выступления с указанием источников. В этом студентам поможет предварительная работа с филологическими журналами (блок 1).

Четвертый содержательный блок связан с самопрезентацией и начинается с создания развернутой рефлексивной автобиографии с обозначением причинно-следственных связей. Помимо прописывания «линии жизни» с конкретными фактами, необходимо остановиться на нескольких знаковых событиях, которые способствовали становлению студента как личности, и отрефлексировать их. Для осмысления возможных траекторий своей биографии студентам предлагается познакомиться с автобиографией В. В. Маяковского «Я сам», с серией биографий издания «100 великих имен», просмотреть телепередачи «Линия жизни» и другие биографические циклы. Комментарий к заданию может быть сформулирован следующим образом: «Автобиография = мемуары = дневниковые записи: вспомнить, описать и проанализировать 5–7 эпизодов из своей жизни, начиная с раннего детства, вспомнить имена, фамилии тех, кто имел к этому какое-то отношение».

Самопрезентацией и самоидентификацией человека является и его читательский опыт, читательский багаж. Задание «10 художественных произведений, которые должен прочитать учитель (тренер, географ, математик, бизнесмен, юрист)» имеет целью отрефлексировать свой читательский опыт, провести подобный анализ или прочитать книги, ставя цель — увидеть, какой эпизод, какая сюжетная линия, какой образ может быть значим в осмыслении профессионального пути, профессионального дела.

Третье задание — подготовка короткого спича (до 1 мин.) на проблемные темы или темы, которые должны зазвучать

проблемно в ходе выступления (например, «Можно ли убедить дурака?», «Улыбайтесь, господа, улыбайтесь!», «Не используй науку во зло или ради корысти», «Мода: за и против», «В чем сила женщины и слабость мужчины?» и др.), обязательны актуальные естественные аргументы.

Пятый содержательный блок — собственно письмо. Мы говорим прежде всего о жанре эссе как свободном выражении мысли и чувства [Михайлова 2019]. Одна из идей, утверждаемых Пипплом, — «написать, чтобы научиться». Студентам предлагается написать эссе на три темы. Темы эссе могут варьироваться в зависимости от направления подготовки студентов.

Например, комментируя тему «Значимая для меня интеллихия», мы уточняем, что речь идет не об энтелехии (понятие, введенное Аристотелем в значении 'вечная ценность'). Интеллихия — понятие, связанное с мыслительной деятельностью. Задача — выбрать одну интеллихию. Попробовать описать свое понимание этого понятия с разных сторон: в разных признаках, свойствах, отношениях. Привести минимум три актуальных (последние полгода) социально и культурно значимых факта, события, иллюстрирующих, доказывающих охарактеризованные признаки и свойства. Дать интерпретацию понятия, обозначить свою точку зрения.

После написания работ предлагается две формы осмысления результатов: 1) чтение вслух и активное слушание каждого с подготовкой двух вопросов на понимание содержания текста; 2) взаиморефлексия — студенты обмениваются работами, и затем происходит «обратная защита» — когда чужую работу представляет другой человек и отвечает на вопросы, пытаясь понять и прочувствовать замысел автора.

Курс заканчивается рефлексией комплекса домашних и аудиторных заданий, активностей, задач: что показалось интересным, любопытным, значимым по содержанию и неожиданным, важным по форме лично для каждого. После коллективной рефлексии студенты готовят индивидуальные рефлексивные отчеты.

Апробация курса и коллективная рефлексия показали, что все тематическое поле, каждое из описанных выше заданий стали значимыми для обучающихся. Когда студент перестает быть пассивным

реципиентом информации, а включается в интерактивную мыследеятельностную работу, пытается познать себя и других, оценить события и факты, лично высказаться в устной или письменной форме, включиться в коллективный интеллектуальный поиск, он получает широкие возможности для развития мышления, для саморазвития через чтение, письмо, высказывание. Именно это соответствует общемировой образовательной модели свободных искусств и наук, внедряемой в настоящее время в российское образование.

ЛИТЕРАТУРА

Губайловский В. Искусственный интеллект и мозг человека. — М., 2019.

Левинтов А. Е. О понимании и понятиях: сб. статей разных лет // Семь искусств: Наука. Культура. Словесность. — 2017. — № 7(88) [Электронный ресурс]. — URL: <http://7i.7iskusstv.com/2017-nomer7-levintov/> (дата обращения: 03.03.2020).

Левинтов А. Е. Мысли и мыследействия / под ред. И. Злотникова. — М., 2019.

Мастерская организационно-деятельностных технологий: опыт формирования в Московском городском университете: коллективная монография / под общ. ред. А. Е. Левинтова, И. В. Злотникова, В. А. Гончаровой, И. Д. Михайловой. — Берлин; М., 2019.

Михайлова И. Д. Эссе как рефлексивная форма мыследеятельности и основа программного исследования // Современные направления в лингвистике и преподавании языков: проблема метода: сб. научных статей по материалам III Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. / под общ. ред. Т. В. Дубровской. — Пенза, 2019. — Т. 2. — С. 104—107.

Хазарегов Г. Г. Политическая риторика. — М., 2002.

Щедровицкий Г. П., Розин В. М., Алексеев Н. Г., Непомнящая Н. И. Педагогика и логика. — М., 1993.

Щедровицкий Г. П. Лекции в Латвийском университете. Записки Рижского методологического семинара. — Рига, 2010.

REFERENCES

Gubailovsky V. Artificial Intelligence and the human brain. Moscow, 2019. (In Rus.)

Levintov A. E. On understanding and concepts: a collection of articles of different years. In *Sem' iskusstv: Nauka. Kul'tura. Slovesnost'* [Seven Arts: Science. The culture. Literature]. 2017, No. 7 (88) [Electronic resource]. URL: <http://7i.7iskusstv.com/2017-nomer7-levintov/> (accessed: 03.03.2020). (In Rus.)

Levintov A. E. In I. Zlotnikova (ed.). Thoughts and thoughts-and-actions. Moscow, 2019. (In Rus.)

Levintov A. E. et al (ed.). Workshop of organizational and activity technologies: formation experience at Moscow City University: collective monograph. Berlin; Moscow, 2019. (In Rus.)

Mikhailova I. D. Essays as a reflexive form of thought activity and the basis of program research. In *Sovremennye napravleniya v lingvistike i prepodavanii yazykov: problema metoda* [Modern trends in linguistics and language teaching: a problem of the method]. Collection of scientific articles based on the materials of the III International Scientific and Practical Conference: in 2 vol. Ed. T. V. Dubrovskaya. Penza, 2019, vol. 2, pp. 104—107. (In Rus.)

Khazagerov G. G. Political rhetoric. Moscow, 2002. (In Rus.)

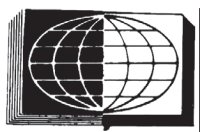
Shchedrovitsky G. P., Rozin V. M., Alekseev N. G., Nepomnyashchaya N. I. Pedagogy and Logic. Moscow, 1993. (In Rus.)

Shchedrovitsky G. P. Lectures at the University of Latvia. Notes of the Riga Methodological seminar. Riga, 2010. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ирина Дмитриевна Михайлова, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и методики преподавания филологических дисциплин, Институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет; 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1, г. Москва, 129226, Россия

Irina D. Mikhailova, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching Philological Disciplines, Institute of Humanities, Moscow City University; 2-y Selskokhoziajstvenny proezd, Moscow, 129226, Russia



ХРОНИКА

Круглый стол «Диалектология и лингвистическая география. 2. Методы сбора и интерпретации материала»

24–25 апреля 2020 г. в Институте лингвистики РГГУ проходило заседание второго международного круглого стола, посвященного работе лингвистов в поле и методам анализа собранного материала.

Заседания проводились в вынужденном противоэпидемическом формате Zoom-конференции, что вызывало литературные аллюзии участников. Настроение было юмористически отражено в кулинарных названиях секций: «Утренние щи», «Дижестив», «Канале», «Кофе с круассанами», «Второй завтрак» и др.

Самая большая группа докладов была построена вокруг описания материала в области русской диалектологии. Одна часть докладов представляла исследование корпусных данных для изучения плюсквамперфекта, деловые бумаги середины XX в. как источник диалектных сведений, предложное управление, методику анализа диалектного вокализма, а также конкуренцию клитик *чи* и *ли* в южном говоре. Другая часть докладов традиционно опирается на сильную российскую школу лексических и лексикографических исследований. В этих докладах отражены материалы «Архангельского областного словаря», семантика общерусского слова в пространстве диалектного словаря, диалектные благопожелания, методика сбора и анализа лексики для некоторых разделов «Лексического атласа русских народных говоров», материалы для гипертекстового словаря раннего переселенческого говора вологодско-вятской группы севернорусского наречия. В одном докладе представлена методика работы в диалектологических фонетических экспедициях Института лингвистики РГГУ.

Отдельную проблематику круглого стола всегда составляют доклады по диалектному и языковому контактированию и билингвизму. На заседании были представлены сообщения русско-белорусской, белорусско-балтийской и русско-польской языковой проблематики, а также материалы общеславянского лингвистического атласа.

Кроме того, на встрече сделаны доклады по методике компьютерного картографирования, иранской диалектологии, хорватскому материалу, пекинскому диалекту, семантическим процессам в хантыйском-коми-селькупском ареале, нахско-дагестанским языкам, новогреческим диалектам и языкам западной Африки.

Программа представлена на сайте Института лингвистики РГГУ (<http://www.il.rggu.ru>). Видеоматериалы конференции размещены на YouTube-канале Института лингвистики РГГУ (<https://www.youtube.com/user/ilrggu>).

И. И. Исаев, кандидат филологических наук,
директор Института лингвистики РГГУ

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома

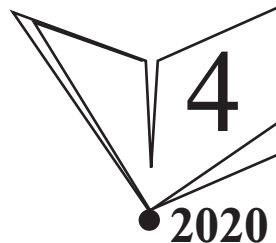
2020. – Т. 20. – № 4



Научно-популярный и научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома



июль
август

Издатель – ООО «Наш язык»

Выходит 6 раз в год

ISSN 2541–8793

12 +

Исторические справки	3
	7 За строкой текста
У нас на уроке	11
	15 Вы, наверное, замечали, что...
Рабочая тетрадь	16
	19 Игры. Шарады
Кроссворд	23
	24 Ответы

ИСТОРИЧЕСКИЕ СПРАВКИ

Из истории лингвистических терминов: названия падежей

(Продолжение)

Признанная всеми как образцовая Грамматика М. Смотрицкого неоднократно переиздавалась, но уже без имени автора и его предисловия. Дело в том, что М. Смотрицкий, долгие годы стоявший во главе национально-религиозного сопротивления «русских» людей, писавший послания с призывами к защите православной веры, народности, которые расходились по всей территории Великого княжества Литовского, в 1627 г. тайно принял униатство и осудил деятельность православных писателей-полемистов.

В 1648 г. Грамматика была издана в Москве анонимно, с некоторыми изменениями – как с пропусками, так и с прибавлениями. От издания 1619 г. она отличается парадигмами склонения и спряжения, которые были приближены к живому языку. В грамматической терминологии и теории существенных различий нет, определения этой грамматики в основном повторяют определения грамматики 1619 г. Но всё же некоторые нововведения Смотрицкого, напоминающие о латинском языке, были исключены. Московский издатель «дорожил известной эманципацией от виленского авторитета» и «не сочувствуя западнорусскому наречию, не допускал мысли, чтобы между “славенским” и “русским” существовала какая-нибудь противоположность» (Ягич И. В. История славянской филологии. – СПб., 1910. – С. 30, 31). В помещённой в книге статье «Максима Грека ответ к вопросившему...» встречается некоторая уже устаревшая лингвистическая терминология, отсылающая к более ранним грамматическим сочинениям на основе греческих образцов, в частности Максим Грек упоминает такие названия падежей, как *правы, родны, виновны*, но фигурирует там и термин Смотрицкого *сказательный падеж*. Здесь сказалась борьба между сторонниками византийской и латинской учёности. Вот так проявляется связь языка, особенно его терминологической лексики, с жизнью общества!

Грамматика Смотрицкого, изданная «повелением... царя Петра Алексеевича» Фёдором Поликарповым (М., 1721), также приближена к первому изданию, но в предисловии Мелетий указан как главный источник.

Авторы первых церковнославянских грамматик, видя объектом своего описания язык священных книг, используя в качестве примеров свойственные им слова и конструкции, для пояснения их или перевода, давая читателям «напутствия», неосознанно прибегали к «простой мове», т. е. в таких случаях можно говорить «о произвольном отражении диалектной и устно-разговорной стихии» (Мечковская Н. Б. Ранние восточнославянские грамматики. – Минск, 1984. – С. 80).

В 1643 г. «словянин» И. П. Ужевич, предположительно уроженец Прикарпатской Украины, «славной Академии Паризской в теологии студент», написал учебное пособие для иностранцев «Граматыка словенская». Хранившаяся в Париже рукопись (другой вариант – «Граматыка словенская» находится в библиотеке французского города Арраса) только в 1970 г. была фотомеханическим способом издана

и прокомментирована учёными Института языковедения АН УССР. Грамматика, написанная на латыни, сопровождается иллюстративными примерами, отрывками святого текста (молитвами) для тренировки и таблицами словоизменения на кириллице, выполненными на высоком техническом и художественном уровне. Ужевич характеризует графику, звуковой строй, морфологические и синтаксические особенности языка, который он называет «словенским», тогда как церковнославянский язык для него – это *sacra lingua sclavonica* (священный, святой славянский язык). В ряде случаев он прибегает к сравнению с родственными славянскими языками и диалектами, а также языками других групп (латинским, еврейским). Привлекаемый автором языковой материал, при анализе которого автор не разграничивает чётко архаические формы языка старославянского и живые формы его родного языка, также убеждает, что это, по словам А. И. Соболевского (1906), «грамматика юго-западного литературного языка XVII века, той смеси белорусского и польского языков, на котором писались в XVI веке в литовско-русском государстве документы, а в XVII веке в Южной Руси литературные произведения. Старая Москва знала этот язык под именем белорусского» (цит. по изд.: Грамматика слов'янська І. Ужевича. – Київ, 1970. – С. IX–X). Авторы предисловия к изданию грамматики И. К. Белодед и Е. М. Кудрицкий определяют объект её описания как книжный украинский литературный язык XVI–XVII вв., основанный «на народній мові» (с. X).

В «Граматыке» Ужевича для языка «словенского» выделяются шесть падежей, как и в латинском языке. Названия падежей, соответственно, даются автором на латинском языке:

nominativus casus (именительный падеж, *укр.* називний відмінок), *genitiuvus* с. (родительный п., *укр.* родовий в.), *dativus* с. (дательный п., *укр.* давальний в.), *accusativus* (винительный п., *укр.* знахідний в.), *vocatiuvus* с. (звательный п., *укр.* кличний в.), *ablativus* (творительный п., *укр.* орудний в.).

Для тех иностранцев, которые хотели бы научиться русскому языку, предназначена опубликованная в 1696 г. в Оксфорде «*Grammatica Russica*», принадлежащая перу немца Генриха Лудольфа, побывавшего в России, освоившего, кроме нескольких других живых и мёртвых языков, современный ему русский язык. «*Grammatica Russica*» (в переводе на русский язык её полное название «Русская грамматика, в которой изложены не только основы русского языка, но также и некоторое руководство по славянской грамматике»), кроме собственно грамматической части, включает перечень количественных числительных, словарь естественно-научных терминов, очерк минералогического, ботанического, зоологического и этнографического состояния России, а также очень любопытные образцы разговорной речи («разговорники», топики), распределённые по ситуациям общения. Книга написана на латинском языке – международном языке науки католического мира, но весь анализируемый языковой материал подан по-русски, старым, дореформенным кириллическим шрифтом. Падежная система представлена по Смотрицкому:

Падежъ Casus. именительный Nominativus. родительный Genitivus. дательный Dativus. винительный Accusativus. звательный Vocativus творительный Ablativus Instrumenti. сказательный Ablativus.

В основном в выходящих в конце XVII – начале XVIII в. грамматических пособиях уже ощущалась потребность отражать не только церковнославянский язык, но и тот язык, на котором создавались деловые документы, плоды художественного творчества и другие речевые произведения Петровского времени. Иногда авторы не проводили различия между церковнославянским и русским языком. Так, например, исследователи упрекают И. Ф. Копиевича (Копиевского) в том, что его «Руководение в грамматику во славенороссийскую, или Московскую. Ко употреблению учащих-ся языка Московскаго» (Штольценберг, 1706) «представляет собой грамматику

модернизированного церковнославянского языка» (Березин Ф. М. История русского языкознания. – М., 1979. – С. 13), но у него присутствует раздел, содержащий образцы «разговоров» на русском языке (приветствия, вопросы и ответы), хотя он заимствует из грамматики Смотрицкого как его примеры, так и языковую классификацию и определения, в том числе ассортимент падежей:

именительный, родительный, дательный, винительный, звательный, творительный, сказательный.

Изменение языковой ситуации в России при достаточно высоком уровне образования в некоторых кругах и с древности существующем осознании роли языка в человеческой жизни настоятельно требовало соответствующего его описания и изучения. Большая роль в этом принадлежит В. К. Тредиаковскому и В. Е. Адодурову. «Языковая концепция Адодурова и Тредиаковского в это время основывается на сознательной ориентации на западноевропейскую языковую ситуацию и заключается в стремлении перенести ее на русскую почву» (Успенский Б. А. Краткий очерк истории русского литературного языка XI–XIX вв. – М., 1994. – С. 122). Эта концепция отличается ориентацией не только на норму, но и на употребление, в том числе в разговорной речи.

Василий Евдокимович Адодуров, получивший образование в Новгородском духовном училище, Славяно-греко-латинской академии в Москве, затем в гимназии при Петербургской академии наук и в академическом университете, – математик, переводчик, языковед, государственный деятель (как это обычно для его времени) работал над созданием новой грамматики русского языка. Результат этой его работы отражён в очерке русского языка «Anfangs-Gründe der Russischen Sprache» (без указания автора), предваряющем «Немецко-латинский и русский лексикон купно с первыми началами русского языка» (СПб., 1731). Очерк написан на немецком языке (набран готическим шрифтом), но специальная лингвистическая терминология дана на латинском языке, а иллюстративный материал – на русском. В этом очерке поименованы семь падежей, как и у Смотрицкого:

Nominativus, Genetivus, Dativus, Accusativus, Vocativus, Instrumentalis, Narrativus.

Как видим, название седьмого падежа – сказательного – автор очерка переводит латинским прилагательным *narrativus*.

В 1738–1741 гг. В. Е. Адодуров работал над пространной грамматикой русского языка (одновременно читая лекции по русскому языку в академическом университете), но она сохранилась только в списках, а та её часть, которая была опубликована и описана в книге Б. А. Успенского «Первая русская грамматика на родном языке: Доломоновский период отечественной русистики» (М., 1975), содержит только разделы «О грамматике вообще» и «Часть первая. О орфографии».

Падежная система именно русского языка и её номенклатура окончательно утверждены были в «Российской грамматике» М. В. Ломоносова (1755). Уважительно относясь к Грамматике Смотрицкого как «вратам учености», Ломоносов, как и его предшественники, принял за основу названные им падежи. Определение падежа как грамматической категории, показывающей отношение имени к другим словам в предложении, что отличается от трактовки Смотрицкого, приводится Ломоносовым в одной из его предварительных заметок:

Падёжем называется перемена окончания имён, по разным действиям или страданиям сочинённых с ними глаголов определённая. (Ломоносов М. В. Материалы к грамматике Ломоносова // М. В. Ломоносов. Полн. собр. соч. – М.; Л., 1952. – Т. 7. – С. 634).

В ранних русских грамматиках наблюдается разное количество выделяемых падежей в зависимости от ориентации на греческий (пять падежей) или латинский (шесть падежей), хотя авторы могли уже видеть особенности описываемого языка. Ломоносов высказался об этом вполне конкретно:

По самой натурѣ человѣческаго слова все сіи падежи потребны, притомъ и довольны. Однако на то не взирая, нѣкоторые языки имѣють въ нихъ недостатокъ: и для того одинъ падежъ вмѣсто двухъ служить. Иные имѣють въ томъ избытокъ; и что у протчихъ одинъ падежъ изображаетъ, то в два разделяють. Латинскаго языка имена склоняются дѣйствительно шестью падежами. Греки довольствуются пятью, употребляя Дательный купно Творительнымъ, Нѣмцы, Французы, Италіанцы и другие Европейскіе народы, которыхъ языки от Латинскаго и от древняго Нѣмецкаго происходятъ, хотя шестой падежъ [ablativus] въ Грамматическихъ примерахъ и поставляють; однако отъ Родительнаго первыхъ, или Дательнаго другихъ ничемъ онъ не разнится... Шестой падежъ введенъ къ нимъ съ примеру Латинскаго; въ чемъ имъ Греческому языку было должно послѣдовать. (Ломоносов М. В. Российская грамматика. – СПб., 1755. – С. 30–31).

Принимая шесть падежей предшествующих (начиная со Смотрицкого) грамматик: «1) Именительный, 2) Родительный, 3) Дательный, 4) Винительный, 5) Звательный, 6) Творительный», – Ломоносов добавляет:

Россійской языкъ избыточествуетъ передъ протчими, для некоторыхъ предлоговъ, седьмымъ особливимъ падежемъ, которой безъ нихъ нигдѣ не употребляется. Напримѣръ: *городъ, городѣхъ, рукахъ, побѣдахъ* просто сказать не лзя; но съ предлогами: *въ городѣ, при городахъ, на рукахъ, въ побѣдахъ*. Въ Славенской граматикѣ названъ онъ Сказательнымъ; но свойственнѣе названъ быть можетъ *Предложнымъ*. (Там же. – С. 31).

С тех пор мы так и называем наши падежи: **именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный** (о звательном падеже см. далее).

После утверждения Екатериной II «Устава народным училищам в Российской Империи» (1786), в соответствии с которым русский язык был введен в школу в качестве учебного предмета, понадобились специальные пособия. В практике преподавания использовались «Краткая российская грамматика» Е. Б. Сырейщикова (СПб., 1787), «Опыт нового российского правописания, утвержденного на правилах российской грамматики и на лучших примерах российских писателей» В. П. Светова (СПб., 1773) и некоторые другие книги, основанные на «Российской грамматике» М. В. Ломоносова. В 1783 г. по заданию Комиссии об учреждении народных училищ над грамматикой начал работать А. А. Барсов, читавший соответствующий курс в Московском университете. Но его труд вышел далеко за пределы школьного учебника и по формату, и по содержанию, к тому же – вопреки предписанию – Барсов не смог выполнить условия следовать немецкой грамматике. При жизни «Российская грамматика» не издавалась, хотя всегда была известна специалистам (сохранившиеся фрагменты разных списков опубликованы в Москве только в 1981 г.). «Ревностнейший почитатель» Ломоносова, Барсов развил и дополнил работу учителя. Но падежную систему воспринял:

Въ разсужденіи жъ *падежей* примѣчается то, что Россійскій языкъ имѣет оныхъ Седмь, но различныхъ окончаній въ нихъ прямо только пять, а индѣ и менѣе. (Российская грамматика А. А. Барсова. – М., 1981).

(Окончание следует.)

Т. А. БОБРОВА
г. Москва

словарное значение 'постоянно, монотонно' с авторским семантическим дополнением 'скудно и нудно':

Жизнь, как она вокруг меня текла,
Всё в той же прозе движась *беспрерывно*,
Всё, что зовут серьезные дела, –
Я ненавижу с детства инстинктивно.

Существительное **бесчинство** 'нарушение общепринятых норм поведения, установленного порядка' в контексте сатирической «Песни о Каткове...» обретает авторский семантический оттенок 'отсутствие чинопочитания; внесловное, вненациональное и внеконфессиональное равенство людей':

Различий, как *бесчинства*,
Народных я боюсь.

Благодатью 'милостью, даром, ниспосланными Богом' – для А. К. Толстого стало 'вдохновение':

Тебе хочу я все мысленья,
Тебе всех песней *благодать*,
И думы дня, и ночи бденья,
И сердца каждое биенье,
И душу всю мою отдать!

Третий ЛСВ существительного **борьба** 'деятельность, направленная на достижение какой-л. цели' в балладе «Слепой» конкретизируется поэтом в семантическом оттенке 'отстаивание гуманистических идеалов':

И лик озарён его тем же огнем,
Как в годы *борьбы* и надежды,
Явилась власть на челе поднятном,
И кажутся царской хламидой на нём
Лохмотья раздранной одежды.

Метонимические и перифрастические авторские семантические оттенки встречаются в лирике Толстого реже. Так, слово **англичанин** (житель крупнейшей колониальной державы) в контексте «Крымских очерков», написанных по свежим следам событий неудачной для России Крымской войны, имеет авторский неодобрительный семантический оттенок 'колонизатор':

Но мешают мне немножко
Жизнью жить средь этих стран:
Скорпион, сороконожка
И фигуры *англичан*.

Лексему **барс** А. К. Толстой употребляет как в прямом значении 'крупное, покрытое пятнистой шерстью хищное животное из семейства кошачьих; леопард':

Ложились на спину участники их игр,
Ласкаясь, пёстрый *барс* и полосатый тигр, –

так и в том же значении, но уже с авторским метонимическим смысловым оттенком 'леопард как атрибут культа и образного восприятия древнегреческого бога Диониса' (это божество нередко изображали сидящим верхом на леопарде):

Вот он, низийский бог, смиритель диких
стран,
Со взглѣдом девственным и гроздиѣм
венчан,
Влекомый жѣлтым львом и *барсом*
многоцвѣтным,
Обратный держит путь к садам своим
заветным!

Существительное **баядера** 'профессиональная индийская танцовщица: храмовая (девадаси) или выступающая за плату в ресторанах и частных домах' в контексте стихотворения «Бог и баядера» имеет обобщающий семантический оттенок 'профессиональная жрица любви, продажная женщина':

«Кто же ты?» – «Я *баядера*,
И любви ты видишь дом!»

Собственное имя **Баян (Боян)**, известное прежде всего из текста «Слова о полку Игореве», А. К. Толстой (вслед за А. С. Пушкиным и некоторыми другими) в балладе «Князь Михайло Репнин» дважды употребляет в нарицательном значении 'древнерусский певец, поэт, сказитель вообще' в форме множественного числа:

Вы ж громче бейте в струны, *баяны*-соловьи!

Бессмертие/ье обретает в поэме «Алхимик» метонимический оттенок 'эликсир вечной жизни':

Среди борьбы, среди войны,
Средь треволнения событий,
Отдельных жизней сплетены
Всечасно рвущиеся нити,
И кто *бессмертье* хочет пить
Из мимолётного фиала,
Тот микрокосма изучит
Спеши кипящие начала!
И ведать отдыха не буду,
И всем страданьям обрекусь,
Но жизни тайну я добуду
И к вам с *бессмертием* вернусь!

Теоним **Богоматерь** поэт употребляет в метонимическом значении 'икона Божьей Матери':

Сгрустнулося раз живописцу,
Он с горя горелки хватил –
Забыл он свою мастерскую,
Свою *богоматерь* забыл.

Наряду с лексемами, обладающими в контекстах метафорическими, метонимическими и перифрастическими идиостилевыми семантическими оттенками, А. К. Толстой как поэт-сатирик, один из авторов знаменитого Козьмы Пруtkова, нередко употребляет слова с различными комическими оттенками: **юмористическими, ироническими, сатирическими**. Например, антропоним **Алкивьяд** – стяжённый вариант от **Алкивиад** (450–404 гг. до н. э.) – в контексте стихотворного послания издателью Б. М. Маркевичу имеет перифрастический юмористический смысловой оттенок ‘выдающийся государственный деятель’:

Когда к тебе недавно, сдуру,
Я обратил наивный зов
Держать из дружбы корректуру
Моих неизданных стихов,
Едва их удостоив взгляда,
Должно быть полусонный, ты
С небрежной ленью *Алкивьяда*
Переворачивал листы.

Имена античных богов в поэме «Портрет» обретают иронический семантический оттенок ‘пародийно неумелое изображение божества губернёр’:

Он говорил: «Смотрите, для примера
Я несколько приму античных поз:
Вот так стоит Милосская *Венера*;
Так очертанье *Вакха* создалоcь;
Вот этак *Зевс* описан у Гомера;
Вот понят как Праксителем *Эрос*,
А вот теперь я *Аполлоном* стану», –
И походил тогда на обезьяну.

Лексема **appetum** (желание есть, приятное предвкушение приёма пищи) в контексте стихотворения «Вы всё любуетесь на скалы» в сочетании с прилагательным **деревенский** получает у А. К. Толстого дополнительные иронические семантические оттенки ‘здоровое и естественное, неутолимое и постоянное’:

Вы всё любуетесь на скалы,
Одна природа вас манит,
И возмущает вас немало
Мой деревенский *appetum*.

Семантический историзм **аптекарь** ‘в России в XIX в. высшее учёное звание в области фармакологии, дающее право содержать аптеку; фармацевт высшей квалификации’ в контексте баллады «Поток-богатырь» имеет сатирико-иронический семантический оттенок ‘псевдоучёный и псевдопроповедник’:

Там какой-то *аптекарь*, не то патриот,

Пред толпою ученые проводит:
Что, мол, нету души, а одна только плоть
И что если и впрямь существует Господь,
То он только есть вид кислорода,
Вся же суть в безначалье народа.

Существительное **безбожие** (отрицание Бога, атеизм) в контексте сатирического стихотворения «Церемониал погребения тела в бозе усопшего поручика кавалера Фаддея Козьмича П...» имеет семантический оттенок ‘нигилизм’:

И поэтому нет ничего слюнявее и плюгавее
Русского *безбожия* и православия.

Лексему **бездельник**, имеющую словарные стилистические пометы *разг. ирон. бран.* в ЛСВ ‘ленивый, бесполезный для общества человек’, А. К. Толстой использует как фамильярно-шутливое обращение к другу и родственнику:

Вхожу в твой кабинет,
Ищу тебя, *бездельник*,
Тебя же нет как нет,
Знать, нынче понедельник.

Прилагательное **бессознательный** и производное наречие наряду с основным словарным значением ‘безотчетный, невольный’ имеют у А. К. Толстого семантический оттенок ‘легкомысленный’ (‘легкомысленно’):

В берестовой сидя будочке,
Ногу на ногу скрестив,
Врач наигрывал на дудочке
Бессознательный мотив;
Земля цветами новыми
Покрылася опять,
Пошли быки с коровами
В зелёный луг гулять,
И, силой обаятельной
За стадом их влеком,
Готов я *бессознательно*
Сам сделаться быком!

Лексема **благодать**, которую можно отнести к лексическим архаизмам времени, в одном из шести случаев употребления А. К. Толстым имеет иронический семантический оттенок ‘казарменный порядок’:

Во Франции такую *благодать*
Завёл, в свой век воинственных плебеев,
Наполеон, в России ж – Аракчеев.

Вторичное значение существительного **борьба** ‘столкновение противоположных взглядов, направлений, интересов’ в контексте псевдоостроумного изречения Козьмы Пруtkова в одном из его сочинений и экспромте, адресованном К. К. Павловой, имеет у А. К. Толстого

иронический оттенок 'мнимая, напрасная и бессмысленная, наполненная ложным пафосом':

В борьбе суровой с жизнью душею
Мне любо сердцем отдохнуть,
Смотреть, как зреет хлеб насущный
Иль как мостят широкий путь;
Прошу простить великодушно,
Что я, как старый генерал,
В борьбе суровой с жизнью душею,
Моим посланьем опоздал!

По-своему интересно употреблённое поэтом в сатирическом стихотворном фрагменте письма Б. М. Маркевичу «Всё забыл я, всё простил» причастие **бредущий**, которое получает иронически тонкое авторское семантическое приращение 'осторожно, с опаской' к основному словарному значению 'идущий медленно' (о ревизоре, вместе с приказчиком помещённом Толстым в один логико-понятийный ряд со свиньёй):

Всё забыл я, всё простил,
Всё меня чарует,
И приказчик стал мне мил,
Что доход ворует,
И бредущий ревизор
Там через плотину,
И свинья, что о забор
С хрюком чешет спину.

В стихах А.К. Толстого встречаются и **культурно-исторические, общественно-политические, географические, этногеографические, геополитические** семантические оттенки, в том числе расширяющие или локализирующие узуальную семантику. К таким словоупотреблениям можно отнести, например, лексему **араб** (представитель основного населения арабских стран Юго-Западной Азии и Северной Африки), которая в контексте исторической баллады «Песня о Гаральде и Ярославне» обретает смысловые оттенки 'мусульманин, геополитический противник в войнах за Испанию и Северную Африку':

И Русь оставляет Гаральд за собой,
Плывёт он размыкивать горе
Туда, где арабы с норманнами бой
Ведут на земле и на море.

Слово **баня** в поэме «Иоанн Дамаскин» имеет более узкое контекстуальное значение 'восточная баня (хамам): просторное, отличающееся в соответствии с древнеримскими и византийскими традициями богатством и роскошью внутренней отделки помещение для омоения тела, с бассейном и фонтанами':

В полдневный зной приют и тень
Дают навесы, шёлком ткани,
В узорных банях ночь и день
Шумят студёные фонтаны.

Существительное **бор**, напротив, используется с расширительным оттенком значения 'густой сосновый лес, а также смешанный лес с преобладанием хвойных деревьев'. Этот обобщающий семантический оттенок значения присутствует в стихотворном шуточном фрагменте письма к Б. Маркевичу:

Передо мной стоят лишь голые берёзы
И пожелтевший дуб,
Но нет с кем разделить в бору холодном
слёзы
И насморк дать кому б!

Подобное употребление слова **бор** наблюдается и в лирическом стихотворении «То было раннею весной», в балладе «Канут» и некоторых других (всего 15 случаев).

Таким образом, преимущественными по частотности, количеству и разнообразию употреблений в лирических произведениях А. К. Толстого являются оригинальные образные оттенки значений, среди которых в свою очередь преобладают метафорические. Именно они в наибольшей степени отражают богатство деталей и многоцветие индивидуально-авторской картины мира выдающегося русского поэта-классика.

(Окончание см. в следующем номере.)

О. Е. ВОРОНИЧЕВ
г. Брянск

У нас на уроке

Путешествие в далёкое и близкое прошлое: учим школьников различать архаизмы и историзмы в VI классе

Импульсом к написанию этой статьи стала работа с поэтическим текстом, в котором была россыпь устаревших слов, преимущественно архаизмов: *перстами, зеницы, уста, десница*... Это был фрагмент наполненного славянизмами бессмертного стихотворения А. С. Пушкина «Пророк», непревзойдённый образец высокого стиля.

Тема «Новые и устаревшие слова» изучается на уроке русского языка в разделе «Лексика и фразеология. Культура речи» в VI классе (Русский язык. 6 класс: учеб. для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 1 / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др. – М., 2019. – С. 81–86). Учителя-словесники хорошо знают о недостаточном количестве времени на изучение этого материала, значимого для формирования знаний о лексической системе русского языка, о русской истории и культуре. Если неологизмы изучаются школьниками с интересом и усваиваются достаточно легко, то устаревшие слова нередко вызывают трудности. Одной из объективных причин возникновения затруднений у школьников в процессе изучения этой темы является неумение учащихся различать историзмы и архаизмы.

Заметим, что и в содержании нового учебного предмета «Русский родной язык» в VI классе в разделе «Язык и культура» представлена тема «История русского литературного языка» (Русский родной язык: учебное пособие для 6 класса общеобразовательных организаций / Т. М. Воителева, О. Н. Марченко, Л. Г. Смирнова, И. В. Шамшин. – М., 2020). В связи с этим учителя-словесники испытывают потребность в обогащении учебного курса заданиями, связанными с разграничениями устаревших слов, поскольку знание этого лексического пласта необходимо современным школьникам для вдумчивого чтения русской художественной литературы, содержащей изобилие архаизмов и историзмов.

В учебном пособии «Русский родной язык» дано определение славянизмов, но нет комментария, посвящённого различению историзмов и архаизмов: «Славянизмы (или церковнославянизмы) – заимствованные из старославянского языка слова, появившиеся на Руси в X веке вместе с принятием христианства и появлением письменности. Многие старославянизмы представляют собой высокие, поэтические, книжные слова: *выя, чело, славословие, здравый, благонравие*». (Там же. – С. 5).

Далее в учебном пособии приводится иллюстративный материал, в котором представлены устаревшие слова: «В литературных произведениях использовали старославянский язык с элементами русской речи. Первые такие сочинения относятся к концу XI века. Это самая древняя русская летопись – “Повесть временных лет”, а также “Сказание о Борисе и Глебе”, “Житие Феодосия Печерского”, “Слово о законе и благодати”, “Поучение детям” Владимира Мономаха и “Слово о полку Игореве”». (Там же. – С. 4).

Для преодоления и предупреждения затруднений в изучении лексики, вышедшей из активного употребления, но встречающейся в художественных текстах,

предлагаем универсальные дидактические материалы, которые могут использоваться в учебном процессе как на уроках русского языка в рамках раздела «Лексика», так и на уроках русского родного языка, во внеурочной работе (см.: Я н ч е н к о В. Д., Латфуллина Л. Г., Скугаревская А. А. Скорая помощь по русскому языку. Рабочая тетрадь. 6 класс: пособие для учащихся общеобразовательных организаций: в 2 частях. Часть 1. – М., 2019).

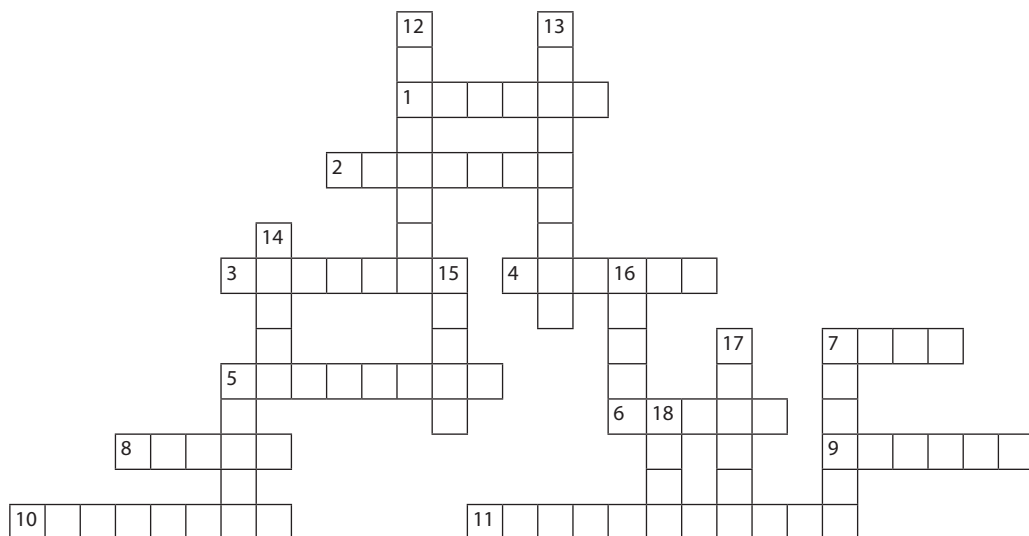
В организации работы школьников с устаревшими словами рекомендуется придерживаться принципа «обучение с увлечением». Разноуровневые задания, прежде всего частично-поисковые, помогают приблизить к сознанию школьников, казалось бы, далёкие реалии, которые встречаются в русской художественной литературе и фольклорных произведениях.

Материалы для урока русского языка на тему «Путешествие в далёкое и близкое прошлое» предназначены для учащихся VI класса для отработки умения различать устаревшие слова – архаизмы и историзмы, входящие в пассивный словарный запас. Материалы к уроку включают 7 заданий, по итогам выполнения которых выставляется интегральная оценка (максимальный балл – 100). В случае затруднений ученики могут обратиться к словам для справки.

Путешествие в далёкое и близкое прошлое

Часть 1. Изучаем историзмы.

1. Решите тематический кроссворд «Слова-историзмы» (20 баллов).



По горизонтали: 1. В России до начала XVIII в.: крупный землевладелец, принадлежащий к высшему слою господствующего класса. 2. При крепостном праве: принудительный труд крестьян на помещичьей земле. 3. В старину: мелкая медная монета в четверть копейки. 4. В Древней Руси: отважный, доблестный воин. 5. Человек, служивший царю Ивану Грозному. 6. Пояс, обычно широкий, матерчатый. 7. На Руси в X–XV вв. собрание горожан для решения общественных дел, а также место такого собрания. 8. В Древней Руси: крестьянин, землевладелец. 9. Старая русская мера длины, равная 3 аршинам (2,13 м). 10. Небольшая комната, обычно в верхней части жилья. 11. Воспитательница детей в дворянских семьях, иностранка.

По вертикали: 5. При крепостном праве: принудительный натуральный или денежный сбор с крестьян, взимавшийся помещиком или государством. 7. Старая русская мера длины,

равная 1,06 км. 12. Хозяин строения для хранения зерна, муки, припасов, а также товаров. 13. Устар.: наёмный служащий в торговом заведении, продавец или управляющий имением помещика. 14. В Древней Руси: человек, находящийся в зависимости, близкой к рабству; в крепостнической России: крепостной крестьянин, слуга. 15. Старая русская мера длины, равная 0,71 метра. 16. Возница на лошадях. 17. В царской и некоторых иностранных армиях: военнослужащий. 18. В царской и некоторых иностранных армиях: военный некоторых частей кавалерии.

Ответы. По горизонтали: 1. *Боярин*. 2. *Барщина*. 3. *Полушка*. 4. *Витязь*. 5. *Опричник*. 6. *Кушак*. 7. *Вече*. 8. *Смерд*. 9. *Сажень*. 10. *Светёлка*. 11. *Гувернантка*. По вертикали: 5. *Оброк*. 7. *Верста*. 12. *Амбарщик*. 13. *Приказчик*. 14. *Холоп*. 15. *Аршин*. 16. *Ямщик*. 17. *Драгун*. 18. *Улан*.

2. Объясните своими словами значение данных слов-историзмов (15 баллов).

Зипун, перина, кичка, ротмистр, челядь, конка, поручик, волхв, гусар, воевода, купец, извозчик, помещик, пуд, бурлак.

Для справки: 1. Полукафтан, верхняя одежда у крестьян. Представляет собой кафтан без воротника, изготовленный из грубого самодельного сукна ярких цветов со швами, отделанными контрастными шнурами. 2. Мягкое ложе для кровати в виде мешка, набитого пером или пухом. 3. Старинный праздничный головной убор замужней женщины. 4. Старший обер-офицерский чин в кавалерии или пехоте. 5. Дворовые слуги. 6. Исторический вид общественного транспорта, широко применявшийся до перевода железной дороги на паровую, тепловую, электрическую или канатную тягу. 7. Воинское звание младшего офицерского состава, соответствующее званию старшего лейтенанта. 8. Кудесник, волшебник, гадалец, древнерусский жрец, осуществлявший богослужения и прорицавший будущее. 9. Легковооружённый всадник. 10. В прошлом: военачальник. 11. В Древней Руси: странствующий торговец. 12. Кучер наёмного экипажа, повозки. 13. Русский дворянин, владеющий землёй. 14. Устаревшая единица измерения массы русской системы мер (около 16 кг). 15. Наёмный рабочий в России, который шёл по берегу и тянул, вместе с артелью, при помощи бечевы речное судно против течения.

3. Прочитайте предложения, найдите и выпишите слова-историзмы (15 баллов).

1. Председатель поручил колхозникам ранним утром явиться на МТС. 2. В нашей группе был избран новый комсорг из числа студентов-отличников. 3. В 20-е гг. прошлого века в городах и сёлах нашей страны были организованы школы ликбеза, началась большая просветительская работа. 4. По выходным в отдалённый посёлок приезжает автолавка. 5. В школьном музее среди старинных реликвий хранится будёновка времён гражданской войны. 6. Письмо, доставленное почтовым дилижансом, было заклеено сургучом. 7. Одним из экспонатов Политехнического музея был старинный арифмометр, которым инженеры пользовались для точных математических расчётов много лет назад. 8. В конце XX в. пейджер использовался как средство для доставки коротких сообщений. 9. В крестьянском хозяйстве веками использовали коромысло, ушат, веретено, лучину. 10. Во дворе стояла полуторка, на которой по приказу комбрига приехали солдаты.

Ответы. МТС, комсорг, ликбез, автолавка, будёновка, дилижанс, сургуч, арифмометр, пейджер, коромысло, ушат, веретено, лучина, полуторка, комбриг.

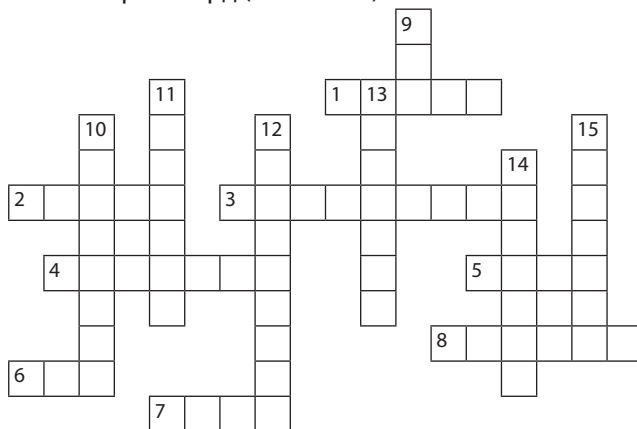
Часть 2. Изучаем архаизмы.

1. Найдите соответствие между данными архаизмами и словами современного русского языка, соедините их линиями (10 баллов).

Архаизмы	Современные слова
аэроплан	веки
ведать	знать
вежды	монгол
зело	надеяться
полнощный	очень
полуденный	ребёнок
уповать	самолёт
чадо	северный
мунгит	южный
чресла	

Ответ. Аэроплан – самолёт, ведать – знать, вежды – веки, зело – очень, полнощный – северный, полуденный – южный, уповать – надеяться, чадо – ребёнок, мунгит – монгол.

2. Подберите к современным общеупотребительным словам слова-архаизмы и решите тематический кроссворд (15 баллов).



По горизонтали: 1. Левая рука. 2. Палец. 3. Заработная плата. 4. Парус. 5. Рот. 6. Шея. 7. Вор. 8. Щеки.

По вертикали: 9. Этот. 10. Крепость. 11. Янтарь. 12. Говорить. 13. Надеяться. 14. Крыжовник. 15. Алмаз.

Ответы. По горизонтали: 1. *Шуица*. 2. *Перст*. 3. *Жалованье*. 4. *Ветрило*. 5. *Уста*. 6. *Выя*. 7. *Тать*. 8. *Ланиты*.

По вертикали: 9. *Сей*. 10. *Фортеция*. 11. *Алатырь*. 12. *Глаголить*. 13. *Уповать*. 14. *Берсень*. 15. *Адамант*.

3. Прочитайте топонимы, выберите к ним современные соответствия (10 баллов).

Верхнеудинск, Вятка, Екатеринодар, Козлов, Новониколаевск, Обдорск, Симбирск, Царевококшайск, Царицын, Шат-гора.

Для справки: Улан-Удэ, Киров, Краснодар, Мичуринск, Новосибирск, Салехард, Ульяновск, Йошкар-Ола, Волгоград, Эльбрус.

4. Прочитайте предложения, найдите и выпишите из них слова-архаизмы (15 баллов).

1. Спой, светик, не стыдись! Что, ежели, сестрица, при красоте такой и петь ты мастерица, – ведь ты б у нас была царь-птица! (И. К р ы л о в). 2. Вот изрядный вымысел! (Д. Ф о н в и з и н).

3. Дерзайте ныне ободренны раченьем вашим показать... (М. Ломоносов). 4. Лишь ви-хорь чёрный на древо смерти набежит – и мчится прочь, уже тлетворный. 5. Отверзлись ве-щие зеницы, как у испуганной орлицы. 6. Скажи мне, кудесник, любимец богов, что сбудет-ся в жизни со мною? 7. Грядущие годы таятся во мгле, но вижу твой жребий на светлом челе. 8. Ковши круговые, запенясь, шипят на тризне плачевной Олега... 9. По мшистым, топким берегам чернели избы здесь и там, приют убогого чухонца... 10. И назовет меня всяк сущий в ней язык. (Из произведений А. Пушкина).

Ответ: ежели, изрядный, ныне, раченье, древо, тлетворный, отверзлись, вещей, зеницы, кудесник, чело, тризна, чухонец, всяк, сущий, язык ('народ').

Перспективу изучения устаревших слов мы видим в его продолжении и углубле-нии за рамками уроков русского языка, поскольку обращение к этому лексическо-му пласту способствует воспитанию уважения к родному языку, истории и культуре русского народа. К примеру, учитель-словесник может легко преобразовать пред-ложенные задания об историзмах и архаизмах из материалов для урока в задания для внеурочной работы: включить такие слова в тематическую викторину или в кон-текст предметной олимпиады по русскому языку.

В. Д. ЯНЧЕНКО
г. Москва

Вы, наверное, замечали, что...

появившись в незапамятные времена, слова обретают новые значения, меняется актуальность того или иного значения слова в разные периоды его жизни в человеческой речи (порядок следования значений в словарях, отражающих эти временные срезы, часто – но не всегда – зависит от этого).

Изменения могут касаться не только прямого номинативного значения всем известного сло-ва, но и тех оценочных оттенков, которые в нём содержатся, причём зависит это порой от пристра-стий членов какого-либо языкового сообщества. Возьмём такую «злободневную» сторону само-ощущения женщины и отношения к ней окружающих, как её стать. В прежние времена ценились в дочерях Евы – в разной степени – дородность, крепость, соразмерность всего тела и его частей (не будем вспоминать тех девиц, которые некогда уксус пили для бледности, талии затягивали в корсеты при помощи слуг). Но, судя по русским пословицам, излишняя полнота, жирность у лю-дей не казались привлекательными. (Помните школьную дразнилку *жиртрестмясокомбинат?*) Праславянское слово *жир* исконно связано с глаголом *жить* (как и его многочисленные родствен-ники, отличающиеся самой хорошей – мелиоративной – окраской) первоначально обозначало на-житое вообще, потом изобилие в доме, в хозяйстве, в пище, а затем уже – то, что нажито сверх меры (ср. с *жиру бесится* 'с большого достатка'). Материалы «Словаря русского языка XI–XVII вв.» дали возможность составителям выделить у производного прилагательного *жирный* только два значения – 'обильный' и собственно 'жирный', но в иллюстративном примере качеством этим на-делён не человек: «Рыбы изъ Нила суть жирные и вкуса доброго» (1628 г.). И позже – если *туч-ное* (от *тук* 'жир') животное – это хорошо, то о человеке разжиревшем, с жирными чертами лица или какими-либо частями тела отзывались неодобрительно. Ср. в Словаре Даля: *Дожирел до бе-зобразия, зажирел лежа, раздобрел и жиром заплыл*; одно преимущество у толстяка: *Пока жир-ный исхудает, из худого дух вон (худого мор возьмёт)*. Но: *Покуда худой полнеет, а жирный едва не лопаётся*.

А вот коннотация слова *худой* меняется на наших глазах. Искони с этим корнем связаны только самые плохие понятия. Ведь *худой* – это (по Далю) «зло, отвлечённое понятие зла, вреда, бедствия», а субстантив *худой* «злой дух, чёрт, сатана, дьявол» (сиб.). Прасл. прил. *худой* исходно – 'больной', далее 'ослабевший', 'маленький' и 'плохой' (с изъясном). Только *Дитя худенько, отцу-матери ми-ленько*, девушку тоже жалостливо, сочувственно называли *худенькой*, а не *худой*. А теперь *Ты та-кая худая!* – завистливый комплимент. В Сетях с восторгом рассказывают об *исхудавших* «звёздах» (с прист. *ис-/из-* со значением предельной полноты действия). А *худоба* – это уже не признак болез-ни, не «наружное безобразие» (В. Даль), открыт даже «ген мечты» – «ген худобы»!

Рабочая тетрадь

Слитное и раздельное написание не с разными частями речи

Слитное и раздельное написание не с причастиями

1. Прочитайте пословицы и поговорки. Найдите в предложениях причастия с *не*, выпишите их, графически объясняя условия выбора слитного или раздельного написания *не*. Напишите, как вы понимаете смысл первой пословицы.

Образец. *Не_судимы* (кр. прич.), *невспаханный пласт* (нет зависимых слов и противопоставлений).

1. Недочитанная книга – не пройденный до конца путь. 2. Сказанное слово – серебро, не сказанное – золото. 3. Говорить слова человеку, не понимающему их, то же, что бросать зерно на рога коровы. 4. Невспаханный пласт урожая не даёт. 5. Непроданному коню и цены нет.

2. Прочитайте предложения. Какие изобразительные языковые средства вы здесь встретили? Приведите 2–3 примера. Какая орфограмма объединяет выделенные причастия? Во всех предложениях обозначьте грамматические основы.

1. Но воин наш *не упоён* ночною роскошью полуденного края. (Д. Давыдов). 2. Только *не сжата* полоска одна. Грустную думу наводит она. (Н. Некрасов). 3. И ветви тянутся к просторам, молясь введению весны, как семисвечник, на котором огни ещё *не зажжены*. (М. Волошин). 4. Мы бредём по дорожкам, где *не кошена* трава. (М. Исаковский). 5. Как тихо, наверное, стало в лесу, раздетые сучья черны, день убыл – темнеет в четвёртом часу, – и окна *не освещены*. (В. Тухнов).

3. Образуйте причастия от данных глаголов: *недоговаривать*, *негодовать*, *ненавидеть*. Как они пишутся с *не* и почему? С образованными причастиями придумайте и запишите словосочетания. В словосочетаниях обозначьте главное и зависимое слово.

4. Закончите предложения так, чтобы было противопоставление с союзом *а*. Устно объясните написание *не* с причастиями в записанных вами предложениях.

1. На столе лежали (не)упакованные, а... книги.
2. Перед нашим взором предстали (не)засеянные, а... поля.
3. Мы вошли в (не)проветренное, а... помещение.
4. Друг рассказал мне (не)выдуманную, а... историю.
5. Ученица совершила (не)обдуманный, а... поступок.

5. В данных предложениях замените выделенные прилагательные синонимичными причастиями с *не*. Объясните правописание *не* с причастиями.

1. На полу лежали *грязные* вещи рыбаков. 2. Мы шли по *тёмным* улицам. 3. Старик посмотрел на меня *злым* взглядом. 4. Занятия проходили в *душном* помещении. 5. Брат передал мне *закрты́й* конверт.

Слова для справок: (не)распечатанный, (не)проветренный, (не)освещённый, (не)постираемый, (не)годующий.

6. Прочитайте выразительно стихотворение. Как бы вы его озаглавили? Что вы вложили в своё заглавие: тему или идею стихотворения? Спишите. Устно объясните, почему выделенные слова пишутся с *не* слитно.

Разве я когда-нибудь уйду	От тебя, от музыки, от птиц,
От цветущей яблони в саду,	От моих невыслушанных гроз,
От весны в берёзовом хмелю,	От моих невыплаканных слёз...
От людей, которых я люблю,	Разве я когда-нибудь уйду!
От стихов, от радуг, от зарниц,	(М. Лисянский).

7. Дополните причастия зависимыми словами. Полученные причастные обороты поставьте после определяемых слов. Запишите, соблюдая орфографические и пунктуационные нормы.

Образец. *Незамёрзшая река тихо шумит.* – *Река, не замёрзшая в эту зиму, тихо шумит.*

1. Нерасклеенные объявления лежат в шкафу. 2. Неразвешанные картины надо отдать на экспертизу. 3. Нерозданные тетради лежали на столе учителя. 4. Непроверяемые гласные дают высокий процент ошибок. 5. Неупакованные вещи были разбросаны по комнате.

8. Прочитайте. Скажите, какое изобразительное языковое средство положено в основу данного предложения. Графически объясните слитное написание *не* в первом выделенном слове и раздельное написание *не* со вторым выделенным словом.

Есть шорох трав <i>неутомимый</i> ,	<i>не переводимый</i>
и говор гальки у реки,	ни на какие языки.
картавый,	(В. Тушнова).

9. Составьте и запишите 1–2 словосочетания по каждой схеме:

- 1) действительное причастие настоящего времени с приставкой *не-* + существительное;
- 2) действительное причастие прошедшего времени с приставкой *не-* + существительное;
- 3) страдательное причастие прошедшего времени с приставкой *недо-* + существительное;
- 4) страдательное причастие прошедшего времени с приставкой *не-* + наречие.

10. Замените придаточные предложения оборотом со страдательным причастием прошедшего времени.

Образец. *Задачи, которые мы не решили на уроке математики, учитель попросил нас выполнить дома.* – *Задачи, не решённые нами на уроке математики, учитель припросил нас выполнить дома.*

1. Лошадь, которую не приучили к езде со всадником, непредсказуема в своём поведении. 2. Фрукты и овощи, которые ещё не вымыли, нельзя употреблять в пищу. 3. Рисовая каша, которую недоварила мама, мне совсем не понравилась. 4. На горных склонах, которые не обращены к югу, первая зелень не появилась. 5. Цветы, которые мы не полили вовремя, засохли.

11. В данных причастиях поставьте ударение (правильность постановки ударения проверьте по орфоэпическому словарю). Запишите причастия поморфемно.

Недооцененный, недогруженный, недоданный, недоговоренный, недоваренный.

12. Прочитайте высказывание бельгийского писателя Мориса Метерлинка: «Чем было бы человечество, не знавшее цветка? Не изменился бы наш характер, наша нравственность, наша способность к восприятию красоты, способность к счастью!» Найдите здесь причастие. Почему оно пишется с *не* раздельно? Письменно объясните смысл данного высказывания.

13. Напишите сочинение-рассуждение на тему «Письмо в прошлое: ребятам, не вернувшимся домой с фронтов Великой Отечественной войны». Используйте в своём сочинении не менее семи причастий с *не*.

14. Используя специальную научную, научно-популярную литературу и материалы из Интернета, подготовьте в письменной форме небольшое научно-занимательное сообщение о круговороте воды в природе для учащихся младших классов. Начните его так: «Круговорот воды в природе – это сложный, многообразный и никогда не затухающий процесс». Употребите в своём письменном высказывании там, где целесообразно, причастия с частицей (приставкой) *не*.

15. Подготовьтесь к словарному диктанту. Устно объясните правописание *не* с причастиями. Попросите продиктовать вам выборочно 5–7 примеров сочетаний слов из данного списка.

1. Необыкновенное меню; ещё не начавшийся рассвет; планета, совсем не изученная людьми; снег, не растаявший ранней весной; недвигающиеся предметы; не выдуманная, а правдивая история; недышащий больной; не переливающиеся на солнце волны; дети, не любящие читать книги; рассказ не прочитан; неотредактированная рукопись; незажжённый факел; не прогретая солнцем земля; не погружённый в воду предмет; музей не открыт; ёлка, ещё не украшенная игрушками; непроветренное помещение; не отремонтированный мастерами фасад дома; решение не продумано; ещё не обжитый край; гласные, не проверяемые ударением; никем не нарушаемая тишина; негодующий доктор; неналаженный быт; не организованные вовремя занятия; местность, не затопляемая паводками; линии не смещены.

2. Не засеянные, а распаханые поля; неразорвавшийся снаряд; непроницаемый мрак; компот не сварен; ветерок, не дышащий прохладой; цветы, ещё не распустившиеся; детская площадка, не строящаяся уже больше года; не одевающаяся по моде девушка; собака, не лающая на прохожих; несложенные дрова; утка, не запечённая с яблоками; незамороженное мясо; ребята, не утомлённые прогулкой по лесу; кость не раздроблена; незаклеенное окно; драгоценности, не выкупленные в ломбарде хозяйкой; неотосланное письмо; неподкрашенный пол; не пройденный до конца путь; недочитанная книга; недоучившийся студент; недосолённая уха; непросохшее одеяло; рабочий, не имеющий необходимой квалификации; птенцы, ещё не покрывшиеся перьями; парень, не лишённый чувства юмора; земли, не требующие искусственного орошения; малыш, не достигший школьного возраста.

3. Человек, ненавидящий всех вокруг; ученик, недопонимающий содержание текста; немолчающие крики; корзина, не наполненная доверху крыжовником; неиспуганные жители; скалистые горы, не покрытые зелёным плющом; солдат, не вырвавшийся из плена; не пожелтевшие от времени письма; ничем не огороженный сад; не упакованные, а брошенные книги; не растаявшая мерзлота; неувядающая красота; путники, не спавшие всю ночь; несобранный урожай; не склонный к уступкам человек; победа, не вызывающая никаких сомнений; ряд зданий, не имеющих промежутков; дом, не оштукатуренный, а обитый рейками; не замеченная учителем ошибка; не распустившаяся от холода сирень; нерассеянные тучи; тучи не рассеяны; не нашедший своей дороги в жизни человек.

Л. Г. ЛАРИОНОВА
г. Ростов-на-Дону



«Мы грамотеи!»

(Интеллектуальная игра по русскому языку для учащихся VII класса)

В игре принимают участие две команды по три человека. Одна команда играет против другой. В течение игры команды принимают участие в 8 конкурсах, зарабатывая баллы. Победителем становится команда, набравшая больше баллов за игру.

Конкурс «Командная работа»

Игрокам необходимо написать рассказ о команде (не более 10 предложений). При этом все слова должны начинаться на одну букву. Каждая команда может получить по 5 баллов.

Конкурс «Аз, буки, ведеи»

Команды получают карточки со словами, которые надо расставить в алфавитном порядке. За каждое правильно расставленное слово команда получает 1 балл. Команда, которая первая выполнит задание, может получить дополнительный балл, если у неё нет ошибок. Максимальное количество баллов – 7. Правильный ответ дети могут посмотреть с помощью QR-кода.

Таблица 1

Команда № 1		Команда № 2	
Карточка со словами	Ответ	Карточка со словами	Ответ
снеговик снежок снежинка снежный снег снегурка	1) снег 2) снеговик 3) снегурка 4) снежинка 5) снежный 6) снежок 	лесник лесоруб лесополюса лесничий лесной лес	1) лес 2) лесник 3) лесничий 4) лесной 5) лесополоса 6) лесоруб 

Конкурс «Посчитай меня, если сможешь»

Участники получают карточку, на которой записаны 2 падежа и 2 числительных. Командам нужно записать числительные в форме этих падежей. За каждый правильный ответ команде начисляется 1 балл. Максимальное количество баллов – 3. Команда, ответившая раньше, получит дополнительный балл, если у неё нет ошибок.

Таблица 2

Команда № 1		Команда № 2	
Карточка с заданием	Ответ	Карточка с заданием	Ответ
431 (Р. п.) 7478 (Д. п.)	четырёхсот тридцати одного  семи тысячам четырёмстам семидесяти восьми 	542 (Р. п.) 2386 (Т. п.)	пятисот сорока двух  двумя тысячами тремяста- ми восьмьюдесятью шестью 

Конкурс «Лепота»

Командам нужно дать определения устаревшим словам. Ответ можно дать сразу или взять 20 секунд на обдумывание. В случае ошибки ход передаётся соперникам. Всего предлагается 4 слова поочерёдно каждой команде. Каждый верный ответ оценивается в 1 балл.

Таблица 3

Команда № 1		Команда № 2	
Карточка с заданием	Ответ	Карточка с заданием	Ответ
челядь	дворовые люди, при- слуга в доме 	туесок	небольшой высокий короб с крышкой из берёзовой коры 
сусек	ларь, в котором хра- нится мука или зерно 	империал	золотая монета 

Конкурс «Ударь меня, если сможешь»

У каждого игрока есть 30 секунд и 3 слова, в которых надо поставить ударение. Каждое правильно расставленное ударение приносит команде 1 балл. Максимальное количество баллов – 9.

Таблица 4

Команда № 1		Команда № 2	
Карточка с заданием	Ответ	Карточка с заданием	Ответ
1-й игрок апостроф звонит обеспечение	апостро́ф звонит обеспе́чение 	1-й игрок красивее аэропорта (Р. п.) баловать	красивее аэро́рта балова́ть 
2-й игрок граффити асимметрия кровоточить	граффити асимме́трия кровоте́чить 	2-й игрок бронировать (закреплять) кашлянуть вероисповедание	брони́ровать кашля́нуть вероиспове́дание 
3-й игрок жалюзи пломбировать завидно	жалюзи́ пломбиро́вать зави́дно 	3-й игрок газопровод начать облегчить	газопроо́вод нача́ть облеги́ть 

Конкурс «Пан или пропал»

Играет один игрок от команды. Конкурс состоит из двух этапов. Сначала нужно определить, что изображено на картинке и правильно записать это слово (2 балла). Затем игрок переходит ко второму этапу, в котором надо исправить ошибки в трёх словах (3 балла). Время на выполнение – полторы минуты.

Таблица 5

Команда № 1		Команда № 2	
Карточка с заданием	Ответ	Карточка с заданием	Ответ
 *аббревиатура *байдарошница *вакциный	прялка аббревиатура байдарочница вакцинный 	 *обсцисса *бодминтон *варенишная	туесок абсцисса бадминтон вареничная 

Конкурс «Сила слова»

Команды получают карточки с заданием, ребятам необходимо соотнести архаизмы и слова современного русского языка. За каждую правильную пару слов команда получает 1 балл. Команда, которая первая выполнит задание, может получить дополнительный балл, если у неё нет ошибок. Максимальное количество баллов – 7. Правильный ответ игроки могут посмотреть с помощью QR-кода. Это задание можно выполнить в интерактивном формате: https://uchebnik.mos.ru/app_player/11098 (МЭШ) или <https://learningapps.org/5033213> (LearningApps).

Таблица 6

Команда № 1		Команда № 2	
Карточка с заданием	Ответ	Карточка с заданием	Ответ
ланиты шуйца чело вежды долонь чресла веки щёки левая рука лоб ладонь бёдра	ланиты – щёки шуйца – левая рука чело – лоб вежды – веки долонь – ладонь чресла – бёдра 	зеница зев уста выя десница перст рот зрачок шея правая рука губы палец	зеница – зрачок зев – рот уста – губы выя – шея десница – правая рука перст – палец 

Конкурс «Вопрос на засыпку»

Команды задают друг другу по одному вопросу, которые могут подготовить заранее. На обдумывание соперникам даётся одна минута. Правильный ответ приносит 10 баллов.

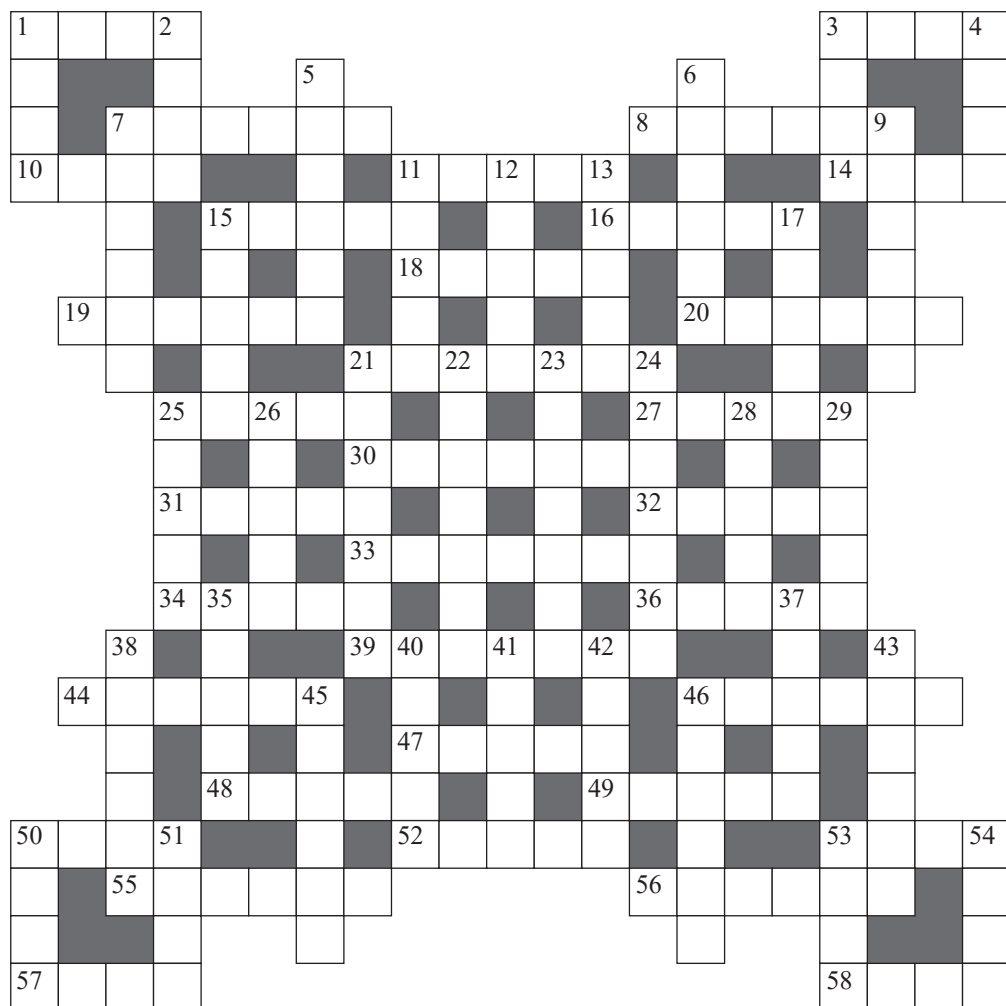
Подведение итогов, награждение победителей.

А. А. НУШТАЕВА

ГБОУ г. Москвы

«Школа № 2010 имени Героя Советского Союза М. П. Судакова»,
г. Москва

Кроссворд



По горизонтали. 1. Зверь, с которым сражался Мцыри. 3. Стихотворение М. Ю. Лермонтова. 7. Роман Ю. Трифонова. 8. Озеро в Казахстане. 10. Роман М. Горького. 11. Вид городского подземного транспорта. 14. Героиня драмы М. Ю. Лермонтова «Маскарад». 15. Чешский национальный герой – вождь гуситов. 16. Испанский дворянский титул. 18. Служебное помещение на судне. 19. Младший командный чин в русской армии XVII – первой половины XIX в. 20. Старинная русская мера длины, равная 4,4 см. 21. Человек, разводящий сад. 25. Выпиленный из бревна плоский кусок дерева. 27. Левый приток Волги. 30. Чёрный с серым отливом. 31. Испанский вариант имени Яков. 32. Растение с цепкими колючками, лопух. 33. Чудачество, прихоть. 34. Длительное окружение населённого пункта вражескими войсками. 36. Священный город мусульман. 39. Река в Центральной Африке. 44. Древнеспартанский законодатель. 46. Пустота в толще земли, в горе. 47. Древний подмосковный городок. 48. Сильный холод, мороз. 49. Один из центров русской лаковой миниатюры.

50. Пьеса В. Маяковского. 52. 1000 кг. 53. Штабной офицер – персонаж романа Л. Н. Толстого «Война и мир». 55. Первый пилотируемый космический корабль. 56. Один из авторов Четвероевангелия. 57. Черноморский город-курорт. 58. Большой крестьянский населённый пункт (до 1917 г. – обязательно с церковью).

По вертикали. 1. Химический элемент. 2. Роман Л. Леонова. 3. Планета. 4. Химический элемент. 5. Стихотворение М. Ю. Лермонтова. 6. Советский писатель – автор повести «Белеет парус одинокий». 7. Имя Верховенского – героя романа Ф. М. Достоевского «Бесы». 9. Русский писатель, военный и общественный деятель – автор «Морского словаря, содержащего объяснение всех названий, употребляемых в морском искусстве». 11. Торговый знак. 12. Информационный щит. 13. Штат в США. 15. Узкое, глубокое отверстие. 17. Вид лошадиных скачек. 21. Старинное ружьё простого устройства. 22. Историческая местность на левом берегу Днепра в Киеве. 23. Французский киноактёр итальянского происхождения. 24. Художественный объект, сочетающий живопись и объёмные сооружения. 25. Французский балетмейстер, который надоел Онегину. 26. Устаревшее название единицы силы света. 28. Украинский танец. 29. Персонаж пьесы М. А. Булгакова. 35. Небольшое, но вонючее хищное животное. 37. Злой персонаж русских сказок. 38. Немецкий учёный и политический деятель – основатель теории клеточной патологии. 40. Приспособление, которое помогает перемещать посуду в русской печи. 41. Фамилия отца Татьяны и Ольги. 42. Металлическая пластинка с информацией – старинный аналог бейджика. 43. Военная добыча. 45. Место действия в «Истории одного города» М. Е. Салтыкова-Щедрина. 46. Естествоиспытатель, член Петербургской академии наук – автор труда «Путешествие по разным провинциям Российского государства». 50. Вид твёрдого топлива, получаемого из угля или торфа. 51. Черноморский порт в Грузии. 53. Девичья фамилия Софьи Андреевны Толстой. 54. Французский композитор – автор оперы «Фауст».

ОТВЕТЫ Кроссворд (2020. – № 3)

По горизонтали. 3. Гарем. 6. Лимож. 9. Живица. 11. Свинец. 12. Грамота. 14. Аттика. 15. Леонов. 16. Торнадо. 17. Агава. 20. Прага. 25. Канев. 29. «Чучело». 30. Реомюр. 31. Мухина. 32. Галифе. 33. «Цыганы». 35. Ниобий. 36. Санки. 37. Сонет. 40. Давос. 43. Радиола. 44. «Игроки». 45. Галлей. 46. Камарго. 49. Молизе. 50. Ненила. 51. Хурма. 52. Глина.

По вертикали. 1. Малина. 2. Перово. 4. Синтра. 5. Лисица. 7. Минога. 8. Федора. 13. Манана. 18. Громыко. 19. Верхнее. 21. Редиска. 22. Горенко. 23. Кумыс. 24. Пенал. 25. Конус. 26. Влади. 27. Носов. 28. Лютик. 37. Сугроб. 38. Неодим. 39. Трике. 40. Дагон. 41. Волянь. 42. Стелла. 47. Маугли. 48. Римини.

Русский язык в школе и дома. 2020. № 4. 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/>

© ООО «Наш язык». 2020

В основе содержания обучения русскому языку в двенадцатилетней школе лежат базовые положения концепции одиннадцатилетней школы. Специфику настоящей концепции содержания обучения составляют:

- обязательность изучения русского языка на третьей ступени (среднее (полное) общее образование, 11 и 12 классы); дифференциация содержания обучения русскому языку в 11–12 классах профильной школы;
- распределение учебного материала внутри предмета и между предметами филологического цикла с целью устранения перегрузки учащихся и дублирования материала;
- последовательная реализация сознательно-коммуникативного принципа в обучении;
- введение в школьную русистику аспектов, связанных с историей, духовной и материальной культурой русского народа.

Структура курса русского (родного) языка

Структура школьного курса русского языка определяется:

- целями, задачами и содержанием школьного курса русского языка;
- возрастными особенностями учащихся, связанными с этапами формирования логического мышления, и ведущими типами деятельности, характерными для учащихся разных возрастных групп (учебная деятельность – для младших школьников, общественно-значимая деятельность – для учащихся старших классов), а также с этапами речевого развития ребенка;
- преемственностью между этапами обучения, основывающейся на определенном круге умений и навыков, которые соотносятся с умениями и навыками, оформленными на предыдущем этапе обучения;
- необходимостью перераспределения учебного материала между основной и старшей школой с целью повышения качества обучения русскому языку на основе увеличения сроков его изучения и переноса наиболее сложных и обобщающих тем в старшие профильные классы.

На I ступени (начальное общее образование, 1–4 классы) предполагается:

- формирование представления о родном языке как средстве выражения и постижения национальной культуры русского народа;
- формирование первоначальных сведений о русском языке как системе;
- формирование навыков, связанных с основными видами речевой деятельности (чтением, говорением, слушанием и письмом).

II ступень (основная школа, 5–10 классы) содержит:

- углубление представлений о национальной самобытности, своеобразии русского языка, его национально-культурной ценности, особенностях исторического развития, формах существования и функциях, о литературном языке и его стилях;
- расширение сведений о богатейших ресурсах русского языка, в том числе и его изобразительно-выразительных средствах;
- формирование лингвистической компетенции;
- совершенствование языковой компетенции и речевой деятельности на основе научных знаний о системных отношениях языковых явлений различных уровней и их семантико-функциональных особенностей.

В содержание обучения русскому языку на III ступени (среднее (полное) общее образование, 11–12 классы) для общекультурного уровня в качестве основных компонентов должны входить:

- формирование способности анализировать и оценивать с прагматической и эстетической точек зрения различные языковые явления в текстах разных функциональных стилей литературного языка;
- развитие способности речевого самосовершенствования и на этой основе дальнейшее совершенствование системы знаний, умений и навыков в области русского языка, а также основных общеучебных умений;
- обобщенное изложение важнейших тем основного курса с упором на совершенствование коммуникативной компетенции учащихся (включая правописание);
- расширение лингвистических сведений (особенно в области терминологии и профессиональной речи);
- национально ориентированное и объективное ознакомление с современной языковой ситуацией в РФ и мире и статусом и функциями русского языка в его связях и отношениях с другими языками.

В содержании обучения в школах социально-гуманитарного профиля расширяются и углубляются основные компоненты общекультурного уровня, а узкая специализация осуществляется за счет системы курсов по выбору в их содержательной согласованности и преемственности.

(Русский язык в школе. – 2000. – № 2. – С. 8–9)

