

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

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

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2021. Т. 82. № 1



А. А. Фет о поэзии

Поэт – тот, кто в предмете видит то, чего без его помощи другой не увидит.

Только художник на всем чувствует прекрасного след.

Как самая поэзия – воспроизведение не всего предмета, а только его красоты, поэтическая мысль только отражение мысли философской и опять-таки отражение ее красоты; до других ее сторон поэзии нет дела.

Поэзия непременно требует новизны, и ничего для нее нет убийственней повторения.

Лирическая деятельность требует противоположных качеств: безумной отваги и крайней осторожности.

В нашем деле истинная чепуха и есть истинная правда.

Художественные истины имеют весьма мало – чтобы не сказать, не имеют ничего – общего с другими истинами.

(Сироткин Д. Цитаты Фета [Электронный ресурс].

URL: <https://burido.ru/932-tsitaty-feta> (дата обращения: 15.09.2020)).

Тополь

Сады молчат. Унылыми глазами
С унынием в душе гляжу вокруг;
Последний лист разметан под ногами.
Последний лучезарный день потух.

Лишь ты один над мертвыми степями
Таишь, мой тополь, смертный свой недуг
И, трепеща по-прежнему листьями,
О вешних днях лепечешь мне как друг.

Пускай мрачней, мрачнее дни за днями
И осени тлетворный веет дух;
С подъятыми ты к небесам ветвями
Стоишь один и помнишь теплый юг.

(К статье И. А. Гуловой)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года

Выходит 6 раз в год

Том 82

1

2021

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Редактор

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

Компьютерная верстка

К. В. Морозов

Переводчики

Ю. Г. Комиссарова, С. В. Ремизова

Редактор перевода

Н. Г. Попова

Корректор

Т. Ю. Смирнова

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, Грацский 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. Чурина, 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 № ФС77–22548 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	28.12.2020
Формат	70х100 ¹ / ₁₆
Бумага	офсетная
Печ. л.	8
Тираж	400 экз.
Заказ	
Подписка и распространение	Журнал распространяется по подписке. Цена свободная. 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. 82

1

2021

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

Translators

Yulia G. Komissarova, Svetlana V. Remizova

Translation Editor

Natalia G. Popova

Corrector

Tatiana Yu. Smirnova

Editor 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 № ФС77–22548, date of issue November 30th, 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

28.12.2020

Format

70x100¹/₁₆

Paper

offset

Printed sheet

8

Edition

400 ex.

Ordering

Subscription and distribution

The magazine is distributed by subscription. Free price. 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.

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Архипова Е. А., Лагунова Л. В.</i> Читательская грамотность и перифрастическая способность в аспекте речевого развития личности	7
<i>Бондаренко М. А.</i> Оформление списка литературы к учебному проекту: приемы обучения	16
<i>Маслова М. В.</i> Итоговое собеседование по русскому языку: интерпретация критериев оценивания	27
<i>Прищепова И. В.</i> Формирование морфологической основы орфографической деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи	36

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

<i>Сульниченко В. Н.</i> Алгоритмический подход к изучению морфологических норм имен прилагательных в VI классе. Часть I. Грамматическая характеристика разрядов прилагательных и нормы употребления кратких и полных форм	44
--	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Романов Д. А.</i> «История самая простая и нисколько не занимательная...»: лингво-поэтика хроники Н. С. Лескова «Соборяне» (к 190-летию со дня рождения)	53
<i>Фролова Е. А.</i> «Плыть, плыть, плыть...»: лингвостилистический анализ стихотворения Н. Рубцова «В жарком тумане дня...» (к 85-летию со дня рождения)	61

Загадки текста

<i>Гулова И. А.</i> Семантическая трансформация заглавия в его проекции на хронотоп: анализ стихотворения А. Фета «Тополь» (к 200-летию со дня рождения)	67
--	----

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Зеленин А. В., Буцева Т. Н.</i> Лексико-семантические и словообразовательные особенности наименования лиц в период пандемии коронавируса	74
<i>Норман Б. Ю.</i> О семантико-синтаксическом стяжении, или Что мы имеем в виду, когда не говорим что-то вслух?	86

Проблемы русской орфографии

<i>Бешенкова Е. В., Иванова О. Е.</i> Буквы <i>о</i> и <i>ё</i> после шипящих: критерии кодификации и современная редакция правила (из материалов академического описания русской орфографии)	92
---	----

ХРОНИКА

<i>Ерохина Е. Л.</i> Международная научно-практическая конференция, посвященная 95-летию со дня рождения профессора Т. А. Ладыженской (Первые «Ладыженские чтения»)	104
---	-----

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Arkhipova E. V., Lagunova L. V.</i> Reading Literacy and Periphrastic Capacity in the Context of Individual Language Development	7
<i>Bondarenko M. A.</i> Compiling Bibliography Lists for Educational Projects: Teaching Techniques	16
<i>Maslova M. V.</i> Interview During the Russian Language Basic State Exam: Interpretation of Assessment Criteria	27
<i>Prishchepova I. V.</i> Formation of a Morphological Basis for Spelling Activity among Primary Schoolchildren with Speech Underdevelopment	36

METHODOLOGICAL MAIL

<i>Sulnichenko V. N.</i> Algorithmic Approach to the Study of Morphological Norms of Adjectives in the 6th Grade. Part 1. Grammatical Characteristics of Adjectives and Norms of Using Short and Full Forms	44
---	----

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Romanov D. A.</i> «The Story is the Simplest and not Entertaining at All...»: Linguopoetics of N. S. Leskov's Chronicle «Soboryane» (to the 190th Anniversary of the Birth)	53
<i>Frolova E. A.</i> «Sail, Sail, Sail...»: a Linguostylistic Analysis of Nikolay Rubtsov's Poem «Hot Is That Fog of the Day...» («V Zharkom Tumane Dnya...») (to the 85th Anniversary of the Birth)	61

Text Secrets

<i>Gulova I. A.</i> Semanthic Transformation of the Title in Its' Projection on a Chronotope: Analysis of A. Fet's Poem «Poplar» («Topol'») (to the 200th Anniversary of the Birth)	67
---	----

LINGUISTIC NOTES

<i>Zelenin A. V., Butseva T. N.</i> Lexical Semantic and Derivational Features of the Names of Persons during the Coronavirus Pandemic	74
<i>Norman B. Ju.</i> About Semantic and Syntactic Compression, or What do We Mean when We don't Say Something Out Loud?	86

The Problems of Russian Spelling

<i>Beshenkova E. V., Ivanova O. E.</i> Letters <i>o</i> and <i>ë</i> after Hushing Sounds: Codification Criteria and Modern Edition of the Rule (from Materials of the Academic Description of Russian Spelling)	92
--	----

CHRONICLE

<i>Erokhina E. L.</i> International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 95th Anniversary of the Birth of Taisa Ladyzhenskaya, Professor (First «Ladyzhenskie Chteniya»)	104
--	-----



МЕТОДИКА И ОПЫТ

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-7-15

Читательская грамотность и перифрастическая способность в аспекте речевого развития личности

Елена Викторовна Архипова¹, Людмила Викторовна Лагунова²

¹ Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, г. Рязань, Россия, e.arkhipova@365.rsu.edu.ru

² Рязанский институт развития образования, г. Рязань, Россия, logunova_l@mail.ru

Аннотация. С целью разработать лингвометодическую теорию обучения перифразированию как элементу читательской грамотности учащихся авторами проанализирована научная и учебно-методическая литература в области преподавания русского языка, проведены: наблюдение за педагогическим процессом в школе, педагогический эксперимент и обобщение его результатов. Соотношение инфосферы и аксиосферы уроков русского языка в педагогическом дискурсе требует разделения дидактических текстов на информационные и аксиологические, среди которых особое место занимают новые лингвокраеведческие тексты, реализующие концепты русской культуры в новом информационном веке. Обучение перифразированию и приемам интерпретации с использованием информационных текстов разработано достаточно полно. Между тем работа по формированию аксиологической составляющей читательской грамотности (обучение перифразированию на основе лингвокраеведческих текстов) осуществляется пока лишь в процессе апробации в рамках представленного авторами исследования. Эти вопросы следует рассматривать комплексно, в аспекте речевого и ценностного развития личности.

Ключевые слова: русский язык, перифразирование, аксиология, читательская грамотность, функциональная грамотность, лингвокраеведческий текст

Для цитирования: Архипова Е. А., Лагунова Л. В. Читательская грамотность и перифрастическая способность в аспекте речевого развития личности // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 1. С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-7-15.

ORIGINAL ARTICLE

Reading literacy and periphrastic capacity in the context of individual language development

Elena V. Arkhipova¹, Lydmila V. Lagunova²,

¹ Ryazan State University named for S. Yesenin, Ryazan, Russia, e.arkhipova@365.rsu.edu.ru

² Ryazan Institute of Education Development, Ryazan, Russia, logunova_l@mail.ru

Abstract. The aim of the study was to develop linguistic and methodological theoretical aspects of training the skill of paraphrasing, which constitutes an important element of reading literacy. To this end, the authors reviewed research and educational publications in the field of teaching the Russian language and conducted a pedagogical experiment to analyse pedagogical processes. Interrelation between the infosphere and axiosphere of Russian language lessons within the pedagogical discourse involves the division of didactic texts into informational and axiological, including modern linguistic and ethnographic texts that manifest Russian cultural concepts in the new information age. It is shown that various aspects of teaching paraphrasing and interpretation techniques on the basis of informational texts have already been elucidated quite efficiently. However, formation of the axiological component of reading literacy (teaching to paraphrase on the basis of linguo-ethnographic texts) has been undertaken within the framework of the present study for the first time. These issues should be considered comprehensively, in the context of language and values-based development of a personality.

Keywords: Russian language, paraphrasing, axiology, reading literacy, functional literacy, linguo-ethnographic text

For citation: Arkhipova E. V., Lagunova L. V. Reading literacy and periphrastic capacity in the context of individual language development. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 1. P. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-7-15. (In Russ.).

Введение. Современная система образования ежегодно обновляет свой методический инструментарий в соответствии с новыми вызовами времени и социальным заказом, формируемым реалиями современного информационного общества. На первый план выдвигаются те или иные различные способы оценки качества образования (в России это ОГЭ, ЕГЭ, НКО, ВПР и др., в мире — PISA, PIRLS, TIMS и др.), однако во всех подобных исследованиях есть общий объект оценки — читательская грамотность.

Различные формы работы с текстом традиционно привлекают внимание отечественных лингводидактов (О. В. Алексеева, Л. Н. Березина, Ю. Н. Гостева, Т. К. Донская, Н. А. Ипполитова, Г. М. Кулаева, Т. А. Ладыженская, О. Н. Левушкина, А. Г. Нарушевич, А. В. Текучев, Д. И. Тихомиров и др.), разрабатываются методы и приемы обучения чтению, интерпретации и оценке извлекаемой из различных источников информации в рамках формирования коммуникативной компетенции обучающихся (инфосфера уроков русского языка) [Архипова 2019]. Данное направление приобретает особую актуальность в связи с реализацией программы Министерства просвещения РФ «Формирование функциональной грамотности обучающихся» (одной из важнейших составляющих которой является читательская грамотность)¹.

Важнейшим условием владения коммуникативными навыками является развитие перифрастических способностей человека [Лагунова 2015], основанное на его умении формулировать одну и ту же мысль различными способами [Апресян 1995: 7], что, в свою очередь, демонстрирует сформированность когнитивных процессов носителя языка, связанных с восприятием устной и письменной речи и порождением

новых смыслов в собственном высказывании. В этом аспекте перифрастическая способность соответствует пятому уровню читательской грамотности по классификации PISA-2018, достижение которого продемонстрировали всего 5 % российских школьников: «Читатель способен... находить и связывать единицы информации, содержащейся в глубинных слоях... находить несколько единиц информации, отбирая ее среди множества сходных единиц в разных источниках»². Таким образом, обучение перифразированию может быть определено как необходимый элемент формирования читательской грамотности обучающихся.

Подтверждение необходимости использования приемов обучения перифразированию на уроках русского языка в основной и старшей школе находим в Примерных основных образовательных программах основного и среднего общего образования. Так, в ПООП ООО в разделе метапредметных результатов обучения среди коммуникативных УУД названо «умение перефразировать свою мысль (владение механизмом эквивалентных замен)»³. В свою очередь, в ПООП СОО указано, что одним из необходимых предметных результатов обучения русскому языку на углубленном уровне является способность «использовать синонимические ресурсы русского языка для более точного выражения мысли»⁴. Аналогичное умение

² PISA 2018. Краткий отчет по результатам исследования [Электронный ресурс]. URL: https://fiooco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/PISA-2018_%D0%A0%D0%A4_%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82.pdf (дата обращения: 05.07.2020).

³ Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (дата обращения: 05.07.2020).

⁴ Примерная основная образовательная программа среднего общего образования

¹ Сетевой комплекс информационного взаимодействия субъектов Российской Федерации в проекте «Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся» [Электронный ресурс]. URL: <http://skiv.instrao.ru/> (дата обращения: 05.07.2020).

зафиксировано на базовом уровне в качестве необязательных, но потенциальных предметных результатов. Таким образом, обучение перифразированию как явлению лексико-синтаксической синонимии⁵ может быть отнесено к процессу достижения как предметных, так и метапредметных результатов освоения школьных программ по русскому языку.

На данный момент прикладной потенциал лингвистической теории перифразирования изучается в Лаборатории компьютерной лингвистики Института проблем передачи информации имени А. А. Харкевича РАН, в основу деятельности которой легла теория И. А. Мельчука. Компьютерная реализация разработанной им модели «Смысл $\Leftrightarrow$ Текст» включает систему синтаксического перифразирования на основе лексических функций [Тимошенко, Цинман 2009]. Исследователи отмечают, что в эпоху развития информационно-коммуникационных технологий и различных поисковых систем от умения человека переформулировать свою мысль зависит не только эффективность межличностного общения, но и профессиональные качества личности, связанные с навыками обработки информации в процессе обращения к первоисточнику, описывающему особенности изучаемого или применяемого явления (работа с поисковыми системами сети Интернет).

Опираясь на данные, полученные в Лаборатории компьютерной лингвистики, мы делаем вывод о целесообразности специального обучения приемам перифразирования и важности разработки не только лингвистической, но и лингвометодической теории в этой области на основе аксиологических текстов [Архипова, Лагунова 2019]. Решением задачи создания лингвометодической теории обучения перифразированию как элементу читательской грамотности учащихся (аксиологический аспект) занимается лаборатория

[Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/> (дата обращения: 05.07.2020).

⁵ Лагунова Л. В. Перифразирование и синонимия на уроках русского языка в условиях усиления коммуникативной направленности филологических дисциплин // Современное образование: наука и практика. 2016. № 2(7). С. 25–27.

лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку РГУ имени С. А. Есенина совместно с Рязанским институтом развития образования [Там же; Архипова, Лагунова 2018].

Как показало проводимое авторами исследование, подобная работа по обучению перифразированию учащихся в аспекте формирования функциональной грамотности вообще и читательской грамотности в частности демонстрирует свою эффективность при достижении не только предметных, метапредметных результатов обучения, но и личностных, если осуществляется на материале лингвокраеведческих текстов, специально отобранных и дидактически адаптированных.

Методы. Методы, используемые в ходе исследования, по выявлению места перифразирования в процессе формирования читательской грамотности учащихся включают анализ специальной литературы (научной и учебной) в области преподавания русского языка, наблюдение за процессом обучения русскому языку в школе, определение ценностной составляющей различных языковых средств в ходе ассоциативного эксперимента, а также проведение педагогического эксперимента, описание и интерпретацию его результатов.

Результаты. Понятие «лингвокраеведческий текст» (ЛКТ) стало впервые рабочим понятием в исследовании, проведенном в рамках рязанской научно-методической школы развивающего обучения русскому языку и развития речи⁶. В лингвометодических трудах это понятие до сих пор не получило четкой терминологической оформленности, так как традиционно главным признаком такого текста считают его топонимическое содержание. Между тем в рамках аксиологической методики и требований ФГОС к достижению личностных результатов в обучении только лишь лингвистический аспект не может считаться основным при определении понятия «лингвокраеведческий текст». Мы расширяем семантику дефиниции с точки зрения аксиологии обучения и трактуем ЛКТ следующим образом: «Лингвокраеведческий

⁶ Липина О. И. Формирование ценностных ориентаций учащихся на уроках русского языка в 5–9 классах: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006. 200 с.

текст — это текст, в котором реализуется ценностное понятие (одно или несколько) и который содержательно относится к краеведческой тематике конкретной географической области или повествует о выдающейся личности, жизнь которой так или иначе связана с данной территорией». Топонимическая и аксиологическая составляющие такого текста дополняются дидактической его ценностью, что позволяет использовать его в процессе обучения языку. Как очевидно, центральной дидактической коммуникативной единицей аксиологической лингвометодики является текст, и в том числе лингвокраеведческий. Отсюда вытекает одна из задач современной лингвометодики — создание аксиологической текстотеки для применения ее на уроках русского языка, и прежде всего — в рамках курса «Русский родной язык», когда наряду с аксиологически значимыми текстами (прежде всего прецедентными) широко представлены и тексты лингвокраеведческие, реализующие в своем содержании и языковом оформлении культурные концепты русской нации и прецедентные феномены (главным образом имена).

Отбор дидактического аксиологического материала осуществляется в течение 16 лет в лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку в РГУ имени С. А. Есенина. Результаты данной работы опубликованы в учебно-методических пособиях: «Уроки И. И. Срезневского»⁷ (пособие для учителей) и «Русский язык: ОГЭ 2020. Задания и новые тексты» (учебно-методическое пособие с заданиями по русскому языку, аналогичными заданиям ОГЭ-2020, с новыми аксиологическими текстами на материале произведений Б. Васильева о генерале М. Д. Скобелеве, известном военачальнике, чей род неразрывно связан с Рязанским краем)⁸.

Эффективному достижению цели формирования ценностных представлений

и читательской грамотности учащихся на уроках русского языка способствует использование градуальной системы⁹ специально отобранных упражнений, развивающих перифразическую способность обучающихся [Архипова, Лагунова 2011] — умение выразить одну и ту же мысль разными словами в зависимости от потребностей субъекта коммуникации. Данная способность является составной частью языковой способности личности и требует особого внимания не только в условиях усиления коммуникативной направленности курса русского языка в современной школе, но и в рамках обучения родной речи в целом¹⁰.

Остановимся подробнее на разграничении терминов *перифразирование* и *перифразирование*, так как специальных исследований по выявлению различий между ними не проводилось. В научной литературе большее внимание уделяется определению понятия «перифраза/перифраз», и чаще всего оно рассматривается среди выразительных средств языка. Использование перифраз в устной или письменной речи называют и перифразированием, и перифразированием. Обратим внимание на определения этих понятий в словарях: «Перифразирование — изложение перифразами, другими словами»¹¹; «перифразирование — переделывание чьих-либо слов, изречений, фраз и т. п. для применения к другим обстоятельствам»¹². Как мы видим, термин *перифразирование* тесно связан с употреблением перифраз в речи, а *перифразирование* предполагает использование различных языковых средств: синонимов, эквивалентных синтаксических конструкций, в том числе перифраз. Однако сделать вывод, что одно из данных понятий шире, чем другое, невозможно, так как в качестве перифразы может применяться

⁷ Архипова Е. В. Уроки И. И. Срезневского: пособие для учителей / Е. В. Архипова. Рязань, 2003. 124 с.

⁸ Архипова Е. В., Лагунова Л. В. Русский язык: ОГЭ 2020. Задания и новые тексты: учебно-методическое пособие / Е. В. Архипова, Л. В. Лагунова; ОГБУ ДПО «Ряз. ин-т развития образования». Рязань, 2019. 93 с. (Серия «Изучая язык, познаю Россию»).

⁹ Архипова Е. В. Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум. М.: Юрайт, 2020. 202 с.

¹⁰ Лагунова Л. В. Обучение перифразированию как средство развития коммуникативной компетенции учащихся: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2016. 259 с.

¹¹ Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 2012. С. 1279.

¹² Словарь русского языка: в 4 т. Т. III / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Институт русского языка Академии наук СССР, 1957–1984. С. 104.

синонимическое выражение или равнозначное грамматическое словосочетание. Следовательно, разграничение *перифразирования* и *перефразирования* можно провести достаточно условно. Мы используем первый термин и понимаем его широко: *перифразирование* — пересказ исходной мысли другими словами (с использованием или без использования перифразы, с изменением или без изменения грамматической структуры высказывания).

Умение перифразировать, таким образом, прочно входит в состав коммуникативных навыков обучающихся и развивается на уроках русского языка в основной и старшей школе в рамках изучения различных программных тем [Лагунова 2019]. Однако способность к перифразированию находит свое применение и в рамках достижения предметных результатов обучения, и в качестве элемента формирования читательской грамотности подростков. Поэтому так важно включать в процесс обучения русскому языку задания, ориентированные на совершенствование навыков смыслового чтения в процессе перифразирования полученной из текста информации (информационная составляющая читательской грамотности) и направленные на формирование ценностных представлений обучающихся (аксиологическая составляющая). Ниже представлены примеры подобных заданий.

Информационная составляющая читательской грамотности

Ознакомьтесь с текстом для чтения и выполните задания 1–4.

Текст для чтения

Усадьба «белого генерала» Михаила Скобелева — одно из самых знаменательных мест Александрово-Невского района Рязанской области. Оно расположено в селе Заборово, где и похоронен выдающийся полководец.

Основана усадьба была во второй половине XVIII века генералом Александром Заборовским. По имени владельца и назвали село — Заборовские Гаи (гаи — рощи, дубравы). Позднее его переименовали в Спасское — по названию приходского храма. Каменную Спасскую церковь Александр Заборовский построил здесь в 1763 году вместо обветшавшей деревянной, которая в свою очередь была возведена в честь иконы Спаса Нерукотворного. В советские годы село стало именоваться Заборово.

Сейчас это место в Рязанской области стало местом паломничества людей, которые чтут память о выдающемся русском полководце Михаиле Дмитриевиче Скобелеве.

(По материалам Интернета)

Задание 1. Какое утверждение не соответствует содержанию текста?

А. Александр Заборовский был владельцем села Спасского.

Б. Рощи и дубравы были любимым местом «белого генерала» Михаила Скобелева.

В. Иконе Спаса Нерукотворного была посвящена Спасская церковь.

Г. В селе Заборово находится усадьба Михаила Скобелева — известного генерала.

(Ответ. Б¹³.)

Задание 2. Найдите в тексте предложение, в котором содержится информация, необходимая для ответа на вопрос: «Почему в селе Заборовские Гаи появилась каменная церковь?» Запишите это предложение в поле для ответа.

(Ответ. Каменную Спасскую церковь Александр Заборовский построил здесь в 1763 году вместо обветшавшей деревянной, которая в свою очередь была возведена в честь иконы Спаса Нерукотворного.)

Задание 3. Сопоставьте предложения из прочитанного текста. Найдите в них контекстуальные синонимичные слова и выражения. Выпишите любой синонимичный ряд из представленных ниже фрагментов.

Усадьба «белого генерала» Михаила Скобелева — одно из самых знаменательных мест Александрово-Невского района Рязанской области.

Основана усадьба была во второй половине XVIII века генералом Александром Заборовским. По имени владельца и назвали село — Заборовские Гаи (гаи — рощи, дубравы).

(Ответ. Усадьба — одно из самых знаменательных мест; «белый генерал» — Михаил Скобелев; генерал Заборовский — владелец.)

Задание 4. Опираясь на содержание текста, заполните пропуски в предложениях.

В селе Заборове находится усадьба _____ Михаила Скобелева. История этой усадьбы началась во второй половине XVIII века и связана с именем _____. Заборовские Гаи были названы в честь владельца и _____ — отличительной

¹³ Здесь и далее в скобках даны варианты ответов учащихся. Школьники могут использовать лексику, отличную от представленной.

черты природы этого края. Второе название село получило в честь _____ церкви. И лишь в _____ село переименовали в Заборово.

(*Ответ.* В селе Заборове находится усадьба «**белого генерала**» Михаила Скобелева. История этой усадьбы началась во второй половине XVIII века и связана с именем **Александра Заборовского**. Заборовские Гаи были названы в честь владельца и **дубрав** — отличительной черты природы этого края. Второе название село получило в честь **Спасской** церкви. И лишь в **советское время** село переименовали в Заборово.)

Аксиологическая составляющая читательской грамотности

Прочитайте тексты и выполните задания 1–3.

Текст 1

(1) Ласковые лучи солнца, vyplывающего из-за нависших над зелеными долинами Балканских гор, теплые волны Черного моря, скользящие по золотистому прибрежному песку, гроздя спелого винограда, возвращенного заботливыми руками, пьянящий дурман известных во всем мире розовых плантаций — все это Болгария.

(2) Однако красоты природы и благодатная земля, которая щедро одаривала народ, испокон веков живущий на ней, на протяжении многих столетий были лакомым куском для завоевателей. (3) В описываемое время Болгария более пяти веков находилась под пятой турецкого владычества.

(4) Турки не мудрствуя лукаво обложили болгар непомерной данью. (5) В народе горько шутили: дескать, только воздух остался бесплатным. (6) За все остальное приходилось расплачиваться либо чистоганом, либо живностью, либо большей частью урожая. (7) По неписаным захватническим законам болгары должны были содержать турецких чиновников и войска. (8) О том, каким образом вскормленным на болгарских хлебах янычарам удавалось держать народ в узде, красноречиво говорят поэтические строки Ивана Вазова:

(9) Видел, как дома сжигают,
Превращая в дым и тлен?

(10) Божью церковь оскверняют,
Молодежь увозят в плен. <...>

(11) Скобелев не мог равнодушно читать сообщения российских и зарубежных газет о зверствах и издевательствах турок над болгарам. (12) Единоверцы зывали о помощи. (13) Предполагал ли тогда Скобелев, что на Балканской войне наступит его звездный час? (14) Наверное, нет. (15) Однако назвать

мальчишеством поступок Скобелева, оставившего почетную губернаторскую должность, язык не поворачивается.

(16) Пренебречь выгодами, которые сулило длительное пребывание на этом высоком посту, расстаться со спокойной жизнью, броситься в огонь сражений, без сомнения более жестоких и широкомасштабных, чем предыдущие, и, может быть, познать измену фортуны, до сих пор шадившей его, и сложить голову в одном из боев — вот ведь на что шел Скобелев. (17) И в этом решении трудно усмотреть опрометчивость, если учесть, с какой глубиной и серьезностью он изучал положение южных славян и политическую обстановку, которая сложилась в Европе к середине семидесятых годов.

(По Б. А. Костину*)

*Костин Борис Акимович¹⁴ — писатель, посвятивший свое творчество биографиям выдающихся военачальников.

Текст 2

(1) Я не ошибся. (2) Это был он. (3) Но как он на первый взгляд был не похож на того молодого крестьянского поэта, самородка, образ которого давно уже сложился в моем воображении, когда я читал его стихи: молодой нестеровский юноша, почти отрок, послушник, среди леса тонких молодых березок легкой стопой идущий с котомкой за плечами в глухой, заповедный скит, сочинитель «Радуницы». (4) Или бесшабашный рубаха-парень с тальянкой на ремне через плечо. (5) Или даже Ванька-ключник, злой разлучник, с обложки лубочной книжки. (6) Словом, что угодно, но только не то, что я увидел: молодого мужчину, я бы даже сказал господина, одетого по последней парижской моде в габардиновый светлый костюм — пиджак в талию, — брюки с хорошо выглаженной складкой, новые заграничные ботинки, весь с иголки, только новая фетровая шляпа с широкой муаровой лентой была без обычной вмятины и сидела на голове аккуратно и выпукло, как горшок. (7) А из-под этой парижской шляпы на меня смотрело лицо русского херувима с пасхально-румяными щеками и по-девичьи нежными голубыми глазами, в которых, впрочем, я заметил присутствие опасных чертиков, нечто настороженное: он как бы пытался понять, кто я ему буду — враг или друг? (8) И как ему со мной держаться? (9) Типичная русская, крестьянская черта.

...(10) Я мог бы назвать моего нового знакомого как угодно: иннок, мизгирь, лель, царевич...

(11) Но почему-то мне казалось, что ему больше

¹⁴ Костин Б. А. Скобелев. М.: Молодая гвардия, 2000. 232 с.

всего, несмотря на парижскую шляпу и лайковые перчатки, подходит слово «королевич»... (12) Может быть, даже королевич Елисей... (13) Но буду его называть просто королевич, с маленькой буквы.

(14) Пока я объяснялся ему в любви, он с явным удовольствием, даже с нежностью смотрел на меня. (15) Он понимал, что я не лгу, а говорю чистую правду. (16) Правду всегда можно отличить от лести. (17) Он понял, что так может говорить только художник с художником. — (18) А я, — сказал он, отвечая любезностью на любезность, — только недавно прочитал в «Накануне» замечательный рассказ «Железное кольцо», подписанный вашей фамилией. (19) Стало быть, будем знакомы. (20) Мы еще раз обменялись рукопожатием и с этой минуты стали говорить друг другу ты.

(По В. Катаеву*)

*Катаев Валентин Петрович¹⁵ — русский советский писатель, поэт и драматург, кино-сценарист, журналист, военный корреспондент, автор произведений «Сын полка», «Белеет парус одинокий», «Цветик-семицветик», «Алмазный мой венец» и др.

Задание 1. Прочитайте текст 1. Найдите в нем и запишите синонимичные выражения к словам: *Болгария, турки*.

(*Ответ.* Болгария — ласковые лучи солнца, vyplывающего из-за нависших над зелеными долинами Балканских гор; теплые волны Черного моря, скользящие по золотистому прибрежному песку; гроздь спелого винограда, возвращенного заботливыми руками; пьянящий дурман известных во всем мире розовых плантаций; лакомый кусок для завоевателей.

Турки — вскормленные на болгарских хлебах янычары.)

Задание 2. Прочитайте текст 2. Найдите в нем перифразы и синонимичные выражения к слову *Есенин*, обратив внимание на те из них, которые характеризуют внешность поэта, его характер.

(*Ответ.* Есенин — молодой крестьянский поэт, молодой нестеровский юноша, почти отрок, сочинитель «Радуницы»;

— бесшабашный рубаха-парень с тальянкой на ремне через плечо;

— Ванька-ключник, злой разлучник, с обложки лубочной книжки;

— молодой мужчина, одетый по последней парижской моде;

— русский херувим с пасхально-румяными щечками и по-девичьи нежными голубыми глазами.)

Задание 3.

1. Используя информацию из предложений 11–17 текста 1, составьте 3 перифразы к перифразируемому слову *Скобелев*.

2. Используя информацию из предложений 7–9 текста 2, составьте перифразу к перифразируемому слову *настороженность*.

(*Ответ.* 1. М. Скобелев — равнодушный человек, мужественный военачальник, глубокий и серьезный командир.

2. *Настороженность* — типичная крестьянская черта.)

Задание 4. Опираясь на перифразы о выдающихся людях России и Рязанского края — М. Д. Скобелеве (которые вы составляли в задании 3) и С. А. Есенине (которые были выписаны в задании 2), — напишите одно сочинение-рассуждение по выбору:

1) «Каким я вижу М. Скобелева»;

2) «Каким я вижу С. Есенина».

Объем сочинения не менее 50 слов. При написании сочинения используйте материалы урока и иную дополнительную литературу, а также электронные образовательные ресурсы.

В результате апробации представленных дидактических материалов полностью подтвердилась гипотеза исследования об эффективности обучения перифразированию на основе лингвокраеведческих текстов в рамках формирования читательской грамотности учащихся. Об этом свидетельствует коэффициент успешности освоения различных видов речевой деятельности, в том числе связанных с читательской грамотностью школьников, у учащихся, прошедших экспериментальное обучение. Он значительно выше в контрольном классе: K_y , эксперим. — 0,75; K_y , контрол. — 0,62, несмотря на тот факт, что общий коэффициент успешности в контрольном классе до начала эксперимента был несколько ниже, чем в экспериментальном классе (K_y , эксперим. — 0,57; K_y , контрол. — 0,6). Обратим внимание на то, что значительная положительная динамика проявляется учащимися именно на текстовом уровне, который демонстрирует улучшение навыков перифразирования, что является наглядным свидетельством эффективности представленной лингвометодической системы.

¹⁵ Катаев В. П. Алмазный мой венец; Уже написан Вертер / Валентин Петрович Катаев. М.: Время, 2018. 384 с.

Результаты исследования внедрены в образовательный процесс в МБОУ «Школа № 57» г. Рязани, МБОУ «Школа № 54» г. Рязани, МБОУ «Школа № 44» г. Рязани, ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования».

Выводы. В соответствии с принципом градуальности, учитывающим градацию ступеней речевого развития личности, целесообразно рассматривать читательскую грамотность и перифразистическую способность как важнейшие этапы в формировании речевой способности учащихся, когда в результате обучения родному языку личность проходит путь от приобретения речевых навыков читательской грамотности к высотам перифразирования. При этом, как показывает наше исследование, соотношение инфосферы и аксиосферы в педагогическом дискурсе [Архипова 2019] является важным фактором речевого и личностного развития современных школьников. Важно учитывать дидактические возможности текстов информационных [Александрова и др. 2018] и аксиологичных, среди которых особое место сегодня занимают новые лингвокраеведческие тексты, реализующие концепты русской культуры в новом информационном веке. Методика обучения приемам интерпретации, основанная на принципах синонимии и перифразирования, при использовании информационных текстов разработана достаточно полно [Гостева и др. 2019]. Между тем работа по формированию аксиологической составляющей читательской грамотности (обучение перифразированию на основе лингвокраеведческих текстов) осуществляется пока лишь в процессе апробации в рамках представленного авторами исследования. Эти вопросы следует рассматривать комплексно, в аспекте речевого и ценностного развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О. М., Васильевых И. П., Гостева Ю. Н., Добротина И. Н., Ускова И. В. Реализация принципа преемственности при формировании функциональной читательской грамотности: сб. научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» / под ред. С. В. Ивановой. М., 2018. С. 525–535.
2. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика (Синонимические средства языка). М.: Языки русской культуры, 1995. 220 с.
3. Архипова Е. В. Инфоидиактика и аксиология языкового образования в аспекте реализации ФГОС // Русский язык в поликультурном мире: сб. научных статей III Международного симпозиума (8–12 июня 2019 г.): в 2-х т. Т. 2 / отв. ред. Е. Я. Титаренко. Симферополь: ИТ «АРИ-АЛ», 2019. С. 13–18.
4. Архипова Е. В., Лагунова Л. В. Дискурс учебника русского языка в рамках коммуникативной парадигмы языкового образования XXI века // Русский язык в школе. 2018. № 8. С. 15–21. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-15-21.
5. Архипова Е. В., Лагунова Л. В. Обучение перифразированию как средство развития речи учащихся (социокультурный аспект) // Русская словесность. 2011. № 6. С. 58–64.
6. Архипова Е. В., Лагунова Л. В. Педагогический дискурс и аксиосфера современного урока русского языка // Проблемы современного филологического образования: сб. научных статей. Выпуск XVII / отв. ред. В. А. Коханова. М.: МГПУ; Ярославль: Ремдер, 2019. С. 164–171.
7. Гостева Ю. Н., Кузнецова М. И., Рябинина Л. А., Сидорова Г. А., Чабан Т. Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 34–57.
8. Лагунова Л. В. Аксиологический и когнитивно-коммуникативный потенциал обучения перифразированию на уроках русского языка // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка (к юбилею профессора А. Д. Дейкиной и ее научной школы): материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 22–23 марта 2019 г.: в 2 ч. Ч. 1 / науч. ред.: А. Д. Дейкина; сост.: А. Д. Дейкина и др. Москва: МПГУ, 2019. С. 152–156.
9. Лагунова Л. В. Развитие речи учащихся при изучении перифразы на уроках русского языка в условиях перехода на ФГОС среднего (полного) общего образования // Русская словесность. 2015. № 6. С. 15–22.
10. Тимошенко С. П., Цинман Л. Л. Лексические функции и возможности оптимизации поиска информации в интернете (на материале параметрических слов) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии (Диалог'2009). Труды международной конференции. Бекасово, 27–31 мая 2009 г. М.: РГГУ, 2009. Вып. 8(15). С. 476–482.

REFERENCES

1. Alexandrova O. M., Vasil'evykh I. P., Gosteva Yu. N., Dobrotina I. N., Uskova I. V. Implementation of the principle of continuity in the formation of functional reading literacy. *Nauchnyi forum: obrazovatelnoye prostranstvo v informatsionnuyu epokhu. Sb. st. po materialam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. = Scientific forum: educational space in the information age. Collection of materials of the Intern. Scientific-practical conf.* S. V. Ivanova (ed.). Moscow, 2018. P. 525–535. (In Russ.).
2. Apresyan Yu. D. Lexical semantics (Synonymous means of language). Languages of Russian culture publ., Moscow, 1995. 220 p. (In Russ.).
3. Arkhipova E. V. Infodidactics and axiology of language education in the aspect of the implementation of the Federal Educational Standards. *Nauchnyi forum: Russkii yazyk v polikulturnom mire. Sb. st. po materialam mezhdunar. simpoziuma. = Scientific forum: The Russian language in the multicultural world. Collection of materials of the III International Symposium (June 8–12, 2019): in 2 vol.* E. Ya. Titarenko (ed.). IT ARIAL publ., Simferopol, 2019. Vol. 2. P. 13–18. (In Russ.).
4. Arkhipova E. V., Lagunova L. V. The discourse of the Russian language textbook within the framework of the communicative paradigm of linguistic education in the 21st century. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 2018. No. 8. P. 15–21. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-15-21. (In Russ.).
5. Arkhipova E. V., Lagunova L. V. Training in rephrasing as development tool of speech of pupils (sociocultural aspect). *Russkaya Slovestnost' = Russian Literature.* 2011. No. 6. P. 58–64. (In Russ.).
6. Arkhipova E. V., Lagunova L. V. Pedagogical discourse and axiosphere of the modern lesson of the Russian language. *Problemy sovremennogo filologicheskogo obrazovaniya = Problems of modern philological education.* Issue 17. V. A. Kokhanova (ed.). MPSU publ., Moscow; Remder publ., Yaroslavl, 2019. P. 164–171. (In Russ.).
7. Gosteva Yu. N., Kuznetsova M. I., Ryabina L. A., Sidorova G. A., Chaban T. Yu. Theory and practice of reading literacy as a component of functional literacy. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and foreign pedagogy.* 2019. Vol. 1, No. 4(61). P. 34–57. (In Russ.).
8. Lagunova L. V. Axiological and cognitive-communicative potential of teaching paraphrasing in Russian language lessons. *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: Axiologicheskaya lingvometodika: mirovozzrencheskie i tsennostnyye aspekty v shkolnom i vuzovskom prepodavanii russkogo yazyka (k yubileyu professora A. D. Deikinoi i ee nauchnoi shkoly) = Materials of the international scientific and practical conference Axiological linguistic methods: ideological and value aspects in school and university teaching of the Russian language (for the anniversary of Professor A. D. Deikina and her scientific school).* Moscow, March 22–23, 2019. In 2 parts. Part 1 / scientific ed.: A. D. Deikina; comp.: A. D. Deikina et al. MPSU publ., Moscow, 2019. P. 152–156. (In Russ.).
9. Lagunova L. V. Development of students' speech in the study of paraphrase during Russian language lessons in the context of transition to the Federal State Educational Standard of secondary (complete) general education. *Russkaya Slovestnost' = Russian Literature.* 2015. No. 6. P. 15–22. (In Russ.).
10. Timoshenko S. P., Tsinman L. L. Lexical functions and possibilities of optimizing information search on the Internet (based on parametric words). *Nauchnyi forum: Kompyuternaya lingvistika i intellektualniye tehnologii. Sb. st. po materialam mezhdunar. konf. = Scientific forum: Computational linguistics and intellectual technologies (Dialog'2009).* Collection of materials of the International conf. Bekasovo, May 27–31 2009. RSGU publ., Moscow, 2009. Issue 8(15). P. 476–482. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Елена Викторовна Архипова, доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Людмила Викторовна Лагунова, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики социально-гуманитарного образования, Рязанский институт развития образования

Elena V. Arkhipova, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Department of Russian Language and Methods of Its Teaching, Ryazan State University named for S. Yesenin

Lydmila V. Lagunova, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Humanities and Natural Sciences and Teaching Methods, Ryazan Institute of Education Development

Статья поступила в редакцию 08.07.2020; одобрена после рецензирования 06.08.2020; принята к публикации 14.08.2020.

The article was submitted 08.07.2020; approved after reviewing 06.08.2020; accepted for publication 14.08.2020.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-16-26

Оформление списка литературы к учебному проекту: приемы обучения**Марина Анатольевна Бондаренко***Академия труда и социальных отношений, г. Москва, Россия, marbondina@mail.ru*

Аннотация. Цель статьи – представить конкретные приемы организации учебных занятий, направленные на формирование навыка оформления справочного аппарата исследовательских и проектных работ учащихся общеобразовательной школы. Использован метод наблюдения; анализ и синтез полученных эмпирических данных; метод моделирования. В статье предложены разнообразные приемы работы, в том числе игры, мониторинг готовых проектных заданий, их оценка и рецензирование, подготовка инструкций, рекомендаций, сбор отрицательного языкового материала, редактирование и др. Сделан вывод о необходимости постепенного и системного приучения школьников к выполнению данного вида работы начиная с раннего подросткового возраста.

Ключевые слова: исследовательская и проектная деятельность, библиографическое описание, список литературы, интерактивные формы деятельности, информационно-коммуникационные ресурсы, электронный каталог

Для цитирования: Бондаренко М. А. Оформление списка литературы к учебному проекту: приемы обучения // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 1. С. 16–26. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-16-26.

ORIGINAL ARTICLE

Compiling bibliography lists for educational projects: Teaching techniques**Marina A. Bondarenko***Academy of Labour and Social Relations, Moscow, Russia, marbondina@mail.ru*

Abstract. This paper presents specific approaches and techniques aimed at developing the skill of compiling bibliography lists for research and project works in schoolchildren. The applied methodology involved the observation method, analysis and synthesis of the obtained empirical data and the modelling method. The author of the paper introduces a variety of techniques: games; monitoring of finished project assignments, their assessment and review; elaboration of instructions, recommendations; gathering of negative language material; editing, etc. It is concluded that the development of this kind of activity requires gradual and systemic training of students from early adolescence.

Keywords: research and project activity, bibliography description, reference list, activity interactive forms, information and communication resources, e-catalogue

For citation: Bondarenko M. A. Compiling bibliography lists for educational projects: Teaching techniques. *Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 1. P. 16–26. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-16-26. (In Russ.).

Введение. В статье «Оформление списка литературы к учебному проекту: постановка проблемы» [Бондаренко 2020] мы обсудили трудности, с которыми сталкиваются школьники при подготовке соответствующих элементов своего учебно-научного исследования, рассуждали о причинах этих затруднений: это и «отсутствие единого регламентирующего документа», предназначенного не для специалистов узкого профиля, а именно для учащихся, выполняющих учебно-научные работы [Карнаух 2017: 58], и пренебрежение существующими правилами [Абдулхакова 2019: 17],

и отсутствие в программах обучения будущих учителей соответствующих курсов [Хохлов 2018: 154; 156]. Недостаточно внимания к формированию навыка оформления списка использованных источников и в школьной практике. Мы хотим предложить учителю конкретные формы и приемы организации учебных занятий, направленные на постепенное формирование этого навыка.

Результаты. Наиболее традиционный прием – комментированное письмо, которое рекомендуется применять в V классе. Этому упражнению может предшествовать

анализ структуры библиографического описания. Прочтение непривычного для учащихся текста учитель сопровождает комментарием, анализом специфических знаков препинания и предупреждением об использовании сокращений, составляет с учащимися план или «формулу» библиографического описания.

Возьмем для работы несколько библиографических описаний, в том числе описание одного из учебных словарей, предложим сопоставить эти описания, выявить их сходство, определить, в чем состоит различие. Хорошо было бы провести работу, опираясь на сами книги, чтобы пятиклассники поняли, где находится информация об издании, рассмотрели обложку книги, на которой указан автор и название, первую страницу, где эта информация повторяется, а также содержатся выходные данные. На второй странице (либо в конце публикации) современных изданий¹ находится библиографическое описание, на которое можно опереться при составлении списка литературы. Однако нужно учесть, что здесь содержатся более подробные сведения, необходимые прежде всего для библиотек, чем те, которые следует отражать при составлении списка литературы в учебной работе. Поскольку в более ранних изданиях библиографических описаний нет, они представляют интерес на этапе первоначального овладения навыком составления библиографического описания.

Материалы для работы

Чуковский К. И. Серебряный герб. — М.: Детская литература, 1963. — 206 с.

Паустовский К. Г. Золотая роза: повести. — М.: Детская литература, 1972. — 559 с.

Житков Б. С. Рассказы о животных. — Смоленск: Русич, 2009. — 126 с.

Шанский Н. М., Боброва Т. А. Этимологический словарь русского языка. — М.: Прозерпина, 1994. — 398 с.

Каверин В. А. Два капитана: роман. — СПб.: Азбука, 2012. — 665 с.

Лучшие сказки русских писателей о животных. — М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014. — 302 с.

Формула библиографического описания

Фамилия И. О. Название книги. — Место издания: Издательство, год издания. — Количество с.

¹ Аннотацию и библиографическое описание могут содержать и книги, изданные ранее.

План библиографического описания

1. Автор, название текста.

2. Выходные данные (город, издательство, год издания).

3. Физическая характеристика — количество страниц.

Использованные графические сокращения: инициалы; М. — Москва; СПб. — Санкт-Петербург; с. — страница.

Работу стоит сопровождать также вопросами, адресованными учащимся, относительно некоторых «мелочей», без учета которых нередко допускаются ошибки.

Где располагаются инициалы?

Заключается ли название книги в кавычки?

Где располагается «с.» и почему пишется со строчной буквы?

Используется ли слово «год/г.» в части с выходными данными?

В каких случаях допускаются сокращения информации о месте публикации?

Почему в последнем описании не указан автор?

Освоение структуры библиографического описания невозможно без усвоения предписанной в таких текстах пунктуации². Чтобы привыкнуть к ней, учащимся стоит оформить в специальной тетради-справочнике³ таблицу «Знаки, используемые в библиографическом описании», заполняя ее по мере «появления» новых знаков. Частично такая таблица составляется учащимися под руководством учителя, частично — самостоятельно. Особое внимание учитель предложит обратить на главный предписанный знак — точку и тире⁴.

² «Предписанная пунктуация предшествует элементам и областям описания или заключает их. Ее употребление не связано с нормами языка» (см.: ГОСТ Р 7.0.100—2018. СИБИД. Библиографическая запись. Библиографическое описание: Общие требования и правила составления. М.: Стандартинформ, 2018. С. 8).

³ Такую тетрадь рекомендуется вести в течение всего курса изучения русского языка, внося в нее основные изученные сведения и правила.

⁴ ГОСТ Р 7.0.5—2008 (п. 4.9.1) допускает предписанный знак точку и тире, разделяющий области библиографического описания, заменять точкой.

Таблица

Знаки, используемые в библиографическом описании

Точка и тире	. —	Между всеми частями (областями) библиографического описания
Точка	.	После инициалов, при сокращении
Запятая	,	При перечислении авторов, перед годом издания
Двоеточие	:	Перед другим названием текста или информацией о нем (вид, жанр); перед названием издательства
Одна косая черта	/	После названия произведения перед указанием лиц, участвовавших в издании, и указанием степени их участия (информация после косой черты именуется <i>сведениями об ответственности</i>)
Две косые черты	//	Перед сведениями о документе, в котором находится данный текст как его составная часть (перед названием журнала, сборника, сайта и пр.), является <i>соединительным</i> элементом между частями
Тире	—	Между номерами страниц, на которых размещен данный текст как составная часть крупного текста
Квадратные скобки	[]	Сведения о носителе, на котором размещено издание
Круглые скобки	()	Сведения о дате обращения к электронному ресурсу

Завершающим этапом работы с предложенными описаниями станет составление списка литературы в форме списывания с последующей взаимопроверкой. Предварительно выбирается возможный заголовок («Литература», «Список литературы» или др.), разъясняется, что после заголовка не ставится точка; анализируется построение нумерованного списка в алфавитной последовательности. На доску можно вынести для иллюстрации или проверки часть получаемого текста, например:

Список литературы

1. Житков Б. С. Рассказы о животных. — Смоленск: Русич, 2009. — 126 с.
2. Каверин В. А. Два капитана: роман. — СПб.: Азбука, 2012. — 665 с.

Для закрепления навыка можно использовать различные игровые формы, например лингвистический пазл, который состоит из элементов библиографического описания и включает в том числе предписанные знаки:

Возвращение клипера «Кречет» 1990 с.
повести Крапивин .— .— М. В. П. : : , 384
Детская литература

Ответ. Крапивин В. П. Возвращение клипера «Кречет»: повести. — М.: Детская литература, 1990. — 384 с.

Дома учащиеся составляют либо описание домашней библиотеки на основе личных предпочтений («Список моих любимых книг»), либо список книг по определенной теме (учебному предмету), либо список книг, прочитанных летом. На такую

работу стоит отвести одну-две недели. Для сбора и проверки подготовленных работ создается специальная группа «библиографов», возглавить которую может не только учитель, но и более опытный в этом вопросе ученик VIII или IX класса. Итоги работы можно подвести в форме конкурса на лучшего составителя списка литературы и на самую интересную подборку книг. На основе собранных сведений можно выполнить и коллективное проектное задание — подготовить сводный каталог в двух форматах — алфавитном и систематическом⁵ (с пофамильной рубрикацией, например: «Книги из библиотеки Олега Степанова», чтобы можно было обратиться за нужной книгой к конкретному ученику)⁶.

В VI классе повторение сведений о структуре библиографического описания и о построении списка литературы можно сопроводить устным сообщением, опирающимся на ранее составленный план и имеющиеся в тетради-справочнике сведения, в том числе об используемых знаках. Учащиеся получают задание принести на занятие сборник рассказов, поскольку им предстоит освоить описание части издания. Хорошо, если у учителя в кабинете есть подборка периодических изданий, например журналов «Русский язык в школе»,

⁵ Это название, конечно, условно.

⁶ Работа эта может быть выполнена в разных формах, может иметь и пролонгированный характер. В этом случае ежегодно происходит обновление информации за счет появившихся в домашней библиотеке или прочитанных каждым учеником книг.

«Литература в школе», «Русская словесность», «Русская речь». При отсутствии журналов в кабинете возможно обращение в школьную библиотеку и к коллегам. Обращение к материалам журналов по разным учебным предметам весьма важно и полезно.

Учитель предложит проанализировать вынесенные на доску описания — полного текста и его части, предусмотрев работу с изданиями разного характера, а также

объяснит особенности оформления описания журнальной публикации. При подготовке материалов с примерами учителю стоит воспользоваться графическими или цветовыми выделениями необходимых компонентов. Таблицу с предписанными знаками учащиеся должны будут на занятии дополнить знаком «две косые черты».

1. Материалы для сопоставления описания издания⁷ и его составной части.

Описание издания	Описание составной части издания
<i>Солоухин В. А.</i> Белая трава: рассказы. — М.: Детская литература, 1990. — 208 с.	<i>Солоухин В. А.</i> Зимний день // Белая трава: рассказы. — М.: Детская литература, 1990. — С. 85–95.
Энциклопедия для детей. Математика. — М.: Аванта+, 1998. — 688 с.	<i>Жуков А. В.</i> Простые числа // Энциклопедия для детей. Математика. — М.: Аванта+, 1998. — С. 146–151.
<i>Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В.</i> Новый словарь иностранных слов. — М.: Азбуковник, 2008. — 1037 с.	Амплуа // <i>Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В.</i> Новый словарь иностранных слов. — М.: Азбуковник, 2008. — С. 58.

После анализа материалов (для этой цели можно использовать сформулированные ниже вопросы) учащиеся готовят описание составной части принесенной на занятие книги, затем проводят взаимопроверку выполненной работы.

2. Описание журнальной публикации.

Шунейко А. А. Когда родился профессор кислых щей // Русская речь. — 2018. — № 3. — С. 116–122.

Бондаренко А. Ю. Подвиг милосердия (Мальчишки из села Аксиньино) // Детская роман-газета. — 2012. — № 7. — С. 4–7.

Гуляев В. И. Следы викингов в Америке // Наука и жизнь. — 2016. — № 8. — С. 62–72.

Прежде чем приступить к составлению описания журнальной статьи, учащиеся отвечают на ряд вопросов, часть из которых может быть сформулирована ими самостоятельно.

1. Какой новый элемент появился в области заглавия? (Название журнала.)

2. Какой знак предшествует этому элементу? (Двойная косая черта.)

3. Ставится ли точка перед двойной косой чертой? Почему? (Точка внутри области заглавия используется только после инициалов.)

4. Сколько составляющих в области заглавия? Какие? (Три: 1) автор — фамилия и инициалы; 2) название статьи; 3) название журнала.)

5. Где использован первый знак-разделитель? (Там, где заканчивается первая

часть — после названия журнала, перед выходными данными.)

6. В какой последовательности располагаются выходные данные? (Год; номер журнала.)

7. Какой знак используется между их частями? (Точка и тире.)

8. Какова особенность оформления физической характеристики статьи? («С.» заглавная, стоит впереди, а не сзади; указано не общее количество страниц, а их диапазон — с... по...; для обозначения пределов используется тире.)

9. Почему во втором описании в области заглавия использованы круглые скобки? (Такой заголовок дает своей публикации автор.)

Затем учащиеся получают задание составить описания тех публикаций, которые имеются в подготовленных учителем журналах, а также оформить ссылку на выбранную из текста цитату. В этом случае в последней части библиографического описания вместо информации об объеме текста используется указание на страницу, где данная цитата находится (например: *Гуляев В. И.* Следы викингов в Америке // Наука и жизнь. — 2016. — № 8. — С. 69).

В качестве домашнего задания с целью закрепления изученного материала можно предложить составить список литературы

⁷ Учащихся старшего возраста можно познакомить со специальным термином для названия ресурса, содержащего составную часть, — *идентифицирующий ресурс*.

по определенной теме с условием обязательного включения в него описания части книги и журнальной статьи.

Расширяя в **VII классе** представление о библиографическом описании, предложим учащимся знакомство с оформлением описания многотомных изданий, переизданий и публикаций, авторами которых являются несколько человек. Для рассмотрения особенностей оформления библиографических описаний такого типа (в исследовательских работах по русскому языку и литературе учащиеся обращаются к многократно переиздаваемым словарям, например к многотомному

словарю В. И. Даля, словарю С. И. Ожегова, к собраниям сочинений русских писателей, а также к изданиям, написанным коллективом авторов) используем подготовленный для работы раздаточный материал.

1. Описание переиздания.

Предупреждение: если в следующее издание какой-либо книги были внесены дополнения или исправления, это указывается во второй части библиографического описания новой публикации (в рассмотренных ранее примерах такие сведения отсутствовали). Как правило, это характерно для научных и учебных книг.

Первое / предыдущее издание	Следующее издание
<i>Граудина Л. К., Ицкович В. А., Катлинская Л. П.</i> Грамматическая правильность русской речи. Опыт частотно-стилистического словаря вариантов. — М.: Наука, 1976. — 452 с.	<i>Граудина Л. К., Ицкович В. А., Катлинская Л. П.</i> Грамматическая правильность русской речи. Стилистический словарь вариантов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Наука, 2001. — 557 с.
<i>Ожегов С. И.</i> Толковый словарь русского языка / под ред. Л. И. Скворцова. — 27-е изд., испр. — М.: Мир и Образование, 2013. — 736 с.	<i>Ожегов С. И.</i> Толковый словарь русского языка / под общей ред. Л. И. Скворцова. — 28-е изд., перераб. — М.: Мир и Образование, 2017. — 1375 с.

В работе используется принцип сопоставления: учащиеся самостоятельно находят различия в оформлении описания изданий и выявляют особенности, на которые стоит обратить внимание. Адресуем учащимся вопросы.

1. Зачем необходимо указывать эти сведения?
2. Если не указать их, может ли возникнуть ситуация, когда поиск информации в таком издании окажется затрудненным?

Затем учащиеся анализируют общепринятые графические сокращения, записывают их в полном варианте, сопоставляют количество знаков в словах и формулируют свое мнение относительно того, почему в библиографических описаниях приняты сокращения, где они возможны и где недопустимы.

2. Описание издания, созданного коллективом авторов.

Первое из изданий, приведенное выше в качестве примера, написано коллективом авторов, и, поскольку авторов три, все фамилии отразились в начале описания. Но может использоваться и другой вариант — только с первой фамилией. Это, как правило, применяется, если авторов более трех. Такое оформление предполагает, что в начале описания будет указана только первая фамилия в соответствии с порядком, в котором фамилии приведены

в самом тексте (не всегда фамилии располагаются по алфавиту). В этом случае библиографическое описание выглядит иначе: в нем используется знак «одна косая черта», после которой представлены фамилии всех (в том числе и уже указанная) авторов, но с инициалами, которые предшествуют фамилии:

Граудина Л. К. Грамматическая правильность русской речи. Опыт частотно-стилистического словаря вариантов / Л. К. Граудина, В. А. Ицкович, Л. П. Катлинская. — М.: Наука, 1976. — 452 с.

Анализируя следующие библиографические описания, учащиеся определяют, какие сведения представлены в них после косой черты, характеризуют сокращения, вносят в таблицу с предписанными знаками информацию об одной косой черте и квадратных скобках. Учитель обращает внимание учащихся на то, что часть авторского коллектива может быть «скрыта» в записи [и др.]: она используется в случае большого числа авторов (пять и более, при этом, как правило, перечисляются три фамилии, а далее следует указанное сокращение).

Свет Унгинской долины: очерки о делах и людях / сост. Г. И. Петров. — Иркутск: Оттиск, 2009. — 527 с.

Алгебра. 7 класс: задачник-тренажер: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Е. А. Бунимович [и др.]. — М.: Просвещение, 2020. — 96 с.

Словарь синонимов русского языка / под ред. А. П. Евгеньевой. — М.: Астрель: АСТ, 2002. — 648 с.

3. Описание части многотомного (многочастного) издания.

Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. Т. 1. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 860 с.

Пушкин А. С. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 5. Романы. Повести. — М.: Художественная литература, 1975. — 576 с.

Чуковский К. И. Кнута иссеченная муза // Сочинения: в 2 т. Т. 2. Критические рассказы. — М.: Правда, 1990. — С. 101–125.

В процессе работы над предложенными описаниями закрепляются уже имеющиеся навыки. После анализа библиографических описаний учащиеся выполняют задание: «Подготовьте инструкцию “Как оформлять список литературы” в любой из форм: в виде классической инструкции, в виде алгоритма, в виде рекомендаций, в форме письма, советов другу, младшему брату или бабушке. Продумайте вариант оформления работы в зависимости от выбранной формы (документ, письмо, слайды, плакат, открытка, раздаточный материал и пр.)». Это задание можно рассматривать как проектное. При его выполнении проверяется в том числе и умение создавать тексты различных функциональных разновидностей.

Начиная с VII класса продуктивны задания по сбору, анализу и редактированию отрицательного языкового материала. Сама работа по сбору такого материала становится учебным исследованием, поэтому

предполагается соблюдение всех необходимых атрибутов: определение цели, задач, методов исследования, варианта представления полученного эмпирического материала. Готовя семиклассников к сбору материала, учитель ставит и такую задачу: определить, каково соотношение работ с правильным оформлением списков литературы и работ, которым учащиеся дают негативную оценку. Результаты анализа можно представить в виде рейтинга частотности ошибок. Кроме того, учащиеся должны отредактировать негативный материал, подготовить свои рекомендации, сформулировать приемы, которые помогут избежать подобных ошибок. Эта часть работы может носить и неформальный характер: учащиеся готовят агитационное выступление, придумывают стихи, речовки, агитплакаты и пр. для участия в конкурсе.

Предлагаем для работы один из сайтов, который содержит большое количество оформленных учащимися проектных и исследовательских заданий — «Обучонок»⁸. Материалы на сайте разделены на рубрики по учебным предметам, что облегчает поиск по интересам и дает возможность сопоставить результаты в том числе и в таком ракурсе.

Данные ниже материалы могут быть востребованы учителем и в другом формате — как материал для редактирования (такую работу можно систематически проводить в начале урока в качестве лингвистической разминки, она не требует много времени, а результатом становится формирование устойчивых навыков). Предложим учащимся несколько выдержек, в том числе из имеющихся на сайте обучающих материалов, связанных с составлением списка литературы, с целью исправления допущенных ошибок.

Исходный текст	Исправленный текст
6. Егорова П.Д., Минтусов И.Л. Портрет делового человека // проблемы теории и практики управления. — 1992 — №6. — С. 3-17 ⁹ .	6. Егорова П. Д., Минтусов И. Л. Портрет делового человека // Проблемы теории и практики управления. — 1992. — № 6. — С. 3–17.

При анализе данного материала внимание учащихся следует обратить, помимо других ошибок, на отсутствие пробелов и на ошибочное использование дефиса вместо тире. Еще одна типичная ошибка, которая допускается при оформлении печатного варианта списка литературы, — отсутствие

абзачных отступов при автоматической нумерации¹⁰.

⁸ См.: <https://obuchonok.ru> (дата обращения: 19.07.2020).

¹⁰ Обычно такая ошибка появляется при автоматическом построении списка. Поскольку школьники не имеют большого опыта оформления печатного текста, учителю следует объяснить, как избежать подобных ошибок.

⁹ Здесь и далее в графе «Исходный текст» оставлено правописание оригиналов.

Далее представим материалы для работы¹¹ с указанием тем исследовательских работ и их авторов. Для редактирования взяты только некоторые библиографические описания; если учитель предполагает применять данный материал в большем объеме, то, перейдя по прилагаемым ссылкам, он без труда подготовит

дополнительный раздаточный материал (к оформлению карточек можно привлечь учащихся). В комментариях даны некоторые рекомендации по использованию ресурсов, к которым можно обратиться для проверки корректности описаний источников и внесения в них исправлений и дополнений.

Карточка 1. Исследовательская работа по экологии «Лес и человек» Автор – Анастасия Хорошева, VI класс ¹²	
Исходный текст	Исправленный текст
Ю. В. Новиков «Экология, окружающая среда и человек», М.: ЮНИТИ, 1998 стр. 240–260	Новиков Ю. В. Экология, окружающая среда и человек: учебное пособие. – М.: Гранд, 1998. – 316 с.

Комментарий. Чтобы проверить точность данных, приведенных в описании (в данном случае неверно названо издательство, не указан объем текста; что фиксируют приведенные пределы страниц, из работы понять нельзя), рекомендуется

обратиться к электронному каталогу Российской государственной библиотеки (РГБ): <http://rsl.ru>. Переход в каталог осуществляется по алгоритму:

Читателям → Каталоги → Единый электронный каталог.

Карточка 2. Исследовательская работа по литературе «Героини своего времени». Автор – Хамина Елизавета, VIII класс ¹³	
Исходный текст	Исправленный текст
1. Д. Д. Благой. От Кантемира до наших дней. 2 том. – М.: «Художественная литература», 1973	1. Благой Д. Д. От Кантемира до наших дней: в 2 т. Т. 2. – М.: Художественная литература, 1973. – 463 с.
8. Самарин. Вальтер Скотт и его роман «Айвенго»	8. Самарин Р. М. Вальтер Скотт и его роман «Айвенго» // Скотт Вальтер. Айвенго / пер. с англ. Е. Бекетовой; вст. ст. Р. Самарина. – М.: Детгиз, 1953. – С. 3–20.

Комментарий. 1. Дополнительную информацию по п. 1 находим также на сайте РГБ. 2. Поиск информации об источнике, указанном в п. 8, осложнен тем, что в списке литературы отсутствуют выходные данные. Поиск по названию в каталоге РГБ не дает результата, поскольку данная публикация не представляет собой отдельного издания. Путем предположения, что это вступительная статья к роману английского писателя, формулируем соответствующий запрос («Скотт / Айвенго») в каталоге РГБ и с помощью метода сплошного исследования (каталог предлагает 130 публикаций) находим указанного в списке литературы автора вступительной статьи (изданий несколько, выбираем одно из

них). Чтобы точно указать объем публикации, необходимо взять книгу в библиотеке, поскольку таких сведений в каталоге, как правило, нет. Однако в данном случае каталог размещает такие сведения об изданиях 1950-х гг., и это позволяет нам сделать выбор в пользу одного из них.

В процессе проведенной работы учащиеся приобретают опыт работы с ресурсом, навык чтения сведений, размещенных в электронном каталоге, а также имеют возможность сделать вывод о качестве подготовленного ученицей VIII класса исследования, в том числе выдвинуть предположение относительно того, обращался ли автор к перечисленным в списке литературы сведениям и какими ресурсами пользовался в действительности.

¹¹ Учащимся предлагаются карточки с незаполненным правым столбцом.

¹² См.: <https://obuchonok.ru/node/6143> (дата обращения: 19.07.2020).

¹³ См.: <https://obuchonok.ru/node/6287> (дата обращения: 19.07.2020).

Карточка 3. Исследовательская работа по литературе «Литература и кино» Автор – Мицкевич Маргарита, VIII класс ¹⁴	
Исходный текст	Исправленный текст
Книга «Ревизор» Н. В. Гоголя. Ресурсы Сети Интернет.	1. <i>Гоголь Н. В.</i> Ревизор: комедия в 5 действиях. – М.: АСТ, 2017. – 188 с. 2. <i>Суслина Е. Н.</i> Повседневная жизнь русских щеголей и модниц. – М.: Молодая гвардия, 2003. – 380 с.

Комментарий. 1. Используется для описания любое издание комедии, которое найдут учащиеся. 2. В работе содержится достаточно значительное цитирование текста, который в списке литературы не указан (здесь приведен весь имеющийся в работе школьницы список источников).

Автор цитирует материал из Интернета, который при поиске через фрагмент цитаты выводит на «Живой журнал», где указано название исходного печатного текста¹⁵, по которому и осуществлялся поиск сведений об источнике, приведенных в исправленном варианте.

Карточка 4. Исследовательская работа по русскому языку «Употребление буквы Ё в личных документах» Автор – Метелёв Глеб, IX класс ¹⁶	
Исходный текст	Исправленный текст
6. Эта спорная буква – Старт в науке (научный журнал) [Электронный ресурс].-2016-.	6. <i>Смирнов В. И.</i> Эта спорная буква // Старт в науке. – 2017. – № 1. – С. 99–103.

Комментарий. Как видно из предложенного в работе описания источника, сведения о его публикации включают только год, причем данная информация ошибочна. По запросу, в который вводится название журнала и название статьи, выходим на онлайн-версию журнала и редактируем запись, указав автора работы и точные выходные данные.

Этот материал используется нами в **VIII классе** при освоении правил оформления электронной публикации. Как видно из работ, учащиеся обращаются к открытым сетевым ресурсам, но правильно

указать сведения о публикациях не умеют. Стоит рекомендовать учащимся оформлять печатные материалы без электронных реквизитов, даже если они работали с их оцифрованными копиями. Такие описания более лаконичны и точны. Только в том случае, если материал имеет исключительно электронный вариант представления, следует оформлять данные о месте публикации с указанием режима доступа (URL).

На примере последнего текста предложим сопоставить эти записи, сделаем необходимые выводы и внесем дополнения в таблицы с предписанными знаками и примерами.

Описание печатной версии	Описание оцифрованной версии публикации
<i>Смирнов В. И.</i> Эта спорная буква // Старт в науке. – 2017. – № 1. – С. 99–103.	<i>Смирнов В. И.</i> Эта спорная буква // Старт в науке. – 2017. – № 1. – С. 99–103. – URL: http://science-start.ru/ru/article/view?id=551 (дата обращения: 19.07.2020).

Описание оцифрованной версии печатного текста, как видно из примера, дополняется электронным адресом после аббревиатуры URL. В круглых скобках после него размещается информация о дате обращения к ресурсу. Если учитель посчитает информацию в круглых скобках избыточной для применения в школьной практике, он может исключить это требование, но ему

следует обратить внимание учеников на то, что тогда в конце описания не будет точки, она после электронного адреса не ставится.

После названия издания, представляющего собой интернет-ресурс, можно указать вид носителя в квадратных скобках: [Электронный ресурс], но можно и не использовать данный элемент. При описании материалов, размещенных на сайтах

¹⁴ См.: <https://obuchonok.ru/node/6514> (дата обращения: 19.07.2020).

¹⁵ <https://costume-history.livejournal.com/580321.html> (дата обращения: 19.07.2020).

¹⁶ <https://obuchonok.ru/node/4523> (дата обращения: 19.07.2020).

или порталах, необходимо давать информацию о них, как это принято и в печатных

текстах (название, а затем вид ресурса: *сайт, портал, официальный сайт* и др.).

Описание сетевого ресурса	<i>Розенталь Д. Э.</i> Справочник по правописанию и стилистике [Электронный ресурс]. — URL: http://www.rosental-book.ru/ (дата обращения: 20.07.2020).
Описание публикации, находящейся на сетевом ресурсе	<i>Литневская Е. И.</i> Русский язык: краткий теоретический курс для школьников [Электронный ресурс] // ГРАМОТА.РУ: справочно-информационный портал. — URL: http://gramota.ru/book/litnevskaya.php?part5.htm#4 (дата обращения: 20.07.2020).

Важно, чтобы учащиеся поняли: описание электронной публикации имеет те же обязательные части, что и печатной, и указание в списке литературы только электронных адресов не может являться описанием публикации, т. е. фактически такая запись равноценна выходным данным печатного текста, например: «М.: Вече, 2020». Эта запись ничего не говорит об источнике, который отражен в работе, но свидетельствует о неуважении к автору, которого, как и его сочинение, использовали, но назвать не посчитали нужным. Факты, доказывающие частотность таких ошибок, учащиеся также могут собрать, работая с готовыми проектными заданиями, опубликованными в сети Интернет.

В качестве примера предлагаем оценить работу семиклассника. При оценивании нужно учитывать правильность оформления списка литературы и корректность представленных данных.

Проект на тему: «Европейские обычаи Петра I»¹⁷
Автор – Ответчиков Александр, VII класс

Литература
<http://www.nat-geo.ru/planet/45337-petr-velikiy-sem-evropeyskikh-dostizheniy/>
<https://infourok.ru/rol-petra-i-v-sozdanii-voennomorskogo-flota-rossii-klass-1068357.html>

В IX классе учащимся можно предложить и более развернутое задание — дать оценку степени самостоятельности выполненного проекта. В такой работе потребуются опыт взаимодействия с различными электронными ресурсами. Результаты своего исследования учащиеся могут оформить в том числе в виде рецензии.

Комментарий. Проверка первой ссылки и цитирования выводит на статью «Петр Великий: семь «европейских»

достижений», написанную Н. Майбородой и опубликованную на сайте National Geographic (раздел «Жизнь планеты журнала «National Geographic Россия») 29 августа 2013 г. Правильная ссылка: <https://nat-geo.ru/planet/petr-velikiy-sem-evropeyskikh-dostizheniy/>

Предложим оформить описание этой публикации, опираясь на данные сведения, узнаем, что у учащихся вызывает затруднение, обратим внимание на то, что в круглых скобках в данном случае можно указать не дату обращения, а дату публикации материала.

Майборода Н. Петр Великий: семь «европейских» достижений // National Geographic: сайт. — URL: <https://nat-geo.ru/planet/petr-velikiy-sem-evropeyskikh-dostizheniy/> (дата публикации: 29.08.2013).

Для закрепления навыка оформления подобных описаний предложим учащимся дома самостоятельно подготовить описание нескольких других публикаций, имеющих на данном ресурсе. Тексты, которые учащиеся выберут для работы, пригодятся им для подготовки к итоговому собеседованию.

Второй источник, что явствует уже из его транслитерированного названия, никакого отношения к содержанию данной ученической работы не имеет (это электронная презентация лекции учителя истории по другой теме). Предложим учащимся с помощью системы поиска определить, какие тексты были использованы семиклассником, подготовить библиографические описания данных текстов и создать рекламацию работы, убедившись в том, что вся она состоит из дословных фрагментов других текстов, которые в работе не указаны¹⁸.

¹⁷ См.: <https://multiurok.ru/files/proiektu-uchashchikhsia-po-istorii.html> (дата обращения: 29.06.2020).

¹⁸ При проверке были найдены такие источники: *Георгиева Т. С.* Русская культура: история и современность: учебное пособие для студентов

Думается, работа с готовыми исследовательскими и проектными работами будет полезна учащимся для того, чтобы сформировать такое убеждение: обращение к чужому тексту и заимствование из него информации накладывает на того, кто его использует, личную ответственность. Работа не может состоять только из чужих цитат, а их введение в собственное сочинение требует как минимум корректного указания в списке литературы использованного источника. Учителю стоит предложить учащимся тренинг по оформлению ссылок на цитируемый текст, если ранее такая работа не проводилась. Ссылки рекомендуются оформлять постранично в том же виде, что и библиографическое описание, внесенное в список литературы, но вместо объема текста в конце записи указывать страницу, на которой находится цитата.

Помимо выполнения приведенных здесь заданий, учащиеся VIII–IX классов могут подготовить выступление перед пяти- и шестиклассниками (такое задание может быть проектным), создать наглядный и тренировочный материал, придумать занимательные задания, провести

реальную или виртуальную экскурсию в школьную библиотеку для знакомства с карточным и электронным каталогами¹⁹.

Чтобы приучить девятиклассников (прежде всего планирующих дальнейшее обучение в вузах) к работе с авторитетными ресурсами, к которым они смогут обращаться в дальнейшем в своих исследовательских работах, рекомендуется познакомиться их с возможностями информационно-аналитического портала eLIBRARY.RU²⁰. Это научная электронная библиотека, которая предлагает бесплатный доступ к значительному числу научных журналов.

Предложим некоторые материалы как отрицательный языковой материал, содержащийся уже не в ученических работах, а в научных статьях²¹. Процесс редактирования данных сведений будет способствовать дальнейшему формированию культуры исследовательской деятельности. Учитель может использовать и другие варианты работы: например, представив исходный и исправленный варианты, предлагает подготовить аргументированную характеристику допущенных ошибок.

Исходный вариант (статьи опубликованы в 2017–2019 гг.)	Отредактированный вариант
<i>Канаев Н. Д.</i> «Опыт анализа мотивации при изучении русского языка в развивающихся странах», «Русский язык за рубежом» № 4, с.80	<i>Канаев Н. Д.</i> Опыт анализа мотивации при изучении русского языка на курсах ССОД в развивающихся странах // Русский язык за рубежом. – 1981. – № 4. – С. 80–81.
<i>Бондаренко М. А.</i> Кадетские и юнкерские журналы начала XX века: педагогическая составляющая. // Интернет-ресурс: cyberleninka.ru (дата обращения: 7 августа 2019 г.)	<i>Бондаренко М. А.</i> Кадетские и юнкерские журналы начала XX века: педагогическая составляющая // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – Т. 13. – № 3. – С. 96–100.
<i>Драгун Е. Г.</i> Проектная деятельность на уроках русского языка // Русский язык в школе. М., 2011. № 12. С.20–23.	<i>Драгун Е. Г.</i> Проектная деятельность на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 2011. – № 12. – С. 20–22.
<i>Новиков А. М.</i> Научно – экспериментальная работа в образовательном учреждении. Москва. 1998 год.	<i>Новиков А. М.</i> Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. Деловые советы. – 2-е изд., доп. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. – 134 с.

Выводы. Представляется, что предложенные нами формы организации учебной деятельности, с условием постепенного и системного приучения учащихся

и современность: учебное пособие для студентов вузов. М.: Юрайт, 1998. 575 с.; *Пчелов Е. В.* История России. XVII–XVIII века. 7 класс: учебник для 7-го класса общеобразовательных организаций. М.: Русское слово, 2014. 238 с.

¹⁹ См. подробнее: *Бондаренко М. А.* Русский язык. 9 класс. Проекты и творческие задания: рабочая тетрадь: учебное пособие для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2019. С. 9–12.

²⁰ См.: URL: <https://www.elibrary.ru>.

²¹ Все приведенные здесь записи являются реальными описаниями, которые содержатся в научных статьях, опубликованных в журналах и в сборниках конференций.

к оформлению справочного аппарата учебной работы начиная с раннего подросткового возраста, способны обеспечить формирование основ культуры исследовательского труда школьников в плане грамотного составления списка использованных при подготовке работы источников и ссылок на них, а также уважительного отношения к трудам ученых, писателей, общественных деятелей, работы которых ложатся в основу создаваемых силами учащихся исследовательских и проектных работ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулхакова А. Р. О библиографической культуре периодических изданий // Документ в социокультурном пространстве региона: теория, история и современность: материалы доклада II межрегион. заочн. науч.-практ. конф. Казань, 2019. С. 16–21.
2. Бондаренко М. А. Оформление списка литературы к учебному проекту: постановка проблемы // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 6. С. 7–13. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-6-7-13.
3. Карнаух Н. Л., Полякова М. Б. Правила оформления списка литературы в учебно-научных работах // Русский язык в школе. 2017. № 11. С. 58–65.
4. Хохлов А. Н., Клебанов А. А., Моргунова Г. В. Списки литературы в научных статьях: улучшить нельзя совсем отменить // Научное издание международного уровня – 2018: редакционная политика, открытый доступ, научные коммуникации:

материалы 7-й междунар. научн.-практ. конф. М., 2018. С. 152–157. DOI: 10.24069/konf-24-27-04-2018.27.

REFERENCES

1. Abdulkhakova A. R. About the bibliographic culture of periodicals. *Dokument v sotsiokul'turnom prostranstve regiona: teoriya, istoriya i sovremennost': materialy doklada II mezhregion. zaochn. nauch.-prakt. konf.* = *A document in the sociocultural space of the region: theory, history and modernity: materials of the report II interregion. corresp. scientific-practical conf.* Kazan, 2019. P. 16–21. (In Russ.).
2. Bondarenko M. A. Making a list of references of the educational project: to the problem statement. *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2020. Vol. 81, No. 6. P. 7–13. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-6-7-13. (In Russ.).
3. Karnaukh N. L., Polyakova M. B. The rules of the reference list formatting in academic works. *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2017. No. 11. P. 58–65. (In Russ.).
4. Khokhlov A. N., Klebanov A. A., Morgunova G. V. Reference lists in scientific papers: improving/cancelling is impossible. *Nauchnoye izdaniye mezhdunarodnogo urovnya – 2018: redaktsionnaya politika, otkrytyy dostup, nauchnyye kommunikatsii: Materialy 7-y mezhd. nauchn.-prakt. konf.* = *World-class scientific publication – 2018: Editorial Policy, Open Access, Scientific Communications: Proceedings of the 7th Intern. scientific-practical conf.* Moscow, 2018. P. 152–157. DOI: 10.24069/konf-24-27-04-2018.27. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Марина Анатольевна Бондаренко, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра филологии, социально-гуманитарный факультет, Академия труда и социальных отношений

Marina A. Bondarenko, Cand. of Sci. (Ped.), Professor, Chair of Philology, Department of Social Sciences and Humanities, Academy of Labour and Social Relations

Статья поступила в редакцию 24.07.2020; одобрена после рецензирования 31.07.2020; принята к публикации 14.08.2020.

The article was submitted 24.07.2020; approved after reviewing 31.07.2020; accepted for publication 14.08.2020.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-27-35

Итоговое собеседование по русскому языку: интерпретация критериев оценивания

Марина Валентиновна Маслова

Лицей № 14 им. Заслуженного учителя РФ А. М. Кузьмина, г. Тамбов, Россия, marina.maslow@yandex.ru

Аннотация. Целью статьи является уточнение понимания критериев оценивания диалога «Выполнение коммуникативной задачи» и «Учет условий речевой ситуации» на итоговом собеседовании по русскому языку, а также конкретизация направлений обучения школьников речевому реагированию в диалоге. В исследовании были применены следующие методы: корреляционный и дискурсивный анализ ответов девятиклассников на вопросы экзаменатора-собеседника; анализ научных и научно-методических источников. Выполнение школьником коммуникативной задачи, по мнению автора статьи, заключается в адекватной интерпретации вопроса и формулировании развернутого ответного высказывания, коррелирующего с вопросом. В ходе корреляционного анализа ответов учеников на вопросы собеседника-экзаменатора установлено, что неумение интерпретировать вопросы и бедность апперцепционной базы порождают такие ошибки, как нарушение предметной области вопроса, подмена вопроса, нарушение тема-рематической организации ответа, тавтологичность ответа, слабоопределенная именная группа в ответе, отсутствие ответа на один из вопросов серии (вопросной пары), формальный ответ. Учет условий речевой ситуации сопряжен с фактором адресата, выраженным в речевом коде посредством выполнения говорящим контактоустанавливающих и метаязыковых речевых действий. Дискурсивный анализ результатов собеседования показал, что учащиеся употребляют в ответах многочисленные неречевые и условно-речевые единицы, с помощью которых регулируют собственную ментальную деятельность, но слабо и неумело ориентируют речь на адресата. Ответные реплики, изобилующие вокализованными паузами, затяжками звуков, «словами-паразитами», свидетельствуют о напряженном речепорождении, лишены качества чистоты речи и затруднены для восприятия экзаменатором-собеседником. В свете предложенной интерпретации критериев оценивания диалога следует организовать обучение речевому реагированию в ситуации диалога по следующим направлениям: 1) обогащение апперцепционной базы; 2) обучение интерпретации вопросительных высказываний; 3) обучение контактоустанавливающим и метаязыковым речевым действиям, направленным на регуляцию ментальной деятельности и учет фактора адресата. Раскрытое в статье понимание критериев оценивания диалога помогает структурировать подготовку к выполнению задания 4 на итоговом собеседовании по русскому языку и усиливает преемственную связь собеседования в IX классе и ЕГЭ в XI классе.

Ключевые слова: диалог, коммуникативная задача, учет условий речевой ситуации, вопросно-ответное соответствие, апперцепционная база, интерпретационная деятельность коммуниканта, контактоустанавливающие и метаязыковые речевые действия

Для цитирования: Маслова М. В. Итоговое собеседование по русскому языку: интерпретация критериев оценивания // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 1. С. 27–35. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-27-35.

ORIGINAL ARTICLE

Interview during the Russian language Basic State Exam: Interpretation of assessment criteria

Marina V. Maslova

Lyceum No. 14 named after A. Khuzmin, an award-winning teacher of the Russian Federation, Tambov, Russia, marina.maslow@yandex.ru

Abstract. This paper sets out to clarify the criteria «Performance of a communicative task» and «Ability to consider the conditions of a speech situation» used for assessing the dialogue assignment at the Basic State Exam interview in the Russian language, as well as to outline directions for training conversational vocal responsiveness. The applied methodology included a correlation and discourse analysis of 9th-grade Russian students' responses to the questions of the interlocutor-examiner, as well as a review of research and methodological sources. The author of the paper postulates

that the fulfilment of the first criterion – «Performance of a communicative task» – entails an adequate interpretation of the question and consequent formulation of a detailed vocal response correlating with the question. A correlation analysis of interviews revealed that students' inability to interpret questions and their insufficient apperception base generate such errors as violation of the subject domain of the question, question substitution, violation of the theme-rhematic structure of the answer, tautological character of the answer, poorly defined nominal group in the answer, absence of an answer to one of the questions in the series (question pair), formalistic answer. The second assessment criterion – «Consideration of the conditions of a speech situation» – is correlated with the recipient factor, expressed in the speech code through the speaker's performance of rapport-building and metalinguistic speech actions. A discourse analysis of interviews showed that students use numerous non-speech and nominal-speech units in their responses, which enable them to regulate their own mental activity, but appear to be invalid in terms of organising their speech with regard to a recipient. Vocalised pauses, puffs of sounds and filler phrases in the responses indicate tense speech production and a low level of lamprophony, thus making such responses difficult for the examiner to perceive. On the basis of the proposed interpretation of the criteria used for assessing dialogue speech, the author postulates the necessity of training speech responses in a dialogue situation, which can be organised in the following areas: 1) enrichment of the apperception base; 2) training the interpretation of interrogative statements; 3) teaching rapport-building and metalinguistic speech actions aimed at regulating mental activity and considering a recipient. The obtained results can be used for improving the methodology of preparing students for task 4 of the final interview in the Russian language, strengthening the continuity of training for interview at the 9th and Unified State Exam at the 11th grade.

Keywords: dialogue, communicative task, consideration of conditions of a speech situation, question-answer correspondence, apperception base, interpretive activity of the communicant, rapport-building and metalinguistic speech actions

For citation: Maslova M. V. Interview during the Russian language Basic State Exam: Interpretation of assessment criteria. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 1. P. 27–35. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-27-35. (In Russ.).

Введение. В ходе итогового собеседования по русскому языку девятиклассник выполняет четыре задания: читает текст вслух; подробно пересказывает его, включая в пересказ цитату; создает монолог на одну из выбранных тем; участвует в диалоге с экзаменатором-собеседником.

В учительской и ученической среде сложилось мнение, что создание монолога является самым сложным, а участие в диалоге – самым простым видом работы на устном экзамене. Это ранжирование степени сложности третьего и четвертого заданий выражается и в балльном эквиваленте: 3 балла получает экзаменуемый за монолог и 2 за диалог (без учета критериев оценивания правильности речи).

Критериев оценивания диалога, учитывающих специфику этой формы речевой коммуникации, всего два: «Выполнение коммуникативной задачи» и «Учет условий речевой ситуации».

Изучение коммуникативной задачи имеет продолжительную историю как в теоретическом, так и в прикладном аспекте. До сих пор у этого понятия нет однозначного толкования и теоретического обозначения, с ним соотносят такие термины, как *задача коммуникации, задача общения, мыслительно-коммуникативная задача, социально-речевая задача, иллокутивный акт, коммуникативная целеустановка, коммуникативное*

намерение и др. В рамках итогового собеседования выполнение коммуникативной задачи в ситуации диалога сводится к развернутым ответам на все заданные вопросы, так как развернутость – единственное требование, предъявляемое к ученическим репликам. Следовательно, решение коммуникативной задачи в ситуации диалога сопряжено, по мысли разработчиков критериев, только с продуктивной деятельностью. Но прежде чем вербально отреагировать на вопрос собеседника, этот вопрос нужно услышать, обработать, понять. Поверхностную или глубинную структуру ответа детерминирует предваряющая его интерпретация вопроса. Таким образом, участник диалога должен решить не одну, а две коммуникативные задачи: интерпретировать вопрос и ответить на него.

К ответу следует предъявлять не одно только требование развернутости. Е. В. Падучева пишет: «Можно считать, что слушающий понял вопрос, если он понял, какого рода информацию он должен выдать в ответ (хотя, быть может, он этой информацией и не располагает)» [Падучева 2010: 234]. Из этого утверждения следует, что ответ должен коррелировать с вопросом, соотноситься с ним.

Обсуждение. Используя «доказательство от противного», назовем случаи нарушения вопросно-ответного соответствия. Вопросно-ответное несоответствие выражается в следующих ошибках: 1) нарушение

(сужение, расширение, неверное понимание) предметной области вопроса; 2) подмена вопроса; 3) нарушение тема-рематической организации ответа, заданной вопросом; 4) тавтологичность ответа; 5) слабоопределенная именная группа в ответе; 6) отсутствие ответа на один из вопросов серии (вопросной пары); 7) формальный ответ (вокализованная пауза вместо ответа; выражение необоснованного согласия или несогласия; метавысказывание о незнании ответа или затруднениях в его поиске; односложный ответ).

Прокомментируем ответы, в которых нарушается вопросно-ответное соответствие.

Предметную область вопроса «Какие новые профессии появились в современном обществе?» составляет понятие «новые профессии», девятиклассники же заменяют его другими понятиями: а) востребованные, престижные или популярные профессии; б) новые сферы профессиональной деятельности; в) новые предмет и средства труда; г) новые условия труда; д) предпосылки появления новых профессий.

В одном из ответов: «В современном обществе появилось очень большое количество новых профессий, таких как, допустим, программист, и много других инновационных профессий» — не соблюдается предметная область вопроса, так как отвечающий называет профессию, возникшую в XX в., а не в наше время.

Вместо нескольких требуемых профессий учащийся называет одну: «Ну, во-первых, в современном обществе появилась профессия сисадмина. Хочется сказать, что, из-за того что делается научно-технический прорыв, заменяются профессии людей, они не исчезают, и на их место становятся роботы и машины».

Сужение предметной области находим в ответе на вопрос «Насколько важно творческое отношение к жизни для образованного человека?»: «Сейчас очень часто требуют в каких-то разных профессиях специфического подхода к заданию, то есть креативности». (Вопрос требовал определить важность творческого отношения к жизни, а отвечающий говорит о творческом подходе только к профессиональной деятельности.)

В ответе на вопрос «Почему для образованного человека важно уметь работать

с информацией?» отвечающий расширяет область «Образованный человек» до области «Человек» и область «Работа с информацией» до области «Взаимодействие с миром». Об этом можно судить по продукту его речемыслительной деятельности: «Я считаю, что для образованного человека важно работать с информацией, потому что, работая с информацией, человек развивается, получает новые знания, качественно изучает материал и становится более грамотным».

Приведем несколько примеров **подмены вопроса**. Вопрос о важности творческого отношения к жизни для образованного человека девятиклассники подменяют вопросом о важности занятий искусством, о роли творческих способностей в жизни человека и т. д. Вопрос «Почему для образованного человека важно уметь работать с информацией?» подменен вопросом «Зачем образованному человеку уметь работать с информацией?»: «Человек обязан уметь работать с информацией, ведь он получает от этого знания». В вопросе «Для вас время года — это календарное или погодное понятие?» отвечающий слышит: «Чем времена года отличаются друг от друга?» («Для меня это погодное, так как времена года отличаются друг от друга погодными условиями».)

Нарушение тема-рематической организации, заданной вопросом «Нужно ли ждать благодарности за оказанную помощь?», обнаруживаем в ответе: «Я считаю, что не стоит ждать благодарности, но, дабы быть гуманным и вежливым, мне кажется, человек должен поблагодарить за оказанную помощь». Здесь тема «Поведение принявшего помощь» и рема «Поведение помощника» меняются местами, ученик фактически отвечает на вопрос «Нужно ли благодарить за оказанную тебе помощь?». Можно сказать и так: в ответе проблематизируется не поведение помощника, а поведение благодарящего, что противоречит тема-рематической организации, заложенной в вопросе.

В вопросе «Что дает человеку общение с животными?» ученик переставляет местами тему и рему, выстраивает свой ответ на вопрос-перевертыш «Что дает животному общение с людьми?», и получается такое высказывание: «Животные более слабые, нежели люди, им необходима помощь кого-то более сильного».

Неинформативным (тавтологичным) следует признать ответ на вопрос «Почему для образованного человека важно уметь работать с информацией?»: «Потому что, если человек умеет работать с информацией, он может ее использовать для себя и для общества». Значения слов *работать* и *использовать* синонимичны: *работать* — значит пользоваться кем-либо, чем-либо как материалом для занятий, для обучения, для исследования. Есть в ответе и отголоски подмены почему-вопроса зачем-вопросом. Тавтология наблюдается в ответе на вопрос о том, что дает человеку общение с животными: «Какие-то новые изменения. Может быть, изменится поведение, характер». Слово *дает* предполагает некое приращение, которое, в сущности, и является изменением. Нельзя признать удовлетворительным и следующий ответ: «Да, я бы хотел попробовать совершить прогулку верхом на лошади, потому что для меня это будет чем-то новым и неизвестным» — на вопрос «Хотели ли бы вы попробовать ездить верхом?». Глагол *попробовать* в контексте данного вопросительного высказывания имеет значение ‘попытаться что-либо делать, сделать’, это «что-либо» — новое дело, начинание.

Неинформативным является и такой ответ, который держится на противопоставлении инициальной реплике. Покажем это на примере.

Вопрос. Как вы понимаете смысл высказывания: «Люди перестают мыслить, когда перестают читать?»

Ответ. Я считаю, что смысл этого высказывания заключается в том, что книги помогают человеку выбрать направление, в котором он будет развиваться и мыслить в дальнейшем.

Нам представляется, что ученик здесь формулирует «противоположное общее место» — умозаключение, антонимичное содержащемуся в вопросе. «Человек начинает мыслить, когда начинает читать, берет в руки книгу», — говорит участник диалога. Такой способ толкования исходного высказывания нельзя считать эффективным. Мы квалифицировали эту ошибку как тавтологичность ответа.

Слабоопределенная именная группа присутствует в ответе на вопрос «Каких животных вы больше всего любите и почему?»: «Я всех животных люблю, потому что все они по-своему хороши». Посредством

местоимения *всех* автор фразы только указывает на объект любви, устанавливает нечеткие, размытые границы множества, в которое этот объект включен. Такие ошибки встречаются крайне редко в ответных репликах учеников, чем объясняется иллюстративная скудость этого вопросно-ответного несоответствия.

Условно признается, что участник беседы отвечает на три вопроса, хотя в действительности их задается больше. Как правило, к базовому вопросу прикрепляется вопрос, выражающий причинно-следственные отношения (каузальный) или касающийся образа действия (модусный), в результате получается вопросная пара наподобие следующей: «Насколько важно творческое отношение к жизни для образованного человека? Как развивать в себе творческие способности?» Первый вопрос из вышеприведенной пары ученик отклоняет и дает ответ только на последний: «Прежде всего необходима эрудированность в определенных вопросах. Творческая составляющая жизни — это прежде всего сама жизнь, и, чтобы быть в этом деле, так сказать, подкованным, надо изучать необходимую литературу и, самое главное, практиковаться. Практика позволяет наиболее проявлять себя в культуре, в определенном деле и на других поприщах». В этом заключается ошибка, названная нами: **отсутствие ответа на один из вопросов серии (вопросной пары)**.

Признаки **формального ответа** на вопрос перечислены при первом упоминании в статье об этом нарушении вопросно-ответного соответствия и, на наш взгляд, не нуждаются в иллюстрировании.

Чтобы исследовать действенность уточнения, внесенного нами в понимание критерия оценивания участия девятиклассников в диалоге «Выполнение коммуникативной задачи», мы провели корреляционный анализ ответов, данных 60 девятиклассниками из двух классов (условно назовем их «А» и «Б») двух школ города Тамбова на итоговом собеседовании по русскому языку, проведенном в 2018/2019 учебном году. С этой целью мы прослушали в аудиозаписях 60 диалогов, содержащих 180 ученических ответов (60 девятиклассникам было задано условно по три вопроса).

Анализ их показал, что нарушения вопросно-ответного соответствия допущены в 38 ответах (40,86 % от общего количества

ответов на заданные вопросы) в 9 «А» и 33 ответах (36,66 %) в 9 «Б». Следовательно, в 71 ответе (38,8 %) из 180 утрачена связь с вопросом. Формальные ответы составили 3,3 % от общего числа ответов, данных учащимися двух классов.

Проблему вопросно-ответного несоответствия можно снять посредством обучения школьника интерпретационной деятельности, направленной на вопросительное высказывание.

Случаи отсутствия ответа (а формальный ответ пуст с точки зрения информативности, поэтому его, строго говоря, можно расценить как отсутствие ответа) объяснимы бедностью фоновых знаний, которыми владеют учащиеся. Отметим, что уместнее здесь было бы употребить терминологическое сочетание «апперцепционная база», характерное для научного лексикона 1910–1920-х гг. и незаслуженно забытое в наше время. *Апперцепционная база и апперцепция* в методике преподавания языков – термины первостепенной важности. А. А. Потебня определяет апперцепцию как «участие сильнейших представлений в создании новых мыслей» [Потебня 1989: 103]. «Чем более я приготовлен к чтению известной книги, к слушанию известной речи, чем сильнее, стало быть, апперцепирующие ряды, тем легче произойдет понимание и усвоение, тем быстрее совершится апперцепция», – утверждает лингвист [Там же: 104].

По словам Л. П. Якубинского, «наше восприятие и понимание чужой речи (как и всякое восприятие) апперцепционно: оно определяется не только (а часто и не столько) внешним речевым раздражением, но и всем прежде бывшим нашим внутренним и внешним опытом и в конечном счете содержанием психики воспринимающего в момент восприятия; это содержание психики составляет “апперцепирующую массу” данного индивида, которой он и ассимилирует внешнее раздражение» [Якубинский 1986: 38].

Апперцепция – это зависимость последующих восприятий от предшествующих; обусловленность восприятия внутренним и внешним опытом человека. Апперцепция запускает механизм прогнозирования, речевые сообщения благодаря ей обретают предсказательную силу, и осмысление речи протекает быстрее.

Апперцепционная база – это необходимое условие для апперцепции и результат осуществленных реципиентом в процессе обучения и – шире – в течение жизни восприятий. Апперцепционная база не включает одни только знания (поэтому мы предпочли понятие «апперцепционная база» понятию «фоновые знания»). Л. П. Якубинский понимает под апперцепционной базой содержание психики в целом; большинством ученых апперцепционная база определяется как прошлый опыт.

Несмотря на то что в законах получения, сохранения и использования опыта есть много непоясненного, ученые утверждают, что апперцепционную базу можно целенаправленно создавать и обогащать. «В ходе диалога апперцепционная база не остается неизменной. Те или иные моменты, сохраняемые в памяти говорящего в связи с речевой ситуацией, могут либо выступать на передний план, либо отходить на второй, либо не возникать совсем» [Читао 2006: 175].

Предупреждение формального ответа или его полного отсутствия возможно в том случае, если учащийся имеет соответствующую апперцепционную базу.

Обратимся ко второму критерию оценивания участия девятиклассника в диалоге – **учету условий речевой ситуации**.

Коммуникативная ситуация складывается из условий, обстановки, контекста общения. В отличие от коммуникативной ситуации монолога, в условиях диалогического взаимодействия активизируется фактор адресата, поэтому учет условий коммуникативной ситуации может быть приравнен к учету фактора адресата. Казалось бы, соблюсти этот критерий довольно просто: для этого необходимо корректно реагировать на вопросы экзаменатора-собеседника. Но трудность заключается в том, что учет фактора адресата тогда может быть замечен экспертом, определяющим уровень владения школьником спонтанной речью, когда он воплощен в речевом коде учащегося.

Речь, адресуемая собеседнику-экзаменатору, должна отличаться таким качеством, как чистота; это делает речь хорошо воспринимаемой. В книге И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталя «Секреты хорошей речи» перечисляются те единицы, которые засоряют нашу речь: «Это могут быть

и диалектные слова, и профессионализмы, и просторечные слова, и вульгаризмы, и речевые штампы, и лишние, ненужные слова» [Голуб, Розенталь 1993: 99]. Поскольку на итоговом собеседовании речь учащихся спонтанная, неподготовленная, они употребляют в своих ответах не только речевые, но и неречевые и условно-речевые единицы, избыточные с точки зрения информативности высказываний, засоряющие речь, затрудняющие ее восприятие. Вместе с тем нельзя категорично называть эти средства «пустыми», так как они выполняют в диалоге важные функции: замедляют темп речи, а значит, дают время на обдумывание инициальной реплики, выносят внутреннее речевое поведение коммуниканта — так называемую ментальную деятельность — во внешний план, служат регуляторами осмысления вопроса, формирования и формулирования ответа.

К неречевым единицам, используемым говорящим, относятся вокализации (различные звуки нефонемного характера: [а-а], [э-э], [гм]), растяжки звуков (нефонемные удлинения гласных и согласных элементов в лексических единицах: *в кино-о, карти-ины*), вздохи, смех, покашливания и др.

Условно-речевыми единицами являются десемантизированные конструкции, которые соотносятся с разными элементами прагматического содержания (с намерениями адресата и адресанта сообщения, с фактами речепорождения и восприятия речи, со способом оформления высказывания и т. д.), т. е. «самым непосредственным образом отражают процесс взаимодействия говорящего и слушающего, то, как говорящий интерпретирует факты, о которых он сообщает слушающему, как он оценивает их с точки зрения важности, правдоподобности, вероятности и проч.» [Баранов и др. 1993: 7]. Н. В. Богданова-Бегларян, называя условно-речевые единицы термином *прагматема*, пишет, что «зачастую эти единицы представляют собой не отдельные лексемы, а целые конструкции, которые могут иметь несколько вариантов употребления» [Богданова-Бегларян 2014: 10].

В речевых единицах, «овнешняющих» внутреннюю деятельность коммуниканта, семантическая составляющая хоть и ослаблена, но не утрачена полностью, их

значения и функции точнее «расшифровываются», чем у условно-речевых единиц, однако их все же нельзя признать фактуальными, базовыми высказываниями, они носят надстроочный характер.

Мы инвентаризовали употребленные учащимися в речевом потоке нефактуальные, избыточные единицы.

Выяснилось, что учащиеся при продуцировании ответа прибегают главным образом к неречевым избыточным единицам: их употреблено 227 в 9 «А» и 221 в 9 «Б». Условно-речевых единиц использовано соответственно 67 и 42. Речевых — 33 и 41.

Раскроем значения и функции некоторых единиц, употребленных девятиклассниками.

Из эмпирически наблюдаемых неречевых единиц наиболее частотными оказались вокализация и растяжки звуков. Они выполняют в ответах девятиклассников стартовую и поисковую функции и сообщают адресату информацию о приеме вопроса и интенсивности поиска ответа.

Охарактеризуем функции, выполняемые условно-речевыми единицами в конкретных сообщениях, и установим, насколько эти единицы учитывают фактор адресата.

Принято считать, что *то есть* — показатель тождества содержаний. Вот один из примеров, в котором *то есть* маркирует тождество: «Лично для меня, в моем понимании *то есть*, приятелем можно назвать человека, с которым можно хорошо провести время». Однако в речи учащихся данная единица реализует не только указанное значение. Кроме тождества *то есть* может выражать причинно-следственные связи («Я думаю, что я могу привести в пример мою маму, *то есть* <= потому что> это очень добрый человек»; «У меня такой опыт был: я с одним человеком очень хорошо общался, но нас рассорил третий. *То есть* <= из этого следует, что> ссоры бывают между друзьями»), предвзвешивать пояснение («Седьмого января православные празднуют Рождество. Люди ходят по домам, *то есть* <= а именно> собираются рано утром или ночью вообще и прославляют Христа»); предупреждать о последующей конкретизации («Когда люди спорят, это означает, что у них расходятся мнения, а ссора — это когда *то есть* <= например> они поругались, сказали друг другу какие-нибудь неприятные слова и обижены друг

на друга»). В этих случаях, по-видимому, мы имеем дело с ошибочным употреблением союза.

В центре нашего внимания оказались случаи употребления *то есть* как единицы дискурса, обеспечивающей связность создаваемого высказывания и характеризующей ментальную деятельность коммуникантов. Приведем пример такого употребления: «Приятель — это тот, кто может с тобой прогуляться, как-то просто... то есть помочь, но в то же время он может в помощи отказать». Здесь *то есть* сигнализирует о результате поиска (невокализованная пауза свидетельствует собственно о поиске) — слове *помочь*.

Единицы *как бы* и *там* являются маркерами приблизительности в созданных учащимися контекстах. Думается, что есть основания приписать им также те значения и функции, которые видит М. А. Кронгауз у условно-речевой единицы *как бы*: «Такое “как бы” относится не к какому-то конкретному слову (как, например, английский артикль), а характеризует человека в целом, его психологическое состояние и, возможно, даже социальный статус. Как это ни парадоксально звучит, это слово стало очень своеобразным инструментом вежливости (или “как бы вежливости”). Фактически оно означает, что говорящий отказывается делать резкие и окончательные высказывания о мире, а каждый раз заявляет о своей неуверенности, об отсутствии у него права делать такие утверждения, и в том числе о его невысоком статусе, в частности по отношению к собеседнику» [Кронгауз 2019: 76–77]. Разница между этими маркерами заключается в том, что *как бы* вежливее, внимательнее к собеседнику, чем небрежно брошенное *там*.

Из типов дискурсивного употребления *вот*, выделенных А. А. Рачёвой («финальное *вот*, маркер открытия новой темы, анафорическое *вот*, маркер возвращения к теме, маркер поиска, маркер чужой речи» [Рачёва 2016: 171]), учащиеся предпочли *вот* поиска.

В моем понимании разграничивает общесистемное и личностное понимание слова.

«Лидирующее» в перечне условно-речевых единиц слово *ну* употреблено как маркер старта и маркер поиска и приближительной номинации.

Обратимся теперь к речевым единицам.

В журналистике оборот *я думаю* относят к «рефлексивам, связанным с областью проблемной достоверности» [Белоедова 2014: 144]. Но способность повысить статус достоверности информации у него выражена слабее, чем у оборота *я считаю*, стоящего на первом месте в списке показателей ментальной деятельности по количеству употреблений в ученических ответах. Вместе с тем *я считаю* и *я думаю* подчеркивают самостоятельность мышления коммуниканта и предупреждают слушающего о субъективном подходе к решению вопроса.

Обобщая данные проведенного нами исследования, отметим, что неречевые, условно-речевые и речевые единицы, употребленные девятиклассниками, маркируют ментальную деятельность, связанную с планированием, формированием и формулированием ответа. О работе с вопросом сообщили только три учащихся. Прочитируем эти вопросно-ответные комплексы.

Вопрос. Какие новые профессии появились в современном обществе?

Ответ. Новые профессии в современном обществе. Есть такая тенденция, что они появляются на стыке определенных наук...

Учащийся, опираясь на воспринятое вопросительное высказывание, сформулировал именительный темы.

Вопрос. Хотели бы вы постоянно жить в одном времени года?

Ответ. Сложный вопрос. Вероятно, не хотел бы...

Учащийся дал оценку вопросу.

Вопрос. Согласны ли вы с утверждением: «Если добрые чувства не воспитаны с детства, их никогда уже не воспитаешь»?

Ответ. В этом вопросе я вижу две стороны.

Учащийся выделил составляющие в этом вопросительном высказывании, произвел его структурный анализ.

Исследование частотности, значения и функций употребления неречевых, условно-речевых и речевых единиц, свидетельствующих о протекании ментальной деятельности и учете фактора адресата, позволяет сделать некоторые выводы.

1. Самые частотные единицы в ответах учащихся — неречевые. Они эксплицируют

ментальную деятельность и психологическое состояние отвечающего и слабо ориентированы на вопрошающего. Они скорее затрудняют восприятие речи, чем помогают адресату в этом.

2. Подавляющее число единиц, эксплицирующих ментальную деятельность учащихся, выносит во внешний план речепорождение, тогда как осмысление вопросительного высказывания остается невыраженным и, вероятно, невыполненным.

3. Условно-речевые единицы полифункциональны, с ослабленной или утраченной семантической составляющей (не случайно в обиходной речи их называют «пустыми» словами или «словами-паразитами») и потому не вполне удачны для экспликации ментальной деятельности, а также слабо ориентированы на адресата.

4. Неречевые и условно-речевые единицы не дают речевому потоку иссякнуть, помогают девятикласснику удержать инициативу в диалоге, но их обилие делает ответ прерывистым, свидетельствует о напряженности процесса речепорождения, нарушает требование чистоты речи, затрудняет ее понимание «вопрошающим».

Итак, «завирусованные» ответы учащихся могут послужить богатейшим материалом для ученых, исследующих детскую и подростковую речь, но мало и неумело ориентированы на экзаменатора-собеседника.

С одной стороны, ответная речь учащихся должна содержать как можно меньше избыточных неречевых и условно-речевых единиц, затрудняющих ее понимание собеседником, с другой — эти единицы необходимы для управления говорящим собственной ментальной деятельностью, в том числе деятельностью интерпретационной. Компромиссным решением в данном случае будет употребление речевых единиц, которые смогут послужить регуляторами интерпретационной и продуктивной деятельности и вместе с тем позволят настроить собственную речь на адресата. Для адекватной экспликации ментальной деятельности и «настройки» ответов учащихся на адресата могут быть использованы средства, рекомендованные Н. Н. Шпилюной в целях диалогизации научной речи: «контактоустанавливающие (риторические вопросы, адресация к слушателям — мы, «оппонирование» своего выступления) и метаязыковые речевые действия (В начале своего выступления мы бы хотели

обратить внимание на то..., Повторим еще раз...; во-первых...)» [Шпилюная 2018: 15]. Лишенные научной функционально-стилистической окраски, эти средства могли бы быть использованы учащимися для управления ментальной деятельностью и выражения учета фактора адресата в речевом коде.

Выводы. Обобщим наши размышления.

Ответ соответствует критерию «Выполнение коммуникативной задачи», оценивающему участие школьника в диалоге, если он информативен, развернут и коррелирует с вопросом.

Приведение ответа в соответствие с критерием «Учет условий речевой ситуации» означает осуществление говорящим контактоустанавливающих и метаязыковых речевых действий (интерпретативных, планирующих ответ, оценивающих его речевое оформление и т. д.).

В свете предложенной интерпретации критериев оценивания диалога конкретизируем направления обучения школьников речевому реагированию в ситуации диалога:

1) обогащение апперцепционной базы учащихся;

2) обучение школьников интерпретации вопросительных высказываний;

3) обучение контактоустанавливающим и метаязыковым речевым действиям, регулирующим ментальную деятельность и учитывающим фактор адресата в речевом коде коммуниканта.

Работа по данным направлениям не только поможет в подготовке учащихся к собеседованию, но и будет способствовать укреплению преемственности итогового собеседования по русскому языку в IX классе и ЕГЭ по русскому языку в XI классе, так как и в письменной речи нужно уметь интерпретировать чужое высказывание, управлять ментальной деятельностью и учитывать фактор адресата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. Н., Плунгян В. А., Рахилина Е. В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М.: Помовский и партнеры, 1993. 207 с.
2. Белоедова А. В. Журналистский текст на шкале безусловной и проблемной достоверности // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. 2014. № 6(177), вып. 21. С. 141–145.

3. Богданова-Бегларян Н. В. Прагматемы в устной повседневной речи: определение понятия и общая типология // Вестник Пермского университета. Сер.: Российская и зарубежная филология. 2014. Вып. 3(27). С. 7–20.

4. Голуб И. Б., Розенталь Д. Э. Секреты хорошей речи. М.: Международные отношения, 1993. 280 с.

5. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. М.: Издательство АСТ: Corpus, 2019. 512 с.

6. Падучева Е. В. Высказывание и его соотношенность с действительностью: референциальные аспекты семантики местоимений / отв. ред. В. А. Успенский. 6-е изд., испр. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 296 с.

7. Потебня А. А. Слово и миф / сост., подгот. текста и примеч. А. Л. Топоркова. М.: Правда, 1989. 622 с.

8. Рачёва А. А. Употребление маркеров *вот* и *вон* как дискурсивный выбор говорящего // Сибирский филологический журнал. 2016. № 2. С. 164–176. DOI: 10.17223/18137083/55/18.

9. Читао И. А. Психологические факторы в обучении диалогической речи учащихся старших классов // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. № 2. С. 173–176.

10. Шпильная Н. Н. Риторические нормы устной научной речи // Русский язык в школе. 2018. Т. 79, № 6. С. 13–15. DOI:10.30515/0131-6141-2018-79-6-13-15.

11. Якубинский Л. П. О диалогической речи // Якубинский Л. П. Язык и его функционирование: избранные работы / отв. ред. А. А. Леонтьев. М.: Наука, 1986. С. 17–58.

REFERENCES

1. Baranov A. N., Plungyan V. A., Rakhilina E. V. A guide to the discursive words of the Russian language. Pomovskii i partner publ., Moscow, 1993. 207 p. (In Russ.).

2. Beloedova A. V. Journalistic text on the scale of unconditional and problematic reliability. *Nauchnye vedomosti BelGU. Ser. Gumanitarnye nauki = Scientific Bulletin of BelSU. Ser. Humanitarian sciences*. 2014. No. 6(177), Issue 21. P. 141–145. (In Russ.).

3. Bogdanova-Beglarian N. V. Pragmatic items in everyday speech: definition of the concept and general typology. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiyskaya i zarubezhnaya filologiya = Perm University Herald. Russian and Foreign Philology*. 2014. Issue 3(27). P. 7–20. (In Russ.).

4. Golub I. B., Rozental' D. E. Secrets of a good speech. *Mezhdunarodnye otnosheniya publ.*, Moscow, 1993. 280 p. (In Russ.).

5. Krongauz M. A. Russian language on the verge of a nervous breakdown. AST Publishing House: Corpus publ., Moscow, 2019. 512 p. (In Russ.).

6. Paducheva E. V. Utterance and its correlation with reality: referential aspects of the semantics of pronouns. Uspenskii V. A. (ed.). Ed. 6th, rev. LKI publ., Moscow, 2010. 296 p. (In Russ.).

7. Potebnya A. A. Word and myth. Toporkov A. L. (ed.). Truth publ., Moscow, 1989. 622 p. (In Russ.).

8. Racheva A. A. The use of the markers *vot* and *von* as a discursive choice of the speaker. *Sibirskii filologicheskii zhurnal = Siberian Journal of Philology*. 2016. No. 2. P. 164–176. DOI:10.17223/18137083/55/18. (In Russ.).

9. Chitao I. A. Psychological factors in teaching dialogical speech of senior pupils. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta = The Bulletin of Adyghe State University: Internet Scientific Journal*. 2006. No. 2. P. 173–176. (In Russ.).

10. Shpil'naya N. N. Rhetorical norms of the oral scientific speech. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2018. Vol. 79, No. 6. P. 13–15. DOI:10.30515/0131-6141-2018-79-6-13-15. (In Russ.).

11. Yakubinskii L. P. About dialogic speech. *Yakubinsky L. P. Language and its functioning: selected works. Leon't'ev A. A. (ed.)*. Science publ., Moscow, 1986. P. 17–58. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Марина Валентиновна Маслова, учитель русского языка и литературы, Лицей № 14 им. Заслуженного учителя РФ А. М. Кузьмина

Marina M. Maslova, Teacher (Russian Language and Literature), Lyceum No. 14 named after A. Khuzmin, an award-winning teacher of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию 12.02.2020; одобрена после рецензирования 26.04.2020; принята к публикации 14.08.2020.

The article was submitted 12.02.2020; approved after reviewing 26.04.2020; accepted for publication 14.08.2020.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-36-43

Формирование морфологической основы орфографической деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи

Ирина Владимировна Прищепова

Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, prichsepova@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования учебной деятельности (в том числе орфографической) у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Представлены принципы логопедического воздействия, обобщены результаты многолетнего опыта изучения дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи, отмечена положительная и стойкая динамика формирования морфологической основы орфографической деятельности (потребностно-мотивационный, содержательно-операционный, контрольно-оценочный компоненты), а также повышение успеваемости по русскому языку. Практическая значимость проведенного исследования состоит в разработке и апробации методики предупреждения и коррекции данного вида дизорфографии у учащихся начальных классов с общим недоразвитием речи. Предложенная методика позволяет устранить механизмы и симптоматику риска и проявления нарушения письма, осуществить целенаправленное и управляемое формирование орфографической деятельности, повысить орфографическую грамотность. Полученные данные могут быть использованы в работе логопедических пунктов и образовательных учреждений, осуществляющих инклюзивное обучение школьников.

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

Для цитирования: Прищепова И. В. Формирование морфологической основы орфографической деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 1. С. 36–43. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-36-43.

ORIGINAL ARTICLE

Formation of a morphological basis for spelling activity among primary schoolchildren with speech underdevelopment

Irina V. Prishchepova

Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia, prichsepova@yandex.ru

Abstract. This paper sets out to investigate problems associated with the formation of educational activity (including spelling) among students with disabilities. The author describes principles of speech therapy, generalises the results of long-term experience in studying dysorthography among primary schoolchildren with speech underdevelopment, indicates a positive and stable dynamics in the formation of a morphological basis for spelling activity (need-motivational, content-operational, control-evaluative components), as well as notes an overall increase in academic performance in the Russian language. The study has practical significance in terms of developing prevention and correction methods for managing this type of dysorthography among primary schoolchildren with speech underdevelopment. The described methods can be used for eliminating the mechanisms and symptoms of dysgraphia, carrying out a targeted and controlled formation of spelling activity, and improving spelling literacy. The obtained findings can be applied in speech therapy centres and educational institutions that carry out inclusive education of schoolchildren.

Keywords: dysorthography, motivation, need, self-esteem, self-examination, coding style, response type, generalisations

For citation: Prishchepova I. V. Formation of a morphological basis for spelling activity among primary schoolchildren with speech underdevelopment. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 1. P. 36–43. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-36-43. (In Russ.).

Введение. Современные процессы модернизации образования в России призваны обеспечивать создание оптимальных условий, средств, форм коррекционно-развивающего обучения учащихся начальных классов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В число детей данной категории входят младшие школьники с общим недоразвитием речи (ОНР). Они испытывают серьезные трудности при усвоении орфографически верного письма, что значительно снижает уровень достижения ими предметных и личностных результатов, препятствует саморазвитию и социализации в дальнейшем [Ивановская 2008: 5; Прищепова 2020: 47]. Проблема предупреждения (у второклассников с ОНР) и коррекции дизорфографии (у третьеклассников и четвероклассников с ОНР), обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности, является актуальной. Среди детей с дизорфографией значительное количество учащихся испытывают стойкие и систематические затруднения в овладении морфологическим принципом орфографии. Это связано с тем, что слова русского языка преимущественно включают именно такие орфограммы. Их написание, согласно орфографическим правилам (двухвариантным или правилам-рекомендациям), требует высокого уровня языковых обобщений и умения дифференцировать данные орфограммы и орфограммы других орфографических принципов (фонематического и традиционного). Рассмотрение вопросов, связанных с особенностями усвоения учащимися соответствующих программных требований от второго к четвертому классу, системой предупреждения и преодоления данного вида дизорфографии позволит оптимизировать коррекционно-развивающий и образовательный маршрут каждого ребенка с данной патологией [Прищепова 2020: 48].

Дизорфография у детей с ОНР является стойким речезыковым расстройством и вызывается недоразвитием процессов опознавания, выбора и дифференциации орфограмм в связи с деструктивностью усвоения орфографической деятельности [Прищепова 2019: 8].

Школьники не испытывают потребности писать орфографически верно. Второклассники не связывают орфографическую деятельность с учебными

и личными мотивами, третьеклассники и четвероклассники — с профессиональным или социальным становлением в будущем. У второклассников с риском возникновения дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности (в том числе и дифференцирующих написаний), не закладываются основы орфографического поля (знания об орфографических единицах и о позиционных условиях, которые предполагают проверку написания соответствующих букв; способы проверки звуков в слабой позиции). Учащиеся владеют небольшим объемом деструктивно организованного словарного запаса, несистематизированными и отрывочными знаниями о частях речи. Дети не усваивают лексическое и грамматическое значение слова и его морфем, словообразовательный механизм и связанные с ними языковые явления, не овладевают морфологическим анализом. При данном виде дизорфографии школьники (третьеклассники и четвероклассники) не владеют понятием «орфограмма», опираются на орфографическое поле, деструктивное по своей организации, по компонентам и механизмам их реализации в орфографической деятельности. Учащиеся данной категории не осваивают морфологические категории и не владеют терминологической системой.

Преодоление дизорфографии позволяет ребенку освоить орфографическую деятельность, избавиться от системного речевого недоразвития, получить начальное языковое образование в специально созданных коррекционно-развивающих условиях в соответствии с индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями, войти в образовательное и социокультурное пространство [Бунеев 2000: 7; Давыдов 1996: 18]. Эффективность логопедического воздействия обеспечивается учетом механизмов дизорфографии, индивидуально-типологических недостатков орфографической деятельности обучающихся с ОНР, а также учетом программных требований к усвоению орфографии.

Логопедическая работа строится на основе системно-деятельностного подхода, обеспечивает реализацию особых образовательных потребностей детей с ОНР и формирование языковой личности, владеющей

системой грамматико-орфографических знаний и умений. Комплексное воздействие базируется на научных представлениях о развитии у младших школьников орфографической деятельности как многоуровневой макросистемы, учитывающей последовательность изучения тем русского языка, их взаимосвязь и взаимообусловленность. На логопедических занятиях грамматико-орфографический материал уточняется, систематизируется, закрепляется и становится для каждого ребенка элементом микросистемы. Основу логопедического воздействия составляют принципы коррекционной направленности [Лопатина 2015: 7], учета становления учебной деятельности в начальной школе [Гальперин 1968: 24], структуры и механизмов орфографической деятельности на каждом этапе ее формирования [Богоявленский 1966: 96]; поэтапного формирования умственных действий [Гальперин 1968: 49; Талызина 2020: 80], в том числе орфографических умений и навыков [Богоявленский 1966: 24; Жуйков 1965: 46]; действий сознательного усвоения системы научных понятий и программного материала [Гальперин 1968: 79; Прищепова 2019: 5], взаимодействия мышления и речи в развитии ребенка [Выготский 2005: 467]; единства обучения орфографии и развития школьника [Прищепова 2019: 13]; становления основ теоретического мышления [Выготский 2005: 466; Давыдов 1996: 536]. Принимаются во внимание дидактические принципы, учитывается обобщение результатов многолетнего исследования орфографической деятельности учащихся начальных классов с ОНР [Прищепова 2020: 48].

Отбор эмпирических и теоретических методов логопедического воздействия определяется состоянием психологических и языковых составляющих орфографической деятельности, степенью выраженности риска возникновения и проявления данного вида дизорфографии, этапом усвоения орфограмм и связанных с ними грамматико-орфографических закономерностей морфологического принципа написания, приоритетным видом учебной деятельности учащихся.

Обсуждение. Для каждого ребенка на логопедических занятиях создаются условия, позволяющие научиться воспринимать инструкцию учителя-логопеда, планировать и реализовывать соответствующие

грамматико-орфографические действия, сформировать произвольно управляемую орфографическую деятельность, усвоить и закрепить знания из других разделов курса русского языка, восполнить пробелы речевого развития.

У второклассников формируется потребность «быть хорошим учеником», больше знать и уметь, учебная внутренняя мотивация усваивать орфографию и на ее основе достигать личностных качеств. У третьеклассников и четвероклассников формируются представления о ценности усвоения орфографических норм и познания языковых закономерностей. Специально созданная коррекционно-развивающая среда (дидактические, информационные средства) и доброжелательная атмосфера позволяют формировать у ребенка заинтересованность в самоизменении (например, писать без ошибок), психологическую установку на правильное написание.

На каждом занятии вызывается интерес и формируется мотив к усвоению знаний о конкретном грамматико-орфографическом материале. Составляется схема ориентировочной основы действий в рамках имеющегося у детей орфографического поля. Грамматико-орфографические задачи решаются в плане громкой речи и «про себя» в материализованной форме. Далее — без опоры на дидактические средства, в интериоризованной форме (в плане внутренней речи). Развивается умение произвольно отбирать приемы проверки орфограмм, регулируемых морфологическим принципом (II класс — проверка безударной гласной путем изменения формы слова, прием «портретной аналогии», III класс — выбор или самостоятельный подбор близкородственного слова из цепочки родственных слов).

С учетом программных требований параллельно-последовательно повторяются и закрепляются пройденные грамматико-орфографические темы, одно-, двухвариантные орфографические правила, правила-рекомендации, регулируемые морфологическим, фонематическим, традиционным принципами написания, а также правила графики. Это позволяет сформировать основу для дальнейшей систематизации, обобщения и дифференциации соответствующих орфограмм, дифференцированной коррекции разных видов дизорфографии.

Аналитический (вербальный) стиль кодирования информации младшими школьниками является ведущим способом при выделении, прогнозировании и воспроизведении орфограмм морфологического принципа (например, непроизносимых согласных). Развитие аналитического стиля кодирования речевой информации у школьников является психологической основой данной области орфографической деятельности и способствует обогащению лексико-семантической стороны языка, усвоению номинативной функции знаменательного слова, формированию умения выделять его лексическое значение и классифицировать слова. Например, учащимся с вербальным стилем кодирования предлагается прослушать пять слов (*кот, дуб, зуб, нос, мак*), аргументированно назвать те, в которых все звуки звучат отчетливо (находятся в сильной позиции), а затем — слова, звучание которых расходится с написанием. Сверстникам с образным стилем кодирования информации предлагается рассмотреть соответствующие картинки, назвать, что на них нарисовано. Второклассники записывают слова, проговаривая их орфографически, подчеркивают требующие проверки буквы, приводят собственные примеры.

Третьеклассникам и четвероклассникам дается возможность вспомнить названия представителей животного мира, указать их принадлежность к определенному отряду и семейству. Среди пяти картинок (с изображением белки, зайца, крысы, мыши и кошки) дети с образным стилем кодирования стимульной информации аргументированно отбирают одну лишнюю (с изображением кошки). Одноклассники с вербальным стилем кодирования стимульной информации выполняют задание на слух. Далее предлагается к каждому слову подобрать цепочку родственных слов, найти в каждом соответствующую орфограмму. Во время орфографического проговаривания записать слова и подчеркнуть орфограммы, самостоятельно подобрать слова с данными орфограммами.

В ходе формирования типа реагирования на стимульный материал дети учатся анализировать, сравнивать, сопоставлять, классифицировать данный материал по различным признакам, работать в оптимальном темпе до получения конечного результата, не отвлекаться. Так,

второклассникам предлагается прослушать слова (*дома, сады, зима, краб, река, снег, град, утюг, этаж*), запомнить их и назвать те, в которых в слабой позиции находятся гласные звуки, а затем — согласные звуки. Третьеклассникам и четвероклассникам после прослушивания слов предлагается записать только соответствующие орфограммы и привести примеры с ними.

При становлении ориентировочно-содержательной стороны орфографической деятельности дети усваивают согласно пройденным орфографическим правилам схему ориентировочной основы действий и состав орфографического поля. Учатся произвольно актуализировать и выделять из него орфограммы, формулировать грамматико-орфографическую задачу, определять последовательность действий, содержание и средства ее решения, пользоваться терминологией, речевыми и языковыми закономерностями. Учитывается структура грамматико-орфографической деятельности в ходе реализации одно- и двухвариантных орфографических правил (например, написание приставок, суффиксов, непроизносимых согласных в корне и др.). Нужная орфограмма аргументированно выделяется на основе ее общих и частных признаков. В словах идентифицируется звуковой образ орфограммы (безударная гласная в корне), орфограмма обозначается в слове графически и дифференцируется с «конфликтными словами» (например, слова *шикарный, шинель*). Для предупреждения ложных ассоциаций, случайных ответов и нерациональных действий по типу «проб и ошибок» проводится орфографическое проговаривание, комментирование, рассуждение, обоснование грамматико-орфографических операций и операций на основе фонетических, графических или морфологических обобщений. Грамматико-орфографические задачи репродуктивного и конструктивного характера решаются в плане громкой речи и «про себя» в материализованной форме (с помощью схем, моделей). Постепенно основное содержание действия переносится во внутренний план, автоматизируется и приобретает форму собственного умственного действия.

Проведение морфолого-семантических операций позволяет устанавливать в речевом материале логические связи, произвольно

оперировать фонемно-словообразовательным, семантическим и морфолого-синтаксическим компонентами орфографической деятельности. Уточняются и закрепляются пройденные грамматико-орфографические темы, например «Слово» (части речи, состав слов и др.), и изученные орфографические правила, подчиняющиеся морфологическому, фонематическому и традиционному принципам. Психологической основой усвоения их формулировок, алгоритмов действий становится определенный уровень развития сукцессивно-симультанных процессов с использованием неречевого и речевого материала. Например, в заданной последовательности (названия времен года) или в целостно представленной ситуации (сюжетная картинка) дети учатся выделять временные, причинно-следственные связи и пространственные отношения между объектами, находить закономерности. В ходе беседы детям предлагается назвать слова с пройденными орфограммами, объяснить их написание, начертить их схему или модель и составить предложения. Лучшие предложения один ребенок записывает на доске, другие учащиеся – в тетради.

Большое значение отводится совершенствованию речеслуховой кратковременной памяти, а именно сохранению, актуализации и подбору собственных примеров слов с приставками *при-* и *пре-*: *прилетели, припекает, прекрасный, превосходный*, произвольному выбору способа запоминания слов. При работе с учащимися в парах одному ребенку предлагается прочесть напечатанные на карточках слова, объяснить их значение и значение приставок. Другой ребенок повторяет слова, сначала называет слова с приставкой *пре-*, а затем – с приставкой *при-*. Далее сосед по парте подбирает и аргументированно приводит столько же собственных примеров слов с данными приставками.

Вышеописанная работа позволяет усвоить алгоритм написания, например безударных гласных в корне слова (*м..рская в..лна, с..сновая д..ска, д..ждливая ос..нь, з..леные п..ля, в..здушные ш..ры*). В ходе проведения соревнования между двумя командами третьеклассников и четвероклассников участник одной команды орфоэпически четко повторяет слова, произнесенные учителем-логопедом. Затем каждое слово проговаривает по слогам,

голосом выделяет ударный слог, называет безударный гласный звук. Участник другой команды обосновывает необходимость и способы проверки гласного в неударной позиции. Команды детей определяют морфемный состав слова. Участник одной команды изменяет форму слова, затем называет (составляет) цепочку родственных слов. Из этой цепочки участник другой команды отбирает близкородственное слово (как правило, самое короткое), записывает на доске проверочное и проверяемое слова (через тире), выделяет в них орфограмму. В ходе коллективной работы под руководством учителя-логопеда составляется обобщенная таблица написания орфограмм в корне слова на основе разных общих (корень) и частных опознавательных признаков (безударные гласные). При этом первые выделяются на морфемной, а вторые – на фонемной основе.

При работе с орфографическими правилами проводится их анализ, обозначение орфограммы, построение схемы и плана грамматико-орфографических действий. Формируются алгоритмы орфографических операций, актуализируются и уточняются грамматико-орфографические знания, данные памяток, таблиц. Подбираются, а затем комментируются примеры, закрепляются общие и частные признаки орфограмм. Произвольно выделяются универсальные ступени орфографических действий: постановка орфографической задачи; решение орфографической задачи, самопроверка и аргументированная самооценка. Для закрепления формулировки текстов орфографических правил используется анализ учебно-научного текста и текста – руководства к действию. Проверочное слово сопоставляется с другими родственными словами, подбираются словоформы. Второклассники выделяют фонетические признаки (ударение), ученики третьих и четвертых классов определяют грамматические признаки слова (морфемный состав). Далее дети формулируют вывод, который сравнивается с текстом правила. Поэтапно и аргументированно выполняются грамматико-орфографические операции. Признаком автоматизированных действий во многих случаях служит их безошибочное выполнение, что появляется по мере «свертывания» алгоритма.

Орфограммы выделяются и классифицируются сначала на практическом, затем — на теоретическом уровнях, развивается и автоматизируется орфографическая зоркость. Ее языковой основой становится умение проводить все виды языкового анализа (выделение последовательности слов в предложениях, слоговой и фонематический виды анализа, умение обнаруживать в словах «ошибкоопасные места» и таким образом прогнозировать орфограммы). В ходе орфографического проговаривания звучание слов с проверяемой орфограммой связывается с написанием, актуализируются соответствующие знания.

С целью усвоения принципа дифференцированных написаний у учащихся формируются языковые обобщения и умение устанавливать отнесенность слов к определенной грамматической категории и классу слов (собственные и нарицательные существительные). На первоначальных этапах школьники учатся четко формулировать основную мысль высказывания, выделять грамматическую основу предложения, его второстепенные члены. Знакомство с синтаксическими связями слов предложения и грамматическими закономерностями их оформления создает основу для формирования представлений о словосочетании и предложении, о способах внутрифразовой связи, иерархии семантических, синтаксических и морфологических единиц в системе грамматико-орфографических операций, а также умения выделять субъект (предмет) предикативной ситуации (*Орел* (имя собственное) или *орел* (имя нарицательное)).

В ходе предупреждения и коррекции дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности, у детей развивается умение делить слова на слоги, усваиваются правила переноса с одной строки на другую, уточняются и восполняются пробелы в знаниях учеников об ударении, о гласных и согласных звуках, основных признаках их классификации, о звукобуквенном анализе, о месте ударения (*нос — носы*), мотивирующем и производном от него слове (*рот — ротик*), родственных словах (*бег — беговая — перебежать*), словах с одинаковым суффиксом и орфограммой (*стульчик — летчик — пальчик*).

Формирование слуховой и слухопроизводительной дифференциации (глухих — звонких, твердых — мягких согласных, аффрикат — их компонентов) помогает развивать умение определять позиционные чередования в родственных словах.

Логопедическая работа со словарным запасом учащихся позволяет уточнить и закрепить программный материал по русскому языку, усвоить терминологию. Изучение лексических тем, введение в активный словарный запас знаменательных и служебных слов, синонимов, антонимов, многозначных слов развивает представления школьников о словообразовании и парадигматических отношениях. Умение различать значения слов разных частей речи помогает объяснять их лексические значения, выделять двухвариантные орфограммы (*ожог — ожёг*).

Развитие умения выделять и объяснять переносное значение словосочетаний и предложений позволяет формировать представления о фразеологических единицах, устойчивых словосочетаниях, усваивать принцип дифференцирующих написаний (*красная шапка — Красная площадь*).

При коррекции недостатков речевого развития, формировании универсальных учебных действий и метаязыковой деятельности на основе неосознанных эмпирических обобщений развивается чувство языка. Оно становится базой обобщений разного уровня, орфографической компетенции и метазнания. В учебной деятельности раскрывается каждая терминологическая единица (например, орфограмма) с точки зрения ее содержательных и формальных признаков, в системе изучения других грамматических понятий (проверяемое слово, проверочное слово, орфографическое правило, слова-исключения).

Развитие лингвистического отношения к речевым единицам предполагает уточнение теоретических знаний, осознание взаимосвязи между семантической и грамматической стороной языка. Школьники учатся соотносить звуки, буквы, буквосочетания; проводить звукобуквенный и морфемный анализ слов, понимать роль морфем в передаче лексического значения слова; осуществлять морфологический анализ. Усвоение существенных признаков понятий предупреждает появление ложного обобщения (расположение корня

в начале слова), смешение несущественных признаков (приставки *по-* и части корня *по-* в словах *поезд*, *потолок*).

Проводится систематическая и поэтапная работа над усвоением грамматических категорий самостоятельных частей речи, дифференциацией их грамматического значения, умением соотносить грамматическое значение слова с его формальными признаками. Даются грамматико-орфографические знания (составляются таблицы, схемы, модели) о служебных частях речи и их написании.

Формируются компоненты языка, речи и учебной деятельности, реализуется единство фонематического, лексического и синтаксического компонентов языковой компетенции, фонетико-словообразовательных (преимущественно у второклассников) и/или морфолого-синтаксических операций (в большей мере у третьеклассников и четвероклассников).

Каждый ребенок осваивает предварительный, текущий и опосредованный самоконтроль. Для определения орфограммы в составе проверочного слова он преимущественно обращается к изменению формы слова (во II классе), морфемному анализу (в III и IV классах), к формулировке орфографического правила, к усвоенным алгоритмам действий. Школьник находит ошибки и аргументированно объясняет их причины, обращаясь к справочной литературе, различным видам словарей, памяткам. С учетом критериев оценки выполняемых действий учащийся дает характеристику успешности своей грамматико-орфографической деятельности как на отдельных занятиях, так и за определенный период времени (время работы в проекте, четверть, полугодие).

На заключительном этапе логопедического воздействия школьник учится обобщать, интегрировать и переносить усвоенные знания на алгоритмизированной основе на новый учебный материал. Ведущим направлением в работе становится формирование контрольно-оценочной части орфографической деятельности. Закрепляется умение применять орфографические правила, дифференцировать орфограммы разных принципов орфографии. Постоянный мониторинг осуществляемой деятельности позволяет оценить

эффективность системы логопедической работы и при необходимости провести ее коррекцию.

Выводы. Таким образом, в ходе формирования психологических и языковых составляющих орфографической деятельности у младшего школьника развивается представление об орфографической деятельности. У ребенка формируется умение произвольно опираться на избранный им стиль кодирования и переработки стимульной информации, на тип реагирования, память определенной модальности. Сбалансированно и согласованно формируется чувство языка и основы лингвистического мышления; используются рационально-логические, интуитивно-практические приемы овладения орфографией, приемы сопоставления и имитации; прогнозируются результаты, способы решения лингвистических задач; данные прогноза соотносятся с теоретическими данными.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1966. 307 с.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: АСТ, 2005. 670 с.
3. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. 541 с.
4. Дистрофия и дизорфография: изучение, методика, сказки: методическое пособие / Ивановская О. Г. и др.; науч. ред. Л. Н. Засорина. СПб.: КАРО, 2008. 543 с. [Ивановская 2008].
5. *Жуйков С. Ф.* Формирование орфографических действий (у младших школьников). М.: Просвещение, 1965. 355 с.
6. *Лопатина Л. В.* Логопедическая работа по коррекции стертой дизартрии у дошкольников: монография. М.: УМЦ «Добрый мир», 2015. 302 с.
7. *Прищепова И. В.* Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография. М.: Юрайт, 2019. 201 с.
8. *Прищепова И. В.* Преодоление дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 3. С. 46–51. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-46-51.
9. *Талызина Н. Ф.* Психология детей младшего школьного возраста: формирование

познавательной деятельности младших школьников: учебное пособие для среднего профессионального образования. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2020. 174 с.

10. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий: сб. статей / под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. 135 с. [Гальперин 1968].

REFERENCES

1. *Bogoyavlensky D. N.* Psychology of mastering spelling. 2th ed. Education publ., Moscow, 1966. 307 p. (In Russ.).

2. *Vygotsky L. S.* Educational psychology. AST publ., Moscow, 2005. 670 p. (In Russ.).

3. *Davydov V. V.* Theory of developing education. OPTs «INTOR» publ., Moscow, 1996. 541 p. (In Russ.).

4. Dysgraphia and dysorthography: study, methodology, fairy tales. A methodological guide. *Ivanovskaya O. G. et al.* Zasorina L. N. (ed.). KARO publ., Saint Petersburg, 2008. 543 p. (In Russ.).

5. *Zhuikov S. F.* Formation of spelling actions (for younger students). Education publ., Moscow, 1965. 355 p. (In Russ.).

6. *Lopatina L. V.* Speech therapy work on correction of erased dysarthria in preschoolers: monograph. M.: UMTS «Good world», 2015. 302 p. (Russ.).

7. *Prishchepova I. V.* Speech therapy for the formation of prerequisites for mastering spelling skills in younger schoolchildren with general speech underdevelopment: A monograph. Yurait publ., Moscow, 2019. 201 p. (In Russ.).

8. *Prishchepova I. V.* Overcoming disorthography of primary schoolchildren with general speech underdevelopment. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2020. Vol. 81, No. 3. P. 46–51. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-46-51. (In Russ.).

9. *Talyzina N. F.* Psychology of children of primary school age: the formation of cognitive activity of primary schoolchildren: a textbook for secondary vocational education. 2th ed. Yurait publ., Moscow, 2020. 174 p. (In Russ.).

10. Formation of knowledge and skills based on the theory of stage-by-stage assimilation of mental actions: A collection of articles. Gal'perin P. Ya., Talyzina N. F. (ed.). Publishing house Moscow University, Moscow, 1968. 135 p. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ирина Владимировна Прищепова, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Irina V. Prishchepova, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Speech Therapy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University

Статья поступила в редакцию 03.08.2020; одобрена после рецензирования 17.08.2020; принята к публикации 31.08.2020.

The article was submitted 03.08.2020; approved after reviewing 17.08.2020; accepted for publication 31.08.2020.



НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-44-52

Алгоритмический подход к изучению морфологических норм имен прилагательных в VI классе. Часть I. Грамматическая характеристика разрядов прилагательных и нормы употребления кратких и полных форм

Владимир Николаевич Сульниченко

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

Аннотация. Главная цель статьи – рассмотреть наиболее сложные морфологические нормы имен прилагательных и предложить алгоритмы по этому грамматико-орфографическому материалу для работы на уроке. Основное внимание уделено морфологическим нормам образования степеней сравнения, полных и кратких форм качественных прилагательных, нормативным ограничениям в образовании отдельных групп прилагательных. Используется структурирование грамматико-орфографического материала в виде таблиц и алгоритмов, которые составляются на уроке, способствуя интенсивному усвоению учебного материала. Процесс исследования данной проблемы показал, что самостоятельное составление алгоритмов на уроке влияет на более глубокое и прочное усвоение морфологических норм имен прилагательных, так как в процессе дифференцированного и индивидуального подхода к организации этой работы активизируется познавательная деятельность учащихся, вырабатывается умение более осознанного применения полученных знаний о морфологических нормах в речевой практике.

Ключевые слова: имя прилагательное, качественные прилагательные, полные и краткие прилагательные, сравнительная и превосходная степени сравнения, грамматические алгоритмы

Для цитирования: Сульниченко В. Н. Алгоритмический подход к изучению морфологических норм имен прилагательных в VI классе. Часть I. Грамматическая характеристика разрядов прилагательных и нормы употребления кратких и полных форм // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 1. С. 44–52. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-44-52.

ORIGINAL ARTICLE

Algorithmic approach to the study of morphological norms of adjectives in the 6th grade. Part 1. Grammatical characteristics of adjectives and norms of using short and full forms

Vladimir N. Sulnichenko

Crimean Academy of Professional Retraining and Development, Evpatoria, Republic of Crimea, Russia, sulnich@mail.ru

Abstract. The paper is aimed at considering the most complex morphological norms of adjectives and establishing algorithms for their training in terms of grammar and spelling. The study was focused on the morphological norms of degrees of comparison, full and short forms of qualitative adjectives, regulatory restrictions in the formation of some groups of adjectives. It is proposed that students should structure grammar and spelling material in the form of tables and algorithms during lessons, which enhances intensive assimilation of the educational material. The study shows that individual compilation of algorithms promotes a deeper and stronger assimilation of the morphological norms of

adjectives, since a differentiated and individual approach to the organisation of this work activates students' cognitive competencies and their ability to consciously apply the gained knowledge of morphological norms in speech practice.

Keywords: adjective, qualitative adjectives, full and short adjectives, comparative and superlative degrees of comparison, grammatical algorithms

For citation: *Sulnichenko V. N. Algorithmic approach to the study of morphological norms of adjectives in the 6th grade. Part 1. Grammatical characteristics of adjectives and norms of using short and full forms. *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2021. Vol. 82, No. 1. P. 44–52. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-44-52. (In Russ.).*

Введение. При изучении частей речи у школьников возникают большие трудности в усвоении морфологических норм, так как грамматическая система русского языка отличается разветвленностью и сложностью. Почти все знаменательные части речи изменяются, имеют свой набор грамматических форм. Овладение морфологическими нормами предполагает не только умение опознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать и оценивать грамматические факты языка, но и умение пользоваться в речи морфологическими средствами языка в соответствии с нормами литературного языка.

Проблемы нормы исследовали В. В. Виноградов [1961; 1972; 1975], Б. Н. Головин [1988¹], К. С. Горбачевич [1971; 1978], Л. К. Граудина [1980], В. А. Ицкович [2009], Л. П. Крысин [2005; 2007], М. Р. Львов [2006], С. И. Ожегов [1990], Д. Э. Розенталь², Л. И. Скворцов [1980] и другие.

Учеными даны разные определения нормы, указаны различные сущностные свойства этого явления. Нормативность определяется как следование нормам русского литературного языка в процессе общения и как основа формирования речевой культуры.

Большой вклад в изучение нормы внес С. И. Ожегов. Он разработал программу активной нормализации всех сторон литературной речи. Лингвист выявил социальную сторону понятия нормы, которая складывается из отбора имеющихся, образумых вновь и извлекаемых из пассивного запаса языковых элементов. С. И. Ожегов

предложил следующее определение нормы: «Нормы языка — это общепринятые в общественно-речевой практике... правила произношения, грамматики и словоупотребления»³. Социальная сторона нормы была в центре внимания Б. Н. Головина, который трактовал норму как «жесткое “предписание” выбора из нескольких вариантов одного, “предписание”, даваемое свойствами самого литературного языка и традициями его употребления»⁴.

Основой нормализации современной литературной речи является понятие нормы как исторически изменчивой категории, так как «норма отражает поступательное развитие языка...»⁵. Норма как «категория историческая... подвержена изменениям, что вытекает из природы языка как явления социального, находящегося в постоянном развитии вместе с творцом и носителем языка — обществом»⁶.

Языковые нормы не придумываются филологами. Лингвисты выявляют, описывают, кодифицируют, разъясняют и пропагандируют языковые нормы, которые отражают определенный этап в развитии литературного языка всего народа. Языковые нормы поддерживаются общественно-речевой практикой — художественной литературой, сценической речью,

¹ Головин Б. Н. Как говорить правильно: Заметки о культуре русской речи. 3-е изд., испр. М.: Высш. школа, 1988.

² Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985; Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь трудностей русского языка. М.: Айрис Рольф, 1998.

³ Ожегов С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи: учеб. пособие для филол. фак. пед. ин-тов / Вступ. статья и коммент. канд. филол. наук Л. И. Скворцова. М.: Высш. школа, 1974. С. 287.

⁴ Головин Б. Н. Как говорить правильно: Заметки о культуре русской речи. 3-е изд., испр. М.: Высш. школа, 1988. С. 33.

⁵ Горбачевич К. С. Нормы современного русского литературного языка: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1978. С. 27.

⁶ Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985. С. 152.

радиовещанием, телевидением, а в школе усваиваются при изучении русского языка и восприятии речи учителя.

Итак, соблюдение языковых норм является гарантом стабильности, устойчивости языка, обеспечивает эффективность процесса коммуникации и связь поколений, сохраняет целостность русского литературного языка.

Однако мало исследованы приемы изучения в школе морфологических норм. Это касается и норм, связанных с особенностями образования грамматических форм имен прилагательных. Изучение сложных нормативных правил грамматического характера требует от школьников больших усилий в осмыслении и запоминании, а от учителя — постоянного совершенствования своего методического мастерства. Школьники должны научиться анализировать грамматические формы слов, уметь их сопоставлять, быстро и осознанно выбирать правильные языковые средства в устной и письменной речи, заменять ошибочные грамматические формы общепринятыми.

Оптимизация способов и технологий организации учебного процесса для повышения качества обучения требует от учителя-словесника поисков современных подходов к изучению норм современного

русского языка. Опыт работы показывает, что в ходе усвоения морфологических норм имен прилагательных эффективна алгоритмическая технология обучения. Алгоритмы помогают школьникам глубже осмыслить и усвоить ту или иную морфологическую норму языка, предупредить ошибки в образовании грамматических форм, четко фиксируют ход рассуждений при выполнении мыслительных операций, развивают алгоритмическое мышление и увеличивают творческий потенциал учащихся.

Результаты. Грамматические нормы образования прилагательных особенно широко представлены среди качественных прилагательных. В. В. Виноградов считал качество семантической основой прилагательных [Виноградов 1972: 176]. В современных научных исследованиях отмечается, что «признаковая природа прилагательных раскрывается во всей своей полноте лишь при рассмотрении их как слов со стороны лексической семантики» [Сулименко 2012: 79].

Покажем лексико-семантическую специфику различных разрядов прилагательных путем сравнения их семантики. Для этого воспользуемся таблицей 1 с элементами программированного характера.

Таблица 1

Лексико-семантическая характеристика разрядов прилагательных

Разряды прилагательных \ Значение	Обозначают признак предмета		Обозначают принадлежность предмета лицу или животному
	без отношения к другим предметам	через отношение к другим предметам	
качественные	+	—	—
относительные	—	+	—
притяжательные	—	—	+

Лексико-семантическая характеристика прилагательных представлена в таблице 1, в которой наличие того или иного лексико-семантического признака подтверждается утвердительным («Да» +) или отрицательным («Нет» —) ответом, что близко к алгоритмическому рассуждению. Анализ таблицы 1 помогает школьникам ответить на два вопроса: 1) «Какой признак предмета обозначают качественные и относительные прилагательные?»; 2) «Какими лексико-семантическими особенностями отличаются притяжательные прилагательные от качественных и относительных?»

Далее внимание учащихся акцентируется на выяснении грамматических признаков качественных прилагательных, употребленных в прямом значении, путем сравнения их с относительными и притяжательными прилагательными.

Важно повторить с шестиклассниками ранее изученный материал об употреблении прилагательных в прямом и переносном значении. Для этого предлагаем к прилагательным *золотой, рыцарский, веселый, мягкий, горячий, тяжелый, душистый* подобрать существительные и определить, в каких словосочетаниях они употребляются в прямом и переносном значениях.

золотой (золотое кольцо — золотые слова), рыцарский (рыцарские доспехи — рыцарский поступок), веселый (веселые ребята — веселая зима), мягкий (мягкий пух — мягкий ветер), горячий (горячая вода — горячее желание), тяжелый (тяжелый рюкзак — тяжелое чувство), душистый (душистый мед — душистая весна).

Этот материал необходим для того, чтобы школьники при указании выделенных в таблице 2 и алгоритме 1 грамматических признаков качественных прилагательных учитывали те из них, которые употребляются только в прямом значении.

Грамматическая специфика качественных прилагательных, употребленных в прямом значении, определяется исходя из того, что они «характеризуются целым комплексом грамматических и лексико-словообразовательных признаков»⁷. Анализируется, например, качественное прилагательное *высокий* в такой последовательности: 1) образовать от слова *высокий* краткую

форму (*высок, высока, высоко*); 2) сравнить степень передаваемого признака в грамматических формах: *высокий — выше*; 3) образовать от данного прилагательного наречие на *-о* (*высоко*); 4) образовать от слова *высокий* отвлеченное существительное (*высота*).

Данная грамматическая информация систематизируется в таблице 2 с элементами программированного характера, которая облегчает работу по составлению алгоритма с учетом основных грамматических признаков качественных прилагательных, употребленных в прямом значении. Другие признаки качественных прилагательных сообщаются в процессе дальнейшей работы с практическим материалом (способность сочетаться с наречиями меры и степени, образовывать формы субъективной оценки, вступать в антонимические отношения и др.) по усмотрению учителя и в зависимости от уровня лингвистической подготовленности класса.

Таблица 2

Грамматические особенности разрядов прилагательных в прямом значении

Разряды прилагательных	Образование			
	краткой формы	степени сравнения	наречий на <i>-о, -е, -и</i>	отвлеченных существительных
качественные	+	+	+	+
относительные	—	—	—	—
притяжательные	—	—	—	—
Примеры	<i>высок</i>	<i>выше</i>	<i>высоко</i>	<i>высота</i>

Перед шестиклассниками ставится такая задача: пользуясь таблицей 2, составьте алгоритм разграничения разрядов прилагательных по их грамматическим признакам.

Логично при составлении алгоритма 1 выполнить задания и ответить на вопрос.

1. Отрадите в первой ветви алгоритма наиболее характерные грамматические признаки, присущие качественным прилагательным. (*Ответ.* Наличие краткой формы и степени сравнения.)

2. В соответствии с содержанием последующих столбцов таблицы 2 составьте вторую и третью ветви алгоритма.

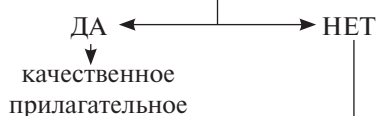
3. По какому принципу можно грамматически охарактеризовать разряды прилагательных? (*Ответ.* По принципу противопоставления: наличие у качественных прилагательных определенных грамматических признаков и их отсутствие у относительных и притяжательных.)

Грамматическая характеристика относительных и притяжательных прилагательных на этом этапе обучения ограничивается лишь констатацией отсутствия признаков, характерных для качественных прилагательных. Заметим, что образование степеней сравнения качественных прилагательных будет рассматриваться позже, поэтому анализируется более знакомая школьникам простая форма сравнительной степени.

⁷ Буланин Л. Л. Трудные вопросы морфологии: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1976. С. 72.

Алгоритм 1 Грамматическая характеристика качественных прилагательных в прямом значении

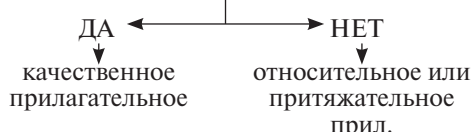
1. От прилагательного образуется краткая форма и степень сравнения



2. От прилагательного образуются наречия на -о, -е, -и



3. От прилагательного возможно образование отвлеченного существительного



Образец рассуждения по алгоритму 1. В словосочетании *красивый лес* от прилагательного *красивый* образуется краткая форма (*красив*), степень сравнения (*красивее*) – первая ветвь алгоритма, наречие (*красиво*) – вторая ветвь алгоритма 1, отвлеченное существительное (*красота*) – третья ветвь алгоритма 1. Следовательно, прилагательное *красивый* является качественным.

В процессе систематизации и обобщения материала о лексико-семантических разрядах прилагательных методически целесообразно рассмотреть случаи их употребления в переносном значении. Важно сформировать у шестиклассников представление о том, что при употреблении прилагательных в переносном значении принадлежность к лексико-семантическому разряду и грамматические признаки меняются. Учитывая, что материал достаточно трудный для учащихся, предлагаем два варианта работы на уроке.

Для шестиклассников с недостаточным уровнем подготовленности (1-я группа) предлагаем проанализировать таблицу 3 в готовом виде.

Таблица 3

Переход прилагательных из одного разряда в другой

относительные	качественные	
каменный (из камня) дом стальной (из стали) нож	каменное (неподвижное) лицо стальные (крепкие) нервы	
притяжательные	относительные	качественные
лисий нора (принадлежит лисе) волчья лапа (принадлежит волку)	лисий воротник (из меха лисы) волчьи тропы (проложенные волками)	лисья (хитрая) речь волчий (злой) взгляд
качественные	относительные	
живой ребенок легкий характер	живая изгородь (из живых насаждений) легкая промышленность (не относится к тяжелой индустрии)	

В ходе анализа таблицы 3 определяют грамматические условия перехода прилагательных из одного разряда в другой и употребления их в переносном значении: 1) качественные прилагательные в значении относительных; 2) относительные прилагательные в значении качественных; 3) притяжательные прилагательные в значении качественных; 4) притяжательные прилагательные в значении относительных. Используя дидактический материал таблицы 3 и эти грамматические условия, шестиклассники подбирают примеры словосочетаний с переносным значением прилагательных (в случае затруднений

предлагаются для анализа примеры словосочетаний, с которыми работают учащиеся 2-й группы).

Более подготовленные в лингвистическом отношении школьники (2-я группа) анализируют примеры словосочетаний:

свинцовая пуля, свинцовые тучи, заячий выводок, заячий след, заячий характер, гусиный крик, гусиная кормушка, гусиная шея, золотое кольцо, золотой характер, музыкальная школа, музыкальная девочка, медвежья пасть, медвежья услуга, медвежья шуба, деревянная походка, деревянная скульптура

— для включения их в самостоятельно составленную таблицу 3 по предложенным

учителем грамматическим условиям, при которых прилагательные одного разряда употребляются в значении другого.

При составлении алгоритма 2 шестиклассникам обеих групп предлагается его название («Определение разрядов прилагательных в прямом и переносном значениях»), которое помогает в установлении количества ветвей: 1-я ветвь — определение разряда прилагательного в прямом значении и 2-я ветвь — определение разряда прилагательного в переносном значении. Далее в процессе составления основной формулировки второй ветви алгоритма («1. Прилагательное употреблено в прямом значении») указывается, по каким признакам определяется разряд прилагательных в прямом значении (по значению прилагательного — таблица 1 и по грамматическим признакам — таблица 2, алгоритм 1).

В ходе определения разрядов прилагательных, употребленных в переносном значении, и составления формулировки второй ветви алгоритма («2. Прилагательное употреблено в переносном значении») предлагается обратиться к таблице 3, которая представляет все грамматические условия перехода прилагательных из одного разряда в другой. Под руководством учителя школьники схематично отражают этот переход в двух последовательных умственных действиях лингвистического характера (2а, 2б). В результате работы алгоритм 2 приобретает такой вид.

Алгоритм 2

Определение разрядов прилагательных в прямом и переносном значениях

1. Прилагательное употреблено в прямом значении

↓
 ДА ← — — — — — → НЕТ
 ↓
 определяю разряд прилагательного по его значению (табл. 1) и грамматическим признакам (алг. 1)

2. Прилагательное употреблено в переносном значении

↓
 ДА
 ↓
 а) определяю разряд этого прилагательного в прямом значении

↓
 относительное | притяжательное | качественное
 ↓ ↓ ↓

↓
 б) нахожу ему соответствие при употреблении в переносном значении

↓
 качественное | относительное | относительное
 | или качественное |

Образец рассуждения 1 по алгоритму 2. В словосочетании *железная воля* прилагательное *железная* употреблено в переносном значении, определяю разряд этого прилагательного в прямом значении (*железная деталь — деталь, сделанная из железа* — относительное прилагательное — 2а); в соответствии со второй ветвью алгоритма 2 относительное прилагательное *железная* в словосочетании *железная воля* употреблено в значении качественного — 2б (*железная воля* — «крепкая, твердая, сильная воля»).

Образец рассуждения 2 по алгоритму 2. В словосочетании *лисий воротник* прилагательное *лисий* употреблено в переносном значении, определяю разряд этого прилагательного в прямом значении (*лисий хвост* — притяжательное прилагательное — 2а); в соответствии со второй ветвью алгоритма 2 притяжательное прилагательное *лисий* в словосочетании *лисий воротник* употреблено в значении относительного — 2б (*лисий воротник* — «из меха лисы»).

В нормативном аспекте морфологии имен прилагательных наиболее сложными вопросами являются различия между полной и краткой формами и образование форм степеней сравнения.

Морфологические нормы употребления полных и кратких прилагательных связаны с их формальными, семантическими и грамматическими различиями. Рассмотрение этой грамматической категории прилагательных дает возможность школьникам понять характер признака у полных и кратких прилагательных, определить их синтаксическую роль, научить правильно образовывать эти грамматические формы. Перед грамматической характеристикой полной и краткой форм следует познакомить учащихся как с формальными, так и семантическими различиями полных и кратких форм прилагательных. Шестиклассники, имея небольшой опыт в образовании кратких форм прилагательных от полных, могут установить их формальные различия по окончаниям: *интересный* — *интересен*_□, *интересн*_а, *интересн*_о; *хороший* — *хорош*_е_{го}, *хорош*_{ему}, *хорош*_{им}, *о хорош*_{ем} и др.

Учитель задает вопрос: «По какой особенности окончаний полных и кратких прилагательных можно установить их формальное различие?» (*Ответ.* По количеству букв: у кратких — нулевое окончание или одна буква, у полных — две или более буквы.) Далее шестиклассники составляют алгоритм 3, учитывая установленный формальный показатель.

Алгоритм 3

Распознавание полной и краткой формы прилагательных

1. Окончание прилагательного состоит из двух или более букв

ДА ←→ НЕТ

↓
полная форма

2. Окончание прилагательного состоит из одной буквы или оно нулевое

ДА ←→ НЕТ

↓
краткая форма

↓
полная форма

Образец рассуждения по алгоритму 3. Окончания прилагательных *сильный*, *сильного* состоят из двух (*сильн~~ый~~*) и трех (*сильн~~ого~~*) букв — первая ветвь алгоритма, значит, эти прилагательные в полной форме. Окончание прилагательного *высок* нулевое, а прилагательного *высок~~а~~* состоит из одной буквы — вторая ветвь алгоритма 3, значит, эти прилагательные в краткой форме.

Морфологические различия полной и краткой форм качественных прилагательных рассматриваются в процессе анализа наличия или отсутствия в этих формах категорий падежа, числа и рода. Шестиклассникам предлагается в словосочетании *высокий берег* изменить полное прилагательное *высокий* по числам, родам (ед. ч.) и падежам (*высокий* — *высокие*, *высокий* — *высокая* — *высокое*, *высокий* — *высокого*, *высокому*, *высокий*, *высоким*, *о высоком*). Аналогичная работа проводится с кратким прилагательным, которое образовано от полного (*высокий* — *высок*) и в отличие от него изменяется только по числам и в единственном числе по родам: *высок* — *высоки*; *высок*, *высока*, *высоко*. Установленные грамматические признаки полной и краткой форм прилагательных отражаются в таблице 4 программированного характера.

Таблица 4

Грамматические признаки полных и кратких качественных прилагательных

Формы пр-х Морф. признаки	Полная форма	Краткая форма
число	+	+
род	+ (ед. ч.)	+ (ед. ч.)
падеж	+	—

На основе таблицы 4 составляется алгоритм 4. Учащиеся отвечают на вопросы.

1. Какая форма прилагательного имеет все грамматические признаки? (*Ответ.* Полная.) Отрадите это в первой ветви алгоритма.

2. Какой грамматический признак отсутствует у кратких прилагательных? (*Ответ.* Падеж.) Составьте вторую неполную ветвь алгоритма с учетом этой особенности.

Заметим, что неполная форма ветвления характеризуется тем, что в одной из ветвей (ветвь 2 алгоритма 4) по линии отрицательного ответа («Нет») не предусматривается языковое действие в соответствии с содержанием грамматического материала.

Алгоритм 4

Грамматическая характеристика полных и кратких прилагательных

1. Прилагательное изменяется по падежам, числам и в ед. числе по родам

ДА ←→ НЕТ

↓
полная форма

2. Прилагательное изменяется по числам и в ед. числе по родам

↓
ДА

↓
краткая форма

Образец рассуждения 1 по алгоритму 4. Прилагательное *свежий* (словосочетание *свежий воздух*) изменяется по падежам (*свежий*, *свежего*, *свежему*, *свежий*, *свежим*, *о свежем*); по числам (*свежий* — *свежие*); в ед. числе — по родам (*свежий*, *свежая*, *свежее*) — первая ветвь алгоритма 4. Следовательно, прилагательное *свежий* употреблено в полной форме.

Образец рассуждения 2 по алгоритму 4. Прилагательное *свеж* (предложение *Воздух свеж*) изменяется по числам (*свеж* – *свежи*), в ед. числе – по родам (*свеж*, *свежа*, *свежо*) – вторая ветвь алгоритма 4. Следовательно, прилагательное *свеж* употреблено в краткой форме.

Грамматическую информацию о том, что в ряду однородных сказуемых могут выступать либо только полные, либо только краткие прилагательные, учитель сообщает школьникам, анализируя предложения: *Ответ ученика краток и содержательный. Ответ ученика краток и содержателен.*

В ходе разбора примеров шестиклассники определяют, какое из предложений не содержит морфологической ошибки и почему (второе, так как в нем в качестве однородных сказуемых употреблены только краткие прилагательные – *краток*, *содержателен*). Далее они выясняют, почему первое предложение составлено с нарушением морфологических норм: полное (*содержательный*) и краткое (*краток*) прилагательные не могут употребляться как однородные сказуемые в предложении. Этой грамматической информации достаточно, чтобы составить алгоритм 5, в котором и первая, и вторая ветви определяют норму употребления в предложении только полных или только кратких форм прилагательных.

Алгоритм 5

Употребление в предложении полных и кратких прилагательных

1. В предложении употреблены в качестве однородных сказуемых только полные или только краткие прилагательные.

ДА ←————→ НЕТ

↓
правильно

2. В предложении употреблены в качестве однородных сказуемых полные и краткие прилагательные

ДА ←————→ НЕТ

↓
неправильно

↓
правильно

Образец рассуждения 1 по алгоритму 5. В предложении *Радостна, шумна и пахуча весна* употреблены в качестве однородных сказуемых только краткие прилагательные (*радостна*, *шумна*, *пахуча*). Следовательно, оно составлено правильно в соответствии с нормой,

отраженной как в первой («ДА»), так и второй («НЕТ») ветвях алгоритма 5.

Образец рассуждения 2 по алгоритму 5. В предложении *Роза более ароматна и красивая, чем лилия* в качестве однородных сказуемых употреблены полное (*красивая*) и краткое (*ароматна*) прилагательные. Следовательно, оно составлено с нарушением нормы, отраженной во второй («ДА») ветви алгоритма 5.

(Окончание следует.)

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. О формах слова // Виноградов В. В. Исследования по русской грамматике: Избранные труды. М.: Наука, 1975. 559 с.
2. Виноградов В. В. Русская речь, ее изучение и вопросы речевой культуры // Вопросы языкознания. 1961. № 4. С. 3–19.
3. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1972. 616 с.
4. Горбачевич К. С. Вариантность слова и языковая норма. Л.: Наука, 1978. 238 с.
5. Горбачевич К. С. Изменение норм русского литературного языка. М.; Л.: Просвещение, 1971. 270 с.
6. Граудина Л. И. Вопросы нормализации русского языка: Грамматика и варианты. М.: Наука, 1980. 287 с.
7. Ицкович В. А. Очерки синтаксической нормы / отв. ред. Ф. П. Филин. 2-е изд. М.: URSS, 2009 (М.: ЛЕНАНД). 198 с.
8. Крысин Л. П. Языковая норма и речевая практика // Отечественные записки. 2005. № 2(23). С. 36–46.
9. Крысин Л. П. Русская литературная норма и современная речевая практика // Русский язык в научном освещении. 2007. № 2(14). С. 5–17.
10. Львов М. Р. Языковая норма и культура речи (Теоретический аспект) // Русский язык в школе. 2006. № 4. С. 3–8.
11. Ожегов С. И. Вопросы нормализации современного русского литературного языка // Русская речь. 1990. № 4. С. 90–94.
12. Скворцов Л. И. Теоретические основы культуры речи. М.: Наука, 1980. 352 с.
13. Сулименко Н. Е. Когнитивный аспект семантики русских прилагательных // Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. № 2(31). С. 79–91.

REFERENCES

1. Vinogradov V. V. About the forms of the word. Vinogradov V. V. Research on Russian grammar: Selected works. Science publ., Moscow, 1975. 559 p. (In Russ.).

2. Vinogradov V. V. Russian speech, its study and questions of speech culture. *Voprosy Jazykoznanija* = *Topics in the study of language*. 1961. No. 4. P. 3–19. (In Russ.).
3. Vinogradov V. V. Russian language. Grammar teaching about the word. 2th ed. Higher school publ., Moscow, 1972. 616 p. (In Russ.).
4. Gorbachevich K. S. Variance of the word and language norm. Science publ., Leningrad, 1978. 238 p. (In Russ.).
5. Gorbachevich K. S. Changing the norms of the Russian Literary language. Education publ., Moscow; Leningrad, 1971. 270 p. (In Russ.).
6. Graudina L. I. Questions of normalization of the Russian language: Grammar and options. Science publ., Moscow, 1980. 287 p. (In Russ.).
7. Itskovich V. A. Essays on syntactic norms / ed. by F. P. Filin. 2nd ed. M.: URSS publ., 2009. M.: LENAND publ. 198 p.
8. Krysin L. P. Language norm and speech practice. *Otechestvennye zapiski* = *Domestic notes*. 2005. No. 2(23). P. 36–46. (In Russ.).
9. Krysin L. P. Russian literary norm and modern speech practice. *Russkii yazyk v nauchnom osveshchenii* = *Russian language in scientific coverage*. 2007. No. 2(14). P. 5–17. (In Russ.).
10. L'vov M. R. Language norm and speech culture (theoretical aspect). *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2006. No. 4. P. 3–8. (In Russ.).
11. Ozhegov S. I. Issues of normalization of the modern Russian literary language. *Russkaya rech'* = *Russian speech*. 1990. No. 4. P. 90–94. (In Russ.).
12. Skvortsov L. I. Theoretical foundations of the culture of speech. Science publ., Moscow, 1980. 352 p. (In Russ.).
13. Sulimenko N. E. Cognitive aspect of semantics of Russian adjectives. *Voprosy Kognitivnoi Lingvistiki* = *Cognitive Linguistics*. 2012. No. 2(31). P. 79–91. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Владимир Николаевич Сульниченко, кандидат педагогических наук, доцент, Крымская академия профессиональной переподготовки и повышения квалификации

Vladimir N. Sulnichenko, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Crimean Academy of Professional Retraining and Advanced Training

Статья поступила в редакцию 15.06.2020; одобрена после рецензирования 10.07.2020; принята к публикации 28.09.2020.

The article was submitted 15.06.2020; approved after reviewing 10.07.2020; accepted for publication 28.09.2020.



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-53-60

«История самая простая и нисколько не занимательная...»: лингвопоэтика хроники Н. С. Лескова «Соборяне» (к 190-летию со дня рождения)

Дмитрий Анатольевич Романов

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия, kafrus@rambler.ru

Аннотация. На примере хроники «Соборяне» (1872) в статье рассматриваются основные черты индивидуального художественного стиля Н. С. Лескова. Анализируется авторский подход к жанру хроники и выявляются его особенности. Детально представляются составляющие сказовой манеры повествования, исследуются языковые изобразительно-выразительные приемы автора и его лексические новообразования. В работе вычерчивается линия литературно-языковой традиции, которую наследует произведение Лескова и которую автор адресует своим творческим последователям. Лингвопоэтический анализ проводится в тесной связи с идейным содержанием литературного произведения и воплощает концепцию «внутреннего языкового мира» художественного текста.

Ключевые слова: Николай Лесков, лингвопоэтика, жанр, нарратив, сказ, художественные средства, лексика, новообразования, речевая характеристика героя

Для цитирования: Романов Д. А. «История самая простая и нисколько не занимательная...»: лингвопоэтика хроники Н. С. Лескова «Соборяне» (к 190-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 1. С. 53–60. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-53-60.

ORIGINAL ARTICLE

«The story is the simplest and not entertaining at all...»: linguopoetics of N. S. Leskov's chronicle «Soboryane» (to the 190th anniversary of the birth)

Dmitry A. Romanov

Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy, Tula, Russia, kafrus@rambler.ru

Abstract. The author examines the main features of the individual artistic style of N. Leskov by analysing his chronicle «Soboryane» (1872). The specific features of Leskov's approach to the chronicle genre are revealed. The components of the narrative manner are explored in detail; the linguistic representational and expressive techniques of the author, as well as his new lexical formations, are investigated. The paper outlines the literary and linguistic tradition, which Leskov addresses to his followers. The linguopoetic analysis was carried out in close connection with the ideological content of the literary work, which allowed the «inner linguistic world» of the text to be revealed.

Keywords: Nikolay Leskov, linguopoetics, genre, narrative, skaz (narrative tale), artistic means, vocabulary, new formations, speech characteristics of a character

For citation: Romanov D. A. «The story is the simplest and not entertaining at all...»: linguopoetics of N. S. Leskov's chronicle «Soboryane» (to the 190th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2021. Vol. 82, No. 1. P. 53–60. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-53-60.

Введение. Лесков принципиально настаивал на том, что его «Соборяне» — хроника. Не роман, не беллетристическое произведение, а именно хроника, единственное и первое в нашей литературе повествование «без любовной интриги» [Лесков 1981: 258]. В этом жанре рос замысел автора на протяжении пяти лет, изменяя название и объем изображаемого. Первоначально произведение называлось «Чаша движущая воды», текст стали публиковать в «Отечественных записках» (1867), затем под названием «Божедомы» в переработанном виде его первая часть увидела свет в «Литературной библиотеке» Ю. М. Богушевича, и только в 1872 г. журнал «Русский вестник» напечатал завершённый вариант старгородской хроники под названием «Соборяне». Но уже при появлении первых страниц произведения в «Отечественных записках» Лесков просил Краевского в журнальных анонсах называть свое творение хроникой.

Жанровое определение в данном случае несет зерно понимания авторского замысла, который, по словам самого Лескова, «задуман по такому щекотливому плану, что с исполнением его нужно обходиться очень осторожно» [Там же: 181]. Лескову важно изобразить не судьбы выдающихся (или «новых» и «особенных») людей, не жизнь бурлящую, «занимательную», исполненную идейной борьбы и преобразований, как это было популярно в романах 1860-х гг., а людей обыкновенных, которых в России большинство и на которых держится ее размеренное, с обычными, простыми бедами и радостями, существование. Лескову не интересны столицы, принципиально чужды новаторы и новации, его волнует положение русской провинции, которая и составляет основу государства. В ней течет спокойная, «хроникальная», «летописная», мало изменяющаяся жизнь русского народа, поддерживающая духовные связи с прошлым, ориентированная на традиционные национальные идеалы, а самое главное — хранящая глубокую православную веру и страх перед Богом за дурные поступки и помыслы. Лесков хочет представить читателю неторопливую хронику мелочей провинциальной жизни, которые, с его точки зрения, гораздо важнее столичной шумихи.

Анализ. Произведение Лескова сознательно противопоставляет провинцию и столицу. Эта антитеза проходит через все произведение и проявляется в характере изображения различных героев, в хронотопе повествования, в авторских комментариях и т. д. В складе речи людей эта антитеза приобретает так свойственное стилю Лескова сатирическое звучание: дьякон Ахилла, возвратившись из столицы, начинает говорить по-иному:

Бог знает что он рассказывал: это все выходило пестро, громадно и нескладно, но всего более в его рассказах удивляло отца Савелия то, что Ахилла кстати и некстати немилосердно уснащал свою речь самыми странными словами, каких он до поездки в Петербург не только не употреблял, но, вероятно, и не знал!

Так, например, он ни к селу ни к городу начинал с того:

— Представь себе, голубчик, отец Савелий, какая комбынация (причем он беспощадно упирал на *ы*).

Или:

— Как он мне это рассказал, я ему говорю: ну нет, же *ву пердю*, это, брат, сахар *дюдо*.

Отец Туберозов хотя с умилением внимал рассказам Ахиллы, но, слыша частое повторение подобных слов, поморщился и, не вытерпев, сказал ему:

— Что ты это... Зачем ты такие пустые слова научился вставлять?

Но бесконечно увлекающийся Ахилла так нетерпеливо разворачивал перед отцом Савелием всю сокровищницу своих столичных заимствований, что не берегся никаких слов.

— Да вы, душечка, отец Савелий, пожалуйста, не опасайтесь, теперь за слова ничего — не запрещается.

— Как, братец, ничего? слышать скверно¹.

С консервативностью провинциальных жителей, с их привычкой жить не забывая Бога связывает Лесков свои надежды на то, что пореформенная Россия «не извертится», «не вылезет вон из кожи», а сохранит свое величие и достоинство. Даже самые бойкие либералы и нигилисты в провинции остерегаются своей радикальности. Недаром учитель Препотенский говорит

¹ Здесь и далее текст хроники цит. по: Лесков Н. С. Соборяне // Лесков Н. С. Собр. соч.: в 12 т. Т. 1. М.: Правда, 1989. С. 45–334.

о Петербурге: «Прекрасно, что “резче”; я там и буду резок, я там церемониться не стану, но здесь, помилуйте...».

Придуманый Лесковым в «Соборях» провинциальный Старгород — связующая нить между легендарным прошлым России и ее будущим. А протопоп Савелий Туберозов — мудрый философ, понимающий, что в развитии страны не нужны радикальные перемены, не нужен отрыв народа от его духовных корней, от его прошлого, от его веры. Туберозов — противник коренной ломки и «беснования» нововведений. Показательны его рассуждения о старой церковке его детства:

— Представьте: стало мне жаль деревянной церковки. Чуден и светел новый храм возведут на Руси, и будет в нем и светло и тепло молящимся внукам, но больно глядеть, как старые бревна без жалости рубят!

Обитателям старгородской соборной поповки противостоят всевозможные прогрессисты, новаторы, нигилисты. «Соборяне» вышли в свет одновременно с «Бесами» Достоевского и так же, как последние, дают целую галерею разрушителей основ российской жизни. Это и пародийные, почти карикатурные «бесенята» (акцизница Бизюкина и учитель Препотенский), изображенные в традиции тургеневских Ситникова и Кукшиной, и серьезные, беспринципные, страшные столичные «бесы» (князь Борноволоков и письмоводитель Термосесов), в которых Лесковым, как и Достоевским, ухвачена их важнейшая черта — способность «перемалывать» людей. И хотя отец Савелий остается духовно несломленным, но разрушение его домашнего очага, смерть жены и в конце концов запустение всей старгородской поповки — преступное деяние их рук. Неторопливый жанр хроники дает возможность автору показать, как из завиральных идей подражания западным показным «свободам» рождаются человеконенавистнические теории отечественного, широкого размаха. Комическая история скелета, которая занимает все существо Варнавы Препотенского, сопровождается в первой части произведения его легкомысленными сентенциями:

В Испании Библий лютеранских нельзя иметь, но там и заговоры, и восстания, и все делается. Я уверен, что пусть бы там кто-нибудь завел себе кости, чтобы учиться, так ему этого не запретят. А тут...

Он же разглагольствует о шпионстве:

Без шпионов нельзя обойтись, вводя новые учения, потому что надо штудировать общество.

Завершается же эта либеральная языковая «ниточка» в третьей части повествования циничными и казуистичными словами доноса, сочиненного подлецом Термосесовым:

Старгородский протопоп Савелий Туберозов, уже не однажды обращавший на себя внимание начальства своим свирепым и дерзким характером и вредным образом мыслей, был многократно и воздерживаем от своих не позволенных поступков, но, однако, воздерживается весьма мало и в сущности полон всяких революционных начал. Не хочу предрешать, сколько он может быть вреден целям правительства, но я полагаю, что вред, который он может принести, а частью уже и приносит, велик бесконечно.

Жанр хроники дает возможность автору включать в повествование различные вставные истории, документы, послания и т. д. Это делает «Соборяне» стилистически многоголосым произведением. Помимо голоса автора-нарратора, мы слышим спокойную внутреннюю речь отца Савелия в его дневнике-календаре; воспринимаем цветистый слог плодомасовского карлика Николая Афанасьевича в обширной вставной новелле о беседе с императором Александром и несостоявшейся женитьбе на Метте Ивановне; улавливаем срывающиеся трусливые интонации письма князя Борноволокова его петербургской кузине Нине; вдумываемся в страшную сущность тяжеловесных доносов Измаила Термосесова, туго закрученных на канцелярских оборотах и плотно пригнанных идейно-оценочных словах. Любой фрагмент этой хроники может стать самостоятельным повествованием, какими и были первоначально «Плодомасовские карлики» и история Константина Пизонского. Лесков словно бы действительно моделирует древнюю хронику, вроде Саксона Грамматика или Рафаэля Холиншеда, как некий нарративный узел, из которого можно вытягивать различные нити, как Шекспир «вытягивал» сюжеты своих пьес. Это открывает читателю возможность осмысливать не только произведение в целом, но и отдельные его части. Весьма поучительны история Варнавы Препотенского,

завершившего жизнь второстепенным журналистом под пятой деспотичной и сварливой жены; бесславная, бесцветная судьба аристократа по рождению князя Борноволокова, ушедшего в иной мир внезапно, никчемно и без покаяния; разрушенная предательством жизнь мещанина Данилки, ставшего вором. Вместе с тем насколько осмысленными, наполненными, глубокими и достойными с точки зрения целей земного бытия воспринимаются хроникальные истории Марфы Андреевны Плодомасовой, Наталии Николаевны Туберовой, отца Захарии Бенефактова.

Язык всех лесковских текстов отличается необыкновенной «сочностью». Она складывается (и это не раз отмечалось исследователями), как минимум, из трех составляющих: 1) из особой, сказовой манеры организации повествования (нарративного многоголосия, о котором уже упоминалось); 2) из обилия и нетривиальности лексических и синтаксических средств выразительности; 3) из большого количества различного рода новообразований (лексически и грамматически перестроенных слов, уникального просторечия, забавных и оригинальных разговорных словечек, придуманных самим автором или заимствованных им из речи простонародья). Д. С. Лихачев считал стиль Лескова результатом «литературной интриги», ставшей «перед читателем загадки, которые интригуют его на промежуточных этапах развития сюжета» [Лихачев 1987: 331].

Все эти черты присутствуют и в «Соборянах».

Сказовая манера повествования поддерживается не только многообразием нарративных линий и несходством голосов рассказчиков, о чем говорилось ранее, но и большим количеством прямой (и несобственно-прямой) речи персонажей вообще. Текст хроники буквально пронизан диалогическими структурами, в состав которых входят значительные по объему высказывания персонажей от первого лица. «Разговор героев писатель... передает не “со стороны”, а в непосредственном живом звучании, предоставляя им самим рассказывать о своей жизни» [Троицкий 1989: 25]. Лесковский сказ заметно вочеловечен, автор охотно передает свои повествовательные задачи героям. Рассказ о себе и слушание другого – самые частотные роли лесковских персонажей. Таким

способом автор, с одной стороны, делает хронику более компактной: любой человек рассказывает о себе охотно, подробно, но вместе с тем емко. С другой стороны, Лесков «нагружает» читателя задачей выявления особенностей самораскрытия характеров героев через их прямую речь, что придает характерам большую емкость, – точнее, показывает, насколько нелегко бывает разобраться в человеке, только слушая его.

Прямая речь отца Савелия всегда идет об руку с делом. Его размышления о судьбах страны, тревоги о разрушении истинной веры, осуждение лицемерия, высказываемые в разговорах с женой, в страстных проповедях с церковного алтаря, в беседах со старгородским дворянским предводителем Тугановым и т. д., подтверждают его благими делами: постоянной помощью ближним, наставлением заблудших, заступничеством за гонимых перед сильными мира сего. Протопоп всю жизнь последователен как в словах, так и в делах. Взмолвленно, но весомо он говорит Туганову в период своего относительного благополучия:

Что будет из всей этой шаткости?.. Без идеала, без веры, без почтения к деяниям предков великих... Это... это губит Россию.

И те же слова о гибельности бездуховных деяний он, много претерпевший и униженный на старости лет, произносит в последние минуты своей жизни:

Как христианин, я... прошая им мое перед всеми поругание, но то, что, букву мертвую блюдя... они здесь... божие живое дело губят... Ту скорбь я к престолу... Владыки царей... положу и сам в том свидетелем стану...

Речь отца Савелия, по сути, и есть его поступки. Здесь отсутствует какой бы то ни было зазор.

Таков же и прямодушный Ахилла Десницын. Его речь, разумеется, лишена глубокомыслия, но всегда искренна. У него есть еще одна поразительная способность: он может по-настоящему слышать и понимать других. Ахиллу Лесков изображает «человеком слушающим». В этом его трудно обмануть. Даже если он оболещается первыми ложными словами собеседника, то потом, каким-то внутренним чутьем проникая в подлинный замысел другого человека, дает ему верную оценку. При всей взбалмошности и неуравновешенности

Ахилла обладает врожденной способностью понимать правду. Вспомним его восприимчивость к замечаниям протопопа Савелия, восторженную реакцию на рассказы плодомасовского карлика Николая Афанасьевича и быстрое отрезвление от очарования Термосесовым («Ну так ты, я вижу, петербургский мерзавец...»).

Речь отрицательных персонажей хроники, и особенно заезжих петербургских «ревизоров», существенно разнится в зависимости от ситуации. Она показывает их лживые, «скользкие» натуры. И Бизюкина, и Препотенский, и Термосесов, желая понравиться, способны быть любезными и обходительными, но в общении друг с другом, во внутренней речи они не надевают масок и опускаются до грубости, цинизма, примитивной расчетливости. Показателен краткий диалог Термосесова с мещанином Данилкой, которого он склоняет подписать жалобу на дьякона. Этот диалог, длящийся не более десяти минут, начинается с торжественного именованья Данилки *гражданином* и сочувствия к его обиде, а завершается площадной бранью: «Я тебе, бездельнику, тогда всю рожу растворю, щеку на щеку помножу, нос вычту и зубы в дробь превращу!»

Абсолютно все герои «Соборян» — участники разноголосого хроникального сказа, и их речь моделируется автором далеко не случайно. «Сказ открывает перед художником сокровища живых и мертвых слов. В сказе писатель может свободно располагать инвентарем этнографических и социально-групповых диалектов, жаргонов, разных жанров письменной речи, производить в них всевозможные перемещения и создавать из всего этого пестрого материала композиционные построения, монологи...» [Виноградов 1971: 126]. Даже эпизодические персонажи участвуют в этом лесковском «старгородском хоре». Внимательному читателю нетрудно разобраться, какие характеры скрываются за провинциальной светской воркотней почтмейстерши, снисходительно-высокомерной речевой линией петербургской гостьи Мордоконаки, нелепыми стихотворными опусами капитана Повердовни и т. д.

К сказовым чертам относятся и приемы, подчеркивающие авторское выстраивание композиции. «Обнажение» творческой технологии в художественном произведении

создает особую доверительность повествующей интонации, а это весьма важно для сказа как такового. В использовании подобных приемов у Лескова были великие учителя: это прозаики XVIII в. (Лёвшин, Болотов), Карамзин, Пушкин, Герцен. «Соборяне» содержат целый ряд таких фрагментов, включая авторские вопросы о ходе повествования. Вот некоторые примеры:

Этот пейзаж и жанр представляли собою простоту старгородской жизни, как увертюра представляет музыку оперы; но увертюра еще не окончена. <...>

Теперь волей-неволей, повинуюсь neodолжимым обстоятельствам, встречаемым на пути нашей хроники, мы должны оставить на время и старгородского протопопа и предводителя и познакомиться с совершенно другим кружком того же города. <...>

...отец Туберозов условился туда же прийти несколько попозже, чтобы напиться чаю и проводить свою любимейшую духовную дочь.

Но где же Ахилла и где Препотенский?

Учитель исчез из церкви, как только началась служба...

Лесков в изобилии пользуется средствами языковой художественной выразительности, временами предельно сгущая их концентрацию в тексте, и это становится опознавательным признаком его идиостиля. Вот, например, описание упряжки плодомасовских коней, в котором троекратное сравнение разрешается в финале былинной метафорой:

...с горы осторожно... спускалась могучая тройка рослых буланых коней. Коренник мнет-ся и тычется ногами, как *старый генерал, подходящий, чтобы кого-то распечь*: он то скусит губу налево, то скусит ее направо, то встряхнет головой и опять тычет и тычет ногами; пристяжные то вьются, как *отыскивающие vis-à-vis уланские корнеты*, то сжимаются в клубочки, как *спутанные овцы*; малиновый колокольчик шлепнет колечком в край и снова прилип и молчит; одни бубенчики глухо рокочут, но рокочут без всякого звона. *Но вот этот трехглавый змей сполз и распустился: показались хребты коней, махнул в воздухе хвост пристяжной; из-под ветра взвезла грива*; тройка выровнялась и понеслась по мосту.

Тема хроники (провинциальная жизнь Старгорода) предопределяет обилие пейзажных зарисовок, также густо уснащенных лексическими изобразительно-выразительными (преимущественно тропическими)

средствами. Лесков с восторгом рисует хорошо знакомую и горячо любимую природу среднерусского уездного городка и его окрестностей. Так, например, утреннее купание дьякона изображено с привлечением множества эпитетов:

В эти минуты *светозарный* Феб быстро выкатил на своей *огненной* колеснице еще выше на небо; совсем *разредевший* туман словно весь пропитало *янтарным* тоном. Картина обогрилась багрецом и лазурью, и в этом *ярком, могучем* освещении, весь облитый лучами солнца, в волнах реки показался *нагой* богатырь с *буйною* гривой *черных* волос на *большой* голове. Он плыл против течения воды, сидя на достойном его *могучем красном* коне, который мощно рассекал *широкою* грудью волну и сердито храпел *множно-огненными* ноздрями.

Цветовые эпитеты, сравнения и метафоры становятся доминантами в изображении опушки пригородного леса в летний полдень:

Несмотря на повсеместный жар и истому, в густом *темно-синем* молодом дубовом подседе стояла живительная свежесть. На упругих и как будто обмокнутых в *зеленый* воск листьях молодых дубков ни соринки. Повсюду живой, мягкий, успокаивающий мат; из-под *пестрой*, трафаретной листвы папоротников глядит *ярко-красная* волчья ягода; выше, вся *озолоченная светом*, блещет сухая орешина, а вдали, на *темно-коричневой* торфянистой почве, раскинуты целые семьи грибов, и между них *коралл* костяники.

В летнем городском пейзаже Лескова ощутимы гоголевские мотивы: изобразительность здесь преимущественно номинативная, не пышная, не образная, но за каждым простым, неказистым, на первый взгляд, элементом пейзажа встает мощная энергия авторской симпатии, приязни, любви. Укрупнение отдельной детали в подобном пейзаже и ее маркировка с помощью яркого тропа (*янтарные глаза дремлющих кур*) тоже относится к числу гоголевских приемов:

Густая серая пыль, местами изборожденная следами прокатившихся по ней колес, сонная и увядшая муравка, окаймляющая немощные улицы к стороне воображаемых тротуаров; седые, подгнившие и покосившиеся заборы; замкнутые тяжелыми замками церковные двери; деревянные лавочки, брошенные хозяевами и заставленные двумя крест-накрест положенными досками; все это среди полдневного жара

дремлет до такой степени заразительно, что человек, осужденный жить среди такой обстановки, и сам теряет всякую бодрость и тоже томится и дремлет. <...>

Тут, напротив, стлалась зеленая мурава, и две курицы, желавшие понежиться в пыли на солнечном припеке, должны были выйти для этого за калитку и лечь под ее порогом на улице. ...при появлении перешагнувшего через них Дарьянова они даже не шевельнулись и не тронулись, а только открыли по одному из своих янтарных глаз и, проводив сонным взглядом гостя, снова завели их выпуклыми серыми веками.

Грозовой пейзаж несет в хронике символический смысл: после этой грозы начнется разрушение богобоязненного старгородского провинциального мира. Этот фрагмент текста соотносится с традицией русской литературы изображать грозу как знак крутого слома жизни и имеет как предшественников, так и последователей. Достаточно вспомнить, например, драму А. Н. Островского «Гроза» (1859) и стихотворение Н. А. Заболоцкого с одноименным названием (1946). Вот грозовой пейзаж Лескова, закономерно вписанный в названную традицию русской литературы (ведущим тропеическим приемом здесь, несомненно, является сравнение):

К черной туче, которою заслонен весь восток, снизу взмывали клубами меньшие тучки. Их будто что-то подтягивало и подбирало, *как кулисы*, и по всему этому нет-нет и прорежет огнем. *Точно маг, готовый дать страшное представление, в последний раз осматривает с фонарем в руке темную сцену, прежде чем зажжет все огни и поднимет завесу.* Черная туча ползет, и чем она ближе, тем кажется непроглядней. <...> Солнца уже нет: тучи покрыли его диск, и его длинные, *как шпаги*, лучи, просветив мгновение, тоже сверкнули и скрылись. Вихорь засвистал и защелкал. Облака заволновались, *точно знамена*.

Образность языка лесковского сказа поддерживается почти всеми тропеическими средствами, которые вводятся буквально с первых фраз повествования: *глаза отца Савелия*, впервые представляемого читателю, изображаются метафорически как отражающие *блеск радостного восторга* и *туманы скорби*, внешний облик отца Захарии дан повествователем через меткое сравнение — *сам он весь точно сплетен из соломки*. Сатиричность образа Варнавы

Препотенского усиливается в том числе с помощью многократно повторяемого в его прямой речи каламбура *мои кости* (он сам, конечно, имеет в виду кости собранного им скелета, однако в репликах героя это звучит весьма комично): *Я вот заберу мои кости, поеду в Петербург; Она с моими врагами дружит, она мои кости хоронит; Он бросил мои кости в такое место, что теперь нет больше никакой надежды...*

В речи героев и в авторском нарративе Лесков употребляет многочисленные паремии (пословицы, поговорки, присловия, народные и церковные афоризмы и т. д.), а также меткие авторские сентенции, созданные по их моделям. Большинство из них не является широко известными (или вообще придуманы самим Лесковым), а потому обязательно сосредоточивает на себе внимание читателей. Вот несколько примеров из текста: *Тому нет спасения, кто в самом себе носит врага; Всякая дальняя сосна своему бору шумит; Было бы болото, а черти найдутся; Впереди стояла затрешина, а сзади — тычок; Довлеет тебе, яко вороне, знать свое кра; Я голова не чайная, а я голова отчаянная* и др.

Религиозная тема хроники рождает использование церковнославянских языковых элементов. В названных выше паремических формулах они легко опознаются. Кроме того, в тексте частотны звательные формы, выполняющие разные функции, среди которых и сатирическая: *О, роде лукавый! Думай о них, брате мой... Гряди, плещиве! Вот, друже мой, как вышло.*

Излюбленным приемом языковой выразительности Лескова являются разного рода стилистические и семантические творческие интерпретации глагольных форм. Писатель часто конструирует выразительные глагольные градационные ряды (чаще трехчленные, но иногда и более обширные), например:

— Что это ты так... и бежишь, и пыхтишь, и копишь, и топчешь?;

— ...отец, кажется, ее не знал, не теснил, не неволил;

Он как... настоящий ураган... идет... палит, жжет...

Достаточно регулярно в своем хроникальном повествовании автор «переключает» временные регистры глаголов в соседних предложениях. Однообразный ход нарратива в прошедшем времени перебивается

введением форм настоящего времени, что оживляет внимание читателей, подчеркивает разговорный сказовый характер авторской речи и представляет события более реалистично, наглядно, динамично. Вот один из подобных фрагментов текста:

...в углу, на погребальных носилках, сидел, сбивая щелчками пыль с своих панталон, учитель Препотенский, лицо которого сияло на этот раз радостным восторгом: он глядел в глаза протопопу и дьякону и улыбался. Он, очевидно, слышал если не весь разговор, который они вели на сходах храма, то по крайней мере некоторые слова их. Но зачем, как, с какого повода появляется здесь безавший храма учитель? Это удивляет и Ахиллу и Туберозова...

Лесков не чужд языковой игре с глагольными паронимами. В комических целях он сталкивает глагольные паронимические лексемы. Вот забавный пример подобной языковой игры (паронимы выделены Лесковым):

...миску с досады разбила: «Не годится, говорит, она теперь; ее собака *нанюхала*». Ну, я вас спрашиваю: вы, Валерьян Николаич, знаете физику: можно ли что-нибудь *нанюхать*? Можно *понюхать*, можно *вынюхать*, но *нанюхать*! Ведь это дурак один сказать может!

Образные употребления глаголов Лесковым всегда становятся центром ситуативной или личностной характеристики: размеренную беседу священников точно называет временная глагольная метафора *уплыло еще полчаса*; суетную жизнь Варнавы Препотенского емко обозначает глагол, сказанный его матерью, — *до бесконечности извертелся*; нетерпение Бизюкиной познакомиться со столичными гостями-реvizорами сатирически передает следующий выразительный глагол: *Бизюкина бросила из рук линейку, которую размахивала, уча детей песне, и быстро рванулась в залу.*

О лесковском словотворчестве и роли в его произведениях необычных авторских словечек написано немало. А. А. Реформатский считал «словообразовательное богатство» произведений Лескова уникальным в русской литературе [Никитина 1989: 173]. Следует отметить, что большинство новообразований писателя создано по народным языковым моделям и представляет собой так называемые потенциальные слова. Например, в «Соборях» встречаются потенциальные существительные

с уменьшительными суффиксами (*карнизец, экипажец, людцы, рандевушка*), потенциальные сложные лексемы (*своеобычливость*). Реже лесковские авторские слова представляют собой окказионализмы. Так, в «Соборьях» можно отметить существительные *опрокидонт* и *опрокидонтик* — ‘выпивка, употребление спиртных напитков’.

Чаще всего новообразования Лескова лежат в сфере глагольной лексики, которая в сравнении с узуальными деривационными источниками преобразуется и формально, и семантически. Приведем показательные примеры из текста хроники:

— ...всю эту вольнодумную гадость, которая у вас завелась, сразу *выдушу*. (*Выдушить* — ‘уничтожить, задушить’)²;

...ноги его подкосились и стали; но через мгновение *отдрогнули*, как сильно нагнетенные пружины... (*Отдрогнуть* — ‘отмереть, прийти в движение, резко дрогнуть’)³.

Выводы. Поэтика «Соборьян» отражает все основные черты индивидуально-художественного стиля Н. С. Лескова. Хроника, созданная в узнаваемой «простодушно-затейливой» речевой манере писателя, в меньшей степени ставит задачу сделать повествование занимательным. Занимательность для Лескова — синоним искусственной литературщины, направленной на развлечение читателя. Здесь же «дышит сама жизнь» — полнокровная, богатая, но без прикрас и литературных фантазий. Писатель, изображая своих героев «из родной глухомани», вроде

² Алешина Л. В. Словарь новообразований Н. С. Лескова. М.: Флинта, 2017. С. 115.

³ Там же. С. 358.

бы «стоящих в стороне от главного исторического движения», верит, что именно они «сильнее других делают историю» [Троицкий 1989: 30].

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. О теории художественной речи. М.: Высшая школа, 1971. 239 с.
2. Лесков А. Н. Жизнь Николая Лескова. Тула: Приокское книжное изд-во, 1981. 648 с.
3. Лихачев Д. С. Особенности поэтики произведений Н. С. Лескова // *Лихачев Д. С. Избранные работы*: в 3 т. Т. 3. Л.: Художественная литература, 1987. С. 315–352.
4. Никитина С. Е. А. Реформатский и Н. С. Лесков: Заметки на полях // *Язык и личность*. М.: Наука, 1989. С. 170–177.
5. Троицкий В. Ю. С думой о России // *Лесков Н. С. Собр. соч.*: в 12 т. Т. 1. М.: Правда, 1989. С. 3–44.

REFERENCES

1. Vinogradov V. V. About the theory of artistic speech. Moscow: Higher School Publ., 1971. 239 p. (In Russ.).
2. Leskov A. N. Life of Nikolai Leskov. Tula: Prioksky Book Publishing House, 1981. 648 p. (In Russ.).
3. Likhachev D. S. Features of the poetics of the works of N. S. Leskov. *Likhachev D. S. Izbrannye raboty = Selected works*: in 3 vol. Vol. 3. Leningrad: Artistic Literature, 1987. P. 315–352. (In Russ.).
4. Nikitina S. E. A. A. Reformatsky and N. S. Leskov: Notes in the margins. *Yazyk i lichnost' = Language and personality*. Moscow: Science, 1989. P. 170–177. (In Russ.).
5. Troitsky V. Yu. With a thought about Russia. *Leskov N. S. Sbranie sochinenii = Collected Works*: in 12 vol. Vol. 1. Moscow: Truth, 1989. P. 3–44. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Дмитрий Анатольевич Романов, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и литературы, факультет русской филологии и документоведения, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Dmitry A. Romanov, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language and Literature, Faculty of Russian Philology and Documentation, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy

Статья поступила в редакцию 02.10.2020; одобрена после рецензирования 04.11.2020; принята к публикации 05.11.2020.

The article was submitted 02.10.2020; approved after reviewing 04.11.2020; accepted for publication 05.11.2020.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-61-66

«Плыть, плыть, плыть...»: лингвостилистический анализ стихотворения Н. Рубцова «В жарком тумане дня...» (к 85-летию со дня рождения)

Елена Александровна Фролова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, frojlen@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен комплексный анализ поэтического текста одного лирического произведения на фоне биографических данных и общей характеристики творчества Н. Рубцова. Лингвостилистический анализ стихотворения «В жарком тумане дня...» позволяет выявить не только движение мысли художника слова, но и фонетические особенности поэтического текста, специфику его синтаксической структуры. Пошаговый анализ строфики произведения, использование приема сопоставительного анализа, выявление семной составляющей лексических единиц дает возможность рассмотреть символику образов, определяющих своеобразие идиостиля поэта. Автор статьи оспаривает мнение ряда исследователей о несоответствии строки *Памятник – добрый крест!* творческой манере Н. Рубцова и делает вывод о значимости текста данного стихотворения для постижения лирики поэта в целом.

Ключевые слова: Н. Рубцов, лингвостилистический анализ, звукопись, строфика, хронотоп, символ, философский смысл, образ креста

Для цитирования: Фролова Е. А. «Плыть, плыть, плыть...»: лингвостилистический анализ стихотворения Н. Рубцова «В жарком тумане дня...» (к 85-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 1. С. 61–66. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-61-66.

ORIGINAL ARTICLE

«Sail, sail, sail...»: a linguostylistic analysis of Nikolay Rubtsov's poem «Hot is that fog of the day...» («V zharkom tumane dnya...») (to the 85th anniversary of the birth)

Elena A. Frolova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, frojlen@yandex.ru

Abstract. The study presents a comprehensive analysis of one lyric poem by N. Rubtsov against the background of his biographical data and main literary works. The conducted linguostylistic analysis of the poem «Hot is that fog of the day...» revealed not only the direction of the wordsmith's thought, but also the phonetic features and syntactic structure of the poetic text. The symbolism of the images that determine the originality of the poet's idiosyncrasy was clarified using the methods of consecutive analysis of stanza forms, comparative analysis and identification of lexical unit senses. The author of the paper disputes the opinion of a number of researchers about the inconsistency of the line *Monument is a good cross!* with Rubtsov's creative manner, arguing the significance of this poem for comprehending the poet's lyrics as a whole.

Keywords: Nikolay Rubtsov, linguostylistic analysis, sound pattern, stanza, chronotope, symbol, philosophical meaning, image of cross

For citation: Frolova E. A. «Sail, sail, sail...»: a linguostylistic analysis of Nikolay Rubtsov's poem «Hot is that fog of the day...» («V zharkom tumane dnya...») (to the 85th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2021. Vol. 82, No. 1. P. 61–66. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-61-66.

Введение. Поэзия Николая Рубцова (1936–1971) привлекала внимание исследователей еще при жизни автора. Как отмечает Л. В. Тимашова, изучение творчества поэта имеет тридцатилетнюю исто-

рию¹. Особое место в раскрытии специфи-

¹ Тимашова Л. В. Эстетико-нравственное своеобразие и актуальность поэзии Николая Рубцова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. 20 с.

ки и значения творчества художника слова занимает монография В. В. Кожина «Николай Рубцов: заметки о жизни и творчестве» (1976). Вопросы жанра и стиля поэта рассматривала И. Л. Ефремова²; М. В. Кудрявцева посвятила кандидатскую диссертацию проблемам образно-речевой структуры лирики Н. Рубцова³. В 90-е гг. XX в. появляется ряд работ о традициях и новаторстве в творчестве поэта. В кандидатской диссертации Е. В. Ивановой акцент сделан на особенностях поэтической речи и звукописи в лирике Н. Рубцова⁴; статья Т. Н. Очировой посвящена проблеме авторского сознания в его творчестве [Очирова 1993]. Ведутся споры о философской составляющей лирики поэта. Так, одни исследователи отказывают ему в создании философского подтекста (Р. Винонен: «Всякий знающий стихи Рубцова должен признать, что в области мысли поэт силен не был») (цит. по: [Бараков 1995]). По мнению же А. И. Павловского, «поэзия Рубцова... носит достаточно явственный философский характер...» [Павловский, Электронный ресурс].

Методы. В данной статье дан лингвостилистический анализ одного из лирических произведений Н. Рубцова — стихотворения «В жарком тумане дня...» — на фоне его творчества в целом. Характеристика фонетической стороны поэтического текста и его синтаксической структуры позволяет сделать вывод о специфике поэзии Н. Рубцова. С помощью поэтапного анализа строфики произведения, приема сопоставительного анализа и выявления семной структуры лексических единиц устанавливается символика образов, определяющая своеобразие идиостиля поэта.

Анализ. Вода — одна из природных стихий, бессознательно притягивающих внимание человека. Выходец из северной глубинки, Николай Рубцов связал с морем свою жизнь, что нашло отражение в творчестве талантливого поэта. Неуправляемое

движение воды словно передает скитания поэта-песенника. «Скиталец по жизни... и по натуре... поэт постоянно искал кров, где может найти приют и уют вечно ищущая душа» [Фролова 2016: 36].

Первая подборка стихотворений Н. Рубцова была опубликована в журнале «Октябрь» в 1964 г., хотя ранее, в 1962-м, увидел свет самиздатовский сборник «Волны и скалы». Как объяснил название машинописного сборника сам поэт, «“волны” означают — волны жизни, а “скалы” — различные препятствия, на которые человек натывается во время своего пути по жизни»⁵. По мнению Л. Вересова, «есть какой-то магнетизм в его медленном движении по воде, наполненной человеческим судьбами с их неустойчивостью, переживанием, бедами и извечным для русского человека терпением...»⁶.

Морская тематика пронизывает все творчество поэта, поскольку море способно уносить куда-то в мирозданье. По словам поэта, он *полюбил жестокий океан / За вечный стон, за вечное рыданье*. Морская стихия близка автору, он не испытывает перед ней страха: *Я слышу печальные звуки, / Которых не слышит никто...* («Прощальное»); *Сквозь буйство бурь / пройдя без тени страха...* («Возвращение»). Однако море не ручной зверь. Оно способно оживить даже камень: *Море жизнь вдыхало с свежест / Даже в мертвые валуны...;* но оно может стать и *великой братской могилкой*:

Над водой бездонно-синей
В годы грозные, без следа,
Сколько храбрых сынов России
Похоронено навсегда!..

(«Море»).

Морская тематика нашла отражение и в стихотворении Н. Рубцова «В жарком тумане дня...»⁷ (1969). Текст лирического произ-

² Ефремова И. Л. Поэзия Н. Рубцова. Вопросы жанра и стиля: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1988. 15 с.

³ Кудрявцев М. В. Образно-речевая система поэзии Н. Рубцова: дис. ... канд. филол. наук. Вильнюс, 1988. 294 с.

⁴ Иванова Е. В. Традиции и новаторство в поэзии Н. М. Рубцова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1996. 16 с.

⁵ Рожнова П. Поэзия моря в стихах Николая Рубцова [Электронный ресурс]. URL: https://rubtsov-poetry.ru/review/o_knige_nikolay_rubtsov_machty.htm (дата обращения: 06.10.2020).

⁶ Вересов Л. «Добрый крест» Николая Рубцова, или Об отношении к творческому наследию поэта на примере стихотворения «В жарком тумане дня...» [Электронный ресурс]. URL: https://rubtsov-poetry.ru/others_2/v_jarkom_tumane_dnya.htm (дата обращения: 06.10.2020).

⁷ Стихотворение цит. по: Рубцов Н. Звезда полей: стихотворения. СПб.: Лениздат; Команда А, 2014. С. 78–79.

ведения построен на движении во времени и в пространстве. Не случайно в некоторых сборниках стихотворение встречается под другим названием — «Плыть, плыть, плыть...», хотя сам автор никогда не использовал эту строку в качестве заглавия.

Троекратный рефрен трижды повторенной в тексте односложной глагольной формы создает ощущение непрерывного движения. Этому способствует грамматическая семантика несовершенного вида (длительность, повторяемость действия). А лексическое значение глагола *плыть* рождает образ покачивающихся волн. В контексте стихотворения слово *волны* приобретает переносный смысл: волны жизни — взлеты и падения, успехи и неудачи, триумф и фиаско. Инфинитивные глагольные формы синтезируют семантику императива и становятся для лирического героя своеобразным выражением побуждения, обращенного к самому себе, не останавливаться на жизненном пути, пусть даже он и ведет к гибели. Не случайно мотив смерти неоднократно возникает в стихотворении и выходит на первый план в его финальной части — ключевой позиции текста. Таким образом, стихотворение приобретает глубокую философскую подоплеку, которая прорывается сквозь бытовые реалии лирического произведения.

Весь текст построен на контрастах и противоречиях. Уже первая строка, совпадающая с названием и рисующая время действия, содержит оксюморонное сочетание *В жарком тумане дня*. В соответствии с законами природы туман — явление, наблюдаемое обычно в утренние или вечерние часы и связанное с перепадами температур при смене дня и ночи. В «Словаре русского языка» под ред. А. П. Евгеньевой (МАС) у данного слова отмечается три значения:

ТУМАН¹, -а (-у), м.

1. Скопление мелких водяных капелек или ледяных кристаллов в приземных слоях атмосферы, делающее воздух непрозрачным. *На море поднялся туман...*

2. *перен., обычно чего или какой.* То, что мешает ясно видеть, застилает глаза. *Временами он как будто позабывался, и какой-то легкий туман дремоты заслонял на миг пред ним небо.* Гоголь, Тарас Бульба...

3. *перен.; обычно чего или какой.* В некоторых выражениях употребляется для обозначения

неясности, неопределенности, непонятности. *В тумане будущего...*⁸

В контексте стихотворения лексема *туман* выступает полисемантической единицей, реализуя одновременно несколько значений: это и природное явление, и неясность настоящего лирического героя, и неопределенность его перспектив. Но герой жаждет перемен и лидерства на своем жизненном пути, он устремлен в будущее.

Семантика глагола движения *плыть* способствует созданию хронотопа: в тексте стихотворения время и пространство едины. При этом неразрывно связанными оказываются и разные временные пласты.

Второе четверостишие рисует движение в противоположном направлении, это уже обращение к прошлому. Анафорический повтор производного предлога *мимо* подчеркивает стремление героя отказаться от давящей тяжести *могильных плит*, ограничений *церковных рам*, нравственных переживаний *семейных драм*. Предлог *мимо* сохраняет семантику мотивирующего наречия 'не останавливаясь, не задерживаясь, минуя'. Происходит самоотстранение лирического героя, он будто хочет сбросить груз прежних проблем, чтобы обрести истинную свободу. Возникает мотив своеобразного двоемрия, в котором параллельно соседствуют внешняя реальная жизнь и внутренний мир персонажа.

В третьем четверостишии время и пространство сужаются, автор посвящает нас в настоящее души лирического героя. Внутренний мир персонажа — это борьба. Поэт использует стилистический прием синтаксического параллелизма, на этот раз объединяя природный и духовный миры:

Скучные мысли — прочь!
Думать и думать — лень!
Звезды на небе — ночь!
Солнце на небе — день!

Цель такого объединения — возврат к естественной простоте, о чем свидетельствует лексическое наполнение третьей строфы. Герой отказывается от скучного однообразия повседневности. Императивное наполнение инфинитивных глагольных

⁸ Словарь русского языка: в 4 т. Т. IV / под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Русский язык, 1999. С. 425.

форм предшествующего четверостишия в данной строфе поддерживается синтаксическими конструкциями. Каждый стих — самостоятельное эллиптическое предложение, допускающее неоднозначную трактовку структуры: простое двусоставное или сложное бессоюзное с условно-результативными отношениями? Синкретизм предложений подчеркивается графическим оформлением строфы — использованием пунктуационного знака тире, а эмоциональный взрыв передается с помощью восклицательных знаков, которыми заканчивается каждая строка четверостишия. Междометная побудительная форма *прочь!* отражает внутреннюю борьбу лирического героя, его стремление вернуться к природным истокам.

Чеканный ритм этой строфы контрастирует с ритмикой второго и четвертого четверостиший, где однодольный размер первого стиха — брахиколон⁹ — сменяется двустопным дактилем в трех последующих. Плавность течения внешней жизни передается с помощью ассонанса — концентрации гласных *и/ы-о-а*:

Плыть, плыть, плыть
Мимо родной ветлы,
Мимо зовущих нас
Милых сиротских глаз...

В четвертой строфе близость внутреннего и внешнего миров сохраняется за счет эпитетов *родной* (ветлы) и *милых* (глаз), содержащих в своем значении семы с положительно-оценочной коннотацией. Здесь явно просвечивают автобиографические мотивы: раннее сиротство поэта и вынужденный разрыв семейных связей. Это уже прощание не с внешним миром, а с тем, что дорого лирическому герою, а потому особенно больно.

В пятом и шестом четверостишиях мотив смерти звучит наиболее отчетливо, что связано с включением в текст стихотворения лексем, прямо или косвенно выражающих «кладбищенские» значения: *умру, зарыт, Памятник — добрый крест!*

⁹ **БРАХИКОЛОН** (греч. βραχύς — короткий и κῶλον — член; здесь: стих, строка) — стихотворение или часть стихотворения, каждая строка которого состоит из односложного слова // Поэтический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://poetique.academic.ru/103/брахиколон> (дата обращения: 06.10.2020).

Поэт будто обращается к потомкам, оставляя напутственное слово-завещание. Автор осознает свое место в поэтическом мире современности, но надеется на память о себе: *Где я зарыт, спроси / Жителей дальних мест...* С миром принимая смерть не среди первых, лирический герой верит в память народную.

Заключительная строка последнего четверостишия связана с символикой креста в русской языковой картине мира и своеобразием его восприятия поэтом. Появление образа креста является закономерным завершением мотива умирания, звучащего в финале стихотворения «В жарком тумане дня...». Однако данная строка вызывает неоднозначные трактовки и оценки исследователей творчества Н. Рубцова. Не все ученые принимают строку *Памятник — добрый крест!*, считая ее разрушающей идиостиль поэта. В ряде сборников Рубцова (например, «Сосен шум») она имеет иной облик: *Памятник или крест*. Как пишет Л. Вересов, «в словарях и в литературе нет такого понятия “добрый крест”. Приведем некоторые возможные эпитеты к слову *крест*: поклонный, обетный, нательный, напестольный, южный, гугенотский, византийский, старообрядческий, животворящий, наперсный, архиерейский, свой. Здесь и философские значения, и религиозно-мистические, связанные с церковными традициями, и общечеловеческие... Слово “добрый” употребляется со вполне определенным смыслом, в толковых словарях даже нет такого его обозначения, как “хорошо сработанный”. Если не углубляться в теологические рассуждения о сути креста, то автор данного материала думает, что поэт Рубцов имел в виду именно эту версию “добротного креста”»¹⁰.

На наш взгляд, вариант *Памятник — добрый крест!* наиболее точно отражает авторский замысел стихотворения. Обратимся к культурно-этимологической составляющей образа.

Крест (праслав. **krъstъ*) — геометрическая фигура, состоящая из двух или более пересекающихся под прямым углом линий или прямоугольников. Начинает использоваться еще в эпоху неолита, со временем приобретая более правильные

¹⁰ Вересов Л. Указ. ресурс.

геометрические формы¹¹. Крест представляет собой одну из древнейших и наиболее распространенных разновидностей мистических знаков, во многих религиях несет особый сакральный смысл. Существует более шестидесяти различных типов крестов, каждый из которых имеет свою символику и используется в обрядности народов, ведущих свою историю с дохристианских времен — египтян, вавилонян, этрусков, индусов и др.¹²

В «Новом словаре русского языка. Толково-словообразовательном» Т. Ф. Ефремовой в качестве первого значения слова *крест* зафиксировано «предмет христианского культа»¹³. Данная лексема входит в устойчивые образные обороты русского языка, реализуя концептуальные семы. Например, значение выражения *ставить крест* (на чем-либо) обусловлено восприятием креста как символа смерти; во фразеологизме *креста на тебе нет* «нет совести, верных понятий о добре и зле» крест соотносится с этическими нормами человеческого бытия; в устойчивом обороте *нести (свой) крест* он становится олицетворением тяжелых жизненных испытаний. Как пишет А. Г. Лилеева, «в христианской традиции крест — символ страдания и святости» [Лилеева 1997: 35].

На базе слова *крест* в русском языке образовано имя прилагательное, выступающее в роли образного определения в ряде устойчивых сочетаний: *крестные мать/отец, крестное знамение, крестный ход* и др.

Образ креста регулярно используется как средство создания метафоры в художественных текстах. Так, в стихотворении М. Ю. Лермонтова «Крест на скале» он является средством духовного очищения лирического героя; крест-память находим у А. Белого (*В монастыре, в волнах заката, — / Рукопротертый, белый крест / Стоит, как память дорогая...*) («Первое

свидание»)); значение креста как предначертания судьбы встречаем у А. Блока (*Тебя жалеть я не умею / И крест свой бережно несу...* («Россия»)) и Б. Пастернака («Любить иных — тяжелый крест...»); символом спасения становится крест у К. Симонова в стихотворении «Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины...»:

...Деревни, деревни, деревни с погостами,
Как будто на них вся Россия сошлась,
Как будто за каждую русской околицей,
Крестом своих рук ограждая живых,
Всем миром сойдясь, наши прадеды молятся
За в бога не верящих внуков своих.

Думается, что в стихотворении «В жарком тумане дня...» крест выступает символом памяти как вечной жизни. Формулировка *Памятник или крест* предлагает выбор, проводя социально-этическую дифференциацию людей, что неприемлемо для Н. Рубцова. В мировосприятии поэта каждый живущий на земле достоин памяти. *Добрый крест* — добрая память, оставленная о себе ушедшими. Выбор эпитета не случаен. В творчестве поэта соседствуют традиционные и необычные определения-характеристики. Так, в стихотворении «До конца» встречаем сочетания *смертный крест* и *тихий крест*, в которых отражено восприятие двух миров — внешнего и внутреннего, их неразрывное единство: реальность смертного креста — итог земной жизни; тихий крест — смирение и принятие духовных испытаний, выпавших на долю поэта.

Заключительная изолированная строка текста приобретает особую значимость для раскрытия смысла стихотворения. Если во 2-м и 4-м четверостишиях она встроена в текст лирического произведения и выражает движения героя по жизни (будущее—прошлое—настоящее), то в позиции конца оказывается средством слияния времени и пространства, движение по горизонтали сменяется движением по вертикали: физическая оболочка погребена, а душа устремляется ввысь, в вечность. *Добрый крест* — связующее звено между духом и телом, между реальностью и потусторонним миром.

Выводы. Таким образом, на основе многоаспектного анализа стихотворения Н. Рубцова «В жарком тумане дня...» были выявлены особенности употребления разнородных единиц текста: фонетических,

¹¹ Токарев С. А. Крест // Мифы народов мира: в 2 т. Т. 2. М.: Советская энциклопедия, 1997. С. 12–13.

¹² Голубцов А. П. Из чтений по церковной археологии и литургике. Из истории изображений креста. СПб.: Паломник, 1996 [Электронный ресурс]. URL: http://www.greeklatin.narod.ru/golub/_212.htm (дата обращения: 06.10.2020).

¹³ Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. Т. 1: А–О. М.: Русский язык, 2000. 1209 с.

лексико-семантических, морфологических и синтаксических. Проведенное исследование позволило установить связь данного лирического произведения с жизнью и творчеством поэта в целом, охарактеризовать символику образов, раскрыть средства создания хронотопа и его значимость в постижении авторского замысла, доказать, что данное стихотворение является ярким образцом философских размышлений поэта о смысле жизни и о своем месте в ее бурном и непрерывном течении. Лирический герой произведения, являясь своеобразным отражением самого автора, ищет собственный путь, на котором сможет найти пристанище его метущая душа. Поэт не боится смерти, но видит в ней обитель покоя, возможность воскрешения души и залог памяти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бараков В. Н. «И не она от нас зависит...». Заметки и размышления о поэзии Николая Рубцова: пособ. к спецкурсу. М.; Вологда: Русь, 1995. 40 с.
2. Кожин В. В. Николай Рубцов: заметки о жизни и творчестве. М.: Советская Россия, 1976. 88 с.
3. Лилеева А. Г. Поэзия и проза в романе Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго» // Русская словесность. 1997. № 4. С. 33–40.
4. Очирова Т. Н. Авторское сознание в лирике Н. Рубцова как состояние личности между двумя культурами // Вестник Удмуртского университета. 1993. № 4. С. 100–107.
5. Павловский А. И. Время и Родина в поэзии Николая Рубцова // «Душа хранит». Жизнь и поэзия Николая Рубцова: литературно-критические работы [Электронный ресурс]. URL: <https://rubtsov-poetry.ru/critica/pavlovskiy.htm> (дата обращения: 06.10.2020).

6. Панкова Е. М. Концепт КРЕСТ в русской культурной традиции // STEPHANOS. 2017. № 2(22). С. 161–170.

7. Фролова Е. А. «Тихая лирика» Николая Рубцова (Лингвостилистический анализ стихотворения «Русский огонек») // Русский язык в школе. 2016. № 1. С. 36–39.

REFERENCES

1. Barakov V. N. «And it does not depend on us ...». Notes and reflections on the poetry of Nikolay Rubtsov: manual to the special course. Moscow; Vologda: Rus' publ., 1995. 40 p. (In Russ.).
2. Kozhinov V. V. Nikolay Rubtsov: notes on life and work. Moscow: Soviet Russia publ., 1976. 88 p. (In Russ.).
3. Lileeva A. G. Poetry and prose in the novel «Doctor Zhivago» by B. L. Pasternak. *Russkaya slovesnost'* = Russian literature. 1997. No. 4. P. 33–40. (In Russ.).
4. Ochirova T. N. Author's consciousness in N. Rubtsov's lyrics as a state of personality between two cultures. *Vestnik Udmurtskogo universiteta* = Bulletin of the Udmurt University. 1993. No. 4. P. 100–107. (In Russ.).
5. Pavlovsky A. I. Time and Motherland in Nikolay Rubtsov's poetry. «Dusha khranit». *Zhizn' i poehziya Nikolaya Rubtsova: literaturno-kriticheskie raboty* = «The Soul Keeps». Life and poetry of Nikolay Rubtsov: literary-critical works [Electronic resource]. URL: <https://rubtsov-poetry.ru/critica/pavlovskiy.htm> (accessed: 06.10.2020). (In Russ.).
6. Pankova E. M. The concept cross [krest] in Russian cultural tradition. STEPHANOS. 2017. No. 2(22). P. 161–170. (In Russ.).
7. Frolova E. A. «Quiet Lyrics» by Nikolay Rubtsov (Linguistic analysis of the poem «Russkii огонek»). *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2016. No. 1. P. 36–39. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Александровна Фролова, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет

Elena A. Frolova, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Russian Language, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

Статья поступила в редакцию 21.10.2020; одобрена после рецензирования 03.11.2020; принята к публикации 05.11.2020.

The article was submitted 21.10.2020; approved after reviewing 03.11.2020; accepted for publication 05.11.2020.

ЗАГАДКИ ТЕКСТА

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-67-73

Семантическая трансформация заглавия в его проекции на хронотоп: анализ стихотворения А. Фета «Тополь» (к 200-летию со дня рождения)

Инга Алексеевна Гулова

Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия, gulova@yandex.ru

Аннотация. Заглавие рассматривается как текстовая категория синтетического характера, результат аналитического осмысления и компрессии адресантом информации, передаваемой текстом. Как рамочный элемент текста оно характеризуется результативностью и процессуальностью и приобретает специфическую функцию – скрепить исходное знание с выводным, эксплицитную информацию с имплицитной, текст – с подтекстом и затекстом. Цель статьи – обнаружить, как происходит расширение семантики заглавного слова по мере развертывания поэтического текста и формирования многочисленных и разнообразных проспективных и ретроспективных связей его элементов. В статье выявлен амбивалентный метод развертывания стихотворения, совмещающий демонстрацию как нарочитое подчеркивание одних элементов стихотворения и импликацию, т. е. неявное представление других. Установлена совокупность принципов трансляции текстовой информации, которую формируют принципы утрирования, противопоставления, соположения, а также принцип вуалирования. Определен реестр стилистических приемов, актуализирующих заглавное слово и выполняющих конструктивную функцию. Обнаружены дополнительные смыслы ‘стойкость’, ‘активность’, ‘сила’, ‘оптимизм’, ‘уязвимость’, ‘коммуникативность’, ‘сострадательность’, ‘вера’, ‘способность не зависеть от внешних факторов’, которые последовательно приносятся в заглавное слово, в том числе при возникновении связи с концептами «Осень» / «Весна», «Вера». Все это обусловило метафоризацию и символизацию заглавия и позволяет отнести стихотворение к метафизической лирике.

Ключевые слова: Фет, художественное сознание, идиостиль, заглавие, хронотоп, художественный образ, интерпретация, семантическая максимизация

Для цитирования: Гулова И. А. Семантическая трансформация заглавия в его проекции на хронотоп: анализ стихотворения А. Фета «Тополь» (к 200-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 1. С. 67–73. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-67-73.

ORIGINAL ARTICLE

Semantic transformation of the title in its' projection on a chronotope: analysis of A. Fet's poem «Poplar» («Topol'») (to the 200th anniversary of the birth)

Inga A. Gulova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, gulova@yandex.ru

Abstract. The title is considered as a text category of a synthetic character, a result of author's analytical reasoning and his way of compressing information. As a frame element it is characterized by features of effectiveness and procedurality and gains a specific inference, combining initial and excretory knowledge, explicit and implicit information, text and subtext. The aim of the article is to identify how the semantics of the title are expanding as the poetic text is being developed and numerous and diverse prospective and retrospective links of its elements are formed. The analysis of the poetical text explicated its metaphysical and ontological nature. The information in the text is gradually introduced via an ambivalent method with a combination of demonstration and implication. A totality of information transmission, formed by principles of exaggeration, antithesis, parallelism and veiling was identified. A list of various stylistic methods enhancing the title, explicating its' cognitive characteristics and executing a constructive function was revealed. Additional meanings of the words 'persistence', 'activity', 'power', 'optimism', 'vulnerability', 'communicativity', 'compassion', 'faith', 'assertivity',

that are being brought into the title as the text goes, including a connection with the concepts «Autumn» / «Spring», «Faith», which justified its' metaphorization and symbolization, were discovered. All this determined the metaphorisation and symbolisation of the title and allowed the poem to be referred to as metaphysical lyrics.

Keywords: Fet, artistic mindset, idiostyle, title, chronotope, artistic image, interpretation, semantic maximization

For citation: Gulova I. A. Semanthic transformation of the title in its' projection on a chronotope: analysis of A. Fet's poem «Poplar» («Topol'») (to the 200th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 1. P. 67–73 (In Russ.). DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-67-73.

Хоть смерть в виду, а всё же нужно жить...

А. Фет

Введение. Творческое наследие А. А. Фета как одна из вершин отечественного литературного процесса, оказавшая существенное влияние на его развитие, закономерное остается в фокусе внимания филологов [Шеншина 2012]. Однако специфика идиостиля поэта, синергически воспринятая поэтической практикой [Макарова 2017], начала проявляться в ее сложности¹ только на рубеже XX–XXI вв. с преодолением традиции разработки определенного во многом литературной критикой XIX в. ограниченного реестра идиостилевых параметров на избирательном фрагменте фетовского контента [Калинников 2016: 197; Строганов 2005: 72].

Анализ. Обратимся к стихотворению «Тополь», опубликованному «Русским вестником» в 1859 г. и ставшему предметом рассмотрения по нескольким причинам: хронологической — в том же году увидела свет критическая статья А. Фета «О поэзии Тютчева», свидетельствовавшая о сформированности эстетической концепции поэта, что обосновывает репрезентативность данного стихотворения для идиостиля; классификационной — при издании собрания сочинений «Тополь» был отнесен к «Разным стихотворениям», что косвенно указывает на сложность поэтического кода; типологической — стихотворение входит в парадигму текстов, в заглавия которых вынесены именованная реалий природы, но при этом оно относительно имманентно, поскольку слово *тополь* в фетовском поэтическом лексиконе является низкочастотным.

Архитектоника стихотворения поддается уже на уровне внешнего прочтения

текста. Левая граница первой строфы звуковой и лексической анафорой указывает на ее двучленную структуру и связывает с третьей строфой, совпадающей по звуковому оформлению на $\frac{3}{4}$, но, что важно, с обратным расположением начальных звуков: [с]-[с]-[п]-[п] — [п]-[и]-[с]-[с]. Этот пусть несколько искаженный «обратный» повтор начальных звуков указывает на связь строф, предполагающую в предмете речи выделение как сходства, так и различия. Правые границы первой и третьей строф поддерживают структурную двучастность точкой с запятой, выделяющей двустийшия.

На этом фоне относительно обособлена вторая строфа, не имеющая звуковых повторов по левой границе, но внутренне скрепленная повтором: *Лишь — Таишь — трепеща — веших и лепечеш*² — со сближением первых слов 4-й и 5-й строк внутренней рифмой и ассонансом и содержащая один предикативный центр. Представление о последовательно реализуемом сопоставлении и противопоставлении поддерживается в пятистопном ямбе чередованием женских мягких клаузул с жесткими мужскими, а также различием звукоименности орола ударных [а] и [у] соответственно.

Использование в финалиях нечетных строк имен существительных с повтором формы числа и падежа: *глазами — ногами — степями — листьями — днями — ветвями* — свидетельствует о двунаправленности лирического сюжета, о его обращенности к хронотопу, о доминировании концептуальной сферы природы. На этом фоне актуализируется дистантная рифма четных строк, которые имеют иную грамматическую природу и указывают на

¹ Е. А. Некрасова отмечает: «Приемы компрессии смысла у Фета достаточно разнообразны. Следовательно, их можно рассматривать как обобщенную характеристику стиля, создающую тот «темный» или сложный язык, который считается приметой художественного почерка поэта» [Некрасова 1991: 16].

² Здесь и далее примеры цит. по: *Фет А. А. Сочинения*: в 2 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1982. 575 с.

драматическую направленность интра-субъектного плана текста: *вокруг... недуг → друг... юг → потух... дух*.

Метод демонстрации, способствующий повышению доступности текстовой информации, обнаруживается в выборе классической модели естественного описания, предполагающей движение от внешнего к внутреннему: первая строфа дает общее представление о ситуации, в центре второй оказывается сам предмет речи в совокупности наиболее важных частей и свойств, в третьей излагаются «высокие истины». Мысль адресанта движется от проблемы к ее решению, и текст обнаруживает явные признаки аналитизма, т. е. первые две строфы — дедуктивное представление ситуации, третья — прогноз и рекомендация (вывод).

Специфика формирования вторичной текстовой реальности обозначается во взаимодействии заглавия и экспозиции (первое предложение начальной строки). Слово *тополь*, как следует из его значения, — ‘дерево семейства ивовых с высоким прямым стволом’ — представляет реалию естественного природного пространства и исходно задает пространственную вертикаль. Вынесенное в абсолютно сильную позицию заглавия, оно формирует определенные ожидания в соответствии со стандартами развертывания рамочных элементов. Однако сдвиг в категоризации³ создает выразительный эффект нарушенного ожидания: внимание адресата переключается на пространственную горизонталь и направляется на локус искусственного происхождения, перспектива резко расширяется, а масштаб уменьшается.

Первая строка стихотворения организуется по принципу соположения: она визуальна и синтаксически разделена на две части⁴ и выполняет функцию ориентации,

представляя в компрессированном виде направление реализации заглавного слова. Максимально лаконичное *Сады молчат*, актуализированное ритмической четкостью, синтаксической простотой и интонационной завершенностью, употребляется двупланово. Оно перифрастически обозначает категорию времени и, имея признаки олицетворения, тут же вводит мотив *молчания—говoreния*, формирующий коммуникативную составляющую строфы.

Атрибутивная конструкция *Унылыми глазами*, употребленная после продолжительной паузы, смягченная женской клаузулой, синтаксически неполная, вносит эмотивно-оценочную информацию. Форсированное введение визуального канала восприятия вызывает эффект семантической максимизации, под которым будем понимать эстетически мотивированное использование в ближайшем контексте корневого повтора, представленного полиптотомом (одно слово намеренно повторяется в разных грамматических формах), парегменоном (однокоренные слова повторяются для создания семантико-стилистического эффекта) в их совокупности или по отдельности для актуализации ключевой информации⁵. Экспрессивное выдвижение на передний план восприятия лирического субъекта поддерживается логически по принципу вуалирования. Именно к определенно-личному предположению центростремительно обращены причинно-следственная и следственно-причинная связь, имплицированные средства выражения которых легко восстанавливаются: *...молчат* [*поэтому] *Унылыми* и *С унынием... гляжу* [*потому что].

и выразительные ресурсы двухчастной первой строки стихотворения, ср.: *И тихо и светло. До сумерек далеко...* («Приметы»); *Ночь. Не слышно городского шума...* («Ночь. Не слышно городского шума...»); *Какая грусть! Конец аллеи...* («Какая грусть! Конец аллеи...»); *Мы одни. Из сада в стекла окон...* («Фантазия») и под.

⁵ Семантическая максимизация последовательно реализуется в поэзии А. Фета. Ее можно отнести к языковой девиации, не случайно Б. Я. Бухштаб, рассматривая «Туманное утро», недоуменно восклицает: «Если уже сказано, что вся картина относится к раннему утру, то к чему пояснять, что еще не наступил полдень?» [Бухштаб 2000: 204].

³ А. Д. Григорьева считает, что стремление «стереть, смягчить резкость прямой логики отношений и сообщить связанным в синтагме словам дополнительные оттенки смысла, создать зыблущиеся смыслы» является одним из общих принципов поэтики А. Фета [Григорьева 1985: 31].

⁴ А. А. Фет подчеркивал репрезентативность первой строки как сильной текстовой позиции: «Незнакомое лирического стихотворения нечего читать дальше первого стиха: и по нем можно судить, стоит ли продолжать чтение» [Фет 1982: 158]. Сам поэт активно использует смысловые

Установка на драматизацию в общем-то пропозициональной ситуации приобретает окончательные очертания во втором двустишии. Его относительная имманентность, явно заданная анафорой и параллелизмом, актуализирует семантику предельности лексически (*Последний*) и грамматически, а именно используется выразительный потенциал совершенного вида глагола и транспозиции числа имени существительного *лист*, пассивная конструкция расширяет коммуникативное пространство текста представлением о дополнительной субъектности как о некоей непреодолимой силе, настоящие актуальное первых двух строк сменяется прошедшим перфектным.

В соответствии с расширением хронологических рамок расширяется пространство: динамичность ракурса восприятия лирического субъекта позволяет оперировать средним — ближним — дальним планами таким образом, что взгляд субъекта движется сверху вниз и опять вверх. Гомогенность этого объемного пространства обеспечивается горизонтальной ориентированностью всех локализаторов: *Сады... вокруг — лист... под ногами* — и наконец метафорическое *день потух*, вводящее дальние границы обозреваемого пространства единственным в первой строфе словом с семантикой темпоральности.

Логическая обусловленность второй строфы явно обозначена частицей *Лишь* в позиционно выделенной связующей функции, указывающей на обращенность второй строфы к предыдущей. Частица скрепляет строфы по принципу противопоставления и сигнализирует о сдвиге в объекте рассмотрения. Синтагматика пятой строки ориентирована на принцип утрирования — манифестируются общие семы компонентов ‘отдельность’, ‘выделенность’ в значениях частицы, личного местоимения в форме единственного числа, а также используемого в функции прилагательного числительного *один*.

Выдвижение второй строфы происходит вследствие отказа от перифразирования и синекдохичности. Соответственно появляется определенность локуса. Положение лирического субъекта фиксируется, и стабилизируется ракурс восприятия объектов: дальний план резко сменяется ближним, четко обозначается пространственная

вертикаль, вновь возникшая в результате сдвига в категоризации: *над... степями / тополь*⁶.

Представления о предельности времени конкретизируются: атрибутивные конструкции, связанные семантической максимизацией, усилены аллитерационно: *мертвые степи ... смертный свой недуг* и в соположении вводят два варианта реализации традиционно-поэтического слова-образа *осень*: *осень — смерть* и *осень — умирание*. Содержательный объем заглавного слова *тополь* расширяется дистантными оппозициями *лист... разметан / трепеща... листьями, Последний... день / О вешних днях*, к которым примыкает *молчат / лепечешь*, развивая мотив *молчание—говорение*.

Таким образом, во второй строфе разные пространственные природные объекты в совокупности их характеристик организованы по принципу противопоставления и взаимодействуют так, что смысловой объем слова-образа *тополь* расширяется в результате гиперболической романтизации его возможностей преодоления законов природы и формируется смысловой компонент ‘способность не зависеть от внешних факторов’.

Другим важным аспектом, создающим специфику второй строфы, является выраженная коммуникативность. Переход к поэтическому диалогу повлек такую активизацию местоимений, что их отсутствие в первой строфе приобретает статус «минус-прием». Отношение лирического субъекта к *тополю* подчеркнуто интимизируется употреблением *ты* личностной близости, формой 2-го лица единственного числа глаголов, включением обращения, субъективированного притяжательным местоимением *мой*, а также сравнением в сильной позиции конца строфы.

Однако при этом обозначается коммуникативное доминирование лирического субъекта *мой тополь, как друг*, к тому же глагольные формы *трепещи, лепечешь* вносят сентиментальную нотку в заглавный образ. Указанная таким образом онтологическая зависимость *тополя* от законов

⁶ С. К. Константинова обратила внимание на то, что слова *тополь* и *степь* (‘безлесная’) семантически не скоординированы [Константинова 2009: 53].

природы драматизирует образ. Сам нуждающийся в утешении, уязвимый, он, понимая свою обреченность (глагол ментальности *Таишь* выдвинут анжамбеманом — переносом в сильную позицию начала следующей строки), утешает лирического субъекта. Соответственно все это привносит в слово *тополь* дополнительные смыслы.

Этот аспект реализации заглавного образа позволяет дополнить традиционные представления о том, что в лирике А. А. Фета человек эмоционально лабилен и подвержен психологическому заражению состоянием природы, представлениями о гуманистическом характере самой природы, которая эмпатически обращена к человеку.

Заключительная строфа логизирована точкой с запятой. Строки 9–10 обращены к первой строфе, организованы по принципу соположения, сфокусированы на категории времени и реализованы с установкой на драматизацию. Принцип утрирования позволяет экспрессивно охарактеризовать время по нескольким параметрам: по вызываемой эмоции контактным полиптоном *мрачней, мрачнее*, обращенным к *Унылый*; количественно — формированием дистантного климакса (градации с нарастанием): *день → дни → дни за днями*; по обонятельным и осязательным характеристикам: *осени тлетворный вьет дух*. Такая реализация категории времени приводит к его расширению: настоящее актуальное приобретает характеристики несобственно настоящего времени и, в частности, расширенного настоящего, что смещает наблюдение в ментальную сферу.

Заключительное двустипие ориентировано локально на вторую строфу, глобально — на обе предшествующие строфы таким образом, что на фоне актуализированной категории времени актуализируется категория пространства⁷. Слово *тополь* взаимодействует с иными пространственными образами по принципу противопоставления:

лист / листьями, ветвями (часть—целое), *разметан / С поднятыми* (горизонталь—вертикаль), *под ногами / над степями... к небесам* (низ—верх).

В рассматриваемом стихотворении колоративы не представлены, но пресуппозиция, восходящая к стихотворной традиции и повседневной бытовой практике, позволяет говорить, что текст содержит последовательно оформленную цветовую составляющую пространства.

В первой строфе используется коннотативная колористика прилагательного *унылый*, вызывающая представление об ахроматичной цветовой гамме стволов и ветвей садовых деревьев, цвете пожухлой листвы, и аналогично реализуется метафора *потух*. Во второй строфе усиливаются представления о черном цвете: *мертвый*, но в то же время возникает контраст с хроматическим зеленым: *листы, вешних*. В заключительной строфе темные оттенки нагнетаются: *мрачней, мрачнее... тлетворный*. Эта показательна для поэзии А. Фета использование принципа вуалирования с опорой на глобальную связность визуализирует пространство: на фоне черно-серого неограниченного пространства графически четко прорисовывается силуэт высокого еще зеленого дерева.

Нельзя не отметить несколько особенностей использования светописы, которая придает объемность пространственным объектам, но ориентирована прежде всего на категорию времени. Она, как и цветопись, импрессионистична: *лучезарный день → О вешних днях → теплый юг*. Этот дистантный климакс, связывающий время с пространством, одновременно обогащает цветовую палитру синим цветом, а также вводит осязательные характеристики⁸. Особую значимость приобретает заключительное слово текста *юг*, которое, в отличие от заглавия, дает дальний план, максимально расширяет пространственную перспективу, делает ее воздушной, смягчает контрастность, осветляет пространственную глубину и репрезентирует ее с позиции мелиоративной оценочности.

⁷ В. П. Зинченко выразительно характеризует обратимость категорий времени и пространства: «Хронотоп двулик: это в такой же степени «овремененность пространства», в какой «пространственность времени». Тайна сочетания, изменения масштабов, превращаемости пространственно-временных форм осознавалась давно» [Зинченко 2010: 87].

⁸ Светопись выполняет также структурную функцию: представлена в каждой заключительной строке строфы, что обеспечивает их относительную имманентность и одновременно соотносит их друг с другом.

Кажется, это и есть «чистое искусство», однако А. А. Фет утверждал: «Нет в мире предмета без соответственной ему идеи в душе человека, нет перспективы без озаряющего ее света, нет поэтического созерцания без поэтической мысли» [Фет 1982: 158]. Максимально выразительная визуализация пространства — следствие выявленного поэтом иконического потенциала слова-образа *тополь*, в результате чего устанавливается его двойная связь с традиционным словом-образом *свеча*. Оно реализуется метафорической образной параллелью *жизнь—свеча*, представляющей мотив *жизнь—горение*, чем актуализирует экзистенциальную составляющую концептов «Осень»/«Весна». Слово-образ *свеча* находит воплощение в метонимической параллели *молитва—свеча* (*С поднятыми ты к небесам ветвями*) и выдвигает концепт «Веры». В соответствии с этим начальные *Унылыми... С унынием* осмысляются не только как состояние, но и как один из смертных грехов.

Выводы. Таким образом, стихотворение А. А. Фета «Тополь» репрезентирует совмещение образного и модально-оценочного способа восприятия реалии природного пространства, восходящее к сближению концептуальных сфер природы и человека. Поэтический текст разворачивается как демонстрация и импликация. При трансляции текстовой информации последовательно используются принципы утрирования, соположения, противопоставления, с одной стороны, и принцип вуалирования — с другой. Первые три принципа реализуются полиптоном, парегменом и тавтологией, создающими эффект семантической максимизации, метафорой, синекдой, анафорой, анжамбеманом, дистантным климаксом, смысловыми оппозициями и контрастом; принцип вуалирования воплощается перифразированием, сдвигами в категоризации, актуализацией перспективно-ретроспективной обусловленности языковых знаков и пресуппозиции.

В результате заглавное слово *тополь* претерпевает существенные семантические изменения, последовательно обогащается дополнительными смыслами «стойкость», «активность», «сила», «оптимизм», «уязвимость», «коммуникативность», «сострадательность», «вера», «способность не зависеть от внешних факторов», его значение

метафоризируется, затем символизируется и «проецируется на все стихотворение» [Фатеева 2010: 29]. Двуплановая натуроморфная и антропоморфная реализация заглавия устанавливает его обращенность к концептам «Осень»/«Весна», «Вера» и обнажает тонкое дидактическое разрешение стихотворения: пространственная оппозиция *под ногами / над степями... к небесам* в свете всего изложенного осмысляется адресатом как метафорическая последовательность, соответствующая направлению скользящего взгляда от поверхности земли к небу, и далее как символ, указывающий путь от греховности, конформизма и аффективности к вере, от мира дольного к миру горнему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухи́таб Б. Я. Творческий труд Фета // Бухи́таб Б. Я. Фет и другие: избранные работы. СПб.: Акад. проект, 2000. С. 201–218.
2. Григо́рьева А. Д. Слово и образ Фета («Вечерние огни») // Григо́рьева А. Д., Иванова Н. Н. Язык поэзии XIX–XX вв. Фет. Современная лирика. М.: Наука, 1985. С. 3–138.
3. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 586 с.
4. Калинин Л. А. Философско-поэтическое мировоззрение А. А. Фета: влияние И. Канта и А. Шопенгауэра. Калининград: Изд-во Балтийского федерального ун-та им. И. Канта, 2016. 208 с.
5. Константи́нова С. К. Образ степи в русском языковом сознании и в поэтической картине мира А. Фета // Степь широкая: пространственные образы русской культуры. Курск: КГУ, 2009. С. 48–53.
6. Мака́рова С. А. От «чистого искусства» к «жизнетворчеству» стиха: А. А. Фет и русский символизм. М.: Азбуковник, 2017. 374 с.
7. Некрасова Е. А. А. Фет, И. Анненский: типологический аспект описания. М.: Наука, 1991. 127 с.
8. Стрoгaнoв М. В. «Мир от красоты». Проза и поэзия Афанасия Фета. Курск: Изд-во КГУ, 2005. 164 с.
9. Шени́шина В. А. Изучение жизни и творчества Фета на современном этапе // Литературоведческий журнал. 2012. № 30. С. 5–17.
10. Фатеева Н. А. Синтез целого. На пути к новой поэтике. М.: Новое литературное обозрение, 2010. 351 с.
11. Фет А. А. Сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Художественная литература, 1982. 461 с.

REFERENCES

1. Bukhstab B. J. Creative work of Fet. *Bukhstab B. J. Fet i drugie: izbrannye raboty = Fet and the others: selected works*. Saint-Petersburg: Academician project, 2000. P. 201–218. (In Russ.).
2. Grigoryeva A. D. The word and artistic image of Fet. ("Evening lights"). Grigoryeva A. D., Ivanova N. N. *Yazyk poezii XIX–XX vv. Fet. Sovremennaya lirika = Speech of XIX–XX century poetry. Fet. Modern lyrics*. Moscow: Science, 1985. P. 3–138. (In Russ.).
3. Zinchenko V. P. Consciousness and the creative act. Moscow: Languages of Slavic Cultures, 2010. 586 p. (In Russ.).
4. Kalinnikov L. A. Philosophical and poethical worldview of A. A. Fet: influence of I. Kant and A. Schopenhauer. Kaliningrad: Publishing House of the Baltic Federal University named after I. Kant, 2016. 208 p. (In Russ.).
5. Konstantinova S. K. The image of the steppe in the Russian linguistic consciousness and in the poetic picture of the world by A. Fet. *Step'shiroka: prostranstvennye obrazy russkoi kul'tury = Wide steppe: spatial images of Russian culture*. Kursk: KSU, 2009. P. 48–53. (In Russ.).
6. Makarova S. A. From «pure art» to the «creativity» of verse: A. A. Fet and Russian symbolism. Moscow: Azbukovnik, 1991. 374 p. (In Russ.).
7. Nekrasova E. A. A. Fet, I. Annensky: typological aspect of description. Moscow: Science, 1991. 127 p. (In Russ.).
8. Stroganov M. V. «The world from beauty». Prose and poetry of Afanasy Fet. Kursk: KSU, 2005. 164 p. (In Russ.).
9. Shenshina V. A. Study of the life and work of Fet at the present stage. *Literaturovedcheskii zhurnal = Literature journal*. 2012. No. 30. P. 5–17. (In Russ.).
10. Fateeva N. A. Synthesis of the Whole. Towards a new poetics. Moscow: New Literary Review, 2010. 351 p. (In Russ.).
11. Fet A. A. Compositions: in 2 vol. Vol. 2. Moscow: Artistic Literature, 1982. 461 p. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Инга Алексеевна Гулова, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и теории словесности, Московский государственный лингвистический университет

Inga A. Gulova, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of the Russian Language and Theory of Literature, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 20.08.2020; одобрена после рецензирования 30.08.2020; принята к публикации 05.09.2020.

The article was submitted 20.08.2020; approved after reviewing 30.08.2020; accepted for publication 05.09.2020.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-74-85

Лексико-семантические и словообразовательные особенности наименований лиц в период пандемии коронавируса

Александр Васильевич Зеленин¹, Таисия Николаевна Буцева²

¹ Университет Тампере, г. Тампере, Финляндия, aleksandr.zelenin@tuni.fi

² Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, taisbut@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается новейший лексический материал, связанный с коронавирусной пандемией. Авторами собран материал – наименования лиц (около 90 неологизмов), зафиксированные в электронных медиа (Integrum) и составляющие значительную часть всего корпуса коронавирусных инноваций в русском языке, – более 600 единиц. Цель статьи – описать собранный корпус с лексико-семантической и словообразовательной точек зрения, продемонстрировать некоторые аспекты языковой игры. Методы исследования: системный, классификационный, дедуктивный, индуктивный.

Ключевые слова: коронавирусная пандемия, современный русский язык, язык медиа, наименования лиц, языковые инновации, неологизмы, лексико-семантические процессы, словообразование, языковая игра

Благодарности: работа выполнена при поддержке РФФИ. Проект №20-012-00122.

Для цитирования: Зеленин А. В., Буцева Т. Н. Лексико-семантические и словообразовательные особенности наименования лиц в период пандемии коронавируса // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 1. С. 74–85. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-74-85.

ORIGINAL ARTICLE

Lexical semantic and derivational features of the names of persons during the coronavirus pandemic

Aleksandr V. Zelenin¹, Taisiya N. Butseva²

¹ University Tampere, Tampere, Finland, aleksandr.zelenin@tuni.fi

² Herzen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia, taisbut@yandex.ru

Abstract. This article reviews the new lexical material related to the coronavirus pandemic. The empirical material was collected in the electronic database Integrum. The subject of the collected material are names of persons which were used in electronic mass media (newspapers, magazines, blogs, social networks). The volume of the lexical corpus is about 90 neologisms. The collected corpus of innovations counts more than 600 words. The aim of the article is to describe the material from lexical and semantic, word-formation points of view, to demonstrate a language game.

Keywords: coronavirus pandemic, modern Russian language, mass media language, names of persons, linguistic innovations, neologisms, lexical and semantic processes, word-formation, language game

Acknowledgments: The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research under the scientific project No. 20-012-00122.

For citation: Zelenin A. V., Butseva T. N. Lexical semantic and derivational features of the names of persons during the coronavirus pandemic. *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 1. P. 74–85 (In Russ.). DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-74-85.

Введение. Словообразовательная и семантическая активность в группе наименований лиц в период экстремальных социальных обстоятельств — свидетельство языковой реакции на экстралингвистические факторы. Спецификой этой группы лексики является, несомненно, комбинация официально-медийных языковых инноваций с инновациями, рожденными в недрах социальных сетей, отражающими разговорную, жаргонную, сленговую стилистику. С одной стороны, стимулом выступает официальный дискурс СМИ, с другой — живая языковая реакция на него, часто проявляющаяся в попытке найти «параллельные» именованья в репертуаре некодифицированных сфер языка, показывая суть процесса «притяжения—отталкивания» медийных сфер в данной ситуации. Собранный нами языковой материал ярко демонстрирует активизацию словотворчества, позволяющего реализовать богатые возможности русской деривационной системы в сфере как нормативного словопроизводства, так и игрового.

Анализ. Лексико-семантические особенности. Отметим некоторые лексико-семантические особенности, характерные для исследуемой группы наименований лиц.

1. Квазисинонимические ряды. Квазисинонимы — близкие по смыслу слова, значения которых различаются несколькими характеристиками (понятийным содержанием, отношением говорящего, коллокациями) и используются применительно к контексту [Герд 2002: 139]. Как правило, квазисинонимические ряды формируют родо-видовые отношения слов (основанные на функции включения: в более общее по значению слово *нести* «включено» слово *тащить*) и видо-видовые (функция пересечения: *жадный* «стремящийся к дополнительному приобретению», *скупой* «не отдающий свое»)¹. Примечательно, что в языке функция включения доминирует в отличие от функции пересечения, являющегося редким явлением [Апресян 1995: 235, 250].

Если вывести в вершину квазисинонимического ряда терминологическое сочетание *коронавирусный больной*, то самый обширный ряд называет больных, зараженных коронавирусной инфекцией: *ковидоноситель* (*ковидноситель*), *ковидопереносчик*, *ковидоносец*, *ковид-больной*, *ковид-заболевший* (*covid-заболевший*), *ковид-зараженный*, *ковидник*, *ковид-пациент* (*covid-пациент*), *коронаик*, *ковид-позитивный* (субстантив).

Сформировалась довольно обширная группа лексем со значением «тот, кто отрицает серьезность коронавирусной инфекции, нарушает карантин»: *ковид-отрицатель*, *ковид-активист*, *ковид-нарушитель*, *ковид-нигилист*, *ковид-скептик*, *ковид-сектант*, *ковид-диссидент*, *ковид-турист* «тот, кто отправляется в путешествие в период распространения коронавирусной инфекции, несмотря на существующие запреты», *ковид-подстрекатель*. Данный квазисинонимический ряд образуется на основе общего семантического признака, акцентирующего ценностно-психологические аспекты человеческого поведения (своеволие, неповиновение, нежелание подчиняться) в условиях экстремальной ситуации. Ср. также другие трех- и четырехчленные квазисинонимические ряды о панически реагирующих на событие людях: *ковид-паникер* — *ковид-алармист* — *гречник* (разг.) или о вынужденных работать дома: *дистанционник* — *удаленник* — *удаленщик* — *надомник* (старое, семантически переориентированное слово).

2. Квазиантонимические ряды. Приведенные выше квазисинонимические ряды со значением «законопослушный индивид» и «индивид, не согласный с введением карантинных мер» можно квалифицировать также и как квазиантонимические комплексы с яркой оценочно-экспрессивной функцией. К контекстуальным квазиантонимам отнесем пары: *коронавт* (в значении «человек (не врач), использующий много разных вирусозащитных санитарно-гигиенических средств») — *антимасочник*; данная пара построена на противопоставлении семантических признаков при обозначении человека, использующего одежду в публичных местах: *коронавт* «экипирован» как космонавт, *антимасочник*, напротив, демонстративно отказывается использовать в общественных местах обязательную санитарную маску. Но

¹ Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярэва. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 104 [ЛЭС]; *Жеребило Т. В.* Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010. С. 145.

интегральным прагматическим (коннотативным) компонентом является представление о чрезмерности проявления, демонстрации качества у того и другого.

Другая квазиантонимическая пара: *сидидомцы* ↔ *погуляницы* — основана на семантическом противопоставлении признаков ‘тот, кто следует жесткому карантину’ и ‘тот, кто выступает за частичное следование карантинным предписаниям’; в паре *невозвращенцы* ↔ *возвращенцы* смысловым интегрирующими признаком выступает оценочно-номинативная сема возвращения/невозвращения человека на родину. Примечательно, что в нашем корпусе единичны наименования лиц, пытающихся найти компромисс между жестким карантинном и полным пренебрежением им; субъекты номинации резко поляризованы между двумя полюсами.

3. Полисемия. Бурное пополнение современного лексикона коронавирусной лексикой, быстро меняющаяся в мире ситуация с угрожающим распространением этой болезни, потребность называния новых реалий, фактов, оценочные характеристики, выраженные в словах, могут вызывать развитие у лексем полисемии. Лингвистически это объясняется действием закона «асимметрии языкового знака» (означающего и означаемого): «Означающее и означаемое асимметричны. Образовав пару, они находятся в состоянии неустойчивого равновесия. Именно благодаря этому асимметричному дуализму знак язык может развиваться» [Карцевский 2004, 2: 245]. «Означаемое» (наименование со значением лица) постоянно испытывает давление системы языка, быстро меняющегося денотативного мира («означающее»), означаемое «не успевает» за номинативно-коммуникативными потребностями говорящих, в результате образуются или многозначные слова (полисеманты), или омонимы (предел развития полисемии), которые в нашем корпусе не отмечены.

Многозначность в наименованиях лиц развивается на основе метонимического переноса², этот лингвокогнитивный процесс не требует от говорящего переноса

имени в иную денотативную плоскость. Ср. зафиксированные в нашем материале следующие семантические сдвиги в значениях:

корониал — 1. Ребенок, зачатый во время коронавирусной пандемии. 2. Ребенок, помогающий осваиваться родителям в приложениях (Zoom, Skype, Teams и др.) для проведения удаленной конференц-связи: Возможно, останется слово *корониалы*. У него два значения: дети лет 10–15, которые легко осваивают виртуальную реальность, и дети, которые будут рождены во время коронавируса. (Интервью с О. Сиверской // АиФ, 08.05.2020);

зумер — 1. Тот, кто родился в начале 2000-х годов. 2. Тот, кто проводит много времени в видеоконференциях: *Зумер* — изначально человек, относящийся к поколению Z, но после зумификации всего (то есть перехода в программу Zoom) — те, кто проводит много времени в видеоконференциях. (The Village, 09.05.2020);

шашлычники — 1. Люди, изготавливающие, использующие в пищу шашлыки (традиционное, узусальное значение). 2. Люди, нарушающие жесткий карантин и вопреки запретам собирающиеся на пикники. 3. Группы молодых родителей (преимущественно мам), собирающиеся группами в парках, на детских площадках в нарушение санитарно-гигиенических норм во время жесткого карантина: *Шашлычники* — люди, которые, невзирая на запрет прогулок, собираются группами в парках и зеленых зонах для пикников и даже для шашлыков. Однако вскоре так стали называть даже группы мам с детьми, которые вопреки запретам собираются на детских площадках. (Posta-Magazine, 13.05.2020);

застрянец (обычно во множественном *застрянцы*) — 1. Те, кто не определился в своей политической позиции, нерешительные члены какой-л. политической партии (окказионализм 2000-х гг.): Надо бы воевать с безыдейными антиподами, со всякого рода «центристами» — партией бюрократического совершенства, а на самом деле партией полпути, партией *застрянцев*, чья программа — отсутствие программы, а единственный лозунг: «Мы любим власть и начальство!» (Новое время, 30.11.2003). 2. Водители, попавшие в автомобильную пробку (застрявшие в автомобильной пробке). 3. Те, кто не захотел или не смог вернуться на родину до закрытия межгосударственных границ: *Застрянцами* теперь называют тех, кто застрял за границей и не может пока вернуться на родину. (123ru.net, 26.04.2020).

4. Энантисемия и пограничные случаи. В нашем материале есть интересные примеры, которые свидетельствуют

² Исследователи указывают, что метонимические переносы в целом нехарактерны для молодежного сленга [Ермакова, Земская, Розина 1999: 28].

о развитии противоположных значений в заимствованном слове на почве русского языка. Лексема *ковидиот* заимствована от англ. *covidiot*, где она имеет оценочное значение 'человек, который не следует рекомендация и правилам, таким как «социальная дистанция», и ведет себя подобно идиоту'. В русском языке произошло расширение семантического объема компонента *идиот*. Контекстуальное употребление этого слова говорящими с акцентированием того или иного денотативного аспекта, связанного с коронавирусом, привело к развитию в лексеме противоположных значений (внутрисловная антонимия):

ковидиот — 1. Панически настроенный человек. 2. Человек, послушно, на грани абсурда выполняющий все рекомендации: *Ковидиот* — это человек, который неадекватно реагирует на эпидемию коронавируса, слишком беспокоится или, наоборот, игнорирует опасность эпидемии. *Ковидиотом* можно назвать как и того, кто в панике скупает туалетную бумагу и гречневую крупу, так и того, кто сбегает из карантина, несмотря на наличие подозрений на коронавирус. (Коммерсантъ (Приложение), 21.04.2020).

На семантической границе между полисемией и энантиосемией находится лексема *карантье* (контаминированное производное от слов *карант(ин)* + *рантье*:

карантье — 1. Человек, финансово не пострадавший от падения доходов во время жесткого карантина. 2. Человек, получающий, извлекающий прибыль даже в самых неблагоприятных условиях: *Карантье* — «карантин» плюс «рантье». Мнения расходятся: в одних случаях слово употребляется, чтобы обозначить человека, который не остался без средств к существованию, в других — для обозначения человека, который сдает свою собаку другим для прогулок в момент, когда были разрешены только прогулки с собаками. (Posta-Magazine, 13.05.2020).

Это слово, с одной стороны, является интересным лексико-словообразовательным производным с ведущим смысловым центром *рантье* (с лексическим конкретизатором *карантин*), исходный словарный смысл слова *рантье* сохраняется (в первом значении). С другой стороны, во втором значении в лексическом компоненте *рантье* на первый план выдвигаются прагматические (негативно-окрашенные) семы, существующие в русском обыденном сознании, — умение индивида

извлекать предельную выгоду в любой ситуации. Это отражает традиционные русские морально-этические нормы, осуждающие поведение индивида, нацеленное на финансовое обогащение в экстремальных обстоятельствах, как аморальное. Данный выразительный пример, созданный с игровой целью, демонстрирует подвижность семантической границы между полисемией и потенциальной внутрисловной антонимией (как в случае с лексемой *ковидиот*).

5. Семантические дублеты при заимствовании или калькировании в нашем материале оказались редки: *ковид-паникер* (лексико-словообразовательная калька) = *ковидопаникер* (сложное существительное, модифицированное из аналит-существительного) = *ковидпаникер* (возможно, ошибочное, небрежное написание), *ковид-алармист* (лексическое заимствование) от англ. *covid alarmist*:

Ковид-алармисты твердят, что мир по окончании «пандемии» не будет прежним. (Регион. Эксперт, 01.06.2020).

Словообразовательные особенности

Словообразование последних десятилетий, по признанию многих лингвистов, имеет «ярко выраженный антропоцентрический характер: значительное место среди новообразований занимают имена лиц» [Земская 1992: 138]. Исследуемая нами группа наименований лиц — подтверждение тому. Отметим наиболее характерные и интересные случаи словообразования.

1. Словообразовательные варианты: *карантинник* — *карантинщик* — *карантийщик*. Их семантика идентична, различие только в суффиксальном оформлении лексем:

карантинник: Среди тех, кто сейчас вынужден отсиживаться дома, есть и «карантинники» — люди, которые контактировали с носителями COVID19 или вернулись из-за границы. (Известия, 17.03.2020);

карантинщик: Удаленщики и карантинщики обращаются в курьерские службы с вопросами о том, как долго еще ждать. (Парламентская газета, 03.04.2020);

карантийщик: Видео погони росгвардейцев за «карантийщиком» набирает популярность в сети. (Seldon News (news.myseldon.com), 19.05.2020).

Эти лексемы не являются в русском языке новыми, хотя в словари они до сих пор

не попали по тем или иным причинам: лексемы *карантинщик*, *карантийщик* встречаются, например, в текстах 1950–1960-х гг. в значениях ‘представитель карантинной службы’ и ‘тот, кто подвергается карантину’, но весной 2020 г. у этих слов актуализировалось второе из указанных значений.

Неожиданным и морфемно-немотивированным является образование лексемы *карантийщик*, образованное с нарушенным морфо-словообразовательным «швом»: *карантийный* (больной) > *карантийщик*. Прилагательное *карантийный* не отмечено ни одним толковым словарем русского языка, но оно является производным от существительного *карантин* и используется как профессионально-разговорная номинация в XX в. в растениеводстве, санитарно-эпидемиологической защите (наряду с нормативным *карантинный*):

Усилен *карантийный* контроль, да и мы не дремлем. (Уральский рабочий (Екатеринбург), 26.12.1996).

Прилагательное *карантийный* было образовано, очевидно, по аналогии с обозначениями заразных заболеваний: *малярийный* < *малярия*, *бактерийный* < *бактерия*, *дифтерийный* < *дифтерия*. Именно от профессионального-разговорного *карантийный* (возможно, первоначально в профессиональной среде) появилось существительное *карантийщик*, которое быстро попало и в медийное пространство: «Если бы это был *карантийный* вирус — уже всё оцепили бы (пример — натуральная оспа в прошлом)»³.

Интересно, что в период карантина окказионализм *удаленец* (Время между работой и личной жизнью стирается, не все это выдерживают. К тому же большинство «*удаленцев*» — фрилансеры, не имеющие стабильного заработка. (Fair.ru, 10.02.2020)), возникший в профессиональной среде еще до наступления карантина, не получил распространения. Как правило, применяются три неологизма-дублета для обозначения людей, работающих или учащихся удаленно: *удаленщик* — *удаленник* — *дистанционник*:

Не обходится и без злобной белиберды на тему того, что, мол, настоящая работа — это только та, которую приходится делать очно и на месте, а *удаленники* — это сплошь лоботрясы и бездельники. (VC.ru, 26.03.2020);

...у преподавателей намного увеличилась нагрузка. Полдня они вели обычные уроки, а после обеда до ночи проверяли работы у «*дистанционников*». (Комсомольская правда — Калининград, 02.04.2020).

Оба суффикса (-*щик*- и -*ник*-) в русском языке являются активными при образовании имен существительных со значением лица (о суффиксе -*щик*- в современном словопроизводстве см.: [Занадворова, Юань Цуй 2017: 232]).

Если «литературный язык... стремится избавиться от дублетов, т. е. единиц, различающихся лишь по форме и тождественных во всех иных отношениях (значение, стилистическая окраска, условия функционирования)», поскольку «наличие таких дублетов нередко свидетельствует о неустойчивости, невыработанности производного от той или иной производящей основы» [Земская 2015: 484, 31], то жаргонное словообразование, напротив, склонно к образованию «дублетных вариантов производных слов с разными формантами» [Химик 2000: 157].

2. Наполнение старой словообразовательной модели новыми лексемами. Этот механизм был прокомментирован Е. А. Земской: «Повторное использование той же самой морфемной структуры — явление в русском языке нередкое. Многие модели словообразования живут как конструктивные рамки, заполняемые в разные периоды истории языка одним и тем же морфемным, но разным лексическим наполнением. Это особенно характерно для отыменных производных» [Земская 2015: 202]. В частности, актуализированной оказалась лексема *антипрививочник*:

Сейчас той же дикой логике следуют современные аналоги *антипрививочников* эпохи коронавируса — *антимасочники*. (МК, 06.04.2020).

Впервые неологизм *антипрививочник* появился в 2008 г. в школьно-педагогическом контексте и связан с нежеланием и запретом родителей делать прививки детям в дошкольных и школьных учреждениях. Весной 2020 г. слово *антипрививочник* сузило значение и в узусе стало обозначать

³ Vopros [Электронный ресурс]. URL: https://pikabu.ru/story/vopros_k_lige_yuristov_7304760 (дата обращения: 20.07.2020).

индивида, выступающего против прививания именно от коронавирусной инфекции. Таким образом, можно наблюдать причинно-обусловленный процесс: актуализация уже существующей в латентном виде, но потенциально готовой к словопроизводству деривационной модели применительно к новым реалиям.

3. Трансформация аналит-существительных в сложные имена существительные. Аналитические существительные с компонентом *ковид-* – заимствования в официально-медийной сфере, которые в разговорном и жаргонном употреблении стали претерпевать морфемно-деривационное переразложение. Ср. следующие зафиксированные варианты: *COVID-паникер* = *ковид-паникер* = *ковидпаникер* = *ковидопаникер* = *ковид-алармист*. Здесь представлены и гибриды (*covid-паникер*), и русифицированная (транслитерированная) кириллическая форма (*ковид-паникер*), и ошибочное слитное написание (*ковидпаникер*), и варваризм (*ковид-алармист*), и сложное существительное, органичное для русского словопроизводства (*ковидопаникер*). Сюда же входят *ковид-скептик* = *ковидоскептик* = *covid-19-скептик* (последнее написание отражает ранний этап проникновения термина в русский язык, когда в живом языке еще не произошло упрощение названия болезни *covid-19* до русифицированной разговорной формы *ковид*); *ковид-носитель* = *ковидоноситель* = *ковидноситель*. Особо выделим наименования с соединительной гласной *о*: *ковидопаникер*, *ковидоскептик*, *ковидоноситель*, *ковидоразгильдяй* (разг.). Легче и проще всего видеть в этих формах ошибки, которыми изобилует интернет-коммуникация. Действительно, слитные написания типа *ковиддиссидент* (наряду с закономерным *ковид-диссидент*) надо квалифицировать как ошибочные: «*Ковиддиссиденты* внушают другим, что коронавируса не существует». (РИА Новости, 09.06.20).

Однако более глубокий лингвокогнитивный взгляд позволяет интерпретировать факты (*ковидоноситель*) с иной, морфодеривационной, точки зрения. Очевидно, здесь мы имеем дело с влиянием русской словообразовательной системы, что проявляется в стремлении «наивных носителей» переосмыслить аналитические существительные и подчинить их привычным моделям морфемного и словообразовательного

анализа: осуществить подсознательно (или неосознанно, неотрефлексированно) «разбор слова по составу» и выделить в слове содержательно-значимые морфемы. Благодаря использованию интерфикса слово становится структурно прозрачным и членимым: *паникер от ковида* > *ковидопаникер*, *скептик в ковиде* (сомневающийся в опасности ковида) > *ковидоскептик*, *носитель ковида* > *ковидоноситель*. Последнее легко подкрепляется аналогичной словообразовательной моделью в русском языке. Ср. медицинские термины – *вирусоноситель*, *бациллоноситель*, *ВИЧ-носитель*. Языковая причина такова: когда аббревиатуры *СПИД*, *ВИЧ* перестают осознаваться именно как аббревиатуры вследствие их широкой употребительности и отчасти даже забывания рядовым носителем языка точной расшифровки, в языковом сознании происходит словообразовательная переориентация; слова с этими элементами начинают восприниматься как сложные лексемы, семантически мотивированные словосочетаниями с подчинительной связью компонентов. Это соответствует тенденциям русского словообразования: в современном русском языке число сложных существительных, образованных от словосочетаний с подчинительным отношением основ, значительно выросло [Грамматика-70: 162; Букчина, Калакуцкая 1974: 31; Грамматика-80, 1: 320; Шаталова 2012].

Языковые факты трансформации аналит-существительных были известны уже в 1990-е гг.: ср., например, изменение медицинского термина *СПИД-носитель* в публицистическое обозначение *спидоноситель* (*СПИДоноситель*) и разговорные номинации: *спидонос*, *спидоносец* (*СПИДоносец*)⁴. Таким образом, в этом процессе преобразования аналитических форм существительных в сложные слова с интерфиксом *о* можно усматривать стремление русского языка (в живом общении, в литературно-некодифицированных формах) к «одомашниванию» (доместикации) громоздких аналитических слов с неизменяемой первой частью.

⁴ Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века: в 3 т. Т. 3: *Паркомат* – *Я* / под ред. Т. Н. Буцевой (отв. ред.) и Е. А. Левашова. СПб.: Дмитрий Буланин, 2014. С. 1015, 1019, 1020 (НСЗ).

Ср. адаптацию аналит-существительных и возможность их «перевода» в словосочетания с подчинительной связью в русском языке:

ковид-мошенник > *ковидный мошенник*: Для защиты от «ковидных» мошенников правоохранители рекомендуют не переходить по сомнительным ссылкам. (Республика (Сыктывкар), 26.05.2020);

ковид-пациент > *ковидный пациент*: Размер выплат и порядок их распределения понятен только со спецподразделениями стационаров, где медики работают исключительно с *ковидными пациентами*. (Коммерсантъ, 20.05.2020).

Более ранняя фиксация в Интегруме аналит-существительных (февраль–март 2020 г.) свидетельствует о первичности их появления в русском языковом пространстве и вторичности зарождения словосочетаний (апрель–май 2020 г.).

Непосредственно лингвоментальным механизмом такой трансформации следует признать, очевидно, «морфемно-derivационный» или «орфографоцентричный» аспекты языковой способности индивидов, приобретенные ими в школьные годы [Осипов 1992; Голев 1997; 1999]; «основной детерминантой орфографической интуиции является морфемно-derivационный уровень»⁵. В зарубежной лингвистике, а именно в теории билингвизма и усвоения двух или нескольких языков, теории письма, также есть аналогичные термины и проводятся соответствующие исследования: *морфологическое языковое сознание* (morphological awareness) [Altman et al. 2019: 52; Ayoun 2015: 337; Goulondris, Snowling 2003], *словообразовательное сознание* (derivational awareness) [Carlisle, Fleming 2003; Nagy et al. 2006; Xu Bian, Jin'e He 2017].

Таким образом, оформление в интернет-коммуникации аналитических существительных, интерпретация носителями языка их словообразовательной структуры или грамматических особенностей представлены по-разному, что приводит к появлению вариантов написания. Если в начальный период они могли рассматриваться пользователями языка как простые и нечленимые, то уже вскоре, при

⁵ Авакумова Е. А. Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка: на материале эксперимента с детьми 6–7 лет: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2002. С. 11.

активном процессе освоения, такие слова быстро приобрели членимость, свойственную русским сложным существительным, что увеличило вариативность написаний.

4. Соотносительных парных **гендерных номинаций** удивительно мало:

ковид-пациент — *ковид-пациентка*: Согласно федеральным рекомендациям на базе перинатальных центров размещение *ковид-пациенток* запрещено. (Медиакратия, 15.05.2020);

ковидиот — *ковидиотка*: Цитирую Le Temps: «Эта *ковидиотка* со всеми целуется». (Труд, 03.04.2020);

ковид-паникер — *ковид-паникерша*: Против этих ковид-паникеров выступила главная *ковид-паникерша* — вице-премьер правительства РФ. (ФОРУМ.мск, 21.05.2020);

масочник — *масочница*: Instagram-масочница из Серпухова стала лучшим блогером года. (Подмосковье сегодня, 10.03.2020);

удаленик — *удаленица*: Следуйте советам успешных мам-удалениц и знатоков тайм-менеджмента, и все получится. (Комсомольская правда — Северный Кавказ (Ставрополь), 14.04.2020).

Существительное мужского рода в тексте «маскирует», сглаживает, нейтрализует гендер (в ситуации карантина все равны), только в необходимых случаях, требующих гендерного выделения, в языке появляются гендерно-маркированные номинации.

5. **Жаргонное словообразование** (усечение). Процессом упрощения фоновой структуры слова и подчинением его разговорным словообразовательным моделям объясняется трансформация существительного *коронаил* ‘ребенок, зачатый в период коронавируса’ (тот же суффикс, что и в *миллиал* ‘ребенок, родившийся между 1980 и 2000 гг.’) в форму *коронал*. Здесь возможно допустить влияние разговорных и жаргонных усечений⁶: *экстремал* (от ‘человек, действующий в экстремальных ситуациях’), *маргинал* (от ‘человек, занимающий маргинальную позицию в чем-л.’), *гомосексуал* (от *гомосексуальный мужчина*), *брутал* (от *брутальный мужчина*) и т. п. Ср.: юмористические [обозначения. — А. З., Т. Б.] *накарантиниться*

⁶ О продуктивности усечения как способа деривации в сленге при образовании квазисинонимов, дублетных вариантов базовых слов с разными формантами см.: [Романов 2004: 96].

⁷ Слово возникло еще в 1990-е гг.; лексикографическая разработка дана в НСЗ: Т. 3. С. 627.

и *короналы* (или *коронята*) — ‘дети, зачатые в период коронавируса’ (Российская газета, 08.06.2020). Трудно сказать, какое слово в паре *корониал–коронал* останется, у того и другого есть поддержка: у первого в нейтральном стиле языка (публицистика, научно-популярная литература), у второго в популярной жаргонной словообразовательной модели:

Словарь эпохи коронавируса: «Ковидиоты на самоизоляции зачали *корониалов*, зумились и оформили ковидиворс [от англ. *covid divorce* ‘развод во время коронавирусной пандемии’. — А. З., Т. Б.].» (Комсомольская правда, 21.05.2020).

Ср. также другую пару, образованную по той же модели (с усечением):

ковид-отрицатель > *ковид-отрицал*. Ковидодиссидентам и *ковидоотрицалам* посвящается. (Massovki, 14.05.2020).

Жаргон сокращает (закон языковой экономии) длинное, громоздкое, структурно сложное обозначение *ковид-отрицатель* до более короткого и более экспрессивного окказионализма.

6. Словообразовательная игра. Е. А. Земская полагала: при создании игрового эффекта в русском языке «ни синтаксис, ни лексика не могут соперничать в этом отношении со словообразованием» [Земская 2007: 649], что отчасти, действительно, объясняется развитым деривационным репертуаром, способным выражать различные стилистические и прагматические (коннотативные) оттенки. В статье уже упоминались многочисленные инновации, появившиеся в разговорной и сниженных сферах с игровой, «маскарадной» (по М. Бахтину) функцией. Модификации могут быть весьма причудливы: англицизм *covid hyper* (американское сленговое *hyper* ‘чрезмерно возбужденный’) в русском языке трансформировался в гибридное производное: первая часть *covid* сохранилась, вторая часть была заменена русским сленговым *хайпожор*, в результате появилось жаргонное обозначение *ковид-хайпожор* ‘тот, кто пытается привлечь к себе внимание в социальных сетях, используя коронавирусную пандемию’. Ср. пояснение жаргонизма *хайпожор*:

Кто такой *хайпожор*? В принципе, это становится понятно, если вам известно значение слова *хайп*. Добавьте сюда еще смысл слова *жор* (от грубого «жрать»), и мозаика соберется. То

есть это человек (хотя их может быть и несколько), который пытается «поймать волну» (получить долю внимания от того хайпа, что поднимается вокруг какого-то события или человека). Другими словами, *хайпожор* старается использовать все текущие тренды в своих целях (чаще всего меркантильных — привлечь к себе внимание, говоря на популярные в данный момент темы). (KtoNaNovenkogo.ru, 08.05.2020).

Для убедительности доказательства о влиянии англоамериканских прототипов укажем заимствование *ковид-хайп* (англ. *covid hype* ‘шумиха, ажиотаж, чрезмерное эмоциональное возбуждение, экзальтированность (обычно вокруг чего-то или кого-то, модного в данный момент)’):

Полагаю, что каждый пытается решить свои задачи под прикрытием *ковид-хайпа*. (Континенталист, 18.05.2020).

«Письменная речь удобнее для неузального словообразования, так как сложные игры, в которые включены целые серии слов, могут трудно восприниматься на слух» [Земская 2015: 249].

Подведем итог: словообразование наименований лиц «можно расценить в целом как нестрогое, диффузное, допускающее наличие множества вариантов производности, формальное словообразование с утратой промежуточных звеньев деривации, экстенсивное варьирование корневого значения в деривационных гнездах, и наконец, образование значительного числа квазисинонимов, дублетных вариантов производных слов с разными формантами» [Химик 2000: 157].

Плюративные формы

В нашем корпусе наименований лиц изредка встречаются имена лиц со значением коллективности, причем характерно, что эти формы оторваны от своих соотносительных форм в единственном числе; по крайней мере они отсутствуют в нашем материале. Такие плюративные формы в медийной коммуникации призваны, очевидно, подчеркнуть групповой, массовый, неединичный характер объединений людей в период жестких ограничений, что значительно усиливает прагматический (протестный) импульс подобных номинаций: *шашлычники*, *сидидомцы*, *погулянцы* и др. Ср. также другие инновации:

ковид-россияне: Число выявленных *КОВИД-россиян* впервые снизилось почти за две

недели мая, пишет ТАСС со ссылкой на статистику оперштаба страны. (Невские новости, 14.05.2020);

корона-дети = *короналы* = *коронята*: *Корона-дети* и ковид-развод: The New York Times выпустил статью о влиянии коронавируса на отношения. (Буро 24/7, 30.03.2020).

Лексемы *короналы* — русифицированное заимствование: англ. *coronial* > *корониал* + *ы* (окончание мн. числа), слово *коронята* — телескопический гибрид: *корон(а)* + (*реб*)*ята*.

Национально-ориентированные номинации

Среди всего корпуса наименований лиц особое внимание привлекают два окказионализма, имеющих шанс стать неологизмами: *коронапофигист* и *ковигист*. *Коронапофигист* — экспрессивно окрашенное вершинное слово в квазисинонимическом ряду со значением ‘тот, кто отрицает серьезность коронавирусной инфекции’. Основной номинации служит коннотативный элемент со значением предельности признака — ‘**предельно** беззаботно, **демонстративно** бесшабашно относящийся к вирусу (болезни)’. Пофигизм — понятие, ставшее популярным в 1980-е гг. после выхода книги Ю. Полякова «Апофегей», тогда *пофигизм* и *апофегей* употреблялись как синонимы, будучи социально ограниченными: «ирон., неодобр. В речи интеллигенции. Полное равнодушие, безразличие, апатия»⁸. *Апофегей* — контаминированная (телескопическая) форма слов *апогей* и *пофигизм* [Зеленин 2003: 54; об активности телескопического словообразования в новейшем русском языке см.: Калишан 1996; Валгина 2001; Попова и др. 2005; Николина 2009]. Жаргонизм *пофигизм* семантически и прагматически пришелся по вкусу современному узусу⁹, в нем емко-образно сконцентрирована оценочная характеристика

социальной апатии, отсутствие у индивида, группы лиц волевого импульса или нежелание проявить его. Оно было объявлено даже одним из символов современного русского отношения к жизни с историко-культурной подоплекой: «традиционный нигилизм, или по-современному пофигизм» [Прохоров, Стернин 2007: 109]; «русское “пофигизм” или “наплеватьство” — выразительный знак безразличия и усталости, отмеченный и жаргонизмом “до фени!”» [Колесов 2007: 297].

У слова *коронапофигист* на русской языковой почве появился еще один синоним — лексема *ковигист*, представляющая собой телескопическую аббревиатуру: *кови(д)* + *пофигист*:

Помимо упомянутых вами *ковидиотов* и *ковид-диссидентов* для отрицателей вируса есть еще слова «*ковигисты*» и «*коронапофигисты*». (Радио Свобода, 04.04.2020);

Есть у нас и *ковидоскептики*, они уверены, что всё не так страшно. Их еще называют *ковигистами*, а в некоторых случаях и *ковидиотами*. (АиФ, 08.05.2020).

Выводы:

1. Среди наименований лиц ковид-лексикона обнаруживается повышенная номинативность, быстрое создание производных по модели, стремление отразить семантические нюансы в производных обнаружили следующие закономерности: а) наличие довольно обширных квазисинонимических и квазиантонимических рядов (с преобладанием первых), б) сосуществование семантических дублетов, в) развитие полисемии в заимствованиях на почве русского языка, г) игровые формы энантиосемии.

2. Среди словообразовательных черт, присутствующих в структуре наименований лиц, отметим: а) высокий уровень словообразовательной дублетности, б) активизацию уже существующих моделей и наполнение их новым лексическим материалом, в) трансформацию аналит-существительных в сложные имена существительные в письменной коммуникации в социальных медиа как влияние модели сложных имен существительных с соединительной

⁸ Ермакова О. П., Земская Е. А., Розина Р. И. Слова, с которыми мы все встречались: Толковый словарь. М.: Азбуковник, 1999. С. 160–161; Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под ред. Г. Н. Складеревской. СПб.: ИЛИ РАН, Фолио-Пресс, 1998. С. 485 (ТСРЯ).

⁹ ТСРЯ; Гусейнов Г. Ч. Д. С. П. Материалы к русскому общественно-политическому словарю XX века. М.: Три квадрата, 2003. С. 39; *Новиков Вл.* Новый словарь модных слов. М.: АСТ, 2008. С. 16; Толковый словарь русской разговорной

речи. Вып. 3: П–Р / отв. ред. Л. П. Крысин. М.: ЯСК, 2019. С. 343–344.

гласной, г) богатую словообразовательную игру, инспирированную в недрах «живой письменной речи».

3. К морфологическим особенностям этой группы лексики отнесем использование разговорных номинаций (существительных во множественном числе при отсутствии в нашем корпусе соотносительных существительных в единственном числе) для оценочной характеристики людей, проявляющих, демонстрирующих то или иное отношение к соблюдению карантина.

4. Национально-ориентированные лексемы фокусируют в семантике и прагматике (*ковидист, коронапофист*) некоторые черты национальной психологии русских, ментально-психологические и поведенческие особенности (чрезмерность; предельное, абсолютное пренебрежение чем-л., демонстративно полное безразличие).

Время — главный арбитр в неологических процессах, оно выносит вердикт инновациям: какие из них останутся в языке (ясно, что из группы наименований лиц в период коронавирусной пандемии права лексикографического «гражданства» получат единицы), а какие бесследно растворятся, уйдут в небытие, в дальнейшем вызывая или улыбку воспоминания, или удивление бурной социолингвистической реакцией людей на это экстремальное событие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 1: Лексическая семантика (синонимические средства языка). М.: Языки русской культуры; Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. 472 с.
2. Букчина Б. З., Калакуцкая Л. П. Сложные слова. М.: Наука, 1974. 151 с.
3. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке. М.: Логос, 2001. 302 с.
4. Герд А. С. Неспециальная лексика специальных текстов и словари // Очерки научно-технической лексикографии: сб. статей. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. С. 146—150.
5. Голев Н. Д. Антиномии русской орфографии. Барнаул: Изд-во АГУ, 1997. 158 с.
6. Голев Н. Д. Когнитивный аспект русской орфографии: орфографоцентризм как принцип обыденного метаязыкового сознания // Отражение русской языковой картины мира в лексике и грамматике: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Т. И. Степковой. Новосибирск, 1999. С. 97—107.

7. Грамматика современного русского литературного языка / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1970. 767 с. (Грамматика-70).

8. Русская грамматика: в 2 т. М.: Наука, 1980—1982. 792 + 717 с. (Грамматика-80).

9. Занадворова А. В., Юань Цуй. Типы разговорного словообразования в современной прессе (на материале имен существительных) // Жизнь языка: Памяти Михаила Викторовича Панова / отв. ред. М. Л. Каленчук, Е. А. Земская. М.: Языки славянских культур: Знак, 2007. С. 220—238.

10. Зеленин А. В. «Смотрит в книгу...» // Русская речь. 2003. № 2. С. 49—54.

11. Земская Е. А. Словообразование как деятельность. М.: Наука, 1992. 220 с.

12. Земская Е. А. Веселое словообразование // Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма. М.: Индрик, 2007. С. 642—650.

13. Земская Е. А. Язык как деятельность. 2-е изд., стереотип. М.: Флинта, 2015. 896 с.

14. Калишан Е. Словообразовательная контаминация в новой русской лексике // Studia Rossica Posnaniensia (Poznań). 1996. № 27. С. 165—169.

15. Карцевский С. И. Об асимметричном дуализме лингвистического знака // Карцевский С. И. Из лингвистического наследия. Т. II. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 239—245.

16. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2007. 619 с.

17. Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. М.: МГУ, 1971. 267 с.

18. Николина Н. А. Активные процессы в языке современной русской художественной литературы. М.: Гнозис, 2009. 336 с.

19. Осипов Б. И. История русской орфографии и пунктуации. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1992. 251 с.

20. Попова Т. В., Рацибурская Л. В., Гузунова Д. В. Неология и неогграфия современного русского языка. М.: Флинта-Наука, 2005. 165 с.

21. Попова Т. В. Новые явления в русском словообразовании конца XX — начала XXI в. // Opera Slavica (Slavistické rozhledy). Brno: Ústav slavistiky Filosofické fakulty Masarykovy univerzity, 2007. T. XVII. Č. 4. S. 1—5.

22. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Наука, Флинта, 2007. 328 с.

23. Романов А. Ю. Современный русский молодежный сленг. (Slavistische Beiträge. Bd. 435). München: O. Sagner, 2004. 206 с.

24. Химик В. В. Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. 272 с.

25. Шаталова Ю. Н. Новообразования-субстантивы в живой разговорной речи: узуальные способы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012, № 5(16). С. 204–210.

26. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). М.: Наука, 1973. 280 с.

27. Altman C., Goldstein T., Armon-Lotem Sh. Vocabulary, metalinguistic awareness and language dominance among bilingual preschool children // Bilingual Language Development: The Role of Dominance. Hamann C., Rinke E., Genevskaya-Hanke D., Snowling G. (Eds.). Lausanne: Frontiers Media SA, 2019. P. 41–56.

28. Ayoun D. Conclusion and direction for future research // The Acquisition of the Present. Ed. D. Ayoun. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. P. 335–340.

29. Carlisle J. F., Fleming, J. Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years // Scientific Studies of Reading. 2003. № 7(3). P. 239–253.

30. Nagy W., Berninger V. W., Abbott R. D. Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school // Journal of Educational Psychology. 2006. № 98(1). P. 134–147.

31. Xu Bian, Jin'e He. The Impact of Morphological Awareness on Vocabulary Knowledge of Advanced Chinese EFL Learners // International Dialogues on Education: Past and Present. 2017. Vol. 4, No. 3. P. 31–40. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ide-journal.org/wp-content/uploads/2017/12/IDE-2017-3-full.pdf> (дата обращения: 10.07.2020).

REFERENCES

1. Apresyan Yu. D. Selected Works. Vol. 1: Lexical semantics (synonymous language means). Moscow: Languages of Russian Culture; Publishing company «Oriental Literature» RAS, 1995. 472 p. (In Russ.).
2. Bookchina B. Z., Kalakutskaya L. P. Compound words. Moscow: Science, 1974. 151 p. (In Russ.).
3. Valgina N. S. Active processes in modern Russian language. Moscow: Logos, 2001. 302 p. (In Russ.).
4. Gerd A. S. Non-special vocabulary of special texts and dictionaries. *Ocherki nauchno-tehnicheskoi leksikografii: sb. statei = Essays on scientific*

and technical lexicography. Saint-Petersburg: Publishing House St. Petersburg un-that, 2002. P. 146–150. (In Russ.).

5. Golev N. D. Antinomies of Russian spelling. Barnaul: ATU Publishing House, 1997. 158 p. (In Russ.).

6. Golev N. D. The cognitive aspect of Russian spelling: spelling-centrism as a principle of ordinary metalanguage consciousness. *Otazhenie russkoi yazykovoi kartiny mira v leksike i grammatike: mezhvuz. sb. nauch. tr. = Reflection of the Russian language picture of the world in vocabulary and grammar*. Ed. T. I. Steksova. Novosibirsk, 1999. P. 97–107. (In Russ.).

7. Grammar of the modern Russian literary language. Ed. N. Yu. Shvedova. Moscow: Science, 1970. 767 p. (In Russ.).

8. Russian grammar: in 2 vol. Moscow: Science, 1980–1982. P. 792–717. (In Russ.).

9. Zavadzova A. V., Yuan Cui. Types of colloquial word formation in the modern press (based on nouns). *Zhizn' yazyka: Pamyati Mikhaila Viktorovicha Panova = Life of language: In memory of Mikhail Viktorovich Panov*. Eds. M. L. Kalencuk, E. A. Zemskaya. Moscow: Languages of Slavic cultures: Sign, 2007. P. 220–238. (In Russ.).

10. Zelenin A. V. “Looks at the book...”. *Russkaya rech' = Russian speech*. 2003. No. 2. P. 49–54. (In Russ.).

11. Zemskaya E. A. Word-formation as an activity. Moscow: Science, 1992. 220 p. (In Russ.).

12. Zemskaya E. A. Cheerful word formation. *Logicheskii analiz yazyka. Yazykovye mekhanizmy komizma = Logical analysis of language. Language mechanisms of the comic*. Moscow: Indrick, 2007. P. 642–650. (In Russ.).

13. Zemskaya E. A. Language as activity. 2 ed. Moscow: Flint, 2015. 896 p. (In Russ.).

14. Kaliszan J. Word-building contamination in the new Russian vocabulary // *Studia Rossica Posnaniensia*. Poznań, 1996. No. 27. P. 165–169. (In Russ.).

15. Kartsevsky S. I. On the asymmetric dualism of the linguistic sign // *Kartsevsky S. I. From the linguistic heritage*. Vol. II. Moscow: Languages of Slavic cultures, 2004. P. 239–245. (In Russ.).

16. Kolesov V. V. Russian mentality in language and text. Saint-Petersburg: St. Petersburg Oriental Studies, 2007. 619 p. (In Russ.).

17. Kostomarov V. G. Russian language in the newspaper strip. M.: Moscow State University, 1971. 267 p. (In Russ.).

18. Nikolina N. A. Active processes in the language of modern Russian fiction. Moscow: ITDK «Gnosis», 2009. 336 p. (In Russ.).

19. Osipov B. I. History of Russian spelling and punctuation. Novosibirsk: Publishing House of NSU, 1992. 251 p. (In Russ.).

20. *Popova T. V., Ratsiburskaya L. V., Gugunava D. V.* Neology and neography of the modern Russian language. Moscow: Flinta: Science, 2005. 165 p. (In Russ.).
21. *Popova T. V.* New Phenomena in Russian Word Formation of the Late 20th – Early 21st Centuries // *Opera Slavica (Slavistické rozhledy)*. Brno: Ústav slavistiky Filosofické fakulty Masarykovy univerzity, 2007. T. XVII. Č. 4. P. 1–5. (In Russ.).
22. *Prokhorov Y. E., Sternin I. A.* Russians: communicative behavior. Moscow: Science: Flnt, 2007. 328 p. (In Russ.).
23. *Romanov A. Yu.* Modern Russian youth slang. (Slavistische Beiträge. Bd. 435). München: O. Sagner, 2004. 206 p. (In Russ.).
24. *Khimik V. V.* Poetics of the Low, or Common Speech as a Cultural Phenomenon. Saint-Petersburg: Publishing House St. Petersburg un-that, 2000. 272 p. (In Russ.).
25. *Shatalova Yu. N.* Substantive neoplasms in live colloquial speech: common methods. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological sciences. Questions of theory and practice*. Tambov: Literacy, 2012. No. 5(16). P. 204–210. (In Russ.).
26. *Shmelev D. N.* Problems of semantic analysis of vocabulary (based on the material of the Russian language). Moscow: Science, 1973. 280 p. (In Russ.).
27. *Altman C., Goldstein T., Armon-Lotem Sh.* Vocabulary, metalinguistic awareness and language dominance among bilingual preschool children // *Bilingual Language Development: The Role of Dominance*. Hamann C., Rinke E., Genevskan-Hanke D., Snowling G. (Eds.). Lausanne: Frontiers Media SA, 2019. P. 41–56. (In Engl.).
28. *Ayoun D.* Conclusion and direction for future research // *The Acquisition of the Present*. Ed. D. Ayoun. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. P. 335–340. (In Engl.).
29. *Carlisle J. F., Fleming, J.* Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years // *Scientific Studies of Reading*. 2003. No. 7(3). P. 239–253. (In Engl.).
30. *Nagy W., Berninger V. W., Abbott R. D.* Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school // *Journal of Educational Psychology*. 2006. No. 98(1). P. 134–147. (In Engl.).
31. *Xu Bian, Jin'e He.* The Impact of Morphological Awareness on Vocabulary Knowledge of Advanced Chinese EFL Learners // *International Dialogues on Education: Past and Present*. 2017. Vol. 4, No. 3. P. 31–40 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ide-journal.org/wp-content/uploads/2017/12/IDE-2017-3-full.pdf> (accessed: 10.07.2020).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT AUTHORS

Александр Васильевич Зеленин, доктор филологических наук, лектор, факультет информационных наук и технологий, Университет Тампере

Таисия Николаевна Буцева, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, НИИ прикладной русистики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Aleksandr V. Zelenin, Dr. of Sci. (Philol.), lector, Faculty of Information Sciences and Technology, Tampereen yliopisto

Taisiya N. Butseva, Cand. of Sci. (Philol.), Senior Researcher, Institute of Applied Russian Studies, Herzen Russian State Pedagogical University

Статья поступила в редакцию 13.08.2020; одобрена после рецензирования 20.08.2020; принята к публикации 22.08.2020.

The article was submitted 13.08.2020; approved after reviewing 20.08.2020; accepted for publication 22.08.2020.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-86-91

О семантико-синтаксическом стяжении, или Что мы имеем в виду, когда не говорим что-то вслух?**Борис Юстинович Норман***Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь, boris.norman@gmail.com*

Аннотация. Цель статьи – проанализировать случаи семантико-синтаксического стяжения (сжатия, компрессии) в русском языке. С формальной стороны это сокращение фразы, обусловленное тенденцией к экономии речевых усилий. По сути же – это актуальный способ уплотнения, упаковки информации, при котором происходит преобразование внутренней структуры высказывания, одни слова получают новые функции, а другие опускаются, редуцируются. Особую роль в распространении и легализации подобных случаев компрессии играет разговорная речь. Приводятся примеры из художественной литературы и публицистики на русском языке – такие как *археология* вместо *археологические раскопки* или *спорт* вместо *спортивный мотоцикл*. Анализируются случаи сложных, многокомпонентных преобразований, в ходе которых структура фразы заметно сокращается и «уплотняется», например: *самые богатые люди в России, фиксируемые в журнале «Форбс»* → *русские «форбсы»*. В качестве ключевых (опорных) слов, сохраняющихся в ходе стяжения, выступают обычно имена существительные (или именные группы). В статье показано, что адресат (читатель), как правило, адекватно воспринимает и осознает такие высказывания, опираясь: 1) на предыдущий речевой опыт (в том числе стандартные модели метонимии); 2) на словесный и ситуационный контекст; 3) на правила здравого смысла. Делается вывод, что анализ высказываний, включающих в себя факты семантико-синтаксического стяжения (как элемент «динамической» грамматики), помогает продемонстрировать богатые возможности русского языка в плане обработки и упаковки мысли.

Ключевые слова: стяжение, компрессия, разговорная речь, синтаксическая структура, преобразование, реконструкция смысла, уплотнение информации

Для цитирования: Норман Б. Ю. О семантико-синтаксическом стяжении, или Что мы имеем в виду, когда не говорим что-то вслух? // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 1. С. 86–91. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-86-91.

ORIGINAL ARTICLE

About semantic and syntactic compression, or What do we mean when we don't say something out loud?**Boris Ju. Norman***Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus, boris.norman@gmail.com*

Abstract. The purpose of the article is to analyze cases of semantic and syntactic compression (contraction, constriction) in the Russian language. From the surface side the syntactic compression is a reduction of the phrase, due to the tendency to save speech effort. In fact – it is an actual method of compacting and packaging information, in which the internal structure of the utterance is transformed, some words get new functions, and others are omitted and reduced. Colloquial speech plays a special role in the spread and legalization of such cases of compression. Examples from fiction and journalism in Russian are given – such as *archeology* instead of *archaeological excavations* or *sports* instead of *sports motorcycle*. The article analyzes cases of complex, multi-component transformations, during which the structure of the phrase is significantly reduced and «condensed», for example: *the richest people in Russia, recorded in the magazine «Forbes»* → *Russian «Forbes»*. Nouns (or noun groups) are usually used as key (reference) words that remain in the course of contraction. The article shows that the addressee (reader), as a rule, adequately perceives and understands such statements, based: 1) on previous speech experience (including standard models of metonymy); 2) on verbal and situational context; 3) on the rules of common sense. It is concluded that the analysis of utterances that include facts of semantic and syntactic contraction (as an element of «dynamic» grammar) helps to demonstrate the rich capabilities of the Russian language in terms of processing and packaging of thought.

Keywords: compacting, compression, spoken language, syntactic structure, transformation, reconstruction of the meaning, contraction of information

For citation: Norman B. Ju. About semantic and syntactic compression, or What do we mean when we don't say something out loud? *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 1. P. 86–91. (In Russ.). DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-86-91.

Введение. В ходе речевой деятельности мы не выражаем полностью и подробно ту информацию, которую хотим сообщить собеседнику. Мы поступаем по принципу, так сказать, «два пишем, три в уме». Какая же часть нашей мысли остается невыраженной и должна быть восстановлена собеседником?

Анализ. Прежде всего, это те сложные названия, которые в процессе речевой деятельности сократились и стали общепринятыми, общедоступными. Слова вроде *банкомат*, *кольцевая*, *продленка*, *передоз* уже не требуют расшифровки. Мы говорим сегодня *открытка* и даже не задумываемся, почему этот предмет так называется.

Сто двадцать лет назад на открытках с обратной стороны обычно печатали слова: *Открытое письмо*. Так вот что такое *открытка* — это результат сжатия, стяжения целого словосочетания! Письма могли быть закрытыми, в конверте, а могли быть открытыми: их содержание мог прочитать, например, почтальон. И слово *открытка* оказывается в одном ряду с такими стяженными названиями, как *электричка* (первоначально: *электрический поезд*) или *зачетка* (первоначально: *зачетная книжка*), современные *нефтянка* (*нефтяная отрасль*), *взлетка* (*взлетная полоса*), *неучтенка* (*неучтенный товар*) и т. п.

Не стоит думать, что для стяжения составных номинаций используются только существительные с суффиксом *-к(а)*. Другие словообразовательные модели тоже участвуют в данном процессе. Новое существительное может формально вообще не отличаться от старого, но произошедший в сознании факт семантико-синтаксического стяжения отражается на значении слова. Например, в текстах на спортивные темы сегодня встречаются такие словоупотребления, как *шоссе* (*шоссейная велогонка*), *вода* (*водная дорожка*), *республика* (*республиканское первенство*) и т. п. Приведем два примера из газет (ответы спортсменов в ходе интервью):

...Минимум — это 1 м 97 см. Такого результата скорее всего хватило бы и для попадания в «призы» на Чемпионате мира — как известно, в прыжках в высоту лидируют европейки. (Аргументы и факты, 2018. № 31);

Спортивный мотоцикл — это своего рода «ракета» под пятой точкой, управлять которой само по себе непросто... Дело в том, что «спорт»

управляется не рулем, а корпусом, который нужно закладывать в определенную сторону при повороте. (Аргументы и факты, 2019. № 21).

«Призы» в первой цитате — это «*призовые места*», а «спорт» во второй — «*спортивный мотоцикл*». И хотя оба словоупотребления в газете взяты в кавычки, они — неотъемлемая часть спортивного жаргона. Подобные однословные замены словосочетаний уже устоялись, стали привычными для нашего сознания. В разговорной речи сплошь и рядом слышится: *дизель* вместо *дизельный двигатель*, *винил* вместо *виниловая грампластинка*, *цифра* вместо *цифровое телевидение* или *цифровой фотоаппарат*, *глянец* вместо *глянцевые журналы* и т. п.

Но привычными стали и двусловные названия, за которыми стоят более сложные конструкции. В частности, многим словосочетаниям с несогласованными определениями (*яйцо всмятку*, *дверь на балкон*, *номер на двоих* и т. п.) в нашем сознании предшествовали глагольные конструкции. Фактически мы имеем дело с процессом, при котором предложение как коммуникативная единица превращается в номинативную единицу, в словосочетание, ср.:

[Кто-то] сварил яйцо всмятку → яйцо, сваренное всмятку, → *яйцо всмятку*.

[Кто-то] получит кофе бесплатно → кофе, получаемый бесплатно, → *кофе бесплатно*.

Магазин продает мебель в рассрочку → мебель, продаваемая в рассрочку, → *мебель в рассрочку*.

Дверь ведет на балкон → дверь, ведущая на балкон, → *дверь на балкон*.

Замечательный русский лингвист и методист А. М. Пешковский, изучая, как слова разных частей речи сочетаются друг с другом, писал о соединениях существительного с наречием в русском языке: «Сочетания эти всецело обуславливаются глагольностью существительного. Такие сочетания, как *из окна напротив выснулась голова*, считаем совершенно исключительными» [Пешковский 1956: 339]. Имелось в виду, что, в соответствии с правилами, следовало бы сказать: *из окна дома, расположенного напротив...* Но слова ученого, отражающие речевую реальность начала XX в. (1-е издание «Русского синтаксиса в научном освещении» вышло в 1914 г.), сегодня перестают быть актуальными. Словосочетания типа *окно напротив* уже не привлекают нашего внимания.

Несомненно, свою роль здесь играет и массовая культура: заголовки повестей и романов, кинофильмов и сериалов, ток-шоу и поп-групп приучают нас к непосредственному соединению двух слов, из которых второе играет роль несогласованного определения: *Месяц в деревне, Лекарь поневоле, Жизнь взаимы, Дорога домой, Окно в спальню, Всё на продажу, Чай вдвоем, Секрет на миллион, Театр на диване* и т. п.

Н. Ю. Шведова одна из первых заметила и описала процессы образования двучленных словосочетаний в результате переразложения более сложных речевых структур [Шведова 1966: 23–39]. При этом она трактовала примеры типа *кофе по-турецки* или *бумаги на подпись*, с одной стороны, как проявление внутриязыковых тенденций в синтаксисе, а с другой — как распространение явлений разговорной речи. Последние же, несомненно, находятся в прямой связи со стремлением к экономии речевых усилий, с повышением роли пресуппозитивного и контекстуального знания, с убыстрением темпа жизни и т. д.

В том, что стяжение названий и в целом сокращение речевой единицы — естественный процесс, обусловленный тенденцией к экономии речевых усилий («ленью человеческой», по выражению Е. Д. Поливанова), сомневаться не приходится. Но важно подчеркнуть: такое сокращение не есть упрощение! Это способ упаковки информации, при котором формально более краткая единица становится способна выражать больший объем информации. Это очевидно в случаях типа *винил* или *глянец*, но относится также и к иным приведенным примерам.

Так, сочетание *яйцо всмятку* создает для нас образ кулинарного продукта, соответствующего определенному стилю жизни, и при этом отсекаются все «посторонние» значения входящих в эту номинацию слов (ср.: *спор о курице и яйце, яйца курицу не учат, яйца Фаберже* и т. п.; *автомобиль всмятку, сапоги всмятку* и т. п.). А сочетание *дорога домой* не есть механическое сложение семем 'дорога' и 'дом': за ним встает представление о возвращении к истокам, к семье, в родные края (ср. «посторонние», отсекаемые значения этих слов: *перейти* (кому-либо) *дорогу, скатертью дорога* и т. п.; *Дом рыбака, Дом тканей, желтый дом* и т. п.).

Естественно встает вопрос: можно ли систематизировать эти процессы, протекающие в сознании говорящего и приводящие к сокращению речевых единиц? Попытки представить модели таких семантико-синтаксических преобразований встречаются в уже названной книге [Шведова 1966], а также в других работах, посвященных изменениям в синтаксической системе русского языка [Иванчикова 1966: 15–22; Акимова 1990: 16–19 и др.]. И в рассмотренном нами материале, казалось бы, представлена одна из таких моделей: *призовые места* → *призы, глянец* → *журнал* → *глянец, цифровое телевидение* → *цифра* и т. п. Определительное словосочетание превращается в однословную номинацию, совпадающую с основой слова-определения.

Но сложность заключается в том, что восстановление исходной для говорящего речемыслительной единицы носит гипотетический характер. Мы не можем с уверенностью на 100% реконструировать эту структуру. Вот, скажем, под «*призами*» в приведенной выше цитате имеются в виду действительно «призовые места» или же «число тех, кто может рассчитывать на призы»? Или, может быть, просто «тройка призеров»? А *цифра* в разговорной речи — это «цифровое телевидение» или «телевидение, основанное на цифровых схемах»? Или же еще более развернутый вариант: «оппонент аналоговому телевидению, когда сигнал передается с помощью последовательности цифр 0 и 1»?

Другая, не меньшая, сложность заключается в том, что семантико-синтаксические преобразования в сознании говорящего нередко затрагивают более обширную структуру — целую сеть связей между словами — и ведут к более сильным сокращениям в высказывании. В таких случаях и реконструкция исходной речемыслительной единицы становится задачей более сложной, в каком-то смысле — каждый раз уникальной.

Приведем и прокомментируем несколько подобных примеров:

Растворился преступник. И черт бы с ним, полбеды, но вещественные доказательства тоже растворились. *Литейный* звереет и перекрывает город. Через час брошенный «уазик» находят у метро «Площадь мира». (М. Веллер. Легенда о Лазаре).

Если читатель, предположим, жил в Ленинграде (Петербурге), то он знает, что *Литейный* — это условное обозначение огромного угрюмого здания, располагающегося на Литейном проспекте. В этом здании последовательно находилось Управление ОГПУ, НКВД, КГБ и, наконец, ФСБ (что вызывает соответствующие ассоциации). Если же читатель этого не знает, то он воспринимает номинацию *Литейный* как обозначение какого-то органа власти (которому дано право перекрывать выезд из города, а также *звереть*) — и этого достаточно. Данный случай показывает нам, что глубина проникновения в смысл текста может быть разной.

Два часа, сначала немного по грунтовой дороге, потом по асфальтовой — и я в центре города. Вот город! А можно снова сесть в автобус, и через два часа будет *археология!* (Е. Гришковец. Реки).

Что может означать археология на расстоянии двух часов от города? Например, «археологические раскопки». Или «археологический музей». Или «место, где располагалась археологическая экспедиция»... Смысловые варианты различаются, но незначительно — все они, в общем, покрываются зонтичным понятием «нечто, связанное с археологией». Однако читатель уже находится в теме, потому что ранее речь шла о том, как студенты-историки взяли автора с собой на раскопки древних могильников. Роль предшествующего контекста оказывается тут решающей, и сжатая конструкция никаких трудностей при восприятии не вызывает.

Девицы выходили из калиток и спешили со своими кавалерами: торопились в сквер — в пользу наводнения. (Л. Добычин. Ерыгин).

Лаконичный фрагмент *в пользу наводнения* придется расшифровать, видимо, в связи с тем мероприятием, что намечалось в сквере: там мог происходить концерт, спектакль, митинг... Но от этого мероприятия должна была быть какая-то выгода, выручка, которая могла бы быть направлена в пользу — не наводнения, конечно, — а его жертв. Наводнение — бедствие, результатом которого могут быть жертвы. Выстраивается некоторый пунктир, обозначающий направление мысли. Следовательно, исходная структура

должна была бы иметь примерно такой вид: «девицы... торопились в сквер на концерт (спектакль?), вырученные средства от которого пойдут в пользу пострадавших от наводнения». Понятно, что сжатие, уплотнение информации не обходится без потери каких-то деталей, которые слушатель (в частном случае — читатель) должен домыслить сам. Но тут действует своего рода презумпция доверия к говорящему: раз тот не сказал об этом и не намекнул через какие-то контекстуальные ремарки, значит, это и не нужно знать, это неважно.

На буфетной стойке патефон *хрипел* тремя веселыми поросятами. <...> Проходя мимо патефона, он покрутил ручку и *поставил поросят* сначала. (Ю. Нагибин. Срочная командировка, или Дорогая Маргарет Тэтчер...).

Понятно, что *хрипел* здесь значит «хрипло звучал», а *поросятами* — «голосами поросят» (из известной сказки). *Поставил поросят* в следующем предложении значит «поставил песенку поросят». Перед нами — типичные случаи метонимии, одного из основных типов переноса значения, см.: [Илюхина 2009]. Стандартные семантические сдвиги, уже заложенные в языковой памяти носителя языка, облегчают понимание стяженной конструкции.

С деньгами у Ганнибалов было всегда плохо: Ленечка *устроился* было на полставки в *женский календарь* как обозреватель рецептов национальных кухонь. (Т. Толстая. Лимпопо).

Устроиться — значит поступить на работу. Но как можно поступить на работу в календарь? Языковое сознание предлагает подсказку: календари где-то издают, этим занимаются издательства, а в издательствах есть редакции (хотя вряд ли какое-то издательство издает только календари). Но и издательства, и редакции — это коллективы, и вместе с тем — место работы. Вот туда, видимо, и поступил Ленечка, и вся фраза получает примерно такое толкование: «Ленечка устроился на работу на полставки в издательство, которое, среди прочего, выпускает и женские календари». Здесь срабатывает когнитивный опыт читателя, сумма его знаний о жизни, ср.: [Лакофф 1981: 355; Кечкеш 2014: 11–12 и др.]. Ребенок, не обладающий соответствующим опытом, вряд ли поймет фразу *Ленечка устроился в календарь*.

В прошлые два — мятежных — года *имидж русских «форбсов»* значительно пошатнулся, и это отражается на общественных настроениях. («Комсомольская правда», 17–21.01.2013).

Имидж — образ, сложившийся в общественном мнении. Обычно это слово употребляется по отношению к людям. Но что за люди — «*форбсы*»? Тут вступает в дело не только опыт читателя, но и так называемый здравый смысл. «Форбс» (Forbes) — американский журнал, регулярно публикующий рейтинг самых успешных бизнесменов мира. По-видимому, *русские «форбсы»* и есть «самые богатые люди в России, фиксиремые в журнале «Форбс»». Название журнала метонимически переносится на героев публикаций, а множественное число существительного (*форбсы*) подтверждает эту догадку.

Все приведенные примеры содержат в себе факт семантико-синтаксического стяжения фразы. Содержание высказывания тем самым уплотняется, получает как бы дополнительное измерение. И, чтобы достичь искомого смысла, читатель обращается к дополнительным источникам информации: к контексту, к своему опыту, к здравому смыслу, к типовым механизмам семантических переносов. В каких-то случаях, как мы видели, он может и отказаться от реконструкции полного содержания, оставив это «на совести» говорящего.

Надо отличать ситуацию семантико-синтаксического стяжения от другого явления, характерного для разговорной речи, — эллипсиса [Норман 2012: 4]. Эллипсис — опущение в речи словоформы, легко восстанавливаемой из контекста (словесного или ситуационного). Мы говорим: *Русский у меня сегодня вторым уроком*, имея в виду *русский язык*.

Стяжение же — умственный процесс перестройки высказывания, при котором одни слова меняют свою позицию в структуре фразы, возможно также функцию и частеречную природу, а другие просто исчезают, поглощаются своими соседями. В итоге формальное упрощение есть, по сути дела, сгущение, уплотнение информации в единице текста. Разные уровни языковой системы — морфология, лексика, синтаксис — взаимодействуют в ходе речевой деятельности, взаимно друг друга дополняют и при необходимости компенсируют.

Восстановление полной речемыслительной структуры на основании стяженных конструкций позволяет нам не только судить о психологических механизмах речепроизводства, но и получать дополнительные знания об устройстве языковой системы.

В частности, стоит обратить внимание на то, какие именно слова сохраняются в ходе стяжения. В первой цитате это *Литейный*, во второй — *археология*, в третьей — *в пользу наводнения*, в четвертой — *поросята*, в пятой — *женский календарь*, в шестой — *русские «форбсы»*. Заметим, что это в основном существительные (или группы существительных), т. е. номинативные единицы. Выделенные нами в цитатах слова играют роль своего рода опор, по которым «шагает» мысль читателя. И далее уже дело самого читателя — реконструировать исходный смысл.

Выводы. Не следует думать, что описанные процессы — редкие или тем более уникальные явления в нашей практике. Мы сталкиваемся с подобными фактами часто, а в разговорной речи — на каждом шагу. Просто механизмы обработки текста (устного и письменного) в нашем сознании настолько автоматизированы, что мы их не замечаем. Однако факты синтаксической компрессии требуют специального внимания, потому что они, с одной стороны, позволяют понять внутреннюю логику мысли, а с другой — демонстрируют скрытые ресурсы языковой системы.

Оказывается, что, кроме грамматики статической и в каком-то смысле поверхностной, есть еще грамматика динамическая, обращенная к смысловой стороне высказывания и к психическим процессам, протекающим в сознании говорящего и слушающего. Не случайно в последние десятилетия делаются попытки компьютерного моделирования процессов восприятия и понимания текста. В одной из рецензий на книгу «Динамическая грамматика» двух американских авторов [Culicover, Nowak 2003] отмечалось, что само ее название представляет собой в каком-то смысле оксюморон, внутреннее противоречие, потому что для традиционной лингвистики грамматика — свод статических правил [Raczaszek-Leonardi 2004: 93]. Но в принципе, как мы видим, возможен и взгляд «в движении» на формирование грамматических структур в сознании носителя языка.

Синтаксическое строение предложения — не самая простая тема в курсе школьной грамматики. Но тем более нельзя ее сводить к изучению простейших конструкций, в которых каждой словоформе с самого начала приписана неизменная стандартная роль. Анализ высказываний, включающих в себя факты семантико-синтаксического стяжения, — хороший повод обратить внимание школьника или студента на богатые возможности русского языка в плане обработки и «упаковки» мысли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. М.: Высшая школа, 1990. 166 с.
2. Иванчикова Е. А. О развитии синтаксиса русского языка в советскую эпоху (вместо предисловия) // Развитие синтаксиса современного русского языка. М.: Наука, 1966. С. 3–22.
3. Илюхина Н. А. Аномальные словоупотребления как следствие метонимических переносов: проблема квалификации // Проблемы речевой коммуникации. Вып. 9. Саратов: Изд-во Саратовского гос. ун-та, 2009. С. 12–19.
4. Кечеш И. Слово, контекст и коммуникативное значение // Вестник РУДН. Сер.: Лингвистика. 2014. № 1. С. 7–18.
5. Лакофф Дж. Лингвистические гештальты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X. М.: Прогресс, 1981. С. 350–368.
6. Норман Б. Ю. О процессах синтаксической компрессии в современных славянских языках // Известия Российской Академии наук. Сер.: Литература и язык. 2012. Т. 71, № 6. С. 3–11.
7. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. 7-е изд. М.: Учпедгиз, 1956. 512 с.
8. Шведова Н. Ю. Активные процессы в современном русском синтаксисе (словосочетание). М.: Просвещение, 1966. 156 с.
9. Culicover P. W., Nowak A. Dynamical Grammar, Minimalism, Acquisition and Change. Oxford: Oxford University Press, 2003. 324 p.

10. Rączaszek-Leonardi J. Grammatical is easier // Psychology of Language and Communication. 2004. Vol. 8, No. 2. P. 93–98.

REFERENCES

1. Akimova G. N. New in the syntax of modern Russian. Moscow: Higher School, 1990. 166 p. (In Russ.).
2. Ivanchikova E. A. Russian language syntax development in the Soviet era (instead of a Preface). *Razvitie sintaksisa sovremennogo russkogo yazyka* = *Development of the syntax of the modern Russian language*. Moscow: Science, 1966. P. 3–22. (In Russ.).
3. Ilyukhina N. A. Abnormal word usage as a consequence of metonymic transfers: the problem of qualification. *Problemy rechevoi kommunikatsii* = *Speech Communication Problems*. Issue 9. Saratov: Saratov State University Publ., 2009. P. 12–19. (In Russ.).
4. Kecses I. The word, the context and communicative meaning. *Vestnik RUDN. Ser.: Lingvistika* = *Bulletin RUDN. Ser.: Linguistics*. 2014. No. 1. P. 7–18. (In Russ.).
5. Lakoff George. Linguistic gestalts. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike* = *New in Foreign Linguistics*. Issue X. Moscow: Progress publ., 1981. P. 350–368. (In Russ.).
6. Norman B. Ju. On the processes of syntactic compression in modern Slavic languages. *Izvestiya Rossiiskoi Akademii nauk. Ser.: Literatura i Yazyk* = *News of the Russian Academy of Sciences. Ser.: Literature and Language*. 2012. Vol. 71, No. 6. P. 3–11. (In Russ.).
7. Peshkovsky A. M. Russian syntax in scientific coverage. 7th ed. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1956. 512 p. (In Russ.).
8. Shvedova N. Yu. Active processes in modern Russian syntax (combination of words). Moscow: Education Publ., 1966. 156 p. (In Russ.).
9. Culicover P. W., Nowak A. Dynamical Grammar, Minimalism, Acquisition and Change. Oxford: Oxford University Press, 2003. 324 p. (In Engl.).
10. Rączaszek-Leonardi J. Grammatical is easier. *Psychology of Language and Communication*. 2004. Vol. 8, No. 2. P. 93–98. (In Engl.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Борис Юстинович Норман, доктор филологических наук, профессор, кафедра теоретического и славянского языкознания, Белорусский государственный университет

Boris Ju. Norman, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Theoretical and Slavic Linguistics, Belarusian State University

Статья поступила в редакцию 20.08.2020; одобрена после рецензирования 09.09.2020; принята к публикации 14.09.2020.

The article was submitted 20.08.2020; approved after reviewing 09.09.2020; accepted for publication 14.09.2020.

ПРОБЛЕМЫ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'35.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-92-103

Буквы *о* и *ё* после шипящих: критерии кодификации и современная редакция правила

(из материалов академического описания русской орфографии)

Елена Виленовна Бешенкова¹, Ольга Евгеньевна Иванова²¹ *Институт русского языка имени В. В. Виноградова, Российская академия наук, г. Москва, Россия, evbeshenkova@gmail.com*² *Институт русского языка имени В. В. Виноградова, Российская академия наук, г. Москва, Россия, olliva95@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена проблеме создания полного и непротиворечивого правила о написании *о* или *ё* после шипящих, которое не только соответствует кодифицированному языковому материалу, но и является основанием для системной оценки как узуальных отклонений в написаниях, так и различных словарных фиксаций новых слов. На примере данного правила рассматриваются общие теоретические вопросы сочетания в орфографических правилах отражательной стороны, соответствующей языковой сущности явлений, и условной, позволяющей адекватно усваивать и использовать нормы письма. В статье приводится анализ разных подходов к описанию орфограммы, определяются современные языковые факторы, влияющие на выбор написания. Предложенная в итоге новая редакция правила учитывает весь материал, включенный в академический «Русский орфографический словарь». В правиле также учтены уже сформировавшиеся и еще только формирующиеся факторы, действующие в данной области письма. Всё это обеспечивает обоснованный подход к кодификации новых слов и контролю над точками взаимодействия разнонаправленных факторов. При этом правило содержит и чисто формальный пункт, не требующий обращения к каким-либо языковым категориям, что является эффективным для автоматизма реализации правила на письме.

Ключевые слова: орфография, норма, кодификация, правила, отражательное и условное в орфографии, орфограмма *о/ё* после шипящих

Для цитирования: Бешенкова Е. В., Иванова О. Е. Буквы *о* и *ё* после шипящих: критерии кодификации и современная редакция правила (из материалов академического описания русской орфографии) // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 1. С. 92–103. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-92-103.

ORIGINAL ARTICLE

Letters *o* and *ë* after hushing sounds: codification criteria and modern edition of the rule

(from materials of the academic description of russian spelling)

Elena V. Beshenkova¹, Olga E. Ivanova²¹ *Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, evbeshenkova@gmail.com*² *Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, olliva95@yandex.ru*

Abstract. The article is devoted to the problem of creating a complete and consistent rule about writing *o/e* after hushing sounds, which not only corresponds to codified language material, but also is the basis for a systematic assessment of both normal deviations in spellings and various dictionary fixations of new words. Using the example of this rule, the general theoretical issues of combining in the spelling rules the reflective side, corresponding to the language essence of the phenomena, and the conditional one, which makes it possible to adequately assimilate and use the writing norms, are considered. The article provides an analysis of different approaches to the description of the spelling, defines modern language factors that affect the choice of spelling. The new version of the rule proposed as a result takes into account all the material included in the academic Russian Spelling Dictionary. The rule also takes into account the factors that are already formed and are still emerging, which are active in this area of writing. All this provides

a reasonable approach to codification of new words and control over the points of interaction of multidirectional factors. Moreover, the rule also contains a purely formal clause that does not require any language categories, which is effective for the automatic implementation of the rule in writing.

Keywords: spelling, norm, codification, rules, reflective and conditional in spelling, spelling *o/ë* after hushing sounds

For citation: Beshenkova E. V., Ivanova O. E. Letters *o* and *ë* after hushing sounds: codification criteria and modern edition of the rule (from materials of the academic description of Russian spelling). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 1. P. 92–103. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-92-103. (In Russ.).

Введение. Проблема создания простого, но при этом непротиворечивого и полного, т. е. описывающего весь кодифицированный материал с этой орфограммой, правила о написании *o* или *ë* после шипящих, которое обеспечивало бы и системную оценку написаний новых слов, остается одной из самых сложных в деле кодификации буквенных орфограмм. Мы поставили себе задачу попытаться выявить и преодолеть заложенные в традиционных подходах противоречия и предложить собственную версию данного правила¹. При этом хотелось бы специально отметить: предлагаемые нами правила не вносят какие-либо изменения в ныне существующие написания слов², не предусматривают подобных изменений, т. е. никоим образом не провоцируют, как говорили раньше, ломку орфографических навыков.

В концентрированном виде претензии к идеологии и построению этого правила были выражены М. В. Пановым в работе 1963 г. в связи с формулировкой, данной в Правилах-1956³: «Правило это во всех отношениях неудачно. Оно нефонематично: одна и та же фонема <о> в одной и той же позиции передается двумя буквами: *o* и *ë* (*e*)» [Панов 2004: 526]. Далее М. В. Панов отмечает следующие недостатки: определение написания ударной гласной по безударной, необходимость найти все родственные слова, чтобы убедиться, что требуемого чередования звука *o* с буквой *e* нет, некорректность самого критерия

чередования звука с буквой, допущение проверки ударной гласной другой ударной гласной в том же корне, разные подходы к описанию корней и суффиксов. За прошедшие полвека была предпринята не одна попытка сформулировать более логичное правило, сохраняя принятое написание. Характеризуя формулировку правила в справочнике Кайдаловой, Калининой 1971 г., Н. Д. Голев перечисляет используемые в правиле критерии (они таковы: тип морфемы, изменяемость фонемного состава морфемы, устойчивость ударения, частеречная принадлежность мотивирующего слова (*ножовка* / *межевка*), исконное или заимствованное слово, морфема, имя собственное или нарицательное). По мнению ученого, «признаки выступают поодиночке или непредсказуемо пересекаются, вне изначально заданной логики возникают и исчезают, не образуя никакой последовательной системы детерминации языком (как системой)» [Голев 1997: 97]. Вывод о недетерминированности данного орфографического правила языковыми отношениями ставит вопрос о целесообразности самого стремления создать строго фонематичное письмо, о правомерности упрека М. В. Панова в нефонематичности обсуждаемого правила, как и любого другого чисто отражательного правила, не учитывающего особенности освоения и функционирования письменной коммуникации. А это выводит нас на вопрос, касающийся и других «неработающих» орфографических предписаний: правильно ли лингвисты оценивают степень зависимости письма от системы языка, правильно ли понимают характер его (письма) отражательности? Следует ли орфографистам пытаться четко разграничить переходные грамматические явления, отражающиеся на письме, или следует искать формальные правила, обеспечивающие грамотное письмо, но не постижение системы языка? К примеру, при создании орфографического предписания

¹ В статье слово *правило* иногда употребляется в единственном числе, хотя речь идет о целой системе предписаний, являющихся частями одного целого.

² Они соответствуют академическому «Русскому орфографическому словарю». При ссылках на этот словарь имеется в виду издание 2012 г. и след.

³ Правила русской орфографии и пунктуации. М.: Учпедгиз, 1956. 176 с. (Правила-1956).

можно ли избежать определения разницы между краткой формой причастия и кратким отглагольным прилагательным, между наречием и сочетанием существительного с предлогом, между сложным словом и сочетанием с приложением, между несклоняемым существительным и неизменяемым прилагательным и т. д.? Как создать легкое формальное правило, адекватное исторически сложившемуся материалу, и учесть живые языковые процессы, продолжающие действовать независимо от нашей воли и порождать новые написания? Как отразить реальную мотивированность написания современными языковыми факторами и сопрячь ее с потребностью к упрощению многофакторных орфографических предписаний?

В поисках ответов на эти вопросы применительно к обсуждаемой теме мы проанализировали имеющиеся типы формулировок правила (какие языковые и формальные критерии используются, насколько правило адекватно материалу, есть ли противоречия в формулировках и как они разрешаются), кодификацию и перекодификацию новых слов, а также реальную практику письма с точки зрения действия различных исторических и современных языковых факторов. Результатом проведенной работы стала новая редакция правила.

Анализ формулировок правила написания о или ё после шипящих в справочниках

Написание о или ё в корнях

1. Правилами в справочниках Правила-1956⁴ и Правила-2006⁵ определяются условия написания *о* в корне, а написание букв *ё* закреплено «в остальных случаях».

В Правилах-1956⁶ предлагается запомнить 18 русских слов и существительные с корнем *жог*, так же писать их производные, все иноязычные слова тоже писать с буквой *о*. К сожалению, приведенный здесь список слов с *о* в корне далеко не полон: в «Русском орфографическом словаре», например, найдется более 100 слов с *о* после шипящих, в которых выделяется более 40 корней.

В Правилах-2006⁷ авторы отказались от списочного перечисления слов с *о* в корне. Вместо этого для русских имен существительных и прилагательных вводятся: а) критерий беглости, общий для определения написания корня и суффикса, и/или б) критерий неподвижности ударения и отсутствия чередования с *э* («на письме *е*»). Критерию беглости для гласных в корнях существительных и прилагательных отвечает написание 8 следующих корней: *-жор-/-жр-*, *-жог-/-жг-*, *-мошон-/-мошн-*, *-кошом-/-кошм-*, *-шов-/-шв-*, *-горшок-/-горшк-*, *-кишок-/-кишк-*, *-рожон-/-рожн-*. В исключения по этому критерию введены существительные с корнем *-чёт-/-чт-*₁ (*учёт*, *зачёт*, *начёт*, *счёт*). К преимуществам этого критерия следует отнести то, что он охватывает и корни, и суффиксы, а это важно для слов с затемненной членностью. К недостаткам его использования в данной формулировке относится, во-первых, его ограниченность: данный критерий применяется только для существительных и прилагательных, т. е. его нельзя применить к словам *пережжёвывать*, *пережжёванный*, но можно применить к слову *пережжёвывание* (ср. *жвачка*). Во-вторых, его перекрестность с критерием неподвижности ударения и отсутствия чередования с *э* и критериями написания *ё*⁸. Есть корни с беглым гласным, но при этом и с чередованием [ó/э] или [ó/и³], например: *почёт* — *почтение*, *почести*, *кишок* — *кишка* и *кишечный*, *горшок* — *горшка*, *горшечник*, *шов* — *шевя*, *пошевни*. Слова с этими корнями приводятся в разных пунктах правила в соответствующем написании. Так, написание слов *кишок*, *кишочки* с *о* определяется по пункту 5 § 18 (буква *о* пишется на месте беглого гласного *о* в именах существительных и прилагательных, ср. *кишки*), а *почёт* — по пункту 7 § 19, так как гласная корня чередуется с ударным или безударным гласным, «передаваемым буквой *е*» (ср. *почести*). Однако и в слове *почёт* ударный гласный тоже беглый (*почёт* — *почтение*). Таким образом, слово *почёт* вполне подходит под пункт 5; а у слова *кишок* есть однокоренное с современной точки зрения *кишечный*, т. е. оно подходит под пункт 7 § 19. В принципе,

⁴ Правила-1956.

⁵ Правила русской орфографии и пунктуации: полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. М.: Эксмо, 2006. 480 с. (Правила-2006).

⁶ Правила-1956. § 4.

⁷ Правила-2006. § 18.

⁸ Там же. § 19.

одно слово может соответствовать разным правилам, но его написание в результате применения того или другого правила должно быть одинаковое.

В правилах и 1956 г., и 2006 г. также используется критерий «русское слово — заимствованное слово», который не всегда просто применить на практике: например, для определения происхождения слов *жостер*, *чомга*, *шомпол*, *шорник* и некоторых других могут понадобиться сведения специальных словарей.

2. Соответствующее правило в [Селезнева 2017] устроено зеркально: оно формулируется для написания в корне буквы *ё*: «В корне после шипящих пишется *ё(е)*» [Селезнева 2017: 18–19] — и дополняется списком из 35 исключений — слов с *о* в корне. В такой формулировке нет логических изъянов, но список исключений не полон, а самое главное, что этот список постоянно пополняется новыми заимствованиями.

3. В справочнике К. И. Былинского, Н. Н. Никольского определяются и условия написания корней с *ё*, и условия написания корней с *о*⁹. Для определения используется два критерия: смещение ударения и чередование ударных *ё/ё*. Аналогично в [Кузьмина 1981], [Кайдалова, Калинина 1983]. В этих формулировках нет и критерия «заимствованное слово — русское слово».

⁹ Условия определяются так: «§ 24. 1. Под ударением после шипящих пишется буква *(е)ё*, а не *о* в корнях тех слов, в которых:

1) ударение на этом слоге непостоянное и при изменении слова или при образовании новых слов от того же корня переходит на другой слог: *жёванный* — *жевать*, *жёлб* — *желоб* <...>

2) ударение на этом слоге остается и при образовании других слов от того же корня, но при этом звук *ё* чередуется с *е*: <...> *чёрт*, *чёртик* — *черти* (а также *чертовщина*, *чёртёнок*) <...>.

В корнях после шипящих пишется под ударением *о*, если этот слог при всех изменениях слова и при образовании новых слов от того же корня остается подударным и *о* в нем не чередуется с *е* <...>» (Былинский К. И., Никольский Н. Н. Справочник по орфографии и пунктуации для работников печати. 4-е изд., перераб. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. С. 16.).

Достоинством такого подхода является использование критерия постоянного или непостоянного ударения, смещение ударения не сопровождается указанием на написание безударной буквы. К легко исправляемым недостаткам правила можно отнести то, что не учитываются слова типа *горшок* — *горшечник*, *кишок* — *кишечный*, а также то, что под эту формулировку ошибочно подходят слова *жор*, *жом*, для которых нет варианта корня с *е*, но ударение может смещаться.

4. В ряде справочников¹⁰ для определения написания *ё* в корне используется критерий написания в том же корне буквы *е*, при несоответствии этому критерию пишется *о*, критерий беглости приводится как дополнительный лишь в примечании.

В этой формулировке правила используется не просто критерий смещения ударения, а написание буквы *е* на месте безударного гласного — и при этом отсутствует правило, по которому можно определить это написание. Однако такое правило существует¹¹, но его применение в данном случае только усложнит и так непростой алгоритм выбора *о* или *ё*. Кроме того, здесь не учтены слова, в которых в безударной позиции пишется *е*, а в ударной — *о*, как в паре *шов* — *пошеври*. Как и в Правилах-2006, применение многих критериев приводит к их переkreщиванию, и остается непонятным, по какому пункту определять написание слов, у которых есть и тот и другой признак: *кишок* — *кишка* — *кишечный* пишется по примечанию, а *почёт* — *почту* — *почести* по основному правилу. Таким образом, правило получилось противоречивым.

Для наглядности сведем используемые критерии в приведенных формулировках в таблицу 1.

¹⁰ Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке / под ред. И. Б. Голуб. М.: Рольф, 2001. 368 с.; Валгина Н. С., Светлышева В. Н. Орфография и пунктуация: справочник. М.: Высшая школа, 1993. 336 с.; Розенталь Д. Э., Джанджакова Е. В., Кабанова Н. П. Справочник по русскому языку: правописание, произношение, литературное редактирование. М.: Айрис-пресс, 2018. 496 с.

¹¹ Бешенкова Е. В., Иванова О. Е. Аспектное описание русской орфографии. Очерки теории. Правила. Словарь. М.: ЛЕКСПУС, 2018. С. 201.

Таблица 1

Ударение не смещается, есть чередование [о] / [е]?	Ударение смещается (чередование с безударной гласной)	Беглость		Справочники
да: ё (шёл – шедший) нет – о (чокаться)	ударение смещается? да – ё (жёваный – жевать, жёлб – желоба)			Былинский, Никольский
под ударением или без ударения пишется е? да: дешёвый – дешевле, дешеветь; жёлтый – желтизна нет: шорох, шов о сохраняется и в безударном положении: шомпол – шомпола		кишок – кишка рожон – рожна		Розенталь, Джанджакова, Кабанова
Русские			Иноязычные	
о в 12 словах, ё в остальных (звук о чередуется с е)			мажор шомпол	Правила-1956
чередуется с ударным или безударным гласным, передаваемым буквой е? да: жёлб – желоба нет: жостер, жох, чомга		жор /жрать Искл.: слова с корнем чёт	джоуль мажор	Правила-2006
в корне пишется ё. Искл.: 29 слов «и некоторые другие»				Селезнёва

Представим в таблице 2 все используемые критерии в их взаимодействии.

Таблица 2

Чередование с ударной е	Ударение смещается с корня (чередование с безударной гласной)		Беглость	Написание
	е	и		
+	+	+	+	о/ё шов (изжога, обжора) почёт
ш?в/шей поч?т/честь	ш?в/пошевни поч?т/почести	ш?в/вшивной поч?т/почитать	ш?в/шва поч?т/почту	
+	–	–	+	о/ё кишок (горшок) шёл (жёлчь)
киш?к/кишечный ш?л/шедший			киш?к/ кишка ш?л/шла	
+	+	–	–	ё жёны
ж?ны/женский	ж?ны/жена			
–	–	+		о жор (жом)
		ж?р/обжираться		
–	+	–	+	ё жёваный
	ж?ваный/жевать		ж?ваный/жвачка	
–	–	–	+	о порошок (рожон)
			порошок / порошка	

Написание о или ё в суффиксах и окончаниях

В области написания суффиксов справочники оперируют критерием различения глагольной или именной основы производящего слова, но используется он лишь для некоторых суффиксов. Кроме того, слова с суффиксом -ок- могут образовываться

и от существительных (круг – кружок), и от глаголов (прыгать – прыжок), но нигде не оговаривается тот факт, что это не влияет на написание. Авторы справочников довольно часто расходятся как в определении типа производящей основы для конкретного слова – именная или глагольная, так и в выделении того или иного суффикса

в конкретных словах. Например, в некоторых справочниках¹² слова *распашонка*, *трещотка* считаются отглагольными и поэтому описываются как исключения. В [Кайдалова, Калинина 1983] слово *трещотка* приведено среди прочих отыменных.

В области написания окончаний значимых расхождений в формулировках нет.

Лингвистический комментарий. Материал данной орфограммы представляет собой совокупность исторически сложившихся написаний, отражающих разнообразие процессы, происходившие в этой области устного и письменного языка. Говорить о каком-то одном историческом процессе в данном случае не приходится. Все рассмотренные выше формулировки правила являются синхронными описаниями материала. Эти правила являются, по существу, техническими приемами, мнемоническими руководствами, призванными обеспечить воспроизведение уже кодифицированных написаний. Однако грамотное воспроизведение — основная, но не единственная цель кодификаторов. Они также должны стремиться построить правило, учитывающее и живые, работающие сегодня факторы, определяющие стихийный выбор того или иного написания. А при кодификации новых слов должны оценивать степень равновесности системы, и на основании этого решать, стоит ли расширять список исключений, отражая сиюминутный узус. Только так можно обеспечить функционирование построенного алгоритма на материале новых слов и контролировать «болевы точки». Анализ кодификации и перекодификации последних лет, реального современного письма, словарей ошибок и методических работ, посвященных разбору школьной практики, позволяют нащупать факторы, связи, аналогии, значимые именно для современного сознания. Допущение, что сложившиеся мнемонические приемы (т. е. чистая условность) становятся объективной данностью для современного носителя языка, побуждает оценивать с этой точки зрения используемые в правилах критерии.

Во всех представленных редакциях правило о написании *о* или *ё* в позиции под ударением после шипящих действительно

является нефонематичным¹³, условным, договорным. Однако оно нефонематично в той же степени, в какой нефонематичным и договорным является выбор только букв *а, и, у, е* в позициях и после непарных твердых, и после непарных мягких¹⁴. В этом случае лишь норма, а не системное языковое противопоставление определяет или выбор одной из двух возможных букв, или допускает употребление обеих букв, но распределенное на определенных условиях.

Условность орфографического решения с фонематической точки зрения не исключает его детерминированности другими языковыми отношениями — ведь письмо базируется не только на фонематическом принципе.

В формировании разных принципов написания в корнях и аффиксах свою роль сыграло совпадение действия исторического фактора и фактора быстрого опознавания морфемы. В русском языке есть морфемы с чередованиями [ó/э], [ó/э́], [ó/э́/э́], выражающимися на письме в употреблении букв *ó, ё, е*, например: *водит/вёл/ведший/вести, горек, широк, горест, свежест, певучест, злост*. Теоретически возможно было появление и закрепление написания *о* под ударением после шипящих и в корнях, и в суффиксах, так как нет необходимости обозначать твердость или мягкость шипящих ни в корнях, ни в суффиксах с этим чередованием. Эти два фактора — историческое написание и стремление к экономии усилий — совпали, но реализовались они только в написании корней. Лингвисты говорят еще об одном факторе, действовавшем в области суффиксов, — аналогии с написанием тех же морфем после других согласных («почему не писать *дружок, сверчок, вершок*, когда есть слова *листок, голубок, носок*» [Грот 2010: 261]; «...постепенно написание с буквой *о* стало обычным для многих суффиксов и окончаний, особенно в тех случаях, когда эти морфемы писались с буквой *о* и после

¹³ Как отмечается в [Обзор 1965: 31], «фонематичная орфография не передает признаков звуков, если они не играют различительной роли».

¹⁴ Абсолютно нефонематичным, не отражающим языкового противопоставления, является написание *е* вместо *ё*. В этом наше письмо идеографично.

¹² Гиндлина И. М. Все правила русского языка. М.: АСТ: Астрель, 2009. 224 с.

других согласных, нешипящих (ср. *плечо — окно, свежо — умно, прачей — стеной* и пр.)» [Обзор 1965: 142]). Действительно, суффикс [ок] не после шипящих графически реализуется в *-ок-* или *-ёк-* (*адресок — тенёк*), и слов на *-ок* действительно много. Как много и окончаний существительных с *о* после твердых и с *ё* после мягких согласных (*домом — конём, сестрой — семьёй*). Есть и глагольные суффиксы, реализуемые с *о* и с *ё* (*-ова-/-ёва-*, *-ор-/-ёр-*). При этом другие отыменные (*тен-ёк, кот-ёнок, изб-ёнк-а, дет-ёныш* и т. д.) и отглагольные суффиксы (*-ён-, -ённ-*) и все глагольные окончания (*-ёшь, -ёт, -ём, -ёте*) пишутся только с *ё*, а следовательно, аналогия могла бы быть и с написанием *ё*. Значит, говорить о явном влиянии аналогии можно только для безвариативных аффиксов: окончаний глаголов и некоторых суффиксов. Тем не менее в аффиксах фактор аналогии способен играть некоторую роль, а в корнях нет. Суффиксов и окончаний значительно меньше, чем корневых морфем, их идентификация проще. Корень несет на себе основную часть значения, и важно, чтобы он легко опознавался на письме. Воспроизводимости письменного образа корня способствует и использование буквы *е* вместо *ё*.

Чтобы отразить исторически установившееся разное написание суффиксов, в некоторые формулировки правила был введен критерий «глагольность — неглагольность производящий основы». Однако стало ли это противопоставление новым самостоятельным фактором, определяющим написание? Попробуем ответить на этот вопрос. Данный фактор плохо работает в тех суффиксах, которые могут присоединяться как к глагольной, так и неглагольной основе. К таким суффиксам относятся *-ок-/-ёк-/-ек-/-к-* (*милок, чаёк, волок, прыжок, дружок — замочек*), *-овк(а)/-ёвк(а)/-евк(а)*, *-ов-к(а)/-ёв-к(а)/-ев-к(а)* (*жеребёвка, размежёвка, ретушёвка, ночёвка, папушёвка*), *-он-к-, -онк-* и *-ён-к-* (*кваш-онк-а* (от *квашня*) и *кваш-ён-к-а* (от *квашеный* (*квасить*)), *распашонка, пушонка* («пылевидный порошок гашеной извести»)). В словообразовании некоторые производные с этими суффиксами понимаются как отглагольные с усечением основы,

например: *ретушёвка* от *ретушировать*¹⁵ (см. также [Русская грамматика 1980])). Очень маловероятно, что пишущие в выборе написания руководствуются подобными аргументами. Вероятнее всего, и здесь тоже действует внешняя аналогия: на фоне множества слов на *-ок*, производных от существительных, единичные отглагольные основы с суффиксом *-[о]к-* (*прыжок, скачок, движок*) не замечаются даже правилами. Остальные суффиксы равночастотны в отглагольных образованиях и в отыменных. Логично предположить, что сложности в написании будут возникать именно для них.

Действительно, расхождения в кодификации слов во второй половине XX в. — XXI в. касались именно суффиксальных производных: *мачок, мачёк* (БСЭ)¹⁶, *мелочёвка* (НСЗ 70-х)¹⁷, *плащёвка* (НСЗ 80-х)¹⁸, *речёвка* (Мокиенко, Никитина 1998)¹⁹. Распространенное написание с буквой *ё* (*е*) в новообразованиях *плащёвка, мелочёвка* было включено в переработанное издание «Орфографического словаря русского языка» 1991 г. Однако позднее «Русский орфографический словарь»²⁰ установил в данном вопросе главенство правила, а не узуса, и дал все эти слова с буквой *о* — *мелочовка, плащовка, речовка*²¹ (правда, оставив узко

¹⁵ Лопатин В. В., Улукханов И. С. Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка. М.: Азбуковник, 2016. 812 с.

¹⁶ Большая советская энциклопедия: в 30 т. Т. 15. М.: Советская энциклопедия, 1969–1978 (БСЭ).

¹⁷ Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 70-х годов. М.: Русский язык, 1984. 805 с. (НСЗ 70-х).

¹⁸ Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 80-х годов. СПб.: Дмитрий Буланин, 1997. 903 с. (НСЗ 80-х).

¹⁹ Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Толковый словарь языка Совдепии. СПб.: Фолио-пресс, 1998. 700 с. (Мокиенко, Никитина 1998).

²⁰ Русский орфографический словарь: ок. 200 000 слов / под ред. В. В. Лопатина, О. Е. Ивановой. 4-е изд., испр. и доп. М.: АСТ-Пресс, 2012. 877 с.

²¹ Подробнее непростую историю словарной кодификации и живого бытования этих слов см.: Орфографическое комментирование русского

профессиональное слово *кучёвка* (кучевые облака) с пометой *проф.*). Слова именно с этим суффиксом Д. Н. Ушаков давал с буквой *о*: *межовка, перемежовка, размежовка, тушовка, оттушовка, растушовка*, хотя *ночёвка*.

В реальном письме, по нашим наблюдениям, очень неустойчиво написание слов на [о]вка, производных от имен прилагательных с безударным суффиксом *-ев-* (*грушевый* – *грушо*/**ёвка*). При этом пишущие часто объясняют написание суффиксов с *ё* чередованием *о/е* в морфеме, т. е. используют критерий, действующий в области написания корней.

Проанализированный материал пока не позволяет говорить о бесспорном действии нового фактора «глагольность – неглагольность производящий основы» в области написания суффиксов. Но и фактор подвижного ударения, чередования *о/е* тоже не проявляет себя достаточно четко. Не прослеживается и тенденции к выбору *ё* после мягкой шипящей и *о* после твердой. А вот в написаниях окончаний глагольный или именной характер производящей основы действительно стал реальным, безотказно действующим фактором.

Обоснование выбора критериев кодификации в предлагаемом правиле. Из приведенных выше таблиц видно, что можно найти несколько формулировок правила о написании *о* или *ё* в корнях с привлечением тех или иных критериев и с разными исключениями.

Наиболее логичной нам представляется формулировка правила 1956 г., когда приводятся слова с *о* в корне, а в остальных случаях рекомендуется писать *ё*, но уточняющее описание «остальных случаев» излишне. В свою очередь, полный список из полусотни слов с *о* в корне мы оцениваем как слишком большой для запоминания.

При выборе предпочтительной, с нашей точки зрения, формулировки данного правила мы исходили из того, что в школе наиболее распространена опора на алгоритм, а не на запоминание конечного числа русских корней с *о* или с *ё*. Однако при этом широко используемый критерий «чередование с безударной буквой *е*»

некорректен. Некорректность его двояка: она и в том, что ударная гласная определяется по безударной, а безударная не описывается никаким правилом, и в том, что не учитываются те корни, где может быть и безударная гласная *и*. В связи со сказанным надо признать критерий непостоянства ударения, выдвинутый Былинским и Никольским, более приемлемым, чем критерий «чередование с безударным звуком *э*». Однако у этого критерия есть один потенциальный недостаток. В русском языке существуют суффиксы, всегда перетягивающие на себя ударение, например суффиксы *-оват(ый)*, *-овищ-*, *-ист-*. Нельзя исключать, что у слов с постоянным ударением появятся производные с такими суффиксами, и тогда их придется добавлять в исключения. В справочниках некоторые такие слова отмечаются и сейчас. Так, в [Кайдалова, Калинина 1983] есть примечание, посвященное словам *жох, шомпол, чокер, шокировать*, где отмечается переход ударения в производных, ср. *жоховатый, шомполá, чокерóвищик, шоки́ровать*. Статус этого примечания, однако, остается непонятным. В Правилах-2006, в параграфе про безударные *о, е* после шипящих, находим: «Буква *о* после шипящих не под ударением пишется также в индивидуальных, не узаконенных литературной нормой образованиях, напр.: *жоховатый* (от *жох*), *чопорноватый* (от *чопорный*), *шорошок* («еле слышный шорох»)»²². И у иноязычных слов с неподвижным ударением на корне могут появиться производные с безударным корнем, например: *джоггист* от *джоггинг*. Таким образом, существует вероятность постоянного пополнения списка исключений. Мы в исключения ввели слова *шок, чокер, шомпол*, а слова *жоховатый, чопорноватый* – нет, поскольку они не зафиксированы «Русским орфографическим словарем» и ни один поисковик не находит контексты с ними.

В предлагаемом ниже варианте правила сохраняется традиционное описание материала по частям слова (корни, суффиксы, окончания), а неясные или спорные случаи поясняются. Для определения написания *ё* в корне используются два критерия: чередование ударных [ó/э] или подвижное ударение. Применение двух критериев

словаря [Электронный ресурс]. URL: <http://ruslang-oross.ru/> (автор комментария Е. В. Апутюнова) (дата обращения: 20.06.2020).

²² Правила-2006. § 21, примечание 2.

приводит, с одной стороны, к описанию некоторых слов по обоим критериям одновременно, а с другой – к включению в список исключений слов, соответствующих одному критерию, но противоречащих другому. Поскольку некоторые такие слова обладают одним общим признаком (слова на *-ок*) и именно среди них много слов с неочевидным вычленением корня и суффикса, то представляется целесообразным выделить слова на *-ок* либо в исключение-подправило²³, как это было сделано в работе Е. В. Бешенковой, О. Е. Ивановой «Аспектное описание русской орфографии. Очерки теории. Правила. Словарь»²⁴, либо в отдельное правило, отметив статус исключения в правилах про написание корней и суффиксов.

При описании суффиксов мы, во-первых, пошли по пути, предлагавшемуся для описания корней: определить условия написания одной буквы, а другая буква пишется «в остальных случаях». Выбор буквы *ё* позволяет запоминать всего четыре суффикса, употребляемых не в столь большом количестве слов. Основной же материал аккумулируется в рубрике «в остальных случаях». Выбор буквы *о* потребовал бы перечисления и запоминания большего числа суффиксов, хотя и употребляемых во многих словах. Во-вторых, мы использовали критерий «глагольная или именная производящая основа» только в необходимых и довольно очевидных случаях. Например, слова с суффиксом *-ок* могут происходить и от существительных (*кружок* от *круг*), и от глаголов (*прыжок* от *прыгать*), как и слова на *-ёвк(а)* (*жеребьёвка* от *жребий*, *ретушёвка* от *ретушировать*, *лущёвка* от *лущить*),

и поэтому в предлагаемой формулировке вводится значение слов с этим суффиксом «действие по глаголу».

В правиле мы отказываемся от использования неоднозначного критерия «русское слово – заимствованное слово», но это привело лишь к незначительному расширению списка слов-исключений.

Правила написания ударных гласных *о* или *ё* после шипящих

1. Буква *о* в словах на *-[ó]к*.

Правило. Звук *[ó]* после шипящих в словах на *-[ó]к* и их производных передается буквой *о* (*горшок*, *гребешок*, *мешок*, *мешочек*, *мешотчатый*).

Примеры: *движок*, *дружок*, *пирожок*, *прыжок*, *снежок*, *значок*, *сморок*, *стручок*, *щелчок*, *гребешок*, *пучок*, *кругляшок*, *мешок*, *порошок*, и производные *гребешочек*, *пучочек* и т. д.

Примечание. Слова с корнем на *-[ó]к* являются исключениями из правила о написании корней с подвижным ударением (см. правило 2). Слова с суффиксом *-[ó]к* являются частным случаем правила о написании суффиксов (см. правило 3).

2. Буквы *о* или *ё* в корнях.

Правило. Звук *[ó]* после шипящих в корнях передается буквой *ё* в следующих случаях:

1) если *[ó]* чередуется с ударным *[э]* (*жѐг* *[ó]* – *жечь* *[э]*, *кошѐлка* – *кошель*);

2) если ударение в формах слова или однокоренных смещается (*счѐт* – *счета́*, *счита́ть*, *чѐлка* – *чело*).

В остальных корнях (нескольких русских и всех иноязычных) пишется *о* (*жол́кнуть*, *крыжов́ник*, *мажор́*, *скриншот́*, *трущоба́*, *харчб́*, *чоб́аться*, *чоб́нутый*, *чопорный́*, *чоб́ом*, *шб́в*, *шб́рох*, *зашиб́ренный*, *шбу́*).

Исключения:

1) пишется *о* в следующих корнях с подвижным ударением:

а) слова с корнем *-жор-* (*жор*, *обжора*, *обжорный*, *прожорливый*, *зажор*, ср. *жрать*, *обжираться*),

б) существительные и прилагательные с корнем *-жог-*²⁵ (*изжог*, *ожог*, *поджог*, *прожог*, *ожоговый*, а также с чередованием *[ó/э]* – *жечь*),

в) слова с корнями на *[ó]к/к*, *[ó]н/н*: *вершок*²⁶, *горшок* (*горшкá*), а также с чередованием

²³ Исключение-подправило отличается от простых исключений тем, что простые исключения задаются списком, а исключение-подправило содержит в себе некоторый лингвистически значимый признак, что позволяет не перечислять все слова. При этом само исключение-подправило – как любое другое правило – может иметь свои исключения. Термин был введен авторами в книге: Бешенкова Е. В., Иванова О. Е. Русское письмо в правилах с комментариями. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2011. 360 с.

²⁴ Бешенкова Е. В., Иванова О. Е. Аспектное описание русской орфографии. Очерки теории. Правила. Словарь. М.: ЛЕКСРУС, 2018. С. 197.

²⁵ Глаголы с этим корнем пишутся с *ё* по правилу: *ожѐг* (руку), *поджѐг* (факел), *разжѐг* (костер).

²⁶ Формально можно выделить суффикс *-ок-*, исторически он и выделялся, так как слово первоначально обозначало верхнюю фалангу

[ó/э] горшечный), кишок, кишочки (кишкá, а также с чередованием [ó/э] — кишечный), мошон, рожон,

г) отдельные слова и их производные: *вечор*²⁷ (вечорошний, *вечорка* (ср. *вечер* и чередование [ó/э] *вечерний*)), *жом* (ср. *жму*), *шов* (бесшовный (ср. *пошевни*)), *чих* (стар. *чих*, *чихать*), *кошомный* (ср. *кошма́*), *шок* (шокировать, шокогенный, шокоотерапия), *шомпол* (*шомпола́*), *шоп* (шопомания, шопоголик), *чокер* (чокеровка, чокеровщик, чокерованный, бесчокерный);

2) *ё* в корне с неподвижным ударением: *ещё*.

Примеры.

Слова с *о* в корне: *амикошо́нство* (фамильярность), *анчо́ус* (мелкая рыба), *артишо́к*, *боржо́м* и *боржо́ми*, *джо́кер*, *джо́нка*, *джо́уль*, *донжо́н*, *жок* (танец), *жёлкнут* (и *пожёлкнут*), *жос́тер* (растение), *жох*, *кабошо́н*, *капюшо́н*, *корнишо́н*, *крюшо́н*, *крыжовник*, *маджо́нг* (игра), *мажор*, *марцишо́р* (праздник весны в Молдавии), *орочо́ны* (эвены), *офшо́р*, *пизжо́н*, *пашо́т*, *пашо́тница*, *скринио́т*, *тамбурмажор*, *торио́н* (ткань), *трущо́ба*, *форс-мажор*, *харчо́*, *чо́глок* (птица), *чок* (сужение дула), *чокаться*, *чо́кнутый*, *чо́меа* (утка-нырок), *чон* (ден. ед.), *чо́порный*, *чо́хом*, *шов*, *шорка* (шляя), *шоркать*, *шоро́х*, *шорт-лист*, *шорты*, *шорцы*, *шоры* (и *шорный*, *шорник*, *шорня*, *зашоренный*), *шотты* (соляные впадины), *шо́у*.

Слова с *ё* в корне²⁸:

бечё́вка (подвижное ударение: *бечева́* и ударное *е*: *бечевник*); *вечёрка* (подвижное ударение: *вечер* и ударное *е*: *вечерний*); *дешё́вый*, *дешё́вка* (*дешев*о, *дешевле́*); *жсё́ванный* (*жсёва́ть*, *жсва́чка*); *жсё́г* (глагол, *обжсё́чь*) и приставочные *ожсё́г*, *поджсё́г*, *разжсё́г*, *сжсё́г*; *жсё́лоб* (*жсёлобо́к*); *жсёлты́й* (*жсёлтеть*); *жсёлудь* (*жсёлудё́вый*); *жсёлчь*, *жсёлчный* (*жсёлчь*); *жсён́ка*, *жсёну́шка*, *жсёны́* (*жсена́*, *жсени́ца*), *молодо́жсён* (*жсени́ться*); *жсёрдо́чка* (*жсёрдь*); *жсёрно́в* (*жсёрно́ва́*); *жсё́ткий* (*жсесто́кий*, *жсесто́ва́тый*, *ужсесто́чить*); *кочё́вка* (*кочева́ть*, *кочёвник*); *корчё́вка*, *раскорчё́вка*, *выкорчё́вка* (*корчева́ть*); *кошёлка* (*кошёл*ь,

кошелё́к); *кречё́тка* (*крече́т*); *печё́нка*, *печёно́чка* (*пече́нь*); *пищё́нный*, *пищё́нка* (*пише́но*); *пчёлка*, *пчёлы* (*пчела́*, *пчельник*); *решё́тка*, *решё́та*, *решё́тчатый* (*решето́*, *решётчатый*); *сасжён́ки* (*сасжён*ь, *сасжён́ный*); *чсё́боты* (*чсёбота́рь*); *чёлка*, *чёлочка* (*чело́*, *очё́лье*); *чёлн* (*челно́к*); *чёркать*, *вычёркивать*, *зачёркивать*, *отчёркивать*, *перечёркивать*, *подчёркивать* (*пóчерк*, *черка́ть*); *чёрный* (*черни́ть*); *чсёр́стый* (*чсёрствё́ть*); *чсёрто́чка* (*чсёртит*, *чсёрти́ть*); *чсёрт* (*чсёрти*, *чсёртёнок*); *счёт*, *счёл*, *начёт*, *зачёт*, *зачёл*, *отчёт*, *учёт*, *счёлчик*, *счёлт́ный*, *зачёлт́ный*, *учёлт́ный*, *наперчёлт*, *чёлт́ный*, *нечёлт́ный*, *чёлт*, *чёлтки*, *звездочёлт*, *недо-чёлт* (*счсест*ь, *счита́ть*, *сочту́*, *перечсест*ь, *начсест*ь, *зачсест*ь, *учсест*ь, *вы́чет*, *счета́*, *счетово́д*, *нечет*); *прочёл* (*проче́сть*, *прочи́тать*, *прочту́*); *чсё́с*, *чсё́ска*, *чсёсанки*, *чсёсаны́*, *зачсё́с*, *начсё́с*, *очсё́ски*, *причсё́ска*, *расчсё́ска*, *причсё́сывать*, *расчсё́сывать* (*чсеса́ть*, *чсешет*); *почёт* (*чсест*ь, *почита́ть*); *чёлт́кий* (*чёлт́ка* — кр. форма жен. рода); *чечёл́тка* («птица», *чечет* и «танец»); *шёл* (*шсес́ть*е, *приссес́ть*е, *шсёл-ший*, *шсела́*) и приставочные: *шёлк*, *шёлко́вый* (*шсела́ка*, *шсело́ви́стый*); *шсёлот* (*шселта́ть*, *шсел́чет*); *шсёрстка*, *длинношсёрст́ный* (*шсерсть*, *шсерстяно́й*); *сам-шсёлт* (*шсес́ть*); *шсёлго́ль* (*шсеголя́ть*); *шсёлки*, *зашсёл́ный*, *пошсёл́чина*, *шсёлки*, *круглошсёл́кий*, *жсёлтошсёл́к* (*шсела́*); *шсёлкот* (*шселкота́ть*); *шсёлка*, *шсёлочка* (*шсель*); *шсёлкнут*ь, *шсёлкать*, *зашсёл́ка* (*шселкунчик*, *шселчо́к*); *шсёлoк*, *шсёлoчь* (*шселочно́й*); *шсёл́ная* (*шселóк*); *шсёл́тка* (*шселта́на*).

3. Буквы *о* или *ё* в суффиксах.

Правило. Звук [ó] после шипящих в следующих суффиксах передается буквой *ё*:

1) в суффиксах глаголов *-ё́в(ыва)-* (разме-жсё́вывать, выкорчё́вывать) и слов на *-ё́в(ка)*, *-ё́в(щик)* со значениями «произведение действия» и «производитель действия» (*межсё́вка*, *размежсё́вка*, *раскражсё́вка*, *ночсё́вщик*, *ночсё́вка*²⁹, *подтушсё́вка*, *растушсё́вка*, *ретушсё́вка*);

указательного пальца, но в современном языке слово означает меру длины в 4,4 см, и суффикс не выделяется.

²⁷ Слово *вечор* сознательно оставлено составителями правил 1956 г. в таком написании, так как при нерегулярности использования буквы *ё* слово прочитывалось бы как *вечер* (аналогично: слово *ужо*).

²⁸ Отметим некоторые слова, которые в учебных пособиях нередко описывают как содержащие гласную после шипящего в корне, хотя гласная принадлежит суффиксу: корень *-трещи*- и суффикс *-отк-* в слове *трещотка*, корень *-чащ-* и суффикс *-об-* в слове *чащоба*, корень *-кваш-/квас-* в слове *квашонка*.

²⁹ Традиционное возведение слов на *-ё́вка* к глаголам (*ночсё́вка* от *ночевать*, *межсё́вка* от *межевать*), а не к существительным не всегда очевидно. Так, слово *жсеребсё́вка* является производным от *жсребий*, а о производности слова *ретушсё́вка* нет единого мнения. Значение слова *ночсё́вка* — «действие по глаголу *ночевать*» (Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 2 / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1938), «остановка где-л. на ночь» (Словарь русского языка: в 4 т. Т. 2: К — О / под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1982. С. 512) — позволяет однозначно определить написание. Орфографический словарь с 1956 г. дает написание с *ё*, соответствующее правилу.

2) в суффиксе причастий и отглагольных прилагательных -ён(и)- (сгущённый, сгущён, тушёный, напряжённый и напряжён, жжён, копчёный) и в их производных (сгущёнка, тушёнка, напряжённость, напряжёнка, жжён, копчёнка, незавершёнка);

3) в суффиксе -ёр (дирижёр, монтажёр, ретушёр, тренажёр, ухажёр).

В остальных суффиксах пишется буква о.

Исключения: *тяжёлый, учёба, ильичёвский* (по отношению к В. И. Ульянову), *кучёвка*.

Примеры.

Слова с *о* в суффиксах:

-ок-: борщок, бочок, движок, дружок, жучок, корешок, кругляшок, мозжечок, молчок, новичок, первачок, прыжок, пустячок, ремешок, свежачок, светлячок, снежок, толчок, тычок, щелчок и в производных от них: дружочек, корешочек, прыжочек, ремешочек;

-онок-, -онк-, -он-к-, -оныш-: верблюжонок, ежонок, медвежонок, моржонок, ужонок, бочонок, книжонка, девчонка, мальчонка, собачонка, речонка, рыбчонка, тысчонка, шляпчонка, юбочка, рубашонка, квашонка (от квашня), распашонка, старушонка, ужоныш;

-овк-, -ов-к-: ножовка, гужовка, алычовка, мелочовка, хрычовка, грушовка, камышовка, клецовка, плащовка;

-об- (чащоба), -овщин- (поножовщина), -отк- (трещотка), -ичок- (новичок), -он- (княжон, ножон);

-ов(ый): ежовый, моржовый, пыжовый, ужовый, чижовый, алычовый, епанчовый, каланчовый, кумачовый, саранчовый, парчовый, стосвечовый, сургучовый, чесучовый, грошовый, еришовый, камышовый, ковишовый, папье-машовый, холишовый;

-о, -ом, -охоныко (горячо, хорошо, обою, ужо, нагишом, телешом, пешочком, хорошохоныко).

Примечание. О написании буквы *ё* в отмененных словах см. ниже п. 4, правило 2.

4. Буквы *о* или *ё* в окончаниях.

Правило 1. В окончаниях существительных и прилагательных звук [ó] после шипящих передается буквой *о* (камышом, плащом, мечом, свечой, большого, большем, свежо (кр. форма прилагательного)), **в окончаниях глаголов — буквой *ё*** (печёт, печёшь).

Правило 2. В окончаниях местоимений и образованных от их форм словах звук [ó] после шипящих передается буквой *ё* (чём, почём, ничоём, никчёмный, причём).

Примечание к параграфу «Ударные гласные *о* или *ё* после шипящих». В именах собственных и топонимах, а также их производных графико-орфографические правила выбора гласных *о* или *ё* после шипящих могут не соблюдаться, например: *Кузьмичов, Ильичов, Пугачёв,*

пугачёвщина, Ткачов, Чернышёв, Чебышёв, Ширишов, Хрущёв, хрущёвка, Вышний Волочёк, Чонгарский бульвар.

Выводы. В предложенной редакции правила учитывается весь материал, включенный в академический «Русский орфографический словарь», в этом плане оно является полным. Правило построено с учетом сформировавшихся и формирующихся факторов, действующих в данной области письма, что обеспечивает обоснованный подход к кодификации новых слов и контролю над точками взаимодействия разнонаправленных факторов. Правило отражает исторически сложившееся в языке различие в написании корней и суффиксов. Написание корней определяется алгоритмом выбора буквы *ё* при подвижном ударении и/или чередовании с [э] — методически это более привычный способ изложения, и судя по тому, что критерии подвижности ударения и/или чередования с [э] стали для пишущих значимыми при выборе даже суффиксов, эти факторы являются живыми движущими силами. Отражательным является также правило о написании окончаний, определяемом действием нового с исторической точки зрения фактора «глагольность — неглагольность производящей основы». В области написаний суффиксов действие этого фактора не столь очевидно, поэтому он использован ограниченно. В правиле есть чисто формальный пункт, не требующий обращения к каким-либо языковым категориям: правило о написании слов с финалью -[ó]к. Данное правило формальное, условное, но оно охватывает большой материал, в том числе слова с затрудненным членением, что является эффективным в аспекте автоматизма реализации правила на письме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голев Н. Д. Антиномии русской орфографии. Барнаул: Алтайский гос. ун-т, 1997. 145 с.
2. Грот Я. К. Спорные вопросы русского правописания от Петра Великого доныне. 5-е изд. М.: URSS, 2010. 401 с.
3. Кайдалова А. И., Калинина И. К. Современная русская орфография. 4-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1983. 240 с.
4. Касаткина Р. Ф. Новые лексические заимствования во взаимодействии с некоторыми звеньями консонантной системы // Жизнь

языка: памяти Михаила Викторовича Панова. М.: Языки славянских культур; Знак, 2007. С. 262–269.

5. Кузьмина С. М. Теория русской орфографии. М.: Наука, 1981. 265 с.

6. Обзор предложений по усовершенствованию русской орфографии (XVIII–XX вв.) / отв. ред. акад. В. В. Виноградов. М.: Наука, 1965. 500 с.

7. Панов М. В. Об усовершенствовании русской орфографии // Панов М. В. Труды по общему языкознанию и русскому языку: в 2 т. Т. 1. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 522–538.

8. Русская грамматика: в 2 т. Т. 1 / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Наука, 1980. 784 с.

9. Селезнева Л. Б. Орфография и пунктуация русского языка. Три способа писать без ошибок: учеб. пособие. 3-е изд., стер. М.: Флинта: Наука, 2017. 174 с.

10. Ушакова Л. И. Орфографические правила и исключения // Русский язык в школе. 2008. № 6. С. 15–21.

REFERENCES

1. Golev N. D. Antinomies of Russian spelling. Barnaul: Altai State University, 1997. 145 p. (In Russ.).

2. Grot Ya. K. Controversial issues of Russian spelling from Peter the Great to this day. 5th ed. Moscow: URSS publ., 2010. 401 p. (In Russ.).

3. Kaidalova A. I., Kalinina I. K. Modern Russian orthography. 4th ed. Moscow: Higher School, 1983. 240 p. (In Russ.).

4. Kasatkina R. F. New lexical borrowings in interaction with some links of the consonant system. *Zhizn' yazyka: pamyati Mikhaila Viktorovicha Panova* = *Life of language: in memory of Mikhail Viktorovich Panov*. Moscow: Languages of Slavic cultures: Sign, 2007. P. 262–269. (In Russ.).

5. Kuz'mina S. M. Theory of Russian orthography. Moscow: Science, 1981. 265 p. (In Russ.).

6. Review of proposals for the improvement of Russian spelling (XVIII–XX centuries). Vinogradov V. V. (ed.). Moscow: Science, 1965. 500 p. (In Russ.).

7. Panov M. V. On the improvement of Russian spelling. *Panov M. V. Trudy po obshchemu yazykoznaniyu i russkomu yazyku* = *Proceedings on general linguistics and Russian language*: in 2 vol. Vol. 1. Shvedova N. Yu. (ed.). Moscow: Languages of Slavic cultures, 2004. P. 522–538. (In Russ.).

8. Russian grammar: in 2 vol. Vol. 1. Shvedova N. Yu. (ed.). Moscow: Science, 1980. 784 p. (In Russ.).

9. Selezneva L. B. Spelling and punctuation of the Russian language. Three ways to write without mistakes: textbook allowance. 3rd ed. Moscow: Flinta: Science, 2017. 174 p. (In Russ.).

10. Ushakova L. I. Spelling rules and exceptions. *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2008. No. 6. P. 15–21. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Елена Виленовна Бешенкова, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт русского языка имени В. В. Виноградова, Российская академия наук

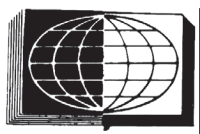
Ольга Евгеньевна Иванова, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт русского языка имени В. В. Виноградова, Российская академия наук

Elena V. Beshenkova, Cand. of Sci. (Philol.), Leading Researcher, Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences

Olga E. Ivanova, Cand. of Sci. (Philol.), Leading Researcher, Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences

Статья поступила в редакцию 23.06.2020; одобрена после рецензирования 06.08.2020; принята к публикации 14.08.2020.

The article was submitted 23.06.2020; approved after reviewing 06.08.2020; accepted for publication 14.08.2020.



ХРОНИКА

Международная научно-практическая конференция, посвященная 95-летию со дня рождения профессора Т. А. Ладыженской (Первые «Ладыженские чтения»)

16 октября кафедра риторики и культуры речи МПГУ провела международную научно-практическую конференцию, посвященную 95-летию со дня рождения профессора Таисы Алексеевны Ладыженской (Первые «Ладыженские чтения»).

Большинство участников конференции (а их было более 70 человек) — ученики и последователи Таисы Алексеевны, развивающие идеи ее научной школы «Риторика общения».

По риторической традиции конференция как речевое произведение состояла из трех частей. В первой «Эпидейктической части» с проникновенным словом о Таисе Алексеевне выступила проректор по учебно-методической работе МПГУ д. ф. н. Л. А. Трубина; приветствуя участников конференции, директор Института филологии МПГУ д. ф. н. Е. Г. Чернышева подчеркнула важность обучения школьников и студентов совершенному владению словом; о значении деятельности Т. А. Ладыженской как ученого и педагога говорили заместитель директора Института филологии д. ф. н. И. С. Урюпин и заведующий кафедрой методики преподавания литературы д. п. н. В. Ф. Чертов.

Во второй части конференции — «Академическое красноречие» — с глубоким докладом о концептуальных основах методической системы Т. А. Ладыженской выступила Почетный профессор МПГУ д. п. н. А. Д. Дейкина. Председатель Российской ассоциации исследователей, преподавателей и учителей риторики, заместитель председателя Общества любителей российской словесности д. ф. н. В. И. Аннушкин охарактеризовал выдающихся педагогов, к числу которых относится Т. А. Ладыженская, как риторических личностей. Большой интерес у собравшихся вызвали выступления к. п. н. Н. В. Ладыженской, рассказавшей о реализации идей Т. А. Ладыженской в учебниках русского языка и риторики, и доцента кафедры риторики и культуры речи МПГУ к. п. н. М. Р. Савовой, обосновавшей актуальность наследия Т. А. Ладыженской для современной науки и практической методики.

В третьей части — «Ad disputandum» — выступили исследователи и преподаватели риторики из Москвы, двенадцати городов России, Республики Беларусь. Все доклады объединяла общая мысль: идеи Т. А. Ладыженской живут, развиваются, востребованы в школе и вузе. Кафедра риторики и культуры речи МПГУ удивила собравшихся видеороликом «В круге идей Т. А. Ладыженской»: десять преподавателей за десять минут представили свои статьи, размещенные в сборнике конференции, продемонстрировав единомыслие и сплоченность кафедры.

Участники конференции отметили, что в МПГУ уделяется особое внимание развитию речевой культуры будущего учителя: существует самостоятельная кафедра риторики и культуры речи, возрождается предмет «Педагогическая риторика», поддерживаются научные исследования в области риторики, методики риторики, педагогической риторики.

Решение конференции от имени оргкомитета представила профессор кафедры риторики и культуры речи д. п. н. З. И. Курцева. Было поддержано предложение проводить «Ладыженские чтения» в формате биеннале (раз в два года), организовать студенческую секцию «Ладыженских чтений».

Е. Л. Ерохина, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой риторики МПГУ, г. Москва

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома

2021. – Т. 21. – № 1



Научно-популярный и научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома

январь
февраль

Издатель – ООО «Наш язык»

Выходит 6 раз в год

ISSN 2541–8793



12 +

Слова текут — вода живая	3	
	7	Листая календарь
Дидактический материал	8	
	14	Такие разные уроки...
А я делаю так...	18	
	20	Нам пишут...
Игры, шарады	22	
	23	Кроссворд
Ответы	24	

Слова текут — вода живая

Ответственность

«Словарь русского языка XVIII в.» не отмечает слова *ответственность*, но нам удалось обнаружить один пример употребления этого существительного в самом начале XVIII в. – в 1710 г. в издании «Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года»:

[§]29. Чтобы находящихся в сей земле судебных лиц, как вообще, так и в частности, за исправление своей должности и за то, к чему бы они кого-либо, какого бы он достоинства, звания или происхождения ни был, не присудили или не приговорили, не были ни обвиняемы словами, ниже подвергнуты за то ответственности, а тем ещё менее потерпели личные нападки, обиду, насилие и несправедливость. (ПСЗ. – СПб., 1830. – Т. IV. – С. 573).

А несколько позже был опубликован «Устав о войсках морских, и о их арсеналах. Людовика четвертого на десять короля французского и наварского», переведённый с французского языка К. Н. Зотовым, сподвижником Петра I, где встречается однокорневое производное с другим суффиксом – *ответствование*:

Запечатать интриумы (трюмы. – Н. А.), сундуки, и где ружьё лежит под опасением ответствования за всё что украдено будет. (Устав о войсках морских. – СПб., 1715. – С. 25).

В 1814 г. из печати вышел третий том «Словаря Академии Российской по азбучному порядку расположенного» (САР), содержащий слова от *К* до *Н*. Адмирал А. С. Шишков, внимательно следивший за этим изданием, в ожидании следующего тома (*О–П*) решил внести в него свою лепту и опубликовал в Известиях Российской Академии статью «Некоторые замечания на предполагаемое вновь сочинение Российского Словаря». Особое внимание он уделил слову *ответственность*:

Многие ныне употребляют слово *ответственность*, которое прежде не было в употреблении. Уверяют, что оно обогатило язык. Я охотно тому верю и отнюдь не вооружаюсь против сего слова; но желал бы, чтоб надобность оно́го была мне доказана. Я хочу знать, почему *взять на свою ответственность* или *это лежит на моей ответственности* лучше, нежели *взять на свой ответ* или *это лежит на моем ответе*? Есть ли мне из свойств моего языка докажут надобность сего слова, то я согласен последовать нововведению оно́го, а если сию надобность будут выводить из свойств французского языка, в котором *réponse* и *responsabilité* имеют великое различие, тогда я останусь при своем мнении, что мы подобными подражаниями скорее будем портить и приводить в бедность, нежели обогащать свой язык, ибо таким образом многие коренные слова станут под предлогом старых и обветшалых выходить из языка, а новые *серебрянины*, *костяности* и тому подобные входить в оный. (Известия Российской академии. – СПб., 1815. – Т. I. – С. 32–33).

Таким образом, А. С. Шишков считает слово *ответственность* неоправданной калькой французского *responsabilité*, так как видит в ней скрытое заимствование.

В числе упомянутых Шишковым лиц, которые употребляли слово *ответственность*, был и выдающийся государственный деятель «дней Александровых прекрасного начала» М. М. Сперанский, в юридических трудах которого слово *ответственность* встречается довольно часто. Например:

Об ответственности. Есть два рода ответственности в государстве, весьма различные между собой. Первый род ответственности состоит в том отчёте, каким каждое низшее отделение власти исполнительной обязано отделению высшему. <...> Второй и высший род ответственности состоит в отчёте, коим исполнительная часть обязана законодательной. (С п е р а н с к и й М. М. Записка об устройстве судебных и правительственных учреждений в России, 1803 г. // М. М. Сперанский. Проекты и записки. – М.; Л., 1961. – С. 105–107); ...Ответственность государственная, которую всегда должно отличать от ответственности личной, состоит в том, что правительство, принимая на себя уставы и учреждения, обязуется пред законом не допускать в них ничего ему противного. (О н ж е. Введение к Уложению государственных законов, 1809 г. // Указ. изд. – С. 202).

В словарях слово *ответственность* появляется уже в первой четверти XIX в. Оно включено в «Полный французско-русский словарь» (М., 1816. – Ч. 2. – С. 806):

Responsabilité. Ответственность, ответность, подлежание ответу.

В двух предшествующих изданиях словаря И. И. Татищева (1786 и 1798 гг.) словарная статья «*Responsabilité*» отсутствует.

Согласно данным 17-томного «Словаря современного русского литературного языка» (ССРЛЯ, БАС), существительное *ответственность* впервые лексикографически фиксирует «Общий церковно-славяно-русский словарь, или Собрание речений как отечественных, так и иностранных» (СПб., 1834):

Ответственность и Ответствие. Обязанность в ответствовании за что-либо. *Ответственность по должности. Это лежит на его ответствии.*

Однако в этом случае ССРЛЯ допустил неточность. Слово *ответственность* включено уже в САР 1822 г.:

ОТВЕТСВИЕ и ОТВЕТСТВЕННОСТЬ... Обязанность в ответствовании за что-либо. *Ответственность по должности. Это лежит на его ответствии.*

Как видим, словарные статьи в обоих словарях буквально повторяют одна другую, включая иллюстративный материал. Не исключено, что они написаны одним и тем же лицом – П. И. Соколовым.

Итак, у русской кальки французского *responsabilité* было четыре суффиксальных варианта – *ответственность, ответствие, ответность и ответствование*. Вариант *ответствие* держался довольно долго. Как синоним слова *ответственность* он отмечается во всех трёх изданиях «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля. Но в конечном счёте жизнеспособным оказался только первый – *ответственность*.

Русскому существительному с суффиксом *-ость*, как правило, предшествует прилагательное, от которого оно считается образованным (*новый – новость, старый – старость*). Любопытно отметить, что в указанных выше сочинениях М. М. Сперанского существительное *ответственность* встречается не менее 15 раз, а прилагательное *ответственный* – ни разу.

Прилагательное *ответственный* фиксируется в памятниках столетием ранее, но тогда оно значило 'ответный, написанный в ответ на...':

...Он на оное письмо к Фёдуру Матвеевичу посылает ответственное письмо... (Письмо П. А. Толстого Г. И. Головкину 29 янв. 1708 // Письма и бумаги императора Петра Великого. [1707]. – СПб., 1912. – Т. VI. – С. 499).

Прилагательное *ответственный* в современном значении 'несущий ответственность; связанный с ответственностью; серьёзный, важный' отмечается как перевод франц. *responsable* в начале XIX в. В «Полном французско-русском словаре, составленном по новейшему изданию Лексикона Французской академии... Иваном Татищевым. Ч. 1–2» (М., 1816. – Ч. 2. – С. 806) читаем:

Responsable. Подлежащий ответу, ответственный, тот, который отвечать за кого или что должен.

Новое значение лексикографически фиксируется «Словарём Академии Российской по азбучному порядку расположенном»:

ОТВЕТСТВЕННЫЙ прил. 2) Требующий ответственности, хлопотливый. *Он принял на себя самую ответственную должность.* 1) То же, что Ответный. (Значения поданы именно в таком порядке! – Н. А.). (САР. – СПб., 1822. – Т. IV. – С. 496).

Прилагательное *ответственный* 'облечённый ответственностью' можно трактовать и как семантическую кальку французского *responsable*, и как обратное образование от сущ. *ответственность*. Следует отметить и следующее: старое *ответственный* 'написанный в ответ на...' – прилагательное относительное, а новое – качественное (ср.: *Поставьте на эту должность кого-нибудь поответственный*).

Н. С. АРАПОВА
Москва

Эрмитаж и пустыня

Всемирно известный Санкт-Петербургский музей Эрмитаж обязан своим основанием императрице Екатерине II. Именно она распорядилась построить примыкающий к Зимнему дворцу корпус с таким названием. Но предназначался он вовсе не под музей. В «Энциклопедическом словаре», изданном Ф. А. Брокгаузом и И. А. Ефроном (СПб., 1904. – Т. XLI. – С. 35–36), читаем:

Нуждаясь в отдыхе, она (Екатерина II. – Н. А.) задумала устроить для себя уютный уголок, в котором могла бы проводить часы досуга в тесном кругу людей умных, талантливых, известных своею образованностью. ...Здесь слушала она комедии Фонвизина и стихотворения Державина или развлекалась игрою в карты, смотрела на сценические представления, разыгрываемые любителями, на танцы и другие забавы. Здесь составляла она библиотеку лучших сочинений и собирала всякого рода художественные произведения...

И ранее:

Эрмитаж ея императорского величества имеет название от определения своего для уединённых увеселений и упражнений Екатерины Вторыя. (Георг И. Г. Описание российского императорского столичного города Санкт-Петербурга и достопамятностей в окрестностях оного. – СПб., 1794. – Т. II. – С. 435).

Количество художественных произведений накапливалось и требовало для своего размещения дополнительного пространства. Поэтому первоначальное здание многократно перестраивалось. Вместе с этим менялась и функция здания. Из места отдыха и проведения неформальных встреч оно стало музеем, и скоро его название попало в словарь:

Bildercabinet, собрание картин и эстампов, картинный кабинет, эрмитаж. (Аделунг Ф. П. Полный немецко-русский лексикон. – СПб., 1798. – Т. I. – С. 282).

Но нас сейчас интересует не история прославленного музея, а его название – *Эрмитаж*.

У екатерининского Эрмитажа был предшественник: так называлось помещение в перестроенном Бартоломео Растрелли царскосельском дворце, которое, в противоположность петербургскому, предназначалось для официальных торжественных обедов, устраивавшихся для важных иностранцев:

Английские милорды по высочайшему ея императорского величества повелению были в Селе Царском и смотрели покои, зверинцев и прочее и в эрмитаже трактованы обеденным столом. (Церемониальный, банкетный и походный журнал 1755 года // Юрнали

и камер-фурьерские журналы 1695–1774 гг. – СПб., 1853–1864. – С. 72); Из зверинца в линейках (линейках. – Н. А.) проехали (чужестранные министры. – Н. А.) прямо в *герметаж*, обедать сели в два часа... (Архив кн. Воронцова, 1754 г. – М., 1870–1897. – Кн. III. – С. 655).

Форма *герметаж* появилась, возможно, вследствие ложноэтимологического сближения со словом *герметический*. По другому объяснению имело место влияние англ. *hermitage* (в английский язык из французского это слово было заимствовано в XIII в., когда по-французски оно писалось с начальным *h*).

Существовали и другие эрмитажи. Например:

...регулы, каким образом в регулярных и великолепных садах располагаются партеры, террасы, как и где делаются фонтаны, алеи, трелажы, шпалеры, лабиринты, гроты или пещеры; как учреждаются и содержатся оранжереи, театры, трианоны, *эрмитажи*; в каких местах зверинцы, парки и менажереи и пр. (Ежемесячные сочинения и известия о учёных делах, 1757, ноябрь. – СПб., 1755–1764. – С. 419); [Юного Буонапарте записали в Бриенскую военную школу, где] не любя игр и шумных удовольствий, он удалялся от своих товарищей и, предаваясь размышлениям, находил утехи в уединении. Долгое время занимался он в свободные от учения часы разведением садика на отданной воспитанникам земле. Посаженные им вокруг деревья, за которыми он ходил с крайним рачением (усердием. – Н. А.), составляли род *эрмитажа*, куда он никого не пускал. (Жизнь и подвиги Буонапарте, начиная с первых его успехов в воинском искусстве до совершенного покорения Египта... / пер. с франц. – М., 1801. – С. V–VI).

В «Новом словотолкователе, расположенном по алфавиту» Н. Яновского (СПб., 1806. – Ч. III. – С. 1294–1295) читаем:

ЭРЕМИТАЖ или ЭРМИТАЖ, *гр[реческое]*. 1) Пустынька, жилище пустынного, отшельника, ищущего безмолвной и спокойной жизни. 2) Род беседки в садах; малое здание, наиболее в германских садах употребительное...

Далее следует подробное описание таких сооружений; про музей даже не упоминается. Помета *гр[реческое]* должна относиться не к слову *Эрмитаж*, а к слову «ЭРЕМИТ или ЭРМИТ», помещённому в «Новом словотолкователе» сразу же после статьи «ЭРЕМИТАЖ».

Французское слово *ermitage*, суффиксальное производное от *ermite* 'пустынник, отшельник', буквально значит 'пустынное убежище, необитаемое место, куда от многолюдной мирской суеты удалялись монахи или лица, желающие им подражать'. Это слово пришло во французский язык из позднелатинского *eremita*, заимствованного из греч. *erēmītēs* 'живущий в одиночестве', производного от *erēmos* 'пустыня' (см.: D a u z a t A. Dictionnaire étymologique de la langue française. – Paris, 1938. – С. 289).

В «Полном французском и русском лексиконе» (СПб., 1786. – Ч. II. – С. 434) *ermitage* переводится как «пустынька, жилище пустынного, отшельника».

В современном русском языке слово *пустыня* является термином физической географии, означающим большое безводное песчаное (Каракумы) или каменистое (Сахара) пространство. Существительное *пустыня* образовано от прилагательного *пустой*. В современном русском языке оно прежде всего значит 'ничем не наполненный': *пустой мешок, пустая кастрюля, пустое ведро*. Переносные значения (*пустая голова, пустая трата времени* и т. п.) легко выводимы из основного. В старом же русском языке прилагательное *пустой* значило также 'пустынный, безлюдный, необитаемый'. Оно сохранилось в таких словах, как *опустеть, опустелый: зал опустел, опустелое село* (но не *опустелое ведро*). В «Словаре русского языка XI–XVII вв.» (Вып. 21. – С. 53) это значение подаётся как первое.

Производные от прил. *пустой* сущ. *пустыня* и суффиксальный вариант *пустынь* прежде означали 'безлюдное, необитаемое место', и таким местом для русского

человека был лес. Поэтому *пустынником* или *пустынножителем* обычно назывался монах, уединённо поселившийся в лесу. Известность такого человека привлекала к нему единомышленников, и *пустынь наполнялась*. О таких *пустынях* можно прочесть в романах П. И. Мельникова-Печерского «В лесах» и «На горах».

Поэтому понятно, почему франц. *ermitage* со второй половины XVIII в. и позже семантически калькировалось словами *пустыня*, *пустынька*:

Низкие и тёмные алеи (так! – Н. А.), кои нередко называются философическими гульбищами, должны быть сообразны с видами, имеющими такое же свойство, как напр.: с пещерами, гротами, *пустыньками*... (О с и п о в Н. П. Подробной словарь для сельских и городских охотников и любителей ботанического, увеселительного и хозяйственного садоводства. – СПб., 1791. – Ч. 1. – С. 35); На сводах, поддерживающих громаду (Зимнего. – Н. А.) дворца, находится насыпной висающий сад, где вокруг излучистых дорожек, померанцовых, лавровых, миртовых деревьев ухают (благоухают. – Н. А.) нарцисы, жонкилы, розы, летают, живут на свободе попугаи, аррасы (попугаи ара. – Н. А.), какаду, неразлучники, кардиналы... В сей-то прямо царской *пустыне* (Hermitage) Екатерина прогуливалась, освежала после трудов ум свой. (Сумароков П. Обзорение царствования и свойств Екатерины Великия. – СПб., 1832. – Т. I. – С. 59–60).

И маркиза де Помпадур пребывала «в увеселительном своём замке, называемом пустынею» (Санктпетербургские ведомости. – 1756. – № 72. – 6 сент.).

– Какая же это пустыня? – спросит современный читатель.

Н. С. АРАПОВА
Москва



160 лет назад, в 1861 г. в селе Байтерякове Лаишевского уезда Казанской губернии в семье протоиерея родился Александр Иванович Александров – учёный-славист, педагог, церковный деятель. Воспитанник Казанского университета, он стал достойным представителем Казанской лингвистической школы, исследуя вопросы сравнительного и сравнительно-исторического языкознания, славистики и истории русского языка, русской и литовской диалектологии, поэтической речи, психологии, физиологии и патологии речи. В 1883 г. он написал работу «Детская речь», которая получила высокую оценку на историко-филологическом факультете, стала первой вехой его успешной научно-педагогической деятельности. А. И. Александров служил в разных университетах Российской Империи, оставивших значительный след в истории лингвистики, – в Дерптском (Юрьевском, теперь Тартуском), Харьковском, Казанском, где в 1911 г. получил звание заслуженного профессора кафедры славянской филологии. В 1905–1908 гг. профессор Александров был редактором Учёных записок Казанского университета. В родной Казани он организовал в 1896 г. мужскую воскресную школу для рабочих, в которой занятия вели студенты Казанской духовной академии.

В 1910 г. А. И. Александров, ещё раньше публиковавший работы по истории Русской православной церкви, был удостоен степени доктора церковной истории по кафедре славянских и Румынской церковей Казанской духовной академии, был профессором кафедры церковнославянского и русского языка с палеографией, а в 1912 г. стал её ректором.

В 1910 г. А. И. Александров пострижен в монашество под именем Анастасий, потом рукоположен в иеромонаха, иеродиакона, архимандрита, в 1912 г. стал епископом, служил в других епархиях. С 1913 и до самой смерти (от воспаления лёгких) в 1918 г. владыка Анастасий был ректором Санкт-Петербургской (Петроградской) духовной семинарии.

Дидактический материал

Новые слова (неологизмы)

(Дидактический материал к урокам русского языка)

Задание 1. Прочитайте текст. Какие слова называются неологизмами?

Космонавт, луноход, атомоход... Кто не знает этих слов? Даже у маленьких детей нашего времени они не вызовут удивления: мальчишки играют в «космонавтов», «луноход» можно увидеть среди их заводных игрушек, и все знают, что другое слово с этим же корнем – *ато-моход* – означает морской корабль с двигателем, работающим на атомной энергии. Чем же интересны все эти названия? Что их объединяет? Догадаться нетрудно: это новые слова, они родились сравнительно недавно.

Мы знаем, что слова «по возрасту» бывают разные: одним уже тысячи лет, другие совсем молоды. Но есть и «новорождённые» слова, и слова «детского возраста», которые не достигли ещё «совершеннолетия», и неизвестно, как сложится их судьба: или они окрепнут и утвердятся в жизни, или о них забудут... Новые слова, которые только ещё завоёвывают свои позиции в языке, называются *неологизмами* (от греческих слов *неос* – «новый» и *логос* – «слово»). (И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталь).

- В какой степени слова *космонавт, луноход, атомоход* являются сейчас неологизмами?

- Докажите, что слова *космонавт, луноход, атомоход* «завоевали свои позиции в языке», набрали силу и выросли в язык, «завязав дружбу» с другими словами, окружили себя «родственниками». Запишите слова, в «лице» которых у данных слов появилась надёжная опора и поддержка.

(Д л я с п р а в к и. Астронавт (так американцы называли своих космонавтов), гидронавт, акванавт, океанавт (исследователи-первооткрыватели морских глубин); космодром, космовидение, космохимик (специалист по космической химии); лунный, прилуниться, лунный вездеход, лунокоп, лунный робот.)

Задание 2. Как вы думаете, что является причиной возникновения в языке неологизмов? Назовите слова, которые в наши дни являются неологизмами. Чем объясняется возникновение в языке этих неологизмов?

(*Ответ.* С развитием науки, техники, искусства, общественной жизни появляются различные новые предметы, – появляются и слова, называющие их.)

Задание 3. Изучите материалы таблицы и расскажите о неоднородности русских неологизмов.

Таблица 1

В зависимости от способов образования неологизмы бывают	
лексические	семантические
создаются по продуктивным моделям с помощью	возникают в результате присвоения новых значений уже известным словам
суффиксов (<i>лунит, земляне</i>)	Слово <i>спутник</i> в современном русском языке означает 'космический аппарат, с помощью ракетных устройств запускаемый на орбиту в космическое пространство'. Раньше слово <i>спутник</i> употребляли лишь в значении 'человек, который совершает путь вместе с кем-нибудь'
приставок (<i>прозападный, премилый</i>)	
приставок и суффиксов (<i>расстыковка</i>)	
словосложения (<i>гидроневесомость</i>)	
заимствуются из других языков	

● Определите, к какой группе неологизмов (в зависимости от способов образования) относятся слова, которые вы привели в качестве примеров, выполняя задание 2.

Задание 4. Прочитайте слова. Объясните их лексическое значение. Какие из приведённых слов сегодня можно назвать неологизмами? Дайте им характеристику с точки зрения их образования. Какие из приведённых слов вошли в активный словарь общеупотребительной лексики?

Квадракоптер, смартфон, компьютер, криптовалюта, электромобиль, ноутбук, аккаунт, селфи, квест, спиннер, оффшор, гаджет, планшет, промоутер, клиннинг, нанотехнологии.

Задание 5. Каждый период жизни страны вносит изменения в словарный состав языка. Знаете ли вы, какие новые слова подарил нашей стране XX век?

Прочитайте следующий текст и скажите, какие новые слова появились в XX веке, с чем связано их появление. Как вы озаглавите текст?

Век двадцатый... Как много удивительных слов и новых понятий принёс он в нашу жизнь, в наш язык!

Вслушайтесь в эти слова!

Большевик. Советы. Пятилетка. Рабфак. Ударник.

Они звучат, как великая музыка века. В них – шелест знамён Революции. В них – гул великой эпохи.

Вслушайтесь в эти слова!

Субботник. Стахановец. Днепрогэс. Магнитка. Политрук.

За каждым из них – стремительное движение Родины нашей от невежества – к свету, от бесправия – к свободе, от нищеты – к могуществу.

Вслушайтесь в эти слова!

Спутник. Атомоход. Целинник. Космонавт.

Созидательный ритм пятилеток в каждом из этих слов. Труд вдохновенный народа. Поступь истории явственно слышится в них.

И старые, привычные, казалось бы, слова обретают сегодня в устах нашего государства новую силу, новый высокий смысл.

Мир. Дружба. Братство.

Мечта и воля народов планеты в каждом из этих слов. Миру – мир! Нет – войне! Словно присяга, звучат они. (По Б. Никольскому).

● Выпишите из текста новые слова, которые принёс в жизнь нашей страны XX век, распределяя их, в зависимости от способов образования, в соответствующую

колонку таблицы. (В случае затруднения обратитесь к материалам таблицы из задания 3.) У лексических неологизмов выделите морфемы, которые образовали новые слова; у семантических – укажите «старое» и «новое» значения.

Таблица 2

Неологизмы	
лексические	семантические

● Какое лексическое явление порождает семантические неологизмы? (Ответ. Омонимию.)

Задание 6. Перечитайте текст задания 5. Отметьте особенности его построения.

Составьте и запишите свой текст на тему «Неологизмы XXI века». Подумайте над главной мыслью вашей работы, продумайте её композицию.

Задание 7. Как вы думаете, откуда берутся в языке новые слова?

Прочитайте следующий текст и скажите, на какие две группы в зависимости от условий создания делятся неологизмы.

Новые слова в языке появляются по-разному. Возникновение одних не связывается с именем их создателя, другие же вводятся в употребление известными писателями, общественными деятелями, учёными. Большинство новых слов относится к первой группе. И хотя у каждого вновь созданного слова есть творец, обычно он остаётся неизвестным. Никто не может сказать, например, кем были придуманы слова *колхоз*, *комсомол*, *пятилетка*.

Иногда новое слово создаётся по такой продуктивной модели, что его начинают употреблять одновременно многие.

Ко второй группе неологизмов относятся употреблённые впервые Н. М. Карамзиным слова *общественность*, *общедоступный*, *человечный*. Эти слова перешагнули границы индивидуально-авторского употребления, стали достоянием языка, присоединились к активной лексике. Давно освоены языком и созданные М. В. Ломоносовым термины *созвездие*, *полнолуние*, *притяжение*. А. Н. Радищев впервые употребил слово *гражданин* в новом значении – «человек, подчиняющий личные интересы общественным, интересам Родины». (И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталь).

● Какими являются, в зависимости от способов образования, «новые» слова, о которых идёт речь в тексте? (В случае затруднения обратитесь к материалам таблицы – см. задание 3.)

Задание 8. Прочитайте текст. Для чего писатели и поэты создают новые слова? Как эти новообразования называют языковеды? Что самое главное нужно помнить, создавая неологизмы?

Новые слова, которые создают писатели, часто становятся сильным выразительным средством в художественной речи. Индивидуально-стилистические неологизмы, как называют их языковеды, появляются в процессе творчества: одни создаются сознательно, другие возникают случайно, самопроизвольно. Главная цель, к которой стремятся художники слова, – создать яркий образ. Образная основа в индивидуально-стилистических неологизмах усиливается необычным соединением корней, суффиксов, приставок. Практически у каждого писателя можно найти интересные слова, использованные им впервые: *огнезвёздный* (океан) (Г. Р. Державин), *широкошумные* (дубравы), *тяжёлозвонкое* (скаканье) (А. С. Пушкин) (надо отметить, что в художественных произведениях зрелого периода Пушкин редко прибегал к словотворчеству), *омедведила* (тебя захохотавшая жизнь), *небокопнитель* (Н. В. Гоголь), *пенкосниматели* (М. Е. Салтыков-Щедрин). Яркие зрительные образы создают неологизмы

В. В. Маяковского: *золотопалый* (микроб), (город) *прижаблен* (т. е. распластан, как жаба), (вечер) *декабрь* (т. е. хмурый). Надо сказать, словотворчество истинных мастеров литературы носит целенаправленный и осмысленный характер.

Однако слова, придуманные даже талантливыми писателями и выдающимися общественными деятелями, сравнительно редко осваиваются языком.

Более того, не все индивидуально-авторские неологизмы удачны. В истории русской литературы немало примеров неудачного словотворчества. В увлечении писателей неологизмами кроется и опасность пустой игры словами. Поэтому при всей выразительности индивидуально-стилистических неологизмов их использование в художественных произведениях должно быть умеренным и эстетически целесообразным. (К. С. Горбачев и ч; И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталь).

(*Ответ.* Использование неологизмов в речи вызывает большие трудности, так как характеристики многих новых слов (лексические, грамматические, синтаксические и стилистические) ещё не вполне определились. Обращение к неологизмам всегда должно быть стилистически мотивировано; создавать их следует в соответствии с литературно-языковыми нормами, они должны отвечать эстетическим требованиям. Неудачными с точки зрения словообразования считаются неологизмы, в которых нарушены требования благозвучия речи; неологизмы, имеющие канцелярскую окраску (например, *нечитабельная* литература). И, конечно, неприемлема такая звуковая форма неологизма, которая вызывает нежелательные ассоциации из-за сходства в звучании нового слова с уже известным.)

Задание 9. Исправьте предложения, содержащие неудачные новообразования.

1) Но настоящие патриотисты не отступали и шли вперёд за Родину. 2) Может, мы ещё с вами по телефону общёмся. 3) Среди приглашённых оказался мой одношкольник. 4) Мы выпустили многотомовый сборник. 5) Но причину его пристрастия к компьютерным играм умолчали.

Задание 10. И всё-таки новые слова творятся – иногда удачно, иногда нет, но творятся постоянно. Созидательные силы языка неисчерпаемы.

Прочитайте детское стихотворение М. Яснова. Какие слова придумал поэт и как они у него получились? Интересно ли вам словотворчество М. Яснова? Как вы думаете, какие стилистические цели преследовал поэт, создавая такие модели слов? По каким моделям составлены неологизмы М. Яснова?

Чудетство

В чудетство откроешь окошки –
Счастливень стучит по дорожке,
Цветёт веселютик у речки,
И звонко поют соловечки,
А где-то по дальним дорогам
Бредут носомот с бегерогом...
Мы с ними в чудетство скорее войдём –
Спешит торопинка под самым окном,
Зовёт нас глядеть-заглядеться:
Что там за окошком? Чу!.. Детство!

- Легко ли создавать новые слова? О чём нужно помнить, создавая новые слова?
- Попробуйте придумать несколько неологизмов. Или сочините небольшой стишок, в котором будут использованы и придуманные вами новые слова.

Задание 11. Прочитайте текст. Какие новые слова завоёвывают позиции в языке, становятся его достоянием?

Творить новые слова – далеко не простое занятие, потому что составить из звуков нашей речи то или другое сочетание и придать ему какое-либо условное значение – это ещё даже не «полдела». Самое важное – чтобы язык и народ приняли это сочетание звуков и смысла, утвердили, начали употреблять и понимать и, таким образом, ввели бы вновь созданный «словоид» в словарный состав языка, сделали его настоящим словом.

Всем нам известно слово *лилипут*. А откуда взялось в языке это странное слово? Нам оно кажется совершенно таким же обычным, как *карлик*, *пигмей*, *гном*. Между тем, конечно, у каждого из этих слов своё, и даже очень интересное, происхождение; но *лилипут* отличается от них от всех. Это одно из тех редчайших слов человеческой речи, про которые можно наверняка утверждать, что оно «создано из ничего», просто выдуманно. И выдуманно совершенно определённым человеком с определённой целью.

В 1726 году в Англии вышла в свет знаменитая книга Джонатана Свифта «Путешествие Гулливера». Автор среди прочих фантастических чудес описывал в ней сказочную страну, населённую крошечными, с мизинец, человечками.

Свифт вовсе не собирался вводить в английский язык новое слово, которое бы заменило всем известные названия *карлик*, *гном* или *пигмей*. Он просто нарисовал народец-крошку, людей которого звали «лилипутами», так, как англичан – «англичанами», а немцев – «немцами».

Но сделал он это с такой силой и правдоподобием, что в устах каждого читателя книги вскоре слово *лилипут* стало само по себе применяться ко всем маленьким, малорослым людям.

Откуда Свифт взял такое причудливое слово? Об этом можно только гадать. Правда, было несколько попыток сообразить, что он мог положить в его основу; но твёрдо установить ничего не удалось. По-видимому, самые звуки этого слова показались ему подходящими для имени таких людей-крошек, каких он себе представил.

Про такие слова, как *лилипут*, можно сказать: при их создании человек не использовал старых корней, а создал новый корень. Такие слова увеличивают не только «словарный состав» языка. Они обогащают и самую заповедную, самую «вечную» часть этого состава – его «ядро», которое состоит из «корневых слов». Это случается крайне редко. Гораздо чаще новые слова языка, его неологизмы возникают другим, более простым способом. (Ю. И. Смирнов).

● Слово *лилипут* «создано из ничего», просто выдуманно (Ю. И. Смирнов). В чём ценность таких слов?

● Перечитайте последнее предложение текста. Какой «другой» способ возникновения в языке неологизмов имеется в виду? Приведите примеры таких новых слов.

(Ответ. Другой, более простой, способ возникновения новых слов: их производят от тех древних корней, которые издавна живут в языке.)

● Каких творцов «полуновых» слов (слов, образованных от древних корней) вы знаете? Какими словами они обогатили русский язык?

Задание 12. Прочитайте текст. Какое значение имеют в языке новые слова, производимые от древних корней и основ? В чём их ценность?

Какими словами обогатил русский язык великий учёный М. В. Ломоносов? Каковы были причины возникновения этих слов?

Какие слова обязаны своим появлением на свет известному писателю, историку Н. М. Карамзину?

Новые слова, производимые от корней и основ уже известных, имеют в языке куда больше значения, чем слова-курьёзы, слова-редкости, порождённые вдруг «из ничего», вместе со своим корнем.

Великим творцом именно таких пол у н о в ы х слов в нашем языке был гениальный архангелогородец, «первый наш университет» – Михаил Васильевич Ломоносов.

В этом нет ничего удивительного. Ломоносову приходилось заново строить на пустом месте целый ряд наук: физику, химию, географию, литературоведение, языкознание и множество других. Совершенно не было русских слов, которыми могли бы пользоваться первые работники этих наук. Учёные-немцы предпочитали засорять наш язык великим множеством чуждых, неуклюжих терминов. Из-за них чтение научных книг для русского человека становилось пыткой. Ломоносов взял на себя задачу создания основы для русского научно-го и технического языка.

Слов, которые Ломоносовым введены в русский язык, много. Часто встречающиеся в современной речи слова, про которые каждый из нас думает, что они «всегда были», на самом деле созданы именно Ломоносовым. Некоторые из них построены по правилам русского языка, но из чужестранных корней, как *градусник* (от латинского слова «градус» – «ступенька»). Другие связаны со словами, и до Ломоносова жившими в нашей речи, – например, название «предложный» падеж.

Вот те из слов, про которые точно известно, что их впервые употребил М. В. Ломоносов:

зажигательное стекло, горизонтальный, огнедышащие горы, диаметр, преломление лучей, квадрат, равновесие тел, минус, удельный вес, горизонт, кислота, негашёная известь, квасцы и мн. др.

Немалое количество русских слов обязано своим появлением крупному писателю Н. М. Карамзину, современнику А. С. Пушкина. Хорошо известно, например, что он придумал и пустил в ход через свои произведения такие совершенно необходимые теперь для нас слова, как *влияние, трогательный, сосредоточить, занимательный*.

К сожалению, лишь относительно совсем небольшого количества слов можно дознаться, кто их придумал первый, если по каким-нибудь причинам их рождение было сразу замечено или они сохранились в каких-то записях. В огромном большинстве случаев остаётся неизвестным, кто, как, когда и где первым сказал то или другое слово. И, конечно, велика по своему значению роль, которую в языке играли и играют всё время, ежедневно, ежечасно незаметно работающие, никому не известные рядовые творцы новых слов. (По Ю. И. Смирнову).

Задание 13. Подготовьте небольшое сообщение, взяв за основу приведённое ниже высказывание. Проиллюстрируйте слова В. А. Солоухина конкретным языковым материалом.

По тому, какие слова вносит нация в «общечеловеческую копилку слов», можно создать «портрет нации». (В. А. Солоухин).

Л. А. АКСЕНОВА,
учитель русского языка и литературы
МБОУ СШ № 1
им. Героя Советского Союза Н. А. Кузнецова,
г. Чаплыгин Липецкой области

Такие разные уроки...

Обучение написанию сочинения – рассуждения на лингвистическую тему (IX класс)

Цели урока:

- совершенствование навыков написания сочинения – рассуждения на лингвистическую тему по данному тексту;
- воспитание осознанности и самостоятельности в получении знаний.

Развивающие задачи урока:

- повторение и обобщение материала по темам «Пунктуация», «Строение текста типа рассуждения»;
- развитие у школьников умений строить логическую цепочку, добиваясь смысловой цельности и последовательности;
- формирование умения точно и грамматически правильно формулировать мысль, развитие навыков создания текста типа рассуждения;
- развитие навыков самооценивания и самоанализа.

Ход урока.

I. Организационный этап. Мотивация деятельности.

– Добрый день, ребята. Сегодняшний урок я начну с совета Теодора Рузвельта: «Если вас спросили, можете ли вы сделать работу, скажите им: “Конечно, я могу!” После этого беритесь за работу и выясняйте, как её делать».

– Ребята, как вы думаете, о чем сегодня пойдет речь на уроке? Какое отношение этот совет может иметь к вам? Принимаете ли вы его?

II. Актуализация знаний.

– Сегодня у нас очень важный урок, актуальный, ведь скоро вам предстоит сдавать экзамен. И самая главная задача на данном этапе обучения, конечно, – хорошо подготовиться к сдаче ОГЭ. Для кого-то это очень страшное слово, для кого-то не очень, но не нужно бояться экзамена. Это всего лишь проверка ваших знаний. Какие элементы содержания проверяют задания экзаменационной работы? Составьте кластер к аббревиатуре ОГЭ. (Составление кластера аббревиатуры ОГЭ: лексика, синтаксис, пунктуация... и т. д.)

– В основной государственной экзамен по русскому языку включено сжатое изложение и сочинение-рассуждение, а также задания, которые выполняются на основе прочитанного текста. Экзаменационная работа по русскому языку состоит из трёх частей. Какая из частей является для вас наиболее трудной? (*Ответ.* Третья часть – написание сочинения.)

– Что вам известно об этом виде работы? (*Ответ.* Приступая к третьей части работы, необходимо выбрать одно из трёх предложенных заданий (9.1, 9.2 или 9.3) и дать письменный развернутый аргументированный ответ.)

– Что представляет собой сочинение на лингвистическую тему? (*Ответ.* Это сочинение-рассуждение. Оно имеет трехчастную композицию: тезис – аргументы – вывод.)

– Можете ли вы сказать сейчас: я всё о сочинении знаю и сумею написать?

– А можно осилить эту работу и как? (*Ответ.* «Беритесь за работу и выясняйте, как её делать».)

– Тогда начнём работу.

Постановка цели и задач урока.

– Определите цель нашего урока. (*Ответ.* Учиться писать сочинение, повторить лингвистические явления.)

III. Основной этап урока.

1. Работа с заданиями типа А.

– У вас на столах лежат тексты из открытого банка заданий ФИПИ (см.: Открытый банк заданий ГИА-9 / Русский язык / раздел «Лексика и фразеология (204) / [13]: сайт. – URL: http://oge.fipi.ru/os/xmodules/qprint/index.php?proj_guid=2F5EE3B12FE2A0EA40B06BF61A015416&theme_guid=B92F8119BD42B85F40A44E11C8C9D583&groupno=11&groupno=12) и краткая информация об А. Лиханове (см.: Читательский дневник. Краткие содержания и биографии: сайт. – URL: <http://chitatelskij-dnevnik.ru/kratie-biografii/lihanov-albert-kratko>). Прочитайте их и заполните таблицу.

Фразы из текста, которые произвели наибольшее впечатление (согласие, протест или непонимание)	Комментарий: что заставило записать именно эту фразу? Какие мысли, вопросы, ассоциации и воспоминания она вызвала?

2. Анализ содержания текста.

– Какие из высказываний соответствуют содержанию текста? Укажите номера ответов.

1. Детское ликование, несмотря на то что это стихия, всегда можно остановить.

2. Человек, который посещает библиотеку, – самостоятельный человек, и библиотека – заметный признак этой самостоятельности.

3. Без всякого сомнения, штраф за потерянную книжку в десятикратном размере выглядел чудовищным наказанием.

4. Мы жили в военное время, как живут люди всегда, только с детства знали: там-то и там-то есть строгая черта, и Анна Николаевна просто предупреждала об этой черте.

5. Дети радовались возможности быть старше, посещать библиотеку и не понимали, почему штраф за потерянную книгу – это большая ответственность.

(*Ответ.* № 2, 3, 4.)

– Итак, вы познакомились с текстом. Прежде чем писать сочинение любого типа (9.1, 9.2 и 9.3), вы должны определить тему и основную мысль текста.

– О чём этот текст? (*Ответ.* О бережном отношении к книге. Об ответственности.)

– Какова основная мысль текста? (*Ответ.* Безответственность, начинаясь с малого, может стать твоим серьёзным пороком и бедой для окружающих людей.)

3. Подготовка к работе с заданием 9.1.

Актуализация знаний по теме «Пунктуация».

– Дома к сегодняшнему уроку вы повторяли тему «Пунктуация». (Обмен информацией, фиксирование неизвестной информации.)

– Что такое пунктуация? Для чего нужна пунктуация?

– Как можно сгруппировать знаки препинания?

(*Ответ.*

1. Знаки конца предложения: точка, многоточие, вопросительный и восклицательный.

2. Разделительные знаки: запятая, точка с запятой, двоеточие и тире.

3. Выделительные знаки препинания: две запятые, скобки, кавычки.)

4. Работа с заданием типа 9.1.

– Достаточно ли у вас возможностей для предстоящей работы?

– Определите свои затруднения. Как, по-вашему, их можно преодолеть? (*Ответ.* Можно обратиться к теоретическим источникам, словарям, Интернету.)

– Внимательно прочитайте цитату.

Современная русская пунктуация – это очень сложная, но чёткая система. В разностороннем богатстве этой системы таятся большие возможности для пишущего. И это превращает пунктуацию... в мощное смысловое и стилистическое средство. (Н. С. Валгина).

– О чём в ней говорится? О каких языковых явлениях идёт речь? Подчеркните в цитате ключевые слова. (*Ответ.* О современной русской пунктуационной системе и функциях знаков препинания и т. д. С точки зрения назначения пунктуации ведущим принципом является принцип смысловой, потому что цель любого высказывания есть выражение смысла.)

5. Подбор материала для комментария.

(Учащиеся в группах работают с главой «Некоторые тенденции в современной русской пунктуации» из книги: Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: сайт. – URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook050/01/part-012.htm>)

Работа с текстом по технике ИНСЕРТ.

Знаком «галочка» (V) отмечается в тексте информация, которая уже известна ученику. Он ранее с ней познакомился. При этом источник информации и степень достоверности её не имеет значения.

Знаком «плюс» (+) отмечается новое знание, новая информация. Ученик ставит этот знак только в том случае, если он впервые встречается с прочитанным заданием, текстом.

Знаком «минус» (–) отмечается то, что идёт вразрез с имеющимися у ученика представлениями, о чём он думает иначе.

Знаком «вопрос» (?) отмечается то, что осталось непонятным ученику и требует дополнительных сведений, вызывает желание узнать подробнее.

v	+	–	?
Я это знал(а)	Новое для меня	Я думал иначе	Интересно, непонятно, нужно разобраться

– Возможен и другой подход – наблюдение за лингвистическим явлением в тексте А. Лиханова.

6. Формулировка тезиса к сочинению.

– Тезис – это главная мысль автора текста, которую нужно доказать или опровергнуть. Вам необходимо во вступлении объяснить смысл цитаты.

7. Наши подсказки.

1. Не забывайте, что подсказки при выборе языковых явлений для аргументации, прежде всего лексических, могут содержаться в тестовых заданиях, а подсказки для аргументации синтаксических явлений – в заданиях, связанных с пунктуацией.

2. Используйте материал, который вы получили, работая с текстом Н. С. Валгиной.

– Итак, обращаемся к тексту и начинаем работать над сочинением. Сформулируйте понимание цитаты на основе ключевых слов. Запишите. (*Ответ.* Современная русская пунктуация четко организована. Основой этой системы является синтаксический строй русского языка. Те или иные знаки препинания выбираются в зависимости от строя предложения, эмоциональной и стилистической стороны текста.)

– Это наш тезис. Любое сочинение лучше всего писать по принципу «от общего к частному» – вступление и основная часть.

– Как писать основную часть сочинения? (*Ответ.* Надо доказать тезис. Найти два примера-аргумента из предложенного текста.)

– Какие факты, исходя из цитаты, вы будете аргументировать примерами из текста А. Лиханова? Читаем текст и находим наиболее интересные. (*Ответ.* Можно обратиться к предложениям № 5–12 и № 21–31. Автор использовал восклицательные предложения и парцелляцию. Это будет первый пример. Предложение № 32 вопросительное. Это будет второй пример.)

– Пишем заключение. (*Ответ.* Итак, анализируя пунктуационное оформление текста А. Лиханова, мы убедились, что в системе знаков препинания «таятся большие возможности». Поскольку они помогают пишущему заострить внимание читателя на важных деталях, показать их особую значимость и выразительность.)

8. Работа с готовым сочинением и проверка по критериям.

– Предлагаю вам для анализа готовое сочинение по данному тексту. Рассмотрите его с позиции экспертов, опираясь на критерии оценивания.

Н. С. Валгина говорит о том, что «современная русская пунктуация – это очень сложная, но чёткая система. В разностороннем богатстве этой системы таятся большие возможности для пишущего. И это превращает пунктуацию... в мощное смысловое и стилистическое средство». Я понимаю это высказывание так. Мы воспринимаем текст соответственно расставленным в нём знакам препинания, потому что знаки эти несут в себе определённую информацию. Выбор знака препинания основывается на смысловых связях. Обратимся к тексту А. Лиханова за доказательством этой мысли.

Во-первых, предложения с 5 по 12 и с 21 по 31 – восклицательные. Чтобы передать попытку учительницы привлечь внимание детей и пояснить им всю ответственность, которую они берут на себя, пользуясь книгами из библиотеки, автор употребляет множество восклицательных знаков и использует такой приём, как парцелляция. Всё это помогает предать особую значимость услышанной детьми информации.

Во-вторых, знаки препинания помогают нам понять эмоциональную направленность предложения. В этом мы можем убедиться на примере предложения 32, в конце которого стоит вопросительный знак. Но вопрос задаётся спокойным голосом, потому что Анна Николаевна уверена в том, что её ученики всё поняли и сделали правильный вывод.

Таким образом, могу сделать вывод, что высказывание Н. С. Валгиной справедливо.

– Как бы вы оценили сочинение, предложенное для анализа? (*Ответ.* Неудачное заключение.)

– Перечитайте свои работы. Что не получилось?

– Как предполагаете исправлять своё сочинение?

(Исправление черновиков в соответствии с критериями оценивания.)

IV. Итоги работы. Рефлексия.

– Удалось ли вам написать сочинение?

– Что удалось? Чему научились? Какие появились вопросы?

– Что не получилось? Почему? Какие выводы для себя сделали?

(*Ответ.* Надо уметь понимать цитату через выделение ключевых слов; хорошо знать лингвистические явления, уметь определять их роль в тексте; уметь чётко, последовательно, доказательно выстраивать текст.)

Д/з. Отредактировать сочинение-рассуждение.

И. С. НИКУЛИНА

МОУ СОШ № 2 р. п. Колышлей Пензенской области



Использование QR-кодов на уроках русского языка

В последние годы учителя разных предметов используют в своей практике QR-технологии. Она позволяет сделать процесс обучения интересным, динамичным и современным. (См. статьи: Шаповалова А. Э. QR-технология на уроках русского языка и литературы // Русский язык в школе и дома. – 2019. – Т. 80. – № 4. – С. 18–19; Нуштаева А. А. «Мы грамотеи!» // Русский язык в школе и дома. – 2021. – Т. 81. – № 4. – С. 19–22.)

В QR-коде можно зашифровать любой текст и потом быстро его распознать при помощи считывающего устройства. Этим и может воспользоваться учитель для решения учебных задач. Если зашифровать какое-либо явление, то учащиеся могут быстро его отыскать, сокращая время на поиски, при условии, что накануне урока они скачали на свои смартфоны программу, позволяющую считывать QR-код.

Для кодирования информации используется сайт <http://qrcoder.ru/>

На этом сайте учителю необходимо ввести текст для кодирования в специальное поле, выбрать размер QR-кода и нажать сочетание клавиш «ctrl + enter». После этого мгновенно появится готовый QR-код, ссылка на его изображение, а также HTML-код для вставки. Полученный QR-код просто сохранить и передать учащимся в электронном виде либо на бумажном носителе.

Приведу конкретные примеры использования QR-технологии на уроках русского языка.

В V классе изучается тема «Имена существительные собственные и нарицательные». В конце урока я предлагаю учащимся игру с элементами исследования. С помощью смартфонов или планшетов с установленной программой сканирования QR-кодов ребята должны определить значение своего имени. Каждый учащийся получает лист с напечатанным на нем QR-кодом, в котором зашифровано его имя. В качестве источника толкования имён я использую словарь личных имён. (Словарь личных имён [Электронный ресурс]. – URL: <https://gufo.me/dict/names?page=2&letter=%D0%B0>).

В учебнике русского языка для VI класса есть упражнения с текстами о народных промыслах (Русский язык. 6 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. Ч. 1 / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н. М. Шанский. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 191 с.). Я делю класс на группы, каждая из которых получает задание для создания мини-проекта. Для каждой группы я распечатываю картинку с видом какой-либо русской народной росписи и QR-кодом. В нём я зашифровываю ссылку на сайт. На уроке учащиеся сканируют код, быстро попадают на сайт, берут оттуда информацию для небольшого сообщения по теме. По мере необходимости учащиеся распечатывают на цветном принтере картинки и текст. Затем группы выступают с сообщениями. Таким образом, в конце урока готов мини-проект, продуктом которого становится альбом «Народные промыслы России».

Во время изучения темы «Словари» учащиеся, разбившись на группы, получают задание: с помощью смартфонов с установленной программой сканирования

QR-кодов подготовить небольшие сообщения о разных словарях. QR-коды заранее распечатаны учителем, в них зашифрованы ссылки на ресурсы сети Интернет, которые учащиеся будут использовать для работы. Ребята готовят небольшие сообщения:

- о толковом словаре (Что такое толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nastroy.net/post/chto-takoe-tolkoviy-slovar-russkogo-yazyika>);

- об орфографическом словаре (Википедия [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%80%D1%84%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C);

- об орфоэпическом словаре (Орфоэпический словарь – что это такое? [Электронный ресурс]. – URL: <https://fb.ru/article/257650/orfoepicheskiy-slovar---eto-chto-takoe>);

- о словаре синонимов (Словарь синонимов русского языка онлайн [Электронный ресурс]. – URL: <https://synonymonline.ru/>);

- о словаре антонимов (Словарь антонимов. Определение понятия, толкование и значение лингвистического термина [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/slovar-antonimov/?n=1682&q=486>);

- о словаре иностранных слов (Словарь иностранных слов. Определение понятия, толкование и значение лингвистического термина [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/slovar-inostrannih-slov/?n=1683&q=486>).

В учебнике русского языка тех же авторов для VIII класса в конце разделов есть тексты справочного характера о великих русских лингвистах. Нескольким учащимся из класса я даю в качестве самостоятельной работы следующее задание: используя QR-технологии, подготовьте сообщения о деятельности Л. В. Щербы, А. Х. Востокова, Ф. И. Буслаева, А. А. Шахматова и А. М. Пешковского.

Считаю, что использование в работе интерактивных методов обучения позволяет сделать урок более интересным, динамичным и продуктивным. Данный вид работы учит ребят самостоятельному поиску и анализу информации. Таким образом, интерактивные методы обучения призваны решать главную задачу, сформулированную в ФГОС, – научить ребёнка учиться.

А. В. ЖУКОВСКИЙ

Филиал муниципального казённого общеобразовательного учреждения
«Радченская средняя общеобразовательная школа» –
«Травкинская основная общеобразовательная школа»,
с. Травкино Богучарского района Воронежской области



Интеграция уроков русского языка с предметами естественно-научного цикла как средство повышения учебной мотивации

Формирование мотивации у учащихся – одна из основополагающих проблем обучения. Каждый учитель хочет, чтобы его ученики хорошо учились, с интересом и желанием занимались. В этом заинтересованы и родители. Но подчас и учителям, и родителям приходится с сожалением констатировать: «не хочет учиться», «мог бы прекрасно заниматься, а желания нет». В этих случаях мы встречаемся с тем, что у ученика не сформировались потребности в знаниях, нет интереса к учению. Одним из средств формирования мотивов учения является интегрированный урок, например русского языка и географии или биологии.

Мы живем в прекрасном уголке Кемеровской области, на берегу реки Чумыш, которая в районе села Костёнково протекает среди живописных холмов Салаирского края, покрытых лесами. Вполне естественной является тяга жителей к природе, поездкам и походам по окрестностям села. Поэтому мы задались вопросом: а нельзя ли совместить любимые нами туристические походы и обычные уроки? Так появилась идея внедрения в учебную практику «уроков здоровья на природе» и даже проведения полного учебного дня на туристской тропе (в ученической среде прижилось выражение «урок-поход»).

Рассмотрим фрагмент урока на природе. Тема урока – подготовка к сочинению «Моё путешествие в весеннем лесу». Цель – формирование навыка написания сочинения-зарисовки. Задачи урока:

- воспитывать внимательное отношение к окружающему миру;
- воспитывать любовь к родной природе и бережное отношение к ней;
- создать условия для обобщения и систематизации знаний для написания домашнего сочинения на заданную тему.

Наблюдения за фенологическими изменениями в весенней природе проводим по следующим вопросам и заданиям:

1. Докажите, что природа весной просыпается. (Дети отмечают: из почек появляются листочки, цветы. Это связано с корневым питанием и увеличением количества солнечного тепла.)

2. Назовите появившиеся первоцветы. (*Ответ.* Подснежники, медуницы и т. д.)

3. Как описать процесс пробуждения природы в художественном стиле? (*Ответ.* Подбираем изобразительные средства выразительности для описания весенней природы.)

Дома учащиеся делают наброски для творческой работы по наблюдениям, полученным во время урока-похода. Затем пишут о народных приметах, ищут пословицы и поговорки, связанные с весенне-полевыми работами.

Организация таких уроков создает условия для повышения мотивации учащихся к обучению, способствует формированию у школьников естественно-научной картины мира.

Одним из способов повышения интереса к изучаемому предмету является использование методов, которые формируют активную и самостоятельную позицию учащихся в учении и направлены на развитие познавательной активности.

Мы глубоко убеждены в том, что мотивированное обучение должно также содержать элементы исследовательского поиска. Ученик из обучаемого должен превратиться в обучающегося.

Создание мотивационной среды, развитие познавательной активности через исследовательскую деятельность учащихся осуществляется и в урочной, и во внеурочной деятельности, предполагает использование ИКТ, способствует самореализации школьников и их социализации. Учение только тогда станет для ребят привлекательным, когда они сами будут учиться проектировать, конструировать, исследовать, открывать.

Продолжением уроков-исследований является внеурочная деятельность. Проектную работу «Этимология названий растений села Костёнок» ребята начали с изучения справочного материала, со списков названий растений и правил присвоения этих названий. Затем рассмотрели названия растений, закономерности в сфере номинации растений. Предметом исследования стали названия конкретных растений, при определении которых учащиеся использовали теоретические труды по ботанике. Методами решения задач послужили личные наблюдения, записи и материалы, собранные при индивидуальной беседе с информантами. В ходе работы учащиеся выяснили, почему растения нашей местности названы так, а не иначе, как появились их названия. Научная новизна работы заключается в том, что в ней отражено комплексное исследование растений, произрастающих в нашей местности.

В исследовательской работе «Пути формирования и лингвистические особенности диалектной речи жителей села Костёнок» учащиеся подняли проблему истории формирования старожильческих говоров Сибири. Установили, какие этнические процессы повлияли на формирование местных говоров. Определили лингвистические особенности диалектной речи костёнковцев.

Исследовав диалектную речь местных жителей, учащиеся сделали следующие выводы:

1. Современные говоры – это результат развития древнерусских диалектов, история которых уходит в далёкое прошлое. Местные носители старожильческих говоров – потомки переселенцев, которые приезжали в Сибирь с конца XIV до начала XX вв.

2. Говоры села Костёнок сложились под влиянием народов северных областей России (Вологодской, Владимирской, Архангельской).

Учащиеся изучили географическое расположение этих областей. Ими отмечено, что фамилии некоторых жителей указывают на ту территорию, из которой они прибыли (Устюжанины, Вяткины, Пермьяковы). Школьники определили этнический состав жителей нашего села и установили, что говоры с. Костёнок сформировались на базе северорусского наречия под лексическим влиянием элементов среднерусского и южнорусского наречия, а также тюркских, фино-угорских и других иноязычных вкраплений. Выяснили, что основной состав населения нашего села остаётся неизменным на протяжении десятилетий. В последние годы пополняется за счёт миграции населения из стран ближнего зарубежья. Повлиять коренным образом на местные говоры мигранты не могут.

Наш опыт работы носит рекомендательный характер при подготовке теоретического, практического материала в организации активной деятельности педагога и учащихся, направленной на творческий подход в обучении.

Н. К. БОЛОЦКАЯ
МБОУ «Костёновская СОШ»,
с. Костенково Новокузнецкого района Кемеровской области



Поэтимы

(Поэтические загадки по этимологии)

101. Что на головах?

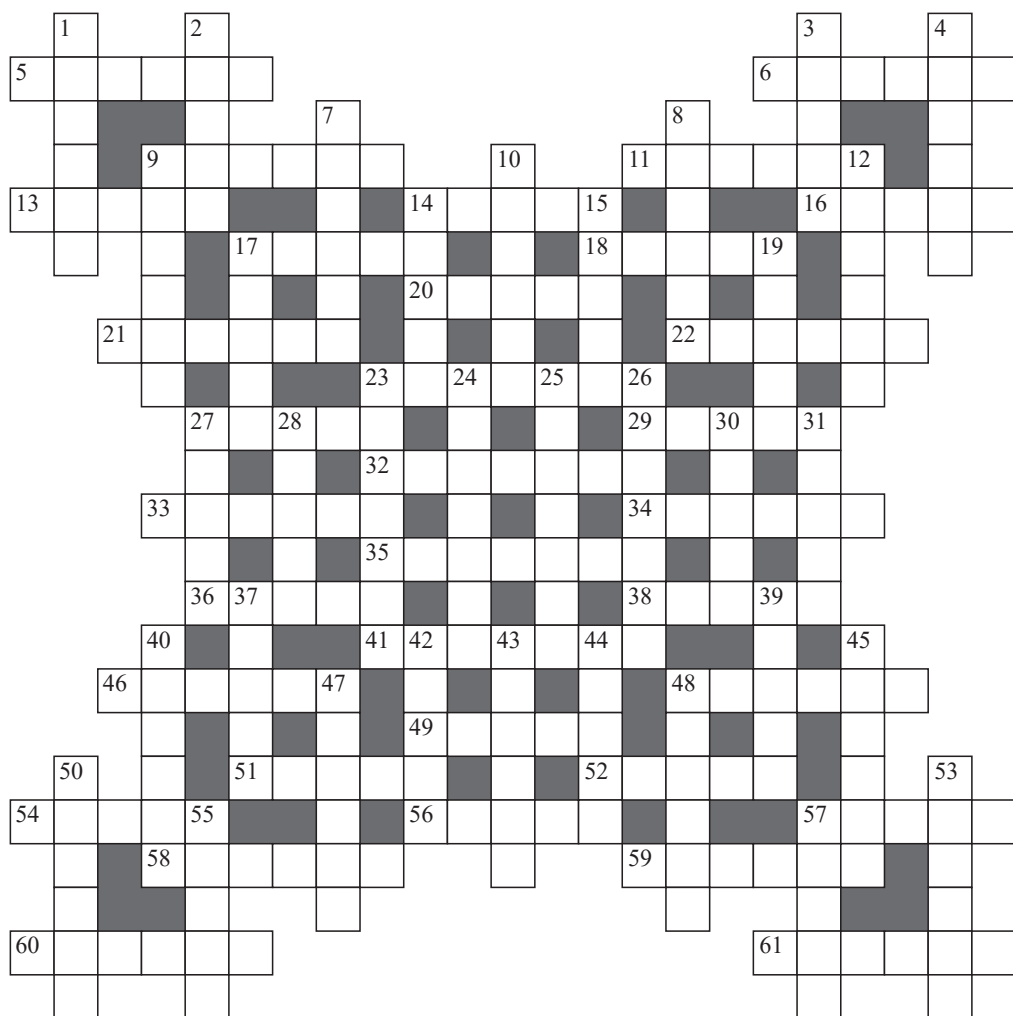
В памяти засело крепко:
Ленину подходит (1) _____,
Няне Пушкина – (2) _____,
В (3) _____ набор – удалец.
«В (4) _____ золота литого»
Великан храбрится снова.
Как манер пристойных прапор,
Скромности девичьей стяг,
Позабыт салоп и (5) _____,
Это, право, не пустяк.
Словом худи был смещён
Робин Гуда (6) _____.
Давний предок их поныне
На монахе-капуцине.

Ответ:

Здесь представлены (за небольшим исключением) исторически однокоренные названия головных уборов, производные от лат. *sappa* 'головной убор'. Так, (1) *кепка* (с 1895 г.) – это русское производное от (3) *кепи* (ср. р., а ранее м. р. и ж. р.) – из франц. *képi* через швейц.-нем. *Käppi* от лат. *sappa* (Этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. / сост. А. К. Шапошников. – М., 2010. – Т. 1. – С. 391); (2) *чепец* (м. р.) – исконное общеславянское; слово, которое сближали прежде с латинским (Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – М., 1987. – Т. 4. – С. 333); (4) *шапка* (ж. р.) (использована цитата из стихотворения М. Ю. Лермонтова «Два великана») – с 1327 г., заимствование из французского через немецкий, которому в западнославянских соответствует слово с начальным [ч], например, польское *czapka* 'то же' (Там же. – Т. 4. – С. 406); (5) *капор* (м. р.) – несомненно, происходит от того же латинского слова, но посредство могло быть голландское (*kaper*) или итальянское (*sapparo, capero*), к последнему склонялся М. Фасмер (Там же. – Т. 2. – С. 184); (6) *капюшон* (м. р.). – французское *capuchon* 'капюшон' (Там же. – Т. 2. – С. 185); *купуцин* – итал. *sappuccino* 'монах ордена капуцинов' (Там же. – Т. 2. – С. 188), названный так по остроконечному капюшону, отсюда и название кофе *капучино* (отметим сходство пены с головным убором монаха). Современное название толстовки с капюшоном *худи* – от английского *hoodie, hoody* (1991 г., невероятно свежее сленговое слово), оно производно от *hood* 'капюшон', откуда и традиционное чтение имени благородного разбойника (Робин) Гуд. Английское *hood* связывают с *hat* и немецким *Hut* 'шляпа', но без полной уверенности (Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etymonline.com>).

В. В. ШАПОВАЛ
г. Москва

Кроссворд



По горизонтали. **5.** Половодье. **6.** Город в Китае. **9.** Разновидность искусственного волокна. **11.** Род теплицы. **13.** Обер-камергер двора императрицы Анны Иоанновны. **14.** Прилавок для уличной торговли. **16.** Древний город на территории Италии. **17.** Возлюбленная Красса в балете А. И. Хачатуряна «Спартак». **18.** Кладовая для продуктов, устраиваемая в лесу на деревьях. **20.** Религиозная община, отклонившаяся от основной церкви. **21.** Птица в басне И. А. Крылова, которая «хвалилась, что хочет море сжечь». **22.** Полный набор чайной или столовой посуды. **23.** Стихотворение Г. Р. Державина. **27.** Чудо-мельница в карело-финском эпосе. **29.** Прославленный советский военачальник. **32.** Нимфа – мать Нарцисса. **33.** Ствол дерева как строительный материал. **34.** Русский мемуарист XIX в. – член Арзамасского кружка. **35.** Персонаж пьесы А. Н. Островского «Волки и овцы». **36.** Имя героя «Американской трагедии» Т. Драйзера. **38.** Отрезок прямой, соединяющий две точки на окружности. **41.** Пустыня в Южной Америке. **46.** Героиня повести П. Мериме. **48.** Название

моря в бассейне Тихого океана. **49.** Предмет химической посуды. **51.** Игра типа русских шашек, распространённая на Кавказе и в Центральной Азии. **52.** Поэма М. Ю. Лермонтова. **54.** Кулинарное изделие. **56.** Бальный танец латиноамериканского происхождения. **57.** Возлюбленная Фархада в поэме Алишера Навои. **58.** Прежнее название г. Мичуринска. **59.** Член рабочей артели, тянувшей бечевой суда вверх по течению реки. **60.** Один из основных персонажей «Человеческой комедии» О. де Бальзака. **61.** Персонаж романа Н. Островского «Как закалялась сталь».

По вертикали. **1.** Государство в Центральной Африке. **2.** Государство на Ближнем Востоке. **3.** Накладные волосы на всю голову. **4.** Мужской головной убор. **7.** Персонаж оперы П. И. Чайковского «Пиковая дама». **8.** Собачья кличка. **9.** Повесть А. Рыбакова. **10.** Слово, которым царица в «Сказке о мёртвой царевне и семи богатырях» назвала «мерзкое» зеркало. **12.** Перекладина над окном для подвешивания штор. **14.** Аркан для ловли животных. **15.** Рассказ И. А. Бунина. **17.** Щит Зевса – символ покровительства и гнева богов. **19.** Плод злаков. **23.** Древний русский город. **24.** Одна из эмблем монаршей власти. **25.** Гидротехническое сооружение. **26.** Фамилия героини в самой известной повести Л. Чарской. **27.** Природная минеральная краска. **28.** Имя лжестряпухи в поэме А. С. Пушкина «Домик в Коломне». **30.** Красное вино, используемое в православном богослужении. **31.** Богатый загородный дом с садом. **37.** Плод цитрусового дерева. **39.** Французский киноартист. **40.** Венгерский композитор. **42.** Рассказ А. Платонова. **43.** Река, впадающая в Восточно-Сибирское море. **44.** Опера-балет Н. А. Римского-Корсакова. **45.** Устройство для защиты от дождя и солнца. **47.** Обезболивание. **48.** Драгоценный камень – порождение моллюсков. **50.** Грозное атмосферное явление. **53.** Узорное стекло в католических храмах. **55.** Французский живописец. **57.** Проказник.

ОТВЕТЫ Кроссворд (2020. – № 6)

По горизонтали. **7.** Приток. **8.** Москвич. **10.** Колеус. **12.** Голица. **14.** Далия. **16.** «Тройка». **17.** Дрова. **18.** Клико. **19.** Сифака. **21.** Бак. **23.** Стасов. **25.** Кобра. **27.** Архив. **30.** Пюре. **31.** Евро. **33.** Парча. **34.** Укроп. **36.** Тикси. **38.** Кий. **40.** Сквер. **42.** Катер. **44.** Вальс. **46.** Лемью. **47.** Олово. **48.** Остия. **49.** Инзов. **52.** Лоция. **55.** Хорог. **57.** Лье. **59.** Шклов. **60.** Пурга. **61.** Гатка. **62.** Утка. **63.** Кино. **65.** Лютик. **67.** Журна. **70.** Банкет. **73.** «Ада». **75.** Лесков. **77.** Витим. **79.** Потье. **80.** Оливье. **81.** Арена. **82.** Самсон. **83.** Корица. **84.** Дельфин. **85.** Вигонь.

По вертикали. **1.** Лисица. **2.** Помада. **3.** Хорда. **4.** Синяк. **5.** Портос. **6.** Шелого. **7.** Пролив. **9.** Колба. **11.** Сектор. **13.** Фото-. **15.** Фили. **20.** Ключи. **21.** Барак. **22.** Кадуй. **24.** Тарас. **25.** Кепка. **26.** Бурже. **28.** Хурма. **29.** Вепрь. **32.** Миллион. **35.** Беляков. **37.** Сампо. **39.** Игорь. **41.** Котик. **42.** Кюи. **43.** Ров. **44.** Вол. **45.** Соя. **50.** Непал. **51.** Обрат. **53.** Остер. **54.** Итака. **56.** Готьё. **57.** Ласка. **58.** Егоза. **59.** Шенье. **64.** Башлык. **66.** Юфть. **68.** Ноты. **69.** Король. **71.** Куверт. **72.** Тверца. **74.** Дрель. **75.** Лесник. **76.** Символ. **78.** Манеж. **79.** Парис.

Русский язык в школе и дома. 2021. № 1. 1–24

Редакция:

Т. А. Боброва, А. Е. Куманьева (главный редактор)

Компьютерная вёрстка – К. В. Морозов

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № 77–7793 от 16 апреля 2001 г.

Редакция журнала «Русский язык в школе и дома»

Адрес редакции: 109544, Москва, ул. Большая Андроньевская, д. 17

Телефон/факс: 8 (495) 671–09–85. E-mail: admin@riash.ru

<http://www.riash.ru/>

© ООО «Наш язык». 2021

В жарком тумане дня...

В жарком тумане дня
Сонный встряхнем фиорд!

– Эй, капитан! Меня
Первым прими на борт!

Плыть, плыть, плыть
Мимо могильных плит,
Мимо церковных рам,
Мимо семейных драм...

Скучные мысли – прочь!
Думать и думать – лень!
Звезды на небе – ночь!
Солнце на небе – день!

Плыть, плыть, плыть
Мимо родной ветлы,
Мимо зовущих нас
Милых сиротских глаз...

Если умру – по мне
Не зажигай огня!
Весть передай родне
И посети меня.

Где я зарыт, спроси
Жителей дальних мест,
Каждому на Руси
Памятник – добрый крест!

Плыть, плыть, плыть...

(К статье Е. А. Фроловой)

