

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

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

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2021. Т. 82. № 6



Н. А. Некрасов о языке

Мне жаль моей мысли, так бедно я ее поймал словом. Изорвать хочется – чувствую тоскливость, которую Вы, верно, знаете – хочется сказать, а не называется. Что Вы в этом случае делаете? Бросаете работу или нудите и пытаете себя? Бывало, я был к себе неумолим и просиживал ночи за пятью строками. Из того времени я вынес убеждение, что нет такой мысли, которую человек не мог бы себя заставить выразить ясно и убедительно для другого, и всегда досадую, когда встречаю фразу «нет слов выразить» и т. п. Вздор! Слово всегда есть, да ум наш ленив, да еще вот что: надо иметь веры в ум и проницательность другого по крайней мере столько же, сколько в собственные. Недостаток этой веры иногда бессознательно мешает писателю высказываться и заставляет откидывать вещи очень глубокие, чему лень, разумеется, потворствует...

(Из письма Л. Н. Толстому 5/17 мая 1857 г. // Некрасов Н. А. Полное собрание сочинений и писем: в 12 т. / под общ. ред. В. Е. Евгеньева-Максимова, А. М. Еголина, К. И. Чуковского. Т. X. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1952. С. 335)

А то два-три крестьянина
Словечком перекинутся...
Хохочут, утешаются
И часто в речь Петрушкину
Вставляют слово меткое,
Какого не придумаешь,
Хоть проглоти перо!
(«Кому на Руси жить хорошо», 1869)

Народ редко выражает свои приговоры о людях с определительностью, принятой в других классах; *дурак, подлец* почти не употребительны в его словаре; у него свои условные определения личностей, замечательные какой-то деликатной уклончивостью, которая, впрочем, не лишена меткости, заменяющей жесткую определительность приговоров образованного класса. *Тетеря, ворона, сорока, пропащий человек, вахлак, войлок, увалень, рохля* – все эти названия и множество подобных беспрестанно слышатся на языке народа, и по ним он расценивает окружающие его характеры, может быть, еще вернее и точнее, чем общество, щедрое на резкие эпитеты. Не мешает заметить, что неблагозвучные слова – *ерник, шильник, шаромыжник, мазурик, жулик* – вовсе не принадлежат народу, а только городу и рынку. Человека недалекого и бесхарактерного, нестойкого в слове не с дурного умысла, а по слабости, народ зовет *божевольным*, грубого и бешеного – *нравным*, а о человеке щедром, правдивом, великодушном прекрасно и сильно говорит – *душа божеская*.

(Тонкий человек, его приключения и наблюдения // Некрасов Н. А. Полное собрание сочинений и писем: в 12 т. / под общ. ред. В. Е. Евгеньева-Максимова, А. М. Еголина, К. И. Чуковского. Т. VI. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1950. С. 442–443)

(К статье Д. А. Романова)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года

Выходит 6 раз в год

Том 82

6

2021

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Редактор

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

Компьютерная верстка

К. В. Морозов

Переводчик

А. Н. Овешкова

Редактор перевода

Н. Г. Попова

Корректор

Т. Ю. Смирнова

Редакционный совет

Харри Вальтер, Институт славистики, Грайфсвальдский университет, г. Грайфсвальд, Германия

Алевтина Дмитриевна Дейкина, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Александр Васильевич Зеленин, Университет Тампере, г. Тампере, Финляндия

Светлана Вениаминовна Иванова, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия

Леонид Петрович Крысин, Институт русского языка им. В. В. Виноградова, Российская академия наук, г. Москва, Россия

Резеда Фаилевна Мухаметшина, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

Сергей Саядович Оганесян, Научно-исследовательский институт ФСИН России, г. Москва, Россия

Ильдико Палоши, Университет им. Этвеша Лоранда, г. Будапешт, Венгрия

Марина Николаевна Приемышева, Институт лингвистических исследований, Российская академия наук, г. Санкт-Петербург, Россия

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

Стелла Наумовна Цейтлин, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Ян Кэ, Институт европейских языков и культур, Гуандунский университет иностранных языков и международной торговли, г. Гуанчжоу, провинция Гуандун, КНР

Редакционная коллегия

Любовь Геннадьевна Антонова, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Россия

Борис Геннадьевич Бобылев (монах Нафанаил), Свято-Духов монастырь, Ливенская епархия, Орловская митрополия, г. Новосиль, Россия

Нина Сергеевна Болотнова, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Юлия Николаевна Гости́ева, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия

Ирина Нургаиновна Добротина, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия

Ольга Евгеньевна Дроздова, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Елена Левовладовна Ерохина, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Людмила Геннадьевна Ларионова, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

Светлана Васильевна Науменко, Канский педагогический колледж, г. Канск, Красноярский край, Россия

Олег Викторович Никитин, Московский государственный областной университет, г. Мытищи, Россия

Иоанна Ожеховска, Варминско-Мазурский университет в Олыштыне, г. Олыштын, Польша

Наталья Викторовна Патроева, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия

Татьяна Михайловна Пахнова, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

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

Екатерина Витальевна Пересветова, школа № 1522 им. В. И. Чуркина, г. Москва, Россия

Вера Анатольевна Пищальникова, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

Анна Романик, адъюнкт, Университет в Белостоке, г. Белосток, Польша

Марина Робертовна Шумарина, Балашовский институт, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Балашов, Россия

Наименование органа, зарегистрировавшего издание	Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС77-80108 от 31 декабря 2020 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: +7 (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	28.010.2021
Формат	70x100 ¹ / ₁₆
Бумага	офсетная
Печ. л.	8
Тираж	420 экз.
Заказ	
Подписка и распространение	Журнал распространяется по подписке. Цена свободная. Оформить подписку можно через подписные агентства: «Почта России» (индекс П3896), «УралПресс» (индекс 73334), «Прессинформ», «Информ-система», 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) (https://vak.minobrnauki.gov.ru/main). 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 ERINPLUS, WorldCat и GoogleScholar. 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

6

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

Translator

Anna N. Oveshkova

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

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

Ilidkó 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

Yang Ke, Professor, Director, Institute of European Languages and Cultures, Guangdong University of Foreign Languages and International Trade, Guangzhou, Guangdong Province, China

Editorial Board

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

Boris G. Bobylev (Monk Nathanael), Dr. of Sci. (Ped.), Cand. of Sci. (Philol.), Professor, Syvato-Dukhov Monastery, Livenskaya Eparchy, Orlovskaya Metropolis, Novosil, 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

Joanna Ozhehowska, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Warmian-Masurian University of Olsztyn, Olsztyn, Poland

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

Anna Romanik, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, University of Bialystok, Bialystok, Poland

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 Communications, Information Technologies and Mass Communications (certificate of 31.12.2020 PI No. FS77-80108)

ISSN

0131–6141 (Print)
2619–0966 (Online)

Founder and publisher

Limited Liability Company "Our Language" ("Nash Yazyk" LLC)

Postal address founder and publisher

17 Bolshaya Andronievskaya str., Moscow, 109544, Russia; telephone: +7 (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

28.10.2021

Format

70x100¹/₁₆

Paper

offset

Printed sheet

8

Edition

420 ex.

Ordering

Subscription and distribution

The journal is distributed by subscription. Free price. A subscription can be entered through the following subscription agencies: Russian Post (index P3896), UralPress (index 73334), Pressinform, Inform-system, IVIS LLC. The electronic version of the journal can be purchased at <https://www.riash.ru/>. The journal is included in the List of Peer-Reviewed Scientific Journals of the RF Higher Attestation Commission in the categories: 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) (<https://vak.minobrnauki.gov.ru/main>). The journal is registered in the Russian Science Citation Index and 16 Russian and international databases, including ERIHPLUS, WorldCat and GoogleScholar. The content is protected by the RF Law On Copyright and Neighbouring Rights of 09.07.1993 No. 5351-1. Any reproduction of materials published in the journal is prohibited.

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Скрябина О. А.</i> Активизация мыслительной деятельности учащихся при изучении морфологии русского языка	7
<i>Добротина И. Н., Осипова И. В.</i> О заданиях Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку: отбор содержания и требования к умениям	16

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

<i>Сульниченко В. Н.</i> Совершенствование процесса изучения имени числительного в VI классе путем применения алгоритмов. Часть II. Нормы грамматической сочетаемости числительных с именами существительными	22
---	----

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ

<i>Казаковская В. В., Гаврилова М. В.</i> «Мое мнение, что...»: субъективное начало в письменном дискурсе школьников	31
--	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Бобылев Б. Г.</i> «У Бога счастья не прошу»: филологический анализ стихотворения М. Ю. Лермонтова «Валерик»	44
<i>Романов Д. А.</i> «Без сделок с совестью своей...»: наблюдения над лингвопоэтикой лирики Н. А. Некрасова (к 200-летию со дня рождения)	55
<i>Геймбух Е. Ю.</i> Специфика повествовательной структуры эпилога романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (к 200-летию со дня рождения) ..	66

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>Базылев В. Н.</i> Новое в российской лингвистике (неопсихолингвистика, миграционная лингвистика, контактная лингвистика, компутационная лингвистика, коннективистика)	73
--	----

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Бешенкова Е. В.</i> О написании строчной или прописной буквы в именах сказочных героев и литературных персонажей (из материалов академического описания русской орфографии)	79
<i>Камчатнов А. М.</i> Заведовать или заведывать?	87

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Волошина О. А.</i> Два этюда о лингвистической деятельности Е. Д. Поливанова (к 130-летию со дня рождения)	92
---	----

ХРОНИКА

Михаил Борисович Успенский (1924–2021)	101
Тематический указатель статей, опубликованных в журнале «Русский язык в школе» в 2021 году	102

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Skryabina O. A.</i> The promotion of learners' mental activity while studying Russian morphology	7
<i>Dobrotina I. N., Osipova I. V.</i> Tasks for the national Olympiad in the Russian language for school students: content selection and skills requirements	16

METHODOLOGICAL MAIL

<i>Sulnichenko V. N.</i> Improving the process of learning numerals in the 6th grade by applying algorithms. Part 2. The norms of grammatical combinability of numerals with nouns	22
--	----

CHILD SPEECH

<i>Kazakovskaya V. V., Gavrilova M. V.</i> "My opinion is that...": the subjective introduction in school students' written discourse	31
---	----

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Bobylev B. G.</i> "I do not ask God for happiness": a philological analysis of M. Yu. Lermontov's poem "Valerik"	44
<i>Romanov D. A.</i> "Without bargaining with your conscience": observations about the linguopoetics of N. A. Nekrasov's lyrical poetry (to the 200th anniversary of the birth)	55
<i>Gejmbukh E. Yu.</i> The specific features of the narrative structure of the epilogue to F. M. Dostoevsky's novel "Crime and Punishment" (to the 200th anniversary of the birth)	66

LINGUISTICS

<i>Bazylev V. N.</i> New achievements in Russian linguistics (neo-psycholinguistics, migration linguistics, contact linguistics, computational linguistics, connectivistics)	73
--	----

LINGUISTIC NOTES

<i>Beshenkova E. V.</i> Lowercase or uppercase letter in the names of fairytale heroes and literary characters (from the materials of the academic description of Russian spelling)	79
<i>Kamchatnov A. M.</i> Zavedovat' or zavedyvat'?	87

LINGUISTIC HERITAGE

<i>Voloshina O. A.</i> Two essays about E. D. Polivanov's linguistic activity (to the 130th anniversary of the birth)	92
---	----

CHRONICLE

Mikhail Borisovich Uspensky (1924–2021)	101
Thematic index of the papers published in the "Russian language at school" journal in 2021	102



МЕТОДИКА И ОПЫТ METHODOLOGY AND EXPERIENCE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-7-15

Активизация мыслительной деятельности учащихся при изучении морфологии русского языка

Ольга Алексеевна Скрябина

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, г. Рязань, Россия, olgaskr1@mail.ru

Аннотация. Объектом исследования в статье является методика обучения морфологии русского языка в средней школе, а предметом исследования – обучающий потенциал морфологии для формирования системы умений, необходимых для речевой деятельности и развития системного мышления учащихся. Цель исследования – поиск методических факторов для активизации мыслительной деятельности учащихся в процессе познания морфологии русского языка. В процессе поиска используются теоретические методы исследования (анализ, синтез, систематизация, обобщение результатов), практические методы исследования (моделирование процесса обучения морфологии, наблюдение за учебным процессом). В статье проводится анализ теоретических источников, практики преподавания морфологии в школе и предлагаются пути преодоления отрицательных тенденций в обучении. Актуальность поставленной проблемы подчеркивается: во-первых, фундаментальным значением морфологии для развития личности обучающегося; во-вторых, отсутствием у современных выпускников системы морфологических умений; в-третьих, устойчивостью отрицательных тенденций в преподавании данного раздела в школьном курсе русского языка. В статье рассматриваются теоретические аспекты поставленной проблемы с учетом современных данных психологии, психолингвистики, лингвистики, методики преподавания русского языка; предлагаются методы и приемы изучения таких сложных морфологических тем, как «Местоимение», «Причастие», «Имя числительное». В заключение делается вывод о продуктивности проблемного обучения, реализация которого позволит активизировать мыслительную деятельность учащихся в процессе познания и оптимизировать результаты обучения морфологии русского языка в средней школе.

Ключевые слова: мыслительная деятельность, познание, систематизация, проблемное обучение, морфология, индуктивный метод, урок открытия нового знания

Для цитирования: Скрябина О. А. Активизация мыслительной деятельности учащихся при изучении морфологии русского языка // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-7-15.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The promotion of learners' mental activity while studying Russian morphology

Olga S. Skryabina

Ryazan State University named after S. A. Yesenin, Ryazan, Russia, olgaskr1@mail.ru

Abstract. The object of the study is the methodology of teaching Russian morphology at secondary school. The subject matter of the research is the teaching potential of morphology for building a system of skills necessary for speech

activity and the development of learners' systematic thinking. The study aims to search for methodological factors that can enhance learners' mental activity in the process of mastering the morphology of the Russian language. Theoretical research methods (analysis, synthesis, systematisation, generalisation of results) in conjunction with practical research methods (modelling the process of teaching morphology, learning process observation) are employed in the study. The paper examines theoretical sources, practices in teaching morphology at school and suggests ways to reverse negative trends in education. The relevance of the problem is highlighted, in the first place, by the fundamental importance of morphology for learners' personality development. Secondly, it is emphasised by the fact that modern school-leavers lack the system of morphological skills. Lastly, negative trends in teaching this branch of linguistics as part of the school Russian course persist, which also underlines the relevance of the research. The study focuses on the theoretical aspects of the addressed problem and takes into consideration modern knowledge of psychology, psycholinguistics, linguistics, the methodology of teaching Russian. Additionally, the paper presents methods and techniques of teaching such difficult morphological topics as «The Pronoun», «The Participle», «The Numeral». It is concluded that problem-based learning is effective as its implementation will enable teachers to enhance their students' mental activity in the process of cognition and optimise the outcomes of teaching Russian morphology at secondary school.

Keywords: mental activity, cognition, systematisation, problem-based learning, morphology, inductive method, lesson of discovering new knowledge

For citation: Skryabina O. A. The promotion of learners' mental activity while studying Russian morphology // *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 6. P. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-7-15. (In Russ.).

Введение. Второе десятилетие XXI века характеризуется развитием наук, изучающих человека, и распространением цифровых технологий, которые активно используются в исследованиях, однако каждое новое поколение учащихся с неизбежностью проходит свой неповторимый путь познания родного языка, развития речи и мышления, имея определенные трудности объективного и субъективного характера. Полагаем, что это подчеркивает актуальность дальнейшего осмысления методологических и методических основ обучения русскому языку (родному) и, в частности, основ обучения морфологии в новых социально-культурных условиях.

Изучение морфологии, как известно из многочисленных исследований лингвистов, психологов и методистов (А. М. Пешковский, К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Д. Н. Богоявленский, В. А. Добромислов, А. В. Дудников, Л. А. Тростенцова), является фундаментом, основой для формирования всех речевых умений и развития мыслительных способностей учащегося. Система морфологических умений — основа коммуникативной компетенции как способности понимать чужие и создавать собственные тексты, а процесс обучения — фактор развития личности, способной самостоятельно мыслить и принимать решения, используя системное мышление.

Какие методические факторы, по нашему мнению, в данном контексте могут

иметь решающее значение для достижения поставленных государством целей обучения русскому (родному) языку? Для этого следует ответить на вопросы: можно ли найти новые возможности в обучающем и развивающем потенциале морфологии и как его реализовать практически на уроках русского языка в современной школе? Важно достигнуть осознанного понимания таких ключевых вопросов методики: «Чему учить?»; «Как учить?»; «Как активизировать процесс познания родного языка, развивать системное мышление учащихся?»

Методика исследования. Полагаем, что при анализе поставленной проблемы следует опираться на знания о современном состоянии морфологических умений выпускников школы, учитывать имеющиеся отрицательные тенденции, влияющие на процесс обучения русскому языку, принимать во внимание данные психолингвистики, дидактики, психологии. К экстралингвистическим факторам ученые относят так называемый техногенный демонизм, преувеличение роли ИКТ в образовании. В работах лингвистов и методистов подчеркивается негативное влияние СМИ, сети Интернет, которые являются источниками распространения антинорм, закрепляющихся в устной и письменной речи наших современников. Кроме того, исследователи (В. А. Пищальникова, Г. Н. Скляревская, Т. В. Черниговская и др.) констатируют, что прослеживается развитие и таких отрицательных тенденций, как трудности

в понимании текста, незнание фразеологизмов, неточное их употребление, которые свидетельствуют о неразвитости речевых и мыслительных способностей учащихся и студентов. К внутрисистемным отрицательным тенденциям в обучении русскому языку в школе относят «орфографоцентризм» (Н. Д. Голев) и «всепроникающий деспотизм системности» (Ю. Н. Караулов).

Как следует понимать «орфографоцентризм»? Это изучение грамматики «в костюме письма» (А. М. Пешковский), т. е. узкое понимание целей изучения морфологии как основы для орфографической грамотности, в ущерб формированию собственно морфологических и других языковых умений, необходимых для речевой деятельности на родном языке.

Что представляет собой «всепроникающий деспотизм системности»? Это такая модель обучения, которая, являясь своеобразным слепком уровневой организации языка как системы, один к одному повторяет ее, следуя «снизу вверх»: от уровня фонетики, морфемики, лексики, морфологии и далее к синтаксису. Это некая последовательность тем, вне взаимосвязей между ними и уровнями языка.

Реализация данной модели в практике обучения получила отрицательную оценку в статьях и монографиях Г. А. Золотовой, Е. Ф. Глебовой, Л. А. Тростенцовой, А. Ю. Купаловой, Е. Н. Пузанковой, О. В. Алексеевой. Подчеркнем: в методических работах постоянно отмечается, что в результате обучения у выпускников школы отсутствует системное мышление, не сформированы грамматические умения и система правописных умений, необходимых для оформления письменного текста, т. е. текстоформирующих умений, в целом недостаточно сформирована система текстовых умений.

Наши собственные многолетние наблюдения за состоянием грамматических и правописных умений студентов первого курса позволяют констатировать наличие у них низкого уровня языковой и коммуникативной компетенций. У большинства выпускников школы не сформировано ведущее морфологическое умение — мгновенно «распознавать в лицо» части речи. Как видим, можно зафиксировать существование противоречия между целями

обучения, способами организации предметной деятельности учащихся и результатами обучения русскому языку.

Чем обусловлена отрицательная оценка «всепроникающего деспотизма системности» как модели обучения русскому языку?

Согласно данным психолингвистических исследований, система языка не отражается зеркально в сознании учащегося, поскольку существуют определенные закономерности в восприятии и усвоении, обеспечивающие когнитивную деятельность. При этом с необходимостью учитываются не только внутренние аспекты предметной деятельности, но и наличие в ней индивидуальных способов познания и личных планов познающего (А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев). Следует принять во внимание и образ самого познающего ребенка, который, как зодчий, возводит структуру собственного интеллекта (Ж. Пиаже).

Таким образом, при организации процесса обучения нужно помнить, что развитие совершается во внутреннем пространстве личности, и опираться на идею взаимодействия внутреннего и внешнего образовательного пространства, на понятие «целостный человек» (А. Н. Леонтьев, Н. И. Жинкин, А. В. Брушлинский). Своеобразное внутреннее бытие ученика как «целостного человека» определяется такими феноменами, как восприятие, переживание, рефлексия, смысл, свобода. «Человеческий язык, — утверждает Н. И. Жинкин, — появился в процессе коммуникации в составе двух языков — внутреннего и внешнего. Это значит, что у человека развилось в этом процессе то явление, которое мы теперь называем сознанием» [Жинкин 1982: 141].

Процесс формирования умственных действий, интериоризация (П. Я. Гальперин) как усвоение и присвоение значения обеспечивается продуктивной предметной деятельностью самого обучающегося, его самонаблюдением и рефлексией относительно собственной деятельности, самообучением, а не памятью или зеркальным отражением информации. Известна, например, психологическая трактовка формирования пунктуационного способа действия, представленная Г. Г. Граник. Автор доказывает, что нет прямого пути от правила в параграфе к умению.

Для формирования умения необходима специально организованная деятельность с использованием приемов, обеспечивающих развитие мыслительных структур, на основе которых формируется грамотность [Граник 2010]. Следует обратить внимание на тот факт, что для реализации коммуникативного намерения в письменном тексте необходима система орфографических и пунктуационных умений, опирающихся на успешно сформированную систему грамматических умений. Поэтому полагаем, что среди актуальных проблем обучения русскому языку сохраняет свою остроту проблема систематизации грамматических умений как фундамента для речевой деятельности.

В процессе организации деятельности учащихся следует учитывать сопровождающие ее внутренние аспекты, в частности внутренние аспекты процесса систематизации. В статье «Принципы теоретической лингвистики» Г. Гийом представляет процесс систематизации как «перехват мысли самой собой»: «Процесс систематизации происходит там, где происходит перехват мысли самой собой <...> мышление существует само по себе только в том случае, если оно способно контролировать (перехватить) себя и тем самым различать в себе отдельные моменты деятельности. Эти перехваты отождествляются с представлением...» [Гийом 2004: 87].

Таким образом, формирование языковых и речевых умений обусловлено развитием мыслительных структур, способностью учащегося мыслить, совершать аналитико-синтетическую деятельность, обобщать, классифицировать и дифференцировать языковые факты (дифференциация, как известно, является универсальным законом мышления), делать «остановку на думание», т. е. осуществлять рефлексию, выбирать способы действия и контролировать их. Наше понимание когнитивной составляющей речевых и правописных действий отражено в одноименной статье [Дейкина, Скрыбина 2017].

Как следует понимать системность языка? Что нужно изменить, чтобы оптимизировать процесс обучения, деятельности учителя и ученика? Мечта психологов В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, начавших разрабатывать идею «мыслящей школы»,

не была воплощена в системе российского образования, несмотря на назревшую необходимость. Безусловно, нужно учить мыслить, но при существующей модели обучения, именуемой «всепроникающий деспотизм системности», это вряд ли достижимо. Представления о системе языка в лингвистике и методике не вступают в противоречие, однако отражение системы языка в учебных комплексах существенно отличается от лингвистических и методических трактовок.

Л. В. Сахарным сформулирован закон, выражающий суть системности, а именно: «элемент языка существует лишь постольку, поскольку он противопоставлен другим элементам языка. Иначе он существовать и не может. Системность не довесок к свойствам элементов языка, а главное и непрерывное условие существования этих элементов, поэтому содержание знака, его ценность определяется его местом в системе»¹. Для нашего исследования методологически значимым является понимание языковой системы, представленное М. В. Пановым: «В языке единица существует тогда, когда она соотносена с другой единицей» [Панов 2014: 117].

Следуя данному пониманию системы, можно сформулировать методические выводы, где определяющим будет понимание системы языка как системы оппозиций: именные части речи противопоставлены местоимению и глаголу, именные части речи и глагол противопоставлены наречию; именные части речи, глагол, наречие противопоставлены служебным частям речи и т. д. Задача ученика заключается в том, чтобы осознать сам языковой факт (в плане его содержания и выражения) и понять его связи и отношения с другими элементами системы. Объективным условием для организации процесса систематизации в данном контексте может стать логическая структура самого учебного предмета. Имеется в виду развертывание взаимосвязей между отдельными темами, объединение параграфов: например, можно изучать разряды имен прилагательных на уроке открытия нового

¹ Сахарный Л. В. К тайнам мысли и слова: книга для внеклассного чтения 8–10 классов. М.: Просвещение, 1983. С. 19.

знания и аналогично, объединив в один урок, наклонения глагола, тем самым предъявляя материал как мини-систему.

Систематизация — это «мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выбранного принципа»². Системное знание — «результат внутренне сложившихся и логически осознаваемых аналогий и противоречий грамматического материала, подчеркиваемых педагогами»³.

Данное положение, по нашему мнению, можно рассматривать как основу для организации проблемного обучения морфологии, с актуализацией индукции в качестве ведущего метода познания и принципа наблюдения, при реализации которого начинается активная познавательная деятельность учащихся.

В методических источниках система языка понимается как система взаимосвязей и взаимообусловленности его уровней, на основании чего А. В. Дудников сформулировал ведущий тактический принцип изучения грамматики в школе. Это «принцип взаимосвязи отдельных уровней языка в процессе изучения их в школе, при обязательном познании внутренней системы единиц и законов каждого уровня и взаимообусловленности языка» [Дудников 1977: 2].

Методическая концепция А. В. Дудникова была развита в трудах В. П. Озерской, которая доказала продуктивность идеи непрерывного изучения синтаксиса в школьном курсе русского языка. Мы рассматриваем ведущий тактический принцип как исходное теоретическое положение, отвечающее на ключевой вопрос методики «Как учить грамматике?» Утверждаем, что методическая концепция А. В. Дудникова не только не устарела, но и не реализована в должной мере. Следует отметить, что некоторые современные учебные комплексы вывели из содержания обучения вводный курс синтаксиса в пятом классе, вследствие чего курс морфологии не изучается

во взаимосвязи с синтаксисом. Наши многолетние наблюдения за процессом преподавания морфологии в школе дают основания утверждать: дидактический материал, предлагаемый учителем на уроке морфологии, зачастую ограничивается словом или словосочетанием. Следовательно, значение и назначение изучаемой части речи для мысли, для речи, познания (М. Р. Львов) не показывается наглядно и не осознается учащимися, а значит, потенциал морфологии не используется в должной мере.

Обсуждение результатов

1. Полагаем, что в современных условиях обучения русскому (родному) языку следует продолжать гуманистическую традицию, заложенную Ф. И. Буслаевым, поскольку «буслаевская традиция единства языка и мышления является “генетической методой развития дара слова”» [Дейкина 2018: 13]. У методики обучения родному языку, утверждает Е. И. Пассов, особая миссия: «...методика как теория и технология образования есть наука, которая создает, охраняет и развивает генетический код образования» [Пассов 2018: 66]. Е. И. Пассов пишет о «четырех измерениях» новой методики, реализуемых на каждом уроке, где главным измерением является активная познавательная деятельность учащихся, направленная на практическое овладение языком и речью, взаимосвязанная с развитием мышления и нравственности обучающихся. Как видим, концепция учебного является развитием идей Ф. И. Буслаева, поскольку в ней утверждается мысль о необходимости на каждом уроке русского языка создавать условия для связи активной познавательной деятельности учащихся с развитием их мышления и нравственности.

Наше видение эффективных методов и приемов активизации мышления учащихся на уроках изучения морфологии сопрягается с отечественной методической традицией. Поэтому мы утверждаем, что для достижения поставленных целей следует актуализировать технологию проблемного обучения, использовать индуктивный метод познания; развертывать языковые связи и выявлять в изучаемых явлениях общие признаки и различия (при сопоставлении языковых фактов) для понимания и осознания учащимися морфологии как системы.

² Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 276.

³ Шатова Е. Г. Методика формирования у учащихся обобщенных знаний при обучении орфографии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990. С. 11.

Так, при изучении темы «Местоимение как часть речи», опираясь на провизуарные (истинные, но неполные) знания о сложном предложении, следует наглядно показывать значение и назначение указательных и вопросительных/относительных местоимений в структуре простого и сложноподчиненного предложения. Началом познания становится наблюдение над языковыми фактами.

Например, можно предложить для наблюдения два предложения:

1. *Что* шепчет тебе ветер?
2. У меня на столике угрюмом лежит письмо, *что* мне прислала мать (С. Есенин).

В процессе анализа на основе проблемных вопросов выясняем значение и функцию *что* в предложении 1. Местоимение *что* можно заменить: *слова* шепчет. Это вопросительное местоимение, предложение содержит вопрос, *что* является дополнением. Затем анализируем значение и функцию относительного местоимения (слова) *что* в предложении 2. Местоимение *что* находится в составе придаточной части сложноподчиненного предложения, замещает слово *письмо*. Относительное местоимение (слово) *что*, употребляясь вместо слова *письмо*, выполняет служебную функцию присоединения придаточной части к главной, а при этом является дополнением в придаточной части. В этом предложении ярко представлена заместительная функция местоимения *что*, которое употребляется вместо слова *письмо*. Так не только открывается учащимся функция местоимения, но и формируется у них понимание семантики данной части речи, а это важно для осознанной речевой деятельности.

Продолжением систематизации на последующих уроках станет анализ предложения с союзом *что*: *Он верил, что друзья готовы за честь его принять оковы* (А. Пушкин). В этом предложении слово *что* не выполняет заместительную функцию, к слову нельзя задать вопрос, у него нет синтаксической роли в придаточной части. Слово *что*, являясь подчинительным союзом, выполняет только служебную функцию: присоединяет придаточную часть к главной.

Итак, сравнивая предложения, в которых *что* то вопросительное местоимение, то относительное местоимение, то подчинительный союз, мы готовим учащихся к пониманию значения и функции относительного слова *что* в сложноподчиненном предложении в отличие от подчинительного союза *что*, а значит, постепенно выстраиваем систему понятий и систематизируем морфологические умения. Следует подчеркнуть, что изучение морфологии во взаимосвязи с синтаксисом создает благоприятные условия не только для сознательного усвоения морфологических фактов, но и для развития школьников.

2. При организации познавательной деятельности учащихся следует опираться на существенные языковые особенности изучаемого явления, актуализировать их в методике. Так, понятие о местоимении как части речи следует формировать у обучающихся, актуализируя заместительную функцию, а не только указательную функцию, как это предлагается в учебных комплексах. Заместительная функция местоимения ярко представляет его значение и назначение в речи, что является основой для понимания семантики местоимения, его морфологических и синтаксических особенностей, целесообразного использования, предупреждает появление речевых ошибок.

При изучении темы «Причастие как часть речи» на основе реализации индуктивного метода можно предложить учащимся для наблюдения и сопоставления такие примеры:

1. Это колючий кустарник.
2. Это колющий дрова человек.

Анализируем слово *колючий* в предложении 1. К слову *кустарник* подбираем примеры для описания его постоянных признаков: *зеленый, игольчатый, высокий, красивый, низкий*. Делаем вывод: *колючий* (*кустарник*) является именем прилагательным, обозначает постоянный признак предмета, не имеет категории времени. Анализируем предложение 2. Задаем вопрос: «Можно ли определить время?» (Ответ. Да. Человек сегодня колет дрова (*колющий*) или колот их вчера (*коловший*).) Значит, перед нами слова, имеющие категорию времени. Делаем вывод: *колющий*

(человек) является причастием, поскольку обозначает признак и действие, имеет, как и глагол, категорию времени; суффикс *-ющ-* является показателем действительного причастия настоящего времени.

Полагаем, что подобный подход возможен и при изучении всех частей речи.

3. Особого рассмотрения, по нашему мнению, требуют современные уроки открытия нового знания, на которых можно и нужно методически ярко представлять дидактический материал, актуализируя смешиваемые языковые явления, создавая языковую оппозицию для дифференциации как основы систематизации, а дифференциация, как известно, является универсальным законом мышления. Это положит начало формированию системных знаний, а главное — умений.

На уроке открытия нового знания следует активизировать индуктивный метод подачи материала, опираясь на приемы проблемного обучения. К эффективным приемам относим следующие: «1) создание ситуации выбора на основе приема языковой оппозиции для осознания существующей проблемы, наблюдений, рефлексии, поиска решений; 2) прием предметных действий (работа с языковыми фактами, как с предметами); 3) прием дифференциации языковых фактов (учимся различать, сравнивать, анализировать, обобщать); 4) прием аналогии (примеры подобные, аналогичные) в подборе материала для наблюдений, иллюстраций и выводов, для запоминания в долговременной памяти; 5) прием графической поддержки для восприятия нового знания» [Скрябина 2017: 6].

Так, для открытия нового знания на уроке «Имя числительное как часть речи» можно предложить учащимся для наблюдения дидактический материал, используя прием языковой наглядности и языковой оппозиции. Сначала изучаем количественные числительные, а затем порядковые. Предлагаем для наблюдения и анализа примеры со смешиваемыми языковыми явлениями, задаем морфологические вопросы, подбираем аналогичные примеры для осознания семантики изучаемой части речи.

1. Мы купили *пять* книг.
2. Ученик получил за сочинение *пять*.

Читаем и анализируем предложение 1: *Мы купили пять книг*. Просим учащихся задать вопрос к слову *пять*. Задаем вопрос (с к о л ь к о *книг купили*?). Что мы определили? (О т в е т. Количество книг.) Подберите примеры для обозначения другого количества. Добавляем примеры: *семь, десять, сто*. Вывод: это количественные числительные, обозначают количество предметов, отвечают на вопрос с к о л ь к о?

Читаем и анализируем предложение 2: *Ученик получил за сочинение пять*. Просим учащихся задать вопрос к слову *пять*. (О т в е т. *Получил* (что?) *пять*.) Какая часть речи отвечает на вопрос что? (О т в е т. Имя существительное.) Каким другим словом можно заменить слово *пять*? (О т в е т. Словом *оценка*.) Вывод: это имя существительное, которое обозначает предмет и отвечает на вопрос ч т о?

Так учащиеся определяют семантику количественных числительных в отличие от имен существительных. Делают выводы: количественные числительные отвечают на вопрос с к о л ь к о?, обозначают количество предметов. Омонимичные существительные отвечают на вопрос ч т о?, обозначают предмет.

В продолжение темы «Имя числительное как часть речи» предлагаем учащимся для наблюдения, сопоставления и дифференциации имена прилагательные и порядковые числительные:

1. Учиться в *большом* классе.
2. Учиться в *шестом* классе.

Анализируем предложение 1: *Учиться в большом классе*. Просим учащихся задать вопрос к слову *большом*: в *каком*? *большом*. Делает вывод: это имя прилагательное, обозначает постоянный признак предмета. Затем просим учеников подобрать примеры к слову (*в*) *классе* для описания других его постоянных признаков. (О т в е т. *Светлом, красивом*.) Задаем вопрос: «Что обозначают эти слова?» (О т в е т. Это имена прилагательные, обозначают признак предмета.)

Анализируем предложение 2: *Учиться в шестом классе*. Задаем вопрос: «В классе каком?». (О т в е т. *Шестом*.) Затем просим учеников добавить примеры для обозначения порядкового номера класса. (О т в е т. *Пятом, седьмом, восьмом*.) Задаем вопрос:

«Что обозначают эти слова?» (Ответ. Это порядковые числительные, обозначают порядок предметов при счете.)

Обратим внимание на следующее: на первичном этапе открытия нового знания, сталкивая учащихся с трудностями распознавания нового для изучения материала, целесообразно подчеркивать явления переходности в системе частей речи и сразу погружать учащихся во все подробности материала, поскольку помним о поэтапном формировании умственных действий при выполнении операций. Учитываем и то, что главным умением в морфологии является умение мгновенно «распознавать в лицо» часть речи [Тростенцова 1990].

Наблюдение над смешиваемыми языковыми фактами дает возможность различать количественные числительные и имена существительные, что позволяет формировать системные представления о морфологии, наполнять систему языковыми фактами. «Организация процесса систематизации знаний освобождает память от суммы частных сведений» [Скрябина 2020: 14], а постоянное «приращение» языковых умений становится основой для их систематизации и развития системного мышления. Язык, утверждают психолингвисты (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Р. М. Фрумкина), будучи знаковой системой, является мощным фактором поддержки интеллектуальных операций как основы для развития полноценного интеллекта.

Выводы

1. Наше исследование посвящено поиску методических условий для преодоления «всепроникающего деспотизма системности» как отрицательной тенденции в преподавании морфологии и актуализации факторов, которые соответствуют реальной речевой деятельности учащихся и учитывают внутренние, психологические аспекты, сопровождающие процесс систематизации.

2. В ходе анализа теоретических источников и практических методов обучения морфологии нами установлено, что источником развития системного мышления, а на его основе системных умений является специально организованная познавательная деятельность учащихся на основе актуализации проблемной технологии, которая

становится мощным фактором развития мыслительных структур.

3. Активная познавательная деятельность учащихся в процессе изучения морфологии русского языка организуется на основе проблемной технологии, реализуется с помощью индуктивного метода и описывается на принцип наблюдения. Этому учит отечественная традиция, запечатленная в трудах дидактов, психологов и методистов. За последние 180 лет «гейристическая метода» Ф. И. Буслаева получила другие названия: эвристический метод, исследовательский метод, оставаясь по сути все тем же индуктивным методом — «открывать неизвестное посредством известного». Исследования современных психологов подтверждают, что индуктивное умозаключение как результат мышления в процессе познавательной деятельности при решении грамматических задач является показателем интеллектуальных способностей учащегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики // Лингвистика XX века: система и структура языка: хрестоматия. Ч. I / сост. Е. А. Красина. М.: Изд-во РУДН, 2004. С. 80–85.
2. Граник Г. Г. Психологические механизмы формирования умений и навыков грамотного письма // Русский язык в школе. 2010. № 2. С. 3–8.
3. Дейкина А. Д. Гуманистическая традиция Ф. И. Буслаева и современные профессиональные ценности учителя // Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева): коллективная монография / отв. ред. В. Д. Янченко; сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина и др. М.: МПГУ, 2018. С. 12–18.
4. Дейкина А. Д., Скрябина О. А. От готовности мысли к формированию языкового и речевого действия (о когнитивной составляющей действия) // Известия ЮФУ: Филологические науки. 2017. № 4. С. 206–212. DOI: 10.23683/1995-0640-2017-4-206-212.
5. Дудников А. В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1977. 304 с.
6. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.

7. Панов М. В. Лингвистика и преподавание русского языка в школе. М.: Фонд «Развитие фундаментальных лингвистических исследований», 2014. 272 с.

8. Пассов Е. И. Духовный потенциал русской словесности (к проблеме создания системы профессиональной подготовки учителя) // Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева): коллективная монография / отв. ред. В. Д. Янченко; сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина и др. М.: МПГУ, 2018. С. 61–69.

9. Скрябина О. А. Методы и приемы открытия нового знания // Русский язык в школе. 2017. № 5. С. 3–7.

10. Скрябина О. А. Методы и приемы систематизации умений учащихся при изучении темы «Обособленные члены предложения: определение, приложение» // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 5. С. 7–14. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-5-7-14.

11. Тростенцова Л. А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс (морфологический аспект). М.: Педагогика, 1990. 142 с.

REFERENCES

1. Giliom G. Principles of theoretical linguistics. *Linguistics of the 20th century: the system and structure of language: a reader*. Part I. Moscow: RUDN University, 2004. P. 80–85. (In Russ.).

2. Granik G. G. Psychological mechanisms of formation of skills and abilities of literate writing. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2010. No. 2. P. 3–8. (In Russ.).

3. Deikina A. D. Humanistic tradition of F. I. Buslaeva and modern professional values of a teacher. Yanchenko V. D., Deikina A. D. et al. (eds.). *Teacher for the future: language, culture, personality (to the 200th anniversary of F. I. Buslaeva birth): collective monograph*. Moscow: MPGU, 2018. P. 12–18. (In Russ.).

4. Deikina A. D., Skryabina O. A. From idea readiness to formation of language and speech action (on the cognitive constituent of the action). *Izvestiya YUFU: Filologicheskie nauki = Proceedings of Southern Federal University. Philology*. 2017. No. 4. P. 206–212. DOI: 10.23683/1995-0640-2017-4-206-212. (In Russ.).

5. Dudnikov A. V. Methods of studying grammar in an eight-year school. A guide for teachers. Moscow: Education, 1977. 304 p. (In Russ.).

6. Zhinkin N. I. Speech as a conductor of information. Moscow: Science, 1982. 159 p. (In Russ.).

7. Panov M. V. Linguistics and teaching of the Russian language at school. Moscow: Foundation for the Development of Fundamental Linguistic Research, 2014. 272 p. (In Russ.).

8. Passov E. I. Spiritual potential of Russian literature (to the problem of the establishment of teacher training). Yanchenko V. D., Deikina A. D. et al. (eds.). *Teacher for the future: language, culture, personality (to the 200th anniversary of F. I. Buslaeva birth): collective monograph*. Moscow: MPGU, 2018. P. 61–69. (In Russ.).

9. Skryabina O. A. Methods and techniques for discovering new knowledge. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2017. No. 5. P. 3–7. (In Russ.).

10. Skryabina O. A. Methods and techniques for organizing students' skills in the study of the topic «Detached parts of a sentence: definition and application». *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2020. Vol. 81, No. 5. P. 7–14. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-5-7-14. (In Russ.).

11. Trostentsova L. A. Teaching the Russian language at school as a purposeful process (morphological aspect). Moscow: Pedagogy, 1990. 142 p. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ольга Алексеевна Скрябина, доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Olga A. Skryabina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Department of the Russian language and methods of its teaching, Ryazan State University named after S. A. Yesenin

Статья поступила в редакцию 20.05.2021; одобрена после рецензирования 13.06.2021; принята к публикации 21.07.2021.

The article was submitted 20.05.2021; approved after reviewing 13.06.2021; accepted for publication 21.07.2021.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-16-21

О заданиях Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку: отбор содержания и требования к умениям

Ирина Нургаиновна Добротина

Институт стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия, dobrotina.irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1145-1582>

Ирина Викторовна Осипова

МБОУ Лицей № 10, г. Химки, Московская область, Россия, osipova_i@inbox.ru

Аннотация. Цель данной статьи – описать подходы для отбора содержания заданий, используемых для проведения регионального и заключительного этапов олимпиады по русскому языку. Актуализируется вопрос соответствия существующих документов, регламентирующих содержание образования, и требований к проведению регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку. На основании анализа методических рекомендаций по проведению школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников, кодификаторов, используемых для создания контрольно-измерительных материалов для проведения итоговой аттестации учащихся, определены дидактические единицы, являющиеся элементами проверки; описаны модели некоторых заданий, которые позволяют реализовать задачи проверки знаний учащихся, формирования мотивации к познавательной деятельности. Делается вывод о том, что содержание заданий и требования к проверяемым умениям участников Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку полностью соответствуют документам, регулирующим составление контрольно-измерительных материалов для государственной итоговой аттестации по данному предмету. Задания могут быть использованы учителем не только для подготовки к олимпиаде, но и для формирования мотивации к изучению русского языка.

Ключевые слова: олимпиада по русскому языку, кодификатор, структура работы, модель задания, мотивация к познавательной деятельности

Для цитирования: Добротина И. Н., Осипова И. В. О заданиях Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку: отбор содержания и требования к умениям // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 16–21. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-16-21.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Tasks for the national Olympiad in the Russian language for school students: content selection and skills requirements

Irina N. Dobrotina

Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, dobrotina.irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1145-1582>

Irina V. Osipova

Lyceum No. 10, Khimki, Moscow region, Russia, osipova_i@inbox.ru

Abstract. The present paper aims to describe approaches to the content selection of the tasks used in the regional and final stages of the Olympiad in the Russian language. The issue regarding the correlation between the existing documents that prescribe the content of education on the one hand and the requirements for holding the regional and final stages of the national Olympiad in Russian for school students on the other is treated as relevant in this study. The performed analysis of the methodological guidelines for holding the school and municipal stages of the national Olympiad for school students in combination with the examination of the codifiers employed to develop testing and assessment materials for learners' final assessment allowed the authors to identify the didactic units which are the elements to be tested. Moreover, the paper provides models for several tasks. These models permit achieving the objective of assessing learners' knowledge and building their motivation for cognitive activity. It is concluded that the content of the tasks and the tested skills of school students participating in the national Olympiad in the Russian language completely satisfy the requirements specified in the documents which regulate the development of the testing and assessment materials for the state final certification in this subject. These tasks can be used by teachers not only as a resource to prepare students for the Olympiad, but also to motivate them to study Russian.

Keywords: Russian language Olympiad, codifier, work structure, task model, motivation for cognitive activity

For citation: Dobrotina I. N., Osipova I. V. Tasks for the national Olympiad in the Russian language for school students: content selection and skills requirements // *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 6. P. 16–21. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-16-21. (In Russ.).

Введение. Исследования, затрагивающие вопросы содержания и организационного сопровождения обучения, а) удовлетворяющего информационным и образовательным запросам современных школьников, б) способного обеспечить формирование когнитивной самостоятельности учащихся в информационном пространстве и соответствующих информационных умений [Aleksandrova и др. 2018, Электронный ресурс], продолжают быть актуальными. Анализ перечня умений, которыми должны владеть участники различных этапов Всероссийской олимпиады школьников (далее — ВсОШ) для выполнения заданий, важен для решения указанной выше проблемы, поскольку интеллектуальные состязания такого рода можно считать своеобразными экзаменами высокого уровня.

Составителей заданий регионально-го и заключительного этапов ВсОШ часто упрекают в том, что задания выходят за рамки школьной программы. Однако анализ требований к содержанию олимпиадных заданий позволяет увидеть, что составители таких заданий по разным предметам соотносят содержание заданий с уровнем требований к изучению предмета. Так, в методических рекомендациях отмечается необходимость:

— такого набора теоретических задач для каждой параллели, который учитывал бы принцип «накопленного итога» (география);

— побуждения участников «к самостоятельному размышлению над материалом», к использованию умений «работать с различными источниками информации (иллюстрации, карты, схемы, диаграммы, таблицы, тексты исторических источников)» (история);

— умений, формируемых на уроках литературы и зафиксированных «в требованиях соответствующих образовательных стандартов (для каждого класса — на своем уровне)» (литература);

— умения «обосновать современную орфографическую норму литературного языка с исторической точки зрения», навыков «синхронного и диахронического морфемного и словообразовательного анализа», умения «анализировать функционирование фразеологизмов в художественном тексте и синтаксические явления повышенной сложности», осведомленности «в области истории русского языкознания» (русский язык) (см. Методические рекомендации¹).

Чрезвычайно важно, чтобы участники олимпиады не только знали факты, владели терминологией, но и умели сопоставлять, анализировать. Не подвергаем сомнению и тот факт, что «формирование этих умений происходит у разных учащихся с разной скоростью и в разной степени на протяжении многих лет и не заканчивается в школе...» (литература)².

Формирование умений читательской грамотности — умений, связанных как с пониманием прочитанного, так и с развитием способности применять полученную в процессе чтения информацию в разных ситуациях, в том числе в нестандартных, — не является прямой задачей олимпиады по русскому языку. Однако составители заданий учитывают, что в современном образовательном пространстве школьнику необходимо постоянно проявлять способность находить информационно-смысловые взаимосвязи текстов разного типа и формата, объединенных одной темой, проблемой, соотносить информацию из разных текстов с внетекстовыми фоновыми знаниями, критически оценивать информацию и делать собственный вывод.

¹ Методические рекомендации по проведению школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников в 2020/21 учебном году [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/06931b1e98aa0ba3830bedaeb09e893/> (дата обращения: 02.07.2021).

² Там же.

Результаты участия во ВсОШ выявляют у одаренных учащихся уровень владения предметными и метапредметными компетенциями, поэтому комплекты олимпиадных заданий по разным предметам можно рассматривать в качестве нестандартизированных оценочных средств для этой категории школьников.

В системе общего образования имеются кодификаторы для существующих оценочных процедур на разных уровнях образования: для всероссийских проверочных работ, а также для проведения государственной итоговой аттестации учащихся. Учитывая, что участниками регионального и заключительного этапов являются обучающиеся IX–XI классов, целесообразно будет обратиться к документам, регулирующим содержание контрольно-измерительных материалов для указанной группы обучающихся на этапах завершения двух ступеней образования (государственной итоговой аттестации) — полного общего образования в XI классе и основного общего образования в IX классе.

Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки обучающихся, освоивших основные общеобразовательные программы основного общего образования (далее — Кодификатор), является одним из документов, «определяющих структуру и содержание контрольных измерительных материалов ОГЭ по русскому языку».

Цель статьи — анализ методических рекомендаций по проведению школьного и муниципального этапов ВсОШ по русскому языку, кодификаторов, используемых для создания контрольно-измерительных материалов для проведения итоговой аттестации по данному предмету, для определения дидактических единиц, являющихся элементами проверки; описание моделей некоторых заданий, которые позволяют реализовать задачи проверки знаний учащихся, формирования мотивации к познавательной деятельности.

Результаты и обсуждение. Авторы статьи уже писали об изменениях, которые в последние годы происходят в подходах и к отбору содержания, и к формату представления заданий ВсОШ по русскому языку [Григорьев и др. 2020]. Отметим,

что большое внимание уделяется знакомству школьников с современными научными направлениями в русистике и в целом в языкознании; учитывается необходимость активизации работы по формированию нормативной грамотности речи, что невозможно без знания вариантов нормы, представления об изменчивости и развитии нормы и языка в целом; включаются задания, направленные на работу с различными видами лингвистических словарей и справочников, а также предполагающие умение давать оценку процессам, происходящим в современном русском литературном языке (изменение в сфере управления и некоторых видов согласования; заимствования и связанные с этим процессы в изменении графического облика слов и др.).

При отборе содержания для заданий и определении формы их представления мы учитываем, что требования к тексту как средству обучения изменились. О новых подходах к использованию текстов в учебном процессе свидетельствуют разные исследования (см., например: [Common Core State Standards for English Language, Электронный ресурс]; [Aleksandrova и др. 2018, Электронный ресурс]). Отмечается, например, что включение графики может быть принципиальным моментом для понимания текста; графика может передавать информацию, не представленную в тексте в ином виде. Тексты могут требовать обращения к уже имеющимся знаниям и определенному культурному багажу, представлять несколько точек зрения на проблему. Следует упомянуть, что на разных этапах (от школьного до заключительного) в комплектах заданий ВсОШ по русскому языку наблюдается преемственность как в распределении заданий по темам, так и в учете требований к умениям, определяющим работу с текстом.

Проанализируем некоторые задания, предложенные на региональном этапе ВсОШ по русскому языку, определив:

- особенности текстов, предлагаемых участникам;
- как соотносится содержание задания с содержанием школьной программы по русскому языку;
- какие умения (предметные и метапредметные) необходимы для выполнения задания.

Задание № 1 в комплексах заданий для IX–XI классов построено на работе с двумя видами текстов: фрагментами словаря (текст I) и перечнем наиболее употребительных русских фраз (текст II).

Текст I (фрагменты). Примеры из словаря:

Jaekor	якорь	Mesetz	месяц
Läsina	лесина 'дерево'	Wossmoi	восьмой

Текст II (фрагменты). Примеры из списка наиболее употребительных фраз: 1. Obed gotof? 2. Ti sdorof? Tsschego ti prisschol?

Вопросы предлагаются последовательно к тексту I и к тексту II, востребованы умения поиска информации, явно представленной в тексте (например: «Как передаются латинскими буквами русские буквы, обозначающие шипящие звуки? Как в словаре обозначается латиницей буква Ц?» и др.). Часть вопросов требует применения умений сопоставлять информацию из двух текстов, на основе анализа языковых данных делать выводы (например: «Если допустить, что произношение фраз из текста II в языке XVIII века и в современном языке совпадает, опишите особенности передачи живой речи на письме, используя примеры из списка наиболее употребительных фраз (в сравнении с примерами из текста I)»).

Используются и модели заданий, которые многие учителя могут сопоставить с вариантом задания итоговой аттестации по русскому языку: предлагаются тексты (фрагменты), необходимо определить контекстное значение слова, которое может быть в одном из фрагментов авторским (окаzionaleльным), например противоположным тому, в котором оно употреблено в остальных случаях.

Рассмотрим следующее задание.

Задание № 2. Один школьник, читая словообразовательный словарь, выявил, что словарные статьи в нем строятся по определенным принципам.

Перед вами пример словарной статьи:

По/беж/а/ть – глагол, образован от глагольной основы, способ образования – префиксальный, приставка *по-* со значением начинательного способа действия (начала действия).

Школьник выписал из словаря некоторые слова и, учитывая только два принципа из тех,

которые он выявил, распределил эти слова на пять равных групп. При этом два слова остались вне групп. Назовите эти два принципа и распределите выписанные школьником слова (*гордец, выходец, доходец, канадец, удалец, сослуживец, пловец, европеец, первопроходец, рубец* ('шрам'), *властолюбец, огородец*) по группам.

Докажите свою точку зрения. Почему два слова остались вне групп? Объясните свой выбор, основываясь на выявленных принципах.

Примечание. Группа обычно включает два или более двух элементов.

Модель ответа:

Слова разделены на группы по следующим принципам: 1) значение суффикса *-ец-*, 2) способ словообразования.

1. У данных слов суффикс *-ец-* указывает на лицо, обладающее определенным признаком, способ образования – суффиксальный: *гордец, удалец*.

2. У данных слов суффикс *-ец-* указывает на лицо, выполняющее определенное действие, способ образования – суффиксальный: *выходец, пловец*.

3. У данных слов суффикс *-ец-* указывает на лицо, выполняющее определенное действие, способ образования – сложение с суффиксацией: *властолюбец, первопроходец*.

4. У данных слов суффикс *-ец-* указывает на лицо, живущее в определенном месте, способ образования – суффиксальный: *канадец, европеец*.

5. У данных слов суффикс *-ец-* имеет значение уменьшительности, пренебрежительности, способ образования – суффиксальный: *доходец, огородец*.

Остались вне групп:

1) *сослуживец*, так как в данном слове суффикс *-ец-* указывает на лицо, выполняющее определенное действие (сравни: гр. 2 и 3), однако способ образования – приставочно-суффиксальный (конфиксальный);

2) *рубец*, так как в данном слове суффикс *-ец-* указывает на предмет, являющийся результатом определенного действия, способ образования – суффиксальный.

Отметим, что задание продолжает серию заданий, направленных на знакомство с различными типами словарей, актуализацию знаний о строении словарной статьи.

Используя это задание, сопоставим элементы содержания (укрупненные дидактические единицы), представленные в Кодификаторе и Методических рекомендациях, и умения, проверяемые при его выполнении.

Таблица

Сопоставление единиц содержания обучения и проверяемых умений

Table

Correlation between the educational content elements and the skills tested

Кодификатор	Методические рекомендации
Укрупненные дидактические единицы содержания обучения	
Морфемика и словообразование Значимые части слова (морфемы). Морфемный анализ слова. Основные способы словообразования	Словообразование (современное и историческое членение слова на словообразовательные единицы и определение способа словообразования)
Проверяемые умения	
Проведение различных видов анализа слова (фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического): деление слова на морфемы на основе смыслового, грамматического и словообразовательного анализа слова; умение различать словообразовательные и формообразующие морфемы, способы словообразования; проведение фонетического, морфемного и словообразовательного (как взаимосвязанных этапов анализа структуры слова), лексического, морфологического анализа слова, анализа словообразовательных пар и словообразовательных цепочек слов	Определение объединяющего принципа для классификации на основе анализа примера словарной статьи; морфемный анализ слова, выявление значения суффикса, способа словообразования, умение приводить необходимые примеры

Задания ВсОШ по словообразованию предполагают знание участником морфем, понимание современного и исторического членения слова на словообразовательные единицы (по сути, морфемный анализ, но на более высоком, чем базовый, уровне) и определение способа словообразования. Указанные знания полностью соответствуют укрупненным дидактическим единицам содержания обучения (см. Кодификатор) раздела «Морфемика и словообразование»: значимые части слова (морфемы), морфемный анализ слова, основные способы словообразования. Следует отметить, что научные термины, не употребляющиеся в школьных учебниках и школьной практике базового уровня, даются в скобках (в данном случае *конфиксальный*). Их знание и использование не ожидаются от участников при решении задания, а следовательно, не влияют на оценивание.

Сравнивая проверяемые умения, несложно заметить, что проверяемые предметные умения, указанные в Методических рекомендациях к заданию 2 комплекта 2020/2021 учебного года, полностью соответствуют указанным проверяемым умениям в Кодификаторе. Установление объединяющего принципа для классификации на основе анализа примера словарной статьи

требует от участников олимпиады определенного уровня сформированности читательской грамотности, а также метапредметных умений анализа и синтеза, которые закреплены на базовом уровне универсальных учебных действий.

Применение указанных знаний, предметных и метапредметных умений поднимает уровень задания на олимпиадный, но при этом задание не выводит требования к знаниям и умениям участника олимпиады за рамки укрупненных дидактических единиц содержания обучения и проверяемых умений, заложенных в Кодификаторе элементов содержания, и требований к уровню подготовки обучающихся, освоивших основные общеобразовательные программы основного общего образования.

Выводы. Проведение подобного анализа других заданий регионально-го этапа и сопоставление их с указанным Кодификатором также позволяют сделать вывод о соответствии содержания заданий и проверяемых умений участников Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку документам, регулирующим составление контрольно-измерительных материалов для государственной итоговой аттестации по данному предмету. Стоит отметить, что при этом задания

комплектов ВСОШ по русскому языку часто предлагают школьникам посмотреть на языковые единицы и явления с новой для них стороны, что, несомненно, расширяет знания обучающихся по предмету и мотивирует их к дальнейшему изучению русского языка. Описанные в статье особенности олимпиадных заданий позволяют учителю использовать их не только как дидактический материал для подготовки старшеклассников к разным этапам ВСОШ, но и как основу для мотивационной работы со школьниками на разных этапах изучения русского языка, что будет способствовать формированию мотивации к познавательной деятельности в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьев А. В., Добротина И. Н., Осипова И. В. Об итогах регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2019 году // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 1. С. 30–35. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-81-1-30-35.
2. Aleksandrova O. M., Vasilevykh I. P., Gosteva Yu. N., Dobrotina I. N., Uskova I. V. Upon the problem of the definition of «Training text» in the conditions of information and educational environment // *Espacios*. 2017. Т. 38, № 40. С. 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n40/a17v38n40p04.pdf> (дата обращения: 01.09.2021).
3. Aleksandrova O. M., Dobrotina I. N., Gosteva Yu. N., Uskova I. V., Vasilevykh I. P. Development of Informational Text Processing Skills in Today's Information Educational Environment // *Cognitive-Social and Behavioural Sciences (ICCSBS Moscow-2018)* [Электронный ресурс]. URL: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.48> (дата обращения: 01.09.2021).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ирина Нургаиновна Добротина, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией филологического общего образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования

Ирина Викторовна Осипова, кандидат педагогических наук, доцент, учитель русского языка и литературы высшей категории, МБОУ Лицей № 10

4. Common Core State Standards for English Language, Arts & Literacy in History / Social Studies, Science, and Technical Subjects. Appendix A. [Электронный ресурс]. URL: http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf (дата обращения: 01.09.2021).

REFERENCES

1. Grigoriev A. V., Dobrotina I. N., Osipova I. V. The Results of the Regional and Final Stages of the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in the Russian Language in 2019. *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2020. Vol. 81, No. 1. P. 30–35. DOI:10.30515/0131-6141-2020-81-1-30-35. (In Russ.).
2. Aleksandrova O. M., Vasilevykh I. P., Gosteva Yu. N., Dobrotina I. N., Uskova I. V. Upon the problem of the definition of «Training text» in the conditions of information and educational environment. *Espacios*. 2017. Vol. 38, No. 40. P. 4 [Electronic resource]. URL: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n40/a17v38n40p04.pdf> (accessed: 01.09.2021). (In Engl.).
3. Aleksandrova O. M., Dobrotina I. N., Gosteva Yu. N., Uskova I. V., Vasilevykh I. P. Development of Informational Text Processing Skills in Today's Information Educational Environment. *Cognitive-Social and Behavioural Sciences (ICCSBS Moscow-2018)* [Electronic resource]. URL: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.48> (accessed: 01.09.2021). (In Engl.).
4. Common Core State Standards for English Language, Arts & Literacy in History / Social Studies, Science, and Technical Subjects. Appendix A [Electronic resource]. URL: http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf (accessed: 01.09.2021). (In Engl.).

Irina N. Dobrotina, Cand. of Sci. (Ped.), Head of the Laboratory of Philological General Education, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education

Irina V. Osipova, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Teacher of Russian Language and Literature of the Highest category, Lyceum No. 10

Статья поступила в редакцию 03.06.2021; одобрена после рецензирования 02.07.2021; принята к публикации 21.07.2021.

The article was submitted 03.06.2021; approved after reviewing 02.07.2021; accepted for publication 21.07.2021.



МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

METHODOLOGICAL MAIL

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-22-30

Совершенствование процесса изучения имени числительного в VI классе путем применения алгоритмов. Часть II. Нормы грамматической сочетаемости числительных с именами существительными¹

Владимир Николаевич Сульниченко

Крымская академия профессиональной переподготовки и повышения квалификации, г. Евпатория, Республика Крым, Россия, sulnich@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3292-9813>

Для цитирования: Сульниченко В. Н. Совершенствование процесса изучения имени числительного в VI классе путем применения алгоритмов. Часть II. Нормы грамматической сочетаемости числительных с именами существительными // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 22–30. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-22-30.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Improving the process of learning numerals in the 6th grade by applying algorithms. Part 2. The norms of grammatical combinability of numerals with nouns²

Vladimir N. Sulnichenko

Crimean Academy of Professional Retraining and Advanced Training, Evpatoria, Republic of Crimea, Russia, sulnich@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3292-9813>

For citation: Sulnichenko V. N. Improving the process of learning numerals in the 6th grade by applying algorithms. Part 2. The norms of grammatical combinability of numerals with nouns. *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 6. P. 22–30. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-22-30. (In Russ.).

Нормативное употребление числительных зависит от умения школьников устанавливать грамматические связи с именами существительными. Сложным в грамматике русского языка является вопрос об особенностях сочетания числительных с существительными. Существует ряд семантических ограничений, регулирующих эту сочетаемость.

Словосочетания на основе числительных и существительных могут строиться в зависимости от лексико-грамматического разряда

первых и семантики вторых. Использование алгоритмов при рассмотрении этой темы оптимизирует процесс ее усвоения и систематизирует изучаемый материал, эффективно формирует умение правильно строить словосочетания с именами существительными.

Непродуктивную и немногочисленную группу собирательных числительных отличает «ограниченность в сочетаемости», что «свидетельствует об особом характере так называемых собирательных числительных» [Балалайкина 2009: 212].

¹ Окончание. Начало см.: Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 3. С. 34–43.

² The end. See the beginning in: *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 3. P. 34–43.

Собирательные числительные сочетаются с определенными по семантике существительными и в словосочетаниях всегда препозитивны (употребляются перед именами существительными).

При изучении сочетаемости собирательных числительных с различными по семантике группами существительных полезно отметить, что они употребляются всегда с именами существительными

множественного числа. Кроме этого, методически целесообразно противопоставить нормативное использование в речи собирательных и количественных числительных (*трое волчат — три волка*). Попутно заметим, что в наиболее подготовленном классе можно предложить к обозначенным в таблице 7 семантическим группам существительных самостоятельно подобрать соответствующие примеры.

Таблица 7

Сочетаемость собирательных числительных с существительными

Table 7

Combinability of collective numerals with nouns

Собирательные числительные сочетаются с существительными			
имеющими форму только мн. числа	мужского и общего рода	<i>ребята, дети</i>	обозначающими детенышей животных
<i>двое ножниц, четверо саней</i>	<i>двое учеников, трое сирот</i>	<i>пятеро ребят, шестеро детей, мать четверых детей</i>	<i>трое волчат, пятеро медвежат, но три волка, пять медведей</i>

После анализа таблицы 7 предлагаем самостоятельно составить алгоритм 7, который показывает правильные грамматические формы собирательных числительных, сочетающихся с именами существительными и образующих словосочетания. Дадим некоторые методические рекомендации по его составлению в классе с невысокой лингвистической подготовкой. В ходе работы школьники должны определить:

1) количество ветвей алгоритма, учитывая количество столбцов таблицы 7 (4);

2) содержание формулировок каждой ветви алгоритма в соответствии с лексическими и грамматическими особенностями имен существительных, сочетающихся с числительными.

Для этого перед шестиклассниками ставится такая задача: используя распределение теоретического материала в таблице 7, составьте соответствующие формулировки ветвей алгоритма с учетом семантики существительных, сочетающихся с собирательными числительными. Укажем, что четвертая ветвь алгоритма (в табл. 7 четвертый столбец) должна отразить по линии утвердительного ответа «ДА» группу существительных, обозначающих молодых животных (детенышей) и сочетающихся с собирательными числительными, а по линии отрицательного ответа «НЕТ» — группу существительных, обозначающих взрослых

животных и сочетающихся с количественными числительными. Результаты работы отражаются в алгоритме 7.

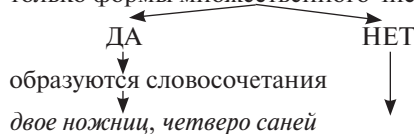
Алгоритм 7

Нормативные грамматические формы собирательных числительных, сочетающихся с именами существительными

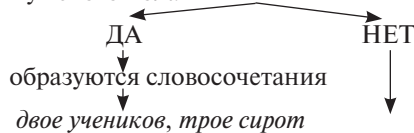
Algorithm 7

The prescriptive grammatical forms of collective numerals combining with nouns

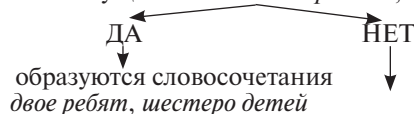
1. Собирательные числительные сочетаются с существительными, имеющими только формы множественного числа



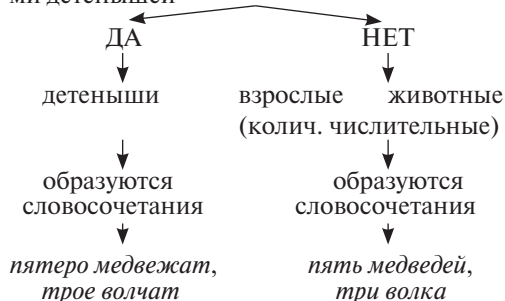
2. Собирательные числительные сочетаются с существительными общего рода и существительными, обозначающими лиц мужского пола



3. Собирательные числительные сочетаются с существительными *ребята, дети*



4. Собирательные числительные сочетаются с существительными, обозначающими детенышей



Образец рассуждения 1. В словосочетаниях *двое ножниц, четверо щипцов, трое саней* собирательные числительные *двое, четверо, трое* в соответствии с первой ветвью алгоритма 7 сочетаются с существительными, имеющими только форму множественного числа (*ножницы, щипцы, сани*).

Образец рассуждения 2. В словосочетаниях *двое братьев, трое сирот* собирательные числительные *двое, трое* в соответствии со второй ветвью алгоритма 7 сочетаются с существительными, обозначающими лиц мужского пола (*ученики*) и общего рода (*сирота*).

Образец рассуждения 3. В словосочетаниях *двое ребят, трое детей* употребляются собирательные числительные *двое, трое*, так как они сочетаются в соответствии с третьей ветвью алгоритма 7 с существительными *ребята, дети*.

Образец рассуждения 4. В словосочетаниях *трое волчат, пятеро медвежат* собирательные числительные *трое, пятеро* сочетаются в соответствии с четвертой ветвью алгоритма 7 с существительными, обозначающими детенышей (*волчата, медвежата*), а в словосочетаниях *три волка, пять медведей* использованы количественные числительные *три, пять*, так как они сочетаются в соответствии с четвертой ветвью алгоритма 7 с существительными, обозначающими взрослых животных (*волк, медведь*).

Полезно отметить нормативные формы в употреблении собирательных и количественных числительных (*двое учеников, трое братьев, пятеро юношей — два ученика, три брата, пять юношей*) и ненормативные («*двое девушек, трое сестер, четверо шестиклассниц*» — неправильно; *две девушки, три сестры, четыре шестиклассницы* — правильно).

Представления учащихся о сочетаемости числительных с именами существительными углубляются в процессе рассмотрения собирательных числительных *оба* (м. р. и ср. р.) — *обе* (ж. р.), которые в нормативной речи строго разграничиваются в употреблении.

Шестиклассникам с более высоким уровнем грамматической подготовки предлагаются вопросы и задания, которые помогут самостоятельно систематизировать теоретический и практический материал в виде таблицы 8.

1. Подберите к словам *оба, обе* существительные мужского, женского и среднего рода и определите, с какими из них сочетаются числительные по смыслу и грамматически.

2. Как склоняются собирательные числительные *оба — обе* в сочетании с существительными мужского, женского и среднего рода?

3. Какую закономерность в конечном гласном корня вы установили при склонении собирательных числительных *оба — обе*?

4. Как сочетаются существительные, имеющие только грамматическую форму множественного числа, с числительными *оба, обе*?

5. Почему собирательные числительные *оба — обе* не употребляются с существительными, не имеющими форм единственного числа? (У них отсутствует категория рода, поэтому нельзя сказать «у обоих ворот»; форма именительного падежа «*обе/оба ворота*» отсутствует.)

Для учащихся, менее подготовленных в лингвистическом отношении, предлагается для анализа таблица 8, которая разбирается в процессе рассмотрения темы.

Таблица 8

Сочетаемость с существительными и склонение числительных *оба* – *обе*

Table 8

The declension of the numerals *оба* (both, masculine/neuter) – *обе* (both, feminine) and their combinability with nouns

Собирательные числительные <i>оба</i> — <i>обе</i>					
сочетаются с существительными					
род	м. р.	<i>оба студента</i>	—		
	ср. р.	<i>оба окна</i>	—		
	ж. р.	—	<i>обе подруги</i>		
при склонении					
склонение	корневой гласный <i>а</i> переходит в <i>о</i> <i>оба студента (обоих студентов)</i>		не происходит изменение корневого гласного <i>обе подруги (обеих подруг)</i>		
сочетание с существительными мн. числа	<i>ворота</i>		<i>ножницы</i>	<i>часы</i>	<i>брюки</i>
	правильно				
	<i>у тех и у других ворот</i>		<i>с теми и другими ножницами</i>	<i>на этих двух часах</i>	<i>обеими парами брюк</i>

Таблица 8 помогает шестиклассникам построить алгоритм 8, для чего они должны:

1) составить первую ветвь алгоритма со словом *оба*, указав в ней грамматическую и орфографическую особенности собирательного числительного;

2) отразить во второй ветви алгоритма особенности употребления и правописания собирательного числительного *обе*;

3) противопоставить в третьей неполной ветви алгоритма правильные грамматические варианты неправильным при сочетании числительных *оба* и *обе* с существительными мн. числа;

4) подобрать синонимические выражения (*теми и другими ножницами*, *у тех и у других ворот*).

В результате работы алгоритм 8 приобретает такой вид.

Алгоритм 8

Употребление в речи грамматических форм числительных *оба*, *обе* в сочетании с существительными

Algorithm 8

The usage of the grammatical forms of the numerals *оба* (both, masculine/neuter), *обе* (both, feminine) and their combinability with nouns

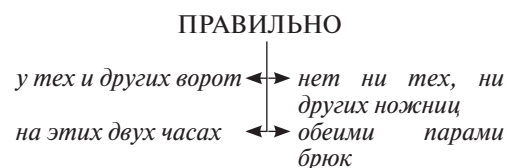
1. При склонении собирательного числительного со значением 'и тот и другой', сочетающегося с существительными мужского и среднего рода, корневой гласный *а* переходит в *о*



2. При склонении собирательного числительного со значением 'и та и другая', сочетающегося с существительными женского рода, не происходит изменение корневого гласного



3. Собирательные числительные *оба* – *обе* сочетаются с существительными, имеющими только форму множественного числа



Образец рассуждения 1. При склонении собирательного числительного *обоих*, сочетающегося в соответствии

с первой ветвью алгоритма 8 с существительным мужского рода (*обоих шестиклассников*), корневой гласный *а* (*оба*) переходит в *о* (*обоих*).

Образец рассуждения 2. При склонении собирательного числительного *обе*, сочетающегося в соответствии со второй ветвью алгоритма 8 с существительным женского рода (*обеих шестиклассниц*), не происходит изменение корневого гласного *е* (*обеих*).

Образец рассуждения 3. В словосочетании у *обоих ворот* собирательное числительное *обоих* сочетается с существительным *ворота*, имеющим форму только множественного числа, поэтому в соответствии с третьей ветвью алгоритма 8 заменяю собирательное числительное *обоих* таким выражением — у *тех* и у *других ворот*.

Большие трудности школьники испытывают при употреблении в речи числительных *полтора* и *полтораства*. Чаще всего эти грамматические формы искажаются или вообще не используются в речи. Ввиду сложности материала для анализа предлагается таблица 9, которая представляет две грамматические формы числительных: 1-я форма — *полтора*, *полтораства* для именительного и винительного падежей и 2-я форма — *полтора*, *полтораства* для косвенных падежей. В ходе работы школьники определяют род существительных, сочетающихся со словами *полтора* (м. р. и ср. р.) и *полторы* (ж. р.). Далее шестиклассники указывают, с какими грамматическими формами числа сочетается числительное *полтора* (ед. и мн. число), а с какими — *полтораства* (мн. ч.).

Таблица 9

Грамматические формы числительных *полтора*, *полтораства* и их сочетаемость с именами существительными
The grammatical forms of numerals *полтора* (one and a half), *полтораства* (one hundred and fifty) and their combinability with nouns

Table 9

Формы числительных <i>полтора</i> , <i>полтораства</i>			
Им. п., В. п.		Р. п., Д. п., Тв. п., П. п.	
<i>полтора</i> (м. и ср. р.)	<i>полтораства</i>	<i>полтора</i>	<i>полтораства</i>
<i>полторы</i> (ж. р.)			
<i>полтора</i> , <i>полтораства</i> сочетаются с именами			
сущ. ед. числа	сущ. мн. числа	сущ. мн. числа	
<i>полтора</i>	<i>полтора</i>	<i>полтораства</i>	
<i>полтора часа</i> <i>полтора ведра</i> <i>полтора дня</i>	<i>до полтора часов</i> <i>с полтора ведрами</i> <i>о полтора днях</i>	<i>к полтораства рублям</i> <i>около полтораства метров</i> <i>с полтораства книгами</i>	

Составляя алгоритм 9, шестиклассники должны определить:

1) какую грамматическую информацию следует отразить в первой ветви алгоритма (грамматические формы числительных *полтора*, *полтораства* в именительном и винительном падежах и их сочетаемость с существительными единственного и множественного числа);

2) какие грамматические формы числительных характерны для анализируемых числительных в косвенных падежах множественного числа (*полтора*, *полтораства*) — вторая ветвь алгоритма;

3) какие можно использовать выражения описательного характера с существительным *сутки* (*не менее полтора суток*,

в течение полтора суток, *не более полтора суток*). Форма *полтора суток* отмечается в выводе по линии отрицательного ответа «НЕТ» в третьей ветви алгоритма 9.

Алгоритм 9

Грамматическая сочетаемость числительных *полтора* и *полтораства* с существительными

Algorithm 9

Grammatical combinability of the numerals *полтора* (one and a half) and *полтораства* (one hundred and fifty) with nouns

1. Числительные *полтора*, *полтораства* употребляются в Им. п. и В. п. и сочетаются с существительными ед. и мн. числа



сочетаемость количественных числительных с существительным <i>сутки</i> (примеры)	<i>прошло двадцать два дня в течение сорока трех суток в продолжение шестидесяти четырех дней</i>	<i>двадцать одни сутки тридцать пять суток сорок шесть суток пятьдесят семь суток</i>
сочетаемость порядковых числительных с существительными с временным значением (названия месяцев)	склоняй числительное как прилагательное <i>к Первому Восьмым Девятым</i>	существительное употребляй в Р. п. ед. числа <i>сентября марта мая</i>
сочетаемость дробных числительных с существительными	склоняй все слова <i>пять целых и три десятых к пяти целым и трем десятым три пятых от трех пятых</i>	существительное употребляй в Р. п. ед. числа <i>процента длины</i>

Далее анализируются количественные числительные, представленные в таблице 10, указываются те их группы, которые определяют нормы сочетаемости с существительным множественного числа *сутки*. В ходе разбора таблицы предлагается составить первую ветвь алгоритма (материал для нее помещен в первой и второй строках левого столбца). Важно акцентировать внимание шестиклассников на тех грамматических признаках числительных, которые определяют содержание первой ветви алгоритма (количественные числительные свыше 20, которые оканчиваются на определенные единицы (2, 3, 4) – первая строка левого столбца таблицы).

В ходе анализа примеров (вторая строка левого столбца таблицы) спрашиваем у шестиклассников, как образованы правильные грамматические формы от числительных 22, 43, 64 в сочетании с существительным *сутки*. Учитель помогает школьникам понять, что образование правильных грамматических форм осуществляется путем использования выражений синонимического характера (лексической замены, вставки слова, грамматической перестройки). Потом анализируются словосочетания и определяется характер лексической замены: *двадцать два дня* (слово *сутки* заменяется словом *дня*), *в течение сорока трех суток* (вставка предлога *в течение*), *в продолжение шестидесяти четырех дней* (вставка предлога *в продолжение*

и замена слова *сутки* словом *дней*). Эту грамматическую информацию целесообразно представить в выводах по линии утвердительного ответа «ДА» в первой ветви алгоритма 10 – количественные числительные свыше 20 оканчиваются на 2, 3, 4 (22, 23, 24; 32, 33, 34 и далее) и сочетаются с существительным множественного числа *сутки*.

По такому же принципу построен материал первой и второй строк правого столбца таблицы, помогающий составить вторую ветвь алгоритма 10, в которой анализируются количественные числительные начиная от 20 с оставшимися единицами 1, 5, 6, 7, 8, 9. В ходе анализа материала и примеров таблицы 10 шестиклассники отмечают две грамматические формы (*сутки, суток*), характерные для данных числительных, и составляют содержание формулировки второй ветви алгоритма 10 – количественные числительные свыше 20 (21, 25 ... 30, 41, 45–50 и далее) сочетаются с существительным множественного числа *сутки*.

Далее, анализируя таблицу 10, выясняем, какие грамматические формы образуют порядковые числительные в сочетании с существительными, обозначающими названия месяцев года. В ходе работы рассматриваются порядковые числительные, которые склоняются и в сочетании с существительными с временным значением употребляются в форме Р. п. ед. числа (*сентября, февраля*), поэтому образуют

такие грамматические формы: *к Первому сентября, к Двадцать третьему февраля*. Этот грамматический материал используется при составлении третьей ветви алгоритма 10.

Аналогичная работа проводится с дробными числительными, сочетающимися с существительным в той же грамматической форме. Важно акцентировать внимание шестиклассников на том, по какому принципу должна быть построена четвертая ветвь алгоритма 10, чтобы отразить данную грамматическую норму. В ходе беседы школьники отмечают, что четвертую ветвь алгоритма 10 нужно составить по принципу противопоставления правильных и неправильных грамматических форм.

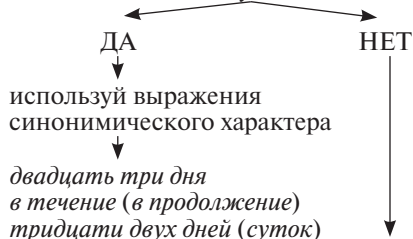
Алгоритм 10

Грамматические нормы сочетаемости числительных с именами существительными в речи

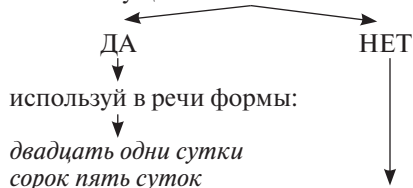
Algorithm 10

The grammatical norms of combinability between numerals and nouns in speech

1. Количественные числительные свыше 20 оканчиваются на 2, 3, 4 (22, 23, 24; 32, 33, 34 и далее) и сочетаются с существительным мн. числа *сутки*



2. Количественные числительные свыше 20 (21, 25 ... 30, 41, 45–50 и далее) сочетаются с существительным мн. числа *сутки*



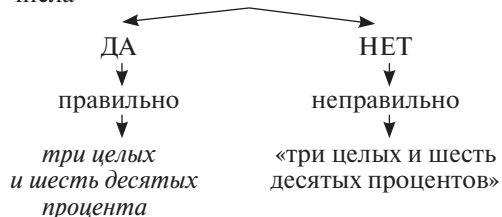
3. Порядковые числительные сочетаются с существительными Р. п. ед. числа с временным значением (названия месяцев года)



склоняй числительное, а существительное употребляй в Р. п. ед. числа:

↓
к Первому сентября
к Восьмому марта

4. Дробные числительные употребляются с существительными в форме Р. п. ед. числа



Образец рассуждения 1. Количественное числительное *двадцать два* (22) оканчивается на 2, и в соответствии с первой ветвью алгоритма 10 нужно использовать синонимические выражения *двадцать два дня, в течение (в продолжение) двадцати двух дней (суток)*.

Образец рассуждения 2. Количественное числительное *тридцать пять* (35) оканчивается на 5 и, сочетаясь с существительным *сутки*, образует в соответствии со второй ветвью алгоритма 10 грамматическую форму *тридцать пять суток*.

Образец рассуждения 3. *К Восьмому марта*. Порядковое числительное (*к*) *Восьмому* сочетается с существительным *марта*, которое в соответствии с третьей ветвью алгоритма 10 употребляется в форме Р. п. ед. числа (*к Восьмому марта*).

Образец рассуждения 4. *От пяти девярых площади*. Дробное числительное (*от*) *пяти девярых* употребляется в соответствии с четвертой ветвью алгоритма 10 с существительным *площадь* в форме Р. п. ед. числа (*площади*).

Выводы. Использование алгоритмов при изучении имени числительного совершенствует уровень усвоения учебного материала, формирует грамматико-орфографические умения и навыки, повышая качество знаний школьников, развивая интерес к обучению.

В ходе применения алгоритмов при рассмотрении морфологических норм имен числительных значительно улучшается качество восприятия учебного материала, так как алгоритмы, отличаясь простотой

и доступностью, создают благоприятные условия для более глубокого осмысления трудных морфологических норм сочетаемости имен числительных с именами существительными.

Предлагаемая методика помогает шестиклассникам осмысленно анализировать каждую выполняемую языковую операцию, сравнивать грамматические признаки при составлении лаконичных и емких алгоритмических рассуждений, самостоятельно делать выводы, обобщения.

Таким образом, обучение нормам употребления числительных на основе составления алгоритмов на уроках русского языка в VI классе формирует мышление школьников, совершенствует нормативный уровень

речевой культуры, создает необходимую базу для использования языковых средств в коммуникативных целях.

ЛИТЕРАТУРА

Балалыкина Э. А. Числительные как особая часть речи в современном русском языке // Ученые записки Казанского государственного университета. 2009. Т. 151, кн. 3. С. 205–214.

REFERENCE

Balalykina Eh. A. Numerals as a special part of speech in modern Russian. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta = Scientific Notes of Kazan State University*. 2009. Vol. 151, book. 3. P. 205–214. (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 22.01.2021; одобрена после рецензирования 27.02.2021; принята к публикации 14.03.2021.

The article was submitted 22.01.2021; approved after reviewing 27.02.2021; accepted for publication 14.03.2021.

Уважаемые авторы и читатели журнала «Русский язык в школе»!

Напоминаем, что продолжается подписка на I полугодие 2022 г. Мы верим, что нас с вами объединяют не только интерес и любовь к русскому языку, но и общая цель – сохранение научно-методического журнала как феномена, присущего исключительно российской действительности. Пережив экономические кризисы, в очень непростых условиях наш журнал остается единственным пространством, объединяющим учителей, методистов и лингвистов. В сохранении этого уникального единства важно усилие каждого из вас.

Вы можете оформить подписку:

1) через наших партнеров – подписные агентства: «Почта России» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – ПЗ896), «Урал-Пресс» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – 73334), «ПРЕССИНФОРМ», НПО «ИНФОРМ-СИСТЕМА», ООО «ИВИС»;

2) через интернет-сайт: <https://www.pochta.ru/> (выбрать раздел «Другие сервисы», далее – «Подписка онлайн»).



ДЕТСКАЯ РЕЧЬ

CHILDREN'S SPEECH

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-31-43

«Мое мнение, что...»: субъективное начало в письменном дискурсе школьников

Виктория Вилладиевна Казаковская

Институт лингвистических исследований, Российская академия наук, г. Санкт-Петербург, Россия, victory805@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1597-6527>

Марина Викторовна Гаврилова

Средняя общеобразовательная школа № 38, г. Абдулино, Оренбургская обл., Россия, akvamarin66@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу способов выражения субъективной оценки говорящего/пишущего в сочинениях детей 11–12 лет. Рассматривается структурно-семантический репертуар средств субъективации, их функциональные возможности, а также частота использования в описаниях и рассуждениях. Установлено, что «субъективная» плотность текстов-рассуждений отражает уровень развития вербальной рефлексии (сопряженной с моделью психического) и соотносится с академическими достижениями детей. Результаты сопоставляются с данными о более позднем усвоении средств, эксплицирующих субъективное начало. В исследовании сочетаются методы лонгитюдного и срезового наблюдения, элементы статистической обработки данных и теоретические принципы анализа языкового материала, принятые в Петербургской школе функциональной грамматики. Средства субъективации интерпретируются в связи с понятиями модуса, модусной рамки и авторства. Предлагаемые учителям-словесникам рекомендации учитывают когнитивную и системно-языковую сложность различных средств субъективации и направлены на развитие коммуникативных навыков, способствующих успешной социализации школьников.

Ключевые слова: поздний речевой онтогенез, письменный текст, средства субъективации, субъективная плотность текста, эксплицитный модус, модусная рамка, редукция, модель психического

Для цитирования: Казаковская В. В., Гаврилова М. В. «Мое мнение, что...»: субъективное начало в письменном дискурсе школьников // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 31–43. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-31-43.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

"My opinion is that...": the subjective introduction in school students' written discourse

Victoria V. Kazakovskaya

Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russia, victory805@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1597-6527>

Marina V. Gavrilova

Middle School of General education № 38, Abdulino, Orenburg region, Russia, akvamarin66@yandex.ru

Abstract. The paper is devoted to the analysis of the modes chosen to express the speaker's/writer's personal evaluations in essays written by children of eleven and twelve years old. The structural-semantic repertoire of subjectification tools, their functional potential, and frequency of occurrence in descriptive and argumentative essays are considered.

It has been found that the 'subjective' textual density of argumentative texts reflects the developmental level of verbal introspection (related to the theory of mind) and correlates with children's academic achievements. The results are compared with the data concerning a later mastering of the linguistic means expressing subjectivity. The research combines the methods of longitudinal and assessment observation, elements of statistical data processing and the theoretical principles of linguistic material analysis accepted in the Petersburg school of functional grammar. The linguistic tools of subjectification are interpreted in connection with the concepts of *modus*, *modus frame*, and *authorship*. The guidelines offered to language and literature teachers take into consideration the cognitive and the systemic-lingual difficulty of various subjectification means; they are aimed to enhance communicative skills promoting successful socialization of school children.

Keywords: late language development, written text, subjectification tools, subjective textual density, explicit *modus*, *modus frame*, reduction, theory of mind

For citation: Kazakovskaya V. V., Gavrilova M. V. "My opinion is that...": the subjective introduction in school students' written discourse. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 6. P. 31–43. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-31-43. (In Russ.).

Введение: модель психического и субъективная оценка. В современном мире успешность человека во многом определяется его успешностью в социальных отношениях: в том, как он выражает свое мнение, чувства — иными словами, свое *Я*, — и как понимает соответствующие ментальные и эмоциональные состояния Другого. Когнитивные психологи связывают эти способности с моделью психического (*Theory of mind*) [Сергиенко и др. 2020]. Установлено, что высокий уровень развития модели психического коррелирует с тем, как дети решают конфликты и становятся «более привлекательными» для своих сверстников [Slaughter et al. 2015].

В психологии для определения уровня развития способностей, входящих в понимание психического мира, используются батареи тестов, начинавшиеся с хрестоматийно известной задачи на неверное мнение «Салли — Энн». В психолингвистике к изучению ментального словаря детей привлекаются устные нарративы и записи спонтанной речи [Bartsch, Wellman 1995; Tompkins et al. 2019]. При этом зарубежные коллеги чаще всего анализируют глаголы *думать* (think), *знать* (know), *верить* (belief), *хотеть* (want), *желать* (desire) и под., принадлежащие «модальному языку» (*modal language*).

В настоящее время мировые исследования модели психического находятся на начальной стадии [Сергиенко и др. 2020]. Специалисты из разных областей научного знания подчеркивают необходимость глубокого изучения этой фундаментальной способности человека во всех ее

проявлениях и во всех возрастах — от младенческого до старческого. Наименьшей изученностью в данной сфере обладают коррелятивные отношения, существующие между моделью психического и коммуникативной компетенцией, иными словами, собственно языковой аспект модели психического [Hale, Tager-Flusberg 2003; Lohmann, Tomasello 2003]. Следует подчеркнуть и то обстоятельство, что в обсуждении отсутствует материал морфологически богатых языков, в частности русского, обладающего широчайшими возможностями для экспликации субъективного — внутреннего — мира языковой личности.

В статье речь пойдет о том, какие языковые средства служат вербализации модели психического на ранних стадиях формирования текстовой компетенции в русской детской речи. В фокусе внимания тем самым оказывается начальный этап освоения лексико-грамматических способов выражения субъективной оценки — мнения, точки зрения — как говорящего/пишущего (далее — *говорящий*), так и Другого по данным письменного нарратива.

Для определения столь сложного феномена, каким является субъективная оценка, и для изучения особенностей его функционирования в высказывании и тексте в филологии существует несколько близких и отчасти пересекающихся понятий. В их число входят *модус* и *модальность* (Ш. Балли, В. В. Виноградов, Н. Д. Арутюнова, В. Г. Гак, Т. В. Шмелева, Е. В. Падучева), *авторство* и *авторизация* (В. В. Виноградов, Г. А. Золотова, П. А. Лекант), *пропозициональное отношение* (W. V. Quine, M. Cresswell),

эвиденциальность (Ф. Боас, Р. О. Якобсон, Н. А. Козинцева, А. Айхенвальд), образ автора (В. В. Виноградов, В. Н. Волошинов, Ю. М. Лотман, Б. А. Успенский). Понятие средств субъективации позволяет охватить языковые средства разных уровней, которые выражают тот или иной аспект фигуры говорящего, непротиворечиво сочетая принятые в различных научных парадигмах подходы к описанию интересующего нас объекта.

Представленные наблюдения продолжают исследование субъективного начала в детской речи. И если анализ этого процесса в раннем онтогенезе опирается на первые высказывания ребенка — его реплики в диалоге со взрослым [Казаковская 2017, 2019: 146 и сл.; Kazakovskaya 2021], то в позднем — требует привлечения письменного дискурса. Изученность рассматриваемой проблематики в современной онтолингвистике невелика. Причем это касается не только усвоения категорий модальности и персональности, сопряженных с субъективным началом [Гвоздев 1949; Овчинникова и др. 1999; Краузе 2004; Stephany, Aksu-Koç 2021], или становления дискурсивных практик [Седов 2004; Слабодкина, Федорова 2018], но и в целом — описания механизмов позднего речевого онтогенеза [Berman 2004]. Между тем по ряду причин эти механизмы оказываются не менее важными, чем «ранние», и требуют пристального внимания. В частности, известно, что усвоение языка продолжается, но уже в условиях не столько получаемого родительского инпута, сколько под влиянием разных типов инпута, в том числе письменного (а значит, информация воспринимается уже другими — зрительными — перцепторами). Собеседниками ребенка становятся не только взрослые (свои и чужие), но и сверстники (что означает влияние молодежных субкультур). Наконец, осуществляется процесс обучения [Berman 2017].

Исследования детского нарратива, предварительно выполненные на ограниченном языковом материале [Казаковская, Гаврилова 2019; Казаковская, Онипенко 2020; Kazakovskaya 2020], позволили предположить, что субъективная (модусная) оценка некоторого положения дел (диктума, пропозиции) означает становление субъективного начала и является значимым

элементом дискурсивной тактики говорящего¹. В речевом онтогенезе оценка говорящего развивается постепенно: от ее отсутствия (1) к наличию; от немодальной оценки (2) к модальной; от модальности деонтической (в т. ч. предикатной) (3) к эпистемической (субъективной) (4):

(1) Друзьями Герасима были Муму и Татьяна (Е.);

(2) Елка была *изумительной* (М.); Это стихотворение меня *вдохновило* (А.);

(3) Сначала *надо* выучить все аккорды, потом *надо* знать, где располагаются пальцы, а потом уже *может* появиться мелодия (М.);

(4) Один из писателей — Ханс Кристиан Андерсен написал на эту тему *пожалуй*, легендарную сказку «Снежная королева» (М.).

Сочетание модальных оценок (поли-модальность) в рамках одного высказывания указывает на высокий уровень развития субъективного начала и вербальной рефлексии:

(5) *Кажется* рассказ должен был называться «Кавказские пленники», так как их было двое (М.).

Мы предполагаем, что ребенок проходит этот путь дважды: в раннем онтогенезе и в позднем, что, в свою очередь, можно соотносить со становлением имплицитной и эксплицитной модели психического [Сергиенко и др. 2020: 85 и др.]. При этом средства субъективации выполняют роль маркеров (в терминологическом понимании этого слова), свидетельствующих об определенном уровне развития вербальной рефлексии и — шире — коммуникативной компетенции, поскольку они удовлетворяют соответствующим требованиям: обладают измеримостью, управляемостью и предиктивностью.

Основной целью статьи будет верификация гипотезы на репрезентативном языковом материале в той ее части, которая

¹ Экспериментальные исследования языка художественной литературы на основе НКРЯ (<https://ruscorpora.ru>) указывают на динамичность в формировании дискурсивного начала [Баранов, Добровольский 2020].

² Личные данные детей, принявших участие в исследовании, зашифрованы; пунктуационные особенности текстов сохранены. Выражаем глубочайшую благодарность В. Д. Набока за неоценимую помощь в подготовке языкового материала к анализу.

касается появления субъективной оценки в письменном дискурсе. Так, будет представлен структурно-семантический анализ обнаруженных средств субъективации, определена «субъективная» плотность первых самостоятельных текстов, выявлено соотношение между «субъективным» репертуаром детей, их академическими успехами и полом. Таким образом, обсуждая умения детей обнаруживать тот или иной аспект своего Я либо связывать субъективную оценку с фигурой Другого, мы тем самым обсуждаем ментальный словарь и модальный язык как вербальные показатели модели психического в их речи.

Языковые данные, методы их сбора и изучения. Языковым материалом послужили сочинения детей (описания и рассуждения), написанные пятиклассниками в течение академического года на уроках русского языка и литературы. Анализ механизмов становления субъективного начала потребовал привлечения результатов более длительного наблюдения — текстов семиклассников (см. табл. 1). Иными словами, обсуждаются данные, собранные лонгитюдным и срезовым методами³.

Таблица 1
Языковой материал
Linguistic material

Класс	Возраст детей	Кол-во детей	Кол-во текстов	Кол-во предложений
5	11–12	40	170	1800
7	13–14	48	111	1244

Понятие средств субъективации охватывает грамматические средства, обнаруживающие тот или иной аспект фигуры

говорящего. В русском языке спектр таких средств широк — от авторизующей синтаксемы (термин Г. А. Золотовой) до сопоставимой по семантике сложной синтаксической конструкции. При создании выборки учитывались следующие языковые средства, указывающие на автора текста либо отсылающие (по его воле) к позиции Другого.

I. Сложные конструкции с пропозиционными предикатами — глаголами мысли (6–8) и речи (9), в другой терминологии — сложноподчиненные предложения с изъяснительным придаточным (СПП):

(6) Я думаю, что у Маруси и Сони два разных детства, потому что они растут в двух совершенно разных семьях (А.);

(7) Я понял, что такое любовь, верность, доброта, честность (Р);

(8) Все знаю, что любовь и добро побеждает все (М.);

(9) Исходя из всего этого, можно сказать, что самым главным врагом была барыня, она отняла все счастье, которое было у Герасима — это Татьяна и Муму (А.).

II. Вводные компоненты — слова, сочетания и предложения — с собственно авторской: по моему мнению, по его словам и т. п. (10), модальной (эпистемической, персуазивной): возможно, наверное, конечно, на самом деле и т. п. (11), текстовой (в том числе метатекстовой): например, таким образом, словом, в первую очередь и т. п. (12) и эмоциональной: к сожалению, к счастью и т. п. (13) семантикой:

(10) Но, как я уже сказал, внутренняя сила сильнее внешней... (М.);

(11) Конечно же главное из этих качеств — любовь, ведь она сильнее всего на свете (А.);

(12) Таким образом, чтобы на земле было добро, надо больше делать хорошие поступки и самое главное, нужно уметь любить (Р);

(13) Но, к сожалению, в тайге человека трудно найти, тем более потерявшегося (М.).

III. Авторизующие синтаксемы (14) и/или глаголы-связки (15):

(14) Для Герасима собачка была смыслом всей жизни, а для барыни пустое место (А.);

(15) Самым главным другом можно считать Дину — маленькую татарку, дочку Абдулы (С.).

Авторизующая функция глагола-связки — неполнозначного глагола с грамматизированным лексическим значением

³ В процессе обучения детей использовались учебно-методические комплексы и рабочие программы: Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и других. 5–9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. 13-е изд. М.: Просвещение, 2016; Литература. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В. Я. Коровиной. 5–9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. 7-е изд. М.: Просвещение, 2021.

(П. А. Лекант) — обусловлена точкой зрения говорящего. Выбирая глагол-связку, он обозначает характер отношений «предмет/субъект — признак» так, как он себе их представляет, видит или хочет представить.

Поскольку обсуждаемая семантика принадлежит сфере модальности и модуса, способы ее экспликации целесообразно описывать с помощью понятия внешней модальной/модусной рамки (далее — МР). При этом если сложные конструкции и вводные компоненты интерпретируются как рамочные способы выражения данной семантики, допускающие различную степень редукции рамки — нередуцированные/развернутые (I) и редуцированные/свернутые (II), то синтаксемы и глаголы-связки — как нерамочные. Сферой функционирования последних выступает «модусно» осложненное простое предложение. Его грамматической особенностью является внедрение модуса в диктум (по Ш. Балли), свертка пропозиции (по Н. Д. Арутюновой) или взаимодействие двух моделей — авторизующей и авторизуемой (по Г. А. Золотовой)⁴. Тем самым при создании выборки мы шли от семантики к средствам ее языкового выражения и использовали один из принципов изучения языкового материала, принятых в Санкт-Петербургской школе функциональной грамматики (А. В. Бондарко). Возможность учесть точное количество языковых показателей соотносят с их измеримостью.

На принадлежность мнения или оценки себе — т. е. на «перволичное» авторство — указывают средства, выражающие 1-е л., и эгоцентрики (в терминологии Е. В. Падучевой). Прототипическими представителями последних считаются вводно-модальные слова. К эгоцентрикам близки вводные компоненты с текстовой и эмоциональной семантикой, которые

⁴ Заметим, в обоих случаях это основные, но не единственные средства субъективации текста. Структуры дополнительной предикации (причастные и деепричастные обороты от модусных предикатов), вставные конструкции (38) и частицы (*И* вряд ли *кто-то* *останется равнодушным*, *после прочтения этой истории* (М.)) крайне редко используются детьми. Особенности их употребления составят предмет отдельной дискуссии.

при отсутствии указаний на иное лицо воспринимаются как принадлежащие говорящему: ср. *к (моему) сожалению* (Я-МР) — *к сожалению N* (Он-МР). Об отнесенности ментальных и речевых действий либо эмоций *Другому* — или «третьеличному» авторстве, которое мы также учитываем, — свидетельствуют показатели типа *Герда думала, что...; По мнению Тургенева...; Автор видит в нем героя*. Структурные возможности авторства Он-МР оказываются менее широкими за счет отсутствия эгоцентриков.

Отобранные методом сплошной выборки средства субъективации рассматривались в количественном и качественном отношении: определялись их частотность (lemmas/tokens), системно-грамматическое разнообразие, позиционные особенности и функциональные возможности. «Субъективная» плотность текстов, позволяющая сравнивать долю («удельный вес») субъективного начала в сочинениях (как разных детей, так и тех же самых в начале и в конце наблюдения), оценивалась с помощью индекса, представляющего собой отношение «субъективно» маркированных предложений к общему числу предложений в тексте. Полученные результаты соотносились с академическими достижениями детей (в соответствии с чем были выделены три группы: дети, обучающиеся 1) на «отлично», 2) на «хорошо», 3) с удовлетворительной успеваемостью (далее — отличники, хорошисты, троечники)) и с их полом.

Результаты и их обсуждение

1. «Субъективная» плотность текстов.

Средний индекс «субъективной» плотности рассуждений пятиклассников составил $12,9 \pm 4,9$. Наивысшим индексом обладали сочинения детей, успевающих на «отлично» ($16,6 \pm 1,4$), вдвое меньше он был в текстах удовлетворительно успевающих школьников. Взаимообусловленными величинами оказались длина текста (в предложениях), также соотносящаяся с академическими успехами детей, и количество использованных ими средств субъективации ($p < ,001$).

Существенное влияние на появление обсуждаемых средств оказал тип создаваемого детьми текста. Так, индекс «субъективной» плотности рассуждений превышал индекс описаний в три раза.

В текстах-описаниях (типичными темами которых были «Мой любимый школьный предмет», «Моя любимая игрушка», «Мои любимые занятия в свободное время») средства субъективации встретились в основном в работах сильных в академическом отношении детей:

(16) *Мне казалось будто* планшет скрепили с клавиатурой (А.);

(17) *Пока я не знала, что* это такое, но когда его включили, я удивилась (А.).

Невысокий удельный вес авторского начала в описаниях объясняет наш дальнейший интерес к рассуждениям, которые представляли собой (мотивированный, по замыслу учителя-словесника) ответ на проблемный вопрос (типа «Почему Герда победила Снежную королеву?», «Что помогло Васютке выжить в тайге?», «Почему у Маруси и Сони два разных детства?», «Что во мне изменила литература пятого класса?») либо предполагали выражение собственной позиции по одной из ключевых для изучаемого произведения проблем

(например, «Добро и зло в сказке», «Друзья и враги Герасима»). Анализ показал, что удачно сформулированные темы (в частности, в виде вопросов, учитывающих когнитивные возможности детей) соотносились не только с объемом полученных текстов, но и с фактом их успешного создания. Например, у большинства наших информантов затруднения вызвали тема «Почему Герасим не мог поступить иначе?» и анализ лирического стихотворения Н. Рубцова «Родная деревня».

Зависимость появления языкового средства от определенного условия (в нашем случае средств субъективации от типа создаваемого текста) принято связывать с так называемой управляемостью данного средства.

2. Структурно-семантический аспект средств субъективации. Анализ частоты употребления средств субъективации показывает, что в рассуждениях доминировали рамочные способы выражения своего или чужого Я. Сложные конструкции и вводные компоненты составили около 80 % средств субъективации (см. табл. 2).

Таблица 2

Частотность средств субъективации в рассуждениях пятиклассников

Table 2

Frequency of subjectification means in fifth-formers' argumentative essays

Способы	Количество (%)	Структурные варианты	Количество (%)
Рамочные	77	нередуцированные МР / сложные конструкции	60
		редуцированные МР / вводные компоненты	40
Нерамочные	23	глаголы-связки	85
		синтаксемы	15

Основные семантические предпочтения детей находились в ментальной и речевой сферах, однако в каждой из сфер имели различную экспликацию. В двух третях случаев ментальный модус выражался нередуцированной МР, тогда как речевой – редуцированной (см. табл. 3).

Таблица 3

Семантика рамочных средств субъективации в рассуждениях

Table 3

Semantics of the frame means of subjectification in argumentative essays

Рамочные средства	Ментальный модус (%)	Речевой модус (%)	Эмотивный, волитивный, перцептивный модусы (%)
Нередуцированные МР / сложные конструкции	65	20	15
Редуцированные МР / вводные компоненты	21	60	19

Кумулятивный процент эмотивной (18), перцептивной (19) и волитивной (20) сфер в обоих вариантах рамки был невысоким:

(18) *Все потом удивлялись, как мальчику удалось победить тайгу (Е.);*

(19) *Но животные почувствовали, что Герда совсем не похожа на их мучительницу и они подсказали, где искать Кая (Р.);*

(20) *Бабушка хотела чтобы Герда осталась но Герда не могла остаться ведь она решила найти Кая и спасти его (В.).*

Доли рамочных и нерамочных средств субъективации также соотносились с академическими успехами детей. Статистически значимую треть количество нерамочных средств составило в работах отличников, у хорошистов оно приблизилось к четверти, а у слабо успевающих детей не превысило десятой части всех средств субъективации.

Обратимся к обсуждению выявленных особенностей.

2.1. Рамочные средства субъективации.

Наш материал показывает, что при выражении детьми субъективного начала более сложные в структурном (т. е. в системно-языковом) отношении рамочные способы (см. выше I, II) преобладают над более простыми нерамочными (III). Как можно было бы объяснить этот парадокс?

Мы связываем доминирование рамочных способов субъективации с их большей легкостью (когнитивной простотой) для детей в анализируемом возрасте по сравнению с нерамочными способами, простота которых отмечается лишь на структурном уровне. Ср.: [*Я считаю, что*]_(модус) {*барыня – враг Герасима*}_(диктум/пропозиция) → *Я считаю барыню врагом Герасима* или *Для меня барыня – враг Герасима*.

Сказанное справедливо и по отношению к преобладанию нередуцированных средств модуса над редуцированными. Ср.: [*Мне кажется / Я думаю, что*] название должно быть «Кавказские пленники» → [*По-моему,*] название должно быть... Равномерность в использовании различных с точки зрения редукции способов наблюдалась в текстах отлично успевающих детей, что подчеркивает сложность операции по редуцированию субъектно-предикатной конструкции до вводной.

Вместе с тем следует учитывать наличие в грамматической компетенции ребенка

разрешительной возможности для экспликации субъективной семантики. О несформированности обсуждаемого компонента системно-языковой компетенции свидетельствует контаминация средств субъективации (21), а также грамматические и/или стилистические погрешности в их употреблении (22):

(21) *Мое мнение, что поступки героя Герды мне считаются благородными (А.);*

(22) *У ворона можно сказать, что он хороший герой сказки, он помог Герде, где находится принц (А.).*

Процентная доля подобных конструкций в выборке невелика, однако они фигурируют и в текстах семиклассников (23, 24). На наш взгляд, это отвергает идею формульного (клишированного) усвоения средств субъективации:

(23) *Мое мнение к поступку Данко очень положительное (Т.);*

(24) *Я считаю, что Данко героем (Т.).*

В семантическом анализе нередуцированных средств субъективации существенно соотношение пропозициональных предикатов с типом личного субъекта – 1-м или 3-м л. – и, соответственно, принадлежностью субъективной оценки себе или Другому. В целом для представления Другого – его ментальных (8) или речевых (25) действий, эмоционального состояния (18) или намерений (20) – дети чаще выбрали структуру сложного предложения:

(25) *Автор говорит, что мы должны любить свою Родину неважно, маленькая она или большая (К.).*

Симптоматично, что отличники значительно чаще апеллировали к себе – своему ментальному и эмоциональному статусу, а кроме того, употребляли больше предикатов для отражения собственного внутреннего состояния, чем для репрезентации Другого. Кумулятивный репертуар пропозициональных предикатов, использовавшихся ими для обнаружения авторского начала, насчитывал около двух десятков лемм. Из них шесть принадлежало ментальному модусу (при этом эксплицировались сферы полагания, знания/незнания и памяти), по пять – речевому (включая сферу речевого воздействия) и эмотивному. По одному-два

предиката дети использовали для экспликации перцептивного модуса (слуховых и зрительных ощущений) и волитивного (сферы волеизъявления).

Общими (как для всех детей, так и для типов личного субъекта) ментальными глаголами были *думать*, *понимать* и *знать* с семантикой полагания и знания. В речевой сфере такими ядерными предикатами оказались *говорить* и *сказать*:

(26) С. Я. Маршак хотел сказать, что зло, лень портит человека, а добро его спасает (М.).

Между тем периферия пропозициональных глаголов различалась в количественном и в качественном отношениях. Так, у отличников в нее входили *считать* и *казаться* (в Я-МР), *соображать*, *верить*, *отвечать* и *требовать* (в Он-МР); у хорошистов — *осознать* (в обоих типах МР) и *вспомнить* (в Он-МР); у троечников — *писать* (в Он-МР).

Семантический анализ редуцированных средств субъективации показал, что наиболее частотными и разнообразными были компоненты с текстовой семантикой, принадлежащие речевому модусу (9 лем. / 33 ток.). Их доля составляла две трети всех редуцированных МР (см. табл. 3). Столь высокая востребованность (причем даже слабыми в академическом отношении детьми) обусловлена, на наш взгляд, необходимостью создать связное рассуждение, структурными элементами которого они являются. Текстовые компоненты обладали самым широким функциональным диапазоном: они использовались для иллюстрирования (*например*⁵), противопоставления (*наоборот*), обобщения (*в общем, вообще, словом, таким образом*), акцентирования (*главное*), упорядочения и/или связывания (*в свою очередь, значит, соответственно*):

(27) А иногда все проще — злой персонаж, например, волк хочет съесть доброго зайца (М.);

(28) Зло в сказках, *наоборот*, всегда изображается страшным, безобразным (А.);

(29) *Вообще*, всякая литература учит добру, преданности друзьям, проявлять свою волю, уметь дружить, и многому другому (М.).

Компоненты с модальной семантикой (7 лем. / 11 ток.), представляющие ментальную модусную сферу, вдвое уступали по частотности текстовым, но тем не менее представляли оба поля эпистемической модальности. При этом показатели неуверенности (*возможно, пожалуй, скорее (всего), кажется*) преобладали над экспликаторами уверенности (*конечно (же), на самом деле, правда*)⁶:

(30) Если кому-то плохо, то, *скорее всего*, помощь придёт (М.);

(31) Множество сказок написали люди. Больше всего, *конечно*, о добре и зле (М.).

Редуцированные рамки с эмоциональной семантикой (экспликатory эмотивного модуса) в ранних текстах нечастотны, что отчасти объясняется их осложнением каузативностью. В нашем материале эмоциональный аспект фигуры говорящего представлен двумя МР — *к сожалению* (13) и *к удивлению* (32), обнаруживающими различные чувства ребенка (1-е л.):

(32) Но *к большому удивлению* девочка смогла вернуть своего друга — Кая, которого любила больше всего на свете (А.).

В этом возрасте для выражения эмоционального состояния дети чаще используют сложную конструкцию:

(33) В этом стихотворении *меня* тронуло то, что все дети хотят уехать в столицу и не хотят жить на своей родине (Р.); ср.:

(34) Жалко *Герасима*, что пришлось так поступить с собачкой (А.)⁷.

Собственно авторские показатели, столь же редкие в сочинениях, указывали как на «перволичное» авторство (10), так и на «третьеличное»:

(35) *Как говорила Финка* сила Герды велика ведь ей служат и люди, и животные (А.).

⁶ Интересная параллель прослеживается с ранним онтогенезом: выражая субъективную оценку, маленькие дети тоже начинали с экспликации неуверенности [Казаковская 2017; Kazakovskaya 2021]. В обоих случаях речь идет о начальном этапе процесса — первом опыте устного высказывания и первой пробе пера.

⁷ См. также пример (18), иллюстрирующий использование СПП для выражения эмоционального состояния *Другого* (Он-МР).

⁵ Данный маркер является самым распространенным в текстах пятиклассников.

Таким образом, редуцированные средства субъективации использовались детьми преимущественно для выражения своего Я как автора текста (речевые МР).

2.2. Нерамочные средства субъективации. В кругу авторизующих глаголов-связок (15 lem. / 31 tok.) наиболее частотными оказались типовые значения мнения (*считать кого кем/каким, что чем* (15)) и именования (*назвать кого кем, что каким* (36)). Доля первых составляет 24 % всех связок, доля вторых – 21 %. Модальная семантика кажимости (*казаться каким/чем* (37)) была менее частотной (9 %), однако весьма заметной по сравнению с другими видами связок, встретившимися в выборке не более одного-двух раз.

(36) Поначалу Васютку *нельзя назвать* храбрым и мудрым, ведь он в лес не взял ничего: ни хлеба, ни ножики (С.);

(37) Если даже зло *кажется* сильнее, но в конце сказки всегда добро одерживает победу над злом (М.).

Большинство «генетически» перцептивных глаголов-связок (*видеть кого в ком, показывать/изображать кого каким и под.*) имеет в текстах ментальное прочтение.

Из числа возможных синтаксем-авторизаторов дети использовали для + род. п. (1 lem. / 5 tok.). Зафиксированы единичные случаи указания на авторство номинации с помощью субъектно-локативных и субъектно-темпоративных (38) синтаксем:

(38) Они ехали вдвоем и всего с одним ружьем и татары – *так раньше называли* жителей Северного Кавказа легко их схватили (А.).

Оба нерамочных средства субъективации соотносили авторство мнения, оценки или номинации преимущественно с *Другим*: глаголы-связки – в 63 % употреблений, синтаксемы – в 83 %. В целом доминирующими модусными сферами оказываются, как и в случае рамочных средств, ментальная и речевая.

3. Коррелятивные отношения и возрастная динамика. Использование средств субъективации и их разнообразие соотносятся с академическими достижениями детей. На первое соотношение указывает индекс «субъективной» плотности текстов, который был существенно выше в группах хорошо и отлично успевающих

пятиклассников, на второе – результаты качественного анализа использованных средств.

В частности, отличники употребили от 3 до 12 вводных компонентов, тогда как слабые дети – не более 3, причем в их числе могли находиться исключительно текстовые операторы. Во всех группах преобладали средства с текстовой семантикой, однако у отличников присутствовали также показатели модальной и эмоциональной оценки. Различия отмечены и в результатах позиционного анализа вводных компонентов. Сильные в академическом отношении дети легко использовали их в интерпозиции (72 %), в то время как хорошисты и троечники располагали их в основном в препозиции (67 % и 61 % соответственно), т. е., по сути, в месте, предназначенном для главной – модусной – части сложной конструкции. Размещение вводных компонентов в постпозиции – дело будущего, как и употребление вводных предложений. Наиболее распространенным структурным вариантом вводных компонентов в текстах пятиклассников являются вводные слова (72 %).

У отличников более разнообразным был репертуар не только пропозициональных предикатов (см. выше, п. 2.1), но и глаголов-связок. Количество последних превышало вдвое количество глаголов-связок в рассуждениях хорошистов и четверо – троечников.

Сочетание различных оценок говорящего в одном высказывании было доступно 86 % детей, успевающих на «хорошо» и «отлично», и только 40 % успевающих на «удовлетворительно». Наиболее распространенным (84 %) типом такого усложнения было выражение субъективной оценки по отношению к диктуму, имеющему показатели предикатной модальности. При этом семантика долженствования (5, 25) и волеизъявления (20, 26, 33), представленная в сходных долях (35 % и 38 % соответственно), преобладала над выражением возможности (32).

Сочетание собственно модусных оценок в рамках высказывания оказалось еще более трудной для пятиклассников операцией и нашло отражение только в текстах сильных учеников:

(39) *Главное*, не отчаиваться, а спокойно подумать и выходить из ситуаций, которые *кажутся* болотом (К.);

(40) Герда — маленькая беззащитная девочка, отправляется за Каем, чтобы спасти его, и при этом она *понимает*, что *возможно* погибнет (М.).

Наконец, пилотный анализ показал, что осязаемый объем предикатной модальности в текстах отдельных пятиклассников соотносится с появлением у них через два года (в VII классе) устойчивого умения выражать субъективную оценку, а значит, является одним из предикторов успешного развития субъективации.

Соотношение частотности в использовании средств субъективации с полом детей, использующих их (так называемая гендерная корреляция), не имело столь четкой статистической значимости, как соотношение частотности и успеваемости. И хотя в обсуждаемой выборке девочки создавали более длинные тексты и чаще использовали средства субъективации (средний индекс

«субъективной» плотности текстов девочек составил $14,6 \pm 3$, мальчиков — $11,7 \pm 5$), в качественном отношении более разнообразным был репертуар мальчиков. В текстах девочек оказалось почти вдвое меньше вводных компонентов и менее разнообразными были эпистемические маркеры.

Однако сама по себе величина «субъективного» индекса непоказательна вне сравнения с ранними и/или поздними данными. Сопоставление с результатами длительного лонгитюда — сочинениями этих же детей в VII классе — выявило, что «субъективная» плотность текстов-рассуждений увеличивается вдвое. Прирост происходит за счет увеличения нерамочных способов (являющихся, как упоминалось выше, более сложными). Колебания в сторону выбора более сложного средства были незначительными. Исключение составили авторизующие синтаксемы. Их доля удваивается по сравнению с данными V класса и становится статистически значимой третью всех нерамочных средств (см. табл. 4).

Таблица 4

Частотность средств субъективации в рассуждениях семиклассников

Table 4

Frequency of subjectification means in seventh-formers' argumentative essays

Способы	Количество (%)	Структурные варианты	Количество (%)
Рамочные	74	нередуцированные МР / сложные конструкции	59
		редуцированные МР / вводные компоненты	41
Нерамочные	26	глаголы-связки	69
		синтаксемы	31

Заметные изменения происходят в глагольной сфере. Так, начинает неспорядочно использоваться прототипичный для модусной сферы мнения глагол *считать* (фигурировавший лишь в отдельных работах отлично успевающих пятиклассников) и активно развивается семантическая типология глаголов-связок. К особенностям текстов 13–14-летних подростков относим также увеличение сложных конструкций, указывающих на «перволичное» авторство мнения, суждения, оценки (63 %), что означает переход от *Он-к Я-ментальному*. В целом если у сильных в академическом отношении семиклассников наращивается репертуар средств субъективации, то у слабых появляются отсутствовавшие (возможно, недоступные им

ранее) средства — вводные компоненты нетекстовой семантики, авторизующие синтаксемы и глаголы-связки.

Заглядывая вперед — в сочинения старшеклассников и выпускников — мы можем сказать, что основным способом выражения авторского начала становятся вводные компоненты [Казаковская, Гаврилова 2019; Казаковская, Онипенко 2020; Kazakovskaya 2020]. Тем самым происходит сдвиг в сторону использования редуцированных средств. Его механизм предстоит не только детально описать (опираясь на репрезентативную выборку, в том числе устной речи школьников), но и объяснить. Неизменным при этом остается одно: связь между употребляемыми средствами и академическими успехами школьников. Коррелятивные

отношения, отмеченные в использовании средств субъективации детьми как с различной успеваемостью, так и в разном возрасте, дают основания говорить о предиктивности обсуждаемых показателей.

Заключение. Исследование субъективности в раннем письменном дискурсе показывает, что уже самый факт ее экспликации является значимым для когнитивного и речевого развития детей. Индекс «субъективной» плотности в сочинениях пятиклассников представляет собой среднюю величину между данным измерением в текстах младших школьников и 13–14-летних подростков.

Своеобразным триггером к росту «субъективного» индекса являются тексты-рассуждения: они провоцируют детей к обнаружению своего *Я* и к маркированию позиции *Другого* в значительно большей степени, чем изложения, описания или повествования. Полученный результат указывает, во-первых, на предпочтительность увеличения учебных часов для подготовки и написания сочинений-рассуждений и, во-вторых, на целесообразность обучения пятиклассников их композиционным и языковым особенностям уже в первой четверти учебного года. Это позволило бы преодолеть имеющееся рассогласование между рабочими программами по двум смежным предметам: умение создавать письменное рассуждение (вырабатываемое на уроках русского языка) необходимо детям как инструмент смыслового анализа художественного текста (требуемый на уроках литературы). Условием успешного создания текста выступает и формулировка темы (см. выше, п. 1).

Выявленные в ходе анализа структурные предпочтения пятиклассников при выражении субъективной семантики мы связываем со сложностью когнитивных операций, лежащих в основе обсуждаемых языковых средств⁸. Поскольку большинству детей оказались доступными рамочные экспликации субъективной семантики,

целесообразным представляется усиление опережающей работы учителей-словесников в отношении пунктуационного и грамматического оформления СПП изъяснительного типа, а также лексико-семантического «наполнения» внешней модусной/модальной рамки (т. е. его главной предикативной части). Плодотворным может считаться и расширение словаря пропозициональных — ментальных и речевых — предикатов, являющихся, как показало исследование, одним из основных элементов модального языка детей в этом возрасте.

Измеримость, управляемость и предиктивность средств субъективации дает основания рассматривать их в качестве маркеров вербальной рефлексии (модели психического), а значит, использовать как в «слепых» исследованиях, так и при создании батареи тестов, направленных на определение и/или совершенствование уровня коммуникативной компетенции и широкого спектра сопряженных с ней когнитивных способностей. Так, обнаруженное нами соотношение между индексом «субъективной» плотности детских текстов и академическими достижениями их авторов указывает на связь системно-языкового компонента коммуникативной компетенции и когнитивного развития.

Изучение процессов становления «перволичного» и «третьеличного» авторства (репрезентации собственного *Я* и учета точки зрения *Другого*) в их взаимодействии одинаково ценно не только для онтолингвистики, но и для когнитивной психологии, поскольку предоставляет вербальные свидетельства экспликации модели психического в определенном возрасте и дает возможность развить способности, которые позволяют ребенку строить гармоничные отношения с окружающими и быть успешным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. Н., Добровольский О. Д. Динамика стиля русской письменной речи: корпусный эксперимент // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог 2020» (Москва, 17–20 июня 2020 г.). Вып. 19 (26), основной том. М.: РГГУ, 2020. С. 48–61. DOI: 10.28995/2075-7182-2020-19-48-61.

⁸ Вопрос о неоднозначных отношениях между когнитивной и системно-языковой сложностью средств субъективации, использующихся детьми на разных этапах речевого онтогенеза, ждет своего решения.

2. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. 2. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. 192 с.
3. Казаковская В. В. Языковое и когнитивное в усвоении эпистемической модальности // ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН. 2017. Т. XIII. Ч. 3. С. 542–575.
4. Казаковская В. В. Вопрос и ответ в диалоге «взрослый – ребенок»: Психолингвистический аспект. М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2019. 448 с.
5. Казаковская В. В., Гаврилова М. В. Вводность и тинейджер (к проблеме точки зрения) // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия. Материалы ежегодной международной научной конференции (Санкт-Петербург, 24–26 июня 2019 г.). Иваново: ЛИСТОС, 2019. С. 389–397.
6. Казаковская В. В., Ошепенко Н. К. Грамматика точки зрения: вводно-модальные слова в речи взрослых и детей // Проблемы функциональной грамматики: Отношение к говорящему в семантике грамматических категорий / В. В. Казаковская, М. Д. Воейкова (отв. ред.). М.: Издательский Дом ЯСК, 2020. С. 246–288.
7. Краузе М. Модальные маркеры в речи детей: становление функций и системы // Детская речь как предмет лингвистического исследования. СПб.: Наука, 2004. С. 136–139.
8. Овчинникова И. Г., Углова И., Краузе М. Об оценке детьми двух возрастных групп степени уверенности / неуверенности высказывания // Проблемы онтолингвистики – 1999. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. С. 132–133.
9. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 317 с.
10. Сергиенко Е. А., Уланова А. Ю., Лебедева Е. И. Модель психического: Структура и динамика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. 503 с.
11. Слабодкина Т. А., Федорова О. В. Анализ речевых сбоев в дискурсе русскоязычных детей 10–12 лет // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог 2018» (Москва, 30 мая – 2 июня 2018 г.). М.: РГГУ, 2018. Вып. 17 (24). С. 683–693.
12. Bartsch K., Wellman H. M. Children talk about the mind. Oxford University Press, 1995. 234 p.
13. Berman R. (ed.). Language Development across Childhood and Adolescence. TILAR. Vol. 3. John Benjamins, 2004. 308 p.
14. Berman R. Language Development and Literacy // R. Levesque (ed.). Encyclopedia of Adolescence. Springer, Cham, 2017. P. 1–11. DOI:10.1007/978-3-319-32132-5_19-2.
15. Hale C. M., Tager-Flusberg H. The influence of language on theory of mind: A training study // Developmental science. 2003. No. 6 (30). P. 346–359. DOI: 10.1111/1467-7687.00289.
16. Kazakovskaya V. Epistemic modality in the speech of Russian young children and adolescents // Philologia Estonica. 2020. No. 5. P. 134–166. DOI: 10.22601/PET.2020.05.05.
17. Kazakovskaya V. Epistemic modality in Russian child language // U. Stephany, A. Aksu-Koç (eds). Development of Modality in First Language Acquisition: A Cross-linguistic Perspective. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2021. P. 421–453. DOI: 10.1515/9781501504457.
18. Lohmann H., Tomasello M. The role of language in the development of false belief understanding: A training study // Child Development. 2003. No. 74 (4). P. 1130–1144. DOI: 10.1111/1467-8624.00597.
19. Slaughter V., Imuta K., Peterson C. C., Henry J. D. Meta-Analysis of Theory of Mind and Peer Popularity in the Preschool and Early School Years // Child Development. 2015. No. 86 (4). P. 1159–1174. DOI:10.1111/cdev.12372.
20. Stephany U., Aksu-Koç (eds). Development of Modality in First Language Acquisition: A Cross-linguistic Perspective. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2021. DOI:10.1515/9781501504457.
21. Tompkins V., Farrar M. J., Montgomery D. E. Speaking Your Mind: Language and Narrative in Young Children's Theory of Mind Development // Advances in child development and behavior. JAI. 2019. No. 56. P. 109–140. DOI:10.1016/bs.acdb.2018.11.003.

REFERENCES

1. Baranov A. N., Dobrovol'sky D. O. Style dynamics of the Russian written speech of the 19th century: a corpus study. *Computational linguistics and intellectual technologies: papers from the annual international conference "Dialogue" (2020)*, 17–20 June, 2020. Moscow: RSUH, 2020. Issue 19 (26), main volume. P. 48–61. DOI: 10.28995/2075-7182-2020-19-48-61. (In Russ.).
2. Gvozdev A. N. Formation of the grammatical structure of the Russian language in a child. Moscow: APN of the RSFSR Publ., 1949. Part 2. 192 p. (In Russ.).
3. Kazakovskaya V. V. Language and cognitive aspects of the acquisition of epistemic modality. *Acta Linguistica Petropolitana. Transactions of the Institute for Linguistic Studies*. 2017. Vol. XIII, Part 3. P. 542–575. (In Russ.).
4. Kazakovskaya V. V. Questions and answers in "adult – child" dialogue: Psycholinguistic aspect. Moscow: LIBROKOM, 2019. 448 p. (in Russ.).
5. Kazakovskaya V. V., Gavrilova M. V. Parentheticality and teenagers (to the problem of point of view). *Modern ontolinguistics: problems, methods,*

discoveries: materials of the annual international scientific conference. Saint Petersburg, 24–26 June 2019. Ivanovo: LISTOS, 2019. P. 389–397. (In Russ.).

6. Kazakovskaya V. V., Onipenko N. K. Grammar of the speaker's point of view: parenthetical modal words in the speech of adults and children. Kazakovskaya V. V., Voeikova M. D. (eds.). *Problems of functional grammar: Relationship to the speaker in the semantics of grammatical categories*. Moscow: YaSK, 2020. P. 246–288. (In Russ.).

7. Krauze M. Modal markers in the speech of children: the formation of functions and systems. *Children's speech as a subject of linguistic research*. Saint Petersburg: Science, 2004. P. 136–139. (In Russ.).

8. Ovchinnikova I. G., Uglanova I., Krauze M. On the assessment by children of two age groups of the degree of confidence/inconfidence of the statement. *Problems of Ontolinguistics – 1999*. Saint Petersburg: RSPU named after A. I. Herzen, 1999. P. 132–133. (In Russ.).

9. Sedov K. F. Discourse and personality: the evolution of communicative competence. Moscow: Labyrinth, 2004. 317 p. (In Russ.).

10. Sergienko E. A., Ulanova A. Yu., Lebedeva E. I. Model of the mental: Structure and dynamics. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2020. 503 p. (In Russ.).

11. Slabodkina T. A., Fedorova O. V. Speech disfluencies analysis in the discourse of 10–12 years old native Russian speaking children. *Computational linguistics and intellectual technologies: papers from the annual international conference "Dialogue"*, Moscow, 30 May – 2 June 2018. Moscow: RSUH, 2018, Vol. 17(24). P. 683–693. (In Russ.).

12. Bartsch K., Wellman H. M. Children talk about the mind. Oxford University Press, 1995. 234 p. (In Engl.).

13. Berman R. (ed.). Language Development across Childhood and Adolescence. TILAR. Vol. 3. John Benjamins, 2004. 308 p. (In Engl.).

14. Berman R. Language Development and Literacy // R. Levesque (ed.). *Encyclopedia of Adolescence*. Springer, Cham, 2017. P. 1–11. DOI: 10.1007/978-3-319-32132-5_19-2. (In Engl.).

15. Hale C. M., Tager-Flusberg H. The influence of language on theory of mind: A training study // *Developmental science*. 2003. No. 6 (30). P. 346–359. DOI: 10.1111/1467-7687.00289. (In Engl.).

16. Kazakovskaya V. Epistemic modality in the speech of Russian young children and adolescents // *Philologia Estonica*. 2020. No. 5. P. 134–166. DOI: 10.22601/PET.2020.05.05. (In Engl.).

17. Kazakovskaya V. Epistemic modality in Russian child language // U. Stephany, A. Aksu-Koç (eds). *Development of Modality in First Language Acquisition: A Cross-linguistic Perspective*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2021. P. 421–453. DOI: 10.1515/9781501504457. (In Engl.).

18. Lohmann H., Tomasello M. The role of language in the development of false belief understanding: A training study // *Child Development*. 2003. No. 74 (4). P. 1130–1144. DOI: 10.1111/1467-8624.00597. (In Engl.).

19. Slaughter V., Imuta K., Peterson C. C., Henry J. D. Meta-Analysis of Theory of Mind and Peer Popularity in the Preschool and Early School Years // *Child Development*. 2015. No. 86 (4). P. 1159–1174. DOI: 10.1111/cdev.12372. (In Engl.).

20. Stephany U., Aksu-Koç (eds). *Development of Modality in First Language Acquisition: A Cross-linguistic Perspective*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2021. DOI: 10.1515/9781501504457. (In Engl.).

21. Tompkins V., Farrar M. J., Montgomery D. E. Speaking Your Mind: Language and Narrative in Young Children's Theory of Mind Development // *Advances in child development and behavior*. JAI. 2019. No. 56. P. 109–140. DOI: 10.1016/bs.acdb.2018.11.003. (In Engl.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Виктория Виладиевна Казаковская, доктор филологических наук, профессор РАН, ведущий научный сотрудник отдела теории грамматики, Институт лингвистических исследований, Российская академия наук

Марина Викторовна Гаврилова, учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории, руководитель районного методического объединения учителей русского языка, директор средней общеобразовательной школы № 38 г. Абдулино Оренбургской области

Victoria V. Kazakovskaya, Dr. of Sci. (Philol.), Professor RAS, Leading Researcher of the Department of Grammar Theory, Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences

Marina V. Gavrilova, teacher of the Russian language and literature of the highest qualification category, Head of the regional methodological association of Russian language teachers, Director of the secondary school № 38, Abdulino, Orenburg region

Статья поступила в редакцию 27.05.2021; одобрена после рецензирования 13.06.2021; принята к публикации 21.07.2021.

The article was submitted 27.05.2021; approved after reviewing 13.06.2021; accepted for publication 21.07.2021.



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

LITERARY TEXT ANALYSIS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-44-54

«У Бога счастья не прошу»: филологический анализ стихотворения М. Ю. Лермонтова «Валерик»

Борис Геннадьевич Бобылев

г. Новосиль, Россия, boris-bobylev@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5939-6375>

Аннотация. В статье представлен анализ стихотворения М. Ю. Лермонтова «Валерик». Применяются методы комментирования, ритмосмыслового анализа, медленного чтения, интертекстуального анализа. Характеризуются жанр, композиция, стилистика текста. Развивается мысль о преобладании в стихотворении выразительности над изобразительностью. Проводятся параллели между художественным методом Лермонтова и экспрессионизмом. Отмечается, что стихотворение посвящено диалогу с Богом, выступающим в качестве подразумеваемого адресата послания.

Ключевые слова: М. Ю. Лермонтов, «Валерик», мотив креста, сверхсхемные ударения, батальная лирика, экспрессионизм, композиция, стилистика

Благодарности: выражаю благодарность за ценные замечания и помощь в работе доктору филологических наук, профессору Орловского государственного университета Петру Александровичу Ковалеву и насельнику Свято-Успенского Псково-Печерского монастыря иеродьякону Спиридону.

Для цитирования: Бобылев Б. Г. «У Бога счастья не прошу»: филологический анализ стихотворения М. Ю. Лермонтова «Валерик» // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 44–54. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-44-54.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

"I do not ask God for happiness": a philological analysis of M. Yu. Lermontov's poem "Valerik"

Boris G. Bobylev

Novosil, Russia, boris-bobylev@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5939-6375>

Abstract. The article presents an analysis of the poem "Valerik" written by M. Yu. Lermontov. The methods of commenting, rhythmosemantic analysis, close (slow) reading, intertextual analysis are employed. The study describes the genre, composition, and the stylistics of the text. The idea about the predominance of expressiveness over figurativeness in the poem is developed. The author draws parallels between Lermontov's artistic method and expressionism. It is noted that the poem is devoted to a dialogue with God who is viewed as the addressee of the message.

Keywords: M. Yu. Lermontov, "Valerik", cross motif, super-circuit accent, battle lyric poetry, expressionism, composition, text stylistics

Acknowledgements: The author expresses his gratitude to Petr Alexandrovich Kovalyov, a doctor of philology, professor at Oryol State University, for his valuable criticism and assistance with this research, and to hierodeacon Spiridon, a monk at the Holy Dormition Pskovo-Pechersky Monastery.

For citation: Bobylev B. G. "I do not ask God for happiness": a philological analysis of M. Yu. Lermontov's poem "Valerik". *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2021. Vol. 82, No. 6. P. 44–54. (In Russ.). DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-44-54.

Введение. 11 (23) июля 1840 г. М. Ю. Лермонтов принимает участие в кровопролитном бое на реке Валерик между отрядом генерала Галафеева и чеченцами. Поэт все время находился в центре сражения и проявил исключительную отвагу. По словам участника военных действий генерал-майора К. Х. Мамацева, отчаянная храбрость поручика Лермонтова удивляла даже старых кавказских джигитов [Абрамов 2011: 66]. Мужество, хладнокровие, умение организовать и увлечь за собой людей определили его назначение командиром отряда конных охотников генерал-лейтенанта Галафеева. Сотня Лермонтова отличалась стремительностью действий, появляясь в неожиданных местах, «как снег на голову, падая на чеченские аулы» [Шадури 1977]. В наградном списке, составленном по указанию генерал-лейтенанта, отмечалось: «Всюду поручик Лермонтов, везде первый подвергался выстрелам... и во всех делах оказывал самоотвержение и распорядительность выше всякой похвалы...» [Ракович 1900]. Лермонтов участвовал и во втором сражении при реке Валерик, которое состоялось 30 октября 1840 г., где он также отличился.

Осенью 1840 г. М. Ю. Лермонтов пишет стихотворение «Валерик», поводом для создания которого стали его военные впечатления. Исследователи отмечают синкретическую природу стихотворения, соединяющего в себе черты любовной и батальной лирики,

Я к вам пишу случайно; право
Не знаю как и для чего.
Я потерял уж это право.
И что скажу вам? — ничего!
Что помню вас? — но, Боже правый,
Вы это знаете давно;
И вам, конечно, все равно.

Лермонтов использует ряд тавтологических рифм. Так, наречие *право*, служащее для усиленного подчеркивания истинности сказанного, рифмуется с существительным *право* и междометием *Боже правый*. Эта рифма, а также повторы местоимений, разорванные фразы, вопросы и восклицания, ломающийся ритм создают впечатление безыскусственности, спонтанности, неподготовленности речи. Сверхсхемные ударения, падающие на местоимения *я—вам—что*, и наречие *уж* (разговорная форма), вкупе с пиррихией в шестой строке

а также полифонию его текста [Голикова 2014; Евтушенко 2015; Ермоленко 2008 и др.]. Поэт здесь тяготеет к максимально свободной форме выражения мыслей, не укладывающейся в границы сложившихся классических жанровых канонов. По сути дела, текст стихотворения состоит из ряда фрагментов, различающихся по интонации, модальности, оценочным и пространственно-временным координатам. Потенциально каждый из них мог бы стать самостоятельным произведением, что, в частности, подтверждает создание популярного романа на основе начальных строк стихотворения, где с большой выразительной силой звучит мотив неразделенной любви [Буянова 2019].

Анализ. Стихотворение написано наиболее распространенным в русской поэзии XIX в. размером — четырехстопным ямбом, однако при этом мы имеем дело с астрофическим, вольнорифмованным стихом, отличающимся неупорядоченным чередованием мужских и женских окончаний. Резко выделяет стих Лермонтова высокая концентрация сверхсхемных ударений (более 25 % от общего количества ударений), что затрудняет метрическое прочтение и создает эффект прозаизации ритма. В ряде строк сверхсхемные ударения сочетаются с пиррихиями.

Прихотливость стихотворной формы наиболее ярко проявляется в начале стихотворения, в первых его семи строках.

1. /Û —/U—/ U—/U—/U
2. /U—/U—/UU/U—/
3. /ÛU/U—/U—/U—/U
4. /U—/U—/ÛU /U—
5. /Û—/U—/Û—/U—/U
6. Û—/U—/UU/U—/
7. /U—/U—/U—/U—/

взрывают однообразие метра, делают ритм стиха особо напряженным. Наиболее примечательна в данном отношении «тяжелая» (термин М. Л. Гаспарова) пятая строка, где присутствуют сразу два внеметрических ударения.

Первые слова стихотворения (*Я к Вам пишу...*) совпадают с началом письма Татьяны в «Евгении Онегине». Тем самым вносится момент игры: в роли Татьяны выступает лирический герой, в роли адресата — Онегина — безответно любимая женщина. Вступительная часть завершается

исполненным глубокой горечи словесным жестом: *Вы это знаете давно / И вам, конечно, все равно.*

Интонации страстного объяснения в любви пронизывают далее текст, звучащий скандированно и эмоционально обнаженно: *Но я вас, помню — да и точно, / Я вас никак забыть не мог!*

На какое-то время ритм стиха становится более ровным, приближаясь к метрическому канону, почти исчезают сверхсхемные ударения. Используются градационные слова (*Во-первых...; потом*), а также ряд романтических штампов (*дни блаженства, раскаянья бесплодном, цепь тяжелых лет; жизни цвет* и пр.). Но всё в итоге заканчивается исполненным безоглядной откровенности эмоциональным словесным жестом (*...но вас / Забыть мне было невозможно*), окончательно разрушая попытки лирического героя «сохранить лицо», остаться в рамках спокойной рассудительности. Особую выразительность здесь приобретает анжамбеман: возникает впечатление спазма, задержки воздуха в груди перед пронзительным признанием.

Следующая после горестного признания фраза: *И к мысли этой я привык* — представляет новую попытку выйти из эмоционального тупика. Поэт стремится оторваться от земли с ее заботами и горестями, переходя в метафизическое измерение:

Мой крест несу я без роптанья:
То иль другое наказанье?
Не все ль одно...
За все я ровно благодарен;
У Бога счастья не прошу
И молча зло переносу.

Сердечная привязанность к женщине уподобляется несению креста и Божьему наказанию. В этом контексте междометное восклицание *Боже правый* ретроспективно наполняется особым смыслом, приобретая значение реплики в ходе взволнованного диалога с Создателем, который непрерывно ведет М. Ю. Лермонтов с юношеских лет. В приведенном выше лирическом фрагменте (ср.: *за все я ровно благодарен*) просматривается интертекстуальная связь со знаменитой «Благодарностью», написанной за несколько месяцев до «Валерика». Лермонтов продолжает мучительное размышление о зле, присутствующем в мире.

Однако, в отличие от страстной «Благодарности», которая при линейном подходе к ее толкованию может явиться поводом для утверждений о сочувствии идее Кальвина о Боге как источнике мирового зла¹, Лермонтов обращает свой взор прежде всего к человеку, видя в его страстях источник мучения — «зла». Именно эта идея является соединяющим стержнем между лирическими строками любовного послания, начинающими и заканчивающими стихотворение, и батальным повествованием.

Описание боя заканчивается строками, возвращающими нас во внутренний мир поэта — в святая святых духовной жизни человека:

И с грустью тайной и сердечной
Я думал: жалкий человек.
Чего он хочет!.. небо ясно,
Под небом места много всем,
Но беспрестанно и напрасно
Один враждует он — зачем?

В этих строках, как и во всем стихотворении, видят прежде всего антивоенный пафос, предвосхищение пацифизма Л. Н. Толстого [Буянова 2014; Ермоленко 2008; Мулюкина 2017 и др.]. Однако смысл данного ключевого фрагмента «Валерика» вовсе не сводится к отрицанию войны. Здесь достаточно сильно звучит мотив креста, мысль о Боге. Дважды повторяется слово, указывающее на присутствие в мире иного, высшего измерения: *небо*

¹ Данная точка зрения, в частности, развивается Ираклием Андронниковым. Ее некритично воспринимает М. М. Дунаев, называя «Благодарность» «антимолитвой». Однако, на наш взгляд, подобный подход является недопустимым упрощением. Надо учитывать, что это произведение носит ответный характер: оно появилось как реакция на стихотворение В. И. Красова «Молитва», которое начиналось словами: «Благодарю, Творец, за все благодарю...». Лермонтов восстает в своем стихотворении не столько против Бога, сколько против «теплохладности», внутренней успокоенности, поиска в религии источника душевного комфорта. Как ни одному из поэтов, Лермонтову удалось передать в своем творчестве всю глубину трагедии богооставленности, того состояния человечества, в котором оно оказалось в результате грехопадения. Потеря Рая, возможности богообщения переживает-ся поэтом как величайшая мука и боль.

ясно (взгляд вверх — вертикаль), *Под небом места много всем* (спускаемся вниз, охватывающая взглядом землю людей — горизонталь): видимое пространство как бы осеняется крестом. Исполненному покоя небесному спасительному миру противопоставляется земной, человеческий мир, обуреваемый гибельными страстями.

Батальная часть стихотворения делится на две части. Первая посвящена описанию рядового боевого дня на Кавказе. Переход от лирики к батальному повествованию происходит постепенно. Вначале дается общий обзор повседневной жизни лирического героя на Кавказе:

И жизнь всечасно кочевая,
Труды, заботы ночь и днем,
Все, размышлению мешая,
Приводит в первобытный вид
Большую душу: сердце спит,
Простора нет воображенью...
И нет работы голове...

На фоне ряда однородных членов, выраженных существительными и относящихся к внешнему миру, военному быту (*жизнь кочевая, труды, заботы*) выстраивается ступенчатый ряд обозначений внутреннего состояния поэта: *душу, сердце, воображенью, голове*. Обращает на себя особое внимание выделенное анжамбеманом словосочетание *большую душу*, в котором вновь возникает мотив страданий лирического героя.

К концу описания исчезают глаголы. Односоставные безличные предложения со сказуемым-отрицанием *нет* помогают перевести повествование в «настоящее время репортажа», создавая эффект соприсутствия: мы лежим в полудреме в *густой траве* среди военного лагеря, видим белые палатки, *казачьих тощих лошадок*, которые *стоят, повеся нос*, спящую у пушек прислугу, слышим разговор ветеранов в ближайшей палатке:

Как при Ермолове ходили
В Чечню, в Аварию, к горам;
Как там дрались, как мы их били,
Как доставалось и нам...

1. /Ü U /U- /UU /U- /U
2. /U- /U- /UU /U- /U
3. Ü- /U- /Ü- /U- /U
4. /ÜU /U- /UU /U-

Данный отрывок, который представляет по форме несобственно-прямую речь, имитирующую разговор казаков, особо выделяется среди других строк своим акцентным и стилистическим разнообразием. Здесь используются многообразные экспрессивные средства: анафора, градация, цепь однородных дополнений, синтаксический параллелизм, солецизм (*доставалось*). Отметим стилистическую роль варьирования предикативных основ предложений: односоставные неопределенно-личные предложения обрамляют единственное в приведенном четверостишии двусоставное предложение: *мы их били*. Наиболее примечательным в семантическом отношении является употребление личных местоимений *мы, их, нам*, которые приобретают значение символов противостояния отважному противнику. В строке, где местоимение *их* используется для указания на горцев, семь ударных слогов — единственный случай во всем тексте. Скандированная выделенность данного стиха оттеняется акцентно ослабленным обрамлением — строками с двумя пиррихиями (1-я и 4-я).

Весьма примечателен отрывок, следующий после описания намаза *мирного татарина*, где многократно повторяется местоимение *их* уже в притяжательном значении:

А вот кружком сидят другие.
Люблю я цвет *их* желтых лиц,
Подобный цвету ноговиц,
Их шапки, рукава худые,
Их темный и лукавый взор
И *их* гортанный разговор.

Впервые в стихотворении появляются образы чеченцев. Но М. Ю. Лермонтов не называет их прямо, используя косвенное обозначение — *другие*, которое приближается по своей дейктической функции к местоимениям. Здесь также скрыто присутствует указание на воинственный характер народа — противопоставление определению *мирной татарин*. Сочетание *темный и лукавый взор*, как и весь вышеприведенный отрывок в целом, проспективно соотносится с разговором о сражении при *речке смерти*, который следует за мечтанием лирического героя, его грустным размышлением о причинах вражды людей друг с другом:

А сколько их дралось примерно
Сегодня? — Тысяч до семи.
— А много горцы потеряли?
— Как знать? — зачем вы не считали!
Да! будет, кто-то тут сказал,
Им в память этот день кровавый!
Чеченец посмотрел лукаво
И головою покачал.

В этом отрывке также обращает на себя внимание употребление местоимений: *их* — *вы* — *им*. Речевое поведение чеченца отличается иносказательным характером; здесь присутствует ирония и подспудное осуждение поспешных и легкомысленных оценок происшедшего². Фраза: *Чеченец посмотрел лукаво / И головою покачал* — не только служит для характеристики духа и поведения горцев, но и включает в себе глубокий подтекст, выражая всю сложность и неоднозначность авторской позиции по отношению к войне с горцами³, и в контексте последующих исторических событий и локальных войн XIX–XX вв. воспринимается как пророчество.

Батальные строки стихотворения заключают в себе прямые и косвенные обращения к адресату лирического послания, так или иначе ориентированы на ее восприятие и оценку.

Иноязычные слова, которые характеризуют образ жизни и места расселения горцев (*намаз, наговицы, кунак, чеченец, Чечня, Ичкерия* и др.), употребляются без объяснения. Создавая с их помощью живописную и экзотическую картину, лирический герой Лермонтова как бы обращается

к читательнице письма, рассчитывая пробудить ее любопытство и интерес к своему образу жизни, к тому, что окружает его на Кавказе. Описывая эпизодические стычки с горцами, Лермонтов замечает: *Мы любовались на них, / Без кроважадного волнения, / Как на трагический балет...*

Любовались связано с *Люблю*, употребляемым для описания чеченцев. И там и здесь речь идет об эстетическом наслаждении, свободном от практического интереса удовольствия⁴, предполагающем отстраненность, условность восприятия: реальность как бы истончается, становится предметом игры. Это подчеркнуто словосочетанием *кроважадного волнения*, которое одновременно носит проспективный характер, подготавливая нас к рассказу о битве при Валерике. Выражение *трагический балет* обращено к адресату послания; Лермонтов как бы переходит на ее язык, смотрит ее глазами из ложи театра, и сразу после этого следует прямое обращение:

Зато видал я представленья,
Каких у вас на сцене нет...

Сохраняя язык эстетической условности (*представленья, сцене*), Лермонтов вместе с тем резко меняет интонацию. Местоименная форма *у вас* вносит в батальное повествование дополнительное измерение: наряду с противопоставлением *мы—они (их)* появляется противопоставление *мы—вы*. И в этой оппозиции по одну сторону оказываются офицеры, казаки кавказских полков вместе с чеченцами, которые также являются участниками *представленья*, а по другую — петербургские светские зрители. *На сцене* здесь обозначает не только и не столько театральный атрибут, сколько светский образ жизни. Этот отрывок также играет важную композиционную роль в стихотворении. Он подготавливает переход от первой ко второй батальной части и при этом ретроспективно и проспективно связан с лирическими фрагментами, обрамляющими рассказ о военной жизни лирического героя.

² В статье «Историческое значение битвы на реке Валерик» Т. В. Горчханова сравнивает битву при Валерике с Бородино: «...поле боя осталось за русскими, но победа им не принадлежала» [Горчханова 2019: 64].

³ С одной стороны, лирический герой «Валерика» как будто симпатизирует горцам, называет их «удальцами», лукавый чеченец Галуб является «кунаком» (побратимом, приятелем). С другой стороны, это грозный и жестокий враг. Поэт не шадит и русских. *Как звери резались* — относится и к тем, и к другим. Заметим также, что утверждения о пацифизме Лермонтова вступают в противоречие с его военной биографией, отважным участием в сражениях и дерзкими рейдами возглавляемого им отряда охотников по чеченским аулам.

⁴ Согласно Канту, «красота — это форма целесообразности предмета, поскольку она воспринимается в нем без представления о цели» [Кант 1966: 240].

Начало повествования о сражении при Валерике отличается суровой и тревожной интонацией:

Раз — это было под Гихами,
Мы проходили темный лес;
Огнем дыша, пылал над нами
Лазурно-яркий свод небес.
Нам был обещан бой жестокий...
Из гор Ичкерии далекой
Уже в Чечню на братний зов
Толпы стекались удальцов.

Начало первой и пятой строк приведенного отрывка подчеркнуто сверхсхемным ударением. Вновь особо выделено личное местоимение (*Нам*), что вкупе с другими местоимениями создает особый ритм рассказа. Указываются точные географические координаты происходящего, из-за чего может возникнуть впечатление документальности⁵. Однако, на наш взгляд, данная деталь, как и другие конкретные детали боя, скорее является стилистической фигурой; она ориентирована на восприятие читателя, обеспечивая эффект погружения в подлинную реальность, создавая повышенную суггестивность текста. В качестве подтверждения подобной интерпретации укажем, что следующая строка представляет собой явную реминисценцию, вызывая в памяти начало «Ада» Данте: *Земную жизнь пройдя до половины, / Я очутился в сумрачном лесу*. Мы вместе с лирическим героем и его спутниками оказываемся на пороге ада, который вскоре разверзнется перед нами. Начало следующей строки (*Огнем дыша*) усиливает это впечатление. Антитеза *темный лес — яркий свод небес* подчеркнута рифменными связями. Ад, в котором вот-вот окажутся люди, противопоставлен небу, Божественному Раю. Данный образ соотносится с разобранным выше ключевым фрагментом стихотворения, где мотив противления враждующих друг с другом людей Небу, Божьей воле выражен наиболее открыто. Строка *Нам был обещан бой жестокий* отмечена сверхсхемным ударением, падающим на местоимение *нам* (выше уже говорилось о важной текстообразующей роли личных местоимений), которому семантически

противопоставляется оборот с собирательным значением (*толпы удальцов*), в силу иносказательности и обобщенности приближающийся к функции местоимения. Словосочетание *обещан бой* также служит для характеристики чеченцев, которые предстают здесь уже не бандой разбойников, нападающих исподтишка, но серьезным противником⁶, соблюдающим традиции военного рыцарства (заранее предупредили о бое). С точки зрения современного читателя, не совсем понятны строки: *Из гор Ичкерии далекой / Уже в Чечню на братний зов / Стекались толпы удальцов*. Ичкерия представляет собой юго-восточную высокогорную часть Чечни. Лермонтов, как, очевидно, и его русские современники, использует топоним *Чечня* для обозначения равнинной ее части. Нуждается в комментарии также произношение слова *жестокий*, которое должно звучать в соответствии с нормами старомосковского произношения с твердым заднеязычным перед окончанием: [кѣй], на что указывает рифма (*далекой*).

Описание боя отличается редкой точностью, которая все-таки не переводит текст в разряд документальных очерков. Все реплики и детали, вводимые автором, выполняют эстетическую функцию и в то же время ориентированы на адресата, незримо присутствующего в тексте. Обращает на себя внимание строка, следующая сразу за процитированным выше отрывком, выполняющим роль своеобразной «прелюдии» к описанию сражения: *Над допотопными лесами*. Здесь возникает библейская аллюзия, косвенно связанная с аллюзией дантовского «Ада».

⁶ В армии Шамиля воинскую службу должно было нести всё мужское население Чечни в возрасте от 15 до 50 лет. Конное и пешее ополчение чеченцев доходило до 20 тыс. человек. Кроме того, была создана и профессиональная армия, состоявшая из воинов, получающих содержание. В самую большую тактическую единицу «альф» входила тысяча бойцов. Выделялись также полутысячи, сотни и полусотни — каждая сотня имела своего командира и особые значки (именно эти значки имеются в виду во фразе: *Вот показали значки — в первой батальной части «Валерика» Лермонтова*). В конце 1840 г. Шамиль стал вводить воинские звания, в том числе и генеральские [Абрамов 2011; Дадаев 2014].

⁵ Б. М. Эйхенбаум характеризует «Валерик» как стихотворный документальный очерк [Эйхенбаум 1961: 123].

Развивается мысль о связи происходящего со Священной историей, Вечностью. Поэт выступает в роли библейского пророка, который смотрит на действительность глазами Бога. Далее следует: *И оживились леса; / Скликались дико голоса / Под их зелеными шатрами...*

Слово *оживились* (представляет собой солецизм⁷) внешне контрастирует с мертвой тишиной, сопровождавшей движение полков в темном лесу. Однако это «оживление» таит в себе смерть. Эпитет *дико*, с одной стороны, характеризует образ жизни чеченцев, с другой — вызывает представление о смертельной угрозе. При подходе отряда к речке голоса утихают и вновь устанавливается мертвая тишина:

То было грозное молчанье,
Не долго длилось оно,
Но [в] этом странном ожиданье
Забилось сердце не одно.

Данный фрагмент отличается большим эмоциональным накалом. Экспрессивный и суггестивный эффект создается не только за счет интонации, но также благодаря звуковой инструментровке, переключке звуковых комплексов: *но—не—ан*. Эпитет *странном*, на первый взгляд, кажется неожиданным. Но можно заметить, что он фонетически перекликается со словом *страшном*. Семантическое мерцание, возникая на основе фонетических ассоциаций, сохраняется и во фразе: *Забилось сердце не одно...* Надо сказать, что в слове *страшном* мотив страха перед боем был бы выражен чересчур открыто, «в лоб», что снизило бы возможности эстетической игры, сотворчества читателя.

В литературе о «Валерике» особо отмечается новизна и небывалая откровенность описания боя, имеющая мало аналогов в мировой батальной поэзии и прозе [Абрамов 2011 и др.]⁸.

⁷ Употребление постфикса *-ся* вместо нормативного алломорфа *-сь* в этой и других аналогичных глагольных формах прошедшего времени обусловлено, очевидно, преимущественно требованиями размера, однако, нельзя не заметить, вносит в стихи и несколько сниженную, просторечную окраску.

⁸ См. также: Пульхритудова Е. М. Валерик // Лермонтовская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1981. С. 78–79 (ЛЭ).

И два часа в струях потока
Бой длился. Резались жестоко
Как звери, молча, с грудью грудь,
Ручей телами запрудили.
Хотел воды я зачерпнуть...
(И зной и битва утомили
Меня), но мутная волна
Была тепла, была красна.

1. /U—/U—/ U—/U—/U
2. /Û—/U—/ UU /U—
3. /Û — /U—/ U—/ U—
4. /U— /U—/ UU /U—
5. /U— /U—/ ÛU /U—
6. / U— /U—/ UU /U—/U
7. /U— /U—/ UU /U—
8. /U—/U—/ U—/U—

Эти строки представляют собой кульминацию стихотворения. Они насыщены натуралистическими деталями, передающими всю меру беспощадности и кровопролития битвы. Нарастание мрачной экспрессии поддержано ритмом и интонацией, которая достигает пика своей напряженности. В приведенном отрывке наблюдается повышенная концентрация ритмически правильных строк в сочетании со сверхсхемными акцентами, что создает особый ударный ритм стиха. Плагол *Резались* выступает не только в качестве средства обозначения действия, но и его оценки, обладая большой выразительностью. Данный эффект усиливается рядом фигур — сравнением участников боя со зверями, эпитетами *жестоко* и *молча*, элементами паронимической аттракции, связанной с актуализацией фонетического состава слов *резались* и *ручей*: *рез — звери — грудью грудь — ручей — запрудили — зачерпнуть*. В «Валерике» смертоубийственная картина подается глазами самого участника сражения, что значительно усиливает ее воздействие на воображение читателя. Характерно отсутствие обозначений субъектов действия при описании резни: неопределенно-личные предложения переводят участников боя в безликую массу, создают впечатление неудержимой стихийности и неосознанности происходящего, действия незримо присутствующего рока. Тем больший семантический вес на этом фоне приобретают личные местоимения: *я*, акцентированное сверхсхемным ударением, и *меня*, выделенное анжамбеманом. Личность лирического героя здесь как бы подается крупным планом, подчеркивается

факт участия самого поэта в кровавом бое. Благодаря этому описываемое воспринимается как репортаж с места событий. Возникает эффект соприсутствия. Однако все это — стилистические средства, имеющие целью максимальное воздействие на читателя и призванные решать эстетические задачи. Наиболее показательна в данном отношении строка *Ручей телами запрудили*. Она выделена отсутствием рифмы; поэт как бы переходит на язык прозы, стремясь создать впечатление спонтанной реплики, разрывающей выстроенный стихотворный ряд. Однако эта внешне неподготовленная фраза на самом деле имеет глубокие литературные корни. Здесь присутствует параллель с «Бородино»: *рука бойцов колоть устала, / и ядром пролетать мешала / гора кровавых тел* — и с XXI песней «Илиады» Гомера, где река Скамандр жалется на Ахилла, рубящего мечом и беспощадно убивающего защитников Трои: *трупами мертвых полны у меня светлоструйные воды / Более в море священное волн проливать не могу я, / Трупами сперты троянскими* [Нилова 2014]. Картина красной и теплой от крови горной реки у М. Ю. Лермонтова также носит гиперболический характер и также соотносится с образами «Илиады» — описанием результатов кровавого похода Ахилла: *Вкруг поражаемых; кровию их забавровели волны — и мести реки герою: С ревом бросая и пеной, и кровью, и трупами мертвых. / Быстро багровые волны реки, излившейся с неба, / Стали стеной, обхватили кругом Пелейона героя*.

Данный образ продолжает развиваться в строках, воссоздающих атмосферу в воинском стане после окончания сражения:

Меж тем товарищей, друзей
Со вздохом возле называли;
Но не нашел в душе моей
Я сожаленья, ни печали.
Уже затихло все; *тела*
Стащили в кучу; кровь текла
Струею дымной по камням,
Ее тяжелым испареньем...

Подробности, основанные на реальных впечатлениях поэта⁹, здесь совмещаются с литературной гиперболой — образом

ручья из крови, бегущего по горным камням. Вновь возникает реминисценция, связанная с «Бородино»: *...тела / Стащили в кучу*. При этом существенно снижается регистр, исчезает высокий героический ореол (ср.: *гора кровавых тел*), что подчеркивается заменой возвышенной гиперболы *гора* на прозаическое *куча*, а также разговорным *стащили*. Человек, венец творенья, метафорически превращается здесь в мусор, от которого надо очистить территорию походного лагеря. Но надо заметить, что в этих, а также предыдущих примерах М. Ю. Лермонтов все-таки выступает не «реалистом», как принято определять его художественную манеру применительно к «Валерику», но предтечей экспрессионистов начала XX в. Для поэта, как и для экспрессионистов, характерно не столько воспроизведение действительности во всех ее оттенках, сколько выражение эмоциональных переживаний, порождаемых этой действительностью в авторе, — при помощи различных смещений, преувеличений и снижений.

Выражение: *Но не нашел в душе моей / Я сожаленья, ни печали*, — вторая часть которого выделена сверхсхемным ударением, падающим на местоимение *Я*, и солецизмом (отсутствие парного *ни* перед словом *сожаленья*), создает образ романтического героя, который внутренне отстранен от людей, возвышается над окружающим и вершит мысленный суд над людьми с позиции вечности (*Я думал: жалкий человек... и т. д.*).

В финале стихотворения М. Ю. Лермонтов возвращается к лирическому диалогу с любимой женщиной: *Но я боюсь вам наскучить, / В забавах света вам смешны / Тревоги дикие войны...* Лирический герой меняет интонацию, как бы спохватываясь, что все рассказанное не соответствует принятым правилам легкого светского общения¹⁰, стремится снизить трагический

замечает, что «в овраге, где была потеха, час после дела еще пахло кровью» [Лермонтов 1976: 456–457].

¹⁰ Так, создатель «нового слога» Н. М. Карамзин пишет о том, что «светские женщины не имеют терпения слушать или читать» русских писателей, «находя, что так не говорят люди со вкусом». «Если спросите у них: как же говорить

⁹ Так, в письме к другу А. А. Лопухину (брату предполагаемого адресата «Валерика» — В. А. Лопухиной) (ЛЭ. С. 78) Лермонтов

накал стиха, переходя в начале и в конце заключительного фрагмента на тон легкой светской болтовни:

Теперь прощайте: если вас
Мой безыскусственный рассказ
Развеселит, займет хоть малость,
Я буду счастлив. А не так? —
Простите мне его как шалость
И тихо молвите: чудак!..

Однако лирический герой не выдерживает галантного легкого тона на всем протяжении финальной части стихотворения. Между строками, исполненными легкости и игры, вклиниваются стихи, отличающиеся серьезной, даже суровой интонацией:

Свой ум вы не привыкли мучить
[/Û—/ÛU/U—/U—/U]
Тяжелой думой о конце;
На вашем молодом лице
Следов заботы и печали
Не отыскать, и вы едва ли
Вблизи когда-нибудь видали,
Как умирают. Дай вам Бог
И не видать: иных тревог
Довольно есть. В самозабвенье
Не лучше ль кончить жизни путь?
И беспробудным сном заснуть
С мечтой о близком пробуждении?

Выводы. Почти обличительное звучание начала приведенного отрывка: *Свой ум вы не привыкли мучить* (разве так объясняются с любимой женщиной!) усилено двумя сверхсхемными ударениями, подчеркивающими местоимения, относящиеся к адресату: *свой, вы*. Не соответствует ситуации разговора со светской женщиной и настоячивое развитие темы смерти: *думой о конце; вы едва ли... видали, как умирают — кончить жизни путь — беспробудным сном заснуть*¹¹. Эти слова, по сути, обращены не к ней, но к Богу. Особое значение у Лермонтова имеет фраза: *С мечтой о близком пробуждении*. Возникает мотив преодоления смерти, победы над ней. *Пробужденье* — это воскресенье, восстание из мертвых.

должно? то всякая из них отвечает: "Не знаю; но это грубо, несносно!"» [Карамзин: 1964, с. 185].

¹¹ В данном случае присутствует автоинтертекстуальная перекличка с «Выхожу один я на дорогу...», где смерть, как и в стихотворении Гейне, по мотивам которого написан шедевр Лермонтова, называется «сном».

Заметим, что выражение: *На вашем молодом лице / Следов заботы и печали / Не отыскать...* — ретроспективно перекликается с репликой из батальной части: *не нашел в душе моей / Я сожаленья, ни печали*. И это свидетельствует о наличии здесь другого смыслового плана, просвечивающего сквозь строки. Ключом к его пониманию является слово *самозабвенье*. Преподобный Иоанн Лествичник говорит: «Истинный признак того, что человек помнит смерть в чувстве сердца, есть добровольное беспристрастие ко всякой твари и совершенное оставление своей воли» [Лествичник 2013: 139]. Самозабвенье — это отказ от самости, от своей воли перед лицом Бога.

Междометие *Дай вам Бог* у Лермонтова так же, как и междометие *Боже правый*, является не просто экспрессивным восклицанием и данью речевому этикету, но в сущности указывает на другого адресата послания. Для поэта неприемлема всякая игра с именем Божиим, упоминание Его всуе. Произведения Лермонтова проникнуты реальным ощущением присутствия Бога в мире¹², откровенным и страстным выяснением отношений с Создателем — в духе библейского Иова. «Валерик» в этом отношении не является исключением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов Е. П. «Всегда первый на коне и последний на отдыхе». Из страниц военной биографии М. Ю. Лермонтова // Военно-исторический журнал. 2011. № 10. С. 64–67.

2. Буянова Г. Б. История создания и бытования романа «Я к вам пишу...» // М. Ю. Лермонтов в истории, культуре и образовании: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием,

¹² Д. С. Мережковский пишет об этом так: «Когда я сомневаюсь, есть ли что-нибудь, кроме здешней жизни, мне стоит вспомнить Лермонтова, чтобы убедиться, что есть. Иначе в жизни и творчестве его все непонятно — почему, зачем, куда, откуда, главное — куда?» [Мережковский 1991: 396]. Б. Л. Пастернак замечает в письме к И. С. Буркову 23 июня 1945 г.: «Лермонтов именно в Прянишниковском иллюстрированном издании <...> оказал на меня почти такое же влияние, как Евангелие — и пророки» [Пастернак 1990: 459].

посвященной 205-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова. Липецк: Липецкий гос. пед. ун-т, 2019. С. 18–28.

3. Горланов Г. Е. К вопросу об адресате в стихотворении М. Ю. Лермонтова «Валерик» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2008. № 4. С. 126–133.

4. Горчханова Т. В. Историческое значение битвы на реке Валерик // Актуальные проблемы истории Чечни: взгляд молодых. Материалы Городской студенческой научно-практической конференции. Грозный: Чеченский гос. пед. ун-т, 2019. С. 62–65.

5. Голикова Л. П., Шаройко М. В. Исторический дискурс и жанрово-стилевая специфика поэмы М. Ю. Лермонтова «Валерик» // Лермонтов в исторической судьбе народов Кавказа: сб. научных статей по итогам Всероссийской научной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова. Краснодар: ООО «Экоинвест», 2014. С. 187–195.

6. Дадаев Ю. У. «Муртазекки – воинское формирование Шамил» // Вестник института ИАЭ ДНЦ РАН. 2014. № 3(39). С. 48–60.

7. Евтушенко Э. А. Мифопоэтическая структура стихотворения М. Ю. Лермонтова «Валерик» // Великая Отечественная война в литературе, критике и журналистике: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 70-летию победы в Великой Отечественной войне и году литературы. Уфа: Башкирский гос. ун-т, 2015. С. 12–15.

8. Ермоленко С. И. «Я к вам пишу...» («Валерик» М. Ю. Лермонтова: опыт жанрового анализа) // Филологический класс. 2008. № 19. С. 66–70.

9. Кант И. Критика способности суждения // Сочинения: в 6 т. Т. 5. М.: Мысль, 1966. 562 с.

10. Карамзин Н. М. Отчего в России мало авторских талантов? // Карамзин Н. М. Избранные сочинения: в 2 т. Т. 2. М.; Л.: Художественная литература, 1964. С. 183–187.

11. Лермонтов М. Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 4. М.: Художественная литература, 1976. 540 с.

12. Мережковский Д. С. М. Ю. Лермонтов. Поэт сверхчеловечества // Мережковский Д. С. В тихом омуте. М.: Советский писатель, 1991. С. 378–415.

13. Мулюкина О. Л. Антивоенный пафос стихотворения М. Ю. Лермонтова «Валерик» // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики: материалы XIV Международной

научно-практической конференции: в 4 т. Тольятти: Волжский ун-т им. В. Н. Татищева, 2017. С. 215–217.

14. Нилова А. Ю. Гомеровские традиции в лирике М. Ю. Лермонтова // Проблемы анализа художественного текста: к 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова. Материалы международной научной конференции / отв. ред. Л. Л. Шестакова, Н. В. Патроева. Петрозаводск: Петрозаводский гос. ун-т, 2014. С. 52–54.

15. Пастернак Б. Стихотворения и поэмы: в 2 т. Т. 1. Л.: Советский писатель, 1990. 504 с.

16. Преподобный Иоанн Лествичник. Лестница, возводящая на небо. 8-е изд. М.: Изд-во Срепенского монастыря, 2013. 592 с.

17. Ракович Д. В. Тенгинский полк на Кавказе. 1819–1846. Тифлис: Тип. Канцелярии Главноначальствующего гражданской частью на Кавказе, 1900. Приложение 32. 494 с.

18. Шадури В. М. Ю. Лермонтов в Грузии // За хребтом Кавказа. Тбилиси: Мерани, 1977. С. 15–30.

19. Эйхенбаум Б. М. Статьи о Лермонтове. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1961. 372 с.

REFERENCES

1. Abramov E. P. "Always the first on horseback and the last on vacation". From the pages of the military biography of M. Yu. Lermontov. *Voenno-istoricheskii zhurnal = Military history journal*. 2011. No. 10. P. 64–67. (In Russ.).

2. Buyanova G. B. The history of creation and existence of the romance "I am writing to you...". *M. Yu. Lermontov v istorii, kulture i obrazovanii: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoi 205-letiyu so dnya rozhdeniya M. Yu. Lermontova = M. Yu. Lermontov in history, culture and education: materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation, dedicated to the 205th anniversary of the birth of M. Yu. Lermontov*. Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University, 2019. P. 18–28. (In Russ.).

3. Gorlanov G. E. To the question of the addressee in the poem by M. Yu. Lermontov "Valerik". *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya = Bulletin of the MSRU. Series: Russian philology*. 2008. No. 4. P. 126–133. (In Russ.).

4. Gorchkhanova T. V. Historical significance of the battle on the Valerik river. *Aktualnye problemy istorii Chechni: vzglyad molodykh. Materialy Gorodskoi studencheskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii = Actual problems of the history of Chechnya: the view of the young. Materials of the City Student Scientific*

and Practical Conference, Grozny, 18 May 2019. Grozny: Chechen State Pedagogical University, 2019. P. 62–65. (In Russ.).

5. Golikova L. P., Sharojko M. V. Historical discourse and genre-stylistic specificity of M. Lermontov's poem "Valerik". *Lermontov v istoricheskoi sudbe narodov Kavkaza: sb. nauchnykh statei po itogam Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 200-letiyu so dnya rozhdeniya M. Yu. Lermontova = Lermontov in the historical fates of the peoples of the Caucasus: proceedings of the Scientific Conference dedicated to the 200th anniversary of the birth of Mikhail Lermontov* / V. Chumachenko, I. Gorlova et al. (eds.). Krasnodar: OOO Ekoinvest, 2014. Vol. I. P. 187–195. (In Russ.).

6. Dadaev Yu. U. "Murtazeki – Shamil's military formation". *Vestnik instituta IAE DNTs RAN = Bulletin of the Institute of the IAE DNTs RAN*. 2014. No. 3(39). P. 48–60. (In Russ.).

7. Evtushenko Eh. A. Mythopoetic structure of M. Yu. Lermontov's poem "Valerik". *Velikaya Otechestvennaya voyna v literature, kritike i zhurnalistike: materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 70-letiyu pobedy v Velikoi Otechestvennoi voine i godu literatury = The Great Patriotic War in literature, criticism and journalism: materials of the All-Russian scientific conference dedicated to the 70th anniversary of victory in the Great Patriotic War and the year of literature*. Ufa: Bashkir State University, 2015. P. 12–15. (In Russ.).

8. Yermolenko S. I. I'm writing to you... ("Valerik" by M. Y. Lermontov: genre analysis sample). *Filologicheskii klass = Philological class*. 2008. No. 19. P. 66–70. (In Russ.).

9. Kant I. Critique of the ability to judge. Works: in 6 vol. Vol. 5. Moscow: Thought, 1966. 562 p. (In Russ.).

10. Karamzin N. M. Why are there so few authorial talents in Russia? *Karamzin N. M. Izbranye sochineniya = Selected works*: in 2 vol. Vol. 2. Moscow; Leningrad: Fiction, 1964. P. 183–187. (In Russ.).

11. Lermontov M. Yu. Collected works: in 4 vol. Vol. 4. Moscow: Fiction, 1976. 540 p. (In Russ.).

12. Merezhevskiy D. S. M. Yu. Lermontov. The poet of super humanity. *Merezhevskii D. S. V tikhom omute = In a still whirlpool*. Moscow: Soviet writer, 1991. P. 378–415. (In Russ.).

13. Mulyukina O. L. Antiwar pathos of M. Lermontov's poem "Valerik". *Tatishchevskie chteniya: aktualnye problemy nauki i praktiki: materialy XIV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii = Tatishchevskie readings: actual problems of science and practice: materials of the XIV International scientific and practical conference*: in 4 vol. Togliatti: Volzhsky University named after V. N. Tatishchev, 2017. P. 215–217. (In Russ.).

14. Nilova A. Y. Homer traditions in lyrics of M. Y. Lermontov. *Problemy analiza hudozhestvennogo teksta: k 200-letiyu so dnya rozhdeniya M. Yu. Lermontova. Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii = Problems of analysis of literary text: to the 200th anniversary of the birth of M. Yu. Lermontov. Materials of the international scientific conference* / L. L. Shestakova, N. V. Patroeva (eds.). Petrozavodsk: Petrozavodsk State University, 2014. P. 52–54. (In Russ.).

15. Pasternak B. Poems and poems: in 2 vol. Vol. 1. Leningrad: Soviet writer, 1990. 504 p. (In Russ.).

16. Venerable Ioann Lestvichnik. A ladder leading to the sky. 8th ed. Moscow: Publishing house of the Sretensky monastery, 2013. 592 p. (In Russ.).

17. Rakovich D. V. Tenginsky regiment in the Caucasus. 1819–1846. Tiflis: Type. Chancellery of the Commander-in-Chief of the Civil Unit in the Caucasus. 1900. Appendix 32. 494 p. (In Russ.).

18. Shaduri V. M. Yu. Lermontov in Georgia. *Za hrebtom Kavkaza = Behind the Caucasus Ridge*. Tbilisi: Merani, 1977. P. 15–30. (In Russ.).

19. Ehikhenbaum B. M. Articles about Lermontov. Moscow; Leningrad: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1961. 372 p. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Борис Геннадьевич Бобылев, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, **перодьякон Нафанаил**, Свято-Духов монастырь, Ливенская епархия, Орловская митрополия

Boris G. Bobylev, Dr. of Sci. (Ped.), Cand. of Sci. (Philol.), **Hierodeacon Nathanael**, Holy Spirit Monastery, the Livensk Diocese, Orel metropolis

Статья поступила в редакцию 23.02.2021; одобрена после рецензирования 09.03.2021; принята к публикации 12.03.2021.

The article was submitted 23.02.2020; approved after reviewing 09.03.2021; accepted for publication 12.03.2021.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-55-65

**«Без сделок с совестью своей...»: наблюдения
над лингвопоэтикой лирики Н. А. Некрасова
(к 200-летию со дня рождения)**

Дмитрий Анатольевич Романов

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия,
kafrus@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9650-3408>

Аннотация. Статья посвящена раскрытию лингвопоэтических новаций Н. А. Некрасова, определивших дальнейшее развитие русской поэзии. Анализируются различные лексические пласты некрасовской лирики и их формирование на фоне динамики русского литературного языка 1850–1870-х гг. Очерчиваются основные темы некрасовской поэзии, их языковое наполнение и композиционное развитие. Уделяется внимание метрике некрасовского стиха (согласно концепции М. Л. Гаспарова о связи метра и смысла). Выявляются отдельные синтаксические черты стихотворений, их эмоциональное наполнение и пафос. Прослеживаются связи тематических, языковых и композиционных открытий Некрасова с различными линиями русской поэзии конца XIX и XX вв. Помимо наблюдений над текстом, лексико-семантического и стилистического анализа в исследовании используются статистические и лингвохронологические возможности Национального корпуса русского языка.

Ключевые слова: лингвопоэтика, поэтический текст, тематика, лексика, ирония, синтаксис, риторические вопросы, период, пафос

Для цитирования: Романов Д. А. «Без сделок с совестью своей...»: наблюдения над лингвопоэтикой лирики Н. А. Некрасова (к 200-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 55–65. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-55-65.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

**"Without bargaining with your conscience": observations
about the linguopoetics of N. A. Nekrasov's lyrical poetry
(to the 200th anniversary of the birth)**

Dmitry A. Romanov

Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy, Tula, Russia, kafrus@rambler.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-9650-3408>

Abstract. The article aims to reveal N. A. Nekrasov's linguopoetic innovations which underpinned the evolution of the subsequent Russian poetry. Various lexical layers of Nekrasov's lyrical poetry and their formation against a background of the literary Russian language dynamics in the 1850–70s are analysed. The research outlines the major poetic themes of Nekrasov's poetry, its linguistic content, and compositional development. The paper also devotes attention to the poet's metrics and versification (in accordance with M. L. Gasparov's theory concerning the relationship between metre and meaning). Additionally, specific syntactic features of Nekrasov's poems, their emotional content, and pathos are revealed. N. A. Nekrasov's thematic, linguistic, and compositional discoveries are compared with various poetic movements in the Russian poetry at the end of the XIXth and in XXth centuries. Besides the observation of the text, lexical semantic and stylistic analysis, the research also exploits the statistical and linguochronological potential of the Russian National Corpus.

Keywords: linguopoetics, poetic text, themes, vocabulary, irony, syntax, rhetorical questions, period, pathos

For citation: Romanov D. A. "Without bargaining with your conscience": observations about the linguopoetics of N. A. Nekrasov's lyrical poetry (to the 200th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2021. Vol. 82, No. 6. P. 55–65. (In Russ.). DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-55-65.

Клянусь, я честно ненавидел!

Клянусь, я искренно любил!

Н. А. Некрасов. Поэт и гражданин

Введение. Среди современных читателей найдутся немногие, кто назовет Некрасова в ряду своих любимых поэтов. Смена общественных идеалов в конце минувшего века, резкое изменение взглядов на исторические судьбы нашей страны у ведущих политиков и историков оказали негативное влияние на оценки личности и творчества Некрасова. Это можно считать закономерным только отчасти, поскольку и в советский период взгляд на деятельность Некрасова не был объективным: он выводил на первый план только его революционно-демократические устремления. В год 200-летия со дня рождения Некрасова хотелось бы напомнить о тех страницах его поэтического наследия, которые не стали основным предметом рассмотрения ни в советское время, ни в наши дни. Это касается главным образом влияния языка и стиля Некрасова, его художественных открытий на последующую литературную традицию и развитие языка художественных произведений. Хотелось бы напомнить, какой огромной популярностью пользовались стихотворения поэта у современников, как высоко оценивалась его литературная деятельность. Данью уважения к творчеству Н. А. Некрасова может стать система школьных уроков русской словесности, которая позволила бы подчеркнуть огромную роль и влияние поэта-демократа на всю последующую историю российской поэзии, общественно-политической мысли и язык русской лирики.

Современные интернет-материалы и расхожие печатные издания биографического характера (вроде книги «Анти-Некрасов») зачастую искажают личность поэта, акцентируя отдельные черты его непростого характера, неприглядные стороны частной жизни, коммерческой издательской деятельности и т. п. Любой человек сложен, а тем более такой масштабный, как Некрасов. Поводов для спекуляций предостаточно. Однако и к личности, и к многообразной деятельности поэта необходимо подходить объективно, преодолевая свойственное нынешнему времени тенденциозное выделение одних фактов и затенение других. Такая деформация отношения к Некрасову уже была — в конце

XIX в., и от нее предостерегали авторитетные источники. Академик Д. Н. Овсянко-Куликовский писал: «Некрасов был по своему психическому складу натура моральная, в этом не может быть сомнения после всего, что мы знаем о нем... Некрасов принадлежал к типу тех «кающихся грешников», которые творят мораль. <...> Не следует преувеличивать грехов Некрасова, как это делала в течение многих лет клевета и сплетня. <...> Будь Некрасов человек в моральном отношении обыкновенный, он не испытывал бы тех ужасных терзаний совести... Мало того, в его поэтическом наследии недоставало бы тогда как раз самого главного — его «покаянной поэзии», т. е. его лучших созданий («Рыцарь на час» и др.), которые навсегда останутся в нашей литературе» [Овсянко-Куликовский 1908: 384–385].

Имеет смысл и сегодня прислушаться к этому взвешенному, продуманному мнению.

Краткий обзор литературы и исследований по проблеме. В отечественном языкознании и литературоведении, в литературной критике творчеству Некрасова уделялось много внимания. На рубеже XIX–XX вв. были выделены основные темы его поэзии, изучена их биографическая основа и связи с литературно-художественным процессом 1850–1870-х гг. Большая роль в этом принадлежала академикам Д. Н. Овсянко-Куликовскому и А. Н. Пыпину. Первая летопись жизни и творчества Некрасова была подготовлена в 1935 г. Н. С. Ашукиным. В ней среди прочего делались и попытки системного лингвистического анализа произведений поэта. В. Е. Евгеньев-Максимов, собиравший и изучавший материалы о Некрасове еще с 1900-х гг., в послевоенное время издал трехтомный труд «Жизнь и деятельность Н. А. Некрасова» [Евгеньев-Максимов 1947]. В это же время началось изучение отдельных групп лексики в некрасовской лирике. Одной из первых подобных работ стала статья С. А. Копорского «Диалектизмы в поэтическом языке Н. А. Некрасова» [Копорский 1947]. Огромную роль в изучении художественных новаций поэта сыграл К. И. Чуковский [Чуковский 1971]. В 70–90-е гг. XX в. благодаря работам М. М. Гина, Ф. Я. Приймы, А. М. Гаркави, Н. Н. Скатова значительный шаг

вперед сделала Некрасовская текстология, увенчавшаяся изданием «Полного собрания сочинений и писем» Некрасова в 15 т. Санкт-петербургские ученые под руководством Б. В. Мельгунова в постперестроечное время много занимались проблемами журнальной деятельности Некрасова, что завершилось уже в 2000-е гг. выходом трехтомной «Летописи жизни и творчества Н. А. Некрасова». Большую роль в понимании содержания поэтических текстов Некрасова, их оригинальности играют воспоминания и биографические изыскания: в частности, воспоминания А. Я. Панаевой [Панаева 1986], ряд книг внучатого племянника поэта — Н. К. Некрасова [Некрасов 1971], а также биография писателя в серии ЖЗЛ, принадлежащая перу Н. Н. Скатова [Скатов 1994].

Анализ. Некрасову был свойствен беспристрастный и предельно правдивый взгляд на недостатки современного ему общества. Это касалось не только правящих классов, как отмечала советская критика, но и бедных слоев населения. Достаточно часто подобные наблюдения Некрасова облачались в афористичную языковую форму. Некрасов осознанно стремился к точности и выразительности поэтического слова. В письме к Л. Н. Толстому он говорил: «Бывало, я был к себе неумолим и просиживал ночи за пятью строками. Из того времени я вынес убеждение, что нет такой мысли, которую человек не мог бы себя заставить выразить ясно и убедительно для другого, и всегда досаду, когда встречаю фразу: “нет слов выразить” и т. п. Вздор! Слово всегда есть, да ум наш ленив...» (цит. по: [Чуковский 1971: 217]). Все, что не проходило Некрасовской внутренней цензуры, нещадно им уничтожалось. П. Д. Боборыкин свидетельствовал: «Поэтические настроения подвергал он строгому контролю после того, как набрасывал на бумаге все то, что в первом порыве творчества лилось без удержу. — Из пятисот, из тысячи стихов, — говаривал он, — оставишь только сотню...» (цит. по: [Некрасов 1971: 123]). Вероятно, поэтому точные, меткие, окрашенные гневным сарказмом и одновременно глубоко горестным чувством афоризмы поэта вошли в золотой фонд русской словесности и русского литературного

языка. Так, в стихотворении «Поэт и гражданин» Некрасов характеризует радетелей о благе государства:

Одни — стяжатели и воры,
Другие — сладкие певцы,
А третьи... третьи — мудрецы:
Их назначенье — разговоры;

в стихотворении «Забывтая деревня» — национальную черту оглядки на всевидящее око начальства:

Малые, большие — дело чуть за спором —
«Вот приедет барин!» — повторяют хором...;

в стихотворении «В столицах шум, гремят витии...» — противопоставляет российские столичные города и провинцию:

В столицах шум, гремят витии,
Кипит словесная война,
А там, во глубине России, —
Там вековая тишина;

в стихотворении «Размышления у парадного подъезда» раскрывает сущность либералов из властей предрежащих:

Но счастливые глухи к добру;
И сойдешь ты в могилу... герой,
Втихомолку проклятый отчиною,
Возвеличенный громкой хвалой!...;

в том же стихотворении дает определение русской бурлацкой песни:

Этот стон у нас песней зовется...

А. М. Гаркави в комментарии к стихотворению «Песня Еремушке» приводит воспоминания современницы Некрасова Е. Литвиновой, показывающие, насколько широко поэтические формулы Некрасова расходились в тогдашнем образованном обществе: «Когда старшие заставляли нас подчиняться стариной освященным обычаям, которые приходились нам не по вкусу, мы отвечали словами из “Песни Еремушке”: “Будь он проклят, растлевающий пошлый опыт — ум глупцов!” — и говорили сами себе: “Силу новую животворных новых дней в форму старую, готовую необдуманно не лей!” Я, конечно, не могу утверждать, что под влиянием “Песни Еремушке” возникла описанная Тургеневым в “Отцах и детях” рознь между двумя поколениями, но эта песнь, во всяком случае,

служила первым воплощением-формулировкой этой возникавшей тогда розни» [Гаркави 1981: 360].

О призвании поэта, о назначении поэзии, о собственной музе, о писательском таланте Некрасов всегда говорил высоким слогом. Каким бы по тональности ни было стихотворение, какие бы «низкие» детали жизни и быта в нем ни приводились, рассуждения о литературе и ее назначении звучат в подобных текстах стилистическим перебоем. Таких примеров в лирике Некрасова очень много. Слова *гражданство, гражданин, долг, служение* стоят у него рядом со словами *гений, поэзия, муза*:

Будь гражданин! служа искусству,
Для блага ближнего живи,
Свой гений подчиняя чувству
Всеобнимающей Любви...
(«Поэт и гражданин»).

Некрасов уважал литературный труд — и как поэт, и как редактор. Он обладал феноменальной памятью. Может быть, это связано с собственной напряженной работой над совершенствованием поэтического языка: то, что найдено в результате упорного, кропотливого поиска, хорошо запоминается в собственных произведениях и отмечается в творчестве других. По свидетельству А. Я. Панаевой, «Некрасов мог прочесть наизусть любое из своих стихотворений, когда бы то ни было сочиненных. Как бы оно ни было длинно, он не останавливался ни на одной строфе, точно читал по рукописи» [Панаева 1986: 198].

Некрасов был первооткрывателем многих тем в русской поэзии. При этом он, как правило, закладывал и основную языковую схему реализации подобных тем, их лексическое наполнение, образные приемы, композиционное развитие и т. п. В последующей литературной традиции они часто именуются «некрасовскими темами», или «некрасовской линией». Повторим еще раз, что подобные линии связаны с языковым оформлением стихотворения, а часто и с особенностями стихотворного размера. М. Л. Гаспаров многие разновидности русского смыслового метра называл *некрасовскими*. Например, трехстопный амфибрахий с семантикой современной баллады («Секрет», «Мороз, Красный нос»),

четырёхстопный дактиль с темами «горе в настоящем», «горе вообще» («Пожарище», «Дешевая покупка»), четырехстопный хорей со значениями трансформированной элегии («Песня Еремушке»), эпического контраста прошлого и настоящего («Влас») и крестьянского быта («Коробейники»). Гаспаров максимально точно определил роль поэзии Некрасова в совершенствовании метрической системы русского стиха: «Трёхсложные размеры ввел Жуковский, а Некрасов только переосмыслил, — и именно поэтому “поэтом трёхсложных размеров” в русской поэзии прослыл не Жуковский, а Некрасов, хотя трёхсложниками у него написано совсем не подавляющее много» [Гаспаров 2012: 28]. «Переход от классицизма к романтизму сказался в метрике резким расширением репертуара стихотворных размеров; переход от романтизма к реализму сказался в метрике резким разрывом традиционных связей метров с жанрами и темами. Когда Некрасов писал размером “Рыцаря Тогенбурга” — “Парень был Ванюха ражий...”, а размером “Двенадцати спящих дев” — “...Жил некто господин Долгов // С женой и дочкой Надей...”, он обогащал средства русского стиха не меньше, чем когда-то Жуковский. Может быть, даже больше: утверждение новой традиции на пустом месте бывает не столь ощутимо, сколь деформация старой, уже пустившей корни» [Там же: 27].

К числу таких некрасовских открытий принадлежат детская и материнская темы в русской поэзии. «Плач детей», «На Волге (Детство Валежникова)», «Крестьянские дети» — эти стихотворения, их размеры, их психологическая точность в передаче особенностей сознания ребенка, их богатейшее лексическое разнообразие (поскольку ребенку мир видится шире, ярче, подробнее, чем взрослому) — стали образцами не только для поэтов демократического лагеря (А. Н. Плещеева, И. З. Сурикова, С. Д. Дрожжина), но и для всех будущих русских авторов, касавшихся детской темы в лирике. «Орина, мать солдатская», «Внимая ужасам войны...», «Великое чувство! У каждых дверей...», «Так запой, о поэт! Чтобы всем матерям...» заложили традицию одического воспевания «святых, искренних слез» русских матерей. Эта тема затем будет звучать в поэзии начала XX в.

в связи с Русско-японской и Первой мировой войнами, а также в поэзии, связанной с Великой Отечественной войной.

М. Альтман в свое время отмечал, что стихотворение «Внимая ужасам войны...» полемично по отношению к одной из идей толстовского очерка «Севастополь в мае» — идее о забвении погибших героев. Может быть, формально это и так, учитывая, что Некрасов, как редактор «Современника», первым читал севастьяпольские очерки Льва Толстого. Однако и без связи с ними сама атмосфера катастрофы середины 1850-х гг. диктовала чуткой душе Некрасова те высокие слова, которыми наполнено его стихотворение (для полной объективности отметим, что Толстой вкладывал «безнадежные мысли» в речь своих пехотных офицеров только в минуты отчаяния). Одическая тональность четырехстопного ямба Некрасова поддерживается отчетливо книжной лексикой и финальным сравнением из поэтического арсенала высокого романтизма — *Как не поднять плакучей иве // Своих поникнувших ветвей...*

Стихотворение «Рыцарь на час» стало в русской поэзии одним из первых гимнов матери как носительнице самых светлых человеческих чувств, как мерилу бескорыстности и чистоты любви, как целительной силе для души, измученной тяготами жизни. Воспоминания о матери, созданные одним из любимейших некрасовских размеров — трехстопным анапестом, подняты в этом стихотворении до подлинных лирических высот:

Мне не страшны друзей сожаления,
Не обидно врагов торжество,
Изреки только слово прощения,
Ты, чистейшей любви божество!

В рассуждениях Некрасова о смысле человеческой жизни одно из заметных мест занимает образ дороги. В самых разных стихотворениях, написанных в собственном Некрасову богатстве ритмического оформления, возникает тема проторенной (легкой) и заросшей (трудной) дороги. Некрасов использовал этот образ как применительно к своим героям, так и к себе самому. И Гриша Добросклонов, и Белинский в «Медвежьей охоте» идут *дорогой тесной*. Сам поэт, в молодые годы встав на эту дорогу, не изменил ей никогда,

хотя подчас это было сопряжено для него со многими лишениями. *Зачем не иду по дороге большой // За благами жизни, за пестрой толпой?* — восклицал он в стихотворении «Не знаю, как созданы люди другие...». Как дорогу Некрасов представляет и историческую судьбу русского народа, который:

...бредет по житейской дороге
В беззвездной, глубокой ночи,
Без понятия о праве, о боге,
Как в подземной тюрьме без свечи...
(«Ночь. Успели мы всем насладиться...»).

Дорога объединяет в поэтике Некрасова многочисленные образы — реально-описательные и метафорические, подлинно-исторические и фантастические. Ярославский столбовой почтовый тракт, знакомый ему с юных лет, возникает в стихотворении «Крестьянские дети», первая чугунная дорога между Петербургом и Царским Селом — в стихотворении «Железная дорога», печально известная Владимирка или какой-либо другой «арестантский» ее аналог — в стихотворении «Благодарение господу богу...». Для Некрасова дорога всегда заполнена людьми (в прошлом, настоящем и будущем; наяву, во сне или в видениях), она символизирует как частные судьбы, так и судьбу страны в целом. Несомненно влияние некрасовской поэтики дороги (реальной и метафорической) на последующую литературную традицию: вспомним, например, известное стихотворение А. А. Блока «На железной дороге» (1910).

К. И. Чуковский отмечал разнообразие метрического, строфического и ритмического строя некрасовской лирики: «Какими только жанрами он не владел, какие стили поэзии не были подвластны ему! От высокой патетики до каламбурных водеvilльных куплетов, от публицистических дискуссий в стихах («Поэт и гражданин», «Медвежья охота») до подлинно народной русской песни» [Чуковский 1971: 228]. Действительно, почти каждый размер и каждый тип рифмовки русского стиха можно подтвердить произведениями Некрасова. Отметим, что он использовал даже эпический шестистопный безрифменный ямб, который традиционно оформляет в русской лирике (в отличие от стихотворной драмы) философское осмысление каких-либо понятий и категорий бытия. Этим

размером написано, например, стихотворение А. Ахматовой «Есть три эпохи у воспоминаний...». У Некрасова данный размер встречается в таком нехрестоматийном стихотворении глубоко философского содержания и, как это часто бывает в размышлениях Некрасова, глубоко безнадежного восприятия действительности:

О, пошлость и рутина — два гиганта,
Единственно бессмертные на свете,
Которые одолевают все —
И молодости честные порывы,
И опыта обдуманый расчет,
Насмешливо и нагло выжидая,
Когда придет их время. И оно
Приходит непременно.

Социальные стихотворения Некрасова интересны не только открытием новых для русской поэзии вопросов, но и высокой степенью обобщения. Некрасову был свойствен философский взгляд поэта-мыслителя: за судьбой конкретного человека (к подробностям и деталям которой, заметим, поэт был очень внимателен) для него вставали типичные жизни, типичные социальные роли, типичные отношения. «Он был призванным поэтом народнических чувств и идей. Он, в противоположность, например, Тургеневу, не только знал и любил народ, но и тяготел к нему и болел душою от сознания своей оторванности от него. Тургенев знал народ и любил его — по-барски и художнически, Некрасов — "по человечеству". Тургенев — гуманный наблюдатель народной жизни и мужицкой психологии, Некрасов — народный печальник» [Овсяннико-Куликовский 1908: 344]. «В деревне», «Тройка», «Похороны», «Несжатая полоса», «Гробок» — все это конкретные судьбы, бесконечное частное горе, объединенное в панораму трагической народной жизни всей России.

Но тема страдания связана в творчестве поэта не только с образами людей из народа, которых Некрасов вывел тысячи, но и с фигурами из аристократических кругов. Например, его стихотворение «Княгиня», формально оттолкнувшееся от печальной истории А. К. Воронцовой-Дашковой, содержало в себе огромную степень обобщения, связанную с непониманием русского человека иностранцами, равнодушными

к женской судьбе и русской душе. А в стихотворении «Дешевая покупка» пронзительно показано несчастье дворянского разорения. В нем звучат слова особой обобщающей силы:

Нам ли в диковинку сцены тяжелые?
Каждому трудно живется и дышится.
Чудо, что есть еще лица веселые,
Чудо, что смех еще временем слышится!..

С одной стороны, «по летам и воспитанию он принадлежит 40-м годам, когда и начал писать и печатать. Но психологически, по духу, по складу мысли, да и по самой натуре своей он имеет весьма мало общего с эпохою 40-х годов. Всего меньше он — философ-идеалист, метафизик, теоретик, мечтатель. Он — человек практического смысла и живого дела. В противоположность типичным людям 40-х годов, в нем нет ничего барского, дилетантского, нет душевной утонченности и прекрасноты. Мы не найдем у него никаких следов унаследованной или приобретенной обломовщины. Он — не белоручка, он — работник, труженик, не боящийся черной работы, а равно не уклоняющийся от таких дел или положений, где можно замарать руки» [Овсяннико-Куликовский 1908: 332].

С другой стороны, Некрасова часто охватывал глубочайший пессимизм, неверие в «силу добра», а русское «терпенье безмерное» в его душе было способно «только досаду родить». В языковом отношении это выражалось в использовании пессимистичной по настроению эмоционально-экспрессивной лексики (*горе, тоска, сомнение, уныние, кровь, слезы, плач* и др.) и незавершенных, оборванных предложений (часто заканчивающихся многоточием). В подобном ключе выдержаны многие финалы некрасовских стихотворений. Вот показательные примеры:

И погромче нас были витии,
Да не сделали пользы пером...
Дураков не убавим в России,
А на умных тоску наведем.
(«Убогая и нарядная», 1857);
Пишу стихи и, — недовольный, жгу.
Мой стих уныл, как ропот на несчастье,
Как плеск волны в осеннее ненастье
На северном пустынном берегу...

(«Уныние», 1974).

И все же доминирующий некрасовский пафос, отраженный в лексике и синтаксисе, — это пафос равнодушия, искренней заинтересованности судьбами людей, о которых он пишет, даже если эти люди не во всем ему нравятся. Определяя поэтическое настроение знаменитой «Железной дороги», К. И. Чуковский писал: «Здесь и злоба, и сарказм, и нежность, и тоска, и надежда, и каждое чувство огромно, каждое доведено до предела, и в каждом сказывается не отгороженный от мира поэт-одиночка, а человек, связанный с миллионными массами, взволнованный их жизнью и судьбой» [Чуковский 1971: 366].

Значительна роль Некрасова в обогащении русской поэзии общественно-политической лексикой. И хотя так называемая гражданственная и свободолюбивая лирика берет свое начало от Пушкина и поэтов-декабристов, именно Некрасов в полной мере оформил ее лексически, сделав значительным, весомым, важным пластом русской поэзии не только идейно, но и по языковому воплощению. Г. Ю. Филипповский убедительно говорит о «преемственности эпической поэтики» Пушкина и Некрасова [Филипповский 2021]. Обратим внимание, что Некрасов вполне осознанно стирал стилистические границы между общественно-политической, философской публицистикой и художественной литературой, перенося в последнюю множество слов из политических статей, манифестов, деклараций и т. д. В послании либеральному цензору Н. Ф. Крузе, дававшему разрешение на публикацию прозы и поэзии демократического направления, он писал:

Впервые чрез тебя до бедного народа
Дошли великие слова:
Наука, истина, отечество, свобода,
Гражданские права.

Конечно, эти слова были в ходу и ранее, но со второй половины 1850-х гг. они стали активно употребляться именно в художественной литературе, в том числе в поэзии. Так, в «Песне Еремushке» находим знаменитую триаду девиза Великой французской революции:

С ними ты рожден природою —
Возледей их, сохрани!
Братством, Равенством, Свободою
Называются они.

Обратим внимание на то, что общественная лексика появляется у Некрасова даже в жанре колыбельной песни. И это для поэта принципиально: ведь он создает новый жанр колыбельной — социальную, политическую колыбельную песню.

В использовании подобной лексики, конечно, весьма ощутима пушкинская традиция стихотворных политических посланий, но количество и характер лексики общественного звучания у Некрасова иные. Пушкинское и декабристское «витийство» сменяется обдуманным, рациональным «публицистическим» словом:

В печати уж давно не странность
Слова «прогресс» и «либерал»,
И слово дикое — «гуманность»
Уж повторяет генерал.
(«Всевышней волею Зевеса...»).

В «Дружеской переписке Москвы с Петербургом» Некрасов употребляет совершенно новое для конца 1850-х гг. слово *утилитарность*:

...нет одного: души!
Там высох человек, погрязнув в барыши,
Улыбка на устах, а на уме коварность:
Святого ничего — одна утилитарность!

По свидетельству Ю. С. Сорокина, корень *утилитар-* в словах *утилитарный*, *утилитаризм*, *утилитарность*, *утилитарист* и т. п. имел первоначально терминологическое значение и относился к «учению английского философа, экономиста и юриста И. Бентама» [Сорокин 1965: 113]. Он обозначал понятия «философической теории», связанные со «стремлением общественных групп искать во всем прямую и вещественную пользу». В таком, научно-философском смысле названные выше лексемы стали употребляться русскими учеными и публицистами в 40–50-е гг. XIX в. По данным Национального корпуса русского языка (НКРЯ), например, А. С. Хомяков использовал словосочетание *утилитарная школа* (1853), а В. П. Боткин — *утилитарная теория* (1856). В конце 1850-х гг. эти слова стали употреблять писатели, познакомив с ними читающую публику и расширив значение корня до того смысла, который он сохраняет и сегодня — «основанный на стремлении к практической пользе или выгоде, ставящий целью

практическое применение, использование чего-либо¹.

НКРЯ дает на существительное *утилитарность* 77 вхождений в 61 документе², из которых самое раннее относится к статье А. А. Григорьева «Один из многих» (1846), где слово употребляется терминологически в связи с теорией Бентама (у Григорьева — Бентэма). В 1859 г. это существительное использовал в одной из своих статей А. И. Герцен. Первое собственно литературное включение, по данным НКРЯ, принадлежит Н. С. Лескову в романе «Некуда» (1864). Стихотворение Некрасова «Дружеская переписка Москвы с Петербургом» (1859) Корпусом не зафиксировано. Таким образом, Некрасову принадлежит первое собственно литературное употребление слова *утилитарность*.

Специалисты в области исторической лексикографии отмечают, что именно Некрасов был одним из активных проводников перенесения специальной и научной лексики из узкой сферы профессионального употребления в широкие пласты русского литературного языка (и в первую очередь — в язык поэзии). Некрасов наряду с крупнейшими прозаиками 1860–1870-х гг. (Л. Н. Толстым, Н. С. Лесковым, Г. И. Успенским, М. Е. Салтыковым-Щедриным) способствовал существенному сдвигу научных, публицистических слов русского языка общественно-политической, морально-этической тематики в сферу художественной литературы. Как свидетельствуют лексикографы, нет практически ни одного идеологически-оценочного слова русского литературного языка, которое бы не употреблялось в поэтических произведениях Некрасова³. В этом отношении непосредственным продолжателем Некрасова можно считать В. В. Маяковского, который в первой четверти XX в.

развил политический словарь русской лирики, введя в него актуальные для нового века слова.

Еще одну преемственную от Пушкина черту можно отметить в стиле Некрасова. Это финальные риторические вопросы поэтического текста, оформляющие главную социальную проблему эпохи (социально значимые риторические вопросы в языке русской литературы идут еще из XVIII в. — от А. Кантемира). В заключение стихотворения «Деревня» Пушкин спрашивал себя и своих современников:

Увижу ль, о друзья! народ неутешенный
И рабство, падшее по манию царя,
И над отечеством свободы просвещенной
Взойдет ли наконец прекрасная заря?

За время поэтического творчества Некрасов сумел задать два таких ключевых вопроса, потому что на его время пришелся перелом общественного устройства (отмена крепостного права), который, решив одну проблему, сразу же обозначил новую. Первый некрасовский риторический вопрос завершает «Размышления у парадного подъезда»:

Иль, судеб повинуюсь закону,
Все, что мог, ты уже совершил, —
Создал песню, подобную стону,
И духовно навеки почил?

Второй вопрос звучит, как известно, уже в новую, свободную эпоху в тексте стихотворения «Элегия»:

Народ освобожден, но счастлив ли народ?..

В этом отношении продолжателем линии риторических вопросов по праву считается В. Брюсов, обратившийся к русской либеральной интеллигенции в 1919 г. с главным вопросом своей эпохи:

Иль вам, фантастам, иль вам, эстетам,
Мечта была мила как дальность?
И только в книгах да в лад с поэтом
Любили вы оригинальность?

Мастерство Некрасова было поистине неистощимым в создании сатирического контекста. Спектр некрасовских сатирических приемов чрезвычайно широк: от добродушной шутки, насмешки до сарказма, язвительных колкостей и открытых инвектив. Современники и исследователи

¹ Словарь русского языка: в 4 т. Т. 4 / под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд. М.: Русский язык, 1999. С. 532.

² Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 26.06.2021).

³ Голованевский А. Л. Идеологически-оценочный словарь русского языка XIX — начала XX в. Брянск: Изд-во БГПУ им. И. Г. Петровского, 1995. 170 с.

творчества Некрасова отмечают язвительность и желчность его натуры, тонкий, проницательный и изощренный в насмешке ум. Все это придает лирике Некрасова особый колорит. Многие из его острот актуальны до настоящего времени. Отметим, например, блистательную иронию стихотворения 1857 г., предопределившую отношение мыслящих людей ко многим грядущим общественным преобразованиям в России (отмене крепостничества, земской и судебной реформам и т. д.):

Всевышней волею Зевеса
Вдруг пробудившись ото сна,
Как быстро по пути прогресса
Шагает русская страна!

Некрасов был подлинным мастером иронии. За цветистыми похвалами и одобрениями различных явлений идеологической жизни эпохи в его стихотворениях встает их активное неприятие. Например, характеризуя Москву в сравнении с Петербургом и явно насмехаясь над патриархальностью взглядов славянофилов, поэт восклицает:

Правдивый град! Там процветает гласность,
Там принялись науки семена,
Там в головах у всех такая ясность,
Что комара не примут за слона.
Там, не в пример столице нашей невоской,
Подметят все — оценят, разберут:
Анафеме там предан Чернышевский
И Кокорева ум нашел себе приют.

В ироничном ключе Некрасов освещал не только образы, идеи и дела властей поддерживающих, либералов, правящих классов, но и покорность, инертность и долготерпение народа. Однако в народе он находил и успокоение, черпал новые силы для творчества.

Трудно найти другого русского автора, который создал бы такое количество высоких поэтических страниц, посвященных крестьянам, их детям, простым русским женщинам, сельской природе и т. д. Следует обратить внимание на то, что все хрестоматийные стихи Некрасова (и «Крестьянские дети», и «В полном разгаре страда деревенская...», и «Несжатая полоса», и многие другие) отличаются глубокой искренностью, правдивостью и, если так можно выразиться, «практическим, а не отвлеченным

народолюбием». Сестра поэта вспоминала о его приездах в родное Грешнево: «Он приезжал один, без столичных приятелей. Брал любимую собаку и исчезал из дома на несколько дней, ночуя у знакомых крестьян. Раздражительность его исчезала, из желчного он становился добрым, всех одаривал, особенно крестьянских ребят» (цит. по: [Некрасов 1971: 20]).

Неправ был Достоевский, говоривший в очерке «Влас» из «Дневника писателя» за 1873 г., что Некрасов любит «абстрактного крестьянина». «Ни жалость, ни сострадание, ни самая мысль о необходимости освобождения от крепостного права, ни даже прямая работа на пользу народа не могут сами по себе породить подобных чувств и идей. Для таковых необходим прежде всего живой интерес к народу, к его быту, его психологии, его мировоззрению, а потом — уважение к нему и сознание, что он не бесформенная, стадная серая масса, а историческая сила, с которой нужно считаться» [Овсяннико-Куликовский 1908: 342].

При этом Некрасов никогда не доходил до прекраснодушия, до ничем не подкрепленного умиления крестьянами и простонародной жизнью. Строки из поэмы «Саша» не стали афоризмом, их вспоминают не слишком часто, но они по-некрасовски точны и емки, в них нет обычной для поэта в подобных случаях горечи или иронии, — это почти беспристрастная констатация настоящего и будущего положения русского народа:

В ком не воспитано чувство свободы,
Тот не займет его; нужны не годы —
Нужны столетия, и кровь, и борьба,
Чтоб человека создать из раба.

Следует отметить большую роль антитезы в композиции некрасовских стихотворений. Многие из противопоставлений перерастают роль обычных художественных приемов и становятся знаковой чертой произведения, его организующим началом, помогающим наиболее точно уяснить авторскую мысль. Такова роль антитезы столиц и провинции в стихотворении «В столицах шум, гремят витии...», гармонии природы и безнравственности человеческого мира в стихотворении «Железная дорога», образов просителей крестьян-бедняков и «владельца роскошных палат» в стихотворении

«Размышления у парадного подъезда» и др. «Человек больших душевных противоречий и сильных страстей, Некрасов периодически переживал тяжкий гнет угрызений совести, настроений, близких к отчаянию, — и тогда целебное “чувство отрады”, о котором говорит Чернышевский, являлось для него настоятельной душевной потребностью. Здесь также и ключ к пониманию некоторых — значительнейших — мотивов его поэзии» [Овсяннико-Куликовский 1908: 336]. Вот показательный пример из стихотворения «Надрывается сердце от муки...»:

Я наслушался шума инова...
Оглушенный, подавленный им,
Мать-природа! Иду к тебе снова
Со всегдашним желаньем моим —
Заглуши эту музыку злости!
Чтоб душа ощутила покой
И прозревшее око могло бы
Насладиться твоей красотой.

Языковая техника некрасовской лирики отличается синтаксической филигранностью. Он мог легко передавать в поэтической форме как многоголосую простоту народной разговорной речи, так и сложные, витиеватые обороты современной ему интеллигентской публицистики. Подобно Пушкину, Некрасов был мастером поэтического диалога, в котором легко воспроизводил реплики любой длины и любого содержания — от примитивного, элементарного, бытового до философски-утонченного, наигранного, интеллектуально-претенциозного (в качестве примера последнего вспомним речь генерала из «Железной дороги»). Легкий, напевный синтаксис (как в «Похоронах» или «Коробейниках») соседствует в стиле Некрасова с книжными периодами. «Правда, стремление к пышной декламации, к витийственной речи наблюдается у Некрасова значительно реже, чем, например, его тяготение к песне или к бытовому повествовательным жанрам, но все же игнорировать эту тенденцию никак невозможно...» [Чуковский 1971: 225].

Выводы. Основной тенденцией лингвопоэтики Некрасова является стремление к точности отражения человеческих судеб и проблем эпохи. Этой тенденции подчинена работа поэта с лексикой: активное использование эмоционально-экспрессивных слов и расширение лирического словаря за

счет общественно-политической, философской и научной терминологии. Ею обусловлено стремление сблизить поэтический синтаксис с разговорным и публицистическим, а также использование разнообразной метрики, строфики, ритмики стиха и их смысловое преобразование, включающее «слом» устоявшейся лирической семантики метра и наделение уже усвоенных русской литературой стихотворных размеров новыми смыслами, принадлежащими в основном сфере повседневной жизни, быта, труда, эмоционального переживания несправедливости, душевного протеста и т. п. «Любопытство ко всяким проявлениям жизни, ненасытный интерес к ее очертаниям, краскам и звукам, стремление во что бы то ни стало воплотить их в искусстве — Некрасов не был бы поэтом-реалистом, если бы в его поэзии не сказывалась эта любовь художника к миру окружающих вещей и явлений» [Там же: 201].

Тематическое разнообразие русской поэзии Некрасов расширил не только злободневными для своей эпохи материалами, размышлениями, но и переосмыслением ранее сложившихся тем и разработкой новых сюжетных линий. Материнская тема и тема детства получили у Некрасова иные векторы развития, которых не знала русская литературная традиция и которыми она обогатилась благодаря ему. Сюжетное развитие этих тем, их языковое и образное наполнение усвоили не только поэты некрасовской школы, но и лирики XX в.

Некрасов возвел поэзию о народе в ранг исповедальной, наделив ее предельной правдивостью и искренностью. Разнообразные и поразительные в индивидуальной детализовке (в том числе языковой) судьбы крестьян, мастеровых, мелких торговцев, городской бедноты, мещан и т. д. составляют постоянный предмет размышлений и переживаний поэта. «В глуби искренности таких чувств и мыслей Некрасова сомневаться нельзя, хотя бы уже потому, что он извлекал из них истинно поэтические звуки. Нужно быть очень уж предубежденным против Некрасова, чтобы не чувствовать здесь высокой поэзии...» [Овсяннико-Куликовский 1908: 346].

Филигранное языковое мастерство Некрасова, отточенное в разнообразных по

жанру, назначению, версификационному оформлению поэтических произведений, делает его стиль афористичным, а многие тексты осознаваемо и неосознаваемо прецедентными для читателей последующих поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаркави А. М. Комментарии // Некрасов Н. А. Полное собрание сочинений: в 15 т. Т. 2. Л.: Наука, 1981. С. 329–439.
2. Гаспаров М. Л. Метр и смысл: об одном из механизмов культурной памяти. М.: Фортуна ЭЛ, 2012. 414 с.
3. Евгеньев-Максимов В. Е. Жизнь и деятельность Н. А. Некрасова: в 3 т. Т. 1. М.; Л.: Гослитиздат, 1947. 416 с.
4. Копорский С. А. Дialeктизмы в поэтическом языке Н. А. Некрасова // Ученые записки КГПИ. 1947. Т. 15, вып. 1. С. 275–319.
5. Некрасов Н. К. Некрасовские места России. Ярославль: Верхне-Волжское книжное издательство, 1971. 175 с.
6. Овсянко-Куликовский Д. Н. История русской интеллигенции: итоги русской художественной литературы XIX века. Ч. I. М.: Типография В. М. Саблина, 1908. 385 с.
7. Панаева А. Я. Воспоминания. М.: Правда, 1986. 508 с.
8. Скотов Н. Н. Некрасов. Серия: ЖЗЛ. М.: Молодая гвардия, 1994. 411 с.
9. Сорокин Ю. С. Развитие словарного состава русского литературного языка. 30–90 годы XIX в. М.; Л.: Наука, 1965. 565 с.
10. Филипповский Г. Ю. А. С. Пушкин — Н. А. Некрасов: аспекты диалогической поэтики // Научный диалог. 2021. № 3. С. 276–290. DOI: 10.24224/2227-1295-2021-3-276-290.
11. Чуковский К. И. Мастерство Некрасова. М.: Художественная литература, 1971. 711 с.

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

REFERENCES

1. Garkavi A. M. Comments. Nekrasov N. A. *Polnoe sobranie sochinenii* = *Complete works*: in 15 vol. Vol. 2. Leningrad: Science, 1981. P. 329–439. (In Russ.).
2. Gasparov M. L. Meter and meaning: about one of the mechanisms of cultural memory. Moscow: Fortune EL, 2012. 414 p. (In Russ.).
3. Evgenyev-Maksimov V. E. Life and work of N. A. Nekrasov: in 3 vol. Vol. 1. Moscow; Leningrad: Goslitizdat, 1947. 416 p. (In Russ.).
4. Kopersky S. A. Dialectisms in the poetic language of N. A. Nekrasov. *Uchenye zapiski KGPI* = *KGPI Scientific Notes*. 1947. Vol. 15, No. 1. P. 275–319. (In Russ.).
5. Nekrasov N. K. Nekrasov's places of Russia. Yaroslavl: Verkhnevolzhsk Book Publishing House, 1971. 175 p. (In Russ.).
6. Ovsyaniko-Kulikovskiy D. N. The history of the Russian intelligentsia: the results of Russian fiction of the 19th century. Moscow: Printing house V. M. Sablina, 1908. Part I. 385 p. (In Russ.).
7. Panaeva A. Ya. Memories. Moscow: Truth, 1986. 508 p. (In Russ.).
8. Skatov N. N. Nekrasov. Series: ZhZL. Moscow: Young Guard, 1994. 411 p. (In Russ.).
9. Sorokin Yu. S. Development of the vocabulary of the Russian literary language. 30–90 years of the XIX century. Moscow; Leningrad: Science, 1965. 565 p. (In Russ.).
10. Filippovsky G. Yu. A. S. Pushkin — N. A. Nekrasov: aspects of dialogical poetics. *Nauchnyi dialog* = *Scientific dialogue*. 2021. No. 3. P. 276–290. (In Russ.). DOI: 10.24224/2227-1295-2021-3-276-290.
11. Chukovsky K. I. The Mastery of Nekrasov. Moscow: Fiction, 1971. 711 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 02.07.2021; одобрена после рецензирования 14.08.2021; принята к публикации 25.08.2021.

The article was submitted 02.07.2021; approved after reviewing 14.08.2021; accepted for publication 25.08.2021.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-66-72

Специфика повествовательной структуры эпилога романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»

(к 200-летию со дня рождения)

Елена Юрьевна Геймбух

Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия, gejmbuh@rambler.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2129-9876>

Аннотация. Статья посвящена изучению повествовательной структуры эпилога романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Цель – описание способов реализации завершающего авторского слова. Основные методы анализа текста: общенаучные (наблюдение, сопоставление и др.), общелингвистические (контекстологический, композиционный, структурный и др.), собственно лингвистические (семантико-стилистический, сопоставительно-стилистический, интертекстуальный и др.). Выявление специфики эпилога происходит с учетом своеобразия авторского повествования в основной части «Преступления и наказания»: прежде всего, это «рассказывание», диалогичность, наличие завершающего авторского слова. Сравнительно-сопоставительное изучение двух частей эпилога на фоне остального романа позволяет определить своеобразие повествования в эпилоге. Субъектная и хронотопическая организация финальной части «Преступления и наказания» выводит рассказ на иной уровень: христианская система координат становится основой мировосприятия не только автора-повествователя, но и главного героя (время жизни измеряется по церковным праздникам, «бытовой» хронотоп сменяется «христианским»). Голос автора выражен в эпилоге как непосредственно, так и опосредованно, через иронические и диалогические контексты. Позиция автора реализуется и в выборе слова, и в разного рода символических деталях, и в многочисленных отсылках к предшествующим контекстам, и в интертекстуальных связях романа.

Ключевые слова: Достоевский, «Преступление и наказание», эпилог, повествовательная структура, завершающее авторское слово, «христианский хронотоп», интертекст

Для цитирования: Геймбух Е. Ю. Специфика повествовательной структуры эпилога романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (к 200-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 66–72. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-66-72.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The specific features of the narrative structure of the epilogue to F. M. Dostoevsky's novel "Crime and Punishment"

(to the 200th anniversary of the birth)

Elena Yu. Gejmbukh

Moscow City University, Moscow, Russia, gejmbuh@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2129-9876>

Abstract. The paper examines the narrative structure of the epilogue to the novel "Crime and Punishment" by F. M. Dostoevsky. The aim of the study is to describe the techniques employed by the author of the novel to actualise his final speech. The principal methods the research employs include general scientific methods (observation, comparison, and others), general philological methods (contextological, compositional, structural, and others), proper linguistic methods (semantic-stylistic, comparative stylistic, intertextual, and others). To reveal the specific features of the epilogue, the peculiarities of the author's narration in the main body of "Crime and Punishment" were taken into consideration. In the first place, they are the "telling", dialogical nature, the presence of the author's final speech. The comparative-contrastive study of the two parts of the epilogue in contrast to the rest of the novel facilitates the determination of the narration uniqueness in the epilogue. The subjective and chronotopic organisation of the final part of "Crime and Punishment" makes the *tale* move to a different level: the Christian system of coordinates becomes the world view basis of both the author-narrator and the protagonist (lifetime is measured in terms of church holidays, the "mundane" chronotope is replaced by the "Christian" one). The author's voice in the epilogue is expressed both indirectly and directly, with the help of ironic and dialogic contexts. The author's stand is manifested in the choice of words as well as in various symbolic details, and numerous references to the preceding contexts, and in the intertextual links of the novel.

Keywords: Dostoevsky, "Crime and Punishment", epilogue, narrative structure, author's final speech, "Christian chronotope", intertext

For citation: Gejmbukh E. Yu. The specific features of the narrative structure of the epilogue to F. M. Dostoevsky's novel "Crime and Punishment" (to the 200th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 6. P. 66–72. (In Russ.). DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-66-72.

Введение. Специфика эпилога романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» давно привлекала внимание исследователей и в связи с несоответствием классическому/стандартному эпилогу, и в связи с большой значимостью в идейно-содержательной структуре произведения (из последних работ см., например: «Эпилог как финал романа Ф. М. Достоевского "Преступление и наказание"» [Горбанева 2017], «Семантика и функция афоризма "Победи себя и победишь мир" в произведениях Ф. М. Достоевского» [Кавацца 2020], «"Воскресение" и "воскрешение" в романе Ф. М. Достоевского "Преступление и наказание"» [Тарасова 2020] и др.). Если обычный эпилог — это развитие действия после развязки сюжета, то в эпилоге «Преступления и наказания» происходит настоящая — психологическая — развязка (воскресение Раскольникова), и только так сводятся воедино и завершаются все линии в романе.

Эпилог в «Преступлении и наказании» можно рассматривать и как демонстрацию всех типов повествования в романе, в том числе как выражение завершающего авторского слова.

Анализ. Автор-повествователь в «Преступлении и наказании», который иногда представлен местоимениями 1-го лица, нигде не говорит о себе как о создателе текста, а только как о **рассказчике**. Это значимо для Достоевского, поскольку семантика рассказывания — подчеркивание достоверности происходящего [Атарова, Лесский 1976], хотя автору третьеличного повествования вообще и романа «Преступление и наказание» в частности свойственно всезнание [Атарова, Лесский 1980]. Иначе говоря, свободная смена типов повествования дает возможность автору, с одной стороны, вести рассказ с точки зрения персонажа (что мотивирует передачу нюансов мыслей и чувств), а с другой — раскрывать читателю такие мотивы поступков героя, о которых он сам и не подозревает, а также предварять грядущие события.

Характерное для повествовательной манеры Достоевского **диалогическое повествование** — один из способов организации текста, когда читатель не замечает «указующего перста» автора, а иногда и «завершающего» авторского слова, которое может быть почти таким же экспрессивным, как и слово героя. Взаимодействие авторского и персонажного слова в одном контексте (несобственно-прямая и несобственно-авторская речь), постоянное «переключение» точек зрения приводят к ощущению «равноправия» слова автора и слова героя. И хотя формальные признаки «равноправия» есть и в конце романа, Достоевский концентрирует в эпилоге такие способы ведения повествования, которые не оставляют сомнений в том, каково авторское «завершающее» слово.

Две части эпилога представляют собой разные типы повествования: в первой Раскольников является объектом изображения (классический эпилог с рассказом о событиях после развязки, в «Преступлении и наказании» — после того момента, когда герой «донес» на себя), а во второй автор как бы сдает свои позиции в пользу героя, и большая часть эпилога написана с точки зрения героя, как и остальной роман.

Однако и первая часть эпилога, которая сначала кажется классической формой третьеличного повествования всезнающего автора, на самом деле достаточно разнородна: она насыщена рефлексам и иных сознаний.

Начинается эпилог с именительного темы: *Сибирь*. Таким образом формируется новая (по сравнению с основной частью романа) пространственная и временная точка отсчета: *На берегу широкой, пустынной реки стоит город... в городе крепость, в крепости острог*¹. Далее повествование переходит из настоящего в прошлое: рассказывается, что произошло за полтора года после

¹ Здесь и далее текст цит. по: Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 6. Л.: Наука, 1973. 423 с.

совершения преступления и за девять месяцев жизни Раскольникова в остроге.

Отметим, что начало эпилога коррелирует с началом романа: на первых страницах вплоть до того момента, когда Раскольников представляется старухе-процентщице, автор называет его *молодым человеком* (что создает ощущение, будто читатель вместе с автором знакомится с героем), а в начале эпилога — *ссылно-каторжным второго разряда, преступником, подсудимым, обвиненным*. Здесь функции отстранения от героя иные: это указание на чужую точку зрения, на людей, для которых Раскольников лишь некая социальная роль. И как только рассказ о суде и приговоре завершается, этот номинативный ряд сменяется другими обозначениями: на фоне авторского именования (*Раскольников*) появляется *Родя* (точка зрения матери), *брат, несчастный брат* (позиция Дунечки); интересно, что во фрагменте «от Сони» встречается только *он*, что связано, вероятно, с непроясненностью их отношений. Получается, что вся первая часть эпилога — это Раскольников глазами людей, так или иначе принимающих участие в его судьбе. При этом все точки зрения не только включены в авторский монолог, но и акцентированы таким образом, чтобы направить восприятие читателя в нужное русло.

«Протокольное» изложение событий (*Судопроизводство по делу его прошло без больших затруднений. Преступник твердо, точно и ясно поддерживал свое показание...*) очень быстро сменяется заинтересованным авторским, на которое указывают различные эгоцентрики (определение горизонтов ожидания: *можно было ожидать*; вводные слова: *одним словом, между прочим, может быть, кроме того*; притяжательное местоимение 1-го лица: *в наше время*; эмоционально-оценочные характеристики: *чрезвычайно, новейшая модная теория, величайшая досада, всего только* и др.). Отметим, что внимание автора направлено не на действия Раскольникова, о которых читателю известно из сюжета, а на восприятие некоторых подробностей произошедшего *следователями и судьями*. Люди, выносящие Раскольникову приговор, не могут понять, почему преступник не воспользовался похищенным, почему даже не заглядывал в кошелек, и приходят к выводу

о *временном умопомешательстве*. Здесь на первый план выступает явная ирония автора: «поведение героя на суде... решительно противоречит признакам временного помешательства» [Тихомиров 2005: 424]; кроме того, *защищавшие это мнение* досаждают на *грубую точность* ответов Раскольникова, в том числе и о *чистосердечном раскаянии*. Таким образом, *невероятным* оказывается не поведение Раскольникова на суде, а судебские теории/шаблоны («цель преступления — корысть, преступник лжет и изворачивается»), которые делают невозможным понимание иных мотивов преступления и иного поведения.

Слово *помешательство* переходит в следующий фрагмент текста, где прямо характеризует состояние Пульхерии Александровны, которая то была погружена в *угрюмое, мрачное молчание, то начинала вдруг говорить... о своем сыне, о своих надеждах, о будущем...* Достоевский называет *фантазиями* мечты Пульхерии Александровны, однако весь фрагмент, дающий описание с точки зрения Дуни, пронизан сочувственным отношением к матери, которой *фантазии* помогают хоть на время забыть об *ужасной судьбе сына*.

А вот «фантазии» Дунечки и Разумихина пронизаны легкой иронией, которую подчеркивают патетика высказываний (*Дуня поклялась, пламенные удостоверения*), непроясненность сроков *новой жизни* (*в будущее... три-четыре года... переехать в Сибирь* — ср.: *через пять лет переселиться*) и условий и времени *счастливой будущности* (*поселиться в том самом городе, где будет Родя* — ср.: *когда он выйдет из каторги*), сама скорость возникновения планов на будущее (*составлялись поминутно*).

Последние страницы первой части эпилога посвящены описанию *каторжной жизни Раскольникова* в изложении Сони. Отметим, что письма ее сначала даны в восприятии Дуни и Разумихина, которые искали в посланиях с каторги то, что было свойственно им самим и над чем иронизировал Достоевский: *Тут не было ни изложения собственных надежд ее, ни загадок о будущем, ни описаний собственных чувств... его душевного настроения*. Тем не менее многое из того, чего не увидели в письмах Сони Дуня и Разумихин, в них было: *к удивлению ее; он ото всех как бы заперся; не ожидает*

вблизи ничего лучшего, не имеет никаких легкомысленных надежд.

Хотя повествование в первой части ведется с точки зрения героев, всезнающий автор заявляет о себе достаточно явно, например в комментариях по поводу желания Сони сопровождать Раскольникова (*Об этом никогда ни слова не было помянуто между ею и Раскольниковым; но оба знали, что это так будет*), в указании на то, о чем в своих письмах умалчивает Соня (*не упоминала только, что чрез нее и Раскольников получил покровительство начальства, что ему облегчаемы были работы*).

Таким образом, первая часть эпилога в целом соответствует его назначению, а повествовательная структура, хотя и построена на тех же принципах, что и в основной части романа, лишена своей главенствующей составляющей — повествования с точки зрения Раскольникова.

Вторая часть эпилога при всей ее внешней близости основному повествованию и первой части построена на других принципах. Во-первых, хотя события эпилога завершают сюжет, акцентные изображения меняются: читатель видит не «преступление и наказание», а **греховное заблуждение и воскресение**. Во-вторых, меняется хронологическая структура текста: если в основной части романа редко появляется **христианский хронотоп**, то «в Эпилоге ход времени строго ориентирован в христианской системе координат» [Тихомиров 2005: 430]. Кроме того, меняются ориентиры, та система, в которую включены герои: если в основной части романа персонажи «живут в прямой соотнесенности с целым миром, с человечеством, и не только современным, но и прошлым и будущим» [Кожин 2000: 157–158], то во второй части эпилога происходит выход за пределы/границы исторического бытия человечества к **вечным сущностям**.

Рассмотрим, каким образом названные особенности второй части эпилога реализуются в повествовательном монологе.

Если в первой части эпилога повествовательные фрагменты разделялись по субъекту сознания, то практически вся вторая часть написана с точки зрения Раскольникова, хотя и в ней ясно слышен направляющий голос автора.

Укажем на наиболее яркие проявления авторского голоса и их функции.

Автор подчеркивает отстранение героя от теории, от того прошлого, которое изначально было *внешним*, чуждым ему, не затрагивало сущности героя, что Раскольников наконец осознает и сам: *Всё, даже преступление его, даже приговор и ссылка, казались ему теперь, в первом порыве, каким-то **внешним**, странным, как бы даже и не с ним случившимся фактом* (ср.: *Он вошел к себе, как приговоренный к смерти*).

Достоевский указывает на то, что чувствует герой в самый момент преобразования: *да он ничего бы и не разрешил теперь сознательно; он только чувствовал*. Однако следующая фраза отмечает предположения о том, что в «бессознательной» жизни — и будущее Раскольникова: *Вместо диалектики наступила жизнь, и в сознании должно было выработаться что-то совершенно другое*. О том, по какому пути будет развиваться сознание героя, пишет Е. Г. Новикова; опираясь на фразу о Евангелии (*он взял его машинально*), исследователь утверждает, что в будущем Раскольникова ждет «истинный контакт... с великой книгой христианства»².

Автор заглядывает в будущее своего героя (ближнее и дальнее): *Они оба были бледны и худы; но в этих больных и бледных лицах уже сияла заря обновленного будущего, полного воскресения в новую жизнь* (автор смотрит со стороны, но видит не только лица); *В начале своего счастья, в иные мгновения, они оба готовы были смотреть на эти семь лет, как на семь дней. Он даже и не знал того, что новая жизнь не даром же ему достается, что ее надо еще дорого купить, заплатить за нее великим, будущим подвигом...* Интересно, что без этих комментариев читатель воспринимает воскресение Раскольникова именно как искупление его страданий, которыми и «куплено» возвращение к жизни; однако оказывается, что реальная плата — *великий, будущий подвиг* — для героя еще впереди.

² Новикова Е. Г. Софийность русской прозы второй половины XIX века: евангельский текст и художественный контекст: дис. ... д-ра филол. наук. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. С. 135.

Автор подводит итоги своему роману: *теперешний рассказ наш окончен*. Итак, автор-повествователь настойчиво подчеркивает окончательный отход Раскольникова от его греховного заблуждения и указывает на воскресение героя, которое является залогом *новой жизни*. Обратим внимание на то, что если автор расставляет акценты на знаковых этапах возрождения Раскольникова к жизни, то в дискурсе героя демонстрируется сам процесс этого возрождения.

Первый фрагмент второй части эпилога посвящен осознанию Раскольниковым *на свободе* своей теории и своего преступления, которое он видит *только в том, что не вынес его и сделал явку с повинною*. Только это и заставляет его *стыдиться* и страдать. В несобственно-прямую речь автора в начале второй части включены три восклицания Раскольникова, которые указывают на его душевное состояние: невнимание к внешним условиям каторжного существования (*о! что ему было до всех этих мук и истязаний!*), уверенность в справедливости своей теории (*О, как бы счастлив он был, если бы мог сам обвинить себя!*), отсутствие раскаяния (*О, он бы обрадовался ему!*). На то, что восклицания принадлежат дискурсу героя, указывает включение такого же восклицания в прямую речь Раскольникова: *О отрицатели и мудрецы в пятачок серебра, зачем вы останавливаетесь на полдороге!*

Основной пафос размышлений героя — упреки в адрес *какого-то приговора слепой судьбы*, по которому он не принадлежит к *право имеющим* и по которому лишен жизни, и вопрос к себе: *зачем он тогда себя не убил?* Нагнетая вопросы во внутренней речи героя (*зачем, зачем, неужели*), автор сам прямо отвечает на них: *Он с мучением задавал себе этот вопрос и не мог понять, что уж и тогда, когда стоял над рекой, может быть, предчувствовал в себе и в убеждениях своих глубокую ложь. Он не понимал, что это предчувствие могло быть предвестником будущего перелома в жизни его, будущего воскресения его, будущего нового взгляда на жизнь*. И хотя в ответе присутствует гипотетическая модальность (*может быть, могло быть*), благодаря троекратному повторению слова *будущего*, синтаксическому параллелизму в конце предложения, расположенного в сильной позиции завершения

абзаца, это будущее воспринимается как предрешенное. Данное ощущение усиливают и многочисленные отсылки к предшествующим контекстам, и интертекстуальные связи романа: «Начало главы II Эпилога: “Он был болен уже давно...” — вполне определенно перекликается с началом главы 11-й Евангелия от Иоанна: “Был болен некто Лазарь из Вифании...” Так на финальных страницах романа исподволь начинает звучать мотив грядущего “воскресения” Раскольникова» [Тихомиров 2005: 427]. Но появляется этот мотив гораздо раньше, еще в первом сне героя: «Отметим удивительное, живущее в сокровенных глубинах души Раскольникова детское воспоминание о “сладости креста”, которое оказывается одним из первых предварений возможности воскресения героя в финале» [Там же: 110]. Получается, что как преступление совершено Раскольниковым еще до убийства (*разрешение крови по совети*), так и первые шаги к воскресению сделаны задолго до раскаяния (*«Господи! — молил он, — покажи мне путь мой, а я отрекаюсь от этой проклятой... мечты моей!»*), что вполне соответствует значению фамилии героя и свидетельствует о неслучайности его возвращения к жизни.

Хотя Достоевский использует многочисленные способы указания на то, что герой не может не освободиться от ложной теории, сам Раскольников в начале второй части эпилога все еще упорствует в своем заблуждении. Однако он уже задает себе вопросы, ответом на которые становится сон о трихинах: *почему все они <каторжники> любили жизнь... дорожили ею?.. Почему его... самого не любили и избегали все?.. Почему все они так полюбили Соню?* Дополним вопросы Раскольникова еще одним: почему после признания не сбылось предсказание Сони (*Тогда Бог опять тебе жизни пошлет*)? Потому что Раскольников живет в таком же мире, какой представлен в сне о *моровой язве*: он, как всякий в его сне, думал, что в нем в одном и заключается истина, и не удивительно, что люди в таком мире не могли согласиться, что считать злом, что добром. Смешение морально-нравственных понятий приводит к тому, что Раскольников преступлением считает только нарушение *буквы закона*, тем самым ставя себя вне заповедей божьих

(не убий). Таким образом, гипертрофированное человеческое «я» становится препятствием на пути как к другим людям, так и к божественному «Ты».

Оторванность героя от мира людей автор подчеркивает с первых страниц романа: *Он углубился в себя и уединился от всех*; это чувствует и сам Раскольников: ему показалось, что *он как будто ножницами отрезал себя сам от всех и всего в эту минуту*. Но только на каторге это стало осознаться им как проблема: *Вообще же и наиболее стала удивлять его та страшная, та непроходимая пропасть, которая лежала между ним и всем этим людям*. Но как только Раскольников задумывается над этим вопросом, как только начинает видеть вокруг себя людей, а не безликих *тварей дрожащих*, как только он поворачивается наконец к людям, так из его сознания исчезает античеловечная теория *крови по совести*. И сразу же сердце его открывается для Сони: *что-то как бы пронзило в ту минуту его сердце; сердце его сильно и больно билось*. И возникает потребность в священных книгах (хотя он и берет Евангелие пока *машинально*). Таким образом происходит «спасение — ...переход в иное (духовное) измерение, в иное качество» [Есаулов 1998: 357, Электронный ресурс].

При этом интересно, что Достоевский нигде не говорит о воскрешении, а только о воскресении (Н. А. Тарасова подчеркивает, что «эти языковые варианты выражают значения субъектного (“воскресение”) и субъектно-объектного (“воскрешение”) действий» [Тарасова 2020: 200]). Таким образом автор еще раз акцентирует внимание на том, что воскресение/спасение/новая жизнь Раскольникову *не даром достается*, но возможны только тогда, когда он сам готов к преображению, когда исчезла теория, замещающая в его сознании мысль о Боге, когда он повернулся к людям и когда к нему возвратилась способность любить ближнего своего.

Одной из особенностей второй части эпилога называют христианский хронотоп, когда время жизни рассчитано по церковным праздникам; и не случайно само воскресение происходит сразу после Пасхи: *Шла уже вторая неделя после Святой...* (о христианском хронотопе см.: [Есаулов 1998; Тарасова

2020; Тихомиров 2005] и др.³). Иные по сравнению с основной частью временные ориентиры расширяют пространство и время, и социальное, историческое перестают восприниматься как основа миропорядка, отступая перед бытием вечным, божественным. Другими становятся и ценностные ориентиры: если раньше Раскольников сравнивал себя с Наполеоном, с другими «переступившими», то теперь готов принять веру Сони: *Разве могут ее убеждения не быть теперь и моими убеждениями? Ее чувства, ее стремления, по крайней мере...*

Выводы. Итак, в эпилоге происходит концентрация разнообразных способов выражения завершающего авторского слова. Сама повествовательная структура эпилога (субъектная и хронотопическая организация) выводит *рассказ* на иной уровень: христианская система координат становится основой мировосприятия не только автора-повествователя, но и главного героя. Голос автора выражен в эпилоге как непосредственно, так и опосредованно, через иронические и диалогические контексты (несобственно-прямая и несобственно-авторская речь). Позиция автора реализуется и в выборе слова (субъектное «воскресение» на фоне субъектно-объектного «воскрешение»), и в разного рода символических деталях (например, прозрачная символика выражения *уже совсем почти выздоровевший Раскольников*; сон о трихинах), и в многочисленных отсылках к предшествующим контекстам, и в интертекстуальных связях романа. Благодаря насыщенности речи героя и автора рефлексам иных дискурсов повышается степень спаянности различных фрагментов повествования, когда один эпизод связывается с другим множеством ассоциаций, и все они находят завершение в эпилоге.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атарова К. Н., Лесский Г. А. Семантика и структура повествования от первого лица // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1976. Т. 35, № 4. С. 343–357.
2. Атарова К. Н., Лесский Г. А. Семантика и структура повествования от третьего

³ Новикова Е. Г. Указ. соч.

лица в художественной прозе // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1980. Т. 39, № 1. С. 33–47.

3. Горбанева А. Н. Эпилог как финал романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2017. Т. 32, вып. 4. С. 27–33. DOI: 10.21779/2542-0313-2017-32-4-27-33.

4. Есаулов И. А. Пасхальный архетип в поэтике Достоевского // Проблемы исторической поэтики. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 1998. Вып. 5. С. 349–362 [Электронный ресурс]. URL: <http://poetica.pro/journal/article.php?id=2526> (дата обращения: 26.05.2021). DOI: 10.15393/j9.art.1998.2526.

5. Кавацица А. Семантика и функция афоризма «Победи себя и победишь мир» в произведениях Ф. М. Достоевского // Проблемы исторической поэтики. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2020. Т. 18, № 3. С. 113–126. DOI: 10.15393/j9.art.2020.8282.

6. Кожин В. В. Роман — эпос нового времени // Теория литературы: основные проблемы в историческом освещении: в 3 т. Т. 2: Роды и жанры литературы. М.: Наука, 1964. С. 97–173.

7. Тарасова Н. А. «Воскресение» и «воскрешение» в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» // Проблемы исторической поэтики. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2020. Т. 18, № 2. С. 190–216. DOI: 10.15393/j9.art.2020.7962.

8. Тихомиров Б. Н. «Лазарь! гряди вон». Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» в современном прочтении: книга-комментарий. СПб.: Серебряный век, 2005. 484 с.

REFERENCES

1. Atarova K. N., Lesskis G. A. Semantics and structure of narration from the first person. *Izvestiya AN SSSR. A series of literature and language = News of the USSR Academy of Sciences. Literature and Language Series*. 1976. Vol. 35, No. 4. P. 343–357. (In Russ.).

2. Atarova K. N., Lesskis G. A. Semantics and structure of a third-person narrative in fiction. *Izvestiya AN SSSR. A series of literature and language = News of the USSR Academy of Sciences. Literature and Language Series*. 1980. Vol. 39, No. 1. P. 33–47. (In Russ.).

3. Gorbaneva A. N. Epilogue as the final of F. Dostoevsky's novel "Crime and Punishment". *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnye nauki = Bulletin of the Dagestan State University. Series 2: Humanities*. 2017. Vol. 32, No. 4. P. 27–33. (In Russ.). DOI: 10.21779/2542-0313-2017-32-4-27-33.

4. Esaulov I. A. Paschal archetype in the poetics of Dostoevsky. Problems of historical poetics. Petrozavodsk: Petrozavodsk State University Publishing House, 1998. Iss. 5. P. 349–362 [Electronic resource]. URL: <http://poetica.pro/journal/article.php?id=2526> (accessed: 26.05.2021). (In Russ.). <https://doi.org/10.15393/j9.art.1998.2526>.

5. Kavatsitsa A. Semantics and Function of the Aphorism "Win Yourself and You Will Conquer the World" in the works of F. Dostoevsky. *Problemy istoricheskoi poetiki = Problems of historical poetics*. Petrozavodsk: Petrozavodsk State University Publishing House, 2020. Vol. 18, No. 3. P. 113–126. (In Russ.). DOI: 10.15393/j9.art.2020.8282.

6. Kozhinov V. V. Novel — the epic of the new time. *Teoriya literatury: osnovnye problemy v istoricheskom osveshchenii = Theory of literature: the main problems in historical coverage*: in 3 vol. Vol. 2: The genres and genres of literature. Moscow: Science, 1964. P. 97–173. (In Russ.).

7. Tarasova N. A. "Voskresenie" and "voskreshe-nie" in Fedor Dostoevsky's novel "Crime and Punishment". *Problemy istoricheskoi poetiki = The problems of historical poetics*. 2020. Vol. 18, No. 2. P. 190–216. (In Russ.). DOI: 10.15393/j9.art.2020.7962.

8. Tikhomirov B. N. "Lazar! come out". F. M. Dostoevsky's novel "Crime and Punishment" in a modern reading: a book-commentary. Saint-Petersburg: Silver age, 2005. 484 p. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Юрьевна Геймбук, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и методики преподавания филологических дисциплин, Институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет

Elena Yu. Gejmbukh, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching Philological Disciplines, Institute of Humanities Sciences, Moscow City University

Статья поступила в редакцию 03.07.2021; одобрена после рецензирования 01.08.2021; принята к публикации 15.08.2021.

The article was submitted 03.07.2021; approved after reviewing 01.08.2021; accepted for publication 15.08.2021.



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-73-78

Новое в российской лингвистике

(неопсихолингвистика, миграционная лингвистика, контактная лингвистика, компутационная лингвистика, коннективистика)

Владимир Николаевич Базылев

Открытый гуманитарно-экономический университет, г. Москва, Россия, v-bazylev@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8952-9485>

Аннотация. Статья знакомит с актуальными направлениями в современной отечественной лингвистике и является продолжением публикации 2019 г., в которой рассматривались идеи педагогической и антропоориентированной лингвистики, политической коммуникативистики и теологической лингвистики. Цель статьи – продемонстрировать читателю расширяющиеся горизонты науки о языке XXI века. Отдельные разделы статьи характеризуют установки современной лингвистики, ее ключевые понятия и задачи, а также методы, применяемые сегодня в сфере изучения языка и реальных дискурсивных практик. В статье используется методика описания новых исследовательских парадигм, которые объективно формируются в ходе поступательной научной деятельности и меняются под воздействием эволюционирующего общества, его социально значимого заказа на обновление не только науки, но и системы образования на базе определенных концептуальных, ценностных, методологических и технологических установок. Материалы статьи призваны помочь учителю разобраться в многообразии современных лингвистических идей и выбрать те из них, на которые он может опереться в разработке инновационных подходов в преподавании русского языка.

Ключевые слова: историография лингвистики, психолингвистика, система языка, лингвокультура, лингвоэтническая ситуация, языковые контакты, языковая политика, вариативность, информационные технологии, лингвистика связей

Для цитирования: Базылев В. Н. Новое в российской лингвистике (неопсихолингвистика, миграционная лингвистика, контактная лингвистика, компутационная лингвистика, коннективистика) // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 73–78. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-73-78.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

New achievements in Russian linguistics

(neo-psycholinguistics, migration linguistics, contact linguistics, computational linguistics, connectivistics)

Vladimir N. Bazylev

Open University of Humanities & Economics, Moscow, Russia, v-bazylev@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8952-9485>

Abstract. The paper is focused on relevant directions in modern Russian Linguistics. It is the continuation of the 2019 publication where the ideas of Pedagogical and Anthro-Po-Oriented Linguistics, Political Communication Studies and Theological Linguistics were introduced. The aim of this paper is to demonstrate the expanding horizons of the science about the language of the 21st century. The particular sections of the text characterize the goals of modern linguistics, its key concepts, objectives and methods currently employed in the sphere of studying language and real discursive practices. The methodology of the research consists in describing new research paradigms. Such paradigms are

objectively formed in the course of progressing scientific activity; their changes are triggered by the evolution of society, its socially valuable demand to upgrade not only science but also its educational system on the basis of certain conceptual, value, methodological and technological beliefs. The idea behind this paper is to help teachers to make sense of a big variety of modern linguistic ideas and opt for those which they can use to develop innovative approaches to teaching Russian.

Keywords: linguistic historiography, psycholinguistics, language system, linguaethnics, linguaethnic situation, language contacts, language policy, variation, information technologies, linguistics of connections (connectivism)

For citation: Bazylev V. N. New achievements in Russian linguistics (neo-psycholinguistics, migration linguistics, contact linguistics, computational linguistics, connectivistics). *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 6. P. 73–78. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-73-78. (In Russ.).

Введение. Статья продолжает серию публикаций (см.: [Базылев 2019]), которая знакомит учителя-словесника с новыми актуальными направлениями в отечественной науке о языке.

Ранее мы представили научные инновации в лингвистике с позиций возможности их использования в организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся. На этот раз речь пойдет о том, как трансформировались научные приоритеты лингвистики за последние десять лет, чем они принципиально отличаются от того, с чем знакомились будущие учителя-словесники, когда учились в университете 15–20 лет назад.

Неопсихолингвистика. Разумеется, основы психолингвистики, заложенные еще в 70-х гг. XX в. А. А. Леонтьевым и И. А. Зимней применительно к обучению языку, в том числе и русскому, хорошо известны современному учителю со студенческой скамьи. В середине 1990-х гг. на учет психолингвистических исследований возлагались обождаемые надежды как на один из инновационных путей развития методики преподавания русского языка в средней школе. Психолингвистика может помочь учителю, потому что «в отличие от традиционной лингвистики, обращена не к системе языка (ее устройству и функционированию), а к человеку, пользующемуся (с разной степенью успешности) этой системой. Одним из приоритетов психолингвистики является обнаружение скрытых от непосредственного наблюдения условий, определяющих успешность речевой деятельности. Психолингвистика позволяет ответить на многие волнующие нас вопросы:

— как осуществляется восприятие и порождение, обработка, хранение и извлечение информации?

— почему не “работают” (или недостаточно эффективны) некоторые традиционные школьные методики?

— как сделать обучение русскому языку интересным и успешным?» [Коновалова 2011: 20].

При этом исследования рубежа веков не смогли дать ответа на многие вопросы. Среди них: «...каковы структуры языковой способности с учетом разных факторов развития языковой личности: онтогенетических, социокультурных, национально-этнических, психологических» [Там же]; какова этнокультурная специфика русскоязычного общения на постсоветском геополитическом пространстве, как активно овладевать языковой, речевой и коммуникативной компетенциями, как следует писать коммуникативную грамматику русского языка для школы. Не получили популярности различные НЛП-технологии, например НЛП-стратегии литературного творчества в школе.

Все это вполне естественно. Ни одно научное направление не может охватить всего многообразия постоянно эволюционирующего общественного запроса на обеспечение образовательных потребностей. Поэтому на смену традиционной психолингвистике приходит новое направление — неопсихолингвистика, которая предложила новый взгляд на нерешенные проблемы предшествующего научного этапа.

Неопсихолингвистика — термин, предложенный И. А. Бубновой и В. В. Красных для обозначения направления исследований, в центре которых находится образ мира отдельного человека. В качестве методологических оснований неопсихолингвистики по сравнению с психолингвистикой конца прошлого века выступают «1) перенос акцента на категорию человека в диаде “индивид — языковое сознание этноса”;

2) внимание к культурно-маркированным феноменам лингвокогнитивной природы; 3) совместное изучение культурных смыслов, заключенных в знаках культуры, и реальной интерпретации культурного знака. Таким образом, появляется новый объект изучения — лингвокультура человека говорящего» [Кюосе 2019: 155], при исследовании которой основное внимание сосредотачивается на категориях культуры и культурной памяти. При изучении индивидуального миропонимания разграничиваются два ментальных феномена: 1) значение как единица семантической системы языка и 2) психологическая структура значения.

Таким образом, были предложены новые теоретические аспекты. Если говорить о первых достижениях неопсихолингвистики, актуальных для школьной практики, то следует отметить исследование И. А. Бубновой особенностей воспроизведения и восприятия текстов поколением миллениалов, а также процессов нивелирования различий между смысловым содержанием русских и английских слов в речи подростков и тенденции к снижению готовности оперировать национальным словарем [(Нео)психолингвистика 2017].

Миграционная лингвистика и контактная лингвистика. Усилившиеся в последние десятилетия процессы миграции населения на всей территории России привели к тому, что появились школы, в которых состав учащихся до 80 % является многонациональным.

В этой непростой лингвоэтнической ситуации обучение русскому языку становится одним из главных направлений, так как язык выполняет несколько функций: он не только является предметом изучения и средством приобретения знаний, но и выступает инструментом социализации. Поэтому учителю необходимо сформировать у школьника положительное мотивационное отношение к русскому языку через осознание его социальной значимости.

Конечно же, неверной была бы оценка данной ситуации как исключительно новой и неожиданной для российской системы образования. Многонациональность советской школы, ее полилингвальность всегда учитывались, с одной стороны, лингвистикой, с другой — методикой преподавания

русского языка, видящей свою задачу в разработке научно обоснованных приемов работы с языковым материалом: будь то решение лингводидактических проблем преподавания русского языка в национальной школе, как они представлялись в середине 1970-х гг. Н. М. Шанскому, или результаты сопоставительной лингвистики, развивающей идеи В. Д. Аракина применительно к вопросам методического прогнозирования (так называемая паспортизация языков) в изучении русского языка на фоне родного.

Нельзя утверждать также, что лингвистика ранее не обращала внимания на языковые контакты. В рамках курсов «Введение в языкознание» и «Общее языкознание» будущий учитель знакомился с такими понятиями, как «билингвизм», «заимствование» и «интерференция», «субстрат» и «суперстрат», «конвергенция» и «дивергенция», «переключение кодов», «пиджин» и «креольские языки».

Однако сегодня в лингвистике считается, что термин *языковые контакты* — всего лишь метафора: на самом деле контактируют не языки, а их носители. Поэтому современное изучение взаимодействия языков, в том числе билингвизма, языковых контактов и их лингвистических последствий в рамках контактной лингвистики, как ее представляют на страницах своей книги «Контактная лингвистика» Ж. Багана и Е. В. Хапилина, невозможно без привлечения культурологических данных [Багана, Хапилина 2010]. Слишком часто встречающееся и не всегда оправданное использование сведений исключительно из области системы и структуры контактирующих языков, как это происходило в 80–90-е гг. XX в., снижает общую эвристическую ценность научных наблюдений и выводов.

Так как существующие миграционные процессы в Российской Федерации принципиально отличаются от ситуации тридцатилетней давности, сегодня лингвисты изучают фазы и скорость языковых изменений в рамках отдельных групп мигрантов и их причины.

Объектом миграционной лингвистики выступает моделирование динамических языковых процессов, обусловленных миграцией, а также моделирование миграционного дискурса. Исследователи,

работающие в рамках данной научной парадигмы (в первую очередь представители Пермского национального исследовательского университета — О. Е. Зубова и С. В. Шустова), полагают, что предмет миграционной лингвистики имеет комплексный характер и включает модель миграционного дискурса, формирование базовых категорий миграционной лингвистики, формирование и развитие теоретико-методологической базы, разработку системы методов миграционной лингвистики. Задачи, стоящие перед исследователями, формулируются сегодня следующим образом: выявление пространственно специфических и контактных лингвистических аспектов взаимодействия языков различных этносов, проживающих на одной территории (пиджинизация, креолизация); описание взаимодействия национальных, титульных языков и языковых анклавов; разработка типологии языковых анклавов; характеристика положительных и отрицательных сторон мобильности этносов в лингвистическом аспекте; моделирование лингвокультурной полифонии языковой картины мигранта; анализ причин языковой агрессии со стороны титульной нации или мигрантов; сравнительный анализ нормативно-правовых актов стран в области языковой политики; разработка типологии языковых ситуаций, возникновение которых обусловлено миграционными процессами и желанием мигрантов сохранить свою идентичность; определение роли политической лингвистики, контактной лингвистики, вариатологии, пространственной лингвистики и лингвоэкологии в формировании миграционной лингвистики; описание туристической миграции в лингвистическом аспекте; разработка типологии коммуникационных пространств, обусловленных миграционной мобильностью; анализ динамических процессов в языке, обусловленных миграционными процессами [Шустова 2018: 117–118].

Как полагают исследователи, сегодня мы становимся свидетелями формирования гибридной этнолингвистической идентичности, что приводит к появлению эффекта вариативности в контактной ситуации.

С этим связан также вопрос аккумуляции, а в области изучения динамических

процессов в языке в миграционной лингвистике внимание исследователей концентрируется поэтому на следующих аспектах: нормативно-правовые акты в области языковой политики; борьба за чистоту языка титульной нации; типология коммуникационных пространств, обусловленных миграционной мобильностью. Описанные исследовательские подходы нашли свое отражение в серии публикаций последних лет, в том числе в коллективной монографии, в которой представлены результаты работы отечественных и зарубежных исследователей в области формирования и становления нового направления в парадигме гуманитарных наук [Миграционная лингвистика... 2020].

Коннективистика и компютационная лингвистика. В 1990-х гг. педагогические вузы усиленно знакомили выпускников с новыми информационными технологиями. Актуальной в тот период была компьютерная лингвистика. Школа той поры сразу же попыталась откликнуться на все инновации, связанные и с корпусной лингвистикой, и с созданием электронных словарей, тезаурусов, антологий, и с созданием вопросно-ответных систем.

Сегодня, 30 лет спустя, учитель экзистенциально пребывает уже внутри цифровой школы, где автоматизированы и оценка качества образования, и пользование библиотечными фондами, и контроль онлайн-занятий. Реалии сегодняшнего дня: электронные книги по предметным областям, анимация и интеракция, облачная интернет-платформа, содержащая необходимые образовательные материалы, инструменты для их создания и редактирования.

Теперь главное для учителя — не потеряться в этой новой реальности. Чтобы освоиться в ней и не оказаться слабее своих учеников, нужно помнить, что наука о языке постоянно обогащается новыми идеями.

Свидетельством этого в первое десятилетие нового века явилось становление направления, именуемого коннективистикой. По словам Н. В. Халиной, это направление «представляет собой лингвистический вариант воплощения идей социального конструктивизма в виде нового языковедческого паттерна <...> коннективность рассматривается исследователями

как связность системы, предполагающая возможность соединения компьютера, программных компонентов и интерактивных коммуникационных стратегий, а также обращение к эволюции дискурсивно-дифференцированного общества с учетом роли языка, что связано с нелинейным доступом одновременно ко всем текстам» [Коннективистика 2011: 4].

В результате на смену традиционному представлению знаний вообще и лингвистических знаний в частности приходят новые формы. При этом лингвистика как дисциплина, изучающая естественный человеческий язык, отчасти уступает место лингвистике связей, определяемой как языковедческий паттерн, нацеленный на изучение связей между знаками, в соответствии с которыми осуществляется структурирование коммуникации. Именно язык, как считают авторы парадигмы коннективистики, способен определить условия для «скачка» из одной реальности в другую, сохраняя при этом связь с повседневной жизнью. Например, с помощью языка в гипертексте человек может обозначать различные объекты в той области, которая ему доступна в режиме актуальной реальности.

Исследования гипертекстуальной реальности привели лингвистов во втором десятилетии XXI в. к пониманию того факта, что сегодня на место компьютерной лингвистики приходит языковая инженерия, находящая свое практическое воплощение в так называемой компутационной лингвистике. Этим термином сегодня обозначается не просто лингвистическое исследование с использованием компьютера, а инженерное моделирование разных аспектов языковой компетенции.

Компутационная лингвистика служит ответом на информационно-технологические вызовы современного общества и одновременно является реакцией на внедрение принципиально новых способов манипуляции информационными ресурсами. По мнению авторов новой научной парадигмы, «алгоритмы автоматического понимания связного текста, существующие на настоящий момент, осуществляют достаточно адекватный анализ речевых высказываний только на поверхностном морфологическом уровне, при условии наличия полных словоизменительных

парадигм и морфологических словарей. Синтаксический, а тем более – семантический анализ выполняется весьма неуверенно и не дает удовлетворительных результатов» [Худяков 2004: 104].

Как видим, исследователи, работающие в названных новых областях отечественной лингвистики, обосновывают необходимость разработки новых подходов к таким фундаментальным проблемам языка и речи, как значение и семантика языкового знака. С точки зрения соотношения языка и культуры важно новое понимание того, что в процессе взаимодействия культур происходит их адаптация к единому информационному пространству, притом что каждая этническая культура стремится сохранить в себе и национальную информационную программу.

Выводы. Знакомство учителя с новыми направлениями исследований языка поможет ему успешно решать и общеобразовательные, и частные методические задачи обучения русскому языку в современной школе. При этом знания о научных достижениях первой четверти XXI в. и использование их, наряду с применением технологических новшеств, должно стать не просто новой формой для уже существующих методических приемов, а реальной возможностью развития содержательно новых способов работы на уроках русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багана Ж., Хапилина Е. В. Контактная лингвистика: взаимодействие языков и билингвизм: монография / Ж. Багана, Е. В. Хапилина. М.: Флинта: Наука, 2010. 123 с.
2. Базылев В. Н. Новое в российской лингвистике (педагогическая лингвистика, антропоориентированная лингвистика, политическая коммуникативистика, теологическая лингвистика) // Русский язык в школе. 2019. Т. 80, № 3. С. 17–21. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-3-17-21.
3. Киосе М. 2019. 01. 018. (Нео)психолингвистика и (психо)лингвокультурология: Новые науки о человеке говорящем / И. А. Бубнова, И. В. Зыкова, В. В. Красных, Н. В. Уфимцева; под ред. В. В. Красных. – М.: Гнозис, 2017. – 392 с // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6. Языкознание: Реферативный журнал. 2019. С. 152–160.
4. Коннективистика: монография / Н. В. Халина и др.; под общ. ред. Н. В. Халиной. Барнаул: АлтГТУ, 2011. 273 с.

5. Коновалова Н. И. Как сделать обучение русскому языку успешным: психолингвистические консультации // Филологический класс. 2011. № 26. С. 20–22.

6. Миграционная лингвистика в современной научной парадигме: дискурсивные практики, перевод, дидактика: монография / С. В. Шустова, Е. О. Зубарева, Н. В. Хорошева, В. М. Костева, Е. Ю. Мошанская, А. С. Киндеркнехт, Köck Jh. / науч. ред. д-р филол. наук, профессор О. А. Радченко; Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь, 2020. 156 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/mono/migracionnaya-lingvistika-v-sovremennoj-nauchnoj-paradigme.pdf> (дата обращения: 19.04.2021).

7. (Нео)психолингвистика и (психо)лингвокультурология: Новые науки о человеке говорящем / И. А. Бубнова, И. В. Зыкова, В. В. Красных, Н. В. Уфимцева; под ред. В. В. Красных. М.: Гнозис, 2017. 387 с.

8. Худяков А. А., Чухарев Е. М. Когнитивная лингвистика и искусственный интеллект: результаты и тенденции взаимодействия // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 2–3. С. 93–105.

9. Шустова С. В. Миграционная лингвистика и миграционный дискурс // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2018. № 4 (2). С. 114–125. DOI: 10.22250/2410-7190-2018-4-2-114-125.

REFERENCES

1. Bagana Zh., Khapilina E. V. Contact linguistics: interaction of languages and bilingualism: monograph. Moscow, Flinta: Nauka, 2010. 123 p. (In Russ.).

2. Bazylev V. N. New achievements in Russian linguistics (pedagogical linguistics, anthropooriented linguistics, political communication studies, theological linguistics). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2019. Vol. 80, No. 3. P. 17–21. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-3-17-21. (In Russ.).

3. Kiose M. 2019.01.018. (Neo)psycholinguistics and (psycho)cultural linguistics: New sciences about the homo speaking / I. A. Bubnova, I. V. Zykova, V. V. Krasnykh, N. V. Ufimtseva; ed. V. V. Krasnykh. — Moscow: Gnosis, 2017. —392 p. *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Ser. 6. Yazykoznanie: Referativnyi zhurnal = Social sciences and humanities. Domestic and foreign literature. Series 6: Linguistics*. 2019. P. 152–160. (In Russ.).

4. Connectivity: monograph. Khalina N. V. et al. Barnaul: AltGSTU, 2011. 273 p. (In Russ.).

5. Konovalova N. I. How to make training in Russian successful: consultations of psycholinguists. *Filologicheskij klass = Philological class*. 2011. No. 26. P. 20–22. (In Russ.).

6. Migration linguistics in the modern scientific paradigm: discursive practices, translation, didactics: monograph. Shustova S. V., Zubareva E. O., Khorosheva N. V., Kosteva V. M., Kinderknecht E. Yu., Köck Jh. Perm: PSNIU, 2020. 156 p. [Electronic resource]. URL: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/mono/migracionnaya-lingvistika-v-sovremennoj-nauchnoj-paradigme.pdf> (accessed: 19.04.2021). (In Russ.).

7. (Neo)psycholinguistics and (psycho)cultural linguistics: New sciences about the homo speaking: monograph. Bubnova I. A., Zykova I. V., Krasnykh V. V., Ufimtseva N. V. Moscow: Gnosis, 2017. 387 p. (In Russ.).

8. Khudyakov A. A., Chukharev E. M. Cognitive linguistics and artificial intelligence: results and tendencies of interaction. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki = Issues of cognitive linguistics*. 2004. No. 2–3. P. 93–105. (In Russ.).

9. Shustova S. V. Migration linguistics and migration discourse. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika = Theoretical and applied linguistics*. 2018. No. 4(2). P. 114–125. DOI: 10.22250/2410-7190-2018-4-2-114-125. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Владимир Николаевич Базылев, доктор филологических наук, профессор, Открытый гуманитарно-экономический университет

Vladimir N. Bazylev, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Open University of Humanities & Economics

Статья поступила в редакцию 20.03.2021; одобрена после рецензирования 18.04.2021; принята к публикации 19.05.2021.

The article was submitted 20.03.2021; approved after reviewing 18.04.2021; accepted for publication 19.05.2021.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

LINGUISTIC NOTES

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'35.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-79-86

О написании строчной или прописной буквы в именах сказочных героев и литературных персонажей (из материалов академического описания русской орфографии)

Елена Виленовна Бешенкова

Институт русского языка имени В. В. Виноградова, Российская академия наук, г. Москва, Россия,
evbeshenkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5357-6885>

Аннотация. Целью данной статьи является нормативная оценка типов встречающихся в современных текстах разнонаписаний, создание и обоснование правила об употреблении прописной или строчной буквы в именах персонажей. Были проанализированы разные формулировки правила в справочниках, найдены случаи несоответствия им словарной кодификации, рассмотрены вопросы и ответы на эту тему справочных служб русского языка. В результате были выявлены типы расхождений в рекомендациях правил и словарей, формулировки правил, допускающие двоякую трактовку, текстовые условия, в соответствии с которыми возможно разное понимание границ имени собственного. Анализ реального употребления имени с приложениями, определениями, сопровождающими словами в текстах разных типов: в авторских текстах и в текстах сказок, былин и т. п., у которых нет авторов, – позволил выделить некоторые текстовые условия, которые разрешают или запрещают употребление того или иного сочетания как имени собственного. В авторском тексте необходимо учитывать внутритекстовые условия употребления имени собственного или имени нарицательного. В неавторских же текстах выбор написания зависит не только от данного текста, но и от всего культурного контекста, всего сказочного, былинного мира; важно учитывать понимание границ имени собственного и сопровождающих его нарицательных слов, принятое в этом мире. В результате для готовящегося нового издания «Академических правил орфографии» было создано специальное примечание к общему правилу о написании собственных имен, в котором для разных структур определяются разные возможности понимания границы имени собственного, от чего и зависит выбор написания прописной или строчной буквы.

Ключевые слова: орфография, имена персонажей, строчная и прописная буквы, текстовые, гипертекстовые, внетекстовые условия, орфографическое правило

Для цитирования: Бешенкова Е. В. О написании строчной или прописной буквы в именах сказочных героев и литературных персонажей (из материалов академического описания русской орфографии) // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 79–86. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-79-86.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Lowercase or uppercase letter in the names of fairytale heroes and literary characters

(from the materials of the academic description of Russian spelling)

Elena V. Beshenkova

Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
evbeshenkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5357-6885>

Abstract. This article aims to create a rule explaining the choice of a lower-case or upper-case letter to spell literary characters' names. The rule should be unambiguous, intrinsically logical, and it should not contradict the codified lexical material. Several formulations of the rule given in reference books were analysed; discrepancies between the rule and dictionary codifications were identified. Additionally, questions and answers related to this issue and obtained from the Russian language query services were studied. As a result, the research revealed types of discrepancies in the recommendations given in the rule and in dictionaries, ambiguous rule formulations that can be interpreted in two ways, and textual conditions that permit different understandings of proper name boundaries. The analysis of the real usage of proper names and their combinations with appositions, attributes, and accompanying words in different types of texts (i. e. in texts created by authors, in fairy tales, byliny, and other authorless texts) resulted in determining several textual conditions which permit or prohibit using this or that combination in the function of a proper name. As for authorless texts, it turned out important to consider the character's name not only in the work under analysis, but also in the cultural context in its entirety, in the entire fairy tale or heroic epic world. Another significant factor is understanding the boundaries of the proper name and the common nouns accompanying it accepted in this world. Authors are free from the tradition of naming a character in the texts they produce, but at the same time they should take into account the intratextual conditions governing the choice of either a proper name or a common noun. As a result, a special note to the general rule concerning proper name spelling was formulated for the new edition of "The academic rules of orthography". This note identifies different options to understand the boundaries of proper names for various structures. The choice of spelling proper names with a lower-case or a capital letter in a given text depends on the chosen way of understanding the proper name boundaries.

Keywords: orthography, characters' names, lower-case and upper-case letters, textual, hypertextual, extratextual conditions, rules

For citation: Beshenkova E. V. Lowercase or uppercase letter in the names of fairytale heroes and literary characters (from the materials of the academic description of Russian spelling). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 6. P. 79–86. (In Russ.). DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-79-86.

Введение. Написание прописной или строчной буквы в именах персонажей подчиняется общему правилу написания имен собственных и не меняется с 1956 г. Однако и в текстах второй половины XX в., и в современном письме наблюдаются значительные разногласия в выборе написания одного и того же имени. Для того чтобы понять причину таких разногласий, дать им нормативную оценку, необходимо, во-первых, проанализировать существующие формулировки правила, выявить недоговоренности, противоречия, возможности разного толкования текста правил, во-вторых, проанализировать реальное письмо и выявить случаи разнонаписаний, вызванные недостатками правила, возможностями разного его толкования, текстовыми особенностями, авторским замыслом и т. п., а также установить случаи прямого нарушения правила. На основании полученных результатов будет предложен текст примечания к основному правилу.

Анализ существующих формулировок правила о написании прописной или строчной буквы в именах персонажей

В Правилах 1956 г. особое внимание обращается на возможное употребление имени, «обычно имеющего значение

нарицательное», в качестве имени собственного, присвоенного тому или иному персонажу:

§ 98. Пишутся с прописной буквы в баснях, в драматических и других художественных произведениях названия действующих лиц, выраженные именами, обычно имеющими значение нарицательных, например: *Пустынник, Медведь, Осел, Пушки, Паруса* (в баснях Крылова), *Леший, Снегурочка, Дед Мороз* (в «Снегурочке» Островского), *Сокол, Уж* (у М. Горького), *Некто в сером* (у Л. Андреева)¹.

В словаре-справочнике Д. Э. Розенталя² формулировка сохранилась такой же, но в список примеров были добавлены *Змей Горыныч, Серый Волк, Синяя Борода*.

В Правилах 2006 г. основная формулировка тоже сохраняется, но добавляются примеры не из авторских текстов, примеры другой структуры и — самое главное — добавляется примечание о нарицательных именах, сопровождающих имена собственные:

¹ Правила русской орфографии и пунктуации. М.: Учпедгиз, 1956. 176 с. (Правила-1956).

² Прописная или строчная? Опыт словаря-справочника / отв. ред. Л. К. Чельцова. М.: Русский язык, 1984. 328 с.

С прописной буквы пишутся нарицательные слова, выступающие как названия персонажей в сказках, пьесах, баснях и некоторых других произведениях художественной литературы, фольклора, напр.: *Красная Шапочка, Змей Горыныч, Серый Волк, Синяя Борода, Дед Мороз, Петушок со Шпорами* (герои сказки); *Кот, Пес, Сахар, Хлеб* (персонажи «Синей птицы»), *Весна, Леший* (персонажи «Снегурочки» А. Островского), *Городничий, Душечка, Левша, Некто в сером* (литературные персонажи); проказница *Мартышка, Осел, Козел* и косопалый *Мишка* затеяли сыграть квартет (Крыл.).

Примечание. Наричательные имена, сопровождающие собственное имя персонажа, пишутся со строчной буквы, напр.: *дядя Степа, граф Монте-Кристо, король Лир, леди Макбет, мистер Пиквик, дед Мазай, царь Дадон, доктор Айболит, крокодил Гена; Марья-царевна, Иванушка-дурачок*³.

Правило основано на различении слов, входящих в название, и слов, сопровождающих название. Это различие не всегда интуитивно понятно, что и отражается в вопросах на справочных порталах. Так, на портале Грамота.ру (gramota.ru) был задан вопрос: «...каким правилом руководствоваться при написании прозвищ вымышленных персонажей? Как правильно: *Железный человек, Невидимая леди, Зимний солдат* или *Железный Человек, Невидимая Леди, Зимний Солдат*?» Справочная служба отвечает: «В правиле сказано: “С прописной буквы пишутся нарицательные слова, выступающие как названия персонажей”. Таким образом, верно: *Железный Человек, Невидимая Леди, Зимний Солдат*». Такой ответ предполагает, что все эти слова входят в имя собственное, а не сопровождают его. Действительно, в примечании о сопровождающих словах в качестве примеров приводятся только сочетания с препозитивными нарицательными существительными, обозначающими родовую, социальную принадлежность героя, его характеристику, слова обращения (*дядя, граф, король, леди, мистер, дед, царь, доктор, крокодил*) и постпозитивные односложные приложения (*дурачок,*

царевна). Однако и в «Русском орфографическом словаре»⁴, и в словаре «Прописная или строчная?»⁵ есть и другой тип названий персонажей — с нарицательным существительным, обозначающим родовую, социальную принадлежность героя и стоящим в постпозиции, которое пишется со строчной буквы: *Снежная королева, Спящая красавица, Синяя птица, Премудрый пискарь, Скупой рыцарь, Маленький принц*.

В словарях встречаются имена героев, в которых со строчной буквы пишутся существительные, входящие в определительную предложную группу: *Мужичок с ноготок, Кот в сапогах*, — в правиле также есть пример сходной структуры: *Некто в сером*. Примечательно, что даже в существующих авторских редакциях самого правила имеются расхождения в написании отдельных названий, ср.: *Петушок со Шпорами*⁶, *Петушок со шпорами*⁷, как *Кот в сапогах*. И это не ошибка авторов или опечатка, а результат неоднозначности, недоговоренности правила: в нем не сказано, как определить, входит родовое наименование в состав названия или только сопровождает его. Если сравнить данное правило с правилом написания топонимов, то в последнем написание со строчной буквы родовых слов оговорено четко («с прописной буквы пишутся все слова, кроме родовых понятий (*остров, море...*)»⁸). Таким образом, ответ справочной службы Грамота.ру мог бы быть и другим: *Железный человек, Невидимая леди, Зимний солдат*.

Ответ справочного портала, как и пример с различным написанием наименования *Петушок со Ш/шпорами*, как и частотные в современных текстах написание *Серый Волк* (о волке), *Конек Горбун* (о коньке) и т. п., говорят о распространенном расширенном понимании формулировки правила 1956 г.: имя персонажа

⁴ Русский орфографический словарь: около 200 000 слов / под ред. В. В. Лопатина, О. Е. Ивановой. 4-е изд., испр. и доп. М.: АСТ-ПРЕСС, 2012. 896 с. (РОС).

⁵ Лопатин В. В., Нечаева И. В., Чельцова Л. К. Прописная или строчная? Орфографический словарь: более 20 000 слов и словосочетаний. М.: Эксмо, 2011. 506 с. (Лопатин-2011).

⁶ Правила-2006.

⁷ Лопатин-2011.

⁸ Правила-2006. § 169.

³ Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. § 165. М.: Эксмо, 2006. 480 с. (Правила-2006).

включает в себя все слова, относящиеся к указанию на героя, в том числе родовые. Это расширенное понимание не соответствует ни словарной кодификации, ни многолетней практике письма.

Критерии определения границы имени собственного в авторских⁹ и не авторских текстах

Прежде чем искать ответ на вопрос, каковы критерии определения границы имени, когда эти границы определяются однозначно, а когда возможны разные трактовки, необходимо указать на разное отношение к норме выбора прописной или строчной буквы в авторских текстах и в текстах с «коллективным автором», т. е. в народных сказках, былинах, легендах, писаниях, в текстах, стремящихся соблюсти общую норму. Так, в авторском тексте художник слова волен придать статус имени собственного любому нарицательному имени: *Водяной, Леший, Русалка, Колдун, Баба-яга, Баба-задворенка, Медведь, Кот, Лиса, Хитрый Лис* (о лисе), *Серый волк* или *Серый Волк* (волк) и др. Заметим, что все примеры в правиле 1956 г. даны со ссылкой на конкретные литературные произведения: в одном из них (в сказке А. Н. Островского «Снегурочка») есть и другие действующие лица, имена которых пишутся с прописных букв: *Леший, Бобыль Бакула, Бабылиха, Мороз, Дед Мороз*. Это не значит, что в других авторских и неавторских текстах, в которых участвуют *леший* или *бобыль, Бакула* с *бобылихой*, должны быть такие же написания. Автор в своем произведении может выбрать нарицательное обозначение *курочка ряба* (*курочка-рябушка*), или придать статус имени собственного только определительному компоненту *курочка Ряба* (*Смотрите — вот курица, // Фамилия Ряба* (В. В. Маяковский), *Жили-были бабушка Даша, внучка Маша да курочка Ряба*), или всё словосочетание представить как собственное имя *Курочка Ряба* (аналогично: каноническое авторское наименование *конёк-горбунок* в современных текстах переосмысливается и появляются написания

конёк Горбунок, Конёк-горбунок, Конёк-Горбунок)¹⁰. Выбор автора должен оправдываться текстом и последовательно в нем выдерживаться: недопустимо то одно, то другое написание. Таким образом, для авторских произведений возможны варианты осмысления границ имени собственного, но выбранный вариант написания должен соответствовать текстовым условиям употребления имени нарицательного и имени собственного.

При упоминании того или иного персонажа литературного произведения в другом тексте статус имени может меняться. Например, в «Сказке о мертвой царевне и семи богатырях» А. С. Пушкина сочетание *мертвая царевна* не является именем собственным, но если в другом произведении говорится именно об этой мертвой царевне, то автор вправе отнестись к нему как к имени собственному, т. е. правомерно написание *Мертвая царевна*. Еще пример: в сказке Шарля Перро «Кот в сапогах» действует герой *кот: едва кот получил все...; как-то раз кот узнал; кот спустился с крыши; но кот — на то ведь он и кот — погнался за ней [мышью]*, и только в других текстах при отсылке к этой сказке ее герой именуется *Кот в сапогах*.

В народных сказках, былинах, преданиях, т. е. в текстах с коллективным автором, как и в авторских текстах, соблюдающих общую норму, при определении границ имени собственного необходимо учитывать весь культурный фон, весь мир сказок того или иного типа. Ведь даже если в данной сказке действует одна *баба-яга*, один *леший*, один *водяной*, известно, что у бабы-яги есть по крайней мере две сестры, что к ней в сказках обращаются *бабушка*, что сама про себя она говорит *баба, старуха*, что есть еще и очень похожий персонаж *баба-задворенка*, что *лешие* и *водяные* тоже не уникальные персонажи, как, например, *Пан, Велес*.

Приведем примеры разных текстовых и гипертекстовых условий допустимости той или иной трактовки имени нарицательного.

⁹ Под «авторскими текстами» мы понимаем культурно значимые авторские тексты, широко известные, персонажи которых узнаваемы, написание их имен привычно воспроизводится.

¹⁰ Еще больше возможностей в трехчастном сочетании, например *свинка — золотая щетинка, свинка Золотая щетинка, свинка Золотая Щетинка, Свинка Золотая Щетинка*.

Очевидные случаи определения границы имени

1. Прописная буква обязательна при номинации героя (*И назвала его Мальчик с пальчик*), либо при превращении одного из ряда обычных существ сказочного мира в его героя (*Курица снесла яйцо, а оно сейчас же и покатило по дороге. Повстречался ему Рак: «Куда ты идешь, Яйцо?»* Ср. также примеры из авторских текстов: *карлик Нос* (*А так как каждому во дворце я даю какое-нибудь имя, то ты будешь называться «Нос»* — далее написание *Карлик Нос* было бы ошибочным). Строчная буква оправдана и при прямом введении героя как персонажа, отличающегося от всех сородичей (*Жил-был Ворон*, ср. **Жил-был один Петя, один Ворон*). При этом вовсе не обязательно, чтобы все герои сказки, обозначенные только родовыми нарицательными существительными — все вороны, коты, медведи, волки, лисы — переставали быть обычными животными, а их родовые наименования обретали статус имен собственных.

2. Прописная буква обязательна, если «обычно нарицательные»¹¹ существительные, относящиеся к герою, не могут трактоваться как родовые для данного героя и не могут восприниматься как метонимический перенос — они однозначно являются частью имени, входят в его состав, например имена, прозвища героев-людей: *Серый Волк* (человек), *Черная Пантера*, *Чингачгук Большой Змей*, *Орлиный Глаз*, *Солнечный Свет*, *Ослиная Шкура*. Они могут представлять собой метафору, в отличие от метонимических имен, таких как *Серая шейка* (см. ниже).

3. Строчная буква обязательна, если в тексте «обычно нарицательное» существительное (с зависимыми словами или без них), регулярно употребляемое при имени собственном, используется и как самостоятельное полноценное существительное — и при имени собственном оно играет роль приложения, т. е. сопровождает имя, а не является его частью, и остается нарицательным, например:

¹¹ Здесь и далее под «обычно нарицательными» существительными мы понимаем «выраженные именами, обычно имеющими значение нарицательных» (Правила 1956, § 98).

а) одиночное «обычно нарицательное» существительное со значением родовой, социальной принадлежности употребляется в тексте как самостоятельное слово в своем нарицательном значении: *Жил-был царь, и было у него три сына-царевича: первый — Дмитрий-царевич, другой — Василий-царевич, а третий — Иван-царевич*; или: *А теперь разошлю я гонцов во все земли, во все царства и пушу о тебе нехорошую славу, что царевич вором оказался. Ну да ладно! Слушай, Иван-царевич!*; или: *Отвечает ей старая баба-яга: «Где мне старой бабе доброго молодца удержать?»*; к Иван-царевичу обращаются: *Здравствуй, русский царевич*, к бабе-яге — *Здравствуй, бабушка*, *Эх, бабушка, одна голова не беда*;

б) «обычно нарицательное» существительное с определением при имени собственном употребляется как самостоятельная характеристика героя, как способ обращения к нему: например, в тексте есть указание на имя героя — *Финист, ты мой Финист* — и говорится о его волшебном обращении в птицу, в сокола, есть и традиционное ласковое обращение *сокол ты мой ясный*, таким образом, в сочетании *Финист — ясный сокол* словосочетание *ясный сокол* не может быть частью имени в данном тексте;

в) в тексте или гипертексте есть указание на неединственность персонажа, описываемого данным «обычно нарицательным» существительным или словосочетанием: баба-яга часто отправляет героя к своим сестрам за помощью, иногда их действия сравниваются, например: *Две другие бабы-яги то же сказали*. В литературоведении выделяют разные типы *яги*: *яга-дарительница*, *яга-похитительница*, *яга-воительница*.

4. Строчная буква обязательна, если слово употреблено в позиции или контексте, недопустимом для употребления имени собственного. Например, в начальной фразе сказки: *Как-то Ворон увидел такого жирного Крокодила, что у него даже слюнки потекли* — трактовка слова *крокодил* как имени собственного невозможна, так как вводится не герой, а некоторое качество, носителем которого является данный объект. Далее написание *Крокодил* оправдано, это имя героя, совпадающее с родовым, но

в данной вводной фразе вводится именно качество, актуальное для Ворона.

Случаи возможной двойной трактовки нарицательного имени

Двойная трактовка «обычно нарицательного» имени в конкретном сочетании и контексте как входящего в состав имени собственного и как сопровождающего нарицательного возможна, если основа номинации — метонимический перенос, например: *Серая шейка* (у героини-уточки шейка серая) и *Серая Шейка*, *Серебряное копытце* и *Серебряное Копытце*, *Черное ухо* и *Черное Ухо*. При обозначении героев-людей такая метонимия тоже отмечается, хотя и реже: *царь Огненный щит*, *Пламенное копье с большим войском напал врасплох на наше царство*. В авторских произведениях выдерживается написание с двумя прописными, например: *Железная Маска* (на герое была маска); *бродяга Син*, *известный как Железная Нога* (у героя была железная нога), *Синяя Борода* (у героя борода была необычного цвета).

Особый случай

Особо надо отметить написание имени собственного, включающего определительную предложную конструкцию (*Мужичок с ноготок*, *Некто в сером*, *Рике с хохолком*): оно не связано с проблемой определения границы собственного имени. Независимо от трактовки определительной конструкции как части имени или только характеристики героя практика письма свидетельствует о преобладающем написании строчной буквы. Данный случай является исключением, если автор считает определение именем. Возможно, устойчивое узусальное написание строчными буквами объясняется тесной синтаксической связью.

Таким образом, вопрос о написании имен персонажей требует более детального объяснения в правиле. Поскольку понимание границ имени и соответствующее этому пониманию употребление на письме прописной или строчной буквы обычно зависит от контекста и широкого «предтекста», в готовящемся новом издании «Академических правил орфографии» основное правило будет снабжено несколькими примечаниями. Одно из них — примечание «О границах собственного имени». Оно содержит два пункта: 1) о словах, сопровождающих имя реального

человека, 2) о границе имен персонажей, псевдонимов, кличек. Ниже приводится только второй пункт примечания в сокращенном виде, так как возможные аргументы выбора буквы даны в тексте статьи. Также в правило вводятся исключения: типы конструкций, в которых зависимые слова пишутся со строчной буквы, даже если они входят в имя собственное.

Примечание к общему правилу. Слова, сопровождающие имена персонажей, клички, прозвища, псевдонимы или входящие в их состав

Написание имен персонажей подчиняется общему правилу: **слова, входящие в состав имени, пишутся с прописной, слова, сопровождающие имя, характеризующие носителя имени, пишутся со строчной.**

После правила определения границ имен собственных не для авторских текстов особо оговариваются возможные модификации такого понимания, которые должны быть оправданы не только волей автора, но и текстом.

1. Сочетание имени собственного (личное имя, кличка, прозвище) с «обычно нарицательным» существительным (с зависимыми словами или без них), обозначающим родовую принадлежность, титул, звание, должность или выражающим признак, характеристику субъекта, обращение, а также с именем прилагательным (с зависимыми словами или без них) и другими определениями могут быть по-разному осмыслены пишущим:

а) как сочетание имени собственного и сопровождающего его имени нарицательного, которое пишется согласно общему правилу со строчной буквы, например однословные в предпозиции: *госпожа Метелица*, *батюшка Морозушко*, *дед Мазай*, *дядя Степа*, *девочка Снегурочка*, *святая баба Бабариха*, *доктор Айболит*, *лиса Алиса*, *кот Базилио*, *царевна Несмеяна*, *царевич Елисей*, *царь Дадон*, *царевна Лебедь*, *мистер Твистер*, *мистер Пиквик*, *граф Монте-Кристо*, *король Лир*, *леди Макбет*, *богиня Афина*, *крошка Цахес*, *горгона Медуза*; однословные в постпозиции: *Медуза-горгона*, *Аника-воин*, *Марья-искусница*, *Василиса-поповна*, *Курочка-хохлатка*; составные: *девочка Красная Шапочка*, *герцог Синяя Борода*, *лес Белый Клык*, *Варвара — краса*, *длинная коса*, *царь Берендей до колен борода*, *Финист — ясный сокол*, *Иван — крестьянский сын*, *Иван — коровий сын*, *Ирина — пуховая перина*, *Мороз красный нос*;

б) как составное имя собственное: «обычно нарицательное» существительное входит в имя собственное и пишется согласно общему правилу с прописной, напр.: *Иван Царевич* (ср.: *Иван-царевич*, где имя *Иван* с приложением *царевич*), *Бова Королевич*, *Алеша Попович*, *Илья Муромец*. При таком понимании номинативное значение существительного *королевич*, *царевич*, *муромец* не является актуальным. Если в тексте нарицательное значение поддерживается (*Жил-был Аника, воин непобедимый, сильномогучий богатырь*), то это предполагает дальнейшее написание *Аника-воин*, а не *Аника Воин*. Обоснованным будет написание с двумя прописными, если в дальнейшем тексте встретится прямое наименование героя «*И прозвали его Аника Воин*» или если имя это достаточно известно. Известные имена в основном отражаются в литературных, православных и других энциклопедиях. Поэтому возможность написания с прописной буквой, если оно не обусловлено контекстом, надо проверять по соответствующим энциклопедиям (например, *Анна Пророчица* дочь Фануила, а *Анна*, мать пророка Самуила, тоже была пророчицей, но это не стало ее именем, поэтому в ее жизнеописании встречается только *пророчица Анна* и *Анна-пророчица*).

Примечание. Написание имени собственного с определительной предложно-падежной группой не зависит от определения границ имени собственного: с прописной пишется только личное имя (*Рике с хохолком*).

2. Сочетание двух «обычно нарицательных» существительных, стоящих в одном падеже, может быть осмыслено пишущим:

а) как обычное сочетание нарицательного существительного с приложением: *конек-горбунук*, *жар-птица*, *огонь-девица*, *сивка-бурка*, *человек-невидимка*, *баба-яга*¹², *муха-цокотуха*, *кот-баюн*, *крошка-енот*;

б) как сочетание родового имени, приложения с именем собственным, например: *кот Баюн*, *баба Ягишна*, *баба Яга* (*Отчего / Так не любят Ягу?* (Б. Заходер)), *муха Цокотуха*, *крошка Енот*;

в) как сочетание имени собственного, хотя оно и совпадает с родовым словом,

¹² В фольклоре живо слово *яга*, фиксированное и словарем В. И. Даля: «**ЯГА** или *яга-баба*, *баба-яга*, *ягая* и *ягавая* или *ягишна* и *ягинична*, род ведьмы, злой дух, под личиною безобразной старухи» (*Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского словаря: в 4 т. Т. 4: Р–V. 8-е изд. М.: Русский язык, 1982. 683 с.). Хотя в сказках есть и имя-прозвище: «мачеха была злая, *Яга*, *Ягишна*».

с приложением — тогда с прописной буквы пишется только первое слово, напр.: *Человек-паук*, *Человек-невидимка*, *Баба-яга*, *Кот-баюн* — здесь именем является только первое слово, как *Маша* в сочетании *Маша-растеряша*. Такой выбор написания возможен для авторских текстов, текстов, не связанных с традицией обозначения героя;

г) как единое сложное имя собственное, но при этом ни один из его компонентов не теряет связи со своим номинативным значением — тогда все слова пишутся с прописной, напр.: *Человек-Муравей*, *Женщина-Невидимка*, *Дед Мороз* (ср.: *дед Мазай* — здесь имя только *Мазай*), *Баба-Яга* (*Будто я / Злая Баба-Яга*. (Б. Заходер)), *Кот Баюн*. Такое осмысление и написание также типично для современных авторских текстов и текстов, не связанных с традицией обозначения героя, даже если такое осмысление не имеет контекстуальной поддержки.

3. Сочетание «обычно нарицательного» существительного, сохраняющего номинативное значение, с препозитивным прилагательным может быть осмыслено пишущим:

а) как сочетание имени собственного, выраженного прилагательным, с сопровождающим родовым существительным — тогда только прилагательное пишется с прописной буквы¹³, напр.: *Скупой рыцарь*, *Снежная королева*, *Спящая красавица*, *Мертвая царевна*, *Шемаханская царица*, *Солунские братья*, *Белый генерал* (о М. Д. Скобелеве), *Великий комбинатор* (об Остапе Бендере), *Вечный жид*, *Маленький принц*, *Железный хромей* (о Тамерлане), *Зеленый рыцарь*, *Великий инквизитор*, *Орлеанская дева*, *Синяя птица*, *Железный дровосек*;

б) как единое сложное имя — тогда все слова пишутся с прописной, напр.: *Серый Волк* (волк по прозвищу *Серый Волк*). Такое понимание и написание встречается в основном в переводной литературе, в авторских текстах, напр.: *Белый Кролик*, *Дикая Кошка*, *Скалистый Змей*, *Двуцветный Питон*, *Червонный Валет*, *Рыбный Деликатес*. В других случаях использование второй прописной предполагает преобразование значения, как в примерах: *Прекрасная Дама*, *Орлеанская Дева*, *Синяя Птица* — здесь и *Дама*, и *Дева*, и *Птица* становятся символами.

4. Определения-прилагательные, стоящие после личного имени, становятся частью имени собственного и, соответственно, пишутся согласно правилу — с прописной буквы, напр.: *Елена Прекрасная*, *Василиса*

¹³ Ср. аналогичное написание топонимов типа *Черное море*.

Премудрая, Кощей Бессмертный (в отличие от окказионального определения при личном имени, напр.: Маша беленькая).

5. Сочетание «обычно нарицательного» родового имени с определением, выраженным глагольным сочетанием, осмысливается как сочетание с именем собственным, но с прописной пишется только первое слово, напр.: капитан Сорви(-)голова, три дочери лисы красы: Огня-вздувай, Поддай-челнок, Мети-шесток.

6. В сочетании «обычно нарицательного» родового имени с определением, выраженным предложно-падежной группой, написание не зависит от определения границы имени: с прописной буквы пишется только первое слово, напр.: Кот в сапогах, Кот в шляпе, Мальчик с пальчик (Мальчик-с-пальчик), Некто в сером, Петушок со шпорами.

В современных текстах авторы, именуя своих персонажей, присваивают статус имени собственного любому словосочетанию и пишут все компоненты, даже служебные, с прописной буквы, что не отвечает ни традиции русского письма, ни сложившимся правилам, например: Столик Накорми Меня¹⁴, Стоящая С Кулаком, Танцующий С Волками, Ветер В Его Волосах.

Таким образом, написание прописной или строчной буквы зависит от понимания пишущим границы имени собственного, от существования закрепленного понимания за конкретными литературными персонажами, героями писаний, преданий и легенд. Но это понимание не должно нарушать законы текста. Однако есть и исключения: написание глагольной,

предложной определительных групп не зависит от понимания: в любом случае с прописной пишется только первое слово.

Выводы. Анализ применения общего правила о написании собственных имен к именам сказочных героев и персонажей литературных авторских произведений выявил, во-первых, недостаточную точность общего правила, а также возможность двоякого понимания общего правила и связанные с этим различия в употреблении строчной и прописной букв в компонентах собственного имени, во-вторых, несоответствие правила и словаря, правила и практики письма. В предложенном правиле о написании имен персонажей в создаваемых новых «Академических правилах орфографии» не только уточняется сама формулировка, но и поясняется, в каких случаях и почему могут возникать разные написания. Допустимость разных написаний не означает их вариативности: за разными написаниями стоит разное понимание границы имени собственного, которое должно быть оправдано данным текстом или более широким культурным контекстом.

ЛИТЕРАТУРА

Арутюнова Е. В., Бешенкова Е. В., Иванова О. Е. Прописные и строчные буквы в географических и административно-территориальных названиях: академические правила русской орфографии // Вопросы ономастики. 2020. Т. 17, № 2. С. 256–277. DOI: 10.15826/vopr_onom.2020.17.2.027.

REFERENCE

Arutyunova E. V., Beshenkova E. V., Ivanova O. E. Upper and lower case letters in geographical and administrative-territorial names: Academic rules of Russian spelling. *Voprosy onomastiki = Problems of Onomastics*. 2020. Vol. 17, No. 2. P. 256–277. (In Russ.). DOI: 10.15826/vopr_onom.2020.17.2.027.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Виленовна Бешенкова, 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

Статья поступила в редакцию 13.06.2021; одобрена после рецензирования 20.06.2021; принята к публикации 24.07.2021.

The article was submitted 13.06.2021; approved after reviewing 20.06.2021; accepted for publication 24.07.2021.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-87-91

Заведовать или заведывать?

Александр Михайлович Камчатнов

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
am.kamchatnov@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0002-5226-4353>

Аннотация. Целью статьи является историческое объяснение того, как возникло орфографическое правило написания глагола *заведую* – *заведовать*. Основным методом исследования является аналитический, предполагающий анализ морфемной и словообразовательной структуры глагола, а также метод наблюдения над исторически изменчивой практикой употребления глаголов *заведовать* и *заведывать* и однокоренных с ними глаголов с другими приставками. В результате исследования было установлено, что нормативное написание *заведую* – *заведовать* является не этимологическим, возникшим вследствие особенностей русского заударного вокализма и аналогического воздействия отыменных, а не отглагольных производных. Полученные результаты призваны способствовать сознательному отношению преподавателей и учащихся к орфографическим нормам русского языка.

Ключевые слова: правила орфографии, морфемика, словообразование, префикс, суффикс, инфикс, аналогия

Для цитирования: Камчатнов А. М. *Заведовать или заведывать?* // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 87–91. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-87-91.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Zavedovat' or zavedyvat'?

Aleksandr M. Kamchatnov

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, am.kamchatnov@mpgu.su,
<https://orcid.org/0000-0002-5226-4353>

Abstract. The purpose of the article is to provide a historical explanation of how the spelling rule of the verb *zaveduyu* – *zavedovat'* arose. The main research method is analytical, involving the analysis of the morphemic and word-forming structure of the verb, as well as the method of observing the historically variable practice of using the verbs *zavedovat'* and *zavedyvat'*, as well as verbs with other prefixes that are of the same root with them. The study found that the normative spelling of *zaveduyu* – *zavedovat'* is not etymological, which arose due to the peculiarities of Russian stressed vocalism and the analogical influence of nominative, not verbal verbs. The results obtained will contribute to the conscious attitude of teachers and students to the spelling norms of the Russian language.

Keywords: spelling rules, morphemics, word formation, prefix, suffix, infix, analogy

For citation: Kamchatnov A. M. *Zavedovat' or zavedyvat'?* *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 6. P. 87–91. (In Russ.). DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-87-91.

Введение. Правила правописания создаются для того, чтобы внести в наше письмо единообразие и постоянство – необходимые качества письменной речи. Составители правил обычно ограничиваются объяснением того, почему надо писать так, а не иначе, но не задаются вопросом о том, как сложилась данная орфографическая норма. Возможно, для рядового пользователя орфографических справочников такие сведения являются излишними, но филологу-русисту и учителю-словеснику исторический комментарий к правилам может

быть полезен в их практической работе. Попробуем устранить этот пробел на примере одного глагола, используя аналитические методы анализа морфемной и словообразовательной структуры слова, а также метод наблюдения за исторически изменчивой практикой употребления слов в речи.

Анализ. Если у пишущего есть сомнения, как правильно писать – *заведовать*, *заведую* или *заведывать*, *заведываю*, – то ему нужно обратиться к какому-либо справочнику действующих правил русской орфографии, в котором он найдет формулировку

правила, например такую: если в форме 1-го лица ед. числа наст. времени мы говорим *-ую* (*беседую, горюю*), то в форме инфинитива надо писать *-овать/-евать* (*беседовать, горевать*); если в форме 1-го лица ед. числа наст. времени мы говорим *-ываю* (*развертываю*), то в неопределенной форме надо писать *-ывать* (*развертывать*)¹. Однако объяснения того, почему правило является именно таким, в этих орфографических сводах нет.

В современном пособии «Объяснительный русский орфографический словарь-справочник», созданном Е. В. Бешенковой, О. Е. Ивановой и Л. К. Чельцовой, имеется более развернутое изложение данного правила, однако по-прежнему без объяснения выбора написания:

2. глаголы на *-овать(-евать) / -ывать (-ивать)*. Правило. В инфинитивах глаголов пишется *ова(ева)*, если в личных формах глагол кончается на *-ую(-юю)* (*завидовать — завидую, горевать — горюю*). В остальных случаях пишется *ыва(ива)* (*разведывать — разведываю, осматривать — осматриваю*).

Исключения: *встревать, застревать, затмевать(ся), намереваться, недоумевать, обозревать, обуревать, подозревать(ся), продлевать(ся), растлевать(ся), сомневаться, увещевать, уповать*.

Исключение-подправило. Пишется *ова(ева)* в глаголах несов. вида с ударным суффиксом *-ва-* и с проверяемой предыдущей гласной *е* (корня или суффикса сов. вида) (*разве́ваться — разве́юсь, зате́вать — зате́я, ослабе́вать — ослабе́ть*).

Примечание. Формы *испытую, наказую(ся), обязуюсь, свяжет* образованы от вышедших из употребления церковнославянских глаголов *испытovati, наказоватися, обязоватися, связовати*².

Следовательно, если мы говорим *заведую*, то в форме инфинитива надо писать

заведовать; написание *заведывать* ошибочное. Однако следует признать, что словоупотребление пишущих зависит не только от усвоенного в школе и не только от того, что рекомендовано в орфографических пособиях, но и от непосредственного общения с текстами классической и современной русской литературы. Если обратиться к данным Национального корпуса русского языка (НКРЯ)³, то можно заметить, что в реальном литературном употреблении на протяжении XVIII–XXI вв. формы *заведовать — заведывать* являются вариативными.

Заведывать: 654 употребления в 398 текстах; среди авторов — С. П. Жихарев, А. С. Грибоедов, М. П. Погодин, Н. В. Гоголь, С. Т. Аксаков, К. С. Аксаков, И. С. Аксаков, В. А. Сологуб, А. В. Дружнин, И. С. Тургенев, И. А. Гончаров, К. Д. Ушинский, А. Ф. Писемский, М. Е. Салтыков-Щедрин, Н. С. Лесков, П. А. Вяземский, Л. Н. Толстой, К. П. Победоносцев, В. М. Гаршин, Г. В. Плеханов, А. И. Куприн, Ф. И. Буслаев, П. А. Столыпин, А. Ф. Кони, М. М. Пришвин, П. Н. Врангель, З. Н. Гиппиус, М. М. Зощенко, В. В. Набоков, Ю. Н. Тынянов, И. А. Ильин, Л. К. Чуковская, А. И. Солженицын, Ф. Искандер.

Заведовать: 3784 употребления в 9264 текстах; среди авторов те же Н. В. Гоголь, И. А. Гончаров, Л. Н. Толстой, М. Е. Салтыков-Щедрин, Н. С. Лесков и другие писатели, поэты, философы, ученые и журналисты XIX–XXI вв. Часть этих данных может быть подвергнута сомнению, так как они были взяты не из прижизненных изданий XIX в., а из перепечаток советского времени, т. е. могли быть отредактированы в соответствии с принятыми нормами, однако превышению употребления глагола *заведовать* над употреблением инфинитива *заведывать* в 5–6 раз не доверять нельзя. Именно это количественное превышение, по-видимому, и сыграло решающую роль в признании нормативным глагола *заведовать*. Тем не менее остаются вопросы, как объяснить долгое, вплоть до нашего

¹ См.: Правила русской орфографии и пунктуации. М.: Учпедгиз, 1956. С. 19; Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке. М.: Книга, 1985. С. 221; Правила русской орфографии и пунктуации: полный академический справочник. М.: Эксмо, 2007. С. 68.

² Бешенкова Е. В., Иванова О. Е., Чельцова Л. К. Объяснительный русский орфографический словарь-справочник. М.: АСТ-Пресс Школа, 2018. С. 543.

³ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 15.05.2021).

времени, параллельное употребление двух форм и какая из двух форм была изначально, а какая возникла позже.

Отчасти на них могли бы ответить исторические словари русского языка, однако ни в одном словаре древнерусского языка указанные глаголы не встречаются. Впервые слово зафиксировано в «Словаре русского языка XVIII в.»:

ЗАВѢДАТЬ и **ЗАВѢДЫВАТЬ**, аю, ает, несов. чем и что. *Управлять, распоряжаться чем-л.* К тому же духовной чин болши половины онаго королевства завѣдает и владѣет. Георг. 1719 158. Быти таким, на котором все положено: которому все вручено: который всѣм завѣдает. ВЛ 185. Таврический торг, как и всѣ доходы Тавриды, он <Потемкин> единственно **завѣдывал**. Држ. VI 649. **Завѣдывание**, я, ср. По принятии князем Потемкиным в полное свое **завѣдывание** военного департамента, многия по армии учинены перемены. Зап. Винск. 91⁴.

Эти данные слишком скудны, чтобы утверждать, что *заведывать* — это изначальная форма, а форма *заведовать* возникла позже. К ответу на поставленные вопросы надо подойти системно: во-первых, рассмотреть происхождение обеих моделей на *-ывать* и *-овать* и, во-вторых, глаголы *заведывать* и *заведовать* рассмотреть на фоне других подобных глаголов с тем же корнем в составе словообразовательного древа «Ведать»⁵.

Модель на *-уй-* ~ *-ова-* объединяет глаголы, образованные от именных основ: *проба* → *пробовать*, *жертва* → *жертвовать*, *толк* → *толковать*, причем исторически первыми были глаголы, образованные от имен с древней основой на **ѣ*, в косвенных падежах **ои* (см.: [Бернштейн 1974: 241]). Суффикс *-ова-/-ева-* возник из объединения двух суффиксов: именного суффикса **ѣ* // **ои* и глагольного суффикса *-а-* со значением длительного способа действия и последующего опрошения сложного суффикса: **trg-oi-a-ti* > *тѣргѣ-ов-а-ти* > *торгова-ть*; *гор'-ов-а-ти* > *гор-ева-ть*.

В независимых от основ инфинитива глагольных основах настоящего времени суффикс *-а-* не представлен, как и в

глаголах типа *писать* — *пишу*, а суффикс **ои* претерпевает закономерную монофтонгизацию: **trg-oi-j-o-m* > *тѣргѣ-у-ѣ-ж* > *торг-у-ѣ-у*, *гор'-oi-j-o-m* > *гор'-у-ѣ-у*.

После опрошения суффикс *-уй-* ~ *-ова-* стал образовывать глаголы и от других именных основ: он образует глаголы со значением отвлеченно-длительного способа действия со следующими спецификациями: 1) 'совершать действие, свойственное тому, кто назван производящим словом' (*плутовать*); 2) 'совершать действие в связи со временем, которое названо производящим словом' (*ночевать*); 3) 'совершать действие, имеющее отношение к признаку, который назван производящим словом' (*лютовать*).

Элементы *-ов-* // *-ев-* в суффиксе *-ова-* и *-у-* при суффиксе основ глаголов 3-го класса *-уй-* являются остатками именного суффикса, но семантически незначимы, т. е. суффикс *-ова-* синонимичен суффиксу *-а-*, однако его нельзя считать алломорфом суффикса *-а-*, как и *-у-* — алломорфом суффикса *-ѣ-*, потому что появление этих элементов обусловлено не фонетическими причинами, а морфологическими.

В отличие от суффикса *-уй-* ~ *-ова-*, суффикс *-ыва-* образует глаголы от глагольных же основ, но, как и в случае с суффиксом *-уй-* ~ *-ова-*, это глаголы со значением многократного или отвлеченно-длительного способа действия: *видѣть* > *видывать*, *рассказать* > *рассказывать*, *обокрасть* (< **obokraditi*) > *обкрадывать*. О действии этого суффикса следует говорить лишь в том случае, если производящие не содержат суффикса *-а-*, в противном случае действует инфикс *-ыв-*, о происхождении которого следует сказать особо.

Инфикс *-ыв-* возник вследствие распада («обратного» переразложения) суффикса *-ыва-*, который стал употребляться при образовании глаголов с ярко выраженным значением многократного или отвлеченно-длительного способа действия от глаголов со значением результативного способа действия после основ на твердые согласные: *у-гад-а-ть* — *у-гад-ыв-а-ть*, *рас-хлеб-а-ть* — *рас-хлеб-ыв-а-ть*, *про-нѣз-а-ть* — *про-низ-ыв-а-ть*, *за-кал-а-ть* — *за-кал-ыв-а-ть*, *по-дум-а-ть* — *по-дум-ыв-а-ть* и пр. (подробнее см.: [Демидов, Камчатнов 2019]).

⁴ Словарь русского языка XVIII в. Вып. 7. СПб.: Наука, С.-Петербургское отделение, 1992. С. 172.

⁵ См.: Историко-словообразовательный словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: www.drevoslov.ru (дата обращения: 15.05.2021).

Таким образом, в истории русского языка сложилось три модели образования глаголов длительного способа действия: 1) модель отыменных глаголов, образуемых с помощью суффикса *-уј-* ~ *-ова-*; 2) модель отглагольных глаголов, образуемых с помощью суффикса *-ыва-*; 3) модель отглагольных глаголов, образуемых с помощью инфикса *-ыв-*.

Вдумчивый читатель может спросить: по какой модели образован глагол *сбрасывать*? Если бы он был образован при помощи суффикса *-а-*, то имел бы вид **сброшати*, но такого глагола нет; если бы он был образован при помощи суффикса *-ва-*, то имел бы вид **сбросивати* или **сбрасивати*, но таких глаголов тоже нет; не мог он быть образован и при помощи суффикса *-ыва-* (**сбросивати*). По нашему предположению, данный глагол образован при помощи суффа. *-ыва-*, но не от основы инфинитива, а от основы настоящего времени *сброс/ит, сброс/ишь*. Отметим при этом немало важную деталь, о которой уже упоминалось выше: при образовании глаголов длительного способа действия нередко происходит удлинение гласного корня, т. е. *о > а, ь > и, ь > ы* (*сбросить > сбрасывать, умърѣти > умирати, порѣвати > порывати*).

Тождество словообразовательного значения обусловило то, что глаголы на *-ова-*, *-ыва-* и *-ыв-* стали взаимно влиять друг на друга, как бы «обмениваясь» суффиксами, чему способствовало также практически полное совпадение звучания форм инфинитива; сравним их произношение в московском говоре (даем упрощенную транскрипцию): *беседовать* [б'и'с'эдъвѣт'], *обкрадывать* [ап'крѣдѣвѣт']; как видим, произношение ударной части слова идентично — [дѣвѣт'].

Этот «обмен» суффиксами был весьма прихотливым в разных глаголах. Так, глаголы *указывать < указать, обязывать < обязать* в форме инфинитива сохранили исконный инфикс *-ыв-*, а в формах презенса появились стилистически окрашенные формы: сравним *указываю* и *указую, обязываю* и *обязую*; ср. выражение *перст указующий*.

Выводы. Судьба глаголов с суффиксами *-ова-*, *-ыва-* и *-ыв-* в пределах словообразовательного древа «Ведать» была различной, причем отчасти это зависело от характера производящих основ — именные или глагольные.

В отыменных производных этимологическое написание с суффиксом *-ова-* преобладает и остается нормативным в современном русском языке:

— *заповедь > заповедовать > заповедывать*. По данным НКРЯ, глагол *заповедовать* употреблен 91 раз в 69 текстах; глагол *заповедывать* — 9 раз в 9 текстах; нормативная форма — *заповедовать, заповедую*;

— *исповедь > исповедовать > исповедывать*. По данным НКРЯ, глагол *исповедовать* употреблен 2 357 раз в 1381 тексте; глагол *исповедывать* — 218 раз в 165 текстах; нормативная форма — *исповедовать, исповедую*;

— *проповедь > проповедовать > проповедывать*. По данным НКРЯ, глагол *проповедовать* употреблен 3898 раз в 1939 текстах; глагол *проповедывать* — 390 раз в 256 текстах; нормативная форма — *проповедовать, проповедую*.

В отглагольных производных этимологическое написание с инфиксом *-ыв-* также преобладает и остается нормативным в современном русском языке, за исключением глагола *заведую ~ заведывать*. Возможной причиной этого является выход из употребления производящего глагола *заведать*, в результате чего глагол *заведывать* остался без поддержки всей словообразовательной цепи, выпал из нее и подпал под влияние глаголов с суффиксом *-ова-*. Еще одним источником аналогического воздействия могли стать отыменные глаголы *заповедовать, проповедовать* с этимологическим суффиксом *-ова-*:

— *ведать > выведать > выведывать > выведовать*. По данным НКРЯ, глагол *выведывать* употреблен 178 раз в 153 текстах; глагол *выведовать* — 0 употреблений; нормативная форма — *выведывать, выведываю*;

— *ведать > заведать > заведывать > заведовать*. По данным НКРЯ, глагол *заведывать* употреблен 654 раза в 398 текстах; глагол *заведовать* — 9 264 раза в 3 784 текстах; нормативная форма — *заведовать, заведую*;

— *ведать > изведать > изведывать > изведовать*. По данным НКРЯ, глагол *изведывать* употреблен 654 раза в 398 текстах; глагол *изведовать* — 0 употреблений; нормативная форма — *изведывать, изведываю*;

— *ведать > наведать > наведывать > наведовать*. По данным НКРЯ, глагол *наведывать* употреблен 798 раз в 711 текстах;

глагол *наведоваться* — 6 раз в 6 текстах; нормативная форма — *наведываться, наведываюсь*;

— *ведать* > *отведать* > *отведывать* → *отведовать*. По данным НКРЯ, глагол *отведывать* употреблен 111 раз в 96 текстах; глагол *отведовать* — 2 раза в 2 текстах; нормативная форма — *отведывать, отведываю*;

— *ведать* > *поведать* > *поведывать* → *поведовать*. По данным НКРЯ, глагол *поведывать* употреблен 19 раз в 16 текстах; глагол *поведовать* — 2 раза в 2 текстах; нормативная форма — *поведывать, поведываю*;

— *ведать* > *проведать* > *проведывать* → *проведовать*. По данным НКРЯ, глагол *проведывать* употреблен 157 раз в 111 текстах; глагол *проведовать* — 14 раз в 11 текстах; нормативная форма — *проведывать, проведываю*;

— *ведать* > *разведать* > *разведывать* → *разведовать*. По данным НКРЯ, глагол *разведывать* употреблен 211 раз в 168 текстах; глагол *разведовать* — 11 раз в 8 текстах; нормативная форма — *разведывать, разведываю*;

— *ведать* > *сведать* > *сведывать* → *сведовать*. По данным НКРЯ, глагол *сведывать* не употреблен ни разу; глагол *сведовать* — 28 раз в 27 текстах, в основном в форме причастия *сведущий*; глагол *сведывать/сведовать* в нормативных словарях отсутствует;

— *ведать* > *уведать* > *уведывать* → *уведовать*. По данным НКРЯ, глагол *уведывать* употреблен 3 раза в 3 текстах; глагол

уведовать — 1 раз в 1 тексте; глагол *уведывать* ~ *уводовать* в нормативных словарях отсутствует.

Приведенные объяснения, может быть, не имеют прямого отношения к тому, как учить детей и взрослых русской грамоте, однако, надо надеяться, могут способствовать более сознательному отношению учителя к орфографическим нормам современного русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн С. Б. Очерк сравнительной грамматики славянских языков. Чередования. Именные основы. М.: Наука, 1974. 380 с.

2. Демидов Д. Г., Камчатнов А. М. Происхождение двух моделей инфиксального глагольного словообразования в истории русского языка: глаголы на *-ать* (*-ять*) и *-ивать*, *-ывать* // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2019. № 2(76). С. 99–110.

REFERENCES

1. Bernshtein S. B. Essay on the comparative grammar of Slavic languages. Alternations. Name basics. Moscow: Science, 1974. 380 p. (In Russ.).

2. Demidov D. G., Kamchatnov A. M. Origin of two models of infiksally verbal word formation in the history of Russian: on to *-at'* (*-yat'*) verbs and to *-ivat'*, *-yvat'*. *Drevnyaya Rus'. Voprosy medievistiki* = *Ancient Russia. Questions of Medieval Studies*. 2019. No. 2(76). P. 99–110. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Александр Михайлович Камчатнов, доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет

Aleksandr M. Kamchatnov, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of General Linguistics, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

Статья поступила в редакцию 24.05.2021; одобрена после рецензирования 30.06.2021; принята к публикации 09.07.2021.

The article was submitted 24.05.2021; approved after reviewing 30.06.2021; accepted for publication 09.07.2021.



ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

LINGUISTIC HERITAGE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-92-100

Два этюда о лингвистической деятельности

Е. Д. Поливанова (к 130-летию со дня рождения)

Оксана Анатольевна Волошина

¹ *Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия, oxanav2005@mail.ru*

² *Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, КНР*

Аннотация. Статья посвящена анализу двух эпизодов разносторонней деятельности русского и советского ученого – Евгения Дмитриевича Поливанова: его выступления против «науки об языке» Н. Я. Марра и работы по унификации понятийно-терминологического аппарата языкознания начала XX в. в словаре лингвистических терминов. В статье приводятся аргументы Е. Д. Поливанова, с которыми он выступил против лжеучения, господствовавшего в советской науке о языке в 30–40-е гг. XX в., когда в отечественном языкознании в качестве единственно верного направления развития науки было выдвинуто «учение об языке» Н. Я. Марра. Новаторская деятельность Е. Д. Поливанова по организации отечественной науки воплотилась в создании нового словаря лингвистических и литературоведческих терминов, который так и не был опубликован, а увидел свет лишь в конце XX в. В статье анализируются дефиниции некоторых терминов и предлагается увидеть в словаре Е. Д. Поливанова «моментальный снимок» развития отечественного языкознания начала XX в.

Ключевые слова: Е. Д. Поливанов, марксистское языкознание, Н. Я. Марр, «яфетическая» теория, социолингвистика, словарь лингвистических терминов, И. А. Бодуэн де Куртенэ, система описания терминов

Для цитирования: Волошина О. А. Два этюда о лингвистической деятельности Е. Д. Поливанова (к 130-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 92–100. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-92-100.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Two essays about E. D. Polivanov's linguistic activity (to the 130th anniversary of the birth)

Oksana A. Voloshina

¹ *Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, oxanav2005@mail.ru*

² *Shenzhen MSU-BIT University, Shenzhen, People's Republic of China*

Abstract. The paper analyses two episodes of the Russian and Soviet scientist Evgeny Dmitrievich Polivanov's versatile activity: his opposition to N. Ya. Marr's 'science of language' and attempts to standardise the nomenclature of the linguistics of the beginning of the XXth century in a dictionary of linguistic terms. The research presents E. D. Polivanov's arguments made against the erroneous doctrine which dominated Soviet linguistics in the 1930–40s. At that time, N. Ya. Marr's theory was advanced as the only correct direction of scientific development in national linguistics. E. D. Polivanov's pioneering work to organise national science resulted in the compilation of a new dictionary of linguistic and literary criticism terms. This book was not published and only came out at the end of the XXth century. The paper analyses the definitions of several terms obtained from the edition. Additionally, it is suggested that in E. D. Polivanov's dictionary one can see a 'snapshot' of the evolution of the national linguistics at the beginning of the XXth century.

Keywords: E. D. Polivanov, Marxist linguistics, N. Ya. Marr, Japhetic theory, sociolinguistics, dictionary of linguistic terms, I. A. Baudouin de Courtenay, system of term description

For citation: Voloshina O. A. Two essays about E. D. Polivanov's linguistic activity (to the 130th anniversary of the birth) // *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 6. P. 92–100. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-92-100. (In Russ.).

Небольшой объем статьи не позволяет даже кратко очертить широкий диапазон тем, разработкой которых занимался крупнейший советский лингвист — теоретик языкознания и востоковед, гениальный полиглот, изучивший множество языков, и автор проекта сопоставительной «грамматики всех народов» — Евгений Дмитриевич Поливанов. Благодаря яркому таланту теоретика-исследователя, ориентации на практическую деятельность¹, а также удивительной работоспособности за сравнительно короткий, но чрезвычайно плодотворный период деятельности Поливанов создал новые направления в отечественном (и мировом) языкознании, оставил гениальные идеи в самых разных областях науки о языке.

Сфера исследований Евгения Дмитриевича Поливанова так многогранна, что нелегко выбрать какое-то одно направление (или тему), в котором сфокусировались бы научные интересы этого ученого. С одной стороны, Е. Д. Поливанов защищал и отстаивал строго научные методы традиционного сравнительно-исторического языкознания, предлагал определение и классификацию уже имеющихся в науке лингвистических понятий как основу научного описания языков, т. е. в некотором смысле выступал как систематизатор науки, а с другой — как революционер выдвигал новые, нестандартные решения многих научных вопросов, причем настолько смелые, что прошло много времени, прежде чем современная лингвистика смогла их оценить и принять.

В предлагаемой работе мы собираемся осветить два эпизода научной деятельности Е. Д. Поливанова, в которых он раскрывается как яркий и интересный ученый — речь будет идти о его знаменитом выступлении против «яфетической» теории академика Н. Я. Марра и о его словаре лингвистических терминов. Выбор именно этих тем

обусловлен собственными научными интересами автора статьи, однако эта подборка, как мы попробуем показать, не случайна, она поможет подчеркнуть особенности исследовательского подхода Е. Д. Поливанова, новаторский характер его научного творчества и в то же время стремление к систематизации, упорядочиванию, структурированию накопленных наукой фактов как необходимый этап подведения итогов для дальнейшего движения вперед.

Октябрьская революция не только ознаменовала формирование нового общественно-политического строя, но и кардинальным образом повлияла на развитие отечественной науки и культуры. Молодому социалистическому государству требовалась наука о языке, революционная по своим задачам и методам работы, такую науку должны были создавать и развивать ученые нового поколения. Именно таким ярким, самобытным ученым, способным формулировать созвучные эпохе цели и находить нестандартные пути их достижения, был Е. Д. Поливанов. В частности, Е. Д. Поливанов активно работал над созданием алфавитов для бесписьменных народов СССР (например, разрабатывал проекты алфавитов для тюркских языков советских республик в многочисленных публикациях на эту тему²).

В опубликованной в 1931 г. работе «За марксистское языкознание» Е. Д. Поливанов формулирует актуальные задачи

¹ Например, в области методики преподавания русского языка и создания алфавитов для бесписьменных народов СССР.

² Так, в статье «Основные формы графической революции в турецких письменностях СССР» [Поливанов 2003: 95–116]) или в работе «Проблема латинского шрифта в турецких письменностях» Поливанов высказывается за предпочтение латиницы перед кириллицей для тюркоязычных республик, причем причина лежит не в удобстве латинского алфавита, а в социолингвистических причинах. Он пишет: «эпоха — недоброй памяти — русского колонизаторства оставила такую ненависть в турецких народах (сужу по туркестанским) к русификации и ее орудию — миссионерским русским транскрипциям, что само напоминание о русском шрифте болезненно, как тревожащее недавние раны от национального гнета» [Цит. по: Алпатов 2012: 78].

лингвистики, которая, по его мнению, должна не только объяснять факты современных и древних языков, но и предсказывать направление языковой эволюции, освещать динамику языковых процессов в контексте социальных изменений. Современную эпоху Поливанов характеризует как «период искания новых путей нашей наукой под знаком “социологического языкознания”» [Поливанов 1991а: 10–11].

Это было время огромной свободы, так как можно было браться за разработку ранее неизвестных перспективных направлений в науке: появляются работы по фонологии и синтаксической типологии, по акцентологии и поэтике, в лингвистический кругозор вводится ранее неисследованный лингвистический материал. Однако формирующаяся идеология единственного верного учения выстраивала жесткую структуру марксистской науки, которая повторяла вертикаль идеологически ориентированного общества, выдвигая на первый план единственно верное учение, которому преданно должны были служить пролетарские ученые. Е. Д. Поливанов, с одной стороны, оказался в авангарде передовой науки как первопроходец во многих научных областях и революционно мыслящий ученый, а с другой — он стремился к полной научной свободе, был неспособен приспособливаться к существующему режиму и принимать без критики догмы официальной науки, поэтому оказался жертвой того политического строя, который установился после победы революции, так восторженно им принятой.

В науке 1930–х гг. торжествовало «новое учение об языке» академика Н. Я. Марра, в рамках которого предлагалось отказаться от достижений традиционного сравнительно-исторического языкознания и объяснять развитие языков исключительно путем их смешения, выявляя в генетически неродственных языках случайных фонетических соответствий, на основе этого псевдоэтимологического анализа выстраивать гипотезы о языковых контактах и влияниях. В науке часто формулируются ошибочные мнения и бездоказательные гипотезы, однако особая опасность в этом случае заключалась в том, что «яфетическая» теория Марра была объявлена единственно верным

учением о языках, угрожая развитию и даже самому существованию отечественной лингвистики.

4 февраля 1929 г. в Коммунистической академии Е. Д. Поливанов открыто выступил с подробной и основательной критикой основных положений учения Марра в докладе «Проблема марксистского языкознания и яфетическая теория». Ученый разбирал примеры этимологического анализа, на которых базировались выводы Н. Я. Марра, и показывал чудовищное невежество автора в методике доказательства языкового родства.

Самое ужасное — это произвольное деление слова, дели где хочешь, вопреки морфологии современной и морфологии древней и что очень удобно, так как позволяет объяснять буквально все из всего [Поливанов 1991б: 527].

Например, Н. Я. Марр производит слово *крестьянин* из слова *этруск*, основываясь на случайном фонетическом сходстве фрагментов *-рес-* и *-рус-*, таким же образом пытается связать слова *крестьянин* и *рожь* и т. п. [Там же: 523]. Китайские слова Н. Я. Марр записывает русскими буквами, пренебрегая различиями в фонетике разноструктурных языков, а затем весьма вольно сопоставляет эти записи с близкими по звучанию русскими словами [Там же: 517]. Е. Д. Поливанов доказывает, что все этимологии Н. Я. Марра являются ошибочными, так как основаны на случайном совпадении звучания фрагментов слов разных языков, а верные этимологии не являются новыми, они давно стали достоянием традиционной компаративистики.

Докладчик напоминает, что Н. Я. Марр получил звание академика за археологические и филологические работы, но языкознанием никогда специально не занимался, лингвистической подготовки не имеет, методикой лингвистического анализа не владеет, а выступает с критикой сравнительно-исторического языкознания — направления, занятие которым требует специальной лингвистической подготовки:

Яфетическая концепция и связанная с нею яфетическая терминология настолько наивны и в них столько путаницы, что это обнаруживает отсутствие фонетической выучки у автора [Там же: 532].

И поддерживают Н. Я. Марра непрофессионалы, неспособные критически анализировать приводимые академиком «языковые факты». Е. Д. Поливанов предлагает молодым сторонникам Н. Я. Марра не повторять за учителем избитые фразы, а потрудиться выучить хотя бы один любой язык, почитать литературу по истории этого языка, и тогда реальные языковые факты покажут молодому ученому полную несостоятельность яфетидологии [Там же: 534].

В докладе Е. Д. Поливанов отстаивает достижения сравнительно-исторического языкознания, отвечая на нападки Н. Я. Марра и его сторонников. В частности, Н. Я. Марр обвинял традиционную индоевропейскую компаративистику в предпочтении индоевропейских языков, в полном пренебрежении к языкам алтайским, кавказским и т. п. Однако очевидно, что выбор индоевропейских языков был обусловлен самой историей развития мировой лингвистики, так как именно индоевропейские языки — романские, германские, славянские и другие — оказались к началу XIX в. наиболее изучены, зафиксированы памятниками письменности на протяжении нескольких веков, что позволяло устанавливать на этом языковом материале законы развития родственных языков. Е. Д. Поливанов приводит примеры обращения европейских ученых к неиндоевропейскому языковому материалу, начиная с самого Франца Боппа — основателя индоевропейской компаративистики. Ф. Бопп, как известно, хотел включить в сравнительную грамматику индоевропейских языков малайские языки, но не смог этого сделать в силу отсутствия доказанных генетических связей между индоевропейскими и малайскими языками. Е. Д. Поливанов пишет:

Требовать, чтобы чувашский или, например, южнокавказские языки включены были бы — по антиимпериалистическим соображениям — в индоевропеистику, т. е. в сравнительную грамматику индоевропейских языков, — это то же, что и требовать, например, чтобы ихтиология включила в орбиту своего рассмотрения тот или другой вид птиц [Поливанов 2003: 16].

Чувашский язык изучается специальной наукой — сравнительной грамматикой алтайских языков.

Однако очевидные доводы в защиту традиционной («буржуазной» — а какой же она еще могла быть в буржуазном обществе) лингвистики не убеждают сторонников Н. Я. Марра, которые действуют все более агрессивно, стремясь перечеркнуть достижения «буржуазной» лингвистики. Е. Д. Поливанов горячо протестует против такого пути развития нового марксистского языкознания, он напоминает об очевидных победах компаративистики, которые позволили говорить о формировании и развитии истинно научного направления в лингвистике:

Блестящим примером проверки компаративного метода может служить вся грамматика романских языков... Теоретически восстанавливаемые слова и формы действительно совпадают со словами и формами, которые мы встречаем у латинских авторов, это дает нам право сказать, что компаративный метод есть действительно надежный и верный метод [Там же: 31–32].

Влияние идеологии на науку может привести к отрицанию научных достижений, даже к искажению объективно существующих фактов, например о родстве языков. Стремление построить марксистское языкознание как новую, передовую науку вполне понятно, но «для разработки марксистской лингвистики недостаточно благонамеренности и советской лояльности, а нужно обладать известной лингвистической и методологической подготовкой» [Там же: 4].

Путь развития нового марксистского языкознания, по мнению Е. Д. Поливанова, состоит не в отрицании достижений предшественников, а в создании «социального» направления в науке о языке. Внимание к «социальному субстрату», изменяющему язык, объединяло отечественных ученых послереволюционной России, однако Н. Я. Марр и его сторонники пытались прямолинейно связывать изменения языков с формами устройства общества, Е. Д. Поливанов же стремился обнаружить более тонкие связи языка и общества в контексте социолингвистической проблематики. Например, в статье «Стук по блату» он анализирует примеры блатного языка — «блатной музыки» и утверждает:

Здесь мы встречаем не индивидуальную выдумку какого-либо единого организующего приема, а в подлинном смысле широкое

коллективное, а потому и широко разнообразное по приемам своим языковое творчество, к которому мы в праве отнести так же, как и коллективному процессу эволюции всякого другого нормального языка [Там же: 158–159].

В работе «О блатном языке учащихся и о “славянском языке” революции», посвященной выявлению причин и характерных особенностей школьного сленга, Е. Д. Поливанов пишет:

Не надо забывать, что известная примесь lumpenпролетарских жаргонов — это черта вообще характерная для языковой истории нашего периода: это один из тех многообразных сдвигов в социальных субстратах языковых систем (и элементов этих систем), которыми вообще чревата языковая действительность революционной эпохи (почему революционная эпоха и оказывается кузницей крупнейших форм языковой эволюции) [Там же: 168].

Однако не стоит связывать школьный сленг только с влиянием улицы, Е. Д. Поливанов отмечает, что и в его дореволюционные годы ученики охотно прибегали к сленгу.

Школьники дистанцируются от взрослого языкового коллектива собственным сленгом, «хулиганский» язык выполняет консолидирующую функцию, кроме того, особые слова обладают экспрессией и образностью, что позволяет подросткам проявить языковое творчество, самореализоваться в ярких номинациях и формулировках. У этих «хулиганских» слов в молодежном дискурсе особая функция, которая объясняет их частотность и воспроизводимость в речи подростков во все времена.

С другой стороны, Е. Д. Поливанов пишет об утративших способность функционировать в нормальной разговорной речи «мертвых» словах и выражениях, придающих речи «уродливую дисциплинированность». Повторяемость клишированных выражений размывает содержание речи, убивая ее коммуникативную направленность. Мертвый характер языка определяется утратой реальных коммуникативных функций выражениями типа:

Да, надо изжить подобный элемент из недр нашей канцелярии. Оставляя Осиповых у себя, мы льем воду на мельницу хищных акул империализма и ставим под угрозу завоевания Октября и т. д. и т. д. Слышите ли вы в действительной жизни подобный диалог? <...> Не напоминает ли

он вам речь тех манекенов, которые выводятся неопытными и бесталанными авторами в качестве героических персонажей в их революционных драмах? [Там же: 170].

Реплики такого «диалога» не предполагают ответа, они уничтожают общение, само желание слушать и думать, втягивая слушателя в воронку пустопорожней демагогии.

Е. Д. Поливанов предупреждает о разрушительном действии мертвого языка, употребление подобных выражений не просто говорит о низкой речевой культуре, но и мешает реальной жизни и работе, так как создает иллюзорный мир, в котором за пустыми фразами скрывается мнимая деятельность.

До сих пор еще можно встретить немало людей, усвоивших как незбываемый трафарет десятка два «приличных для публичных выступлений», «официально утвержденных» и подтвержденных их повторениями в прессе выражений, людей, которые крепко схватились за этот единственный компас, с которым можно, дескать, бросаться плыть по зыбучему словесному морю... Надо было бы громко поднять голос, чтобы сказать: писать — *поставили принять к сведению и углубить работу* не только бесполезно, но и вредно (потому что это создает мнимое впечатление о выполнении некой задачи)... И это мнимое дело заставляет забывать про задачи дела настоящего... нельзя употреблять мертвые слова: это не только бесполезно, но и губительно для животворной стихии слова [Там же: 172].

Предупреждения Е. Д. Поливанова не были услышаны, мертвые слова и выражения штампованных речей привели к «застою» — социальному, политическому и экономическому — советского общества второй половины XX в.

Таким образом, Е. Д. Поливанов практически в одиночку выступил против господствующего лженаучного направления в отечественной науке о языке³, предлагая новые пути развития марксистского языкознания, задавая вектор научного поиска и предостерегая от ошибок.

³ «Поливанов был единственным из наших видных лингвистов, кто с открытым забралом выступил против “любителей хорового пения”. Другие либо глухо молчали, либо шли на компромиссы» [Алпатов 2003: 194].

Второй эпизод, выбранный нами из широкой лингвистической деятельности Е. Д. Поливанова, касается систематизации научных понятий и работы над **словарем лингвистических терминов**⁴. Внимание Е. Д. Поливанова к этой области не случайно, так как, прежде чем развивать новое марксистское языкознание, нужно систематизировать накопленные наукой факты, подытожить научные искания, сформулировав теоретические положения выдвинутых теорий. В основе этой работы должна лежать деятельность по упорядочиванию научной терминологии. Интерес к научным терминам, уверенность в необходимости систематизации специальной лексики возникли у Е. Д. Поливанова, вероятно, еще под влиянием его учителя И. А. Бодуэна де Куртенэ, который, как известно, предлагал провести ревизию имеющейся терминологии, убрать устаревшие, неточные и неудачные термины и ввести новые для выстраивания системы знания о языках. И. А. Бодуэн де Куртенэ специально описывал разделы языкознания, их названия, предмет и задачи исследования, чтобы в терминах нашла отражение полная, непротиворечивая, научная картина лингвистики. Именно И. А. Бодуэн де Куртенэ вводит новый термин *фонема*, противопоставив его термину *звук*, обособляя *фонологию* от *фонетики*; решительно настаивает на применении термина *морфема* и *морфология*, обращая особое внимание на статическое описание

морфем и противопоставляя *морфологию* *этимологии* как науке о происхождении слова, о выявлении его первоначальной формы и семантики. Именно упорядочивание терминологии поможет систематизировать науку, избавиться от путаницы, выстроить надежную базу для преподавания лингвистических дисциплин и продуктивного развития языкознания.

В своем словаре Е. Д. Поливанов часто ссылается на И. А. Бодуэна де Куртенэ как автора лингвистических терминов, в частности когда речь идет о фонеме, морфеме и др.:

Морфема — общелингвистический термин, принятый сейчас в международном масштабе благодаря употреблению у лингвистов ‘фонологической’ школы (Поливанов, Карцевский, Р. Якобсон и др.), а первоначально введенный — в числе других ‘бодуэновских’ терминов — покойным русско-польским лингвистом И. А. Бодуэном де Куртенэ (в ряду терминов *фонема*, *графема*, *морфема*, *синтагма*, а также *кинема*, *кинагема*, *акусма*)... [Поливанов 1991г: 383].

Перечень «бодуэновских» терминов показывает, что при создании новых терминов лингвисты пытались использовать общую модель и группирующие термины словообразовательные элементы, которые не только бы систематизировали терминологию, но и подсказывали бы семантику нового термина⁵.

Поливанов разрабатывает систему описания терминов, которая упрощает пользование словарем: в частности, он указывает

⁴ Над словарем лингвистических и литературоведческих терминов Поливанов работал в 1935–1937 гг. (уже после его нашедшего выступления против академика Н. Я. Марра) и послал рукопись для публикации в Ленинград в Институт языка и мышления имени Марра, очень надеясь на то, что издание словаря позволит ему вернуться в науку. Дело в том, что после выступления против Марра Поливанов вынужден был уехать в Узбекистан и был лишен возможности публиковать свои работы в Москве или Ленинграде (лишь в 1931 г. ему удалось издать в Москве работу «За марксистское языкознание»). Однако отрицательный отзыв рецензента уничтожил надежды Поливанова, а словарь увидел свет лишь в 1991 г. В августе 1937 г. Поливанов был арестован по обвинению в «шпионаже в пользу Японии» (ученый-востоковед неоднократно бывал в Японии) и 21 января 1938 г. расстрелян.

⁵ В другой своей работе о необходимости системного обучения общественно-политической терминологии в средней школе Поливанов пишет: «В чем же можно видеть систему в преподавании терминологии? Прежде всего в группировке материала. Слова с общим элементом (например, *фото-графия*, *фото-типия*, *фото-сфера* и т. д.) образуют известное гнездо, ячейку, и в то же время каждое из входящих в нее слов может быть втянуто и в другую ячейку — по второму своему элементу (*фото-графия*, *типо-графия*, *графо-мания* и т. д.). Иначе говоря, сложные слова выделяют из себя простые основы, которые и становятся отправным пунктом анализа нового слова. Преимущества этого приема (этимологизации) над механическим заучиванием бессистемного ряда слов очевидны» [Поливанов 2003: 71].

на сферу применения термина — общелингвистический, грамматический, фонетический термин и т. п., на широту употребления — международный, русский и др., указывает на происхождение термина:

Этимология — интернациональный греческого происхождения термин [Поливанов 1991г: 454].

Слово — русский популярный и в то же время школьно-грамматический и научно-лингвистический термин, соответствующий латинскому термину (в грамматической латинской терминологии!)... [Там же: 424].

Назализация — общefonетический (международный, латинского происхождения) термин [Там же: 387] и т. п.

Иногда Е. Д. Поливанов вводит в словарь даже совершенно новые термины, которым, как он ожидает, предстоит сыграть важную роль в развитии науки:

Морфонема — новый термин, предложенный в 1930 г. на международной фонологической конференции, как один из элементов фонологической терминологии еще не получил более или менее широкого распространения... Составлен этот термин путем механического соединения терминов *Фонема* и *Морф/ема* [Там же: 385].

Е. Д. Поливанов отмечает происхождение термина, его этимологию, значение в современной науке, если термин многозначный, предлагает разные дефиниции термина и приводит иллюстративный материал использования термина в научном дискурсе:

Аффикс — общелингвистический (морфологический) международный термин латинского происхождения (наравне, т. е. в том же терминологическом ряду, что и *суффикс*, *префикс*, *инфикс*).

Этимология термина. Термин *аффикс* происходит из сочетания: 1) лат. предлога-приставки *ad-* к...+ 2) лат. причастия *fixum* (от глагола *fixere*) — того же самого, что и в составе терминов *суффикс* и *префикс*. Следовательно, слово *аффикс* можно было бы перевести на русский язык как 'приставляемое', 'то, что приставляется', т. е. приставка, причем (в отличие от значения русского грамматического термина *приставка*, соответствующего понятию *префикс*) тут должно подразумеваться присоединение не только спереди, но присоединение вообще: как спереди, так и сзади.

Реальное определение термина. В лингвистике термин *аффикс* обозначает общее (родовое) понятие и для префикса, и для суффикса...

В грамматиках турецких языков, строго говоря, можно было бы вовсе избежать термина *аффикс*, так как из двух категорий аффиксов в турецких языках обычно фигурирует лишь категория суффиксов... [Поливанов 1991г: 345].

Активно занимаясь восточными языками (в частности, японским и китайским), Е. Д. Поливанов стремится включить материал восточных языков в курсы общего языкознания⁶, выработать общую понятийную и терминологическую базу для сравнения языковых явлений индоевропейских⁷, дальневосточных и среднеазиатских

⁶ Е. Д. Поливанов публикует первый том «Введения в языкознание для востоковедных вузов» — «фундаментального труда, совмещающего учебник, специально ориентированный на студентов-востоковедов, и изложение последовательной теоретической концепции. В первый том вошли теоретическое введение к предполагаемому двухтомнику и разделы, посвященные фонологии и ударению, богато проиллюстрированные материалом значительного числа языков» [Алпатов 2012: 80]. Поливанов начинает свой учебник с лингвистической пропедевтики, рассказывая, на какие части делится лингвистика (фонетика, морфология, синтаксис и др.), чем отличается описательное языкознание от исторического и т. п. Например, Поливанов пишет, что *морфология* «занята изучением типов словесной конструкции», «морфология рассматривает конструкцию слова с точки зрения зависимости его значения от этой конструкции» [Поливанов 1991а: 28–29].

⁷ В частности, Поливанов в 1923 г. пишет учебное пособие «Лекции по введению в языкознание и общей фонетике», в котором отдельно рассматривает фонетический состав русского, французского, немецкого и английского языков. Интересна композиция этой работы: за первой главой, посвященной звукам русского языка, следует глава «Основы общей морфологии», потому что Поливанову нужно было показать принцип членения слова на морфемы и механизм определения фонемного состава морфем в русском языке. Этот прием противопоставления звуков и фонем при опоре на морфемный критерий определения фонем, конечно, Поливанов перенял у своего любимого учителя И. А. Бодуэна де Куртенэ. Поливанов приводит сравнительную характеристику звуков основных европейских языков: отмечает, например, что французский г «увулярный, недвоящийся» [Поливанов 1991в: 250], или подчеркивает отсутствие палатализованных согласных

языков. Например, Поливанов пишет о различии между суффиксом и самостоятельным словом применительно к материалу индоевропейских (например, русского языка) и китайского языков, об ударении и тоне и т. п. Очевидно, что лингвистическая терминология складывалась первоначально на материале индоевропейских языков, а по мере включения «экзотических» языков в лингвистический кругозор термины европейской лингвистики с большим или меньшим успехом применялись к описанию китайского, арабского, японского и других языков. Например, термин *ударение* (у Е. Д. Поливанова термин *акцент*):

в зависимости от языка... акцент может обозначать или 1) силовое (экспираторное) ударение, как в русском... так и 2) музыкальное (мелодическое) ударение (состоящее в повышении голосового тона данного слога), например, а) в японском, где имеется музыкальное слогуударение... б) в китайском, где имеется музыкальное слогуударение: здесь мелодия (изменения или наоборот ровность) голосового тона осуществляется внутри одного слога [Поливанов 1991 г: 327].

Ученый приводит примеры смысло-различительной функции музыкального ударения:

В китайском... могут быть различия между односложными словами в зависимости от присущей тому или другому слову мелодии голосового тона (музыкальному ударению). Так, в пекинском слог [ma] с одной интонацией представляет слово *мать*, с другой — *конопля*, с третьей — *лошадь*, с четвертой — *ругаться*. Русской же психофонетике такие возможности смысло-различения чужды [Поливанов 1991а: 230–231].

Словарь состоит из двух частей: в первой, более объемной части в алфавитном порядке перечисляются лингвистические термины (от *аббревиатуры* до *этимологии*), а во втором — литературные и поэтические термины (от *автобиографии* до *ямба*). Интересен отбор, дефиниции и комментарий литературоведческих терминов. Так, Е. Д. Поливанов очень подробно объясняет термин *поэзия*, подчеркивая, что

в европейских языках [Поливанов 1991в: 255]. Конечно, студентам, незнакомым с дальневосточными языками, примеры из распространенных западноевропейских языков были более понятны.

это те литературные произведения, которые составлены мерной речью (стихами), т. е. с организацией словесного материала не только по смысловому, но и по фонетическому принципу — по принципу регулярных звуковых (фонетических) повторов [Поливанов 1991 г: 466].

Дефиниции Е. Д. Поливанова яркие, живые, автор приводит многочисленные интересные примеры и даже ссылается на собственный опыт преподавания лингвистических дисциплин. Например, в статье к слову *аноним* ученый пишет:

Слово это не является лингвистическим термином и приводится в настоящем словаре, главным образом, во избежание возможных (и на практике наблюдавшихся мною) смешений его со словом *омоним*... Зато слово это (*аноним*) можно считать литературным термином, ибо оно обозначает автора (литературного произведения, а также письма), не назвавшего своего имени; анонимное письмо — письмо, в котором отсутствует подпись писавшего, служило часто орудием доноса, клеветы и т. д. Разумеется, не следует смешивать аноним с *псевдонимом* (от *ψευδός* = *pseud-os ложный* + *ὄνομα* = *оноута имя*), т. е. вымышленным именем автора (напр., имя Максим Горький — это псевдоним Ал. М. Пешкова, но его никак невозможно, разумеется, именовать *анонимом*) [Поливанов 1991 г: 460].

На примере этой статьи мы видим, что словарь может вполне быть использован как учебный материал. Е. Д. Поливанов объясняет, сравнивает термины, приводит синонимы, часто являющиеся маркерами его эпохи — например, анонимное письмо — орудие доноса. Остается лишь глубоко сожалеть, что такой интересный и глубокий материал, тщательно продуманный с точки зрения структуры и принципа подачи, — словарь лингвистических терминов — увидел свет лишь спустя более полувека. Отрицательная рецензия на эту работу Е. Д. Поливанова, разумеется, явилась результатом политического и идеологического давления на советскую науку 30–40-х гг. XX в.

Научное наследие Е. Д. Поливанова, лишь частично опубликованное и изученное, ожидает еще пристального внимания ученых — теоретиков языкознания, востоковедов, лексикографов, литературоведов и других специалистов в области истории и теории языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В. М. Книга Е. Д. Поливанова «За марксистское языкознание» // Поливанов Е. Д. За марксистское языкознание (переиздание работы 1931 года с предисловием и комментариями). Смоленск: СГПУ, 2003. С. 184–196.
2. Алпатов В. М. Метеор // Алпатов В. М. Языковеды, востоковеды, историки. М.: Языки славянских культур, 2012. С. 71–94.
3. Поливанов Е. Д. Введение в языкознание для востоковедных вузов // Поливанов Е. Д. Избранные работы. Труды по восточному и общему языкознанию / сост., послесл., коммент. и указ. Л. Р. Концевича. М.: Наука, 1991. С. 9–235 [Поливанов 1991a].
4. Поливанов Е. Д. За марксистское языкознание: сб. популяр. лингвист. ст. (переиздание работы 1931 года с предисловием и комментариями) / под общ. ред. И. А. Королевой. Смоленск: СГПУ, 2003. 236 с.
5. Поливанов Е. Д. Из материалов ‘поливановской’ дискуссии в Коммунистической академии. Февраль. 1929 г. Архивная публикация // Поливанов Е. Д. Избранные работы. Труды по восточному и общему языкознанию / сост., послесл., коммент. и указ. Л. Р. Концевича. М.: Наука, 1991. С. 508–551 [Поливанов 1991b].
6. Поливанов Е. Д. Лекции по ведению в языкознание и общей фонетике // Поливанов Е. Д. Избранные работы. Труды по восточному и общему языкознанию / сост., послесл., коммент. и указ. Л. Р. Концевича. М.: Наука, 1991. С. 237–270 [Поливанов 1991v].
7. Поливанов Е. Д. Словарь лингвистических и литературоведческих терминов (1935–1937). Архивная публикация // Поливанов Е. Д. Избранные работы. Труды по восточному и общему языкознанию / сост., послесл., коммент. и указ. Л. Р. Концевича. М.: Наука, 1991. С. 318–507 [Поливанов 1991г].

REFERENCES

1. Alpatov V. M. Book of E. D. Polivanova «For Marxist Linguistics». Polivanov E. D. Smolensk: SGPU, 2003. P. 184–196. (In Russ.).
2. Alpatov V. M. Meteor. Alpatov V. M. Linguists, orientalist, historians. Moscow: Languages of Slavic cultures, 2012. P. 71–94. (In Russ.).
3. Polivanov E. D. Introduction to linguistics for Oriental universities. Polivanov E. D. Selected works. Works on eastern and general linguistics. Moscow: Science, 1991. P. 9–235 [Polivanov 1991a]. (In Russ.).
4. Polivanov E. D. For Marxist linguistics: collection of works. popular. linguist. Art. (reprint of the work of 1931 with a preface and commentary): Koroleva I. A. (ed.). Smolensk: SSPU, 2003. 236 p. (In Russ.).
5. Polivanov E. D. From the materials of the ‘Polivanov’ discussion at the Communist Academy. February. 1929. Archival publication. Polivanov E. D. Selected works. Works on eastern and general linguistics. Moscow: Science, 1991. P. 508–551 [Polivanov 1991b]. (In Russ.).
6. Polivanov E. D. Lectures on teaching in linguistics and general phonetics. Polivanov E. D. Selected works. Works on eastern and general linguistics. Moscow: Science, 1991. P. 237–270 [Polivanov 1991c]. (In Russ.).
7. Polivanov E. D. Dictionary of linguistic and literary terms (1935–1937). Archival publication. Polivanov E. D. Selected works. Works on eastern and general linguistics. Moscow: Science, 1991. P. 318–507 [Polivanov 1991d]. (In Russ.).

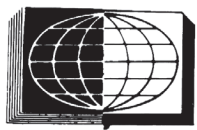
ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Оксана Анатольевна Волошина, кандидат филологических наук, доцент, кафедра общего и сравнительно-исторического языкознания, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне

Oksana A. Voloshina, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of General and Comparative Historical Linguistics, Lomonosov Moscow State University; Shenzhen MSU-BIT University, Shenzhen, People's Republic of China

Статья поступила в редакцию 13.07.2021; одобрена после рецензирования 11.08.2021; принята к публикации 04.09.2021.

The article was submitted 13.07.2021; approved after reviewing 11.08.2021; accepted for publication 04.09.2021.



ХРОНИКА

CHRONICLE

Михаил Борисович Успенский (1924–2021)

4 октября 2021 г. на 98-м году жизни скончался Михаил Борисович Успенский. Ушел из жизни ветеран Великой Отечественной войны, защитник Отечества, доктор педагогических наук, профессор, много лет работавший в МГПИ им. В. И. Ленина (МПГУ), талантливый Ученый и Педагог, замечательный Наставник и Учитель, прекрасный Человек, популяризатор науки, автор большого количества научных и научно-популярных книг, учебников и статей. Уход из жизни Михаила Борисовича Успенского — это невосполнимая потеря.

Михаил Борисович Успенский родился в Москве в 1924 г. В 1942 г. окончил Ташкентское пехотное училище, ушел на фронт. В звании сержанта служил в роте автоматчиков одного из полков 2-й Московской дивизии. Во время разведки был ранен осколком минометного снаряда. После госпиталя был направлен в распоряжение редактора дивизионной газеты «За Родину» 63-й армии 1-го Белорусского фронта. Победу встретил в Германии, в Магдебурге. Награжден орденом Отечественной войны 2-й степени, медалями «За отвагу», «За боевые заслуги», «За взятие Берлина», «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», медалью «Ветеран труда», другими наградами.

В 1950 г. М. Б. Успенский окончил МГПИ им. В. И. Ленина. Работал учителем русского языка, литературы и логики в школах Владимира и Москвы. Его кандидатская диссертация (1960) и первые научные работы были посвящены проблемам обучения русскому языку в школах для взрослых.



В 1962–1968 гг. М. Б. Успенский работал доцентом Дрогобыцкого педагогического института (Украина), где читал курсы «Методика русского языка в условиях близкородственного билингвизма», «Современный русский язык», «Введение в языкознание». В 1969–1988 гг. М. Б. Успенский был старшим научным сотрудником, заведующим лабораторией НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР (НИИ ПРЯНШ). В 1980 г. он защитил докторскую диссертацию «Пути реализации методов и приемов

обучения русскому языку в различных условиях билингвизма». В 1988–2012 гг. Михаил Борисович работал профессором кафедры методики преподавания русского языка МПГУ. Здесь сложилась научная школа профессора Успенского: под его научным руководством защищены 2 докторские и 23 кандидатские диссертации. М. Б. Успенский — автор около 250 научных и учебно-методических работ.

Более четверти века М. Б. Успенский был членом диссертационных советов в МПГУ и НИИ ПРЯНШ.

Михаила Борисовича Успенского всегда отличали подлинная интеллигентность, чуткость и любовь к людям, житейская мудрость, юмор, жизнелюбие и доброжелательность. Светлая память о Михаиле Борисовиче Успенском навсегда сохранится в наших сердцах.

Кафедра методики преподавания
русского языка
Института филологии МПГУ
Редколлегия журнала
«Русский язык в школе»

ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ» В 2021 ГОДУ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

Архипова Е. А., Лагунова Л. В. Читательская грамотность и перифрастическая способность в аспекте речевого развития личности // № 1. С. 7–15.

Бондаренко М. А. Далеб словарь на уроке русского языка и во внеурочной деятельности // № 5. С. 15–25.

Бондаренко М. А. Оформление списка литературы к учебному проекту: приемы обучения // № 1. С. 16–26.

Борисенко Н. А. Что нужно знать учителю-словеснику о психологических особенностях поколения Z // № 3. С. 7–17.

Верховых Л. Н. Лингвокраеведческая работа на уроках русского языка и русского родного языка как способ активизации познавательной деятельности обучающихся // № 4. С. 21–30.

Добротина И. Н., Осипова И. В. О заданиях Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку: отбор содержания и требования к умениям // № 6. С. 16–21.

Левушкина О. Н. Словарный урок как основа формирования культуры пользования словарями в процессе обучения русскому языку // № 5. С. 7–14.

Маслова М. В. Итоговое собеседование по русскому языку: интерпретация критериев оценивания // № 1. С. 27–35.

Никитина Т. Г., Роголѣва Е. И. Фразеологический словарь в школе и дома: какой выбрать и как использовать // № 5. С. 26–36.

Полякова Н. П. Специфика совершенствования профессиональных компетенций учителей в вопросах подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к итоговому собеседованию по русскому языку // № 2. С. 16–21.

Прищепова И. В. Формирование морфологической основы орфографической деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи // № 1. С. 36–43.

Скрябина О. А. Активизация мыслительной деятельности учащихся при изучении морфологии русского языка // № 6. С. 7–15.

Шерстобитова И. А. Концептный анализ на уроках словесности: эмоциогенность текста стихотворения в прозе «Памяти Ю. П. Вревской» И. С. Тургенева // № 4. С. 7–20.

Шутан М. И. О видах анализа художественного текста на уроках русского языка // № 2. С. 7–15.

Обсуждаем, спорим...

Арутюнова Е. В. Динамика орфографических норм современного русского языка и образовательный процесс // № 3. С. 18–25.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

Малкова Ю. В. Работа с афоризмами в школе (система аналитических, творческих и проектных заданий) // № 5. С. 37–47.

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 // № 1. С. 44–52.

Сульниченко В. Н. Алгоритмический подход к изучению морфологических норм имен прилагательных в VI классе. Часть II. Нормы образования грамматических форм качественных прилагательных // № 2. С. 22–28.

Сульниченко В. Н. Совершенствование процесса изучения имени числительного в VI классе путем применения алгоритмов. Часть I. Грамматические признаки разрядов числительных и особенности их правописания и склонения // № 3. С. 34–43.

Сульниченко В. Н. Совершенствование процесса изучения имени числительного в VI классе путем применения алгоритмов. Часть II. Нормы грамматической сочетаемости числительных с именами существительными // № 6. С. 22–30.

Шутан М. И. О работе с материалами словарей при изучении концептов на уроках русского языка // № 3. С. 26–33.

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ

Казаковская В. В., Гаврилова М. В. «Мое мнение, что...»: субъективное начало в письменном дискурсе школьников // № 6. С. 31–43.

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Бобылев Б. Г. «Всѣ ждет он — скоро ль степь родная...»: стихотворение А. Н. Майкова «Емшан» (к 200-летию со дня рождения поэта) // № 3. С. 44–52.

Бобылев Б. Г. «У Бога счастья не прошу»: филологический анализ стихотворения М. Ю. Лермонтова «Валерик» // № 6. С. 44–54.

Геймбух Е. Ю. Гармония и хаос как конститутивные признаки языковой картины мира повести С. Довлатова «Заповедник» (к 80-летию со дня рождения) // № 5. С. 48–55.

Геймбух Е. Ю. Специфика повествовательной структуры эпизода романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (к 200-летию со дня рождения) // № 6. С. 66–72.

Евтушенко О. В. Код Набокова // № 5. С. 67–73.

Иванова В. Я. Маятник времени в повести Валентина Распутина «Живи и помни» // № 2. С. 36–42.

Колокольцева Т. Н. Тема творчества в лирике А. А. Вознесенского (на материале стихотворения «Скульптор свечей») // № 2. С. 43–48.

Панова Е. А. Стихотворение Н. Гумилева «Я не прожил, я протомился...»: метафизические и поэтические смыслы (к 135-летию поэта) // № 3. С. 53–59.

Романов Д. А. «Без сделок с совестью своей...»: наблюдения над лингвопоэтикой лирики Н. А. Некрасова (к 200-летию со дня рождения) // № 6. С. 55–65.

Романов Д. А. «История самая простая и нисколько не занимательная...»: лингвопоэтика хроники Н. С. Лескова «Соборяне» (к 190-летию со дня рождения) // № 1. С. 53–60.

Урюпин И. С. «Дева Обида – сестра победы»: мифосемантика персонифицированных имен в поэзии П. Г. Антокольского (к 125-летию со дня рождения) // № 4. С. 45–51.

Фролова Е. А. «Плыть, плыть, плыть...»: лингвостилистический анализ стихотворения Н. Рубцова «В жарком тумане дня...» (к 85-летию со дня рождения) // № 1. С. 61–66.

Черникова Н. В., Подольская А. А. Лексическая репрезентация концепта «Честь» в произведениях А. Т. Твардовского о войне // № 2. С. 29–35.

Шумарина М. Р. Лингвостилистический анализ рассказа Леонида Андреева «Петька на даче» (к 150-летию со дня рождения писателя) // № 4. С. 31–44.

Шумских Е. А. Индивидуально-авторская фразеология в романе И. С. Тургенева «Дворянское гнездо» // № 5. С. 56–66.

Якушевич И. В. Языковая организация мифологического двоемирия в стихотворении Б. Пастернака «Ветер» // № 5. С. 74–79.

Загадки текста

Вороничев О. Е. О языковой природе каламбурных афоризмов Э. Кроткого // № 3. С. 60–68.

Гулова И. А. Семантическая трансформация заглавия в его проекции на хронотоп: анализ стихотворения А. Фета «Тополь» (к 200-летию со дня рождения) // № 1. С. 67–73.

Храмушина О. С. О звуковых трансформациях слов в современной русской поэзии // № 2. С. 49–56.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Базылев В. Н. Новое в российской лингвистике (неопсихолингвистика, миграционная

лингвистика, контактная лингвистика, компутационная лингвистика, коннективистика) // № 6. С. 73–78.

Бутакова Л. О. Языковая способность, речевая компетенция, речевая деятельность представителей поколения Z // № 4. С. 61–74.

Пищальникова В. А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского: глобализация, постнеклассическая парадигма и цифровизация // № 4. С. 52–60.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

Бешенкова Е. В. О написании строчной или прописной буквы в именах сказочных героев и литературных персонажей (из материалов академического описания русской орфографии) // № 6. С. 79–86.

Зеленин А. В., Буцева Т. Н. Лексико-семантические и словообразовательные особенности наименования лиц в период пандемии коронавируса // № 1. С. 74–85.

Камчатнов А. М. Заведовать или заведывать? // № 6. С. 87–91.

Маркина Л. В. Гендерные диалектные стереотипы: национальные стандарты мужской красоты // № 2. С. 57–65.

Николина Н. А. Тенденции современного глагольного словопроизводства // № 5. С. 80–85.

Николина Н. А. Типы дериватов-усечений в современной русской речи // № 3. С. 69–74.

Норман Б. Ю. О семантико-синтаксическом стяжении, или Что мы имеем в виду, когда не говорим что-то вслух? // № 1. С. 86–91.

Онипенко Н. К., Никитина Е. Н. Еще раз о синтаксической деривации (к проблеме синтаксической и коммуникативно-текстовой обусловленности) // № 4. С. 75–86.

Петрова Н. А. Динамические процессы в области частей речи в современном русском языке // № 3. С. 75–81.

Фролова Е. А. Вариативность способов словопроизводства в современном русском языке: традиции и новации // № 4. С. 87–92.

Язык и культура

Зеленин А. В., Иванова Н. Л. Кто я? (Личное имя как инструмент самоидентификации русскоязычных детей-билингвов) // № 2. С. 66–75.

Проблемы русской орфографии

Бешенкова Е. В. Приставки *пре-* и *при-*: лингвистические факторы, критерии кодификации и современная редакция правила (из материалов академического описания русской орфографии) // № 2. С. 76–84.

Бешенкова Е. В., Иванова О. Е. Буквы *о* и *ё* после шипящих: критерии кодификации

и современная редакция правила (из материалов академического описания русской орфографии) // № 1. С. 92–103.

Иванова О. Е. Семантико-орфографические заметки к современным правилам написания наречий (о наречиях с первой частью *впол-* и соотносительных с ними словосочетаниях *в + полX*) // № 3. С. 82–91.

В МИРЕ СЛОВ

Барандеев А. В. *Хорошёво-Мнёвники* или *Хорошово-Мневники*? // № 4. С. 93–97.

Барандеев А. В. Этимология и орфография топонимов с основой *Гулай-* // № 5. С. 86–90.

Кривоносов И. И. О «сверхзадаче» К. С. Станиславского... (к истории употребления слова *сверхзадача* в русском языке) // № 3. С. 92–98.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

Волошина О. А. Поэзия науки и наука поэзии (о научном и поэтическом наследии М. В. Панова) // № 2. С. 90–99.

Волошина О. А. Два этюда о лингвистической деятельности Е. Д. Поливанова (к 130-летию со дня рождения) // № 6. С. 92–100.

Жуков А. В. Через версты войны к истинам русской речи (к 100-летию со дня рождения В. П. Жукова) // № 2. С. 85–99.

Приемышева М. Н. «Самая жизнь знако-мила, дружила меня всесторонне с языком...» (к 220-летию со дня рождения В. И. Даля) // № 5. С. 91–98.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Васильева А. С. Рецензия на книгу: Фуфаева И. Как называются женщины. Феминитивы: история, устройство, конкуренция. М.: АСТ: CORPUS, 2020. 304 с. (Primus) // № 3. С. 99–102.

Никитин О. В. Рецензия на книгу: Волошина О. А. Языкознание в калейдоскопе идей. Очерки по истории лингвистических учений. М.: Водолей, 2021. 460 с. // № 4. С. 98–101.

ХРОНИКА

Абрамова Е. А., Кузнецова Е. А., Пименова М. Вас., Соколова О. И. Международный круглый стол, посвященный выходу сборника очерков профессора В. И. Фурашова «Из истории отечественного языкознания: классики и современники» // № 3. С. 103.

Ерохина Е. Л. Международная научно-практическая конференция, посвященная 95-летию со дня рождения профессора Т. А. Ладыженской (Первые «Ладыженские чтения») // № 1. С. 104.

Исаев И. И. Круглый стол «Диалектология и лингвистическая география. 3. Эволюция диалектных систем» // № 5. С. 101.

Никитин О. В. Международная научная конференция «Метафорическая картина мира современной художественной прозы» // № 5. С. 100.

Никитин О. В. Юбилейные «Ларинские чтения» // № 5. С. 99.

Новикова Т. Ф. Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция «Далевские чтения» («Дали Даля») // № 5. С. 102–103.

Турчаненко В. В., Самойлова В. А. VII Международный педагогический форум «Язык, общество, человек» // № 2. С. 101.

Янченко В. Д., Фролова С. С. Международная научно-практическая онлайн-конференция «Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика» // № 4. С. 102–103.

Галина Ивановна Панова (к юбилею ученого) // № 4. С. 104.

Никифорова О. В. С любовью к слову (Юбилей профессора Людмилы Алексеевны Климковой) // № 2. С. 100.

Сергей Павлович Праведников (к 60-летию со дня рождения) // № 5. С. 104.

Генриетта Григорьевна Граник (1928–2021) // № 2. С. 102.

Лидия Петровна Рупосова (1941–2021) // № 3. С. 104.

Михаил Борисович Успенский (1924–2021) // № 6. С. 101.

Тамара Константиновна Донская (1931–2020) // № 2. С. 103.

Татьяна Александровна Боброва (1944–2020) // № 2. С. 104.

Тематический указатель статей, опубликованных в журнале «Русский язык в школе» в 2021 году // № 6. С. 102–104.

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома

2021. – Т. 21. – № 6



Научно-популярный и научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома

ноябрь
декабрь

Издатель – ООО «Наш язык»

Выходит 6 раз в год

ISSN 2541–8793



12 +

Слова текут — вода живая	3	
	5	Дидактический материал
А я делаю так...	16	
	18	Рабочая тетрадь
Игры. Шарады	21	
	22	Кроссворд
Ответы	23	
	23	Тематический указатель

Слова текут — вода живая

Ресторатор, ресторация и ресторан

Слово *ресторатор* заимствовано из французского языка. Франц. *restaurateur* восходит к лат. *restauro, restaurare* 'восстанавливать, возобновлять'. Общее значение слова *Restaurateur* 'тот, кто восстанавливает, восстановитель'. По отношению к организатору и владельцу коммерческого пункта общественного питания оно известно с 1706 г. (Dauzat A., Dubois J., Mitterand H. *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. – Paris, 1981. – С. 646). *Restaurateur* восстанавливает силы человека, ослабленного голодом.

В русских текстах слово *ресторатор* появилось в конце XVIII в. Мы находим его в «Письмах русского путешественника» Н. М. Карамзина (1791–1792 гг.) в написании, отличном от современного, но достаточно близко воспроизводящим его произношение в языке-источнике:

Ресторатёрами называются в Париже лучшие трактирщики, у которых можно обедать. Вам подадут роспись всем блюдам, с означением их цены; выбрав, что угодно, обедаете на маленьком, особливом столике (Карамзин Н. М. Письма русского путешественника. – Л., 1984. – С. 245).

В таком же написании оно зафиксировано в журнале «Московский Меркурий» (1803) и в «Сочинениях и переводах» П. Макарова (1805).

Но уже десятью годами позже появляется написание *ресторатор* (Дух журналов, или Собрание всего того, что есть лучшего и любопытнейшего... – СПб., 1815–1820. – 1815. – I. – С. 9; Московский телеграф, издаваемый Николаем Полевым. – М., 1825–1834. – 1825. – III. – № 9. – Прибавление. – С. 148).

Ресторатор был хозяином *ресторации*. Слово *ресторация* появляется в русских текстах с самого начала XIX в. Мы находим его в письме А. И. Тургенева К. Я. Булгакову от 17 апр. 1807 г. и в письме В. А. Жуковского А. И. Тургеневу (1807).

Ресторации и *кофейные дома* упоминаются в газете «Русский инвалид» в 1815 г. (Русский инвалид. – СПб., 1813–1917. – 1815. – С. 309). Слово модное, им стали называться обычные трактиры и харчевни, посещаемые простонародьем, которое новое слово переделывало по-своему:

...тогда ещё не знали модного французского словца, не писали на вывесках: *растарация* или *растирация*, а просто: *харчевня* (Загоскин М. Н. Искуситель // Загоскин М. Н. Полное собрание сочинений: в 10 т. – СПб.; М.: Вольф, 1898. – Т. 2. – С. 174).

Когда... все отведали поваренного произведения *Рестоврации*, тогда каждый *скорчил маску*, поморщился, побранился... (Вельтман А. Ф. Путевые впечатления, и между прочим, горшок ерани / Сын отчества. – СПб., 1812–1852. – 1840. – I. – С. 43).

...русские трактиры, ресторации и харчевни, так удачно переименованные на вывесках в *растерянии*, *тряхтиры* и *съестные хартчевни*, предназначены собственно для простого

народа: извозчиков, мастеровых и дворников, которые стекаются туда толпами пить чай (Пушкарёв И. Описание Санкт-Петербурга / Пушкарёв И. Описание Санкт-Петербурга и уездных городов С.-Петербургской губернии: в 3 ч. – СПб., 1841. – Ч. 3. – С. 105–106).

Что за гадость эти городишки со своими растеряциями! (Вельтман А. Ф. Саломея / Вельтман А. Ф. Приключения, почерпнутые из моря житейского. Саломея. – М., 1990. – С. 282).

Если *ресторации* довольно быстро превратились в заведения для простонародья, то для «чистой» публики появились *кафе-рестораны* и просто *рестораны*.

Национальный корпус русского языка отмечает слово *ресторан* под 1828 г. в письмах К. Ф. Аделунга. Однако К. Ф. Аделунг, сотрудник А. С. Грибоедова, погибший вместе с ним, писал отцу по-немецки. Письма К. Ф. Аделунга опубликованы в переводе с немецкого в 1946 г. (Литературное наследство. – 1946. – Т. 47–48. – С. 246–261).

В русских текстах существительные *ресторан* и *кафе-ресторан* появляются в конце 30-х – начале 40-х гг. XIX в. Причём и как варваризмы, и как освоенные слова они отмечаются одновременно:

Нынешнюю весною в кондитерской [Так! – Н. А.] Доминика открыт Café-restaurant на Парижский образец. Здесь вы можете выкушать чашку бульона и рюмку хорошего вина или позавтракать (Пушкарёв И. Указ. соч. С. 103).

А в «Петербургском фельетонисте» И. И. Панаева за 1841 г. читаем:

...за ужином в каком-нибудь кафе-ресторане... (Панаев И. И. Петербургский фельетонист // Панаев И. И. Сочинения: в 4 т. – СПб., 1860. – Т. II. – С. 257).

В произведениях Н. В. Гоголя 1840-х гг. слово *ресторан* фигурирует в русской графике и означает и заведение общепита, и его хозяина:

[Разбогатевший Чартков] прокатился по городу в карете без всякой причины, объелся без меры конфетов в кондитерской и зашёл к ресторану французу, о котором доселе слышал такие же неясные слухи, как о китайском государстве. Там он обедал подбочившись... (Гоголь Н. В. Портрет [поздняя ред. 1842; в первой редакции 1835 г. интересующего нас слова нет! – Н. А.]).

Ср. в следующем фрагменте из незавершённого романа Н. В. Гоголя «Аннунциата», над которым он работал в 1839–1842 гг. и который был опубликован в журнале «Москвитянин» в 1842 г.:

...взбирался он [князь] к ресторану, где уже давно сияли газом зеркальные стены, отражая в себе бесчисленные толпы дам и мужчин, шумевших речами за маленькими столиками, разбросанными по залу.

В «Мертвых душах» (1842) это уже, бесспорно, *ресторан* в современном значении:

Проходит [капитан Копейкин] мимо эдакого какого-нибудь ресторана – повар там, можете себе представить, иностранец, француз эдакой....

Одновременно со словом *ресторан* появляется и уменьшительное *ресторанчик*:

Петр Семёныч, продолжает книгопродавец, – после спектакля (Так! – Н. А.) не зайтить-ли в ресторанчик? Выпить бы бутылочку-другую шампанского не мешало (Панаев И. И. Указ. соч. – С. 257).

Несколько позже – пренебрежительное:

В одной из линий Васильевского острова есть немецкий кафе-ресторанишко (Заноза. – СПб., 1863–1865. – 1864. – № 32. – С. 313).

Н. С. АРАПОВА
Москва

Дидактический материал

Диалектные слова

(Дидактический материал к урокам русского языка. VI класс)
(Окончание)

Задание 16. Прочитайте отрывок из стихотворения С. Есенина «В хате». Какова в нём роль диалектных слов? (Диалектные слова выделены.)

В хате

Пахнет рыхлыми *драчёнами*,
У порога в *дёжке* квас,
Над *печурками* точёными
Тараканы лезут в *паз*.

<...>

Мать с ухватами не сладится,
Нагибается низко,
Старый кот к *махотке* крадется
На парное молоко.

(К л ю ч: диалектные слова воспроизводят обстановку, где происходит действие. Данные диалекты представляют южнорусское наречие.)

● Выпишите диалектные слова. Есть ли в литературном языке синонимы к этим словам? Запишите. Определите вид данных диалектных слов (грамматические, лексико-фонетические, семантические, словообразовательные, собственно лексические, фонетические, этнографические).

(К л ю ч: *драчёна* – ‘лепёшка’ (из картофеля и муки, смешанных с молоком и яйцами); *дёжка* (*дежа*) – ‘квашня’ (деревянная кадка, в которой месят тесто); *печурка* – ‘углубление’ (в стене русской печи, куда кладут для просушки разные вещи); *паз* – ‘щель’ (узкая щель между кирпичами и досками); *махотка* – ‘крынка, горшок для молока’.)

Задание 17. Прочитайте ещё один отрывок из стихотворения С. Есенина. Найдите в нём диалектные слова, выпишите и объясните их значение. Какое наречие представляют эти диалектизмы?

...Пишут мне, что ты, тая тревогу,
Загрустила шибко обо мне,
Что ты часто ходишь на дорогу
В старомодном ветхом шушуне.

(К л ю ч: *шибко* – ‘очень, сильно’; *шушун* – старинное диалектное название крестьянской женской одежды (чаще всего это верхняя одежда в виде холщовой рубашки с кумачовыми прошивками). Эти диалектные слова характерны для южнорусского говора.)

● Вспомните, что такое профессиональные слова. Каково существенное отличие диалектных слов от профессиональных?

(К л ю ч. Диалектные слова, как и профессиональные, ограничены в употреблении, но профессиональные слова ограничены по социальному, общественному признаку, а диалектные – по территориальному признаку.)

Задание 18. Выпишите диалектные слова из предложений, объясните, что они обозначают. Определите их вид (грамматические, лексико-фонетические, семантические, словообразовательные, собственно лексические, фонетические, этнографические). В случае затруднения обратитесь к таблице – задание 7.

1. Гаврила баил, что голосок у него такой тоненький... 2. Лужком пошёл – знаешь, там где он сугибелью выходит, там ведь есть бучило; знаешь, оно ещё всё камышом заросло... 3. Что намеднись у нас на Варнавицах приключилось... 4. Старостиха в подворотне застряла, свою же дворную собаку так запужала, что та с цепи долой, да через плетень, да в лес.

(И. Тургенев. Бежин луг)

(К л ю ч: *баил* – ‘говорил, рассказывал’; *сугибель* – ‘крутой поворот в овраге’; *бучило* – ‘глухая яма с весенней водой’; *намеднись* – ‘недавно’; *запужала* – ‘напугала’)

Задание 19. Прочитайте текст. Найдите в нём диалектное слово, выпишите его и объясните значение.

Пруд был небольшой. Он образовался на месте заводи, в стороне от русла реки. Задняя часть его заросла осокой и тростником. Ниже, почти у омута, полоскали холсты бабы. Их не видно, но слышно, как они ритмично колотят пральниками.

Мужики выносят мешки муки из нижнего этажа мельницы и наваливают их на телеги. Они все в пыли, белые, вид у них самый деловой.

(Ф. Каманин)

- Какова роль диалектного слова в тексте Ф. Каманина?

Задание 20. Прочитайте текст. Какова его главная мысль? Озаглавьте текст. Найдите диалектные слова. Что они обозначают? Какова их роль в тексте?

Стоит дежа в красном углу на лавке, накрытая самотканым рушником с вышитыми на нём петухами. Помню этот бочонок с самых ранних пор. Раз в неделю мать ставила дежу на табурет возле русской печи, мыла руки и, замесив тесто, сноровисто укладывала на лопату красивые круглые боханы. Какой вкусной была подгорелая чёрная корка, посыпанная солью! Мы, пятеро детей, выросли на этом хлебе.

(В. Деревяшко)

Задание 21. Прочитайте отрывок из рассказа И. С. Тургенева «Бежин луг» со слов «– А скажи, пожалуй, Павлуша, – начал Федя, – что, у вас тоже в Шаламове было видать предвиденье-то небесное?» до слов «Так шти и потекли...»

Выпишите слова, обороты речи и примеры произношения, не характерные для литературной речи. Объясните их значение. Дайте им характеристику: определите вид диалектизмов (грамматические, лексико-фонетические, семантические, словообразовательные, собственно лексические, фонетические, этнографические). В случае затруднения пользуйтесь материалами таблицы – см. задание 7.

- Где происходят события в рассказе «Бежин луг»? Для какой местности характерно употребление данных диалектизмов?

(К л ю ч. События в рассказе «Бежин луг» происходят на Орловщине.)

Задание 22. (Одно из заданий Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку, 2010 г.) В романе В. Шукшина «Любавины» встречается глагол *накуряться* в следующем контексте:

- А по реке его [плот брёвен на постройку дома] за два дня сплавляют.
- Надо знающего человека – по реке-то. А то накуремся на порогах.
- Гринька сплавает с вами, я говорил с ним.

Обратившись к словарям, мы обнаруживаем два различных толкования.

А. «Накуряться», -яюсь, яешься, сов. Провести много времени в бездействии, не имея возможности выйти из затруднительного положения... Вероятно, от «курить»...; имеется в виду долго просидеть в вынужденных перекурах» (Словарь языка Василия Шукшина, 2001).

Б. «Накуряться», -яюсь, яешься, сов. Накупаться, погружаясь в воду с головой... (Ср. **курять** – окунать: «Когда Алёша особенно заходил на полке [в парилке], он курял голову прямо в эту ванну» («Алёша Бесконвойный»)) (Словарь диалектизмов в произведениях В. М. Шукшина, 2003).

Какое из толкований вы считаете верным? Почему неверным является иное толкование? Обоснуйте свой ответ.

(К л ю ч. Толкование А ошибочно. Оно вызвано неточной аналогией с парами типа: *предварить* – *предварять*, *озарить* – *озарять*. Однако эти глаголы на -ить совершенного вида и обозначают длительное действие. Для его производных совершенного вида при необходимости образуется несовершенный вид с иным суффиксом: *накуриться* – *накуриваться*.)

Толкование Б подкреплено диалектной параллелью *курять* 'окунать' из другого рассказа Шукшина. Кроме того, его можно обосновать широким контекстом: плывя по реке, на бурных речных порогах довольно трудно найти время для бездействия и долгих перекуров, а вот вымокнуть можно легко.)

Задание 23. Прочитайте отрывок из стихотворения А. Яшина. Что тревожит автора?

Родные слова

Родные, знакомые с детства слова

Уходят из обихода:

В полях поляши – тетерева,

Летятина – дичь,

Пересмешки – молва,

Залавок – подобье комода.

Не допускаются в словари

Из сельского лексикона:

Сугрёвушка,

фыпики – снегири,

Дежень,

Воркуны вне закона.

Слова исчезают, как пестери,

Как прясницы и веретёна...

- Выпишите диалектные слова, объясните их смысл.
- Какое из диалектных слов, воспроизведённых в тексте стихотворения, вам интересно? Поразмышляйте, почему русский человек придумал для обозначения предмета (явления) именно такое название?

К диалектным словам обращались многие мастера слова, чтобы, повествуя, например, о жизни села, более достоверно описать сельский быт, пейзаж. Чтобы показать особенности речи и характера героев произведения.

Задание 24. Прочитайте следующий текст. Какие диалектные слова придают речи особую достоверность, показывают, что сам писатель из этих мест и пишет о том, что видел своими глазами? Выпишите эти диалектные слова, объясните, что они обозначают.

Ракита эта была курчава, приземиста. Она стояла одинокою на взгорке. Сразу же за ней начинался крутой, как изгиб дуги, склон. Все остальные ракиты, как я уже сказал, росли там,

в низах, в самом конце огородов, вдоль глубокого суходольного лога... Сразу же за их вершинами виднеется клочок «пажи» – бурой, никогда не паханной земли: не то выгон, не то заброшенный луг.

(С. Крутилин. Липяги)

Задание 25. Прочитайте отрывок из повести Валентина Распутина «Живи и помни». Докажите, что диалектные слова помогают читателю проникнуть в психологию героини.

В эту ночь Настёна не выпалась, а утром чуть свет решила сама заглянуть в баню. Она не пошла по телятнику, где в снегу была вытоптана дорожка, а по общему *заулку* спустилась к Ангаре и повернула вправо, откуда над высоким *яром* виднелась за *городьбой* крыша бани. Постояв внизу, Настёна осторожно поднялась по обледенелым ступенькам вверх, перелезла, чтобы не скрипнуть калиткой, через *заплот*, потопталась возле бани, боясь войти сразу, и лишь тогда тихонько потянула на себя низенькую дверку. Но дверка *пристыла*.

Задание 26. Только истинный мастер слова способен освоить такой непростой языковой материал, как диалектная лексика, потому что он понимает, что, во-первых, использовать диалектные слова следует только с определённой стилистической целью, во-вторых, при употреблении диалектизмов важно знать меру, важно помнить о том, что язык произведения должен быть понятен читателю. Если художественное произведение перегружено лексикой ограниченного употребления, затрудняется его чтение и понимание, снижаются художественные достоинства. «Истинный вкус, – писал А. С. Пушкин, – состоит не в безотчётном отвержении тако-го-то слова, такого-то оборота, но в чувстве соразмерности и сообразности».

Другой писатель, М. Горький, выступая против злоупотребления диалектными словами, писал: «У нас в каждой губернии и даже во многих уездах есть свои “говора”, свои слова, но литератор должен писать по-русски, а не по-вятски, не по-балахонски».

«Соразмерность и сообразность» употребления диалектной лексики мы находим в «Записках охотника» И. С. Тургенева, в «Тихом Доне» М. Шолохова.

Использование диалектных слов в письменной и устной речи без всякой цели – это нарушение литературной нормы!

Попробуйте, учитывая знания и навыки, полученные при работе с данным материалом, написать небольшую творческую (художественную или научно-исследовательскую) работу, используя диалектную лексику своего края (или местности, где живут ваши бабушки и дедушки), на одну из тем:

- 1) Занимательные рассказы бабушки.
- 2) В поисках диалектных слов.
- 3) История происхождения одного диалекта.

Вы можете написать творческую работу на тему, которую придумаете сами. Главное – помните: важно подчинить свою работу конкретной цели и соблюдать чувство «соразмерности и сообразности» при использовании диалектных слов!

Л. А. АКСЕНОВА,

учитель русского языка и литературы

МБОУ СШ № 1

им. Героя Советского Союза Н. А. Кузнецова,

г. Чаплыгин Липецкой области

Дидактический материал с региональным компонентом для подготовки школьников к олимпиаде по русскому языку

(на материале кубанских фитонимов)
(Окончание)

Задания для IX класса

Задание 3. Сравните диалектные названия фитонимов в кубанских говорах и других славянских языках. Объясните сходство или различия в наименованиях растений.

Белена – бесиво (кубанские говоры), *чортавы гарлычики* (проклятые кувшинки; белорусс.) (Колозова В.Б. Лексика и символика славянской народной ботаники. Этнолингвистический аспект. – М., 2009. – С. 51).

Колокольчик – звоник (кубанские говоры), *zvonce* (сербск.), *dzwonek* (польск.) (Анненков Н. И. Ботанический словарь. – СПб., 1878. – С. 79).

Крапива – жгучка (кубанские говоры), *žegawka* (польск.), *žahavka* (чешск.), *жежење* (сербск.) (Колозова В.Б. Лексика и символика славянской народной ботаники. Этнолингвистический аспект. – М., 2009. – С. 169).

Одуванчик – сдуванчик (кубанские говоры), *mljekača* (сербохорв.), *млечка* (болг.) (Там же. – С. 188), *маївка* (русинский) (Анненков Н. И. Ботанический словарь. – СПб., 1878. – С. 350).

Подснежник – мартюк (кубанские говоры); *kwiat mleczny* (цветок молока; польск.) (Там же. – С. 149).

Солодка – сладкий корень (кубанские говоры), *sladke dřevo* (чешск.) (Там же. – С. 159).

Тополь серебристый – белолистка (кубанские говоры), *białodrzew* (белая древесина; польск.) (Там же. – С. 267).

Методический комментарий. Задание направлено на развитие способностей анализировать языковые факты, сопоставление диалектных форм наименований растений, распространенных в кубанских говорах, с диалектными фитонимами других языков славянской группы.

К л ю ч и.

Белена: белена в кубанских говорах называется *бесиво* из-за вредного и возбуждающего воздействия на человека. Внутренняя форма фитонима *чортавы гарлычики* иллюстрирует не только вредное воздействие на человека (*чортавы*), но и внешний вид растения: цветки белены имеют воронковидные соцветия, напоминающие горло (*гарлычики*).

Колокольчик – звоник (кубанские говоры), *zvonce* (сербск.), *dzwonek* (польск.): в основе номинации колокольчика в кубанском говоре и славянских языках лежит сходство формы цветка растения с формой колокольчика.

Крапива – жгучка (кубанские говоры), *žegawka* (польск.), *žahavka* (чешск.), *жежење* (сербск.): в кубанском и славянских наименованиях крапивы отражается её основное свойство – жгучесть.

Одуванчик: в кубанском фитониме *сдуванчик* отражается особенность одуванчика – его пушистые семянки легко сдуваются ветром; сербохорватское и болгарское народные наименования одуванчика *mljekača* и *млечка* связаны с наличием у растения белого млечного сока. В русинском фитониме *маївка* отражено время цветения растения – май.

Подснежник: в кубанском фитониме *мартюк* отражено время цветения растения – март; в польском наименовании *kwiat mleczny* белый цвет представлен метафорически, в сопоставлении с цветом молока.

Солодка – *сладкий корень* (кубанские говоры), *sladke dřewo* (чешск.): номинации имеют прозрачную внутреннюю форму – корень растения имеет сладкий вкус.

Тополь серебристый – *белолистка* (кубанские говоры), *białodrzew* (белая древесина; польск.): дерево названо по цвету листьев – сверху тёмно-зелёные и блестящие, снизу опушённые, бело-войлочные.

Задания для X–XI классов

Задание 1. Подберите к приведённым кубанским фразеологизмам общенародные фразеологизмы-синонимы с компонентом-фитонимом.

А) *Глухой как дерево* ‘лишённый слуха’; Б) *красный как бурак* ‘о чём-либо очень красном’; В) *на верби груши* ‘небылицы, глупости’; Г) *отправиться нюхать фиалки* ‘умереть’; Д) *слепой персик* ‘девушка, вызывающая восхищение цветом лица’; Е) *гиркый як красна перчина* ‘о чём-л. очень горьком’.

Методический комментарий. Выполнение данного задания позволит проверить умение учащихся подбирать общенародный аналог к диалектной фразеологической единице, расширить фразеологический запас.

К л ю ч и. А) *глухой как пень*; Б) *красный ~ как помидор, как мак*; В) *развесистая клюква*; Г) *дать дуба*; Д) *свежа как роза*; Е) *горький как полынь*.

Задание 2. Ниже приведены кубанские фитонимы, представляющие собой структурные (отличающиеся формой) и семантические (отличающиеся значением) варианты литературных фитонимов. Сгруппируйте диалектные наименования растений по признаку, отличающему их от литературных эквивалентов, назовите этот признак.

Арбуз, доктор ‘алоэ древовидное’, *календула, морква, мочалка* ‘сорт сладких яблок’, *невеста* ‘спирея’, *окроп* ‘укроп’, *пиона, сдуванчик, физалиж, яблок* (им. п., ед. ч.), *хворост*.

Методический комментарий. Задание знакомит учащихся с таким явлением, как структурное и семантическое варьирование лексических единиц в говорах. При выполнении задания отрабатываются навыки лингвистического анализа на различных языковых уровнях.

К л ю ч и. Приведённые лексемы учащиеся должны распределить на 5 групп. Диалектные фитонимы, отличающиеся: А) ударением (*арбуз, календула, хворост*); Б) звуковым составом (*физалиж, окроп*); В) грамматическими показателями (*морква, пиона, яблок*); Г) словообразовательной структурой (*сдуванчик*); Д) значением (*доктор* ‘алоэ древовидное’, *невеста* ‘спирея’, *мочалка* ‘сорт сладких яблок’).

Задание 3. Прочитайте приведённые слова. Какие пары представляют собой разные слова, а какие являются разными значениями одного слова? Какими терминами называются такие лексические единицы? Представьте фрагменты словарных статей этих слов по модели: «Заголовочное слово. Значение».

Квочка ‘курица с цыплятами’ и *квочка* ‘сорт грибов, растущих скученно’.

Клещук ‘клещевина’ и *клещук* ‘клещ’.

Невеста ‘девушка, вступающая в брак’ и *невеста* ‘спирея’.

Окроп ‘укроп’ и *окроп* ‘кипяток’.

Рубашка ‘вид одежды’ и *рубашка* ‘кожура плодов, семян, овощей’.

Методический комментарий. При выполнении задания учащиеся повторяют такие понятия, как многозначность и омонимия, при этом акцентируется внимание на особенностях лексикографической презентации омонимов и многозначных слов в лингвистических словарях.

К л ю ч и. К полисемантам, или словам, имеющим два и более взаимосвязанных значений, относятся следующие фитонимы:

квочка '1. Курица с цыплятами. 2. Сорт грибов, растущих скученно';

невеста '1. Девушка, вступающая в брак. 2. Спирея';

рубашка '1. Вид одежды. 2. Кожура плодов, семян, овощей'.

Прямое и переносное значения подобных слов подаются в одной словарной статье и номеруются арабскими цифрами.

К омонимам, или словам, совпадающим по форме, но абсолютно разным по лексическому значению, относятся номинации:

*клещук*¹ 'клещевина' и *клещук*² 'клещ';

*окроп*¹ 'укроп' и *окроп*² 'кипяток'.

Омонимы подаются в разных словарных статьях с указанием индекса – арабской цифры – справа над заглавным словом.

Задание 4. В многозначных кубанских фитонимах можно выделить значения, созданные на основе метафорического и метонимического переносов. Распределите приведённые ниже наименования растений по типу развития второго, переносного значения:

вётка '1. Дерево. 2. Боковой отросток дерева';

дóктор '1. Врач. 2. Растение алоэ древовидное';

жердёлы '1. Дерево дикий абрикос. 2. Плоды этого дерева';

замóрух '1. Недозрелый плод. 2. О хилом, слабом человеке';

ма́йка '1. Сорт ранней вишни. 2. Плоды этого дерева';

мочалка '1. Пучок волокон, употребляемых для мытья и стирания грязи; 2. Растение люффа, имеющее сухие и волокнистые плоды';

опупенок '1. Огуречный зародыш, завязь. 2. О маленьком мальчике'.

Методический комментарий. Задание направлено на совершенствование навыков разграничения метафорического (по сходству) и метонимического (по смежности) переносов.

К л ю ч и. К многозначным фитонимам, второе значение которых создано на основе метафорического переноса, относятся:

дóктор '1. Врач. 2. Растение алоэ древовидное';

замóрух '1. Недозрелый плод. 2. О хилом, слабом человеке';

мочалка '1. Пучок волокон, употребляемых для мытья и стирания грязи; 2. Растение люффа, имеющее сухие и волокнистые плоды';

опупенок '1. Огуречный зародыш, завязь. 2. О маленьком мальчике'.

К фитонимам, второе значение которых создано на основе метонимического переноса, относятся:

вётка '1. Дерево. 2. Боковой отросток дерева'; *жердёлы* '1. Дерево дикий абрикос. 2. Плоды этого дерева';

ма́йка '1. Сорт ранней вишни. 2. Плоды этого дерева'.

О. Г. БОРИСОВА,

профессор,

Кубанский государственный университет

Д. А. ЛИТВИНЕНКО,

учитель русского языка и литературы,

МБОУ СОШ № 19 им. Героя Советского Союза Марины Расковой,

г. Краснодар

Домашние задания к онлайн-урокам русского родного языка

Школьные курсы «Русский язык» и «Русский родной язык» имеют первостепенное значение в воспитании ценностного отношения к родному языку как хранителю культуры, в познании национальных культурно-языковых особенностей, в формировании круга знаний, составляющих основу историко-культурной преемственности поколений, в освоении системных знаний о родном языке.

В рамках изучения русского родного языка для реализации всех поставленных ФГОС задач учитель может использовать лингвокраеведческий материал, который позволит применить интерактивные технологии и задействовать различные виды интегративных учебных заданий для достижения целей обучения, развития и воспитания.

Задания и упражнения разработаны на основе подготовленной нами программы по ономастическому лингвокраеведению (на материале Воронежского региона) и могут быть использованы при изучении курса «Русский родной язык», а именно его разделов «Язык и культура», «Культура речи», «Речь. Текст» (предметная линия учебников О. М. Александровой, О. В. Загоровской, С. И. Богданова и др.), разделов «Язык и культура», «Речь. Речевая деятельность. Текст» (предметная линия учебников Т. М. Воителевой, О. Н. Марченко, Л. Г. Смирновой, И. В. Текучевой). Отдельные материалы для домашней работы школьников были апробированы в период с 2016 по 2019 г. в ряде школ Борисоглебского городского округа Воронежской области.

Предлагаемые упражнения и задания могут применяться при организации обучения на уроках русского родного языка: «Язык – волшебное зеркало мира и национальной культуры», «Живое слово русского фольклора», «О чем могут рассказать имена людей и названия городов», «Русские имена», «Особенности языка фольклорных текстов. Загадка, пословица, сказка», на уроках культуры речи в V–VI классах.

1. Читаем, размышляем. Прочитайте начало повести Ю. Ф. Третьякова «Рыцари Берёзовой улицы» (мы используем отрывок из повести борисоглебского писателя, учитель может взять отрывок из произведения автора того региона, в котором проживают школьники). Сколько имён собственных в этом отрывке? Запишите их в алфавитном порядке. Определите падеж имён собственных.

Бабушка очень обрадовалась, когда Серёжка приехал к ней на всё лето. Она пошла в магазин и купила две книги. Одну тоненькую – для Серёжки: «Гигиена школьника», другую для себя – очень толстую: «Воспитание ребёнка в семье». Про гигиену Серёжка читать не стал, а свою книжку бабушка читала каждый день, потому что там описывалось, какие черты у ребёнка хорошие, а какие плохие. По этой книжке выходило, что хороших черт у Серёжки мало, а плохие есть почти все. А если чего не было в книге, бабушка ходила советоваться к своей подруге Анне Марковне, а уж та всё знала и всё могла объяснить, потому что её внук был первый на улице хулиган, с ним постоянно случались всякие истории, пока он не полез на крышу за другим мальчишкой, своим врагом, и не очутился где-то в санатории, в гипсе. Между страницами бабушкиной книги были заложены всякие вырезки и листочки из календаря – тоже насчёт разумного отдыха, умывания, физзарядки, чистоты. Серёжка понемногу их вытаскивал и уничтожал, а из календаря заранее вырвал все листки, где были напечатаны «Советы родителям».

Хотя многие советы там были дельные. Например, у кого слабая воля, надо обливаться по утрам холодной водой. Серёжка раз пять облился, но не заметил, чтоб воля укрепилась, а на самом деле она укрепилась так сильно, что бабушка никак не могла заставить Серёжку обливаться дальше.

2. Задание повышенной сложности. Прочитайте синквейн (текст из пяти строк) на тему «Имя».

Имя
Календарное, некалендарное
Называет, обозначает, отличает
Доброе имя важно для человека
Именование

По аналогии с предыдущим дополните пятистишие.

Прозвище
.....,
Называет, обижает, характеризует
.....
Кличка

Как вы понимаете выражение, что прозвище характеризует того человека, кто употребляет это прозвище? Соответствует ли употребление прозвищ этикетному поведению? Докажите свою точку зрения.

3. Задание повышенной сложности. Спишите русские народные скороговорки. Найдите имена существительные собственные и созвучные им нарицательные существительные в следующих скороговорках, подчеркните имена собственные как члены предложения. Помните, что при списывании скороговорок в строчку прописная буква после запятой сохраняется только у имен собственных. Выполните морфологический разбор выделенных слов. Запишите 2–3 скороговорки, употребляющиеся в вашей семье.

Выучите одну-две скороговорки. Произнесите их 1) быстро, как скороговорку, 2) с грустью, 3) радостно.

Еле-еле Елизар
Едет-едет на базар,
А с базара, а с базара
Не догонишь Елизара.

Потеряла серёжку *Поля*,
Возвращаясь под вечер с *поля*.
Потеряла серёжку *Поля*.
Ту *серёжку* нашёл *Серёжка*,
Прибежал, постучал в окошко:
«Отыскалась твоя *серёжка*!»

Ехал Грека через реку,
Видит Грека – в реке рак,
Сунул Грека руку в реку,
Рак за руку Греку цап.

Летел на болото носатый удод.
Глядел на удода усатый Федот.
Покуда не сел на болото удод,
Стоял и глядел на удода Федот.

Два дровосека, два дровокола, два
дроворуба говорили про Ларю, про
Ларьку, про Ларину жену.

4. Подготовьте иллюстрацию к одной из скороговорок.

5. Внимательно прочитайте отрывок из книги ученого-ономатолога Александры Васильевны Суперанской. Выделите в тексте известную информацию (v); новую информацию (+); информацию, которая противоречит тому, что вы уже знали (–); непонятную, требующую пояснения информацию (?). Используя сделанные пометы, заполните таблицу.

Выпишите ключевые слова данного текста. Сформулируйте основную мысль каждого абзаца, основную мысль всего текста. Как ключевые слова помогают нам понять смысл текста? Приведите свой пример отличия имени собственного от нарицательного.

Приведите примеры имён собственных и собственных наименований (по 2–3 примера).

v (уже было вам известно)	+ (новая информация)	– (информация проти- воречит тому, что вы знали или думали)	? (непонятно, об этом вы хотели бы узнать больше)

Так что же такое имя?

Это, прежде всего, слово, которое склоняется и согласуется в предложении по всем правилам нашего языка. Но это особое слово, которому незримыми законами предписывается не иметь нарицательного значения и тем самым не участвовать в смысловом содержании предложения. В состав предложения имена входят как закрытые знаки, как индивидуальные названия конкретных людей, обозначающие своим звучанием, а не смыслом составляющих их слов. Есть также имена географических объектов, небесных тел и ряда других категорий вещей реального мира, которые также обозначают своим звучанием. Но мы в данном слове интересуемся исключительно личными именами людей.

Хотя собственные имена произошли от нарицательных, им тем не менее предписывается отказаться от исторического нарицательного значения, а вместо этого – обрести тесную связь с теми людьми, которых они называют, и быть их индивидуальными обозначениями. Вы можете возразить: в мире существуют тысячи Иванов, Марий, Наталий, Елен. Но, употребляя эти имена, мы каждый раз имеем в виду только одного конкретного человека, выделяя его из тысяч других. И родители, когда у них родился ребёнок, долго и тщательно выбирают для этого маленького конкретного человечка имя, которое будет закреплено за ним в индивидуальном порядке и записано в его первом детском документе – свидетельстве о рождении.

Таким образом, имя – это индивидуальное название человека, которое обретает своё значение от характерных особенностей именуемого и обозначает только то, что это – его личное имя. Если у вас один знакомый по имени Иван, то, произнося это имя, вы представляете себе его внешность, голос, манеры. Если у вас несколько знакомых с таким именем, вы дополняете это имя фамилией или прозвищем (например, Иван Петров или Иван Кудрявый) и всё равно имеете в виду только одного конкретного человека. Не существует класса Иванов, наделённых одной общей характеристикой, кроме той, что у них одинаковые имена.

В этом, между прочим, состоит коренное отличие имён собственных от нарицательных. Имя нарицательное – это всегда имя класса, имеющего определённые характеристики и отличающегося от прочих классов вещей.

6. Соотнесите именованья героев с названиями сказок из сборника народных русских сказок А. Н. Афанасьева. Запишите по образцу: *Мартынка – герой сказки «Волшебное кольцо»*. Какие образные средства языка встречаются нам в сказках? Приведите примеры.

Имена сказочных героев	Название сказки
Василисушка, Баба-Яга	«Три царства – медное, серебряное и золотое»
Иван-царевич, Кош Бессмертный	«Марья Моревна»
Царь Горох, царица Анастасья Прекрасная, Иван-царевич, Ворон Воронович	«Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и сером волке»
Марья-царевна, Ольга-царевна, Анна-царевна, Иван-царевич, Марья Моревна, Кощей Бессмертный	«Василиса Прекрасная»
Иван-царевич, Елена Прекрасная	«Кощей Бессмертный»
Выслав Андронович, Димитрий-царевич, Василий-царевич, Иван-царевич, царь Афрон, Елена Прекрасная, царь Долмат	«Царевна-лягушка»

Проверьте себя.

Имена сказочных героев	Название сказки
Василисушка, Баба-Яга	«Василиса Прекрасная»
Иван-царевич, Кош Бессмертный	«Кощей Бессмертный»
Царь Горох, царица Анастасья Прекрасная, Иван-царевич, Ворон Воронович,	«Три царства – медное, серебряное и золотое»
Марья-царевна, Ольга-царевна, Анна-царевна, Иван-царевич, Марья Моревна, Кощей Бессмертный	«Марья Моревна»
Иван-царевич, Елена Прекрасная	«Царевна-лягушка»
Выслав Андронович, Димитрий-царевич, Василий-царевич, Иван-царевич, царь Афрон, Елена Прекрасная, царь Долмат	«Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и сером волке»

7. Читаем, размышляем. Прочитайте отрывок из книги Г. Ф. Ковалёва «Пушкин. Ономастический комментарий».

Пушкин высоко оценивал народную сказку. В заметках «Опровержение на критики» он писал: «Изучение старинных песен, сказок и т. п. необходимо для совершенного знания свойств русского языка»...

Пушкин с детства вбирал в себя русский фольклор. Его первыми гидами в страну русской сказки были крестьяне подмосковного сельца Захарово, в которое в раннем детстве вывозили его родители на лето, слушал он сказки и от бабушки своей **Марии** Алексеевны Ганнибал, родовым именем которой было село Коренёвщино, что недалеко от Липецка, ранее – Воронежская губерния.

Жемчужины русского фольклора преподносились Саше Пушкину и слугой Никитой Козловым и, конечно, Ариной Родионовной Яковлевой. Причём последняя не только заложила в Сашу первые впечатления от русских сказок, песен, прибауток, но и в зрелые годы поэта была ему верным другом. Много было почерпнуто поэтом и среди крестьян села **Михайловского** (Псковская губерния), и села Болдино (Нижегородский уезд)...

Однако основным источником имён в сказках А. С. Пушкина следует всё же признать лубочную «Сказку о Бове-королевиче». В различных вариантах этой сказки мы встречаем имена персонажей почти всех сказок А. С. Пушкина: *Салтан*, *Додон*, *Гвидон*, *Чернавка*. Можно предположить, что такой персонаж, как *Симбалда*, помог поэту выбрать имя *Балда*.

1. В каких сказках А. С. Пушкина функционируют персонажи *Салтан*, *Додон*, *Гвидон*, *Балда*, *Чернавка*?

2. Выпишите имена собственные в таком порядке: 1) названия людей, 2) географические названия, 3) названия произведений. К данному тексту составьте таблицу «толстых» и «тонких» вопросов.

3. Слова, выделенные жирным шрифтом, разберите по составу, выполните фонетический разбор подчеркнутого слова.

(Продолжение следует.)

Л. Н. ВЕРХОВЫХ
Воронежский государственный университет,
г. Борисоглебск

А я делаю так...

«Орфограммы-скакалочки»

(Продолжение)

Орфограмма № 10

В орфограмме номер десять
Не блуждай, как в тёмном лесе.

Кроме приставок на **З** и **С**,
Все остальные, всякие,
Все приставки, какие есть,
Всегда пиши одинаково.

Пёсик хлеба попросил,
Тёма булку надкусил.
На крыльцо запрыгнул пёс
И лизнул подростка в нос.

Орфограмма № 11

Орфограмме этой гибкой
Не вели дружить с ошибкой.

У приставок на **С** и на **З**
Правописанья законы такие:
Перед звонкими пишется **З**,
С, как правило, – перед глухими.
Чтоб запомнить все глухие,
Надо знать один секрет:
Надо фразу произнести

Фока, хочешь щец поесть?

В этой фразе все глухие,
В этой фразе звонких нет.

Развесёлым новосёлом
Мчится осень в города.
Рассступись, народ весёлый,
Расснахниться, ворота.
Нет приставки **З**, но есть,
Есть в словах приставка **С**.
Сделать стул и ящик сбить,
Всё, что сделал, не сгубить.

Орфограмма № 12

В орфограмме двенадцать
Легко разобраться.

Корень **-лаг-**, корень **-лож-**.
Орфограмма легка:
Перед **Ж** пишем **О**,

Перед **Г** пишем **А**.

Если хочешь в доме жить,
Предлагаем дом сложить.
Чтобы в доме не тужить,
Можем песню предложить.

Орфограмма № 13

С орфограммой тринадцать
Часто будем встречаться.

Корень **-раст-**, корень **-рос-** –
А иль **О** в корне – вопрос.

В безударном положенье
Мы без головокруженья
В корне пред **СТ** и **Щ**
Пишем только букву **А**.
И лишь только исключенья:
Ростислав, росток, Ростов
Мы напомним с буквой **О**.

Посадила я росток,
И взрастила я росток,
И теперь перед окошком
Видишь: яблоня растёт.

Орфограмма № 14

В орфограмме настоящей
Разобраться нелегко.
Что писать после шипящей
В корне слова – **Ё** иль **О**?

Пишем **Ё** обыкновенно,
Если после измененья
В корне слова станет **Е**.

Шёлк – шелка, печёнка – печень.
Щёлка – щель, нечётный – нечет.
Но крыжовник, шорох, шок
Не изменишь – пишем **О**.

Орфограмма № 15

С орфограммой пятнадцать
Всем приходится считаться.

После **Ц**, хоть **Ы** мы слышим,
В корне слова **И** напомним:

**Цифра, циркуль, циник, цинк,
Циферблат, цистерна, цирк.**

В окончание слова мы

После **Ц** напишем **Ы**:

Птицы, спицы, огурцы,

Бледнолицый, леденцы.

После **Ц** и суффикс **-ИН-**

Поменяет **И** на **Ы**:

Птицын, Спицын, Скобельцын.

После **Ц** и в корне слова

Пишем с **Ы** четыре слова:

Став на цыпочки, незвонко

«Цыц», – сказал цыган цыплёнку.

Орфограмма № 16

Знают эту орфограмму

В школе даже малыши.

Много всяческих названий

С большой буквы ты пиши:

Названия рек, и озёр,

И океанов, и гор,

Селений, и городов,

Улиц, дворцов, и мостов,

Созвездий, морей, и планет,

И всяких имён и фамилий.

Названия ж книг, и газет,

Театров, и песен, и фильмов

И опер, и басен обычно

Берутся ещё и в кавычки.

Знает Коля Иванов

Много стран и городов:

Чили, Индия, Китай,

Лондон, Рим, Париж, Шанхай.

Не на Марсе, на Земле

Города и страны все.

Коль и ты всё хочешь знать,

То прочти за томом том

Стопы книг: «Хочу всё знать»,

«Всё обо всех», «Всё обо всём».

(Продолжение следует.)

Орфограмма № 17

В орфограмме семнадцать

Не смей ошибаться.

Себя от ошибок спеша убережешь,

Запомни три слова: **земля, стол**

и печь.

Для существительных на -а и на -я

Опорное слово, конечно, **земля.**

Опорное **стол** – для второго

склонения,

Для третьего **печь** ты возьми без

сомнения.

При написании слова

любого

Ты ставь в той же форме

опорное слово.

Каким окончание будет

в опорном,

Таким оно будет и в слове

бесспорно.

Я на лодке (на земле),

Ты на судне (на столе).

Тут из дичи (из печи)

Только чёрные грачи.

Орфограмма № 18

Орфограммы восемнадцать

Нам не следует бояться.

За шипящей, без сомнения,

Лишь в ударном положении

В окончаниях существительных,

В окончаниях прилагательных,

А ещё, конечно, в суффиксах

Пишем **О** незамедлительно,

Пишем **О** мы обязательно.

Кто бы в гости ни пришёл,

Будь большой или меньшей,

Встретим гостя не мечом,

А борщом и калачом

Угощайся, мужичок.

В. Ф. ЛУНЁВ,

Отличник просвещения,

заслуженный учитель России,

станция Советская,

Кировский р-н, Ставропольский край

Рабочая тетрадь

Слитно-дефисно-раздельные написания

Правописание союзов

1. Прочитайте пословицы и поговорки. Устно объясните слитное и раздельное написание выделенных слов. Напишите, как вы понимаете смысл поговорки 7. Какое изобразительное языковое средство положено в основу данной поговорки?

1. Пилу точат, *чтобы* стала острее, человека учат, *чтобы* стал умнее. 2. Правдивое слово, как лекарство, часто горько, *зато* излечивает. 3. Лицемерие и ложь одно и *то* ж. 4. *Что бы* мы ни делали, мы всегда в ответе за свою работу. 5. Герой никогда не умрёт, *потому что* он вечен в народе живёт. 6. Ложь дружбу губит, *потому* дружба её и не любит. 7. Кто каков ни есть, он *также* хочет есть. 8. *Оттого* кукушка кукует, что своего гнезда нет. 9. С дураком свяжешься, *тоже* в дураках окажешься. 10. Сам стар, *зато* душа молодая. 11. *За то* его и ценят, что работать умеет. 12. Птица *так же* рада весне, как дитя – матери. 13. Учись так, *чтобы* знания пользу тебе приносили.

2. Спишите, указывая рядом с выделенными союзами их синонимы. Меняет ли такая замена смысл предложения? Назовите 2–3 примера изобразительных языковых средств, которые вы встретили в данных предложениях. Объясните лексическое значение выделенных слов в предложениях 1 и 6.

Образец. 1. Родина не ждала их, *зато* (*но, однако*) они не могли жить без родины. (В. П и к у л ь) 2. Сама ёлка пряталась в опушке и не могла сойти со своего корня, *чтобы* (*для того чтобы*) выйти на свет. (М. П р и ш в и н)

1. Луна взошла сильно **багровая** и хмурая, точно больная, звёзды *тоже* хмурились, мгла была гуще, даль мутнее. (А. Ч е х о в) 2. Сколько хвоинок свалилось вниз, *чтобы* прикрыть землю, сохранить под ней влагу, не дать вырасти ни одной лишней травинке. (М. П р и ш в и н) 3. Обвисли и нескошенные травы, *также* по ним шумел и шумел то сильный, то слабый дождь. (По В. Р а с п у т и н у) 4. Какао – питательный бодрящий напиток, *зато* действует он на организм человека не так сильно, как кофе. (Из энциклопедии «Я познаю мир: Растения») 5. Вода была тепла, но не испорчена, и *притом* её было много. (М. Г а р ш и н) 6. Кора лиственницы и ели является хорошим **дубителем**, *причём* кора лиственницы идёт ещё на приготовление краски и спирта. (А. К о ж е в н и к о в) 7. Мишутка не ходит в школу *оттого*, что он – босой, а на дворе – мороз и снег. (Г. У с п е н с к и й)

3. Спишите предложения, вставляя вместо точек подходящие по смыслу союзы *тоже* и *также*. Последнее предложение разберите по членам. Являются ли союзы членами предложения? Аргументируйте ответ.

1. Ребята медленно шли к пахоте, ... медленно, прячась за огромную лиловую тучу, вставало за их спиной солнце. 2. Вдоль берега шла тропинка, но по ней ... было опасно идти. 3. Летние туманы ... связаны с особенностями каждого озера. 4. В тёмной холодной глубине озера ... отражались звёзды. 5. От земли исходила утренняя прохлада, воздух был ... по-весеннему свеж.

4. Допишите предложения. Составьте схемы данных предложений.

1. Полил сильный проливной дождь, за(то) ... 2. Мы быстро выбежали из леса, что(бы) ...
3. А завтра пойдём на то(же) место, что(бы) ... 4. Я люблю путешествовать, потому(что) ...

5. Составьте из двух простых предложений два сложных с помощью сочинительного союза *зато* или подчинительного союза *чтобы*. Сделайте морфологический разбор подчинительного союза.

1. Сегодня была хорошая погода. Завтра обещают дождь. 2. Я очень хочу. Наступило лето.
3. Мы приехали к морю раньше запланированного времени. Успели посмотреть горный аул.
4. Дождь идёт и идёт. Лошади и коровы пасутся и пасутся себе на лугу. 5. Надо много и прилежно учиться. Стать образованным человеком.

6. Выучите правописание данных устойчивых сочетаний. Придумайте и запишите с каждым из них сложное предложение. Можно ли в этих сочетаниях переставлять частицу *бы*? Почему? Предложение разберите по членам.

Во что бы то ни стало – что бы то ни было.

7. Прочитайте. Объясните правописание выделенных слов. Выпишите предложение, где есть местоимение *то* и частица *же*. Разберите его по членам предложения. Напишите, как вы понимаете смысл предложения 2.

1. В одно и *то(же)* время океан штормует скалы севера и юга. 2. Даже по делу спеша, не забудь: этот короткий путь *то(же)* частица жизни твоей. Жить и в пути умей. 3. Если б можно было мне сделаться моложе, – я за вами на коне поскакал бы *то(же)*. (Из стихотворений С. Маршака)

8. Придумайте и запишите три предложения, употребив в каждом из них один из данных составных союзов: *потому что*, *как будто*, *оттого что*. Докажите, что эти союзы соединяют части сложноподчинённого предложения.

9. Составьте и запишите предложения, в которых были бы слова *чтобы* – *что бы*, *также* – *так же*, *зато* – *за то*, *причём* – *при чём*, *притом* – *при том*. Союзы заключите в овал.

10. Как вы понимаете смысл высказывания древнегреческого поэта Софокла: «Много говорить и много сказать – это не одно и *то(же)*»? Объясните правописание выделенных слов. Найдите и запишите ещё 2–3 мудрых высказывания, где встречаются союзы *тоже*, *также*, *зато* или сходные с ними по звучанию сочетания слов, которые пишутся раздельно.

11. С устаревшим союзом *тож* составьте и запишите сложное предложение. Разберите предложение по членам и начертите его схему. Письменно произведите морфологический разбор данного союза.

12. Запишите данные предложения. Аргументированно объясните, почему в первом предложении *тоже* пишется слитно, а во втором предложении раздельно (*то же*). Что помогает нам в подобных случаях разграничивать при письме слитное-раздельное написание?

1. В аудитории *тоже* слушали внимательно.

2. В аудитории *то же* слушали внимательно.

13. Придумайте и запишите небольшой юмористический рассказ на тему «Тоже мне фотомодель!» Используйте в своём сочинении не менее семи союзов и сходных с ними по звучанию слов. Устно объясните, какой частью речи является слово *тоже* в названии сочинения.

14. Используя специальную научную, научно-популярную литературу и материалы из Интернета, запишите краткие ответы на вопросы: «Почему кошка трётся?»,

«Почему летучие мыши не птицы?», «Зачем троллейбус и трамвай держатся за провода?» В своих высказываниях используйте, где это необходимо, следующие союзы: *как будто, чтобы, потому что, также, ради того чтобы, зато, причём, притом*.

15. Напишите сочинение-рассуждение на тему «Мы рождены, чтоб сказку сделать былью...» (П. Герман). Используйте в своём сочинении не менее семи союзов и сходных с ними по звучанию слов.

16. Подготовьтесь к диктанту. Устно объясните правописание союзов *зато, тоже, также, чтобы, причём, притом, оттого что, потому что* и сходных с ними по звучанию слов.

1. Работать, чтобы жить; в одно и то же время; вечерние голоса птиц смолкают, зато оживает мир животных; он готов был выполнить любое задание, что бы ему ни предложили; спрячься за то дерево; сирень зацветает, ландыш тоже уже в бутонах; мы не пошли гулять, потому что начался дождь; акация также душиста, как и черемуха; он видел всё то же: синее небо, речную гладь, заросли камыша; люди стареют и умирают, деревья тоже стареют и падают; я был здесь ни при чём; мы с братом не захотели ехать на рыбалку, оттого что с нами не мог поехать отец; в воздухе пахло свежестью, как будто наступила весна.

2. Туристы поставили палатки так, чтобы все могли видеть море; сказано то же самое; малыш ускорил шаг так же, как и взрослые; наказали за то, что не сделал уроки; сестра занимается в кружке кройки и шитья, я тоже буду заниматься в этом кружке; работали много, зато собрали богатый урожай; за то упражнение все гимнасты получили высокие баллы; брат хорошо рисует, также он пишет прекрасные стихи; мне попало то же тестовое задание, что мы выполняли на уроке; спасибо родителям за то, что летом отправили нас с сестрой в оздоровительный лагерь; плати за то, что купил; розы так же прекрасны, как и пионы; важно, чтобы вы выросли настоящими гражданами своей страны; что бы вы мне ни говорили, я останусь при своём мнении; мы поехали купаться на речку, потому что был жаркий день; и так мы пробовали, и по-другому, но замок открыть не смогли; итак, собрание начинается.

3. Придётся на то же мероприятие, что и вчера; вернулись поздно, зато наловили много рыбы; зашёл за то здание; дождь вечером так же сильно лил, как и утром; надо много читать, чтобы много знать; я люблю книги, также меня интересуют живопись; мы выехали рано, потому что было жарко; оттого, что девочка смотрела на старика, как на чудака, он смутился; от того дерева, что мы посадили осенью, в глубь сада уходили заячьи следы; мой друг так же, как и я, интересуется астрономией; я приехал в родные края: то же небо сияет вокруг, то же солнце светит; мы задумались о том, что бы нам такое придумать на новогодний вечер; рыбаки крепко держались за вёсла, чтобы лодку не бросило в сторону; ребята летом отправились в поход по тому речному пути, что составили ещё зимой вместе с учителем; вечером я раздумывал, что бы мне подарить маме на день рождения, чтобы она обрадовалась.

Л. Г. ЛАРИОНОВА
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону



Поэтимы

(Поэтические загадки по этимологии)

(Продолжение)

- 114.** Две страсти на веки слились в языке,
Одной из них можно страшить и стращать,
Другая людей заставляет страдать.
Или у них общий исток в языке?
Ответ:

Довольно трудно разделить сегодня омонимы: *страсть* 'страдание' (откуда «Сильно выраженное чувство; крайнее увлечение», в частности, «Сильная любовь с преобладанием чувственного влечения») и *страсть* 'ужас, страх' (например, *на-терпелся я страсти; снегу намело – страсть*) (Ф а с м е р М. Этимологический словарь русского языка. – М., 1987. – Т. 3. – С. 771). Хотя М. Фасмер склонялся к разделению этих омонимов, их древняя история всё еще вызывает споры.

- 115.** Прежде служащий *фискал*
Рьяно кое-что искал,
Получив сполна по чину,
Всё он складывал в корзину.
Стал фискал потом не тот,
Просто ябедой сливёт.
Ответ:

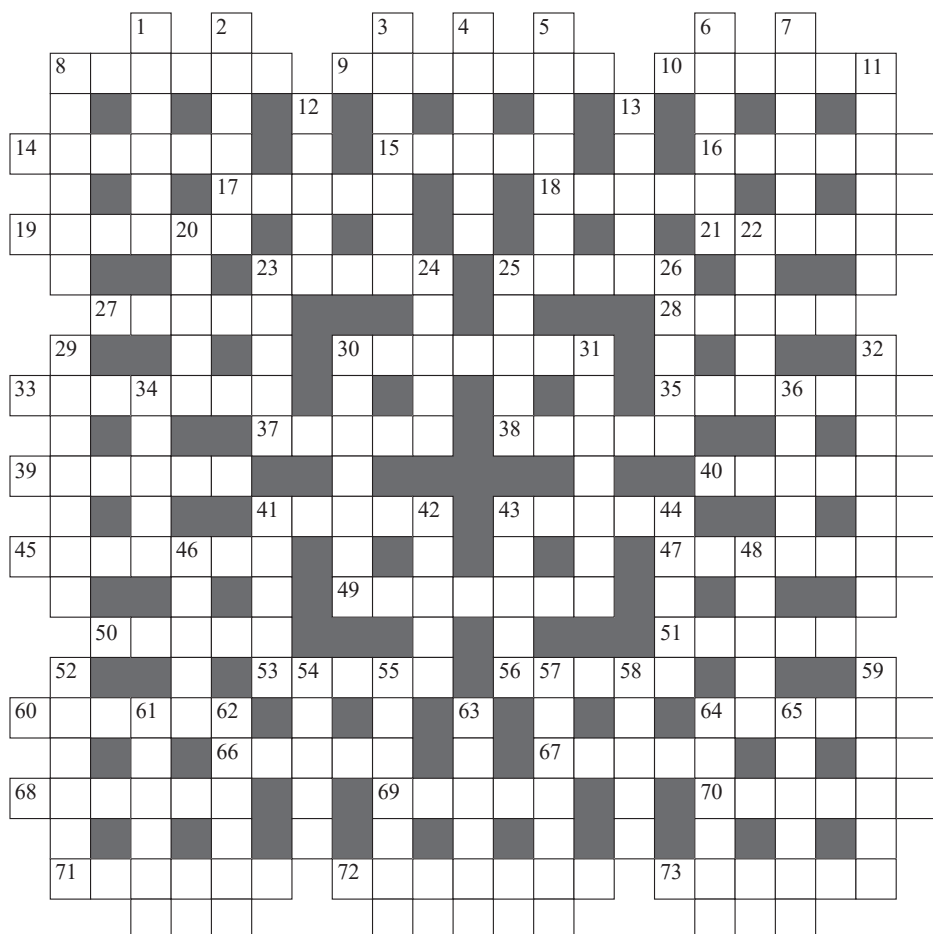
Фискал 'сборщик налогов' – от *фиск* 'государственная казна', первично лат. *fiscus* значило 'корзина'; его типичное поведение привело к возникновению переносного значения: *фискал* 'доносчик' (Ф а с м е р М. Этимологический словарь русского языка. – М., 1987. – Т. 4. – С. 196–197).

(Окончание следует.)

В. В. ШАПОВАЛ

Московский городской педагогический университет,
Москва

Кроссворд



По горизонтали. 8. Накладные волосы. 9. Персонаж повести М. Булгакова «Собачье сердце». 10. Первая просьба старухи в «Сказке о рыбаке и рыбке». 14. Наука, изучающая общие закономерности явлений природы, свойства и строение материи и законы её движения. 15. Цвет птицы в известной пьесе М. Метерлинка. 16. Вещественная память о какой-л. победе, успехе. 17. Бесцветная жидкость, заполняющая пространства между тканями организма. 18. Город во Франции. 19. «Кавказская» повесть Л. Толстого. 21. Русский публицист, баснописец, поэт, издатель сатирико-просветительских журналов. 23. Торжественное прохождение войск. 25. Вид сценического искусства, сочетающий хореографию, музыку и драматургию. 27. Прикрытие для кого-, чего-л. 28. Камень красного цвета. 30. Вид старинной плотной, обычно полосатой бумажной ткани. 33. Штат в США. 35. Основатель г. Ярославля. 37. След от колёс. 38. Город на юге Франции. 39. Микрометр. 40. Обрубок дерева, бревна. 41. Устаревшая денежная единица большинства европейских государств. 43. Знак для обозначения действия вычитания. 45. Повесть Н. Гоголя. 47. Место отдыха царской семьи в Крыму. 49. Многолетнее, вечнозелёное растение с пряным запахом. 50. Зародыш, исходное начало; ядро чего-л. 51. Персидский царь из династии Ахеменидов. 53. Столица и крупнейший город Болгарии. 56. Имя самого известного дяди из детской советской поэзии.

60. Передник. **64.** Мужское имя. **66.** Крупнейшее прибалтийское государство. **67.** Главный остров во Французской Полинезии. **68.** Олицетворение злого ума в русских народных сказках. **69.** Персонаж сказки Р. Киплинга, гуляющий сам по себе. **70.** Покровитель охотников и рыболовов. **71.** Разменная денежная единица. **72.** Крупнейший остров в Средиземном море. **73.** Жена царя.

По вертикали. **1.** Германо-скандинавский и прибалтийский аналог славянской русалки. **2.** Полуостров и государство на востоке Африки. **3.** Молодые растения, выращиваемые для последующей пересадки в открытый грунт. **4.** Одна из Солунских мучениц. **5.** Станция в московском метро. **6.** Повесть А. Рыбакова. **7.** Пьеса М. Горького. **8.** Средство приобретения исполнинской силы моряком Попаем. **11.** Драматург, один из основоположников русского сентиментализма. **12.** Мягкая кожа с бархатистой поверхностью, получаемая из шкур диких животных. **13.** Автор оды Шарлотте Корде. **20.** Самый северный греческий остров. **22.** Место пересечения двух плоскостей. **23.** Накладные волосы, нашитые на матерчатую основу. **24.** Самая южная из стран Скандинавии. **25.** Небольшая закусовая в общественных учреждениях. **26.** Выдающийся римский император. **29.** Главный герой поэмы Н. В. Гоголя «Мёртвые души». **30.** Первая русская революционная газета. **31.** Густой суп с мелко нарезанными кусочками мяса или рыбы и острыми приправами. **32.** Остров у восточного побережья Азии. **34.** Государство на Ближнем Востоке. **36.** Горная коза с небольшими, загнутыми на концах рогами. **41.** Город в восточной Швейцарии. **42.** Кличка одного из бурсаков в «Очерках бурсы» Н. Г. Помяловского. **43.** Героический эпос киргизского народа и имя его главного героя. **44.** Прозрачный слоистый минерал. **46.** Автор пьесы «Тоска». **48.** Украинские и русские силлабические стихи XVI–XVIII вв. **52.** Один из синонимов термина *гороскоп*. **54.** Автор «Папамалогии». **55.** Мужское имя, православная форма от древнегреческого имени Геракл. **57.** Британский трансатлантический пароход, потерпевший крушение, столкнувшись с айсбергом. **58.** Лопасть парового колеса. **59.** Рассказ А. Платонова. **61.** Языческий погребальный обряд у восточных славян либо его часть, состоявшая из песен, плясок, пиршества и военных состязаний в честь покойного. **62.** Переложение оперной или симфонической партитуры для пения в сопровождении фортепьяно. **63.** Русский художник-пейзажист. **64.** Картина или орнаментальная композиция из цветных стёкол. **65.** Род многолетних вечнозелёных травянистых растений семейства амариллисовых.

ОТВЕТЫ Кроссворд (2021. – № 5)

По горизонтали. **8.** Симплон. **10.** Королевич. **11.** Костров. **13.** Остия. **14.** Дрезина. **15.** Тётка. **16.** Кваша. **19.** Зверь. **22.** Косяк. **24.** Мороз. **26.** Вырин. **27.** Ливия. **28.** Гамма. **30.** Казна. **32.** Инесса. **34.** Щепка. **36.** Остолоп. **40.** Марей. **42.** Скриб. **43.** Рыжов. **45.** Лимпопо. **46.** Коломна. **47.** Артемон. **48.** Трихаты. **49.** Синяк. **50.** Разин. **51.** Жерех. **53.** Анафора. **57.** Пятак. **58.** Ребаб. **61.** Лесси. **64.** Шахта. **66.** Пойма. **68.** Мышка. **70.** Стерн. **71.** Троил. **73.** Фарос. **75.** «Гараж». **77.** Тавда. **78.** Таверна. **79.** Ермак. **80.** Перепел. **81.** Дистанция. **82.** Ливорно.

По вертикали. **1.** Философ. **2.** Хомяк. **3.** Хорда. **4.** Глазурь. **5.** Шираз. **6.** Гость. **7.** Кошак. **17.** Вывоз. **18.** Шляпа. **20.** Вагиф. **21.** Роман. **23.** Клюка. **24.** Минус. **25.** Зерно. **26.** «Вадим». **29.** Первоцвет. **33.** Вертопрах. **35.** Копорье. **36.** Облатка. **37.** Темница. **38.** Леонато. **39.** Проньера. **41.** Армения. **42.** Синус. **44.** «Ворон». **52.** Хрюша. **54.** Нерис. **56.** Рулон. **57.** Пилат. **63.** «Выстрел». **65.** «Перевал». **67.** Дискант. **69.** Кювье. **72.** Рембо. **73.** Фатеж. **74.** Стриж. **75.** Галич. **76.** «Жених».

Тематический указатель статей, опубликованных в журнале «Русский язык в школе и дома» в 2021 году

Слова текут – вода живая

Арапова Н. С. Ответственность // № 1. – С. 3–5; Эрмитаж и пустыня // № 1. – С. 5–7; Плакучая ива // № 2. – С. 3–4;

Лирохвост // № 3. – С. 3–4; Что сломал Иванов? // № 4. – С. 3–4; Рабовладелец // № 5. – С. 3; Следопыт // № 5. – С. 4; Ресторатор, ресторация и ресторан // № 6. – С. 3–4.

Дидактический материал

Аксенова Л. А. Новые слова (неологизмы) (Дидактический материал к урокам русского языка) // № 1. – С. 8–13; **Аксенова Л. А.** Диалектные слова (Дидактический материал к урокам русского языка. VI класс) // № 4. – С. 11–14; № 5. – С. 5–7; № 6. – С. 5–8; **Борисова О. Г., Литвиненко Д. А.** Дидактический материал с региональным компонентом для подготовки школьников к олимпиаде по русскому языку (на материале кубанских фитонимов) // № 4. – С. 15–18; № 5. – С. 8–10; № 6. – С. 9–11; **Верховых Л. Н.** Домашние задания к онлайн-урокам русского родного языка // № 6. – С. 12–15.

У нас на уроке

Малкова Ю. В. Афоризмы для заданий и проектов // № 5. – С. 11–15.

Такие разные уроки...

Никулина И. С. Обучение написанию сочинения – рассуждения на лингвистическую тему (IX класс) // № 1. – С. 14–17; **Смирнова А. Ф.** Урок на тему «Тире в бессоюзном сложном предложении» // № 3. – С. 10–14; **Ферапонтова А. И., Спиригина О. А.** Интегрированный урок русского и английского языков в VII классе «Отрицательные частицы» // № 2. – С. 13–15.

А я делаю так...

Жуковский А. В. Использование QR-кодов на уроках русского языка // № 1. – С. 18–19; **Лунёв В. Ф.** «Орфограммы-скакалки» // № 5. – С. 16–17; № 6. – С. 16–17. **Самец Н. Н.** Технология «Диалог культур» как средство развития учащихся // № 3. – С. 15–18.

Рабочая тетрадь

Ларионова Л. Г. Слитно-дефисно-раздельные написания. Правописание сложных имён существительных // № 2. – С. 9–12; Слитно-дефисно-раздельные написания. Правописание сложных имён

прилагательных // № 3. – С. 19–21; Слитно-дефисно-раздельные написания. Слитное, дефисное и раздельное написание наречий // № 4. – С. 19–21; Слитно-дефисно-раздельные написания. Правописание предлогов // № 5. – С. 18–20; Слитно-дефисно-раздельные написания. Правописание союзов // № 6. – С. 18–20.

Нам пишут...

Белова А. П. Тексты региональной литературы на уроках русского родного языка // № 2. – С. 5–8; **Болоцкая Н. К.** Интеграция уроков русского языка с предметами естественно-научного цикла как средство повышения учебной мотивации // № 1. – С. 20–21; **Карпухин С. А.** Слова... Фразы... Музыка... (Эссе) // № 3. – С. 5–9; № 4. – С. 5–10.

Игры. Шарады

Денисова Г. В. Познавательная игра «Лингвистическое ассорти» для VI–VII классов // №2. – С. 19–21; **Нуштаева А. А.** «Знаем русский» (Интеллектуально-познавательная игра по русскому языку и литературе) // № 2. – С. 16–19; **Шаповал В. В.** Поэтимы (Поэтические загадки по этимологии) // № 1. – С. 22; № 2. – С. 21–22; № 3. – С. 22; № 4. – С. 22; № 5. – С. 21–22; № 6. – С. 21.

Листая календарь // № 1. – С. 7.

Кроссворд // № 1. – С. 23–24; № 2. – С. 23–24; № 3. – С. 23–24; № 4. – С. 23–24; № 5. – С. 23–24; № 6. – С. 22–23.

Ответы Кроссворд (2020. – № 6) // № 1. – С. 24; Кроссворд (2021. – № 1) // № 2. – С. 24; Кроссворд (2021. – № 2) // № 3. – С. 24; Кроссворд (2021. – № 3) // № 4. – С. 24; Кроссворд (2021. – № 4) // № 5. – С. 24; Кроссворд (2021. – № 5) // № 6. – С. 24.

Тематический указатель // № 6. – С. 23–24.

Русский язык в школе и дома. 2021. № 6. 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: +7 (495) 671–09–85. E-mail: admin@riash.ru

<http://www.riash.ru/>

© ООО «Наш язык». 2021

Ф. М. Достоевский о языке

Даже физическими способностями русский не похож на европейцев. Всякий русский может говорить на всех языках и изучить дух каждого чуждого языка до тонкости, как бы свой собственный русский язык, – чего нет в европейских народах, в смысле всеобщей народной способности. Неужели же это не указывает на что-нибудь? Неужели это только одно случайное, бесцельное явление?

(Ряд статей о русской литературе, 1861)

Наши соотечественники во множестве едут за границу; там они воспитывают детей и прилагают все старания, чтобы заставить их забыть русский язык. Есть такие, которые живут здесь подолгу, например Тургенев. Он мне напрямик заявил, что не хочет больше быть русским, что хотел бы забыть, что он русский, что он себя считает немцем и гордится этим. Я его с этим поздравил и расстался с ним... (Из письма к Яновскому, 1867 г.)

Язык есть, бесспорно, форма, тело, оболочка мысли (не объясняя уже, что такое мысль), так сказать, последнее и заключительное слово органического развития. Отсюда ясно, что чем богаче тот материал, те формы для мысли, которые я усвоиваю себе для их выражения, тем буду я счастливее в жизни, отчетнее и для себя и для других, понятнее себе и другим, владичнее и победительнее; тем скорее скажу себе то, что хочу сказать, тем глубже скажу это и тем глубже сам пойму то, что хотел сказать, тем буду крепче и спокойнее духом – и, уж конечно, тем буду умнее. ...Мы можем не примечать, что мы мыслим на каком-нибудь языке, но это так, и если не мыслим словами, то есть произнося слова хотя бы мысленно, то всё же, так сказать, мыслим «стихийной основной силой того языка», на котором предпочли мыслить, если возможно так выразиться. Понятно, что чем гибче, чем богаче, чем многообразнее мы усвоим себе тот язык, на котором предпочли мыслить, тем легче, тем многообразнее и тем богаче выразим на нем нашу мысль. В сущности, ведь для чего мы учимся языкам европейским, французскому например? Во-первых, попросту, чтоб читать по-французски, а во-вторых, чтоб говорить с французами, когда столкнемся с ними; но уж отнюдь не между собой и не сами с собой. На высшую жизнь, на глубину мысли заимствованного, чужого языка не достанет, именно потому, что он нам все-таки будет оставаться чужим; для этого нужен язык родной, с которым, так сказать, родятся.

Язык – народ, в нашем языке это синонимы, и какая в этом богатая глубокая мысль! (Дневник писателя)

(К статье Е. Ю. Геймбух)

Памятные даты 2022 года

Аванесов Рубен Иванович (1902–1982) – 120 лет со дня рождения
Алгазина Надежда Николаевна (1922–2002) – 100 лет со дня рождения
Алферов Александр Данилович (1862–1919) – 160 лет со дня рождения
Бенвенист Эмиль (1902–1976) – 120 лет со дня рождения
Бернштейн Сергей Игнатьевич (1892–1970) – 130 лет со дня рождения
Бунаков Николай Федорович (1837–1904) – 185 лет со дня рождения
Гвоздев Александр Николаевич (1892–1959) – 130 лет со дня рождения
Греч Николай Иванович (1787–1867) – 235 лет со дня рождения
Грот Яков Карлович (1812–1893) – 110 лет со дня рождения
Державин Николай Севастьянович (1877–1957) – 145 лет со дня рождения
Добромыслов Василий Алексеевич (1892–1965) – 130 лет со дня рождения
Зельманова Людмила Моисеевна (1932–2000) – 90 лет со дня рождения
Китаев Николай Николаевич (1892–1963) – 130 лет со дня рождения
Крючков Сергей Ефимович (1897–1969) – 125 лет со дня рождения
Лотман Юрий Михайлович (1922–1993) – 100 лет со дня рождения
Львов Михаил Ростиславович (1927–2015) – 95 лет со дня рождения
Мамушин Всеволод Евгеньевич (1922–2000) – 100 лет со дня рождения
Озерская Виктория Павловна (1917–1984) – 105 лет со дня рождения
Палей Исаак Рувимович (1902–1968) – 120 лет со дня рождения
Потиха Зиновий Аронович (1912–1987) – 110 лет со дня рождения
Рождественский Николай Сергеевич (1892–1980) – 130 лет со дня рождения
Срезневский Измаил Иванович (1812–1880) – 210 лет со дня рождения
Ушаков Николай Николаевич (1927–1978) – 95 лет со дня рождения
Федоренко Лидия Прокофьевна (1912–1995) – 110 лет со дня рождения
Фирсов Георгий Петрович (1892–1961) – 130 лет со дня рождения
Шанский Николай Максимович (1922–2005) – 100 лет со дня рождения
Якубинский Лев Петрович (1892–1945) – 130 лет со дня рождения