

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

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

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2022. Т. 83. № 1



Была зима, как снежный перевал...

Была зима, как снежный перевал,
с дымком жилья, затерянным в провале.

Но я в ту пору не подозревал,
что я застрял на этом перевале.

Была такая длинная зима,
когда любой вечернею порою
уже легко — сойтись горе с горою
и очень трудно не сойти с ума.

Была зима,
и загородный дом,
где в сумерках мерцает телевизор
и где гудит огонь,
бросая вызов
метелям,
снегопадам,
январю —
всему, что нам на головы свергалось.

Дни прибывали
по календарю.

К пяти часам у нас уже смеркалось.

Когда в окно вползала чернота
и все предметы делались иными,
я видел,

как подводится черта
под нашими усилиями дневными,
под нашей каждодневною тщетою.

А ниже,
оставаясь за чертой,
тянулась цепь таинственных пометок,
и лес напоминал строеньем клеток
и всей своею сущностью прямой,

что он не только современник мой,
но и другого века однолесток,
и он другие помнит времена.

Графический рисунок голых веток
напоминал при этом письма
давно существовавшего народа.

А я еще задач такого рода
не знал,

я перед ними пасовал
и то и дело путался в ответах.

Да и мороз к тому же рисовал
на стеклах непонятные узоры
и всякие загадывал загадки,
которых я разгадывать не мог,
хотя и упражнялся регулярно.

А утром снова
тоненький дымок
стоял над крышей перпендикулярно,
и даль передо мной была бела,
и жизнь моя передо мной была
как на ладони вся,
как на экране,
и можно было с легкою душой
перечеркнуть написанное ране,
переписать строку или главу,
которая лишь сдавленно звучала,
перемарать постылый черновик,
и даже сжечь,
и все начать сначала.

(К статье Е. А. Фроловой)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года

Выходит 6 раз в год

Том 83

1

2022

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Редактор

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

Компьютерная верстка

К. В. Морозов

Переводчик

Анна Николаевна Овешкова, канд. филол. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

Редактор перевода

Наталья Геннадьевна Попова, канд. социол. наук, зав. кафедрой иностранных языков, Институт философии и права, Уральское отделение Российской академии наук, г. Екатеринбург, Россия

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

Иоанна Ожеховска, Варминско-Мазурский университет в Ольштыне, г. Ольштын, Польша

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 Гостева, 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 Ленвладовна 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

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	28.12.2021
Формат	70x100 ¹ / ₁₆
Бумага	офсетная
Печ. л.	8
Тираж	320 экз.
Заказ	
Подписка и распространение	Журнал распространяется по подписке. Цена свободная. Оформить подписку можно через подписные агентства: «Почта России» (индекс ПЗ896), «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. 83

1

2022

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, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Translation Editor

Natalia G. Popova, Cand. of Sci. (Sociol.), Head of Foreign Languages Department, Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Ekaterinburg, Russia

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

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

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

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

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

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

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

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	28.12.2021
Format	70x100 ¹ / ₁₆
Paper	offset
Printed sheet	8
Edition	320 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>Ерохина Е. Л.</i> Развитие письменной речи учащихся: методический потенциал аналитических заданий	7
<i>Маслова М. В.</i> Интонационно-звуковая интерпретация диалогических фрагментов поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» на уроках русского языка	14

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

<i>Сульниченко В. Н.</i> Роль алгоритмов в повышении эффективности процесса изучения местоимений в VI классе: семантический и грамматико-орфографический аспекты. Часть I. Лексико-грамматические разряды местоимений и их соотносительность с именными частями речи	26
--	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Грязнова А. Т.</i> Языковые механизмы смыслообразования в стихотворении О. Мандельштама «Дворцовая площадь»	36
<i>Фролова Е. А.</i> «...и всё начать сначала»: лингвостилистический анализ стихотворения Ю. Д. Левитанского «Была зима, как снежный перевал...» (к 100-летию со дня рождения)	44
<i>Маринченко И. А., Васильева Е. В.</i> Стилистические приемы использования звукоподражательной лексики в произведениях Виталия Бианки	50

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Иванова О. Е.</i> Правописание наречий: старые и новые вопросы (из материалов академического описания русской орфографии)	56
<i>Зеленин А. В.</i> Синтаксическая аномалия: «от слова <i>совсем</i> »	67

РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

<i>Черникова Н. В.</i> Психолого-педагогические условия формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов на дисциплинах речеведческого цикла (из опыта работы)	78
--	----

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Каверина В. В.</i> «Русская грамматика» М. В. Ломоносова — первый свод правил русского правописания	87
--	----

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Болотнова Н. С.</i> Рецензия на монографию: Ходякова Л. А. Методика овладения аналитико-синтетическими умениями в контексте культуры на уроках русского языка и во внеурочной деятельности. М.: МПГУ, 2020. 214 с.	96
--	----

ХРОНИКА

<i>Абрамова Е. А., Пименова М. Вас., Рыкин Е. Ю., Соколова О. И.</i> XIV Международная научная конференция «Языковые категории и единицы: синтагматический аспект»	99
<i>Никитин О. В.</i> Национальная научная конференция «Русское слово в научной парадигме XXI века»	101
<i>Антонова Л. Г.</i> Всероссийская научно-методическая конференция «Актуальные вопросы изучения языка и литературы в школе и в вузе» («Лебедевские чтения») ..	103

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Erokhina E. L.</i> Learners' written language development: the methodological potential of analytical tasks	7
<i>Maslova M. V.</i> Intonational and sound interpretation of dialogic fragments in N. V. Gogol's poem "Dead Souls" in the Russian language lessons	14

METHODOLOGICAL MAIL

<i>Sulnichenko V. N.</i> The role of algorithms in enhancing the effectiveness of studying pronouns in the 6th form: the semantic and grammatical-orthographic aspects. Part 1. Lexico-grammatical classes of pronouns and their correlation with the nominal parts of speech ...	26
---	----

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Gryaznova A. T.</i> The sense-making mechanisms in O. Mandelstam's poem "Palace Square"	36
<i>Frolova E. A.</i> "...and make a fresh start": a linguo-stylistic analysis of Yu. D. Levitansky's poem "The winter was like a snowy pass..." (to the 100th anniversary of the birth)	44
<i>Marinchenko I. A., Vasil'eva E. V.</i> The stylistic devices of using onomatopoeic words in Vitaly Bianki's works	50

LINGUISTIC NOTES

<i>Ivanova O. E.</i> Spelling of adverbs: old and new issues (from the materials of the academic description of Russian spelling)	56
<i>Zelenin A. V.</i> Syntactic anomaly: "ot slova sovsem" ("from the phrase <i>at all</i> ")	67

RUSSIAN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

<i>Chernikova N. V.</i> The psycho-pedagogical conditions for the formation of students' professional and communicative competence in the course of teaching speech-oriented disciplines (from the author's teaching experience)	78
--	----

LINGUISTIC HERITAGE

<i>Kaverina V. V. M. V.</i> Lomonosov's "Russian Grammar" as the first rulebook of Russian orthography	87
--	----

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

<i>Bolotnova N. S.</i> Review of the monograph: L. A. Khodyakova. A methodology for mastering analytical and synthetic skills in the context of culture in Russian lessons and during extracurricular activities. Moscow: MPSU, 2020. 214 p.	96
---	----

CHRONICLE

<i>Abramova E. A., Pimenova M. V., Rykin E. Yu., Sokolova O. I.</i> The XIV international scientific conference "Linguistic categories and units: the syntagmatic aspect"	99
<i>Nikitin O. V.</i> National scientific conference "The Russian Word in the scientific paradigm of the XXI century"	101
<i>Antonova L. G.</i> The all-Russia scientific and methodological conference "The topical issues of studying language and literature at school and at university" ("Lebedev's readings")	103



МЕТОДИКА И ОПЫТ METHODOLOGY AND EXPERIENCE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-7-13>

Развитие письменной речи учащихся: методический потенциал аналитических заданий

Елена Ленвладовна Ерохина

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
el.erokhina@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0002-5477-8075>

Аннотация. В статье рассматриваются методические условия достижения планируемых результатов по учебному предмету «Русский язык» в части обучения школьников созданию письменных текстов, анализу и оцениванию собственных и чужих речевых высказываний с точки зрения коммуникативной задачи, ситуации и условий общения. Анализ выпускных («декабрьских») сочинений и развернутых ответов учащихся на Едином государственном экзамене по гуманитарным предметам свидетельствует о серьезных недостатках в обучении школьников свободному порождению письменных высказываний. Одной из важнейших проблем является массовое создание школьниками псевдотекстов, шаблонизация письменной речи. Основные причины этого явления мы видим в методических недоработках: в подмене формирования умений письменной речи подготовкой к конкретному виду сочинения, в отсутствии внимания к специфике письма как вида речевой деятельности, в преобладании приемов работы, связанных с написанием школьниками текстов на основе предложенных учителем клише и шаблонов. Цель автора статьи – обосновать, что эффективным обучение письменной речи станет в том случае, если будет основано на осознании обучающимися специфики, особенностей и законов письма как вида речевой деятельности. Результаты, представленные в статье, получены на основе анализа методических исследований по проблемам развития речи учащихся и трудов по речеведению и психологии речи, сопоставительного анализа письменных развернутых ответов учащихся; автор использует метод моделирования системы заданий на основе риторического подхода. В статье представлены аналитические задания, выполняя которые учащиеся осознают диалогическую сущность письменной речи, ее адресованность «мысленному собеседнику», особенности мотивации пишущего, а также основные задачи каждого этапа осуществления письма. Эффективность предложенной методики проиллюстрирована комментированными фрагментами из сочинений выпускников.

Ключевые слова: аналитические задания, коммуникативные умения, невербальные компоненты коммуникации, письменная речь, речевая деятельность, риторический подход, сочинение

Для цитирования: Ерохина Е. Л. Развитие письменной речи учащихся: методический потенциал аналитических заданий // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 1. С. 7–13. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-7-13>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Learners' written language development: the methodological potential of analytical tasks

Elena L. Erokhina

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, el.erokhina@mpgu.su,
<https://orcid.org/0000-0002-5477-8075>

Abstract. The paper examines methodological conditions necessary to achieve the expected learning outcomes of studying Russian as a school subject. To be more specific, careful attention is paid to such aspects of teaching school students as written text creation, analysis, and assessment of their own and other learners' speech acts from the standpoint of the communicative task, situation, and the conditions of communication. The performed analysis of learners' final ('December') essays and detailed (comprehensive) answers written in the Unified State Exam (EGE) in the humanities testifies to the existence of serious shortcomings in teaching school students to produce written speech spontaneously. One of the most significant problems is the mass creation of pseudo-texts by school students in conjunction with written speech templating. The major reasons for this phenomenon lie in methodological flaws such as the replacement of writing skills formation by preparation for a specific essay type. Other flaws consist in the lack of attention to the specific features of writing as a speech activity and in the prevalence of teaching practices related to producing texts on the basis of clichés and templates suggested by the teacher. The aim of the paper is to substantiate the point that teaching writing will only become effective in case learners are aware of the specific nature, features, and laws of writing treated as a type of speech activity. The analysis of methodological research into learners' speech development issues, works on speech studies and the psychology of speech combined with a comparative analysis of learners' detailed written answers enabled the author to obtain the results presented in this paper. The method employed in the study is modelling a system of tasks on the basis of a rhetorical approach. The analytical tasks described in the study are specially tailored for school students. Doing them, learners will definitely gain an insight into the dialogic nature of written speech as it is addressed to an 'imaginary interlocutor'. They will also become aware of the distinctive features of a writing person's motivation as well as primary objectives that have to be achieved at each stage of writing. The excerpts from school-leavers' essays with comments made by the author confirm the effectiveness of the proposed methodology.

Keywords: analytical tasks, communicative skills, non-verbal components of communication, written speech, speech activity, rhetorical approach, essay

For citation: *Erokhina E. L. Learners' written language development: the methodological potential of analytical tasks // Russkii yazyk v shkole = Russian language at school. 2022;83(1):7–13. (In Russ.)* <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-7-13>.

Введение. Анализируя письменные развернутые ответы выпускников на Едином государственном экзамене, мы с сожалением констатируем большое количество шаблонных ответов, псевдотекстов, высказываний, изобилующих канцеляризмами.

У этого явление много причин. Нельзя не согласиться с мнением тех методистов, которые говорят об отчужденном отношении школьников к сочинению, об отсутствии личной заинтересованности в выражении и обосновании своего суждения: учащимися «осознается только прагматическая необходимость представить в срок продукт нужного объема» [Ахапкина 2013: 82].

Истоки формального отношения учащихся к собственному тексту, по нашему убеждению, следует искать в методике обучения его созданию. С одной стороны, формализован сам процесс обучения сочинению: в сознание учащихся закладывается убеждение, что сочинение — это только форма контроля их знаний и умений по тому или иному предмету, «штампы играют в этом случае роль языкового маркера официальности, и количество их в работах последних лет увеличивается пропорционально тому, как усиливается внимание организаторов к формальным,

процедурным моментам экзамена» [Соболева 2017: 181]. С другой стороны, формализован процесс оценки сочинения (речь идет не только о сочинении на экзамене): мы часто не учитываем личностных особенностей автора-ученика, лишаем его права на ошибки в процессе порождения письменного высказывания, не организуем его деятельность по совершенствованию написанного текста и т. д. В таком случае свою неуверенность, боязнь неудачи ученик пытается скрыть за псевдоофициальным, псевдонаучным стилем, позволяющим сгладить индивидуальные авторские особенности.

Но главной причиной, полагаем, является игнорирование в процессе развития письменной речи школьников ее специфики и законов, сведение всего многообразия методических приемов только к обучению написанию сочинения (точнее, к подготовке к сочинению).

Прокомментируем ряд работ современных методистов, в которых поддерживается и развивается наш тезис.

Так, Г. В. Пранцова и Е. С. Романичева называют формальный подход к обучению сочинению «проблемой письма», особо отмечают, что «обучение ему <письму>

предполагает... включение пишущего в разного типа социальные практики...» [Пранцова, Романичева 2018: 21]. С. Д. Дресвянина подчеркивает важность риторического подхода к обучению школьников письму: «Процесс создания оригинального речевого высказывания в определенном жанре обеспечивает достижение автором определенных коммуникативных задач, поскольку позволяет самостоятельно пройти путь от замысла к слову» [Дресвянина 2020: 101]. О. В. Денисова и Г. С. Щёголева, предлагая методику воссоздания вымышленного персонажа при написании сочинения, конкретизируют риторический подход, отмечая важность обучения школьников моделированию речевой ситуации при создании письменного текста: «Прежде чем приступить к любой работе по созданию текста, учителю необходимо ввести учащихся в такую речевую ситуацию, которая была бы учащемуся интересна и понятна» [Денисова, Щёголева 2017: 27]. На умение определять коммуникативную цель высказывания указывает и Н. В. Беляева: «Выпускник должен показать такие метапредметные результаты обучения, как умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей» [Беляева 2016: 23].

Иными словами, обучение школьников письменной речи будет эффективным, если «работа учащихся с письменным текстом» станет «принципиально иной» [Пранцова, Романичева 2018: 21], не будет сведена только к подготовке к сочинению как неизбежной форме контроля, будет учитывать особенности письменной речи и строиться на основе риторического подхода.

Методы и материалы исследования. В представленной статье мы опираемся на результаты анализа и сопоставительного анализа методических исследований по проблемам развития речи учащихся и трудов по речеведению и психологии речи, на сопоставительный анализ письменных развернутых ответов учащихся; используем метод моделирования обучения письму как виду речевой деятельности на основе риторического подхода.

Результаты. Автор статьи имеет возможность анализировать и сопоставлять выпускные «декабрьские» сочинения,

являющиеся результатом разных подходов учителей к процессу формирования письменной речи школьников: обучение сочинению как подготовка к определенной форме контроля (пример 1), обучение письменной речи на основе риторического подхода (пример 2).

Пример 1. Фрагмент из сочинения на тему «Может ли любовь помочь человеку лучше понять самого себя?» Авторские орфография, пунктуация и речевое оформление сохранены: «Задумывались ли вы хоть раз, что означает понятие любовь? А может ли любовь помочь человеку лучше понять самого себя? У каждого свое понятие любви. Точного определения понятия никто дать не сможет. Влюбляясь люди меняются, это свойственно каждому, ведь каждый хочет понравиться своей второй половине. Человек будет стараться быть лучше во всем, чтобы на него обратили внимание».

Представленный фрагмент иллюстрирует начало развития авторской мысли. Очевидно, что ученик использует формальные приемы построения текста-рассуждения, в частности вопросно-ответную форму. Однако подлинного «авторского голоса» в сочинении нет. Перед нами шаблонное начало псевдотекста.

Пример 2. Фрагмент из сочинения на тему «Может ли любовь помочь человеку лучше понять самого себя?» Намеренно выбрано сочинение невысокого уровня; авторские орфография, пунктуация и речевое оформление сохранены: «Я думаю, что мы все приходим в этот мир, чтобы любить. Когда человек любит по-настоящему, искренне и взаимно, он меняется. Иногда люди удивляются сами от себя, не думая, что они могут, например, рисковать своей жизнью из-за кого-то другого. Когда человек любит, в его душе оживают новые стороны его души, о которых он раньше не знал. Все потому, что, полюбив, люди перестают думать только о себе, жить только для себя и своих удовольствий. Любовь учит прощать, понимать, жертвовать, терпеть. Она показывает способен ли ты на это. И если любовь настоящая, однозначно, ты способен».

Можно упрекнуть автора в многословии во вступлении к сочинению (в объяснении, что такое любовь), в наличии речевых ошибок. Но читая этот фрагмент,

представляешь себе автора и невольно становишься его собеседником.

Обсуждение. Как правило, в результате создания письменных текстов на уроках русского языка и литературы учащиеся в той или иной степени овладевают коммуникативно-речевыми умениями «раскрывать тему высказывания; раскрывать основную мысль высказывания; собирать материал к высказыванию; систематизировать собранный к высказыванию материал; совершенствовать написанное; строить высказывание в определенной композиционной форме» [Ладыженская 1975: 62].

Однако для формирования речевой личности, способной эффективно осуществлять письменное общение в разных коммуникативных ситуациях, необходимо учитывать риторический аспект создания письменного текста, основанный на понимании специфики письма как вида речевой деятельности. По убеждению Т. А. Ладыженской, «любой автор, прежде чем приступить к сочинению, должен ясно себе представить, о чем он хочет рассказать читателю, для чего он должен об этом рассказать, как он будет это делать»¹.

Модель обучения письму как виду речевой деятельности, основанная на риторическом подходе, может быть реализована в двух направлениях: с одной стороны, в ходе практической деятельности учащиеся усваивают теоретические сведения об особенностях письма, а с другой — полученные знания применяются при решении учебных (риторических) задач.

В рамках данной статьи мы рассмотрим первое направление реализации модели и раскроем методический потенциал аналитических заданий в развитии письменной речи школьников. Ранее мы уже представляли типы заданий, «развивающих умение анализировать тему сочинения и замысливать текст на основе этого анализа» и обосновывали идею, что «анализ формулировки темы сочинения будет эффективным приемом обучения школьников текстопорождению только в том случае,

если станет частью системы обучения сочинению» [Ерохина 2020: 114]. В настоящей статье мы характеризуем иные виды аналитических заданий, нацеленных на обучение школьников письму как виду речевой деятельности.

Анализ и сопоставительный анализ подготовленных учителем текстов, осуществляемый на основе специально разработанных вопросов, позволяет учащимся осознать:

- различие между письмом и говорением, между устным и письменным текстом;
- основные особенности письма как вида речевой деятельности;
- коммуникативные ошибки автора текста, вызванные незнанием специфики письменной речи.

На рисунке представлена система аналитических заданий, позволяющих учащимся осознать особенности письма и использовать эти знания при создании собственных текстов.



Рис. Система аналитических заданий, направленных на осознание специфики письма как вида речевой деятельности

Draw. A system of analytical tasks aimed at understanding the specifics of writing as a type of speech activity

Для выявления сущности письма как вида речевой деятельности и установления его отличий от говорения целесообразно провести сопоставительный анализ письменного текста и расшифрованной записи устного текста. Главный вопрос, на который должны ответить учащиеся: какой из представленных текстов является продуктом письменной речевой деятельности и по каким признакам это можно определить.

¹ Развивайте дар слова. Факультативный курс «Теория и практика сочинений разных жанров» (VII–VIII кл.): пособие для учащихся / сост.: Т. А. Ладыженская и Т. С. Зепалова. М.: Просвещение, 1977. С. 4.

В случае затруднения учитель предлагает примерный алгоритм анализа: «Какова цель автора первого и второго текста? К кому обращаются авторы? В какой ситуации происходит общение? Композиция текстов: в каком случае отмечается нарушение логики развития мысли? Почему? Отметьте в текстах повторы, сопоставьте частоту их использования в текстах, сделайте вывод. Сопоставьте языковые особенности текстов: в каком тексте вы отметили большее количество лексических и грамматических ошибок? Сделайте вывод. Какой текст, на ваш взгляд, более эмоционален, в большей степени воздействует на собеседника? По каким признакам вы об этом судите? Сделайте вывод».

Важнейшей особенностью письменной речи является отсутствие непосредственного собеседника. Важно помочь учащимся осознать, в каких жизненных ситуациях общение с отсутствующим или воображаемым собеседником является необходимым. Можно организовать игру-конкурс «Копилка ситуаций». Команды поочередно представляют (или описывают) реальные жизненные ситуации, в которых человек должен владеть письменной речью. Обязательная часть задания — анализ и объяснение причин, по которым в данной ситуации необходима именно письменная форма общения, а устный текст является неуместным. Жюри оценивает не только количество найденных ситуаций, но и качество аргументации.

Важной особенностью письменной речи является специфика ее замысла и мотивации: они полностью определяются пишущим. Л. С. Выготский сравнил мотивацию в устной и письменной речи: «При устной речи не приходится создавать мотивацию речи. Устная речь в этом смысле регулируется в своем течении динамической ситуацией... При письменной речи мы вынуждены сами создавать ситуацию, вернее, представлять ее в мысли» [Выготский 1999: 221]. Эта особенность будет осознана учащимися, если они в ходе анализа письменных текстов разных жанров определяют цель и мотив их авторов.

В связи со сказанным выше об особенностях мотивации в письменной речи особое значение при обучении письму следует уделять первому этапу этой деятельности,

в ходе которого пишущий определяет, кому будет адресован текст, с какой целью будет написан, какое содержание будет отобрано для его создания. Предложим учащимся тексты эпистолярного жанра (личные и деловые письма, поздравительные сообщения, СМС и интернет-сообщения) и организуем выполнение аналитического задания: «Охарактеризуйте адресата данного письменного текста. Что в тексте подсказало ответ?» Очень эффективным будет анализ текстов с коммуникативными ошибками, являющимися следствием неправильной оценки пишущим особенностей адресата, а также сопоставительный анализ текстов на одну тему, адресованных разным людям.

Уделим внимание этапу планирования письменной речевой деятельности. К. А. Баршт утверждал: «Свойство письменной речи состоит в том, что она всегда имеет за своей спиной черновик, выраженный в письменной или, в крайнем случае, в мыслительной форме (каждое письменное слово сначала обрабатывается в сознании, обдумывается и лишь потом реализуется в речи)» [Баршт 1994: 125]. Эту идею находим и у Л. С. Выготского: «Мы очень часто скажем сначала про себя, а потом пишем; здесь налицо мысленный черновик» [Выготский 1999: 307]. Предлагаем аналитические задания, общей целью которых является ответ на вопрос: был ли у автора текста «мысленный черновик»? Перечислим некоторые варианты аналитических вопросов и заданий: «Сопоставьте тему сочинения и план, составленный учащимся. Можно ли по этому плану создать текст на указанную тему? Обоснуйте свою позицию». Выполняя задание, учащиеся развивают антиципацию, необходимую для успешной речевой деятельности. Еще одно задание: «Проанализируйте тему сочинения, а также предложенные слова и словосочетания. Могут ли они встретиться в письменном тексте на данную тему? Обоснуйте свою позицию». Учителю необходимо подобрать для задания слова, по своему лексическому значению или стилистической окраске неадекватные теме и замыслу текста.

Осваивая исполнительский этап речевой деятельности — ее осуществление, используем аналитические задания, направленные на осознание учащимися

еще одной особенностью письменной речи: с помощью письма реализуется опосредованное общение, пишущий не видит непосредственную реакцию читающего, может лишь предугадать ее. Предложим учащимся проанализировать текст и ответить на вопросы: «Какой будет реакция адресата? Почему мы можем сделать такое заключение? Соответствует ли она замыслу автора? Если, по-вашему, автор рассчитывал на другую реакцию, объясните, какие ошибки он допустил?»

На этапе контроля деятельности эффективными будут вопросы, направленные на обучение самоанализу: «Соответствует ли мое сочинение теме? Раскрыта ли основная мысль? Все ли необходимые элементы композиции представлены? Связаны ли между собой части сочинения? Есть ли в тексте речевые и грамматические ошибки, повторы, неблагозвучия и т. д.?»

С целью осознания письма как речи, монологической по форме, но диалогической по своей сущности (пишущий моделирует диалог с адресатом, иногда предполагающий ответную письменную реплику; с авторами других текстов, в пространстве которых находится его речевое произведение; диалог разных точек зрения автора на предмет речи и т. д.), предложим учащимся аналитические вопросы и задания: «С какой целью автор текста использует цитирование или несобственно-прямую речь? С какой целью автор текста использует обращение, риторические вопросы или вопросно-ответную форму изложения? Удалось ли автору текста построить письменное общение в форме диалога? Объясните свою позицию. При необходимости отредактируйте текст с учетом логичности письменной речи».

Еще одной особенностью письменной речи является почти полное отсутствие внеязыковых дополнительных средств выражения (она не располагает средствами мимики, жестов, интонации). Однако невербальные компоненты коммуникации (в очень специфическом виде) содержатся и в письменных текстах. К ним относятся в первую очередь авторская экспрессивная пунктуация и шрифтовые выделения в тексте. Проведем с учащимися анализ шрифтовых выделений в тексте. С какой целью они применяются? Аналогичное задание разрабатываем

с целью анализа функций авторских знаков препинания. Сегодня эти задания могут быть направлены на аналитическую работу и с электронными текстами (роль смайликов, эмодзи).

Заключение. Мы показали лишь одно из методически эффективных направлений развития письменной речи школьников — аналитическую работу с письменным текстом. Конечно, в арсенале словесника и другие типы заданий: аналитико-синтетические; задание на переработку готового текста в плане его совершенствования; задания, требующие создания нового текста на основе данного (готового)². Главное, чтобы обучение письменной речи не сводилось только к обучению сочинению, тем более не ограничивалось подготовкой к созданию экзаменационных развернутых письменных высказываний на основе клише, шаблонов и заранее припасенных речевых формул. Работа над совершенствованием письменной речи школьников, несомненно, будет успешной, если строить ее на основе риторического подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахапкина Я. Э. Причины и механизмы речевых сбоях на письме (на материале учебно-научных текстов носителей русского языка) // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 65–91. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-3-65-91>
2. Барит К. А. «Каллиграфия» Ф. М. Достоевского // Новые аспекты в изучении Достоевского: сб. научных трудов / отв. редактор В. Н. Захаров. Петрозаводск, 1994. С. 101–129.
3. Беляева Н. В. Пропедевтическая подготовка в основной школе к итоговому сочинению в контексте реализации метапредметных результатов ФГОС основного общего образования // Литература в школе. 2016. № 11. С. 22–25.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 366 с.
5. Денисова О. В., Щёголева Г. С. Технология вымышленного персонажа как средство обучения вариативному раскрытию темы сочинения // Начальная школа. 2017. № 2. С. 26–31.

² Ладыженская Т. А. Обучение устной и письменной речи (связная речь) // Методика преподавания русского языка в школе: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова и др.; под ред. М. Т. Баранова. М.: ИД «Академия», 2001. С. 283–284.

6. Дресвянина С. Д. Обучение сочинению школьников: риторический подход // Научная школа профессора Т. А. Ладыженской: Материалы научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения ученого (3–4 апреля 2020 г.) / отв. ред. Е. Л. Ерохина, З. И. Курцева, Ю. В. Щербинина. М.: НВИ; Языки Народов Мира, 2020. С. 100–107.

7. Ерохина Е. Л. Анализ формулировки темы в системе обучения «Декабрьскому» сочинению // Научная школа профессора Т. А. Ладыженской: Материалы научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения ученого (3–4 апреля 2020 г.) / отв. ред. Е. Л. Ерохина, З. И. Курцева, Ю. В. Щербинина. М.: НВИ; Языки Народов Мира, 2020. С. 107–114.

8. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1975. 255 с.

9. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Методические подходы к обучению итоговому сочинению: от теории к практике // Литература в школе. 2018. № 7. С. 21–24.

10. Соболева О. В. Канцеляризмы в письменной речи современного школьника (на материале сочинений ЕГЭ) // Текст культуры и культура текста: Материалы IV Международного педагогического форума (Сочи, 16–17 октября 2017 года) / ред. кол.: Л. А. Верbitsкая, С. И. Богданов, О. Е. Дроздова и др. [Электронный ресурс]. СПб.: РОПРЯЛ, 2017. С. 179–182.

REFERENCES

1. Akhapkina Ya. E. Reasons and mechanisms of speech failures in written language of a native speaker of Russian (on the basis of academic texts). *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2013;3:65–91. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-3-65-91>

2. Barsh I. K. A. «Calligraphy» by F. M. Dostoevsky. *New aspects in the study of Dostoevsky: collection of scientific articles*. Zakharov V. N. (ed.) Petrozavodsk, 1994. P. 101–129. (In Russ.)

3. Belyaeva N. V. Propaedeutic training to prepare to the final essay in the context of

implementation of FGOS metasubject results of basic general education. *Literatura v shkole = Literature at school*. 2016;11:22–25. (In Russ.)

4. Vygotsky L. S. Thinking and speech. Moscow: Labyrinth, 1999. 366 p. (In Russ.)

5. Denisova O. V., Shchegoleva G. S. The technology of a fictional character as a means of teaching the variable disclosure of the topic of an essay. *Nachal'naya shkola = Elementary school*. 2017;2:26–31. (In Russ.)

6. Dresvyanina S. D. Teaching schoolchildren to write: a rhetorical approach. *Scientific school of Professor T. A. Ladyzhenskoi: Materials of the scientific and practical conference dedicated to the 95th anniversary of the birth of the researcher (April 3–4, 2020)*. Erokhina E. L., Kurtseva Z. I., Shcherbinina Yu. V. (eds.). Moscow: NVI, Languages of the Peoples of The World, 2020. P. 100–107. (In Russ.)

7. Erokhina E. L. Analysis of the formulation of the topic in the system of teaching the «December» essay. *Scientific school of the professor T. A. Ladyzhenskoi: Materials of the scientific and practical conference dedicated to the 95th anniversary of the birth of the scientist (April 3–4, 2020)*. Erokhina E. L., Kurtseva Z. I., Shcherbinina Yu. V. (eds.). Moscow: NVI, Languages of the Peoples of The World, 2020. P. 107–114. (In Russ.)

8. Ladyzhenskaya T. A. The system of work on the development of coherent oral speech of students. Moscow: Pedagogy, 1975. (In Russ.)

9. Prantsova G. V., Romanicheva E. S. Methodical approaches to teaching how to write the final essay: from theory to practice. *Literatura v shkole = Literature at school*. 2018;7:21–24. (In Russ.)

10. Soboleva O. V. Official style cliches in the written speech of a modern pupil (based on the unified state examination compositions). *The text of culture and the culture of the text: Materials of the IV International Pedagogical Forum*, Sochi, October 16–17, 2017. Verbitskaya L. A., Bogdanov S. I., Drozdova O. E. et al. (eds.) Saint-Petersburg: ROPRYAL; 2017. P. 179–182. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Ленвладовна Ерохина, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой риторики и культуры речи

Elena L. Erokhina, Dr. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Head of the Department of Rhetoric and Speech Culture

Статья поступила в редакцию 25.08.2021; одобрена после рецензирования 26.09.2021; принята к публикации 21.10.2021.

The article was submitted 25.08.2021; approved after reviewing 26.09.2021; accepted for publication 21.10.2021.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-14-25>

Интонационно-звуковая интерпретация диалогических фрагментов поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» на уроках русского языка

Марина Валентиновна Маслова

МАОУ «Лицей № 14 им. Заслуженного учителя РФ А. М. Кузьмина», г. Тамбов, Россия,
marina.maslow@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0827-5880>

Аннотация. Автор выявляет противоречие между предметными результатами обучения аудированию и чтению, предусмотренными ФГОС ООО, и реальными показателями совершенствования рецептивных умений у подростков и предлагает взаимосвязанно обучать этим видам речевой деятельности посредством метода интонационно-звуковой интерпретации текста. В статье использованы анализ теоретических источников, содержательный анализ научных понятий, методы конкретизации и моделирования чтецкой деятельности, метод абстрагирования. Интонационно-звуковая интерпретация рассматривается в данном исследовании как метод обучения и как новизна творческого чтения, выявляются ее отличия от чтения вслух и чтения по ролям. Дифференцирующими признаками предлагаемой деятельности признаются диалогичность; отношение к тексту как к открытому для модификаций объекту; направленность на решение акустико-смысловых задач, связанных с переносом текста из визуальной модальности в аудиальную; применимость на уроках русского языка в VIII–IX классах. В статье описана процессуальная модель чтецкой деятельности. В интонационно-звуковой интерпретации текста выделяются ориентировочный, исполнительский и рефлексивно-оценивающий этапы. Исполнительский этап включает работу с речевым планом автора, работу с речевым планом персонажа и собственно чтецкую деятельность. Подробно иллюстрируется работа с диалогическими фрагментами поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души»; называются произведения, интонационно-звуковую интерпретацию которых можно осуществить на уроках русского языка в VIII–IX классах. В статье перечислены условия, при которых интонационно-звуковая интерпретация может быть успешно организована: среди них выбор ориентированного на звук произведения для чтения; работа в группе; осуществление деятельности в устной форме, без письменной фиксации результатов перекодирования письменной речи в устную; оформление продукта интонационно-звуковой интерпретации диалогического фрагмента в виде аудиозаписи и др. Автор приходит к выводу, что данный метод способствует развитию у учащихся умения осмысливать читаемое, побуждает ориентироваться в целом произведении при переносе фрагмента из визуальной модальности в аудиальную; формирует представление о полифоничности художественного текста; активизирует психофизиологические механизмы, которые участвуют в аудитивной деятельности и чтении (память, внимание, слуховой контроль, механизм перекодирования, вероятностное прогнозирование); обогащает апперцепционную базу (фоновые знания) чтецов; стимулирует коммуникацию чтецов в рабочей группе.

Ключевые слова: аудирование, чтение, интонационно-звуковая интерпретация, диалогический фрагмент, речевой план автора, речевой план персонажа, чтецкая деятельность

Для цитирования: Маслова М. В. Интонационно-звуковая интерпретация диалогических фрагментов поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 1. С. 14–25. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-14-25>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Intonational and sound interpretation of dialogic fragments in N. V. Gogol's poem "Dead Souls" in the Russian language lessons

Marina V. Maslova

Autonomous Educational Institution of Higher Education "Lyceum № 14", Tambov, Russia,
marina.maslow@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0827-5880>

Abstract. The paper exposes a contradiction between the subject-specific (listening and reading) educational outcomes required in the Federal State Educational Standard of basic compulsory education and the actual data concerning the development of teenagers' receptive skills. The author suggests adopting an integrated approach to teaching the two above-mentioned types of speech activity. Learners are instructed in listening and reading in an interconnected manner using the method of intonational and sound text interpretation. The study relies on literature analysis, the content analysis of scientific concepts, the methods of concretization and reading activity modelling in conjunction with an abstraction technique. Intonational and sound interpretation is construed as a teaching method and a type of creative reading. Additionally, the paper brings to light the differences between reading aloud and role-reading on the one hand and intonational and sound interpretation on the other. The differentiating features of the proposed activity are its dialogic nature; the attitude to text as to an object open to modifications; the focus on addressing the acoustic-semantic issues related to textual transfer from visual to auditory modality; applicability in Russian lessons in the 8th–9th forms. The paper describes a processual model of a reader's activity. The intonational and sound text interpretation includes the stages of orientation, performance, reflection, and evaluation. The performance stage consists in working with the author's speech plane as well as the character's speech plane and the reading activity itself. The paper presents a detailed methodology of working with N. V. Gogol's poem "Dead Souls"; moreover, other works which can be subject to an intonational and sound interpretation in Russian lessons in the 8th–9th forms are mentioned. The research resulted in an enumeration of the conditions necessary to efficiently organise intonational and sound text interpretation. These include the choice of a sound-oriented work for reading; group work; practicing in spoken form without recording the results of the conversion from written speech to oral speech in writing; the audio recording of the product of intonational and sound interpretation of a dialogic fragment. The author concludes that the chosen method facilitates the development of learners' skill to comprehend what they read; motivates them to orient themselves in the work while converting an excerpt from the visual into the auditory modality; gives an idea of the polyphony of a literary text. Moreover, it promotes the psychophysiological mechanisms that are involved in the auditory activity and reading (memory, attention, acoustic control, the converting mechanism, probabilistic forecasting); enriches readers' apperceptive basis (background knowledge), stimulates readers' interaction in a work group.

Keywords: listening, reading, intonational and sound interpretation, dialogic fragment, author's speech plane, character's speech plane, reading activity

For citation: Maslova M. V. Intonational and sound interpretation of dialogic fragments in N. V. Gogol's poem "Dead Souls" in the Russian language lessons. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(1):14–25. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-14-25>.

Введение. Процессы обучения чтению и аудированию не завершаются в начальной школе. Перечень предметных результатов по учебному предмету «Русский язык» во ФГОС ООО, утвержденном 31.05.2021¹, включает овладение различными видами аудирования (выборочным, детальным, ознакомительным) и различными видами чтения (просмотровым, ознакомительным, изучающим, поисковым). В документе говорится о необходимости обучения пониманию как прочитанного, так и прослушанного текстов. Между тем наблюдения учителей-практиков свидетельствуют о том, что ученика-слушателя и ученика-читателя, и прежде всего реципиента классических произведений, мы теряем именно

в среднем звене. «Школьникам все сложнее воспринимать классические книги XIX в. — большого объема, с неторопливым развитием сюжета. Многие подростки отдают предпочтение комиксам и графическим романам, в которых мир отражается фрагментарно, короткими, разрозненными порциями, представленными в ярких визуальных образах» [Борисенко 2021: 11]. Аудирование, как, впрочем, и чтение, — это не только восприятие, но и осмысление поступающей извне информации. «Невосприимчивость» к классике объясняется, в частности, влиянием цифровизации и гаджетизации на когнитивные механизмы учащихся. «Когда говорят о когнитивных изменениях современных детей, чаще всего имеют в виду клиповое мышление и такие его особенности, как сиюминутность восприятия, фрагментарность, высокая скорость обработки информации, снижение возможности обобщения и осмысления и др.» [Там же: 10–11].

Синхронное ослабление умений читать и слушать происходит не случайно, так

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 03.11.2021).

как чтение и аудирование — родственные виды речевой деятельности. Согласно И. А. Зимней, они имеют одну цель — осмысление воспринимаемого зрением или слухом речевого сообщения, раскрытие смысловых связей в нем; они сходны структурно: и чтение, и аудирование, будучи видами речевой деятельности, определяются трехфазностью; их предметом является мысль, причем чужая, заданная, в воссоздании которой и заключается цель чтения и слушания; продуктом чтения и слушания как рецептивных видов речевой деятельности (т. е. направленных на прием и переработку речевого сообщения) является умозаключение, к которому приходит человек в процессе рецепции; внутренним результатом и аудитивной, и читательской деятельности является понимание (или непонимание) смыслового содержания текста, внешний же результат реализуется в другом виде деятельности того же человека; специфической единицей этих видов деятельности является смысловое решение [Зимняя 2001]. «Высокие результаты в одном виде рецептивной деятельности имеют тенденцию быть связанными и с высокими результатами в другом виде рецептивной деятельности» [Алефиренко 2006: 3].

В настоящей статье предлагается посредством метода интонационно-звуковой интерпретации текста снять некоторые трудности аудирования и чтения, возникающие у подростков.

Интонационно-звуковая интерпретация рассматривается в данной статье как метод взаимосвязанного обучения аудированию и чтению и как разновидность творческого чтения.

Такие виды чтения, как просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое, упомянутые во ФГОС ООО, были предложены Н. А. Ипполитовой [Ипполитова 1998]. Виды чтения выделены на основе характера извлеченной информации и установки читающего на степень полноты и точности понимания читаемого.

Часто «циркулирующее» в современных исследованиях деление видов чтения на чтение с листа и чтение с экрана осуществлено в зависимости от материального носителя текста.

«В зависимости от цели выделяют следующие виды чтения: 1) познавательное — чтение с целью извлечения информации, ее

осмысления и сохранения, краткой реакции на нее — вербальной и невербальной; 2) ценностно-ориентационное — чтение с целью последующего обсуждения, оценки, пересказа содержания прочитанного, т. е. использования результатов чтения в других видах речевой деятельности; 3) регулятивное — чтение с последующими предметными действиями, соотносящимися или не соотносящимися с описанными в тексте» [Александрова, Гостева, Добротина и др. 2017: 6].

Н. Н. Сметанникова выделяет интерактивное чтение, которое «предполагает как активное взаимодействие читающего и текста, так и взаимодействие с другими видами речевой деятельности (слушанием, говорением, письмом)» [Сметанникова 2005: 127].

Если конкретизировать речевую деятельность, коррелирующую с чтением, то в таком случае должны быть признаны интерактивными реферативное чтение (чтение + письмо), которому посвящено исследование В. А. Кудряшовой², комментированное чтение (чтение + говорение) и др.

Если в основу классификации положить параметр скорости, то можно выделить чтение быстрое и медленное. Наконец, в зависимости от степени осмысления информации различают творческое чтение и чтение репродуктивное. «Понятие “творческое чтение” вообще никак не отфильтровало своей сущности в современном российском литературном образовании», — пишет С. П. Лавлинский и восполняет «досадный рефлексивно-технологический провал», определяя понятие творческого чтения («сотворческого сопереживания») как «целенаправленное взаимодействие читателя с произведением, в процессе которого создается “интрига смысла”, фиксируются в вопросах “точки предпонимания”, а в результате познаются закономерности структуры (т. е. художественный “язык”), понимается смысл (позиция автора-творца), проясняются способы чтения, и — в конце концов — происходит наращивание эстетического и — шире — антропологического опыта» [Лавлинский 2018:

² Кудряшова В. А. Обучение реферативному чтению на уроках русского языка: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1994. 172 с.

38–39]. Ученый рассматривает понятие творческого чтения как родовое по отношению к видовому понятию исследовательской деятельности.

Мы квалифицируем интонационно-звуковую интерпретацию текста как разновидность творческого чтения, поскольку через такого рода взаимодействие читателя и воспринимаемого им текста постигаются особенности формы и содержания произведения, выявляются способы чтения, обогащается апперцепционная база читателя; подросток, исследуя акустическую сторону текста, становится его со-творцом, автором его звуковой версии.

В учебно-методических целях представляется важным показать, в чем своеобразие интонационно-звуковой интерпретации, каковы условия организации чтетцкой деятельности, направленной на взаимосвязанное обучение школьников аудированию и чтению, проиллюстрировать эту деятельность на примере поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души».

Начнем с терминологии. Следует раскрыть важное в контексте данной статьи отличие интонационно-звуковой интерпретации от чтения вслух и чтения по ролям.

Чтению вслух подвергаются тексты любых стилей и жанров. Интонационно-звуковая интерпретация распространяется только на диалогические фрагменты художественных произведений. В своем выборе материалов для чтения опираемся на доводы М. А. Викулиной, которая выделяет в качестве единицы восприятия дискурса когнитивно-дискурсивный фрагмент. «Эта единица, — отмечает исследователь, — соответствует фрагменту дискурса, соотносимому с минимально достаточным контекстом коммуникации, раскрывающим имплицитный смысл высказывания» [Викулина 2017: 160–161]. Выбор единицы она объясняет тем, что, «согласно теориям восприятия речи (А. А. Брудный, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, Г. Моль, Л. С. Цветкова, Р. М. Фрумкина, Л. А. Чистович, Р. О. Якобсон и др.), свойства перцептивных процессов позволяют сознанию слушающего лучше улавливать смысл воспринятого, если перцепт представляет собой дискурсивную единицу, в которой репрезентированы не только языковые средства означивания мысли,

но и экстралингвистические проявления говорящего, социокультурный фон коммуникации и факторы актуального ситуативного контекста» [Там же: 161].

Другим отличием интонационно-звуковой интерпретации от чтения вслух является то, что она трансформирует текст, предназначенный для восприятия. Мы исходим из понимания текста не как некоего застывшего, а как открытого для модификаций объекта. Трансформации подвергается прежде всего авторский план. В отличие же от чтения по ролям в интерпретационной деятельности нет роли «от автора». Интонационно-звуковая интерпретация — это перенос диалогического фрагмента художественного произведения из визуальной модальности в аудиальную, в процессе которого осуществляется, в частности, преобразование речевого плана автора.

Наконец, интонационно-звуковая интерпретация организуется не на уроках литературы, а на уроках русского языка. Предпочтительно использовать этот вид чтения в VIII–IX классах, так как в эти годы обучения подростки приобретают знания о способах передачи чужой речи.

В исследовании были использованы такие **методы**, как анализ теоретических источников, содержательный анализ научных понятий, методы конкретизации и моделирования чтетцкой деятельности, метод абстрагирования (перехода от конкретных данных к выводам и обобщениям).

Материал исследования. По мысли П. Бранга, профессора славянской филологии Цюрихского университета, авторы текстов в разной мере зависят от произнесения и звучания (в связи с чем различаются декламативный и недекламативный типы поэта), «это верно также для отдельных произведений и даже частей произведений; верно это и для различных жанров» [Бранг 2010: 33–34]. Понятно, что для интонационно-звуковой интерпретации лучше брать декламационные произведения авторов декламативного типа.

П. Бранг относит Н. В. Гоголя к декламативному типу авторов. Оркестровку в текстах Н. В. Гоголя обнаруживает и поэт Ольга Седакова: она приводит «Лабардан-с, лабардан-с!» из «Ревизора» и «цвет лица гемorroидальный» из «Шинели» как

доказательства звуковой ориентации гоголевского слова³.

«Главная и самая постоянная черта гоголевского стиля — его словесная выразительность. Он писал, имея в виду не столько акустический эффект, оказываемый на ухо слушателя, сколько чувственный эффект, оказываемый на голосовой аппарат чтеца. ...Гоголь никогда не писал просто — он всегда либо ритмизует, либо столь же тщательно имитирует. И интонации разговорной речи присутствуют у него не только в диалоге. Его проза никогда не бывает пустой. Она всегда живет и вибрирует живой речью» [Мирский 2005: 265].

О проверке Н. В. Гоголем собственных произведений «на звук» писал знакомый писателя Д. А. Оболенский: «Граф А. П. Толстой сказывал мне, что ему не раз приходилось слышать, как Гоголь писал свои “Мертвые души”. Проходя мимо дверей, ведущих в его комнату, он не раз слышал, как Гоголь один, в запертой горнице, как будто бы с кем-то разговаривал, иногда самым неестественным голосом. В черновых рукописях видны следы этой работы. Каждый разговор переделывался Гоголем по несколько раз»⁴.

Планируемые результаты и обсуждение.

Полагаем, что в рамках взаимосвязанного обучения аудированию и чтению подростки должны научиться дифференцировать речь автора и речь персонажа; определять место, которое занимает диалог в цепи речевого общения персонажей, реконструировать «образ прошлого» и «образ будущего»; уверенно владеть способами передачи чужой речи, учитывать компенсаторные функции ремарок; обращаться, кроме исходного текста, к другим источникам (например, к экранизации произведения) в поисках акустико-смыслового решения вопроса, возникшего в связи с переносом текста из визуальной модальности в аудиальную; понимать специфику устной речи; перекодировать письменную речь в устную; обогащать

апперцепционную базу (фоновые знания); распределять ресурсы рабочей памяти; мобилизовать слуховой контроль; сотрудничать в группе; учитывать фактор адресата.

Покажем, как можно организовать интонационно-звуковую интерпретацию диалогов Чичикова и помещиков из первого тома поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души».

Вслед за Н. Н. Сметанниковой выделяем ориентировочный, исполнительский и рефлексивно-оценивающий этапы чтения. Опишем деятельность учащихся на каждом из этих этапов.

Ориентировочный этап включает: (1) создание художественно-психологической установки; (2) постановку цели чтения; (3) сообщение необходимых сведений о произведении, фрагмент из которого предлагается для озвучивания; (4) установление места, которое занимает диалог в цепи речевого общения персонажей; реконструкцию «образа прошлого» (речевых событий, предшествующих диалогу) и «образа будущего» (речевых событий, следующих за диалогом); (5) выявление всех говорящих участников диалога и распределение ролей.

На исполнительском этапе выделяется работа с речевым планом автора (РПА), работа с речевым планом персонажа (РПП), собственно чтецкая деятельность в группе (ЧД).

Интонационно-звуковая интерпретация — это чтение в темпе живого диалога, поэтому учащиеся ищут в авторском речевом плане трудные места, которые могут спровоцировать остановку чтения. Знакомясь с фрагментом, учащиеся отвечают на следующие вопросы:

1. Есть ли в РПА предложения с косвенной речью?

2. Есть ли предложения, в которых содержание и форма речи персонажей «упакована» в название речевого жанра?

3. Есть ли предложения, в которых автор передает содержание речи персонажей с помощью дополнений?

4. Упоминаются ли в РПА неречевые действия персонажей, сопутствующие речи?

5. Есть ли в РПА вводные конструкции, называющие персонажа-участника беседы как источник информации?

Если на эти вопросы дается ответ «да», то надо переходить к «переводу» речевого плана автора в речевой план персонажа.

³ Седакова О. Звук. Из цикла радиобесед «Искусство поэзии» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.olgasedakova.com/Poetica/168/search> (дата обращения: 03.11.2021).

⁴ Цит. по: Гиппиус В. В. Гоголь. Воспоминания. Письма. Дневники. М.: Директ-Медиа, 2014. С. 384.

Не будем подробно останавливаться на вопросе № 1, так как перестраиванию косвенной речи в прямую посвящена серия уроков русского языка в IX классе; на вопросе № 5, так как использовать вводные конструкции, обозначающие источник сообщения (например: «Пошли смотреть пруд, в котором, *по словам Ноздрева*, водилась рыба такой величины, что два человека с трудом вытаскивали штуку»), дети учатся в VIII классе. Сразу перейдем к вопросу № 2, направленному на реконструкцию обозначенного в РПА жанра. Учащиеся изучают литературные жанры как «группы произведений, выделяемые в рамках родов литературы» [Цит. по: Пранцова, Романичева 2015: 173], и речевой жанр вписывается в контекст уже знакомого им явления. Чтобы учащиеся овладели термином «речевой жанр», следует сообщить им о том, что это понятие распространяется не только на целое речевое произведение, но и на отдельную реплику, на одно высказывание в диалоге. Надо ознакомить учащихся с параметрами речевого жанра, которые содержатся в «анкете речевого жанра» Т. В. Шмелевой.

Тоголевские персонажи реализуют такие жанры, как приветствие («Ноздрев приветствовал его по-дружески»), похвала («Засим не пропустили председателя палаты, почтмейстера, и таким образом перебрали почти всех чиновников города, которые все оказались самыми достойными людьми»), просьба («...он попросил хозяйку приказать заложить его бричку»), приказ («Настасья Петровна тут же послала Фетинью, приказавши в то же время принести еще горячих блинов»), извинение («Чичиков извинился, что побеспокоил неожиданным приходом»), благодарность («Чичиков поблагодарил хозяйку, сказавши, что ему не нужно ничего, чтобы она не беспокоилась ни о чем, кроме постели, он ничего не требует»), угроза («Здесь Чичиков вышел совершенно из границ всякого терпения, хватил в сердцах стулом об пол и посулил ей черта»), спор («Тут они еще несколько времени поспорили о том, кому первому войти, и наконец Чичиков вошел боком в столовую») и др.

Реконструировать намеченный в авторском плане речевой жанр можно употреблением в речи персонажа глагола в форме 1-го лица, называющего этот речевой жанр

(*приветствую, прошу, благодарю* и т. д.), но в ряде случаев приходится строить развернутое высказывание. Учащиеся должны увидеть за метакомпонентом с обозначением жанра спектр возможностей, лексических и грамматических ресурсов жанра, вернуться к «образу прошлого» — речевым событиям, предшествующим упомянутому жанру. Так, например, чтобы состоялся жанр похвалы (в гостях у Манилова Чичиков хвалит губернских чиновников), учащимся надо перечитать в 1-й главе поэмы сведения о чиновниках («...а в разговорах с вице-губернатором и председателем палаты, которые были еще только статские советники, сказал даже ошибкою два раза: “ваше превосходительство”, что очень им понравилось», «На другой день Чичиков провел вечер у председателя палаты, который принимал гостей своих в халате, несколько замасленном, и в том числе двух каких-то дам»; «низенький человек, но остряк и философ» и др.), переработать их в соответствии с требуемым жанром и применить в речи участников диалога.

В 3-й главе первого тома поэмы учащиеся, озвучивающим диалог Чичикова и Коробочки, встречается предложение: «Здесь Чичиков вышел совершенно из границ всякого терпения, хватил в сердцах стулом об пол и посулил ей черта». В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова значение «судить» отождествляется со значениями «обещать» и «предвещать, предсказывать», но замена глагола *судить* синонимами не помогает построить такое высказывание Чичикова, которое, по замыслу автора, вызывает сильную реакцию у Коробочки: «Ох, не припоминай его, бог с ним! — вскрикнула она, вся побледнев». В таком случае приходится обращаться к экранизации поэмы режиссером М. Швейцером (1984). А. Калягин, исполнитель роли Чичикова, «судит черта», произнося междометное «Черт!».

Без апелляции к «образу прошлого» или «образу будущего» в цепи речевого общения персонажей не обойтись при переводе дополнения в реплики (вопрос № 3). Так, чтобы ученица, играющая роль Маниловой, смогла нечто сообщить о театральной жизни губернского города («Разговор начался за столом об удовольствии спокойной жизни, прерываемый замечаниями

хозяйки о городском театре и об актерах»), ей следует вернуться к 1-й главе поэмы, внимательно перечитать содержание афиши, которую сорвал со столба Чичиков («...давалась драма г. Коцебу, в которой Ролла играл г. Поплевин, Кору — девица Зяблова, прочие лица были и того менее замечательны»), и творчески переработать этот материал. Чтобы ученик, исполняющий роль Манилова, смог рассказать кучеру Чичикова, как добраться до Собакевича («Тут Манилов с такою же любезностью рассказал дело кучеру и сказал ему даже один раз “вы”»), ему надо забежать вперед, в следующий абзац, и прочитать: «Кучер, услышав, что нужно пропустить два поворота и поворотить на третий, сказал: “Потрафим, ваше благородие”». Как видим, учащиеся для решения акустико-смысловых задач вынуждены находить материал в большом по объему художественном произведении, ориентироваться в нем.

Вербальный диалог спаян со средой, в которой он развертывается, это учитывается в формулировке вопроса № 4. Поскольку в процессе интонационно-звуковой интерпретации визуальные образы перекодируются в звуковые, то о неречевых действиях, сопутствующих речевым, следует сигнализировать вербально. Так, в адресованных Ноздреву словах Чичикова «Ну вот уж здесь ни вот на столько не солгал», сопровождаемых жестом («показал большим пальцем на своем мизинце самую маленькую часть»), сочетание *ни вот на столько* надо заменить фразеологизмами *ни чуточки, ни капли, ни на йоту* и т. д.

Специфика работы с РПА заключается в том, что эта работа производится устно. Допускается маркировка текста цветом (косвенная речь выделяется желтым, дополнение — голубым, название речевого жанра — красным и т. д.), но учащиеся не ведут подробных записей результатов трансформаций. Это условие необходимо соблюдать, чтобы чтецы учились распределять ресурсы рабочей памяти в процессе коммуникации.

Кроме того, работа с РПА ведется в группе. Здесь осуществляется обмен мнениями, совместное принятие решений.

При переходе к работе с речевым планом персонажа каждому чтецу (индивидуально) надо ответить на вопросы:

1. Есть ли в РПП указательные слова при отсутствии знаменательных слов, ими заменяемых?

2. Есть ли в РПП слова, значения которых вы не знаете?

3. Есть ли в РПП слова, произношение которых вызывает у вас затруднения?

4. Есть ли в РПП интонационно сложные высказывания?

5. Есть ли реплики, разорванные словами автора?

6. Передается ли в РПП внутренняя речь?

7. Сопровождают ли реплику ремарки?

Здесь тоже может быть применена цветовая маркировка текста, но сценарий РПП писать нельзя по вышеизложенным соображениям. При ответе «да» на тот или иной вопрос учащиеся приступают к «переводу» текста.

При наличии указательных слов в речи персонажа, но отсутствии знаменательных слов, ими заменяемых (вопрос № 1), учащийся обращает внимание на ремарки и включает в реплику искомое знаменательное слово. Обратимся к тексту: «Сударыня! Здесь, — сказал Чичиков, — здесь, вот где, — тут он положил руку на сердце, — да, здесь пребудет приятность времени, проведенного с вами!» Жест не может быть перенесен в аудиальную модальность, если не будет вербализован. Чтобы речь Чичикова, обращенная к Маниловой, была понятна без визуального подкрепления, надо включить в нее слово *сердце*: «Сударыня! Приятность времени, проведенного с вами, навсегда останется в моем сердце». Внимание к вопросам № 2, 3, 4 способствует правильному и выразительному чтению реплик персонажей. Выверяя произношение слов, форм, сочетаний *покупищик, пенька, подмаслила, крестная сила* и др., учащиеся знакомятся и с семантикой этих единиц.

У чтецов усиливается внимание к пунктуации, так как она участвует в передаче коммуникативных стратегий персонажей. Знаки препинания становятся для читающих не метафорически, а буквально — нотными знаками, которыми записан речевой дуэт или трио. Таким образом учащиеся перекодируют письменную речь в устную. Механизм переключения кодов играет важную роль в аудитивной деятельности коммуниканта: участник общения,

слушая речь своего собеседника, переводит ее на свой язык, от материальной формы слова переходит к его идее, переключается с рецепции на активное ответное говорение. Есть основания полагать, что конвертация письменной речи в устную благотворно влияет на работу механизма переключения кодов, запускающегося при аудировании в ситуации диалога и чтения.

Вопрос № 5 ориентирует детей на восстановление при чтении целостности высказывания, разорванного словами автора. В этом случае требуется концентрировать внимание на параметре полноты речи персонажа, уметь забежать вперед (что связано с механизмом вероятностного прогнозирования), принимать решение о дальнейшем чтении.

Учащиеся распознают внутреннюю речь героя, учитывают ее содержание при чтении, но не читают вслух внутренние монологи (вопрос № 6). В границах одного речевого хода может быть «подуман» весь речевой план персонажа. В речевом плане персонажа может быть осуществлен переход от внутренней речи к внешней. Если исходить из того, что «внутренняя речь — это, по сути, стенограмма того, что могло быть сказано вслух» [Кокс 2020: 135], то моделирование автором внутреннего речевого потока персонажа способно помочь учащимся в управлении осознанной внутренней речью, играющей «важную роль в мотивации... и в принятии решений» [Там же: 131].

Наконец (вопрос № 7), подростки используют компенсаторные функции ремарок («произнесла хозяйка с расстановкой»; «произнесла уже почти просительным голосом»; «закричал опять Ноздрев»; «сказал Чичиков с чувством достоинства»; «сказал Чичиков, изумленный в самом деле таким предложением» и др.), поскольку ремарки помогают выбрать нужный темп чтения, необходимую громкость голоса, правильно сегментировать речь и т. д. Не все паралингвистические ремарки можно перенести в сферу акустики, но отпечаток на речевые звуки параязык все же накладывает. Слуховой контроль помогает добиться желаемой версии звучания реплики.

Заключительный аккорд исполнительского этапа — групповая чтецкая деятельность (ЧД). Учащиеся отвечают на вопросы:

1. Перебивают ли персонажи друг друга?
2. Учитывает ли ваш персонаж фактор адресата в собственной речи? Выражается ли это вербально?

Школьники учатся передавать перебивы речи. Здесь трудность заключается в сработанности партнеров по интонационно-звуковой интерпретации: они в какие-то моменты должны заговорить одновременно, хотя на бумаге диалог разворачивается линейно:

— А Пробка Степан, плотник? Я голову прокладую, если вы где сыщете такого мужика. Ведь что за силища была! Служи он в гвардии, ему бы бог знает что дали, трех аршин с вершком ростом!

Чичиков опять хотел заметить, что и Пробки нет на свете, но Собакевича, как видно, пронесло; полились такие потоки речей, что только нужно было слушать.

Передача перебивов речи развивает умение сотрудничать с собеседником в создании устного диалогического текста.

В процессе такого чтения школьники наблюдают, как персонажи учитывают в своей речи фактор адресата. Обратимся к развернутому авторскому плану, раскрывающему, как Чичиков подводит Собакевича к цели своего визита:

Чичиков начал как-то очень отдаленно, коснулся вообще всего русского государства и отождествился с большою похвалою об его пространстве, сказал, что самая древняя римская монархия не была так велика, и иностранцы справедливо удивляются... *Собакевич все слушал, наклонивши голову.* И что по существующим положениям этого государства, в славе которому нет равного, ревизские души, окончивши жизненное поприще, числятся, однако ж, до подачи новой ревизской сказки наравне с живыми, чтоб таким образом не обременить присутственные места множеством мелких и бесполезных справок и не увеличить сложность и без того уже весьма сложного государственного механизма... *Собакевич все слушал, наклонивши голову,* — и что, однако же, при всей справедливости этой меры она бывает отчасти тягостна для многих владельцев, обязывая их вносить подати так, как бы за живой предмет, и что он, чувствуя уважение личное к нему, готов бы даже отчасти принять на себя эту действительно тяжелую обязанность.

Учащиеся обращают внимание, что Чичиков следит за реакцией Собакевича

(ремарка «Собакевич все слушал, наклонивши голову» без каких бы то ни было вариаций употребляется дважды в авторской речи). В фильме М. Швейцера для переключения внимания с собственной речи на реакцию Собакевича Чичиков делает продолжительные паузы и употребляет контактоустанавливающие средства, в частности обращение *Михаил Иванович* и междометное предложение «А?».

Иными словами, в гоголевском тексте заложен учет фактора адресата, чтецы должны только обратить на это внимание и воспроизвести при проигрывании своих речевых партий.

Во время группового чтения ведется запись диалога на диктофон. Фактически в процессе рецепции диалогического фрагмента создается вторичный текст как результат его преобразования. На рефлексивно-оценивающем этапе аудиозапись диалогического фрагмента прослушивается и обсуждается.

Интонационно-звуковая интерпретация письменного диалога не есть ретрансляция текста. Она не только актуализирует и раскрывает потенциальные смыслы текста, но и обогащает его новыми. Как отмечал В. Е. Хализев, при истолковании литературного произведения интерпретация «сопряжена с переводом высказывания на другой язык (в другую семиотическую плоскость), с его перекодировкой... Толкуемое явление как-то меняется, преобразуется; его второй, новый облик, отличаясь от первого, исходного, оказывается одновременно и беднее, и богаче его. Интерпретация — это избирательное и в то же время творческое (созидательное) овладение высказыванием (текстом, произведением)» [Хализев 2004: 108]. В процессе такой интерпретации активизируется личность читающего, поэтому есть основания при прослушивании аудиозаписи адресовать чтецам вопросы, касающиеся не только аутентичности понимания авторского замысла («Удалось ли передать в звуке задуманные автором образы персонажей? Что не удалось адекватно перенести из письменного текста в звуковую картину и почему?»), но и степени самовыражения в интерпретационной деятельности («Как в интонационно-звуковой интерпретации диалогического фрагмента каждый из исполнителей выразил себя?»).

Перечислим условия, при которых интонационно-звуковая интерпретация может быть успешно организована: 1) выбор декламационного произведения автора декламативного типа для чтения; 2) участие в процессе чтения двух и более учащихся; 3) обращение в случае необходимости к экранизации произведения за акустико-смысловым решением; 4) осуществление деятельности в устной форме, без письменной фиксации результатов перекодирования письменной речи в устную (это тренирует умение распределять ресурсы рабочей памяти в процессе коммуникации); 5) аудиозапись контрольной (возможно, и рабочей) версии озвучивания текста (что мобилизует слуховой контроль).

Метод интонационно-звуковой интерпретации может быть применен на уроках закрепления, обобщения и систематизации знаний и умений по темам «Понятие о чужой речи», «Комментирующая часть», «Прямая и косвенная речь», «Диалог», «Цитирование. Эпиграф» (в УМК А. Д. Дейкиной, Т. П. Малявиной, О. Н. Левушкиной и др. этот материал приходится на VIII класс⁵), «Прямая и косвенная речь», «Способы передачи чужой речи» (в УМК под ред. А. Д. Шмелева эти темы изучаются в IX классе⁶).

Работа с чужим словом может и должна осуществляться на уроках русского языка в пространстве устной речи — не только письменной. Безусловно, интерпретация диалогов из поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» удастся в том случае, если девятиклассниками будут предварительно прочитаны (или послушаны) летом или во время учебного года хотя бы первые шесть глав поэмы, диалоги из которых могут быть «озвучены» на уроках русского языка. Повод использовать на уроке интонационно-звуковую интерпретацию текста может дать учебник русского языка. Так, в учебнике для IX класса Л. М. Рыбченковой,

⁵ Русский язык. 8 класс: в 2 ч. Ч. 2 / А. Д. Дейкина, Т. П. Малявина, О. Н. Левушкина и др. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. С. 103, 105, 107, 113, 116.

⁶ Русский язык: 9 класс: учеб. для учащихся общеобразовательных организаций / А. Д. Шмелев, Э. А. Флоренская, С. Н. Митюрин и др.; под ред. А. Д. Шмелева. 2-е изд., испр. М.: Вентана-Граф, 2018. С. 60, 65.

О. М. Александровой, О. В. Загоровской и др. в упражнение 83 включен фрагмент статьи Ю. Герчука «Иллюстраторы и интерпретаторы»⁷. В фрагменте сопоставляются изображения Собакевича. Интонационно-звуковая интерпретация диалога Чичикова и Собакевича на этом уроке была бы уместна.

Поводы для обращения к интонационно-звуковой интерпретации диалогов из художественных произведений на уроках русского языка возникают нередко. Например, после знакомства с фрагментом этюда «Николай Пирогов: мысли у постели больного» Я. К. Голованова (упражнение 105 учебника русского языка для IX класса Л. М. Рыбченковой, О. М. Александровой, О. В. Загоровской и др.)⁸ можно перенести в аудиальную модальность диалог Мерцалова и Пирогова из рассказа А. И. Куприна «Чудесный доктор». Фрагмент повести Дины Рубиной «Уроки музыки», предложенный в упражнении 101 учебника русского языка для VIII класса под ред. А. Д. Шмелева⁹ [Шмелев, Флоренская, Кустова и др. 2016: 78], необходимо «озвучить», раздвинув его границы (включенный в учебник эпизод дает читателям слабое представление об участниках диалога). Целесообразно перевести в звук рассказ Ю. Ковалев «Полет», к которому обращает девятиклассников учебник русского языка под ред. А. Д. Шмелева в упражнении 69¹⁰. И это должно быть не привычное чтение вслух, а интонационно-звуковая интерпретация текста, преодолевающая автоматизм его восприятия. В преддверии ОГЭ в условиях временного дефицита данный вид работы может осуществляться и в формате проектной деятельности.

⁷ Русский язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Л. М. Рыбченкова и др. 5-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2019. С. 49–50.

⁸ Там же. С. 63–64.

⁹ Русский язык: 8 класс: учеб. для учащихся общеобразовательных организаций / А. Д. Шмелев, Э. А. Флоренская, Г. И. Кустова и др.; под ред. А. Д. Шмелева. М.: Вентана-Граф, 2016. С. 78.

¹⁰ Русский язык: 9 класс: учеб. для учащихся общеобразовательных организаций / А. Д. Шмелев, Э. А. Флоренская, С. Н. Митюрёв и др.; под ред. А. Д. Шмелева. 2-е изд., испр. М.: Вентана-Граф, 2018. С. 62–63.

Выводы. Интонационно-звуковая интерпретация — это перенос текста из визуальной модальности в аудиальную, разновидность творческого чтения. Интерпретационная деятельность осуществляется в темпе живого устного общения и распространяется только на диалогические фрагменты художественных произведений. В авторский речевой план интерпретируемого текста вносятся изменения, поскольку исходная модальность его (визуальная) не совпадает и не может совпасть с конечной (аудиальной). Продуктом интерпретационной деятельности является вторичный текст, имеющий устную форму бытования и записанный на диктофон. В интерпретационной деятельности выделяют три этапа. Структурной особенностью этой разновидности творческого чтения является трехступенчатость исполнительского этапа. В нем различаются работа с речевым планом автора (РПА), работа с речевым планом персонажа (РПП) и собственно чтецкая деятельность (ЧД) в группе.

Как метод взаимосвязанного обучения чтению и аудированию интонационно-звуковая интерпретация пробуждает потребность чтецов ориентироваться в исходном тексте и других источниках, помогающих найти то или иное акустико-смысловое решение; формирует представление о полифоничности художественного произведения; обогащает апперцепционную базу чтеца (в связи с тем, что чтец, самостоятельно осваивая текст, присваивает его себе; вспомним И. А. Бродского, который говорил студентам, что каждое выученное наизусть стихотворение они могут считать своим); активизирует механизм переключения кодов, задействованный при аудировании в ситуации диалога и чтения; учит концентрировать внимание, распределять ресурсы рабочей памяти, включать слуховой контроль, взаимодействовать с собеседником, учитывать фактор адресата.

Безусловно, такая деятельность способствует пониманию текста, которое, по словам А. А. Леонтьева, есть «процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. Это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть процесс перевода на другой язык. Это может быть процесс смысловой компрессии (сжатия), в результате чего может образовываться

“мини-текст”, воплощающий в себе основное содержание исходного текста, — реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов» [Леонтьев 2016: 121]. А может быть, добавим, перенос текста из визуальной модальности в аудиальную — его интонационно-звуковая интерпретация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О. М., Гостева Ю. Н., Добротина И. Н., Васильевых И. П., Ускова И. В. Методические рекомендации «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы». Русский язык в школе. 2017. № 1. С. 3–13.
2. Алефиренко С. Я. О взаимосвязи чтения и аудирования // Вологдинские чтения. 2006. № 60. С. 3.
3. Борисенко Н. А. Что нужно знать учителю-словеснику о психологических особенностях поколения Z // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 3. С. 7–17. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-3-7-17>
4. Бранг П. Звучащее слово: заметки по теории и истории декламационного искусства / пер. с нем. М. Сокольской и П. Бранга. М.: Языки славянской культуры, 2010. 288 с.
5. Видулина М. А. Аудирование и чтение при формировании иноязычной межкультурной компетенции // Язык и культура. 2017. № 40. С. 154–173. <https://doi.org/10.17223/19996195/40/12>
6. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
7. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Флинта: Наука, 1998. 170 с.
8. Кокс Т. Зачем мы говорим: История речи от неандертальцев до искусственного интеллекта / пер. с англ. Е. Ю. Мягковой. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2020. 384 с.
9. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / сост., предисл., коммент. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2016. 528 с.
10. Лавинский С. П. Творческое чтение и исследовательская деятельность читателя как «интрига смысла» // Творческое чтение в современном художественном образовании: теория и практика: сб. статей по материалам международной научно-практической конференции «Творческое чтение в современном художественном образовании» (27 февраля — 1 марта

2018 г., Москва) / сост. О. В. Юдушкина. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018. С. 35–50.

11. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: ФОРУМ, 2015. 368 с.

12. Мирский Д. П. История русской литературы с древнейших времен по 1925 год / пер. с англ. Р. Зерновой. Новосибирск: Изд-во «Свиный и сыновья», 2005. 964 с.

13. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинар. проблемы чтения и грамотности. М.: Школьная библиотека, 2005. 509 с.

14. Хализев В. Е. Теория литературы. 4-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 2004. 405 с.

REFERENCES

1. Aleksandrova O. M., Gosteva Yu. N., Dobrotina I. N., Vasil'evykh I. P., Uskova I. V. Methodical recommendations «Formation of the reading literacy of primary school students». *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2017;1:3–13. (In Russ.)
2. Alefirenko S. Ya. On the relationship between reading and listening. *Vologdinskije chteniya = Vologda readings*. 2006;60:3. (In Russ.)
3. Borisenko N. A. What does a language and literature teacher need to know about the psychological traits of the generation Z. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021;82(3):7–17. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-3-7-17>
4. Brang P. Das Klingende Wort: Zu Theorie Und Geschichte Der Deklamationskunst in Russland. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1988. 88 p. (Russ. ed.: *Sokolovskaya M., Brang P.* The resounding word: Notes on the theory and history of declamation art. Moscow: Languages of Slavic culture, 2010. 288 p.) (In Russ.)
5. Vikulina M. A. Listening and reading comprehension as objects of perceptive-semantic activity when forming students' foreign-language intercultural competence. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*. 2017;40:154–173. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/40/12>
6. Zimnyaya I. A. Linguopsychology of speech activity. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NPO MODEK, 2001. (In Russ.)
7. Ippolitova N. A. Text in the system of teaching Russian at school: textbook manual for pedagogical students Universities. Moscow: Flinta, Science, 1998. (In Russ.)
8. Cox T. Now you're talking: Human conversation from the neanderthals to artificial intelligence.

Science Factory, Louisa Pritchard Associates and The Van Lear Agency LLC, 2018. (Russ. ed.: *Myagkova E. Yu.* Why are we talking: History of speech from Neanderthals to artificial intelligence; Transl. Moscow: Colibri, Azbuka-Atticus, 2020). (In Russ.)

9. *Leont'ev A. A.* Common sense pedagogy. Selected works on the philosophy of education and educational psychology. Moscow: Smysl, 2016. (In Russ.)

10. *Lavlinsky S. P.* Creative reading and research activities of the reader as «the intrigue of meaning». *Creative reading in modern art education: theory and practice: a collection of articles based on the materials of the international scientific and practical conference «Creative reading in modern art education», February 27– March 1, 2018 Moscow.* Moscow: Institute of Art Education and Cultural Studies RAE, 2018. P. 35–50. (In Russ.)

11. *Prantsova G. V., Romanicheva E. S.* Modern reading strategies: theory and practice. Semantic reading and work with text: a tutorial. 2th ed., rev. and add. Moscow: FORUM, 2015. (In Russ.)

12. *Mirsky D. P.* A history of Russian literature from the earliest times to 1925. London: Oversed Publications Interchange Ltd, 1992. 882 p. (Russ. ed.: *Zernova R.* A history of Russian literature from the earliest times to 1925. Novosibirsk: Izdatel'stvo Svin'in i synov'ya, 2005. 964 p.) (In Russ.)

13. *Smetannikova N. N.* A Strategic approach to teaching reading: Interdisciplinary Problems of reading and literacy. Moscow: School Library, 2005. 509 p. (In Russ.)

14. *Khalizev V. E.* Literature theory. 4th ed., rev. and add. Moscow: High School, 2004. 405 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Марина Валентиновна Маслова, учитель русского языка и литературы

Marina V. Maslova, teacher (Russian language and literature)

Статья поступила в редакцию 30.07.2021; одобрена после рецензирования 26.09.2021; принята к публикации 21.10.2021.

The article was submitted 30.07.2021; approved after reviewing 26.09.2021; accepted for publication 21.10.2021.



МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

METHODOLOGICAL MAIL

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-26-35>

Роль алгоритмов в повышении эффективности процесса изучения местоимений в VI классе: семантический и грамматико-орфографический аспекты. Часть I. Лексико-грамматические разряды местоимений и их соотнесенность с именными частями речи

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>

Аннотация. Цель статьи – показать роль алгоритмов в повышении эффективности процесса изучения местоимений в школе. В работе рассматривается соотнесенность лексико-грамматических разрядов местоимений с именными частями речи – существительными, прилагательными и числительными. В статье анализируются грамматические признаки, склонение и правописание местоимений, разбираются основные случаи правописания и употребления местоимений с предлогами. В работе используется технология структурирования и логической обработки грамматического материала в виде схем, таблиц, алгоритмов, которые составляются на уроке, способствуя оптимальному усвоению учебной программы. В ходе научно-методического исследования подтвердилась эффективность предложенной методики изучения местоимений, так как шестиклассники научились: 1) рассматривать местоимения с учетом их общего грамматического значения; 2) выделять морфологические признаки местоимений; 3) классифицировать местоимения по семантическому сходству с именными частями речи; 4) склонять местоимения и образовывать нормативные грамматические формы слов; 5) распределять лексико-грамматические разряды местоимений по соотношению с именными частями речи; 6) отличать грамматические омонимы среди лексико-грамматических разрядов местоимений. В статье обосновывается результативность алгоритмического подхода при рассмотрении темы в VI классе, что выражается в умении школьников отличать местоимения от других частей речи, находить морфологические ошибки при образовании форм слов и исправлять их в соответствии с алгоритмами.

Ключевые слова: местоимение, лексико-грамматические разряды, морфологические нормы, грамматические признаки, алгоритмы, таблицы, схемы

Для цитирования: Сульниченко В. Н. Роль алгоритмов в повышении эффективности процесса изучения местоимений в VI классе: семантический и грамматико-орфографический аспекты. Часть I. Лексико-грамматические разряды местоимений и их соотнесенность с именными частями речи // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 1. С. 26–35. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-26-35>.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ARTICLE

The role of algorithms in enhancing the effectiveness of studying pronouns in the 6th form: the semantic and

grammatical-orthographic aspects. Part 1. Lexico-grammatical classes of pronouns and their correlation with the nominal parts of speech

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>

Abstract. The paper aims to outline the role of algorithms in improving the effectiveness of studying pronouns at school level. The study demonstrates the correlation between the lexico-grammatical classes of pronouns and the nominal parts of speech (nouns, adjectives, and numerals). The focus of analysis is the grammatical features, declension, and spelling of pronouns. Additionally, the basic spellings and usage of pronouns with prepositions are analysed. The research uses the technique of structuring and processing grammatical material in the form of diagrams, tables, algorithms which are created in the classroom. Thus, they facilitate a successful acquisition of the grammatical material on the syllabus. The effectiveness of the proposed methodology for studying pronouns was proved during a research and methodological investigation. This conclusion is valid as sixth formers learnt to 1) view pronouns in conjunction with their general grammatical meaning; 2) distinguish the morphological features of pronouns; 3) classify pronouns according to their semantic affinity with the nominal parts of speech; 4) decline pronouns and build normative grammatical forms of words; 5) classify the lexico-grammatical classes of pronouns in accordance with their correlation to the nominal parts of speech; 6) identify grammatical homonyms among lexico-grammatical classes of pronouns. The paper substantiates the practicality of the algorithmic approach to teaching the above-mentioned grammatical material in the 6th form. This is evidenced by schoolchildren's ability to differentiate between pronouns and other parts of speech, discern morphological errors while building word forms and correct them in compliance with algorithms.

Keywords: pronoun, lexico-grammatical classes, morphological norms, grammatical features, algorithms, tables, diagrams

For citation: Sulnichenko V. N. The role of algorithms in enhancing the effectiveness of studying pronouns in the 6th form: the semantic and grammatical-orthographic aspects. Part 1. Lexico-grammatical classes of pronouns and their correlation with the nominal parts of speech. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(1): 26–35. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-26-35>.

Введение. Лексико-грамматический класс местоимений является предметом исследования многих лингвистов. Однако некоторые вопросы до сих пор считаются спорными и не имеют однозначного ответа. Среди них – позиция местоимения в системе частей речи, его указательные и заместительные свойства, принципы классификации этой части речи и др. Ученые до сих пор не пришли к единому мнению о семантике, функциях и составе этого немногочисленного класса слов. Заметим, что своеобразие грамматических значений, разнородность морфологических и синтаксических признаков местоимений неоднократно давали основание распределять их между именными частями речи и наречиями, не считая самостоятельной частью речи.

Изучение местоимений вызывает у школьников определенные трудности, связанные со спецификой данной части речи, которая не имеет устойчивого лексического значения, а приобретает его только в контексте, передает обобщенное указание на предметы, признаки, количество.

В. В. Виноградов отмечал, что местоимения «обладают такой субъективной растяжимостью своего содержания, которая делает их лексическое значение условным, всеобщим, как бы “беспредметным”» [Виноградов 1972: 248]. Значение местоимения изменчиво и зависит от значения того слова, на которое оно указывает и вместо которого употреблено в высказывании. Лексико-грамматические разряды местоимений труднее усваиваются и запоминаются школьниками, которые не всегда отличают местоимения от других частей речи в тексте.

Кроме этого, методическая основа изучения местоимений в школе требует дальнейшей разработки и совершенствования. Знания о местоимениях, полученные в начальной школе (указание на предметы, признаки и количества как основное значение местоимений), систематизируются, углубляются, категориальные признаки этого класса слов рассматриваются во взаимодействии и взаимозависимости.

В предлагаемой статье алгоритмы рассматриваются как «схема, модель работы

мозга, последовательность операций, которые непременно приведут к правильному результату»¹. Алгоритмы составляются на уроках под руководством учителя или в процессе самостоятельной работы школьников.

Результаты. Формирование понятия о местоимениях следует начать с рассмотрения их соотношения с именными частями речи, которое зависит от того, на что указывают местоимения, на какой вопрос отвечают, какую часть речи замещают и какие имеют морфологические и синтаксические признаки.

Согласно сложившейся лингвистической традиции, местоимения обычно соотносятся с именными частями речи и употребляются вместо имен существительных, прилагательных и числительных. Н. Ю. Шведова считает, что «система местоимений, характеризующая четкостью и глубиной своего строения, по своей природе самодостаточна, она обращена, в то же время, ко всем другим классам слов и с ними сложно взаимодействует» [Шведова 1998: 7]. Авторы школьных и вузовских учебников называют этот лексико-грамматический класс слов местоимениями-существительными, местоимениями-прилагательными, местоимениями-числительными, а также предметно-личными, признаковыми, количественными словами.

Опыт изучения местоимения как части речи показывает, что школьникам легче соотносить местоимения с изменяемыми частями речи и не усложнять это восприятие неизменяемыми словами — местоименными наречиями (*там, куда, где, когда, так* и др.), которые методически целесообразно проанализировать в процессе системного изучения этого лексико-грамматического разряда слов.

Рассмотрение семантико-морфологических признаков местоимений проводим в ходе разбора предложений:

1. Нашумела гроза, нагрелась, все промыла гроза и ушла. 2. Косыми жарким лучами солнце жгло сухую землю. 3. Пятеро путников подошли к живописной поляне.

Перед шестиклассниками ставится ряд грамматических задач:

¹ Журавлева Л. И. Русский язык в алгоритмах: справ. пособие. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1999. С. 4.

1) замените имя существительное (предложение 1), имя прилагательное (предложение 2), имя числительное (предложение 3) возможными местоимениями. В ходе работы отмечается, что местоимения соотносятся с именными частями речи (*гроза — она, сухую — эту, пятеро — несколько*), а также к ним можно задать вопросы имен существительных (что? *гроза*), прилагательных (какую? *эту*), числительных (сколько? *несколько*);

2) определите отличия в общем грамматическом значении местоименных существительных, прилагательных и числительных от имен существительных, прилагательных и числительных;

3) определите, какое значение имеют местоимения в предложении при замене их именными частями речи (указание на лица, предметы, признаки, количество; указательность как главный семантический признак местоимений отмечается во многих учебниках, в том числе и школьных);

4) укажите, сохраняют ли местоимения грамматические признаки именных частей речи.

Систематизировать материал о грамматическом значении местоимений (указание на предметы, лица, явления, признаки и количество без наименования) и обобщить результаты проделанной частично-поисковой работы над практическим материалом помогает таблица 1.

Шестиклассникам дается образец определения местоимения как части речи: если слово в предложении заменяет существительное, прилагательное, числительное и указывает на лицо, предмет, явление, признак, количество, значит, оно является местоимением. Представим и второй вариант определения: «Местоимение — самостоятельная часть речи, которая указывает на предметы, признаки, их количество, но не называет их, замещает в речи имена существительные, прилагательные и числительные».

В процессе анализа таблицы 1 школьникам важно осмыслить своеобразие местоимения как синкретичной части речи, характеризующейся предельным уровнем обобщенности и высокой степенью абстрактности: «Класс местоимений — это арсенал смысловых абстракций, заключенных в языке в целом» [Шведова 1998: 7].

Местоимение как часть речи

The Pronoun as a part of speech

Таблица 1

Table 1

Слово в предложении		
заменяет	указывает на	Примеры предложений
существительные (я, ты, он, она, мы, кто, никто, кто-то, некто)	лица предметы явления	Нашумела гроза, нагрелась, все промывла гроза (она) и ушла.
прилагательные (какой, чей, который, такой, какой-то, этот)	признаки	Косыми жарким лучами солнце жгло сухую (эту) землю.
числительные (сколько, столько, несколько)	количество	Пятеро (несколько) путников подошли к живописной поляне.
Вывод:	значит, оно является местоимением	

Рассмотренный объем лингвистической информации о местоимении в дальнейшем систематизируется:

1) местоимения не имеют особого грамматического значения, свойственного только им, а соотносятся с грамматическим значением именных частей речи;

2) общее грамматическое значение местоимений — указание на предмет, признак, количество; указывая на лица, предметы, явления, признаки и количество, местоимение не дает им прямого наименования;

3) сходство местоимений с именами — это общий признак местоимений, благодаря которому их в ряде случаев объединяют в одну часть речи;

4) функция замещения проявляется в том, что местоимение может заменять любое имя — существительное, прилагательное, числительное;

5) главный семантический признак местоимений — отсутствие лексического значения;

6) контекст является обязательным условием для определения роли, функций, специфики местоимений.

Шестиклассникам не всегда легко понять лексическое значение слова *соотноситься* в контексте грамматической теории о том, что морфологические признаки местоимений зависят от того, с какой частью речи они соотносятся. Методически целесообразно рассмотреть семантику глагола *соотноситься*, чтобы эта информация стала более понятной для школьников. С этой целью следует провести морфемный разбор слова, выделить главную морфему (корень *-относ-*), подобрать однокоренные слова (*отношение, соотношение*), а также синонимы

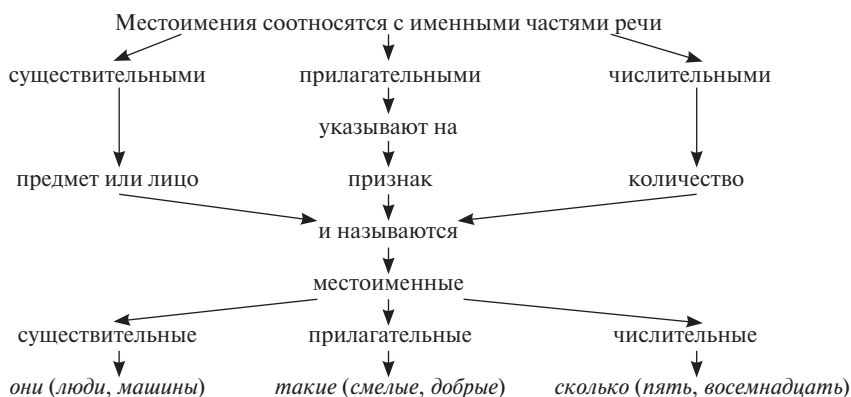
(*соответствовать, гармонизировать*), составить словосочетания с этим словом (*соотноситься друг с другом, между собой, соотноситься с понятием*). В результате школьники более осознанно воспринимают грамматическую информацию о том, что местоимения соотносятся (синоним *сходны*; сходство определяется как наличие хотя бы одного общего признака у изучаемых предметов) с именными частями речи — именами существительными, прилагательными, числительными. Современные лингвисты, учитывая то, что слово *тождественный* понимается как 'идентичный', 'такой же, подобный', 'равный, одинаковый' отмечают: «Соотносительность не означает тождество, а поэтому местоименные существительные, в частности личные местоимения, не обладают полным набором грамматических признаков существительного» [Милованова, Шамсутдинова 2018: 90].

Классификацию местоимений, основанную на их грамматическом параллелизме с именными частями речи, можно отобразить в виде схемы 1, которая позволяет шестиклассникам: 1) установить семантическое соотношение местоимений с именами существительными, прилагательными и числительными; 2) выразить это соотношение путем разграничения (дифференциации) слов на местоименные существительные, прилагательные и числительные. В современных лингвистических исследованиях последних лет отмечается: «Разнообразие грамматических проявлений местоимений, так или иначе соотносимых с грамматическими проявлениями других знаменательных слов, дает основание распределять их между разными частями речи...» [Вязовик 2011: 40].

Схема 1

Соотнесенность местоимений с именными частями речи
The correlation between pronouns and the nominal parts of speech

Diagram 1



Школьникам предлагается систематизировать и обобщить рассмотренный лексико-грамматический материал и использовать его при составлении алгоритма, определяющего семантику местоимений и классифицирующего их по соотношению с именными частями речи. Пользуясь таблицей 1 и схемой 1, шестиклассники определяют два главных признака, которые помогут им составить ветви первого алгоритма: 1) на что указывают местоимения по значению; 2) какие части речи они заменяют. Заметим, что третья ветвь алгоритма будет неполной, так как по линии отрицательного ответа («Нет») не предусматривается языковое действие в соответствии с содержанием грамматического материала.

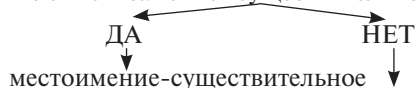
Алгоритм 1

Классификация местоимений по семантическому сходству с именными частями речи

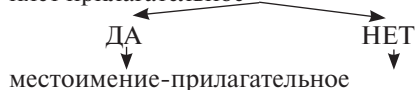
Algorithm 1

A classification of pronouns according to their affinity with the nominal parts of speech

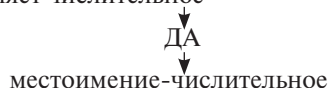
1. Слово указывает на лицо, предмет, явление и заменяет существительное



2. Слово указывает на признак и заменяет прилагательное



3. Слово указывает на количество и заменяет числительное



Образец рассуждения 1. В тексте *Закат тяжело пылает на кронах деревьев. Он золотит их старинной позолотой* во втором предложении слово *он* указывает на явление природы и заменяет существительное *закат* из первого предложения (первая ветвь алгоритма 1). Значит, слово *он* является местоимением-существительным.

Образец рассуждения 2. В словосочетаниях *мой дом, какой-то дом, весь дом, этот дом* слова *мой, какой-то, весь, этот* указывают на признаки и заменяют прилагательные (*красивый дом – мой дом, высокий дом – какой-то дом, просторный дом – весь дом, двухэтажный дом – этот дом*), поэтому являются местоимениями-прилагательными (вторая ветвь алгоритма 1).

Образец рассуждения 3. В предложении *Несколько часов продолжались соревнования по волейболу* слово *несколько* указывает на количество, заменяет числительное *пять* (*Пять часов продолжались соревнования по волейболу*). Значит, слово *несколько* является местоимением-числительным (третья ветвь алгоритма 1).

В научной литературе справедливо отмечается, что местоимения – одна «из самых своеобразных в семантическом отношении»

групп слов» [Селиверстова 1988: 3]. По мнению Н. Ю. Шведовой, «местоимения ничего не называют (не именуют): они означают смыслы, восходящие к глобальным понятиям материального и духовного мира, углубляют, дифференцируют, сопоставляют и сочленяют эти смыслы...» [Шведова 1998: 6]. Справедливо утверждение о том, что «местоимения представляют собой уникальный класс слов, который характеризуется семантическим своеобразием, обусловленным абстрактной природой реализуемого ими значения» [Милованова, Шамсутдинова 2018: 89].

При изучении семантики лексико-грамматических разрядов местоимений необходимо: 1) рассмотреть значение каждого разряда местоимений; 2) пополнить словарный запас теми местоимениями, которые школьники не использовали ранее; 3) научить шестиклассников соотносить местоимения различных лексико-грамматических разрядов с теми частями речи, которые они заменяют; 4) сформировать умение безошибочно определять лексико-семантические разряды местоимений по их семантике.

Учитывая большой объем теоретического материала о лексико-грамматических разрядах местоимений, мы используем прием его структурирования и логической обработки, что дает возможность школьникам самостоятельно добывать знания, способствует интенсификации обучения и рассматривается психологами как основа развивающего обучения. Учащиеся систематизируют материал в таблицах, схемах и алгоритмах, поэтому осознанно овладевают системными знаниями и обобщенными способами решения лингвистических задач.

Шестиклассникам дается общее понятие о разрядах местоимений (разряды местоимений — это группы слов в рамках этой части речи, имеющие характерные грамматические признаки), затем учащиеся делятся на группы в зависимости от уровня подготовленности, выполняются задания различной степени сложности (высокого уровня — первая группа, среднего — вторая и третья, низкого — четвертая) и составляют таблицу, систематизирующую рассмотренный теоретический материал.

Первая группа учащихся анализирует текст с включенными в него девятью лексико-грамматическими разрядами

местоимений и выполняет следующие задания: 1) найти местоимения в тексте и определить их семантику; 2) определить лексико-грамматический разряд местоимений; 3) подобрать примеры других местоимений с учетом их лексико-семантических разрядов; 4) систематизировать материал о лексико-грамматических разрядах местоимений в самостоятельно составленной таблице 2.

Летом мы всей семьей ездили отдыхать на море. Кто-то любит заграничные курорты, но наша семья предпочитает отдых на родине.

Какой чудесный вид открывался с балкона нашего номера в гостинице! Ничто не могло испортить такой прекрасный пейзаж. Каждый день мы купались в теплом и сверкающем море. Мы часто путешествовали, узнавая новые достопримечательности местности.

Нет, наверное, такого человека, который откажет себе в удовольствии поехать отдыхать летом на море!

Вторая группа шестиклассников работает с перечнем названий лексико-грамматических разрядов местоимений и их значением (используется материал таблицы 2), выполняя следующие задания: 1) подобрать примеры местоимений разных лексико-грамматических разрядов с учетом их семантики; 2) составить предложения с местоимениями различных лексико-грамматических разрядов; 3) закончить таблицу о лексико-грамматических разрядах местоимений с учетом названия разряда, семантики и примеров местоимений.

Третьей группе школьников дается перечень примеров местоимений различных разрядов с их названиями и семантикой (используется материал таблицы 2) и предлагаются такие задания: 1) распределить местоимения по лексико-грамматическим разрядам с учетом их семантики; 2) указать семантику местоимений в самостоятельно составленных предложениях; 3) заполнить предложенную учителем форму таблицы местоимениями различных лексико-грамматических разрядов.

Четвертой группе предлагается таблица 2, в которой указаны лексико-грамматические разряды, их семантика и примеры местоимений. Школьники самостоятельно составляют предложения с местоимениями и наблюдают над их семантикой.

Результаты работы, проведенной различными группами шестиклассников, систематизируются в таблице 2, в которой представлены лексико-грамматические разряды местоимений по характеру выполняемых

функций. Постепенно у школьников формируется представление о том, что «понятие местоименности в современном языке — понятие лексико-семантическое» [Виноградов 1972: 249].

Таблица 2

Лексико-грамматические разряды местоимений

Table 2

Lexico-grammatical classes of pronouns

Местоимения		
разряд по значению	значение	примеры
личные	указывают на предмет, лицо, явление	я, ты, он, она, оно, мы, вы, они
возвратное	указывает, что действие обращено на самого говорящего	себя
вопросительные	выражают вопрос в простом предложении	кто, что, какой, чей, сколько, какое, который, каков
относительные	используются для соединения частей СПП	кто, что, какой, чей, сколько, какое, который, каков
неопределенные	указывают на неизвестные предметы, признаки, количества	некто, нечто, некоторый, несколько, кто-то, что-нибудь, какой-либо
отрицательные	отрицают наличие предмета, признака, количества	никто, ничто, никакой, ничей, некого, нечего, незачем
притяжательные	указывают на принадлежность	мой, твой, свой, ваш, наш, его, ее, их
указательные	указывают на предметы, признаки, количество	тот, этот, столько, такой, таков, сей
определятельные	указывают на обобщенный признак	всякий, каждый, сам, самый, любой, иной, другой, весь

В ходе анализа таблицы 2 устанавливается количество ветвей алгоритма 2 и отмечается, что вопросительные и относительные местоимения удобно объединить в одну ветвь, так как они, различаясь функциями (первые выражают вопрос в простом предложении, вторые связывают части СПП), имеют одинаковый перечень местоимений. Выясняется, какой главный признак будет определять содержание ветвей алгоритма (значение местоимений). Пользуясь таблицей 2, в которой даются лексические значения каждого из лексико-грамматических разрядов местоимений, школьники составляют алгоритм 2.

Алгоритм 2

Лексико-грамматические разряды местоимений

Algorithm 2

Lexico-grammatical classes of pronouns

1. Местоимения указывают на предмет (лицо, явление)



2. Местоимения указывают на принадлежность



3. Местоимения указывают на обобщенный признак



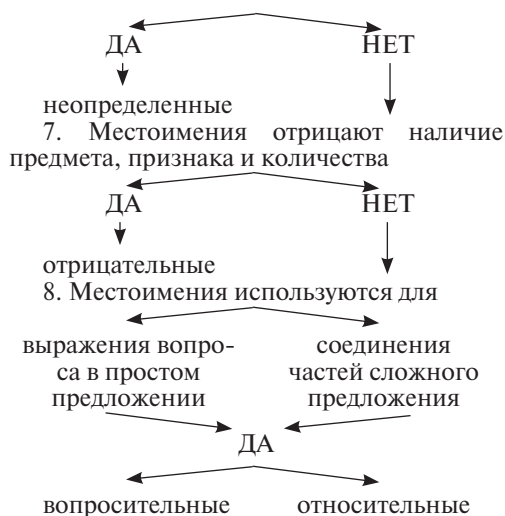
4. Местоимения указывают на конкретные предметы, признаки или количество



5. Местоимение указывает на то, что действие обращено на говорящего



6. Местоимения указывают на неизвестные предметы, признаки, количества



Алгоритм 2, состоящий из восьми ветвей, не вызывает затруднений у шестиклассников в процессе его применения, так как он классифицирует лексико-грамматические разряды местоимений по одному признаку — семантическому.

Образец рассуждения 1. В предложении *Никто не жил в старом доме* местоимение *никто* отрицает наличие лица, следовательно, оно является отрицательным (седьмая ветвь алгоритма 2).

Образец рассуждения 2. В предложении *Мы отменили запланированную поездку* местоимение *мы* указывает на предмет (лицо), значит, оно является личным (первая ветвь алгоритма 2).

Образец рассуждения 3. В предложении *Свой ответ пришли завтра* местоимение *свой* указывает на принадлежность, следовательно, оно является притяжательным (вторая ветвь алгоритма 2).

Учитывая то, что к вопросительным и относительным местоимениям относятся одинаковые слова, следует более подробно рассмотреть признаки, по которым эти лексико-грамматические разряды отличаются друг от друга.

Шестиклассникам предлагается составить простое вопросительное предложение и перестроить его в сложное (СПП), употребив то же местоимение, что и в первом предложении.

Сравниваем предложения:

1. Кто пойдет в поход в это воскресенье?

2. Классный руководитель спросила, кто пойдет в поход в это воскресенье.

1. Найдите местоимения, которые использованы в первом и втором предложениях.

2. Определите, какими по структуре и цели высказывания являются данные предложения (первое предложение — простое, вопросительное; второе — сложное, повествовательное — СПП).

3. Укажите место анализируемых местоимений в данных предложениях (вопросительные местоимения стоят в начале предложения, а относительные — в середине).

4. Составьте алгоритм, в котором покажите, какими признаками отличаются вопросительные местоимения от относительных.

Результатом выполненных шестиклассниками заданий будет составленный алгоритм 3.

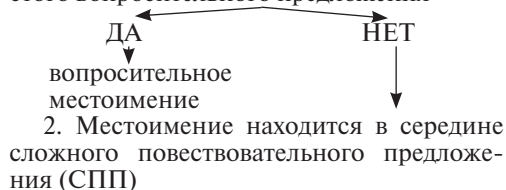
Алгоритм 3

Отличие вопросительных местоимений от относительных

Algorithm 3

The differences between interrogative and relative pronouns

1. Местоимение находится в начале простого вопросительного предложения



Образец рассуждения 1. В предложении *Какие местоимения относятся к вопросительным?* местоимение *какие* находится в начале простого вопросительного предложения, следовательно, это вопросительное местоимение (первая ветвь алгоритма 3).

Образец рассуждения 2. В предложении *Учитель русского языка спросил, какие местоимения относятся к вопросительным* местоимение *какие* находится в середине сложного повествовательного предложения (СПП), следовательно, это относительное местоимение (вторая ветвь алгоритма 3).

Особого внимания требует вопрос о лексико-грамматическом статусе местоимений *его, ее, их*, которые могут быть как личными, так и притяжательными. Притяжательные местоимения *его, ее, их* указывают на принадлежность к 3-му лицу и являются застывшими формами родительного падежа личных местоимений.

Важно при рассмотрении этого сложного для шестиклассников грамматического явления показать: 1) к каким частям речи относятся личные (к глаголам) и притяжательные

(к существительным) местоимения *его, ее, их*; 2) какова синтаксическая функция личных (дополнения) и притяжательных (определения) местоимений; 3) какие местоимения склоняются (личные), а какие не склоняются (притяжательные); 4) какие местоимения имеют начальную букву *н*, употребляясь с предлогами (личные), а какие нет (притяжательные).

Рассмотренная грамматическая информация удачно отражается в таблице 3, которую школьники составляют самостоятельно.

Таблица 3

Отличия личных местоимений *его, ее, их* от притяжательных *его, ее, их*

Table 3

The differences between the personal pronouns *yego* (him), *yeyo* (her), *ikh* (them) and the possessive pronouns *yego* (his), *yeyo* (her), *ikh* (their)

Личные местоимения	Притяжательные местоимения
местоимения относятся	
к глаголам увидел (<i>его, ее, их</i>)	к существительным (<i>его, ее, их</i>) книга
выполняют синтаксическую функцию	
дополнения	определения
склоняются	не склоняются
увидел <i>его</i> , сказал <i>ему</i> , вижу <i>его</i> , горжусь <i>им</i> , говорил о нем	<i>ее</i> книга, <i>ее</i> книги, <i>ее</i> книге, <i>ее</i> книгу, <i>ее</i> книгой, о <i>ее</i> книге
употребляются с предлогами	
имеют начальную букву <i>н</i>	не имеют начальную букву <i>н</i>
сидел у него, встретился с ней, склонился над ним	для <i>его</i> друга, с <i>ее</i> характером, у <i>их</i> дома

Шестиклассникам предлагается составить алгоритм 4 по материалу таблицы 3, ответив на вопросы и выполнив задания:

1. Какие грамматические признаки личных местоимений можно объединить в первой ветви алгоритма? (Ответ. Относятся к глаголам, склоняются, в предложении являются дополнениями.)

2. Укажите опознавательные грамматические признаки притяжательных местоимений, которые составляют содержание второй ветви алгоритма. (Ответ. Относятся к существительным, не склоняются, в предложении являются определениями.)

3. Каким орфографическим признаком отличаются личные местоимения от притяжательных, употребляясь с предлогами? (Ответ. К местоимениям с предлогами прибавляется (личные) и не прибавляется *н* (притяжательные).)

В результате работы по систематизации и обобщению грамматического материала алгоритм 4 принимает такой вид.

Алгоритм 4

Распознавание грамматических омонимов *его, ее, их*

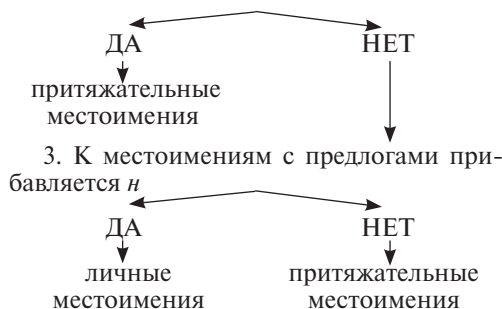
Algorithm 4

The discrimination between the grammatical homonyms *yego* (him vs his), *yeyo* (her), *ikh* (them vs their)

1. Местоимения *его, ее, их* относятся к глаголам, склоняются, в предложении являются дополнениями



2. Местоимения *его, ее, их* относятся к существительным, не склоняются, в предложении являются определениями



Образец рассуждения 1. В словосочетаниях *слышу его (ее, их)* местоимения *его, ее, их* относятся к глаголу *слышу*, склоняются (*говорю ему, горжусь им*) и являются в предложении дополнениями (первая ветвь алгоритма 4). Следовательно, местоимения *его, ее, их* в данных словосочетаниях являются личными.

Образец рассуждения 2. В словосочетаниях *его, ее, их голос(а)* местоимения *его, ее, их* относятся к существительному *голоса*, не склоняются (*ее рука, ее руки, ее руке, ее рукой*), являются в предложении определениями (вторая ветвь алгоритма 4). Следовательно, местоимения *его, ее, их* в данных словосочетаниях являются притяжательными (*голоса (чь?) его, ее, их*).

Образец рассуждения 3. К местоимениям с предлогами *был у нее, договорился с ним, подошли к ним* прибавляется *н*, значит, это личные местоимения; к местоимениям с предлогами *с его взглядами, у их беседки, для ее пользы* не прибавляется *н*. Значит, это притяжательные местоимения (третья ветвь алгоритма 4).

(Окончание следует.)

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. М.: Высшая школа, 1972. 606 с.

2. Вязовик Т. П. К вопросу о грамматических значениях местоимений // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 4 (11). С. 40–43.

3. Милованова М. С., Шамсутдинова Р. Р. Субъективный потенциал местоимений и их функционирование в современном русском языке // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2018. № 5. С. 88–101. <https://doi.org/10.18384/2310-7278-2018-5-88-101>

4. Селиверстова О. Н. Местоимения в языке и речи / отв. ред. В. Н. Ярцева. М.: Наука, 1988. 151 с.

5. Шведова Н. Ю. Местоимение и смысл: Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства. М.: Азбуковник, 1998. 176 с.

REFERENCES

1. Vinogradov V. V. Russian language: Grammar teaching about the word. Moscow: Higher school, 1972. (In Russ.)

2. Vyazovik T. P. On the question of the grammatical meanings of pronouns. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. = Philology. Theory & Practice*. 2011;4(11):40–43. (In Russ.)

3. Milovanova M. S., Shamsutdinova R. R. Subjective potential of pronouns and their functioning in the modern Russian language. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya. = Bulletin of the MSRU. Series: Russian Philology*. 2018;5:88–101. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-7278-2018-5-88-101>

4. Seliverstova O. N. Pronouns in language and speech. Moscow: Science, 1988. (In Russ.)

5. Shvedova N. Yu. Pronoun and meaning: The class of Russian pronouns and the semantic spaces they open. Moscow: Azbukovnik, 1998. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Владимир Николаевич Сульниченко, кандидат педагогических наук, доцент

Vladimir N. Sulnichenko, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 27.05.2021; одобрена после рецензирования 02.08.2021; принята к публикации 14.09.2021.

The article was submitted 27.05.2021; approved after reviewing 02.08.2021; accepted for publication 14.09.2021.



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

LITERARY TEXT ANALYSIS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-36-43>

Языковые механизмы смыслообразования в стихотворении О. Мандельштама «Дворцовая площадь»

Анна Тихоновна Грязнова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, grant09@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-2525-6489>

Аннотация. В статье, написанной в русле лингвопоэтики, с когнитивных позиций анализируется механизм смыслообразования, главным инструментом создания которого в стихотворении О. Мандельштама «Дворцовая площадь» является вертикальный контекст. Вертикальный контекст рассматриваемого стихотворения – это сложноорганизованная структура, которая состоит не только из отдельных языковых единиц (историзмов, архаизмов, имен собственных, лексем религиозного дискурса, цитат и аллюзий), обладающих национально-культурной спецификой и требующих комментария, но и из ряда языковых парадигм, основанных на разных принципах объединения: таксономических (пассивная лексика, включающая устаревшие единицы и слова религиозного дискурса), тематических (лексико-семантические поля «Римская империя», «Российская империя», «пушкинский Петербург», семантическое поле «Вера»), образных (метафтонимии, умолчание, метафоры, метонимии, сравнения), а также отношений между их элементами. Наиболее сложными для анализа представляются единицы, которые репрезентируют метафтонимии, способствующие формированию «пучка значений» по Мандельштаму, и маркеры фигуры умолчания, требующей углубленного этнокультурного анализа, что предполагает «визуализацию» изображаемого городского пейзажа. В основу языковой композиции стихотворения положены принципы повтора, антитезы, отождествления, которые взаимодействуют друг с другом, структурируя вертикальный контекст в художественном отношении и углубляя его смысловую перспективу.

Ключевые слова: поэтика О. Мандельштама, лингвопоэтический анализ текста, когнитивный подход, смыслообразование, вертикальный контекст, метафтонимия

Для цитирования: Грязнова А. Т. Языковые механизмы смыслообразования в стихотворении О. Мандельштама «Дворцовая площадь» // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 1. С. 36–43. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-36-43>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The sense-making mechanisms in O. Mandelstam's poem "Palace Square"

Anna T. Gryaznova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, grant09@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-2525-6489>

Abstract. The article which is written within the framework of linguopoetics analyses the sense-making mechanism from a cognitive perspective. The basic tool used to create this mechanism in O. Mandelstam's poem "Palace Square" is vertical context. The vertical context of the poem under study is a complex structure consisting of not only separate linguistic units (historisms, archaisms, proper nouns, lexemes characteristic of religious discourse, quotations, and allusions) which have national and cultural specific features and require a commentary, but also a number of linguistic paradigms based on various principles of grouping. These principles are: taxonomic (passive vocabulary, including obsolete lexemes and religious discourse words), thematic (the lexico-semantic fields "The Roman Empire", "The Russian Empire",

"Pushkinian Petersburg" and the semantic field "Faith"), figurative (metaphonymies, aposiopesis, metaphors, metonymies, similes) as well as the relations between the elements of these paradigms. The units representing metaphonymies which facilitate the formation of a "bunch of meanings" according to Mandelstam and the markers of aposiopesis (a trope requiring a deep ethnocultural analysis, which implies a "visualization" of the depicted urban landscape) pose the greatest difficulty in the process of analysis. The principles of repetition, antithesis, assimilation constitute the basis of the language composition of the poem. These principles interact with one another structuring the vertical context with respect to the artistic merit and making its semantic perspective broader.

Keywords: O. Mandelstam's poetics, linguopoetic text analysis, cognitive approach, sense-making, vertical context, metaphonymy

For citation: Gryaznova A. T. The sense-making mechanisms in O. Mandelstam's poem "Palace Square". *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(1):36–43. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-36-43>.

У Мандельштама вся современность обязательно одевается в наряды прошлых веков.

В. Брюсов

Введение. Стихотворение О. Мандельштама «Дворцовая площадь» (1915) из сборника «Камень», названное в автографе «Зимний дворец», относится к числу известных произведений поэта, однако, в отличие от многих других, оно еще не становилось объектом лингвопоэтического анализа. Есть лишь отдельные наблюдения литературоведов о роли стихотворения в создании Петербургского текста Мандельштама. Так, И. З. Сурат отмечает сквозные символы и мотивы, которые сопровождают образ Северной столицы на протяжении всего творчества поэта. Исследователь пишет о «желтизне», которая реализует петербургскую тему в его лирике, отмечает, что в «Дворцовой площади» «петербургская тема спорит с римской» [Сурат, Электронный ресурс]. О. Лекманов, рассматривая в статье «Как читать Мандельштама» близкое по тематике стихотворение «Заснула чернь. Зияет площадь аркой...» (1913), пишет об образе А. Пушкина, который тесно связан с изображением современного Мандельштаму Петербурга [Лекманов, Электронный ресурс].

Возможно, причина недостатка внимания исследователей к стихотворению «Дворцовая площадь» обусловлена кажущейся простотой и очевидностью его смысла, который учителя средней школы формулируют, основываясь на заключительных строках произведения:

...Черно-желтый лоскут злится,
Словно в воздухе струится
Желчь двуглавого орла.

Между тем «смысловая структура, или смысл, текста — многоуровневая иерархическая организация содержательной стороны

текста (представленная в его поверхностной структуре посредством взаимосвязи текстовых единиц, типовых текстовых структур, архитектоники, композиции и др.), компонентами которой являются смыслы, формируемые комплексом экстралингвистических факторов, детерминирующих стилистическую специфику текста»¹.

Смысл художественного произведения формируется на протяжении всего текста, декодирование которого позволяет реконструировать замысел автора. По образному выражению Мандельштама, для этого «надо перебежать через всю ширину реки, загроможденной подвижными и разноустремленными китайскими джонками, — так создается смысл поэтической речи» [Мандельштам 1987: 109].

Цель данной статьи — выявление и лингвопоэтический анализ языкового механизма, формирующего смысл стихотворения О. Мандельштама «Дворцовая площадь», осуществленные в рамках когнитивного подхода. Реализовать этот замысел позволяют теория и практика анализа вертикального контекста, разработанная лингвистами МГУ, которые предложили выделять его в текстах разных стилей и жанров наряду с горизонтальным контекстом, основывающимся на грамматических и синтагматических связях слов, расположенных линейно. В противоположность ему вертикальный контекст — это информация «историко-филологического характера, объективно заложенная в конкретном литературном произведении» [Ахманова, Гюббенет 1977: 47].

¹ Баженова Е. А., Котюрова М. П. Смысловая структура, или смысл, текста [Электронный ресурс]. URL: https://stylistics.academic.ru/161/Смысловая_структура%2C_или_смысл%2C_текста (дата обращения: 19.06.2021).

И. Н. Софронова отмечает, что она особенно важна для понимания смысла художественного текста, поскольку он представляет собой «уровень глубинного смысла, понимание которого требует извлечения из текста эксплицитно не выраженных добавочных смыслов, возникающих на основе различных ассоциативных связей внутритекстовых элементов между собой и внутритекстовых элементов с внетекстовыми»².

И. В. Пюбеннет предложила разграничивать «филологический (цитаты, аллюзии, деформированные идиомы) и социально-исторический вертикальный контекст (разного рода реалии, имена собственные, топонимы)» (цит. по: [Зубова 2013: 62]). По наблюдениям О. В. Коряжкиной, маркерами вертикального контекста в литературных произведениях чаще всего являются антропонимы и топонимы; историзмы и архаизмы; аллюзии и цитаты [Коряжкина 2019: 20]. О. О. Кандрашкина предлагает дополнить этот список номинациями религиозных событий и артефактов [Кандрашкина, Электронный ресурс].

При этом следует заметить, что анализ всех перечисленных языковых единиц требует осмысления их фоновой информации, представленной национально-культурным компонентом лексического/фразеологического значения и раскрывающей «второстепенные» сведения, выходящие за пределы сигнификата — значения, зафиксированного толковыми словарями.

Анализ. Лирический сюжет стихотворения Мандельштама складывается из деталей панорамного изображения городского локуса Дворцовой площади: пышного одеяния императорской семьи, дорогих автомобилей, Александрийского столпа, Триумфальной арки Генерального штаба, силуэтов прохожих на ее фоне, брусчатки (торцов), неба и флага Российской империи, представленных лексемами *виссон, моторы, колесницы, столпник-ангел, арка, пешеходы, торцы, черно-желтый лоскут, двуглавый орел*. Но денотативно-сигнификативная составляющая использованной

поэтом лексики не включает каких-либо содержательных элементов, опасных с точки зрения цензуры. В то же время смыслы, возникающие в сознании читателя в результате взаимодействия денотативно-сигнификативной, коннотативной и национально-культурной информации, приводят его к неутешительным выводам о сущности императорской власти, пагубно влияющей на состояние Российской империи.

Механизм смыслообразования, использованный поэтом с этой целью, образно описан в эссе «Разговор о Данте» (1933): «Любое слово является пучком, и смысл торчит из него в разные стороны, а не устремляется в одну официальную точку» [Мандельштам 1987: 119].

Иными словами, для получения концептуально-эстетической информации читателю необходимо выявить комплекс фоновых значений языковых единиц, использованных автором, и установить смыслообразующие связи между ними с учетом эмоционально-образной составляющей.

При этом нужно принять во внимание, что вертикальный контекст предполагает группировку лексико-фразеологических единиц разными способами, на которые влияет образность лексем в переносных значениях. Сложность их анализа состоит в том, что у Мандельштама тропы характеризуются множественностью форм. Они, по выражению поэта, «выжимаются друг из друга и... могут быть вписаны один в другой» [Мандельштам 1987: 119]. Использованные в прямых и переносных значениях лексемы взаимодействуют с учетом всего многообразия их фоновой семантики.

Вертикальный контекст художественного произведения формируется и в результате объединения языковых единиц в смысловые группы, которые не статичны: «Я хочу сказать, что композиция складывается не в результате накопления частных деталей, а вследствие того, что одна за другой деталь отрывается от вещи, уходит от нее, выпархивает, отщепляется от системы, уходит в свое функциональное пространство или измерение, но каждый раз в строго узаконенный срок и при условии достаточно зрелой для этого и единственной ситуации» [Там же: 113]. Эти группы различаются количеством компонентов: иногда они объединяют лишь две

² Софронова И. Н. Вертикальный контекст как категория художественного текста и средства его создания (на материале художественной прозы А. Адамовича): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1990. 29 с.

языковые единицы, каждая из которых входит в ряд других структурно-семантических объединений.

Рассмотрим достаточно частотную в стихотворении устаревшую лексику (историзмы и архаизмы), которая относится к пассивному запасу и требует специального комментария, поскольку «социально-исторический контекст часто выражается историзмами, так сказать, “свидетелями” эпохи, подкрепляющими тот ее образ, к созданию которого стремится автор» [Коряжкина 2019: 20].

Первая из таких единиц — существительное *виссон*, согласующееся с прилагательным *императорский*, — обозначает тонкую льняную ткань белого, пурпурного или золотистого цвета³, которую также называли *морским шелком*. Из нее шились одежды императоров, центурионов, патрициев Древнего Рима и первосвященников Иудеи. После того как европейцам стал доступен китайский шелк, производство виссона прекратилось. Мы полагаем, что в стихотворении лексема *виссон* используется в переносном значении и вводится в текст посредством метафониимии⁴ (интеграции метафоры и метонимии, в данном случае метафоры и синекдохи) [Шарманова 2016: 11–14]: облачение венценосных персон обозначается посредством наименования материала, из которого шилась одежда римской аристократии, и обозначает правящую верхушку Российской империи. Семы, которые актуализируются в тексте, — ‘золотистый блеск’ (власть, данная свыше, — римские императоры считались наместниками Бога на земле); ‘белый цвет’, символизирующий свободу; чистота, которую олицетворяет лен, — подчеркивают торжественность и значимость изображаемого, а также преемственность традиций Римской империи.

С этой же целью поэтом используется лексема *колесница*, в первичном значении называющая двух- или четырехколесную повозку древних греков и римлян, которая

использовалась для военных действий или спортивных единоборств. В переносном значении это слово характеризует пышно украшенное средство передвижения, используемое для торжественных выездов. В стихотворении употреблено производное значение лексемы *колесница*, подчеркивающее блеск, богатство и пышность императорских автомобилей, которая вместе с лексемой *мотор* — так до революции посредством синекдохи называли автомобили — тоже образует метафониимию.

На первый взгляд, может показаться, что О. Мандельштам, увлеченный образами римской культуры, прославляет Российскую империю как наследницу имперских традиций прошлого, однако это не так. Посредством ряда деталей, которые мы проанализируем ниже, поэт подчеркивает отличие истинного величия от его подобия. Для того чтобы понять, как на самом деле автор стихотворения оценивает современную ему Российскую империю и власть предрежащих, следует обратить внимание на ряд системообразующих принципов организации текста.

Первым из них является **повтор** образных средств: в стихотворении чрезвычайно частотны метафониимии. С их помощью Мандельштам указывает, что Российской империей сохранена лишь часть бывшего величия империи Римской, и дает этому факту экспрессивную, как правило, негативную оценку. Наибольшим образным потенциалом обладает метафониимия, помещенная в третью, заключительную строфу стихотворения — *черно-желтый лоскут злится*. Словосочетание *черно-желтый лоскут* характеризует новый, дополнительный флаг Российской империи, который был создан по проекту Николая II и учрежден Министерством внутренних дел 12 августа 1914 г. в связи с началом Первой мировой войны. Имперский штандарт, принятый в 1858 г., представлял собой изображение двуглавого орла черного цвета на желтом фоне. На новом флаге императорский штандарт размещался в левом верхнем углу триколора, что призвано было символизировать единение царя и народа. На фоне флага штандарт выглядел как *лоскут* — фрагмент отреза ткани или изделия из нее. Эта значение осложняется в контексте семой ‘производимое впечатление’,

³ Почему ткань Виссон называют «загадочным материалом» [Электронный ресурс]. URL: <https://izvolokna.com/materialy/tkani/naturalnye/visson.html> (дата обращения: 23.06.2021).

⁴ Такие конструкции Н. П. Крохина называет метафорами с метонимической основой [Крохина 2018: 189].

лежащей в основе метафорического переноса. Рассматриваемое словосочетание образует с лексемой *виссон* контекстуальную оппозицию, которая основывается как на символике цветообозначений, так и на их коннотации.

Фоновые семы прилагательного 'золотистый/белый' ассоциируются с царственностью, богоизбранностью, добродетелью и свободой, а сам колоратив распространен в сакральных (библейских) текстах как элемент высокого стиля; *желтый* цвет ассоциируется с физической или психической болезнью (ср. *желтый дом*, *желтуха*, *желчь*), а *черный* — со смертью, лексема же *лоскут* употреблена с уничижительной эмоциональной оценкой (ср.: знамя Византии, возникшей после распада Римской империи в качестве ее преемницы, представляло изображение двуглавого орла *золотого* цвета на *красном* фоне).

Противопоставление усиливается тем, что лексема *виссон* может быть понята не только как наименование одежды, но и как обозначение ее обладателей, при этом олицетворяющий глагол *злится* придает лексеме *лоскут* черты одушевленности. Таким образом, живое и мертвое в изображении Мандельштама меняются местами, что отражает отношение поэта к изображаемому реальям.

Аналогичным образом используется лексема *колесница*, в качестве характеризующей детали Российской империи содержащая фоновые семы 'война', 'поражение'. Стихотворение написано в 1915 г. — в период, когда шла Первая мировая война, которую Россия проигрывала Германии⁵.

⁵ Тема войны в стихотворении актуализируется и с помощью ряда других эксплицированных и имплицитных языковых элементов. Первоначально стихотворение называлось «Зимний дворец», фасады одноименного здания в начале XX в. были выкрашены в красный цвет, символизировавший не только победу, жизнь, но и войну. Как ни парадоксально, строчка *глухо плещутся торцы* также указывает на военные действия: из торцов — деревянных плашек шестигранной формы, по которым передвигались конные экипажи, — на Дворцовой площади была выложена гигантская пятиконечная звезда. Словосочетание *звезда Марса* отражало одно из значений символа — войну. Таким образом, Дворцовая площадь в стихотворении

При обозначении второго компонента антитезы использована фигура умолчания, которая реализуется лексемой *арка*, выступающей в этом случае как средство «проявления подтекста художественной речи» [Груздева, Электронный ресурс]. Она называется Триумфальную арку Главного штаба, в честь победы русской армии в Отечественной войне 1812 г. увенчанную скульптурной группой, изображающей боевую *колесницу*, запряженную шестеркой коней, которых удерживают два римских воина. Конями управляет греческая богиня Ника (в римской мифологии ей соответствует Виктория, а в русской поэзии она приобрела имя Славы). В руках у богини оливковый венок и военный штандарт. Сема 'победа', возникающая при чтении текста в сознании читателей, знакомых с топонимикой Петербурга, вступает в противоречие с компонентом смысла 'поражение' и усиливает сатирический подтекст.

Образы колесницы и автомобилей содержат антитезу контекстуальных сем 'верх' и 'низ', которые в большинстве культур воспринимаются как базовые концепты, обладающие оценочной характеристикой «хорошо—плохо / достойно—недостойно». В этом смысле и изображение столицы Российской империи, построенной на болотах, частью которой является Дворцовая площадь, противопоставлено Риму, по легенде расположенному на семи холмах. Таким образом, антитеза является еще одним важным системообразующим признаком композиции художественного текста.

Ассоциативный ряд, оформленный с помощью семантических полей «Римская империя» — «Российская империя», раскрывается в стихотворении не только с помощью антитезы, но и посредством отождествления сравниваемых объектов, сопровождающегося отрицательной оценкой обоих компонентов. В его основе лежит фоновая информация, выраженная семами 'преследование, гонение'. Так, метафорическое изображение исчезающих в арке Главного штаба *пешеходов* ассоциируется с гибелью людей в пасти хищного существа (ср.: в Римской империи гонениям подвергались первые христиане, которых отдавали на растерзание львам на

Мандельштам становится символом кровопролитной войны.

арене Колизея). Тема мученичества раскрывается в стихотворении посредством лексем религиозного дискурса, ярко представленных в стихотворении.

С помощью горизонтального контекста они объединены в два ряда, каждый из которых включает предикативную основу и содержит оксюморон: *ангел-столпник вознесен; твердь светла*. Как все компоненты семантического поля «Вера», они вербализуют концепт «верх», противопоставленный концепту «низ», одним из средств раскрытия которого в стихотворении выступает метафора, построенная по модели *площадь—омут*.

Религиозный дискурс актуализирует еще одно основание противопоставления — света тьме. *Ангел-столпник, вознесенный над темным омутом Дворцовой площади*, — это статуя, венчающая не названную в стихотворении Александровскую колонну, которая, благодаря стихотворению А. С. Пушкина «Памятник», также известна как Александрийский столп. Лексема *ангел* использована в стихотворении в производном значении 'скульптурное изображение', а ее грамматическое и синтагматическое окружение указывает на то, что поэт в очередной раз прибегает к метафоронимии, поскольку приложение *столпник* персонифицирует образ⁶, а сказуемое *вознесен* метафоризирует его.

Для понимания роли образа *ангела-столпника* в формировании вертикального контекста обратимся к фоновой информации. Александровская колонна была названа в честь императора Александра I, роль которого в Отечественной войне 1812 г. решил увековечить Николай I. Колонна, созданная по образцу колонны Траяна в Риме, была установлена в 1832 г., а в 1834 г. ее постамент украсили мемориальной доской с надписью

«Александру I^{му} благодарная Россія» и барельефом, изображающим **всевидящее око** с расположенными ниже **двумя двуглавыми орлами**. Столп завершает фигура ангела, черты лица которого, по замыслу скульптора Б. Орловского, обнаруживают сходство с Александром I. Правая рука ангела поднята к небу и указывает на него, в левой руке сжат попирающий змею крест с надписью «Сим победиши». Место колонны в пространственной организации Дворцовой площади таково, что скульптура ангела, фоном для которой служит небо, располагается впереди и выше композиции, венчающей Триумфальную арку, в результате чего возникает впечатление, что Ника на колеснице следует за ангелом вперед и вверх. Императорский штандарт, завершающий композицию, расположен впереди ангела, но ниже его фигуры, что вызывает ощущение, будто ангел смотрит на него сверху вниз. Эта визуализация необходима для объяснения того, как Мандельштам в своем стихотворении интерпретирует образ ангела и всю композицию в целом.

Прежде всего, в тексте содержится ряд языковых сигналов о том, что скульптура ангела ассоциировалась в сознании автора вовсе не с образом Александра I. Об этом свидетельствуют аллюзии на тексты А. С. Пушкина, в частности на сравнение пешеходов с пловцами, вызывающее в памяти строки из «Ориона»: *Погиб и кормщик, и пловец, / Лишь я, таинственный певец, / На берег выброшен грозою...* Вторая отсылка к творчеству А. С. Пушкина связана со сравнением *торцов* с плещущимися водами: *Воды, водь, водамь, ми, общее название морей, озерь и рькъ*⁷. По сути дела, это метонимически производное значение в контексте служит для обозначения *моря*⁸. На актуальность этого ключевого для стиля Пушкина слова в контексте произведения Мандельштама косвенно указывает и прямое значение лексемы *твердь*: «(церк.-книжн. устар.). Твердое

⁶ Столпники в религиозном дискурсе «(гр. *stuliths*, лат. *stylita*) — святые преподобные, избравшие для себя особый подвиг — стояние на столпе как способ удаления от мира и сосредоточения на постоянной молитве» (Краткий словарь агиографических терминов [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-svatost-terms.slovaronline.com/33-столпник> (дата обращения: 24.06.2021)). Лексема является суффиксальным дериватом от основы *столп-*: «Устар. и архит. Башня или колонна» (Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. Т. 4: С—Я. 2-е изд. М.: Русский язык, 1984. С. 273).

⁷ Грот Я. К. Словарь русского языка, составленный Вторым отделением Императорской Академии наук. Т. 1: А—Д. СПб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1895. С. 454.

⁸ Ср.: *пловец* — семантический архаизм; «Мореплаватель (устар.). Погиб и кормщик, и пловец» (Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка: совр. ред. М.: Дом Славянской кн., 2008. 959 с. (СУ)).

основание, опора. Твердь земная (*суша, земля*). Твердь небесная (видимое небо, в религиозных представлениях являющееся твердой поверхностью). || Небо (поэт.)⁹. Метафорически производные значения лексем активно используются в религиозном дискурсе, где плавание по бурному морю символизирует человеческую жизнь, а твердь — незыблемые религиозные основы.

Наконец, образ ангела устойчиво ассоциируется с Александрийским столпом из стихотворения А. С. Пушкина «Памятник». Главной своей заслугой поэт называет *чувства добрые*, провозглашаемые в стихотворных произведениях по велению *Божьему* (ср. указывающий на небо жест ангела и надпись на кресте).

На то, что фигура ангела, как и Дворцовая площадь, соотносились в сознании Мандельштама не с фигурой Александра I, а с образом А. С. Пушкина, указывает более раннее, также запрещенное цензурой, стихотворение поэта:

Заснула чернь. Зияет площадь аркой.
Луной облита бронзовая дверь.
Здесь Арлекин вздыхал о славе яркой,
И Александра здесь замучил Зверь.
Курантов бой и тени государей:
Россия, ты — на камне и крови —
Участвовать в твоей железной каре
Хоть тяжестью меня благослови!

(1913).

В нем еще ярче проявляется сравнение Дворцовой площади с ареной Колизея, на которой проходили гладиаторские бои и христиан ради развлечения публики отдавали на растерзание диким зверям.

Образ Пушкина, введенный Мандельштамом в стихотворение с помощью фигуры умолчания, символизирует мученичество и праведность. Великий русский поэт, заслуживший *славу* не бранными подвигами, а своим творчеством, символизирует истинное, а не показное величие и единство с народом, что объясняет смысл последней строки стихотворения (ср. строку *черно-желтый лоскут злится*).

Выводы. Таким образом, вертикальный контекст рассматриваемого стихотворения — это сложноорганизованная структура, которая состоит не только из отдельных языковых единиц (историзмов, архаизмов, имен

собственных, лексем религиозного дискурса, цитат и аллюзий), обладающих национально-культурной спецификой и требующих комментария, но и из ряда языковых парадигм, основанных на разных принципах объединения: таксономическом (пассивная лексика, включающая устаревшие единицы и слова религиозного дискурса), тематическом (лексико-семантические поля «Римская империя», «Российская империя», «пушкинский Петербург», семантическое поле «Вера»), образом (метафтонимии, умолчание, метафоры, метонимии, сравнения), а также отношений между их элементами.

Наиболее сложными для анализа представляются единицы, репрезентирующие метафтонимии, способствующие формированию «пучка значений» по Мандельштаму, и маркеры фигуры умолчания, нуждающейся в углубленном этнокультурном анализе и требующей «визуализации» изображаемого городского пейзажа.

В основу языковой композиции стихотворения положены принципы повтора, антитезы, отождествления, которые взаимодействуют друг с другом, структурируя вертикальный контекст в художественном отношении и углубляя его смысловую перспективу.

Элементы вертикального контекста тесно взаимодействуют с горизонтальным контекстом, который позволяет выделить ключевые единицы текста, входящие в состав предикативных основ и вычленяемые читателем на уровне подсознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С., Гоббенет И. В. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема // Вопросы языкознания. 1977. № 3. С. 47–54.
2. Груздева Е. Ф. Фигура умолчания, ее типы и функции в языке русской прозы [Электронный ресурс]. URL: <http://cheloveknauka.com/figura-umolchaniya-eyo-tipy-i-funktsii-v-yazyke-russkoy-prozy#ixzz6zpVhEn3w> (дата обращения: 24.06.2021).
3. Зубова У. В. Вертикальный контекст в работах отечественных и зарубежных филологов // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2013. № 4. С. 62–66.
4. Кандрашкина О. О. Анализ категорий вертикального контекста в романе Шеймаса Дина

⁹ СУ.

«Чтение в темноте» [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-kategoriy-vertikalnogo-konteksta-v-romane-sheymasa-dina-chtenie-v-temnote> (дата обращения: 23.06.2021).

5. Коряжкина О. В. Роль вертикального контекста и различных типов интертекстуальности в лингвопоэтическом анализе художественного произведения // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2019. № 2(34). С. 19–26.

6. Крохина Н. П. Онтологическая поэтика раннего О. Мандельштама // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Языкознание и литературоведение. 2018. № 3. С. 188–191.

7. Лекманов О. Как читать Пушкина [Электронный ресурс]. URL: <https://arzamas.academy/mag/330-mandelshtam> (дата обращения: 19.06.2021).

8. Мандельштам О. Разговор о Данте // Слово и культура. М.: Советский писатель, 1987. С. 107–152.

9. Сурат И. З. Поэт и город. Петербургский сюжет Мандельштама [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/zvezda/2008/5/poet-i-gorod.html> (дата обращения: 17.06.2021).

10. Шарманова О. С. Особенности взаимодействия и интеграции метафоры и метонимии как способ образования метафтонимии // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 3. С. 11–14.

REFERENCES

1. Akhmanova O. S., Gyubbenet I. V. "Vertical context" as a philological problem. *Voprosy jazykoznanija = Linguistics issues*. 1977;3:47–54. (In Russ.)

2. Gruzdeva E. F. The figure of default, its types and functions in the language of Russian prose [Electronic resource]. URL: <http://cheloveknauka.com/figura-umolchaniya-eyo-tipy-i-funktsii-v-yazyke-russkoy-prozy#ixzz6zpvhen3w> (accessed: 24.06.2021). (In Russ.)

3. Zubova U. V. Vertical context in the works of Russian and foreign philologists. *Vestnik MGOU. Seriya: Lingvistika = Bulletin of the MSRU. Series: Linguistics*. 2013;4:62–66. (In Russ.)

4. Kandrashkina O. O. Analysis of the categories of vertical context in the novel by Sheimas Dean "Reading in the Dark" [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-kategoriy-vertikalnogo-konteksta-v-romane-sheymasa-dina-chtenie-v-temnote> (accessed: 23.06.2021). (In Russ.)

5. Koryazhkina O. V. The role of vertical context and different types of intertextuality in the linguopoetic analysis of a work of art. *Vestnik KRAUNTS. Gumanitarnye nauki = KRAUNZ News. Humanities*. 2019; 2(34):19–26. (In Russ.)

6. Krokhina N. P. Ontological poetics of early O. Mandelstam. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Yazykoznanie i literaturovedenie = Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. Series: Linguistics and Literary Criticism*. 2018;3:188–191. (In Russ.)

7. Lekmanov O. How to read Pushkin [Electronic resource]. URL: <https://arzamas.academy/mag/330-mandelshtam> (accessed: 19.06.2021). (In Russ.)

8. Mandelshtam O. Conversation about Dante. *Slovo i kultura = Word and Culture*. Moscow: Soviet writer, 1987. P. 107–152. (In Russ.)

9. Surat I. Z. The poet and the city. Mandelstam's theme of Petersburg [Electronic resource]. URL: <https://magazines.gorky.media/zvezda/2008/5/poet-i-gorod.html> (accessed: 17.06.2021). (In Russ.)

10. Sharmanova O. S. Features of interaction and integration of metaphor and metonymy as a way of metaphonymy formation. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya = Bulletin of VSU. Series: Linguistics and intercultural communication*. 2016;3:11–14. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Анна Тихоновна Грязнова, кандидат филологических наук, профессор

Anna T. Gryaznova, Candidate of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 03.08.2021; одобрена после рецензирования 01.10.2021; принята к публикации 15.10.2021.

The article was submitted 03.08.2021; approved after reviewing 01.10.2021; accepted for publication 15.10.2021.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-44-49>

«...и всё начать сначала»: лингвостилистический анализ стихотворения Ю. Д. Левитанского «Была зима, как снежный перевал...» (к 100-летию со дня рождения)

Елена Александровна Фролова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, frojlenn@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-6326-5095>

Аннотация. Творчество Ю. Д. Левитанского неоднократно становилось объектом литературоведческого анализа, однако произведения поэта не подвергались детальному лингвостилистическому исследованию. Цель данной статьи – проанализировать языковые средства выражения авторского замысла в стихотворении «Была зима, как снежный перевал...» и на основе их характеристики выявить философскую составляющую лирического произведения. Для достижения поставленной цели используется лингвостилистический анализ текста, позволяющий определить роль и функции языковых единиц в раскрытии мировосприятия поэта; с помощью семного анализа устанавливаются средства семантического расширения и преобразования первичных и привычных значений лексических единиц, что оказывается важным для формирования философской составляющей стихотворения. В статье делается вывод о том, что Ю. Левитанский рисует картину жизненных и творческих поисков человека и поэта, отмечаются способы выражения авторского замысла. Реальность и вымысел переплетаются и дополняют друг друга в лирическом произведении, помогая раскрыть мироощущения отдельной личности и целого поколения. Используя двуххромную палитру черно-белого кино (стихотворение входит в зимний цикл сборника «Кинематограф»), поэт создает философское размышление о жизни, творчестве и своем месте в судьбе поколения шестидесятников.

Ключевые слова: Ю. Левитанский, философская лирика, хронотоп, зрительное восприятие, анимомия, сема, колоратив, повтор

Для цитирования: Фролова Е. А. «...и всё начать сначала»: лингвостилистический анализ стихотворения Ю. Д. Левитанского «Была зима, как снежный перевал...» (к 100-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 1. С. 44–49. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-44-49>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

"...and make a fresh start": a linguo-stylistic analysis of Yu. D. Levitansky's poem "The winter was like a snowy pass..." (to the 100th anniversary of the birth)

Elena A. Frolova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, frojlenn@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6326-5095>

Abstract. Yu. D. Levitansky's creative work has repeatedly become the object of literary analysis. Nevertheless, the poet's writing has not been subject to detailed linguo-stylistic research. The article aims to analyse the linguistic means expressing the author's message in the poem "The winter was like a snowy pass" and on the basis of this characterisation to reveal the philosophical content of the lyrical poem. To achieve the stated aim, linguo-stylistic text analysis is employed. This approach permits the determination of the role and functions linguistic units perform in revealing the poet's world view. Componential analysis is used to identify the means of semantic extension and transformations of primary and customary meanings of lexical items, which turns out to be important to form the philosophical basis of the poem. The paper concludes that Yu. Levitansky paints a picture of a man's and poet's life searches. Additionally, the modes of expressing the author's message are identified. The reality and fiction are closely intertwined and complement each other. Thus, they help to reveal the view of life of an individual and the whole generation better. Using the monochrome palette of black-and-white films (the poem is part of the winter cycle of the "Cinematograph" collection), the author provides philosophical reflection on life, creativity, and his own place in the fate of the Sixtiers' generation.

Keywords: Yu. Levitansky, philosophical poetry, chronotope, visual perception, antinomy, seme, colour term, repetition

For citation: Frolova E. A. "...and make a fresh start": a linguo-stylistic analysis of Yu. D. Levitansky's poem "The winter was like a snowy pass..." (to the 100th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(1):44–49. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-44-49>.

Введение. В книге «Как пишут стихи: о законах поэтического творчества» В. В. Кожин отмечает, что поэзия «есть оправдание нашего бытия, она как бы утверждает за нами право на ту жизнь, которую мы прожили...». По мнению исследователя, «поэзия (да и каждый отдельный поэт) имеет свой собственный язык — язык особого искусства, а не язык в лингвистическом смысле» [Кожин 2001].

Творчество Юрия Давидовича Левитанского (1922–1996) тому подтверждение. Поэта по праву можно назвать ярким представителем русской интеллигенции эпохи шестидесятых годов прошлого века, чье творчество представляет собой результат серьезных и глубоких размышлений о сущности и назначении человека, о жизни, об искусстве, о времени — прошлом, настоящем и будущем — как философских категориях.

О творчестве Ю. Левитанского много пишут, его лирику изучают — и все-таки до настоящего времени исследование его стихотворных произведений носило преимущественно литературоведческий характер.

Литературный критик В. В. Дементьев подчеркивал типичность биографии поэта для военного поколения, к которому принадлежал Ю. Д. Левитанский, и акцентировал внимание на философском потенциале его поэзии [Дементьев 1970]. По мнению А. Когана, невнимание к творчеству Ю. Левитанского было обусловлено тем, что он «не выделялся особо среди своих поэтических сверстников» [Коган 1977: 250]. Долгое время он был «один из многих». С. Чупринин писал: «Ничто... не предвещало в Юрии Левитанском крупного и очень своеобразного дара» [Чупринин 1985: 92], поэт «безусловно, уступал по лирической мощности и психологической многослойности стихам Самойлова и Смелякова...» [Там же: 94]. «...В своих "добрых стихах" (в отличие от "железных" Б. Слуцкого, "мудрых" Д. Самойлова, "рыцарственных" М. Луконина) Левитанский не судит

и не защищает, а заставляет сочувствовать и жалеть»¹.

Л. Гомберг анализирует взаимосвязь сиюминутного и вечного в творчестве поэта как определяющих сущность человеческой жизни [Гомберг, Электронный ресурс].

В. Куллэ отмечает связь поэзии Ю. Левитанского с произведениями И. Бродского, подчеркивает «личное» отношение поэта к миру, «цветовую насыщенность» и «музыкальную первооснову» его стихов [Куллэ 2001].

Отличительной особенностью поэта Ю. Болдырев называет его способность не просто искать добро, правду и красоту, но и раскрывать их перед читателем. Критик отмечает сострадание как одну из главных черт поэзии Ю. Левитанского, подчеркивает «сегодняшность», сиюминутность всего происходящего в ней, а также указывает на то, что каждое стихотворение поэта характеризуется «нарастанием, кружением, переплетением» «виденного, слышанного, пережитого, прочувствованного» [Болдырев 1982: 8] человеком.

В наши дни по-прежнему актуальны слова сожаления, высказанные Л. Быковым о недопонимании поэзии Ю. Левитанского. В статье «Дефицит конкретности», опубликованной в журнале «Литературное обозрение» более 40 лет назад, он отмечал, что «выразившийся в стихах поэта человеческий и творческий опыт до сих пор по существу не осмыслен» [Быков 1978: 42–43].

В диссертационном исследовании, посвященном творчеству Ю. Д. Левитанского, Н. Д. Шафаренко также обратила внимание на недостаточную изученность творчества поэта второй половины XX в. По ее мнению, «этот автор — фигура, что становится

¹ Цит. по: Шафаренко Н. Д. Поэзия Юрия Левитанского: особенности образной выразительности: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2018. С. 5.

все очевиднее, репрезентативная для русской поэзии нового времени»².

Цель данной статьи — проанализировать языковые средства выражения авторского замысла в стихотворении «Была зима, как снежный перевал...» и на основе их характеристики выявить философскую составляющую лирического произведения.

С помощью лингвостилистического анализа определяются роль и функции языковых единиц в раскрытии мировосприятия поэта; семный анализ позволяет охарактеризовать средства семантического расширения и преобразования первичных и привычных значений лексических единиц, что оказывается важным для формирования философской основы текста.

Анализ. Стихотворение «Была зима, как снежный перевал...» входит в зимний цикл сборника «Кинематограф» (1970). Как в черно-белом кино, в соответствии с мировосприятием автора в произведении, ориентированном на зрительное и зрительское восприятие читателя, возникают и сменяют друг друга кадры прошлой, настоящей и возможной будущей жизни.

С первых строк поэт рисует картину застывшего времени, в котором «застряли» и лирический герой, и, как станет понятно из последующего текста, современное автору поколение:

Была зима, как снежный перевал,
с дымком жилья, затерянным в провале.
Но я в ту пору не подозревал,
что я застрял на этом перевале...³

Колоративная лексика, к которой прибегает Ю. Левитанский, не богата по цветовой палитре, однако поэт использует разнообразные средства для передачи черно-белой «раскадровки» текста стихотворения. При этом собственно цветовых лексем всего две — контрастирующие имя существительное *чернота* (*Когда в окно вползала чернота...*) и краткое прилагательное *бела* (*...и даль передо мной была бела...*). Нетрудно заметить, что темный цвет характеризует регулярно повторяющееся настоящее. Такое впечатление возникает вследствие использования

глагола несовершенного вида прошедшего времени со значением медленного движения (*вползала*), постепенно захватывающего замкнутое пространство, в котором находится лирический герой. Белый цвет — это открытая и безграничная картина его будущего, к которому он стремится. Так цветовая антонимия порождает пространственно-временную антиномию, определяющую идейный замысел поэта.

Созданию черно-белого фона способствуют также многочисленные лексические единицы, содержащие имплицитные семы-колоративы. Темное время рисуют слова и словосочетания *вечернею порой, в сумерках, смеркалось*. Свет, белые тона появляются в тексте стихотворения с помощью «зимних» номинаций: *длинная зима, снежный перевал, вызов метелям, снеготопам, январю* и т. п. Важную роль в восприятии черно-белой картины играют лексемы с переносным значением. Например, жилье у поэта затерялось *в провале*. В «Словаре русского языка» под ред. А. П. Евгеньевой у данной лексемы отмечаются следующие значения:

ПРОВАЛ... 1. Действие по глг. провалить — проваливать... и провалиться — проваливаться...
Провалы почвы.

2. Провалившееся место, углубление. *Моховые озера были некогда глубокими лесными круглыми провалами.* С. Аксаков. Семейная хроника...

3. перен. Полная неудача в каком-л. деле...
[Экзамены] прошли для меня не так гладко, особенно по математике, но и без провалов. Рыленков. Мне четырнадцать лет.

4. перен. Состояние сознания, при котором отсутствует ясное восприятие окружающего...
В памяти — провалы. А. Н. Толстой. Эмигранты⁴.

В тексте стихотворения поэт синтезирует прямое (2) и переносное (4) значения, расширяя семантику слова, чему способствует предикативное определение-конкретизатор *затерянным*. Интересно при этом, что причастная глагольная форма также допускает неоднозначную трактовку: жилье сознательно скрыто от посторонних глаз или о нем все забыли?

Провал — спутанное сознание и провал — полная неудача — прошлое лирического

² Шафаренко Н. Д. Указ. соч. С. 15.

³ Здесь и далее текст стихотворения цит. по: Левитанский Ю. Д. Ну что с того, что я там был? М.: АСТ, 2019. С. 97–99.

⁴ Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. Т. 3: П — Р. М.: Русский язык, 1983. С. 467 (МАС).

героя, имеющее результат в настоящем. О «борьбе» света и тьмы в природе и душе лирического героя свидетельствуют следующие строки: *Дни прибывали / по календарю — К пяти часам у нас уже смеркалось; ...я видел / как подводится черта / под нашими усилиями дневными...* Одинокое жилье — символ оторванности от окружающего мира. Рифмующиеся словоформы *в провале* и *на... перевале* становятся средством создания хронотопа. Ю. Левитанский использует предложно-падежные формы с семантикой локативности. Однако в стихотворном тексте первая словоформа сохраняет пространственное значение, актуализируя колоративную сему, а вторая — *на перевале* — приобретает новое — темпоральное — значение, символизирующее переломный этап в жизни лирического героя.

Определяя хронотоп, поэт постепенно сменяет время и пространство в тексте стихотворения. Прием повтора позволяет автору не только установить связь между частями текста, но и расширить его пространственно-временную характеристику. Если в первой строке стихотворения поэт констатирует время года, сравнивая зиму со снежным перевалом (простое предложение, пространственное разное рода обособленными конструкциями), то в пятом стихе вводит временное определение *длинная*, усиленное степенным местоимением-прилагательным *такая* (*Была такая длинная зима...*), подчеркивающее затяжной характер застоя.

В статье «Философия поэзии» М. А. Пекелис и С. С. Антипов утверждают: «Вечно меняющееся “настоящее” — вот главное доказательство нерушимой связи “вечности” и “мгновения”» [Пекелис, Антипов 2018: 42]. Для лирического героя Ю. Левитанского время (настоящее) остановилось, но связь времен не прервалась.

Автор прибегает к языковой игре, используя фразеологические обороты с созвучными глагольными компонентами, реализующими в контексте противоположные значения:

...уже легко — *сойтись горе с горою*
И очень трудно не *сойти с ума*.

Антонимичные конструкции (*легко—трудно*, *сойтись — не сойти*) порождают парадокс: невозможное становится реальностью. Иллюзорный дымок жилья трансформируется в *загородный*

дом с явными признаками цивилизации: *мерцает телевизор, гудит огонь*. Поэт постепенно сужает темпоральное пространство: дни прибывали *в январе*, смеркалось *к пяти часам*. При этом автор подчеркивает затянувшееся постоянство происходящего:

...я видел,
как подводится черта
под нашими усилиями дневными,
под нашей *каждодневной* тщетой.

Заменяя префиксоид *еже-* на корневую морфему *кажд-* (ср.: *ежедневный — каждыйдневный*), поэт достигает эффекта усиления регулярности и неизбежности происходящего, что поддерживается семантикой стилистически окрашенного устаревшего слова *тщета* — «Отсутствие смысла, ценности в чем-л., бесполезность, суетность, тщетность»⁵. В данном контексте зима (замирание жизни в природе) и изолированность героя от мира людей приобретают символическое значение застоя в обществе, в жизни и творчестве.

В то же время использование глагола зрительного восприятия *видел* в сочетании с личной формой местоимения *я* расширяет границы зримого перед лирическим героем: он видит не только *как подводится черта* под тщетным настоящим, но и то, что находится за ней. Происходит смена временных пластов, тайны которых еще только предстоит раскрыть:

А ниже,
оставаясь за чертой,
тянулась цепь *таинственных* пометок,
и лес напоминал строеньем клеток
и всей своею сущностью прямой,
что он не только *современник мой*,
но и другого века однолесток,
и он *другие* помнит времена.

Устранение временных границ позволяет автору снять вынужденную изолированность человека и установить его связь с предками, что одновременно рождает надежду на возможность контактов с потомками. Поэт подчеркивает значимую роль мира природы в возвращении человека в мир людей. Так, *лес* оказывается современником лирического героя и *давно существовавшего народа*, *графический рисунок*

⁵ МАС. Т. 4: С—Я. 1984. С. 431.

голых веток напоминает древние письма, мороз на окнах рисует непонятные узоры, которые пытается разгадать герой стихотворения (вновь возникают черно-белые кадры жизни-кинематографа).

Синтаксический параллелизм конструкций, усиленный анафорой стихотворного текста, выполняет функцию средства связи времени и пространства:

...и даль передо мной была бела,
и жизнь моя передо мной была,
как на ладони вся,
как на экране...

В тексте стихотворения соседствуют простота реальности (*как на ладони*) и тайна вымысла (*как на экране*) — две составляющие жизни-творчества. Переносное образное значение фразеологизма-сравнения и собственно сравнительный оборот «играют» на создание кинематографичности текста.

Финальные строки — новый виток в постижении философской составляющей лирического произведения. Поэт сравнивает этапы жизни человека с главами произведения:

...и можно было с легкою душой
перечеркнуть написанное ране,
переписать строку или главу,
которая лишь сдавленно звучала,
перемарать постылый черновик,
и даже сжечь,
и все начать сначала.

Система лексических единиц лексико-тематической группы «Горение» в тексте стихотворения выстраивается в своеобразную схему сожжения: *дымок* — *огонь* — *сжечь*. Каждая из этих единиц может быть воспринята и понята по-разному. Так, *дымок* — это и тлеющее пепелище, и зарождающийся огонь творчества; *огонь* — это и символ зла (ср.: *огонь войны*), и символ яркой жизни (ср.: *огонь души*); глагол *сжечь*, реализуя сему «уничтожение», тоже может стать средством выражения контрастной оценочности: сжечь — уничтожить все ценное, без чего нет будущего, или выбросить из жизни все старое и лишнее, тянущее в прошлое.

Творчеству, как и жизни человека, свойственны периоды взлета и падения, проблемы, ошибки и открытия. В заключительной части стихотворения поэт метафорически

выражает жизненное и литературное credo: способность и готовность отказаться от «постылого» прошлого *и все начать сначала*.

Выводы. Таким образом, стихотворение Ю. Левитанского «Была зима, как снежный перевал...» реализует визуальное начало, свойственное сборнику «Кинематограф». Автор показывает жизнь человека и общества, прошлое, настоящее и будущее, одиночество, оторванность от мира и неразрывную связь поколений.

Основным средством создания черно-белой «раскадровки» текста становится система лексических единиц, имплицитно выражающих двухромную колоративность. Лексемы с контрастными эксплицитными семами «белый — черный» приобретают в тексте символическое значение, оказываясь важными компонентами пространственно-временной характеристики произведения.

Борьба света и тьмы в природе перерастает в средство раскрытия внутренних поисков лирического героя. Расширение семного состава лексических единиц обуславливает появление антиномии и парадокса как способов создания языковой игры и возможности проникновения в авторский замысел. Важную роль в выражении философской составляющей текста играет концентрация лексических единиц лексико-тематической группы «Горение», заглавное слово которой обуславливает полисемантизм лексем и формирование у них символического смысла.

За черно-белыми «кадрами» текста вырастает картина жизненных и творческих поисков человека и поэта. Реальность и вымысел переплетаются и дополняют друг друга в лирическом произведении, помогая автору раскрыть мироощущение отдельной личности и целого поколения. С помощью системы языковых средств разных уровней Ю. Левитанский создает философское размышление о жизни, творчестве и своем месте в судьбе поколения шестидесятников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Ю. Дар поэта // Левитанский Ю. Избранное. М.: Художественная литература, 1982. С. 3–10.
2. Быков Л. Дефицит конкретности // Литературное обозрение. 1978. № 8. С. 42–43.

3. Гомберг Л. Е. Между временем и бытием [Электронный ресурс]. URL: <http://levitansky.ru/?r=6&m=32&s=486> (дата обращения: 10.09.2021).
4. Деметьев В. Огненный мост: книга о поэзии. М.: Московский рабочий, 1970. 216 с.
5. Коган А. Стихи и судьбы: фронтовая тема в советской поэзии. М.: Художественная литература, 1977. 270 с.
6. Кожин В. В. Как пишут стихи: о законах поэтического творчества. М.: Алгоритм, 2001. 320 с.
7. Куллэ В. Поэт личного стыда // Новый мир. 2001. № 11. С. 188–191.
8. Пекелис М. А. (Пластов М.), Антипов С. С. Философия поэзии: хронопоэтика. Ч. III // Философская школа. 2018. № 5. С. 38–72. <http://doi.org/10.24411/2541-7673-2018-10524>.
9. Чупринин С. Ю. Левитанский: Евангелие от Сизифа // Чупринин С. Крупным планом. Поэзия наших дней: проблемы и характеристики. М.: Советский писатель, 1983. 288 с.

REFERENCES

1. Boldyrev Yu. The gift of the poet. *Levitansky Yu. Izbrannoe = Selected Works*. Moscow: Fiction, 1982. P. 3–10. (In Russ.)

2. Bykov L. Lack of concreteness. *Literaturnoe obozrenie = Literary Review*. 1978;8:42–43. (In Russ.)
3. Gombert L. E. Between time and being [Electronic resource]. URL: <http://levitansky.ru/?R=6&m=32&s=486> (accessed: 09.10.2021). (In Russ.)
4. Dement'ev V. Fiery Bridge: a book of poetry. Moscow: Moscow worker, 1970. 216 p. (In Russ.)
5. Kogan A. Poems and Destinies: a front-line theme in soviet poetry. Moscow: Fiction, 1977. 270 p. (In Russ.)
6. Kozhinov V. V. How poetry is written: on the laws of poetry. Moscow: Algorithm, 2001. 320 p. (In Russ.)
7. Kulleh V. Poet of Personal Shame. *Novyi mir*. 2001;11:188–191. (In Russ.)
8. Pekelis M. A., Antipov S. S. Reflections on poetry: Chrono-poetics. P. III. *Filosofskaya shkola = Philosophical school*. 2018;5:38–72. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2541-7673-2018-10524>.
9. Chuprinin S. Yu. Levitansky: The Gospel of Sisyphus. *Chuprinin S. Yu. Krupnym planom. Poeziya nashih dnei: problemy i harakteristiki = Close-up. Poetry of our days: problems and characteristics*. Moscow: Soviet writer, 1983. 288 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Александровна Фролова, кандидат филологических наук, доцент

Elena A. Frolova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 15.09.2021; одобрена после рецензирования 01.10.2021; принята к публикации 05.10.2021.

The article was submitted 15.09.2021; approved after reviewing 01.10.2021; accepted for publication 05.11.2021.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-50-55>

Стилистические приемы использования звукоподражательной лексики в произведениях Виталия Бианки

Ирина Александровна Маринченко

Департамент образовательных технологий в русской и зарубежной филологии, Школа педагогики, Дальневосточный федеральный университет, г. Уссурийск, Россия, irmarinchenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6013-2556>

Елена Васильевна Васильева

Филиал Дальневосточного федерального университета в г. Уссурийске, Дальневосточный федеральный университет, г. Уссурийск, Россия, biblioussdvfu@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6771-3732>

Аннотация. Статья посвящена проблеме функционирования звукоподражаний в детской художественной литературе. Цель исследования – выявить стилистико-функциональную специфику использования ониматопов в рассказах и сказках Виталия Бианки. Звукоподражательная лексика является важным средством создания выразительности, характеризующим идиостиль писателя, которого считают одним из основоположников советской природоведческой прозы. Звукоподражательные слова отражают субъективное эмоциональное отношение автора к миру природы и выполняют в его произведениях для детей важные стилистические функции: изобразительную, характеризующую, экспрессивную, эвристическую, эстетическую и др. Для достижения цели исследования применялись методы функционально-стилистического анализа. В результате исследования выявлены основные приемы актуализации звукоподражательного компонента лексических единиц в прозе В. В. Бианки. Установлено, что характер использования звукоподражаний раскрывает основные черты мировосприятия и творческой манеры писателя-натуралиста.

Ключевые слова: Виталий Бианки, фоносемантика, звукоподражательная лексика, звукоподражательное слово, звукоподражание, ониматоп, стилистический прием, стилистическая функция, детская художественная литература

Для цитирования: Маринченко И. А., Васильева Е. В. Стилистические приемы использования звукоподражательной лексики в произведениях Виталия Бианки // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 1. С. 50–55. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-50-55>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The stylistic devices of using onomatopoeic words in Vitaly Bianki's works

Irina A. Marinchenko

Department of Educational Technologies in Russian and Foreign Philology, School of Education, Far Eastern Federal University, Ussuriysk, Russia, irmarinchenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6013-2556>

Elena V. Vasil'eva

The Branch of Far Eastern Federal University in Ussuriysk, Far Eastern Federal University, Ussuriysk, Russia, biblioussdvfu@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6771-3732>

Abstract. The article explores the ways onomatopoeic words function in children's fiction. The aim of the study is to identify the functional and stylistic distinctive features of using onomatopoeic vocabulary in Vitaly Bianki's short stories and fairy tales. Onomatopoeic words are an important expressive means which characterises the individual style of the writer considered to be one of the founders of the Soviet nature prose. Such words reflect the author's subjective emotional attitude to the natural world and perform important stylistic functions (figurative, characterizing, expressive, heuristic, aesthetic, and others) in his works written for children. To achieve the aim, the methods of functional and stylistic analysis were employed. As a result, the paper identifies the basic techniques exploited to actualise the onomatopoeic component of lexical units in V. V. Bianki's prose. It has been found that the onomatopoeic usage patterns reveal the fundamentals of the naturalist writer's view of life and his creative manner.

Keywords: Vitaly Bianki, sound symbolism (phonosemantics), onomatopoeic vocabulary, onomatopoeic word, onomatopoeia, stylistic device, stylistic function, fiction for children

For citation: Marinchenko I. A., Vasil'eva E. V. The stylistic devices of using onomatopoeic words in Vitaly Bianki's works. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(1):50–55. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-50-55>.

Введение. Теоретические проблемы и основные направления изучения звукоподражаний в современной лингвистике. Современная наука рассматривает звуковосприятие как универсальный инструмент познания действительности, позволяющий человеку формировать представление об окружающем мире на основании субъективного восприятия звуков.

Звукоподражательная лексика издавна привлекает к себе внимание ученых, работающих в разных областях языкознания. Во второй половине XX — начале XXI в. в российской лингвистике активно изучаются структурные, семантические и синтаксические особенности функционирования звукоподражательных лексем в русском языке; проводится сопоставительный анализ ониматопов (звукоподражательных слов) разных языков; выявлена специфика звукоподражательных слов как компонента звукоизобразительной системы языка; прослежены генетические связи звукоподражаний, используемых в художественной литературе, с ониматопеей в русском фольклоре; анализируются способы и средства вербализации звуковых событий с позиций когнитивно-дискурсивной парадигмы. Результаты этих исследований отражены в работах С. В. Воронина, А. П. Журавлёва, Г. А. Исянгуловой, С. А. Карпухина, Н. Б. Киле, С. В. Климовой, Л. А. Комарницкой, Н. А. Курашкиной, В. В. Левицкого, Л. Ф. Лихомановой, И. А. Мазанова, А. Б. Михалева, И. Ю. Павловской, Е. В. Падучевой, Е. В. Петуховой, С. Н. Пономаревой, Е. С. Татариновой, М. А. Флакман, Л. Ш. Шагдарова, Е. А. Шаминой, С. С. Шляховой и других авторов.

В научной и учебной литературе термин *звукоподражание* имеет много синонимов: *звукоподражательное слово*, *ониматопея*, *ониматоп*, *идеофон* и др. Звукоподражательные слова (далее — ЗП слова) представляют собой значимый сегмент *звукоизобразительной системы* языка.

Звукоподражание — это условная имитация звуков окружающей действительности фонетическими средствами того или иного языка. Основным значением ЗП слов

является передаваемый ими *образ звучания*, формируемый с помощью слуховых ощущений, имеющихся в конкретной языковой системе фонетических средств и субъективных особенностей восприятия.

К особенностям ЗП слов относят их иконический характер, неизменяемость, морфологическую цельность (нечленимость) структуры, нестандартность звукового облика, обобщенность семантики. Иконичность звукоподражаний проявляется в том, что составляющие их звуки становятся образом самого предмета. Как отмечает И. П. Амзаракова, «такой “первичной” мотивированностью можно объяснить употребление большого количества звукоподражательной лексики в речи детей» [Амзаракова 2011: 148].

Основная функция звукоподражаний, заключающаяся в том, что они рожают живые предметные образы, объясняет бытование ЗП лексики в различных жанрах детского фольклора (дразнилки, поэзия пестования, «язык нянь») [Виноградов 1998]. Изобразительность ЗП слов способствует созданию столь необходимого для восприятия ребенка ощущения наблюдаемости и осязаемости описываемого явления. «Своеобразным введением в зоопсихологию» известный фольклорист называет использование «подсказулек с звукоподражанием, в которых обыкновенно говорится о знакомых детям животных» [Там же: 90].

Анализ научных публикаций показывает, что отечественная лингвистика рассматривает явление звукоизобразительности в разных аспектах и вопросы описания стилистического потенциала ЗП слов в русском фольклоре и художественной литературе, в том числе детской, входят в круг актуальных проблем современного языкознания (см. работы С. М. Лойтер, И. Ю. Павловской, С. С. Шляховой и других ученых). Роль ЗП слов в произведениях детской литературы уже становилась предметом нашего изучения. Так, в работе, посвященной способам использования

звукоподражаний в детской художественной прозе, выявлен комплекс стилистических приемов введения ЗП слов в текст художественной прозы для детей [Маринченко 2020a]. В статье об ономастопеях в повести Л. Сапожникова «Митя Метелкин в Стране синих роз» (1988) прослежена связь между выбором типов звучаний и жанрово-тематическими особенностями произведения [Маринченко 2020b, Электронный ресурс].

Исследователи отмечают, что активное использование ЗП лексики служит одной из жанровых характеристик *природоведческой литературы*. Ономастопеи играют особую роль в системе художественных средств в произведениях В. В. Бианки, М. М. Пришвина, Н. Г. Паустовского, Н. И. Сладкова и других писателей, посвятивших свои произведения детям. Их можно назвать «переводчиками с языка природы на наш человеческий язык» [Бианки 1972: 6].

При этом особенности ЗП лексики как одной из ярких характеристик идиостиля, отражающего мировоззрение и эстетические взгляды автора, остаются малоизученными.

Задача данной статьи — выявить принципы отбора и особенности функционирования звукоподражаний в произведениях для детей Виталия Валентиновича Бианки.

Материалом исследования послужили контексты, включающие ЗП слова, извлеченные из первых двух томов Собрания сочинений: в 4 т. Виталия Бианки (1972–1975) [Бианки 1972; Бианки 1973].

Анализ стилистических приемов введения звукоподражаний в тексты произведений Виталия Бианки. Размышляя о профессии писателя, Виталий Бианки так сформулировал основные принципы своего творчества: «...писать для детей о природе совершенно точно и правдиво, но в художественной форме и занимательно» [Бианки 1972: 387]. Язык детской прозы Виталия Бианки отражает его творческое кредо: «...тому, кто учит ребенка понимать природу, надо уметь играть и радоваться» [Бердяева 2013: 64–65]. Писатель хорошо знал детскую психологию и придавал важное значение звукописи в литературе, адресованной маленьким читателям. Он говорил о близких по духу товарищах по перу: «...есть среди нас редкие люди: широко раскрытыми глазами ребенка смотрят они

на мир, чутко внимают всем его голосам — и всё, что он рассказывает им о себе, переводят для нас на наш человеческий язык» (цит. по: [Гроденский 1972: 6]).

Звукоподражательная лексика занимает значительное место в произведениях самого Бианки, выполняя звукоизобразительную, экспрессивную, идентифицирующую, характеризующую, эстетическую и другие функции. С помощью ономастопеи чаще всего воспроизводится звуковая сигнализация животных и звуки, которые возникают при их передвижении.

Известно, что В. В. Бианки всегда интересовал подбор слов для звукоподражательной замены птичьих голосов. Он «находил такие слова в фольклоре, брал от ученых и просто любителей птиц, подбирая сам...» [Бианки 1972: 391]. Выступая перед детьми, писатель превосходно подражал птичьим голосам [Там же]. Поэтому ЗП слова, передающие голоса птиц, в его произведениях многочисленны и разнообразны. Так, рассказы «Разговор птиц весной», «Разговор птиц в конце лета» и посвящены голосам диких пернатых [Там же: 184–186]. Писатель умело и ненавязчиво, с опорой на детскую любознательность, делает ЗП лексику значимой частью повествования многих своих «сказок-несказок». Дед-Птицевед, к примеру, рассказывает деревенским ребятишкам, «о чем это птицы меж собой разговаривают», почему ревет бык и вообще обо всех «словах» знакомых им животных («Птичьи разговоры») [Там же: 182–183]. Содержание птичьих разговоров зависит от времени года и его характерных примет. В рассказе «Певцы» говорится о певчих птицах, которых «множество, и голос каждой по-своему ласкает наш слух» [Там же: 217–218].

Употребление ономастопеи в рассказах и сказках В. В. Бианки выполняет важные стилистические функции: создается эффект непосредственного «видения» предмета или ситуации, усиливается эмоциональная окрашенность речи, ее диалогичность, экспрессивность описания. Звукоподражания ориентированы на отзывчивость живого детского восприятия, «когда для человека в мире живо все и у всего есть язык» [Бианки 1973: 373].

Языковая игра звуками у писателя обычно основана на **аллитерации**:

...Вдруг из серого домика вылетели осы. Закружились, зажуужжали — сейчас ужалят! [Бианки 1972: 30].

С помощью повтора звуков или слогов звукоподражание как бы «извлекается» из обычных слов, изображающих, к примеру, жужжание насекомых или мычание коровы:

А пчелы жуужжат: — Кража! Грабеж! Жу-жу-жу-жуль! [Там же: 95];

Коровы как заревут в голос: «Му-ух-то, мух. Мука да м-му-ука!» [Там же: 330].

Повтор ониматопов может реализоваться в форме рифмы или рефрена. Рефрен мы встречаем, например, в песне-самопрезентации выбравшегося весной из-под снега Косача-Тетерева, который расхваливает себя, красуется перед тетерочками, грозит соперникам:

— Чуф-ши! Чуф-ши! Красны брови хороши! Хвост-косулицы подниму, круты крылья разверну! <...> — Чуф-шу! Чуф-шу! Выходите на лев-шу! Я вам перья причешу! <...> Рад я крылья поразмять, удал-силу показать. Чуф-ши! Чуф-ши! Красны брови горячи, круты крылья хороши [Там же: 297–299].

Акцент на звучании в форме рифмы более регулярен. Это сближает язык «сказок-несказок» В. Бианки с произведениями детского фольклора:

«Вот и весна начинается», — решила Зинька. Обрадовалась и начала звонко: — Зинь-зинь-тан! Зинь-зинь-тан! Скинь кафтан! [Там же: 274];

Зинь-зинь-хо! Зинь-зинь-хо! Ледоход, ледоход! — запела Зинька [Там же: 277–278].

Прием дистанционного повтора создает гармоническое, «порционное» движение прозы, задает ее ритм:

А рак — хват! — и зажал ему клешней кончик хвоста. Что тут с котенком стало! Мяу! — он скакнул на стул. — Мяу! — со стула на стол. — Мяу! — со стола на подоконник. — Мяу — и выскочил на двор [Там же: 97];

Блошачок подобрал под себя толстые задние ножки, — а они у него, как пружинки складные, — да шелк! — распрямил их. Глядь, уж он на грядке сидит. Шелк! — на другой. Шелк! — на третьей. Так весь огород и отшелкал до самого забора [Там же: 122].

Не все звуки природы знакомы юному читателю, и с помощью сравнений автор

помогает детскому восприятию найти опору в образах известных ему предметов:

На покрытом туманом лугу надрывно кричит коростель-дергач: «Крек-крек! Крек-крек!» — как траву стрижет ржавыми ножницами [Бианки 1972: 198];

Стал Жук пыхтеть, надуваться: «Уф, уф, уф!» Будто мотор заводит. <...> «Жжж! Тук-тук-тук!» — несет Жук, буравит воздух, как пуля [Там же: 46].

Ономатопы передают экспрессию стремительного, внезапного начала движения птиц или насекомых:

Тетеревята все разом — фырр! — срываются, летят кто куда [Там же: 313];

Стрекоза — порх! — и полетела [Там же: 187].

Так как действие и звук находятся в тесной взаимосвязи, ЗП слова могут выполнять функцию глагола-сказуемого:

Цыплятки подкатились к ней, кашу на пол — и зерна клювиками — тюк-тю-рик! тюк-тю-рю-рик! Кошка видит, а ничего, не бросается на них [Там же: 359].

Контекст использования ониматопов включает разнообразные средства экспрессии: междометия, эллипсис, усиленные частицы, особые временные формы глагола, повтор:

А вот на рябчиков никакая собака не может. Те, как ее слышат, сразу — фырр! — и всем выводком по деревьям [Там же: 313];

Шатун как даст по ружью лапой, — ружье в щепки! Обезоружил деда — да рраз ему лапой по уху! Рраз по другому! [Там же: 313].

В левой части контекста, сопровождающего звукоподражания, обычно сообщается о подготовке к звукопроизводству:

Захлопал крыльями петух, вскочил на плетень, начал горласто: — Ку-ка-ре... — и вдруг осекся [Там же: 86];

Папаша влез на кочку, головку назад повернул и говорит так вполголоса: — Эрр-рэк-кэк-кэк, ор! [Бианки 1973: 191–192].

Также может описываться ситуация, частью которой является звучание:

С сосулек то и дело слетают длинные капли, падают прямо в ведра, звонко ударяют в железные донья: бени, бени, бени! [Бианки 1972: 237].

В этом случае ониматопы, как и прямая речь, выполняют образительную, или

характеризующую, функцию, рисуя более конкретный образ живого существа или обогащая звуками представление о неодушевленном предмете, явлении.

Правая же часть контекста имеет *объяснительно-конкретизирующий* и *присоединительно-распространительный* характер:

Вот сидит он под корягой и слышит *бултых!* Что-то тяжелое упало с берега в канаву [Бианки 1972: 99].

Контекст ЗП слов иногда специально организован автором как загадка и разгадка:

Вдруг — *трах-та-та-тах!* — из-под снега чем-то черным как выпалит! <...> *А это* Терентий-Тетерев выскочил [Там же: 133].

Читая сказки и рассказы В. Бианки, дети узнают, что сигналы животных можно «перевести» с помощью похожих на них по звучанию слов или фраз человеческой речи. Такой **перевод**, конечно, носит игровой характер, но, благодаря ему, образы персонажей становятся более близкими и понятными читателю:

Звонит гортанная переключка диких гусей и казарок. — *Го! го! го!* В дорогу, в дорогу! От холода и голода! В дорогу, в дорогу! [Там же: 206].

Неопределенные местоимения, разделительные союзы, вопросительные предложения, частицы и междометия привносят в текст элементы **внутренней речи** и создают **эффект непосредственного восприятия** сначала звука, а потом самого предмета:

Охотник разом стал. *Кто* стучит? — Тук-тук-тук-тук! *Ага! Вот:* небольшая пестрая птичка высунула золотистую головку из-за сучка [Бианки 1973: 96].

Обстоятельства и метафорические глаголы в контексте звукоподражания передают качественные характеристики звучания (высота, длительность, ритмичность, темп, продолжительность, интенсивность и др.), а также содержательные компоненты звукового действия (причина, цель и т. п.):

Вдруг подняли они свои шеи-трубы да как *затрубят*, как *загремят*: — *Тррру-рру! Тррру-рру!* [Бианки 1972: 280].

Поскольку в прозе В. Бианки звукоподражание часто функционально приравнивается к словам человеческой речи,

типичной формой его введения является **диалог**:

— *Тарр-эрррр!* — нетерпеливо барабанил дятел. — *Ци, ци, ци,* — летим, летим! — со всех сторон отвечали ему синицы [Там же: 46].

Обращает на себя внимание и то, что имена многих героев произведений писателя имеют звукоподражательный характер (синица *Зинька*, мышонок *Пик*, пес *Лай* и др.). Повествователь рассказывает о происхождении звукоподражательных названий зверей и птиц:

Шлёпунцами таких <утят> зовут, потому что они как кинутся удирать, так крыльями по воде — *шлёп-шлёп-шлёп!* — а подняться в воздух — никак! [Там же: 355].

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1) яркой приметой идиостиля Виталия Бианки является активное использование весьма разнообразной по своему характеру ЗП лексики, участвующей в создании чувственно воспринимаемых образов звучания;

2) выразительно-изобразительный потенциал ономастопов реализуется комплексом приемов звуковой и ритмической организации текста, в основе которых лежат различные типы повтора (аллитерация, рифма, рефрен, дистанционный повтор и др.);

3) одна из основных функций звукоподражаний — *экспрессивная* — реализуется с помощью иных средств разговорной речи: междометий, усилительных частиц, эллипсиса, особой интонации; *изобразительная* функция звукоподражаний усиливается с помощью метафорических глаголов и окказиональных сравнений, опирающихся на знакомые ребенку образы; функции ономастопов зависят от их соотношения с контекстом (левым и правым); типичный для рассказов и сказок Виталия Бианки прием «перевода» звуковых сигналов животных и птиц носит игровой характер, выполняя, наряду с *эвристической*, *развлекательную* функцию;

4) ЗП лексика усиливает диалогический характер повествования и создает эффект непосредственного восприятия. Звукоподражания транслируют субъективное, подчеркнуто эмоциональное отношение автора художественного произведения

к миру природы и ее языку, отражая эстетические потребности и поэтическое мироощущение писателя, для которого жизнь — это сказка, наполненная радостью узнавания ее героев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амзаракова И. П. Звучащее слово в языке-мире ребенка // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. № 4(16). С. 146–152.
2. Бердяева О. С. В. В. Бианки: поиски жанра // Жанры в историко-литературном процессе: сб. науч. ст. / под ред. Т. В. Мальцевой. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. С. 60–69.
3. Бианки В. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1: Рассказы и сказки. Л.: Детская литература, 1972. 399 с.
4. Бианки В. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 2: Повести и рассказы. Л.: Детская литература, 1973. 430 с.
5. Виноградов Г. С. Страна детей. Избранные труды по этнографии детства. СПб.: Историческое наследие, 1998. 547 с.
6. Гроденский Гр. Бианки Виталий Валентинович: критико-биографический очерк // Бианки В. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1: Рассказы и сказки. Л.: Детская литература, 1972. С. 5–18.
7. Маринченко И. А., Васильева Е. В. Стилистические приемы использования звукоподражаний в детской художественной прозе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020а. Т. 13, № 2. С. 113–117. <http://doi.org/10.30853/filnauki.2020.2.21>.
8. Маринченко И. А., Васильева Е. В. Типы звучаний ономапов в сказочной повести Леонида Сапожникова «Митя Метелкин в Стране синих роз» // Филологический аспект. 2020б. № 3(59). С. 121–130 [Электронный ресурс]. URL: <https://scihress.ru/philology/articles/typy-zvuchaniy-onomatopov-v-skazochnoj-povesti-leonida-sapozhnikova-mitya-metelkin-v-strane-sinikh-roz.html> (дата обращения: 23.04.2021).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ирина Александровна Маринченко, кандидат филологических наук, доцент

Елена Васильевна Васильева, заведующий информационно-библиографическим отделом библиотеки

REFERENCES

1. Amzarakova I. P. The oral word in the world of children's language. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta = Irkutsk State Linguistic University Bulletin*. 2011;4(16):146–152. (In Russ.)
2. Berdyayeva O. S. V. V. Bianki: A search for a genre. *Zhanyr y istoriko-literaturnom processe: Sb. nauch. st. = Genres in historical and literary process. Collection of scientific articles* / T. V. Maltseva (ed.). Saint-Petersburg: Leningrad State University named after A. S. Pushkin, 2013. P. 60–69. (In Russ.)
3. Bianki V. Collected works: in 4 vols. Vol. 1: Stories and fairy-tales. Leningrad: Children's literature, 1972. 300 p. (In Russ.)
4. Bianki V. Collection works: in 4 vols. Vol. 2: Tales and short stories. Leningrad: Children's literature, 1973. 430 p. (In Russ.)
5. Vinogradov G. S. The country of children. Selected Works on the Ethnography of Childhood. Saint-Petersburg: Historical heritage, 1998. 547 p. (In Russ.)
6. Grodensky Gr. Bianki Vitaly Valentinovich: biographical sketch. *Bianki V. Sbranie sochinenii: v 4 t. T. 1: Rasskazy i skazki = Collection of works: in 4 vol. Vol. 1: Stories and fairy-tales*. Leningrad: Children's literature, 1972. P. 5–18. (In Russ.)
7. Marinchenko I. A., Vasil'eva E. V. Stylistic devices of sound imitation in children's prose. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological Sciences. Issues of theory and practice*. 2020a;13(12):113–117. (In Russ.) <http://doi.org/10.30853/filnauki.2020.2.21>.
8. Marinchenko I. A., Vasil'eva E. V. Types of onomatopoeic sounds in Leonid Sapozhnikov's fairy-tale "Mitya Metelkin in the land of blue roses". *Filologicheskii aspekt = Philological Aspect*. 2020b;3(59):121–130 [Electronic resource]. URL: <https://scihress.ru/philology/articles/typy-zvuchaniy-onomatopov-v-skazochnoj-povesti-leonida-sapozhnikova-mitya-metelkin-v-strane-sinikh-roz.html> (accessed: 23.04.2021). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.08.2021; одобрена после рецензирования 01.10.2021; принята к публикации 15.10.2021.

The article was submitted 03.08.2021; approved after reviewing 01.10.2021; accepted for publication 15.10.2021.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

LINGUISTIC NOTES

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'35.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-56-66>

Правописание наречий: старые и новые вопросы

(из материалов академического описания русской орфографии)

Ольга Евгеньевна Иванова

Институт русского языка имени В. В. Виноградова, Российская академия наук, г. Москва, Россия, olliva95@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4887-8376>

Аннотация. В статье предлагается обсуждение некоторых традиционных и новых вопросов, касающихся правил правописания наречий. Исследовательская работа, предваряющая создание орфографических правил для академического описания, привела к необходимости внимательно оценить некоторые устоявшиеся представления о том, как устроены правила о наречиях, каков на самом деле лексический материал, относящийся к этой области, в какой степени он действительно охватывается правилами, а в какой – словарем. В статье рассматривается предлагаемый в научной литературе подход к правилам правописания наречий и обращается внимание на трудности его применения в письменной практике. Анализируются известные критерии слитного написания наречий: лексическая несамостоятельность именной части слова, междуморфемная вставка и падежный вопрос. Показывается, что эти критерии не выполняют функцию инструмента выбора написания. Критерий несамостоятельности трудно считать правилом орфографии, поскольку признак, лежащий в его основе, ведет себя избирательно: способ написания слов с несамостоятельной именной частью – слитно или раздельно – по существу лексикализован, закреплён за определенными словами. Два других критерия не соответствуют материалу и тем самым вводят в заблуждение. Статья включается в ряд публикаций, посвященных академическому описанию русской орфографии, и предполагает обращение в дальнейшем к другим дискуссионным вопросам изучения орфографии наречий.

Ключевые слова: наречия, правописание, правила орфографии, академическое описание русской орфографии, критерии орфографического правила, слитное и раздельное написание наречий, предложно-падежные сочетания

Для цитирования: Иванова О. Е. Правописание наречий: старые и новые вопросы (из материалов академического описания русской орфографии) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 1. С. 56–66. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-56-66>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Spelling of adverbs: old and new issues

(from the materials of the academic description of Russian spelling)

Olga E. Ivanova

Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, olliva95@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4887-8376>

Abstract. The article prompts a discussion of several traditional and new issues concerned with the orthographic rules of spelling adverbs. The research work performed prior to the formulation of spelling rules for the academic description necessitated a more rigorous evaluation of several established ideas about the ways adverb spelling rules are organized and what the actual lexical material relating to this area is. In addition, it should be clarified to what extent

this material is governed by rules and to what extent – by a dictionary. The paper examines the approach to the rules of spelling adverbs proposed in scientific literature and draws attention to the difficulties in employing this approach in the classroom. The focus of the present analysis is such specified criteria for the concatenated spelling of adverbs as the lexical dependence of the nominal part of the word, the intermorphemic insertion, and declension question. The research reveals that these criteria do not serve as a tool for spelling selection. The dependence criterion cannot be considered an orthographic rule because it is fundamentally selective. Specifically, the mode of spelling words containing a dependent nominal part (i.e. in the concatenated fashion or as separate units) is actually lexicalised and is only characteristic of certain words. The other two criteria are not applicable to the material and thus mislead writers. This paper is part of a series of publications devoted to the academic description of Russian orthography. It also suggests addressing other controversial issues of studying the spelling of adverbs.

Keywords: adverbs, spelling, orthographic rules, academic description of Russian orthography, criteria for an orthographic rule, concatenated and spaced spelling of adverbs, prepositional-declensional combinations

For citation: *Ivanova O. E. Spelling of adverbs: old and new issues (from the materials of the academic description of Russian spelling). *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2022;83(1):56–66. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-56-66>.*

Введение. В школьном преподавании правила слитного-дефисного-раздельного написания наречий дают ограниченно по сравнению с реальным объемом материала и спектром имеющихся проблем. В памяти учеников изучение этой темы остается в весьма редуцированном виде. У преподавателей работа с наречиями вызывает чувство неудовлетворенности, ощущение, что правила адекватно не описывают соответствующую область русского письма, что в ней царит полный беспорядок. Чем объясняется такое положение дел? Проблема заключается в самом изучаемом объекте – наречиях, их происхождении, словообразовательном многообразии, полифункциональности в предложении. Имеется большой и словообразовательно очень пестрый материал «настоящих» наречий и предложно-падежных сочетаний, из массы которых до сих пор наречия рекрутируются. Кроме того, существует множество общепринятых написаний, попадающих в исключения к правилам. И наречия, и предложно-падежные сочетания играют в предложении роль обстоятельства, конкурируют между собой в этой роли, что часто делает неэффективным постановку падежного вопроса как критерия наречности/субстантивности и, соответственно, слитного и раздельного написания с предлогом-приставкой. Всё это не просто создает представление о неупорядоченности отношений в с а м о м я з ы к е, но и порождает сомнение в возможности обнаружить и понятно сформулировать закономерности передачи наречий на п и с ь м е и – что особенно актуально для школы – применять имеющиеся формулы правописания на практике.

Однако полагаем, что внести ясность в этот раздел орфографии вполне реально. Думается, надо заново оценить некоторые устоявшиеся представления о том, как устроены правила написания наречий, что представляет собой на самом деле лексический материал, относящийся к этой области, и в какой степени он действительно охватывается правилами, а в какой – словарем. В этой связи хотелось бы выработать четкое представление о том, какие правила существуют, какова их реальная наполняемость материалом, сколько исключений на самом деле в том или ином правиле и, наконец, каков действительный объем материала, называемого словарным, и можно ли приложить к правилам о наречиях список словарных слов.

Кроме того, в орфографическом описании надо обратить внимание на такую сторону, как обращенность правил к адресатам – пишущему и читающему человеку. Имеется в виду, что правила должны быть не только адекватны тому лингвистическому объекту, который они описывают, но и максимально доступны для пользования, лишены избыточных критериев, избыточной «научности» и легко применимы. Их главная цель в настоящем – быть инструментом выбора написания¹. Правила, которые или не описывают полностью материал, или провоцируют неверные написания

¹ Эта задача правил не единственная: правила также направлены на поддержание стабильности системы письма в будущем. Именно благодаря этой второй своей стороне правила орфографии обеспечивают преемственность письменной культуры.

и вводят пишущих в заблуждение, как раз и создают впечатление неурегулированности в сфере правописания наречий. О подобных правилах речь пойдет ниже.

Определим ряд вопросов, требующих пояснения для создания такого орфографического описания наречий, которое соответствует современным знаниям о предмете и целям социальной коммуникации.

Какие языковые единицы следует рассматривать в отделе правописания наречий? Только ли собственно наречия? Каковы реальные лексические границы материала?

Как можно определить общепринятый подход к формулированию правил правописания наречий? Есть ли ему альтернатива?

Насколько имеющиеся правила адекватны тем критериям, которые предъявляются к правилам правописания вообще?² Например, насколько формулировки правил соответствуют лексическому материалу?

Сколько всего правил написания наречий? Можно ли (и надо ли) все их заучивать? Есть ли до сих пор не выявленные правила? Все ли правила являются действительно правилами?

Каково действительное соотношение «правильных» наречий и чисто словарных слов? Сколько в разных правилах исключений? Наличие исключений не отменяет ли само правило?

Какова возможная структура орфографического описания наречий (и сходных с ними сочетаний)?

В данной статье предлагается обсуждение лишь некоторых из поставленных здесь вопросов.

Анализ. 1. Формирование категории наречия, выражающееся, в частности, в адвербиализации предложно-падежных форм существительных, не является исторически завершенным. В этом заключается основная причина неудовлетворенности имеющимися правилами. При этом, несмотря на невозможность четко очертить

лексические границы наречия как части речи³, правила по традиции формулируются для бесспорных наречий. Но чтобы определить их круг, создатели правил предлагают использовать приемы частеречной идентификации и устанавливать, действительно ли данное слово — наречие: пишущему иногда придется выяснять это уже в процессе письма (см., например: [Панов 1964; Друговейко 2003; Каверина 2011, 2013]⁴). В случае положительного ответа слово должно писаться слитно, а наличие устойчивой узусальной нормы написания, например раздельно пишущихся *до упаду*, *без устали*, — во внимание не принимается, также как не учитываются интересы пишущих (которые на время должны стать лингвистами и делать грамматический и семантический анализ) и читающих (которые видят массовое изменение письменных обликов слов)⁵. Возникает вопрос,

³ Сошлемся здесь на мнение Л. А. Савёловой, считающей, что «определение лексического объема класса наречий в русском языке может иметь только относительный характер», поскольку «обусловлено целым рядом факторов» (см.: Савёлова Л. А. Семантика и прагматика русского наречия.: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Архангельск, 2009. С. 14).

⁴ См. также: Харченко С. Ю. Правописание наречий (проблема совершенствования орфографической нормы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2001. 22 с.

⁵ Одно из последних предложений принадлежит В. В. Кавериной: используя критерии адвербиализации, введенные Ф. И. Панковым [Панков 2008: 141], предлагается «упразднить» (слово автора. — О. И.) раздельное написание наречий, все наречия (помимо известных случаев дефисного написания) писать слитно (примеры автора: *безудержу*, *безумолку*, *безустали* — и также *навесу*) и не путать с раздельными предложно-падежными сочетаниями (ср.: *наизусть* — наречие и *на память* — сочетание существительного с предлогом). Таким образом, правило получается морфологичное, но включает механизм установления частеречной принадлежности слова и предполагает массовое изменение общепринятых написаний. Само название статьи: «Проблема правописания наречий: орфография или грамматика?» — противопоставляет подход к решению проблемы в интересах орфографии подходу грамматическому (системно-языковому), и автором выбирается второй [Каверина 2011].

² Такие критерии сформулированы в работах: [Бешенкова 2011; Бешенкова, Иванова 2016: 132–142] и применены авторами в статьях цикла «Из материалов академического описания русской орфографии», публикуемых в журнале «Русский язык в школе».

насколько данный подход к правописанию наречий отвечает интересам *орфографии как деятельности пишущего и читающего?*

В орфографических трудах процедура частеречной идентификации⁶ используется не по своему первичному назначению — дать адекватную грамматическую классификацию лексик⁷, а как *вспомогательный прием в орфографической деятельности*, как подготовительное звено при выборе написания. Причем использовать этот прием следует непосредственно в акте письма. Однако совершенно ясно, что научные способы определения части речи, требующие от пишущего определенной — и часто весьма непростой — аналитической работы, недоступны в каждодневной письменной практике и, что также немаловажно, могут привести к разным результатам (разнонаписаниям) у разных пишущих. Орфографическая комиссия 60-х гг. XX в. в свое время отвергла предложения опираться на морфологический критерий именно из-за трудности применить его к единицам языка, «поскольку процесс онаречивания предположно-именных сочетаний... продолжается и в наши дни, к тому же весьма неравномерно по отношению к различным структурным типам и к отдельным наречным образованиям» (см.: [Обзор предложений: 337; также 340]).

На наш взгляд, наличие наречий, пишущихся в соответствии со сложившимися за последние десятилетия нормами

с пробелом⁸, с одной стороны, и предложено-падежных сочетаний, устойчиво передающих адвербиальное значение⁹, — с другой, свидетельствует о том, что письмо не стремится в полной мере отразить различие слова и словосочетания. Так, «верные» кандидаты в слитные наречия, которые обычно фигурируют в научной литературе, — сочетания *до упаду*, *на ощупь* и *с ходу*, согласно актуальной статистике Национального корпуса русского языка (НКРЯ 2007, 2012, 2020) и сервиса Гугл «Книги» (2020) устойчиво сохраняют раздельное написание, показывая его многократное превышение над слитным и подтверждая тем самым соответствие кодифицированной нормы и нормы узуальной.

Наконец, выскажем сомнение в коммуникативной необходимости установления грамматического статуса фактов языка, т. е. в необходимости с точки зрения интересов субъектов письма — пишущего (иногда — записывающего со слуха) и читающего: так ли необходимо в целях выбора правильного написания различать наречия и ненаречия? Нужно ли это пишущему/читающему в момент создания текста или восприятия написанного? Рассуждая об антиномии отражательного и коммуникативного в орфографии, Н. Д. Голев на примере дифференцирующих написаний, в частности показывающих целостность/расчлененность понятий (*мало знакомый/*

⁶ В научных исследованиях устанавливается шкала наречности — субстантивности (в понимании [Бабайцева 2000]), т. е. используется представление о ступенях частеречной переходности (см., например: *Калякина О. Н. Процесс адвербиализации в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 20 с.*).

⁷ См. работы разного времени, посвященные категории наречия: *Арутюнян А. С. Наречия отсубстантивного образования (от имен существительных в форме винительного падежа с предлогами) в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Алма-Ата, 1968. 26 с.*; *Демидова А. К. Образование наречий из предложно-именных сочетаний (из сочетаний имен существительных с предлогами «без» и «на») в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1960. 18 с.*; также см.: [Дымский 1977; Панова, Городнянская 2013].

⁸ Считаются наречиями в академической грамматике 1952 г., академической грамматике 1970 г. и в «Русской грамматике» 1980 г. слова: *в придачу, в одиночку, на дом, на грех, на редкость, на ходу, на днях, до зарезу, про запас*. В «Русской грамматике» есть и другие раздельно пишущиеся наречия: *не спеша, в открытую, в шутку, не видя, не глядя, не торопясь, не шутя, в обнимочку, в скобку, в обхват, в растяжку, с виду, с размаху, с разбегу, с ходу, с лету, с налету, в охотку, в бегах, на весу, на виду, на плаву, без просьбу, без умолку, до упаду, до отвала, на ощупь, на отделку, в издевку, в навик, в неохоту*.

⁹ В Правилах 1956 г. (в п. 6) к именам существительным отнесены *в одиночку, в обхват, в обрез, без умолку, без просьбу, до упаду, до отвала, на грех, с размаху, с разбегу* и некоторые другие, большинство из которых считается в настоящее время бесспорными наречиями (Правила русской орфографии и пунктуации. М.: Учпедгиз, 1956. 176 с.).

малознакомый), ставил вопрос об «основании коммуникативной необходимости самой дифференциации такого рода смысловых оттенков и тех усилий, которых она требует... не слишком ли такие различия “тонки”, чтобы быть необходимыми для повседневного общения, которое язык обслуживает в первую очередь, причем обслуживает в условиях автоматически производимой и воспринимаемой речи?» [Голев 1997: 42]. Размышляя, как должны оцениваться нормы письма, Л. Б. Селезнева к оценке их с точки зрения соответствия языку в его современном состоянии и с точки зрения системы письма добавляет оценку «с точки зрения **языкового сознания носителя языка**, под которым понимаем **восприятие и осмысление им графических элементов и их содержания в практике письма и чтения**» (выделено автором. — О. И.) [Селезнева 2004: 7]. Добавим и немаловажный фактор устойчивости облика некоторых графических комплексов, их привычности для глаза начитанных носителей языка, «у которых, — по мнению Н. Д. Голева, — мог сформироваться устойчивый графический облик слова» [Голев 1997: 134]. Таким образом, речь идет не только об оценке уже написанного, но и о языковых фактах, которые еще только предстоит передать на письмо.

Мы полагаем, что в основание орфографических правил должны быть положены *очевидные признаки* языковых единиц (формальные и/или семантические), которые сигнализируют о том или ином написании. О таком подходе говорил А. А. Зализняк на заседании Орфографической комиссии РАН в 1993 г.: при обсуждении проблемы написания *н/ни* в кратких формах причастий и прилагательных он предлагал исходить из чего-то «очень практичного» при невозможности создать понятные правила отличия слов одной части речи от другой (использован наш конспект заседания. — О. И.). Такой «практичный» подход мы считаем более адекватным сложному, многоликому объекту орфографического описания, каковым являются собственно наречия и предложно-падежные сочетания в различных функциях (определятельной, обстоятельственной, предикативной,

предложной¹⁰). При создании правил целесообразно исходить прежде всего из прагматической цели — определить написание данной единицы, а не ее частеречный статус¹¹. Собственно, частично это и было реализовано в ряде правил свода 1956 г. В отличие от нормотворческих предложений последнего времени именно так сформулировано известное безысключительное правило: «Пишутся отдельно сочетания структуры «предлог-приставка на согласную + именная часть на гласную», управляющее и бесспорными наречиями (*без оглядки, без умолку* и пр.), и предложно-падежными сочетаниями с адвербиальным значением (*без аппетита, без интереса, без улыбки* и пр.), и производными предлогами (*без учета чего, с учетом чего, в интересах кого-чего, в отношении кого-чего, в условиях чего*). Также можно назвать правило слитного написания слов с корнями *верх, низ, перед, зад, высь, даль, век, начало* (хотя оно нуждается в уточнениях), построенного на лексическом критерии. Эти правила конкретны в своих лингвистических чертах, понятны в применении.

2. В отдельном обсуждении нуждаются такие общепринятые критерии слитного написания, как неупотребляемость части слова без начальной части (предлога-приставки) и невозможность междуморфемной вставки и постановки вопроса. Лежат ли в их основании те *очевидные признаки* (см. выше), по которым всегда можно определить написание единицы? В Правилах 1956 г. эти критерии применены в подпункте о правописании отсубстантивных наречий (см. также: [Кайдалова, Калинина 1983:

¹⁰ Г. И. Панова и П. А. Городнянская [Панова, Городнянская 2013] причисляют «лексикализованные предложно-падежные сочетания существительных» к полифункциональным единицам с неясной частеречной принадлежностью.

¹¹ Такой подход уже применен в правилах правописания сложных существительных (см.: [Бешенкова, Иванова 2011: 183; 2018: 283–293]), где расхождения в понимании языковой природы единиц (сложное существительное? сочетание с приложением?) при их однотипном орфографическом оформлении были признаны несущественными для задач орфографического описания.

81, 82]), а Д. Э. Розенталь¹² дает их в одном ряду с другими *правилами* слитного написания наречий всех типов. Однако академический справочник Правила-2006¹³ эти критерии не использует. Можно предположить, что введение указанных критериев в свод Правил 1956 г., ставший первоисточником для последующих справочников, является апелляцией к общелингвистической теории отдельности и непроницаемости слова (в отличие от словосочетания). Они рассчитаны на ограниченный материал, охватываемый Правилами 1956 г. и соответствующий школьной практике.

2.1. Еще в ходе дискуссии 60-х гг. XX в. А. В. Калинин писал об этой стороне вопроса так: «Вот, казалось бы, простое и понятное правило: пиши слитно наречие, образованное из сочетания предлога с существительным, если это существительное как отдельное слово сейчас не употребляется. Действительно, мы руководствуемся этим правилом при написании таких слов, как *врасплох*, *наяву*, *вразвалку*, *набекрень* и др. Тем не менее слова *до упаду*, *на рысях*, *на сносях*, *под уздцы*, *без умолку* пишутся раздельно: это предусмотрено другими правилами, но не оговорено как исключение из правила о слитном написании не употребляющихся отдельно слов. А где перечислены исключения типа *на юру*, *с панталыку*, *с кондачка* и др.?» [Калинин 1963: 91]. Эти сомнения актуальны и сегодня. В нижеприведенных таблицах примерно на сто слов со второй частью, не употребляющейся самостоятельно, извлеченных из популярных орфографических справочников, придается более шестидесяти раздельно пишущихся единиц с тоже несамостоятельной именной частью:

¹² Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке: для работников печати. 4-е изд., испр. и доп. М.: Книга, 1985. С. 60. См. также: Розенталь Д. Э., Джанджакова Е. В., Кабанова Н. П. Справочник по русскому языку: правописание, произношение, литературное редактирование. 12-е изд. М.: Айрис-пресс, 2018. С. 79–80; Валгина Н. С., Светлышева В. Н. Орфография и пунктуация: справочник. М.: Высшая школа, 1993. С. 97 (Справочник-1993).

¹³ Правила русской орфографии и пунктуации: полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. М.: Эксмо, 2006. 478 с.

Пишутся слитно
<i>вечеру</i> ¹⁴ , <i>вдоволь</i> , <i>вдребезги</i> ¹⁵ , <i>вдогад</i> , <i>вдогон</i> , <i>вдогонку</i> , <i>вдомёк</i> , <i>вдосталь</i> , <i>вдосыть</i> , <i>вдрабадан</i> , <i>вдруг</i> , <i>вдругорядь</i> , <i>вдрызг</i> , <i>взаперти</i> , <i>взашей</i> , <i>вкось</i> , <i>вкратце</i> , <i>вкривь</i> , <i>вкупе</i> , <i>внутри</i> , <i>внутрь</i> , <i>внутрях</i> , <i>воочию</i> , <i>впереди</i> , <i>вперемежку</i> , <i>вперемежку</i> , <i>восвояси</i> , <i>вовалку</i> , <i>впопыхах</i> , <i>впотьмах</i> , <i>впритык</i> , <i>впроголодь</i> , <i>впросак</i> , <i>впросонках</i> , <i>впросонье</i> , <i>врасплох</i> , <i>вровень</i> , <i>всмятку</i> , <i>втихомолку</i> , <i>второпях</i> , <i>въяве</i> , <i>въявь</i> , <i>допрежь</i> , <i>дотола</i> , <i>дотоле</i> , <i>запанибрата</i> , <i>искони</i> , <i>изнутри</i> , <i>исподволь</i> , <i>исподлобья</i> , <i>исподтишка</i> , <i>кзади</i> , <i>кнаружи</i> , <i>кпереди</i> , <i>набекрень</i> , <i>навзничь</i> , <i>назади</i> , <i>наизусть</i> , <i>наискоски</i> , <i>наискосок</i> , <i>наискось</i> , <i>намедни</i> , <i>наобум</i> , <i>наотмашь</i> , <i>наперекор</i> , <i>наперекоски</i> , <i>напропалую</i> , <i>напрямки</i> , <i>нараспашку</i> , <i>наружу</i> , <i>насмарку</i> , <i>настежь</i> , <i>насторожё</i> , <i>натошак</i> , <i>наугад</i> , <i>наутёк</i> , <i>начеку</i> , <i>нашармака</i> , <i>наяву</i> , <i>невдомёк</i> , <i>невзначай</i> , <i>невмоготу</i> , <i>невмочь</i> , <i>невпопад</i> , <i>невтерпёж</i> , <i>невповорот</i> , <i>отнюдь</i> , <i>поделом</i> , <i>подшофе</i> , <i>позади</i> , <i>позадь</i> , <i>понарошку</i> , <i>понаслышке</i> , <i>поперёк</i> , <i>пополам</i> , <i>сзади</i> , <i>снаружи</i> , <i>спереди</i> , <i>спозаранку</i> , <i>спозаранок</i> , <i>спросонку</i> , <i>спросонок</i> , <i>спросонья</i> , <i>стремглав</i> и некоторые другие
Пишутся раздельно
<i>без зазрения</i> (совести), <i>без умолку</i> , <i>без утайки</i> , <i>во всеоружии</i> , <i>в облипку</i> , <i>в обло</i> , <i>в отместку</i> , <i>в особину</i> , <i>в охотку</i> , <i>в тартарары</i> , <i>в угоду</i> , <i>для блезира</i> , <i>до упаду</i> , <i>за грудки</i> , <i>за шкурку</i> , <i>из-под спуда</i> , <i>на воздушях</i> , <i>на дыбы</i> , <i>на дыбки</i> ,

¹⁴ Как поясняется в Справочнике-1993, «нет формы *вечеру*» (С. 97).

¹⁵ Наречие *вдребезги* взято из пособия А. И. Кайдаловой, И. К. Калининой [Кайдалова, Калинина 1983], хотя слово *дребезги* включено в несколько известных словарей (см.: Словарь русского языка: в 4 т. Т. 1: А–Й / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985. 702 с. (МАС); Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов: 82 000 слов и фразеологических выражений / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2008. 1164 с.; Большой толковый словарь русского языка / сост., гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1534 с. (Кузнецов 1998). НКРЯ дает единичные современные примеры: *По фуражке палат так, что дребезги и лоскутья летят* (Астафьев, 2000). Ср. название книги В. Золотухина «Дребезги» (1991). Это подтверждает относительность, зыбкость критерия «неупотребительности» корневой части некоторых наречий как самостоятельного слова.

Пишутся раздельно

на закорках, на закорки, на корточках, на корточки, на куличках, на кулички, на ощупь, на плаву, на побегушках, на подержание, на попу, на потребу, на раззавод, на сносях, на сторо́же¹⁶, на фуфу, на цыпочках, на цыпочки, на юру, под микитки, под мышки, под мышку, под спуд, под спудом, под уздцы, по наущению, с ведома, с брызгу, с бухты-барахты, с кандибобером, с кондачка, с корточек, с лихвой, с наветра, с нетом, с панталыку, с перевальцем, с подветра, с таким, с устатку и некоторые другие

На основании каких признаков в современном письме можно было бы различить *спросонку* и *с панталыку*, *вдрабадан* и *в тар-тарары*, *наобум* и *на ощупь*, *напрямки* и *на дыбки*, *исподтишка* и *из-под спуда*, *понаслышке* и *по наущению* и т. д.? Выбор написания в этих случаях индивидуальный. Получается, что критерий действует для одних ста слов, но не действует для других шестидесяти. При этом из-за значительного количества раздельных единиц их не приходится рассматривать как возможные исключения. Обратим внимание: раздельное написание наречных слов не представляет в письменной системе языка что-то исключительное — существует масса единых словесных комплексов, признаком формы которых является пробел (знак пробела), это так называемые эквиваленты слов¹⁷.

Таким образом, данный критерий слитности не является *правилом* орфографии, поскольку признак, лежащий в его основе, ведет себя избирательно: способ написания слов с несамостоятельной второй частью — слитно или раздельно — по существу лексикализован, закреплён за определенными словами¹⁸. Л. В. Щерба при анализе выбора написания для *в прок* — *впрок*, *в просак* — *впросак*, *в потьмах* — *впотьмах* указывал на ограниченность, неуниверсальность этого критерия: «В выражении *попасть в просак*

мы имеем дело скорее с существительным, хотя слово *просак* и совершенно не известно в литературном языке; в *потьмах* (ср. в *потемках*), в *просонках*, с *просонки* следовало бы писать раздельно, так как очевидно, что неупотребительное вне данного сочетания слово *потьмы* = существительному *тьма*, а также неупотребительное *просонки* = существительному *просонье*. Дело в том, что неупотребительность того или иного существительного вне сочетания с предлогом вовсе еще не является доказательством того, что в сочетании с предлогом оно всегда будет наречием: правило, согласно которому подобные сочетания пишутся слитно, совершенно искусственно и существует для облегчения пишущих, чтобы заменить для них существо дела формальным анализом» [Щерба 1983: 113–114]. Эта мысль Л. В. Щербы о применении «формального анализа» для облегчения участи пишущего созвучна нашим представлениям о характере желательных формулировок правил: ведь формальные показатели доступны и неискушенному пишущему, а «существо дела» не всякий способен понять и использовать. Анализ неделимости слова требует особой компетенции пишущего: он должен знать, что слова *замен*, *кось*, *кривь*, *перемежка*, *перемешка*, *повалка*, *просак*, *развалка*, *подлобье*, *искосок*, *перекор*, *отмашь*, *тощак*, *утёк* и многие другие отдельно не употребляются, но кто может дать такие гарантии? Даже и в пределах введенного ограничения — «в современном литературном языке»¹⁹ Надо принимать во внимание и возможность изменений в употреблении слов: слова могут как постепенно уходить (согласно данным НКРЯ, для XIX — начала XX в. реальны примеры типа *попасть в такой/большой/неожиданный/забавный/досадный просак*) или вообще исчезать (как

¹⁶ На стороже я стою / Только в очередь мою (А. С. Пушкин).

¹⁷ См. об этом: Рогожникова Р. П. Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову: ок. 1 500 устойчивых сочетаний русского языка. М.: Астрель: АСТ, 2003. 416 с.

¹⁸ Сомнения в том, что несамостоятельность именной части как способ определения написания имеет критериальную ценность, высказывались нами и ранее, см.: [Иванова 2006: 71–72; 2009: 115–116].

¹⁹ О ненадежности этого критерия говорит присутствие в списке наречий с несамостоятельной именной частью в Правилах 1956 г. слов *навыворот*, *наперерез*, *наперечет*, притом что *выворот*, *перерез*, *перечёт* представлены в словаре под ред. Д. Н. Ушакова (Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова: в 4 т. М.: Гос. ин-т «Советская энциклопедия»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. 88 405 с. (СУ)), а слово *взрыд*, хоть и ограничено, было известно и как наречие (*плакали взрыд*), и как существительное.

исчезли *тло, зга, ружа*), так и образовываться, например, путем обратного словообразования. Так что в современном словаре²⁰ можно найти слово *тощак*, а в словаре под ред. Д. Н. Ушакова²¹ — слово *прямик*; можно обнаружить утраченные или «восстановленные» слова: *В предутренних потьмах я видел злые сны* (Ф. Сологуб), *Последний свист осенних дудок / Там пролетел и в земь ушел* (С. Городецк и й) (ср. *об земь, по земь*).

2.2. Другие традиционные критерии слитного написания наречий: невозможность «без изменения смысла» сделать междуморфемную атрибутивную вставку²² или поставить падежный вопрос к именной части (к части основы за вычетом приставки) — применяются к словам, допускающим разделение на формально самостоятельные предлог-приставку и квазисуществительное. Эти критерии нацелены на подтверждение семантической непроницаемости слова, спаянности его частей в выражении общего значения²³. Применение и этих критериев также не стоит абсолютизировать. На их ограниченность указывалось практически в то же время, когда создавался и вводился свод Правил 1956 г. А. В. Калинин пишет: «Ничего не дает “правило” относительно слитного написания наречий при невозможности вставить слово между приставкой (предлогом) и существительным. Ведь “вставить слово” нельзя не только в случаях типа *вновь, вразбивку, впрок, вслух* и др. ...но и в раздельно пишущихся сочетаниях *за глаза, на часах, в ногу, на редкость, в диковинку* и мн. др.» [Калинин 1963: 92]. Характерно, что в справочнике А. И. Кайдаловой, И. К. Калининой после приведенных примеров *вброд, вволю, вслед, впрок, накрест, наоборот, наотрез, напролом, поодиночке* сделано замечание, по существу дезавуирующее

данное «правило»: «Применение этого правила в силу субъективного восприятия языковых фактов не всегда обеспечивает правильное написание наречий этой группы. Поэтому рекомендуется запомнить ряд чисто формальных признаков...» [Кайдалова, Калинина 1983: 83]. Таким образом, высказано сомнение в компетенции пишущих применить этот критерий, а само правило сводится к словарному перечню, который также имеет исключения — раздельные сочетания, не допускающие вставку или вопрос. К приведенным в пособии *в придачу, в прибавку, в забросе, в замену, в наклон, в наемешку, на выбор, на выучку, на выручку, на вырост* (скорее всего, список этот далеко не полон) добавим семантически непроницаемые наречные выражения *без ничего, в девках, в девушках, в довесок* (ср. *вдобавок*), *в затылок, в среднем, на брудершафт, с поличным*... Ряд примеров можно значительно расширить.

В справочниках и в школьной практике возможность поставить к слову падежный вопрос тоже признается «верным признаком» существительного. Однако здесь есть известные ограничения. Например, при помощи вопроса «нельзя доказать слитное написание тех наречий, которые являются в предложении вводными словами, следовательно, не отвечают ни на какой вопрос» (*во-первых*) [Ушаков 1947: 140]. А раздельно пишущиеся сочетания существительных с предлогами, если занимают позицию обстоятельства, отвечают на обстоятельственные вопросы, тем самым их отличие от наречий в этом отношении нейтрализуется (*Вагон загнали* (куда?) *в тупик*; *Сел* (где?) *в ноги*, (куда?) *в ноги*). Постановка вопроса не поможет и в случае с наречиями/наречными сочетаниями типа *вдали — в дали, набок — на бок*, тонкое смысловое различие которых может проявиться в одном и том же контексте в зависимости от коммуникативной установки автора текста: *лег на бок/набок, завалился на бок/набок*. Вопросы *на что?* или *как?* одинаково допустимы, глагол *лечь* никак не обнаруживает своих предпочтений, и у автора текста есть свобода выбора написания. Тот, кто воспринимает текст глазами, выбор автора сможет оценить. Но если текст воспринимается не визуально, а на слух, как при диктовке, и нет других контекстных сигналов, свидетельствующих об авторском выборе, то падежный вопрос как инструмент бесполезен.

²⁰ Кузнецов 1998.

²¹ СУ.

²² Наиболее известная интерпретация междуморфемной вставки принадлежит Н. М. Шанскому [Шанский 1964], роль вставки анализируется также в работе: [Буланин 1976: 183–184].

²³ В наречиях, происходящих из предложно-падежных сочетаний, образуется, используя образное выражение В. В. Виноградова, «сложная смысловая амальгама» [Виноградов 1972 (1947): 299], «значение предлога как бы всасывается в вещественное значение существительного» [Там же: 283].

Таким образом, есть основания не рассматривать данные приемы определения слитности-раздельности написания в ряду формальных и смысловых критериев, с помощью которых это написание можно однозначно установить. Тем более они не являются *правилами* орфографии, поскольку правилам присуща неизбирательность по отношению к объектам с определенными признаками.

Выводы. Правила о наречиях не могут быть нацелены на регламентацию написания только «настоящих» наречий. Ведь задача отделить друг от друга слова разных частей речи, пересекающиеся в значениях и функциях, во многом не решаема, ее алгоритм вряд ли подходит для использования «в условиях автоматически производимой и воспринимаемой речи» [Голев 1997]. Создатели Правил 1956 г. это понимали, поэтому многие традиционные правила устроены весьма конкретно, хотя и отмечены неточностью критериев, неполнотой материала, отсутствием исчерпывающих списков исключений. В последующих статьях мы планируем разобрать конкретные примеры и предложить свою интерпретацию отдельных правил. Полагаем, что и сам перечень правил правописания наречий можно уточнить, исключив из него те приемы, которые не отвечают современным представлениям о правилах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабайцева В. В.* Явления переходности в грамматике русского языка. М.: Дрофа, 2000. 640 с.
2. *Бешенкова Е. В.* Нужны ли нам правила и какие правила нужны? // Вопросы культуры речи. Вып. X / отв. ред. А. Д. Шмелёв. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2011. С. 112–118.
3. *Бешенкова Е. В., Иванова О. Е.* Правила орфографии как лингвистический инструмент // *Бешенкова Е. В., Иванова О. Е.* Теория и практика нормирования русского письма. М.: Лексрус, 2016. С. 132–142.
4. *Бешенкова Е. В., Иванова О. Е.* Аспектное описание русской орфографии. М.: Азбуковник, 2018. 567 с.
5. *Буланин Л. Л.* Трудные вопросы морфологии: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1976. 208 с.
6. *Виноградов В. В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). 2-е изд. М.: Высшая школа, 1972. 614 с.
7. *Голев Н. Д.* Антиномии русской орфографии. Барнаул: Алтайский гос. ун-т, 1997. 145 с.
8. *Друговейко С. В.* Орфографическая реформа как зеркало русской интеллигенции // Письменная коммуникация и фонетический строй языка: памяти проф. В. Ф. Ивановой. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2003. С. 58–79.
9. *Дымский А. С.* Основные критерии для отграничения предложно-падежных словоформ от наречий (на материале словарей и произведений XVIII–XX вв.) // Вопросы грамматического строя русского языка. Хабаровск: Хабаровский гос. пед. институт, 1977. С. 83–118.
10. *Иванова О. Е.* Наречия // Русское правописание сегодня: о «Правилах русской орфографии и пунктуации» / под ред. В. В. Лопатина. М.: Дрофа, 2006. С. 67–82.
11. *Иванова О. Е.* О современном правописании наречий и наречных сочетаний // Лингвистические основы кодификации русской орфографии: теория и практика / под ред. В. В. Лопатина. М.: Азбуковник, 2009. С. 99–143.
12. *Каверина В. В.* Проблема правописания наречий: орфография или грамматика? // Лингвистика и школа — IV. К 90-летию со дня рождения Михаила Викторовича Панова (1920–2001): материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Л. Б. Парубченко. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2011. С. 90–97.
13. *Каверина В. В.* Критерии адвербиализации как ключ к проблеме орфографии наречий // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / ред. кол. М. Л. Ремнёва, Е. Л. Бархударова, А. И. Изотов, В. В. Красных, Ф. И. Панков. М.: МАКС Пресс, 2013. Вып. 47. С. 231–240.
14. *Кайдалова А. И., Калинина И. К.* Современная русская орфография: учеб. пособие для вузов по спец. «Журналистика». 4-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1983. 240 с.
15. *Калинин А. В.* Разумно упростить орфографию // Русский язык в школе. 1963. № 2. С. 91–94.
16. Обзор предложений по усовершенствованию русской орфографии (XVIII–XX вв.) М.: Наука, Ленингр. отделение, 1965. 500 с.
17. *Панков Ф. И.* Опыт функционально-коммуникативного анализа русского наречия: на материале категории адвербиальной темпоральности. М.: МАКС Пресс, 2008. 448 с.
18. *Панов М. В.* О слитных и раздельных написаниях // Вопросы русской орфографии. М.: Наука, 1964. С. 100–119.
19. *Панова Г. И., Городнянская П. А.* Функционально-семантическая типология лексикализованных предложно-падежных сочетаний

наречного характера // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2013. Т. 12, вып. 2: Филология. С. 60–64.

20. Селезнева Л. Б. Современное русское письмо. Категории и единицы: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. М.: Высшая школа, 2004. 223 с.

21. Ушаков М. В. Методика правописания: пособие для учителей средней школы. 3-е изд., перераб. М.; Л.: Учпедгиз, 1947. 167 с.

22. Шанский Н. М. Правописание наречий // Вопросы русской орфографии. М.: Наука, 1964. С. 43–50.

23. Щерба Л. В. Теория русского письма. Л.: Наука, 1983. 134 с.

REFERENCES

1. Babaitseva V. V. Phenomena of transitivity in the grammar of the Russian language. Moscow: Drofa Publ., 2000. 640 p. (In Russ.)
2. Beshenkova E. V. Do we need rules and what rules do we need? *Voprosy kultury rechi = Questions of the culture of speech*. Issue X / A. D. Shmelev (resp. ed.). Moscow: AST-PRESS KNIGA, 2011. P. 112–118. (In Russ.)
3. Beshenkova E. V., Ivanova O. E. Spelling rules as a linguistic tool. *Teoriya i praktika normirovaniya russkogo pisma = Theory and practice of standardization of Russian writing* / E. V. Beshenkova, O. E. Ivanova (eds.). Moscow: LEKSURUS, 2016. P. 132–142. (In Russ.)
4. Beshenkova E. V., Ivanova O. E. Aspect description of Russian spelling. Moscow: Azbukovnik, 2018. 567 p. (In Russ.)
5. Bulanin L. L. Difficult questions of morphology: A guide for teachers. Moscow: Education, 1976. 208 p. (In Russ.)
6. Vinogradov V. V. Russian language (grammatical teaching about the word). 2th ed. Moscow: Higher school, 1972. 614 p. (In Russ.)
7. Golev N. D. Antinomies of Russian spelling. Barnaul: Altai State University, 1997. 145 p. (In Russ.)
8. Drugoveiko S. V. Spelling reform as a mirror of the Russian intelligentsia. *Pismennaya kommunikatsiya i foneticheskii stroi yazyka: pamyati prof. V. F. Ivanovoi = Written communication and phonetic structure of language: in memory of prof. V. F. Ivanova*. Saint-Petersburg: Faculty of Philology of St. Petersburg State University, 2003. P. 58–79. (In Russ.)
9. Dymsky A. S. The main criteria for delimiting prepositional-case word forms from adverbs (based on dictionaries and works of the 18th–20th centuries). *Voprosy grammaticheskogo stroya russkogo yazyka = Questions of the grammatical structure of the Russian language*. Khabarovsk: Khabarovsk State Ped. Institute, 1977. P. 83–118. (In Russ.)
10. Ivanova O. E. Adverbs. *Russkoe pravopisanie segodnya: o "Pravilakh russkoi orfografii i punktatsii" voprosy grammaticheskogo stroya russkogo yazyka = Russian Spelling Today: On the "Rules of Russian Spelling and Punctuation"* / V. V. Lopatin (ed.). Moscow: Drofa Publ., 2006. P. 67–82. (In Russ.)
11. Ivanova O. E. About modern spelling of adverbs and adverbial combinations. *Lingvisticheskie osnovy kodifikatsii russkoi orfografii: teoriya i praktika = Linguistic foundations of codification of Russian spelling: theory and practice* / V. V. Lopatin (ed.). Moscow: Azbukovnik, 2009. P. 99–143. (In Russ.)
12. Kaverina V. V. Adverb Spelling Problem: Spelling or Grammar? *Lingvistika i shkola–IV. K 90-letiyu so dnya rozhdeniya Mikhaila Viktorovicha Panova (1920–2001): materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii = Linguistics and School–IV. On the 90th anniversary of the birth of Mikhail Viktorovich Panov (1920–2001): Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference* / L. B. Parubchenko (ed.). Barnaul: Altai University Press, 2011. P. 90–97. (In Russ.)
13. Kaverina V. V. Adverbialization Criteria as a Key to the Problem of Spelling of Adverbs. *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya: sb. statei = Language, Consciousness, Communication: Digest of articles* / M. L. Remneva, E. L. Barkhudarova, A. I. Izotov, V. V. Krasnykh, F. I. Pankov (ed. count). Moscow: MAKSPress, 2013. Issue 47. P. 231–240. (In Russ.)
14. Kalinin A. V. Reasonably simplify spelling. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 1963;2:91–94. (In Russ.)
15. Kaidalova A. I., Kalinina I. K. Modern Russian spelling: textbook for universities in the speciality "Journalism". 4th ed. Moscow: Higher school, 1983. 240 p. (In Russ.)
16. Review of proposals for improving Russian spelling (the XVIII–XX centuries). Moscow: Science, Leningrad department, 1965. 500 p. (In Russ.)
17. Pankov F. I. The experience of functional and communicative analysis of the Russian dialect: on the material of the category of adverbial temporality. Moscow: MAKSPress, 2008. 448 p. (In Russ.)
18. Panov M. V. On continuous and separate spellings. *Voprosy russkoi orfografii = Problems of Russian spelling*. Moscow: Science, 1964. P. 100–119. (In Russ.)

19. *Panova G. I., Gorodnyanskaya P. A.* Functional-semantic typology of lexicalized prepositional-case combinations of an adverbial character. *Vestnik NGU. Seriya: Istoriya, filologiya = Vestnik NSU. Series: History, Philology*. 2013;12(2: Philology):60–64. (In Russ.)

20. *Selezneva L. B.* Modern Russian writing. Categories and units. 2nd ed., rev. Moscow: Higher school, 2004. 223 p. (In Russ.)

21. *Ushakov M. V.* Spelling Technique. Handbook for High School Teachers. 3rd ed., rev. Moscow; Leningrad: Uchpedgiz, 1947. 167 p. (In Russ.)

22. *Shansky N. M.* Spelling of adverbs. *Voprosy russkoi orfografii = Problems of Russian spelling*. Moscow: Science, 1964. С. 43–50. (In Russ.)

23. *Shcherba L. V.* The theory of Russian writing. Leningrad: Science, 1983. 134 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ольга Евгеньевна Иванова, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник

Olga E. Ivanova, Candidate of Sciences (Philology), Leading Researcher

Статья поступила в редакцию 03.07.2021; одобрена после рецензирования 01.08.2021; принята к публикации 15.09.2021.

The article was submitted 03.07.2021; approved after reviewing 01.08.2021; accepted for publication 15.09.2021.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 80.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-67-77>

Синтаксическая аномалия: «от слова *совсем*»

Александр Васильевич Зеленин

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

<https://orcid.org/0000-0003-2656-8457>

Аннотация. Цель статьи – представить комплексный социолингвистический и экспрессивно-синтаксический анализ выражения «от слова *совсем*», распространившегося в русском языке с начала XXI в. Компьютерный сленг – возможный источник возникновения фразеосхемы, ее полевая структура: ядро (*от слова*) и периферия (*совсем*). В статье высказана гипотеза о возможности рассмотрения данной модели как аграмматизма и парцеллированной конструкции. Формирование фразеосхемы в сленге сопровождалось семантико-прагматическими и грамматическими изменениями: десемантизацией ядра (преобразованием словоформы *от слова* в сигнально-речевую отсылку к эмоциональной сфере говорящего) и употреблением полифункционального наречия *совсем* в функции усилительно-оценочной частицы. Переход модели в общее употребление (благодаря компьютерно-опосредованной коммуникации) вызвал дальнейшие языковые трансформации: наполнение периферийной части разнообразной частеречной лексикой, позволяющей адресантам выражать экспрессию и оценку амбивалентно – как с негативной, так и с позитивной коннотацией. В статье представлены случаи использования конструкции в русском языковом пространстве, высказаны прогнозы ее использования в контекстах с гиперинтенсивной экспрессивностью. Методы исследования: системный, дефиниционный, классификационный, метод моделирования, прогностический.

Ключевые слова: фразеосхема, аграмматизм, экспрессивный синтаксис, аксиологическая амбивалентность, парцеллированная конструкция, выражение «от слова *совсем*», социолект, компьютерно-опосредованная коммуникация, медиа

Для цитирования: Зеленин А. В. Синтаксическая аномалия: «от слова *совсем*» // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 1. С. 67–77. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-67-77>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Syntactic anomaly: "ot slova *sovsem*" ("from the phrase *at all*")

Aleksandr V. Zelenin

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

<https://orcid.org/0000-0003-2656-8457>

Abstract. The article aims to present a comprehensive sociolinguistic and expressive-syntactic analysis of the phrase "ot slova *sovsem*" ("from the phrase *at all*") which has become widespread in the Russian language since the beginning of the XXIst century. Computer slang is a possible source of this fixed phrase scheme; its field structure consists of the core *ot slova* and the periphery zone *sovsem*. The article hypothesizes that it is feasible to consider this model as an agrammatism and a parcelled construction. The formation of this fixed phrase scheme was accompanied by semantic-pragmatic and grammatical shifts such as desemantisation of the core (the word form *ot slova* transformed into a signaling speech reference to the speaker's emotional sphere) and the use of the polyfunctional adverb *sovsem* as an intensifying evaluative particle. The transition of this model to general usage (due to computer-mediated communication) caused further language transformations: the periphery zone enriched with diverse words of different parts of speech, which enables addressers to convey expressiveness and evaluation ambivalently, i. e. with both negative and positive connotations. The paper presents contexts of this construction usage in the Russian language space (*sprachraum*) and makes prognoses concerning its use in contexts characterised by hyperintense expressiveness. The research relies on the systemic, definitional, classification, modelling, and prognostic methods.

Keywords: fixed phrase scheme, agrammatism, expressive syntax, axiological ambivalence, parcelled construction, phrase "ot slova *sovsem*", sociolect, computer-mediated communication, media

For citation: Zelenin A. V. Syntactic anomaly: "ot slova *sovsem*" ("from the phrase *at all*"). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(1):67–77. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-67-77>.

Введение. В русском языке в последние десятилетия наблюдается интенсивное развитие экспрессивного синтаксиса на основе расчлененности фразы; в частности, расширилось использование парцелированных и несогласованных конструкций в письменных формах языка, предполагающих неформальное общение, отражающих разговорную стихию (интернет-коммуникация, блоги, форумы). В качестве примера можно упомянуть следующую грамматическую конструкцию: *Времени нет. От слова совсем; Система образования оказалась не готова к дистанционному обучению от слова совсем* (Яна Никольская. 9.04.2020, www). Эта грамматическая конструкция у одних пользователей сети вызывает резкое неприятие и осуждение, другие, напротив, считают ее яркой экспрессивной фразой, позволяющей пишущему выразить свое отношение к тому или иному факту, сообщаемому в предложении. Появление данной фразы в русском языке в начале XXI в., переживающей к тому же в последние годы интенсивные трансформации, острые дискуссии о правомерности ее использования ставят многие исследовательские вопросы о ее происхождении, хронологизации, тенденциях развития. «<Для лингвиста> нет в процессе изучения... ни “правильного” и “неправильного” в языке, ни “красивого” и “некрасивого”, ни “удачного” и “неудачного” и т. д., и т. д. ...<В> конечном итоге он ни одного факта не осудит, а лишь изучит» [Пешковский 2014: 110].

Журналист П. Масалыгина в 2018 г. провела небольшой социолингвистический опрос. Его цель — выявить «модную» в наши дни лексику. Журналист получила более 7 000 ответов, возраст ответивших — от 25 до 34 лет. Распределив полученные в результате опроса фразы и слова, П. Масалыгина, не претендуя на научную строгость эксперимента, выделила среди прочих группу: «Слова, употребляемые в новых, несвойственных им значениях», куда попало, в частности, данное выражение с авторским комментарием: «от слова совсем — полностью, совершенно, совсем нет. Обычно эту фразу используют для усиления смысла сказанного: *денег нет. От слова совсем. Замечаний к тексту нет. От слова совсем. Мне не нравится. От слова совсем*» [Масалыгина 2020: 169].

Цель статьи — представить комплексный социолингвистический и экспрессивно-прагматический анализ выражения «от слова *совсем*» (в его вариациях) в русском языке.

Исследовательские вопросы, решаемые в статье: 1) характеристика семантических и грамматических трансформаций в процессе зарождения фразеосхемы и ее полевой структуры (ядро — периферия); 2) социолингвистическая хронологизация (от сленга — к узуализации); 3) развитие синтаксического «пучка» конструкций, созданных по данной модели, ее дальнейшие трансформации в ядре и периферии; 4) прогнозы о возможных изменениях.

История изучения. Грамматическая конструкция стала объектом рассмотрения в статье С. С. Белоусова, который, исходя из первого компонента фразы (*от слова*), посчитал, что «корни ее, по-видимому, следует искать в клише школьных уроков русского языка и литературы» [Белоусов 2016: 73]; см. также исследования М. М. Вознесенской, О. И. Северской [Вознесенская, Северская 2019], А. Михайловой [Михайлова 2020]. В лингвистических работах данный словесный комплекс называется *модальный оператор, парцелированный интенсификатор, формальная идиома, метаязыковой оператор, сленговый аграмматизм*.

Интенсивность появления новых слов и значений в современном языке столь велика, что словари не успевают за их регистрацией, эту функцию часто берут небольшие словарики, помещаемые на страницах газет и журналов или на сайтах профессиональных филологов, любителей словесности. Впервые фразы «от слова *совсем*», «от слова *вообще*» в категории «модных» слов фиксируются в мини-словарике «Новой газеты» (2015, № 39) в значении ‘подчеркивает полное отсутствие чего-либо’. Любопытно, что сочетание вскоре попало даже в учебник [Колесникова 2019: 289] как пример появления и укрепления новых устойчивых выражений в повседневном дискурсе. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) содержит только две цитаты с выражением «от слова *совсем*», корпус Araneum Russicum Maximus, использованный А. Михайловой для демонстрации частотности и позиции данного сочетания в предложении, охватывает период начиная с 2013 г. — времени

появления в корпусе текстов русскоязычного Интернета [Михайлова 2020]. Для изучения хронологии и лексико-семантической истории данного фразеологизированного комплекса мы обратимся к более глубокой и обширной по охвату базе данных – корпусу Интегрум¹, содержащему, в частности, полные тексты центральных и региональных газет и журналов (с конца 1980-х – начала 1990-х гг.), сводки информационных агентств и осуществляющему мониторинг теле- и радиопередач, интернет-СМИ.

Этапы возникновения фразеосхемы. По всей вероятности, именно модель «от слова *совсем*» выступила исходной конструкцией, в последующем развившей в русском языке широкую вариативность.

Начало употребления сочетания «от слова *совсем*» в электронной базе «Интегрум» датируется первыми годами XXI в. в сленговых контекстах, связанных с компьютерной техникой:

...мне надо сделать провода нужной длины и с нужными коннекторами для своего старого блока питания, но если покупать все брендовое, то интерес уже к самостоятельному тюнингу теряется по несколько раз *от слова совсем*, проще новый БП [блок питания. – А. З.] купить даже за космические деньги и его подправить под свои нужды (Overclockers.ru. 14.03.2003);

Каким местом «Эверест» – отечественный софт???? Это клон линукса да еще и под архитектуру sparc. Да пусть хоть 1000 раз клон, главное – чтобы делали у нас. А в чем тогда смысл? Если уж делать ОС (операционную систему. – А. З.) – то целиком свою, а не на импортном ядре. Только это нереально *от слова совсем* (Котлин.Ру (Кронштадт). 2004, 11.02.2004).

Электронно-компьютерный сленг – одна из сфер некодифицированного употребления языка, где происходили и происходят существенные для русского языка изменения, которые быстро транслируются в повседневный обиход в связи с мощным и непрерывным совершенствованием компьютерно-технических устройств, средств и каналов коммуникации. Небольшое число компьютеров у пользователей, малая возможность пользоваться электронной почтой, замкнутость и специализированность возникавших интернет-сетей, форумов – экстралингвистическая причина того, что выражение достаточно

длительное время оставалось в пределах сленга программистов, компьютерщиков.

Лингвистическая природа фразеологизированного комплекса. Нормативно-узусальное употребление словосочетания «от слова + X» в русском языке обычно охватывает две преимущественные сферы: 1) какое-либо слово ведет свое этимологическое или смысловое происхождение от слова X; 2) в сочетании с глаголом: прекратить использование слов взамен других форм коммуникации. Приведем примеры грамматических моделей:

Хотелось бы рассказать о хамстве, подлости, предательстве наших современников, отделившихся от народа и ведущих ради своих корыстных целей антинародную, безбожную политику, названную в XIX веке нигилизмом, *от слова «ничто»*, в смысле если нет бога, то позволено всё (Наш голос (Тамбов). 31.03.2011);

«Маски» [популярная в 1990-х – начале 2000-х гг. комик-группа, выпускавшая телесериал в стиле немого кино. – А. З.] *отказались от слов совсем*, зато разработали незатейливый, но точный зрительный ряд, строго соответствующий заявленному в названии группы «масочному» имиджу (Коммерсантъ-Daily. 1994, № 134).

В первой цитате *ничто* этимологизирует латинское *nihil*. Во втором примере наречие *совсем* относится к глаголу *отказаться* с обязательным (сильным) управлением *от слов*; наречие занимает постпозицию с экспрессивным прагматическим заданием. Порядок слов *совсем отказаться от слов* следует признать стилистически нейтральным, постпозицию и дистантное расположение наречия относительно глагола (*отказаться от слов совсем*) – стилистически маркированным, экспрессивным.

Грамматическую конструкцию с фразеологизированным значением «от слова *совсем*» назовем фразеосхемой. Это инвариантная структурно-семантическая модель группы варьируемых фразеоконструкций, отражающая относительную стабильность форм и семантики [Мокиенко 1980: 35]; термин широко используется в исследованиях по русской и славянской фразеологии (Д. Н. Шмелев, И. А. Мелкумова, В. Н. Телля, М. Леонидова и др.) как в синхроническом, так и диахроническом аспекте.

Фразеосхема «от слова *совсем*» имеет следующие языковые атрибуты:

¹ См.: <http://www.integrumworld.com/>

1) фраза служит экспрессивно-усилительным средством той лексемы в предложении, которую говорящий сочтет нужным подчеркнуть, актуализировать;

2) опорная (базовая) словоформа *от слова* выступает в застывшем (фразеологизированном) виде в форме единственного числа;

3) синтаксическая связь опорной словоформы с лексемой *совсем* — примыкание (семантические, формальные морфолого-синтаксические связи отсутствуют);

4) первоначальная сфера использования — письменная форма речи в непринужденном общении среди компьютерщиков.

Попытаемся реконструировать структурно-семантические звенья формирования фразеосхемы. Психолингвистическим мотивом явилось стремление пишущих обновить экспрессивные языковые средства для выражения индивидуально-авторской оценки какого-либо сообщаемого факта, темы, события. Игровое начало ярко проявилось в процессе создания фразеосхемы: для этой цели было выбрано исходное словосочетание с аргументирующей («этимологизирующей») семантикой: *Х происходит от слова Y*. Во фразе произошли следующие трансформации: 1) эллиптизация глагола (*происходит*); 2) выбор и закрепление словоформы *от слова* как игровой «псевдонаучной» основы нового фразеологизма; 3) десемантизация (лексическое опустошение) словоформы *от слова* и включение ее в эмотивный дейксис — указания на эмоциональную сферу говорящего как базу оценки; 3) субституция компонента *У* наречием *совсем*, его десемантизация и использование в функции частицы в усилительном (субъективно-модальном) значении; 4) формирование полевой структуры фразеосхемы (ядро — периферия) с ядерным компонентом и вариативностью периферийных элементов.

Фразеосхема построена по структурно-полевому принципу, где вычленяются центр (инвариантная база) и периферия (вариативная часть). Ядро грамматической модели *от слова* можно назвать квазимотиватором или псевдомотиватором, оно выполняет (со стороны говорящего/пишущего) сигнальную функцию — привлечения внимания адресата к высказываемой адресантом оценке. Периферия фразеосхемы представляет

подвижный, варьируемый лексический комплекс, выполняющий экспрессивно-оценочную функцию.

В исследовательских работах также встречается указание на возможное смысловое влияние (с игровыми целями) словосочетаний, построенных по принципу паронимической аттракции в шутливо-игровых контекстах, широко представленных в разговорном и публицистическом дискурсах. Нарочито использованная ложная этимология ставшего уже хрестоматийным выражения типа *художник от слова худо* давно обыгрывается в устной речи и художественной литературе; ср. примеры источников первой трети XX в.:

Ребенок, хорошо рисовавший, очень обижался, когда его называли художником, потому что слово *художник* он производил от слова *худо* (Русская школа. 1906. № 11. С. 151);

Серобаба — художник большой силы. — *Художник* от слова *худо*, — сказал Никанор, раскрыв рыжую пасть, — *хе-хе...* (И. Ильф, Е. Петров. Весельчак. 1927).

Паронимическая аттракция широко употребляется во многих сферах современного русского языка:

— в жаргонно-сленговом употреблении (субъективно-авторской мотивацией служит сходство некоторых графических элементов):

Asus X-Series. «X» — это *от слова* «хорошо» или от слова «плохо»? (Overclockers.ru. 19.03.2003);

Собственно, зачем петь дифирамбы этой машине, разбирая по косточкам поведение родстера 350Z? Z — это *от слова* «здорово», если не сказать больше (Автопанорама. 2005, № 5);

— в публицистическом стиле; журналисты используют этот прием для привлечения внимания читателей, предлагая свои, авторские, контекстологические или ситуативные вариации (с разной степенью удачности, творческой инновативности):

А тебе надо в фигурное катание идти. *От слова «фига»*, — сказал Мерзлякин и показал фигу из трех пальцев... (Комсомольская правда. 26.12.2013);

Дорога от слова «дорого». По данным, которые прозвучали в Постоянном представительстве Республики Саха (Якутия) при Президенте Российской Федерации, 1 километр дороги с твердым покрытием стоит 1,5 млрд. рублей (Аргументы недели. 09.10.2019).

Таким образом, ассоциативные каламбуры, основанные на народной (ложной, игровой, шутовой) этимологии и давно апробированные в русском разговорном и литературном пространстве, могли служить, очевидно, лингвоэстетической смыслопорождающей основой аграмматической фразы «от слова *совсем*» в русском компьютерном сленге на рубеже XX–XXI вв.

Игровой аграмматизм как механизм порождения фразеосхемы. Между словоформой *от слова* и наречием-частицей *совсем* в неологическом фразеологизме, очевидно, намеренно был выбран следующий тип соединения лексем: лексический алогизм и отсутствие формально-грамматической связи. Такие случаи широко встречаются в современной коммуникации, часто квалифицируемые как аграмматизм и оцениваемые в разных аспектах: и как стилистический прием, и как факт роста аналитизма в русском языке [Степанов 2020: 48]², и как медийная инновация [Трофимова 2011: 253; Вознесенская, Северская 2019; и др.]. Термин *аграмматизм* давно вышел за пределы нейролингвистики (патологии и порождения речи) и используется при описании явлений рассогласования морфолого-синтаксических функций.

Проявления аграмматизма в электронно-опосредованной коммуникации (смс-сообщения, блоги, твиты) привлекают внимание специалистов; об этом писали английские исследователи, где влияние компьютерной коммуникации на язык началось раньше, чем в русском [Crystal 2001: 83]. Зафиксирован и активно изучается этот процесс и в русском языке: «Основной чертой синтаксиса предложения является тенденция к аграмматизму, т. е. отклонению адресантом от синтаксических и пунктуационных норм КЛЯ (кодифицированного литературного языка. – А. З.)...» [Литневская 2011: 75], «<р>еципиенты текстов в ГС (глобальной сети. – А. З.) воспринимают подобные нарушения норм с высокой степенью толерантности» [Иванов 2001: 141].

Аграмматизм построен на намеренно использованной говорящими/пишущими аномалии, основанной на отклонении от ожидаемого логико-семантического результата языкового сообщения. Для социолекта компьютерщиков такое языковое нарушение выступало как игровое, конвенциональное, для «непосвященных» – как логическая, семантическая и грамматическая ошибка. Действительно, если говорящий использует аномалию, ориентируясь на языковую компетенцию других членов микроколлектива и употребляемые ими языковые средства, то такая языковая игра нравится и поддерживается в микрогруппе; напротив, вне языковой среды подобная аномалия раздражает других пользователей языка.

В разговорной речи аграмматические высказывания присутствуют всегда, они могут даже не замечаться, пропускаться собеседниками, поскольку конситуативность общения многое прощает говорящим, однако, будучи перенесенными в письменную сферу языка, аграмматические элементы воспринимаются уже иначе. Перенос аграмматизма в письменную форму актуализирует, акцентирует аномальность и наполняет ее прагматической экспрессивностью; таким образом, то, что в разговорной речи может восприниматься как коммуникативно нерелевантный феномен, становится в письменной форме коммуникативно релевантным, значимым, привлекающим внимание.

Расширение социолингвистического использования фразеосхемы. Интересно отметить такой статистический и медийный факт: поисковые запросы, проведенные в базе данных «Интегрум», явственно фиксируют следующие тенденции: а) взрыв употреблений модели «от слова *совсем*» в электронно-медийном пространстве (блоги, форумы, электронные средства информирования) начинается с 2014 г.; б) расширение употребления начинается с региональной прессы, постепенно захватывая и центральную, федеральную; в) в электронных версиях изданий «левой» направленности (социалистических, коммунистических) использование модели было (и остается) частотнее, чем в других медийных источниках; г) в русскоязычной электронно-медийной сфере за пределами бывшего СССР (в дальнем зарубежье) эта

² См. также: Стилистический энциклопедический словарь русского языка / ред. М. Н. Кожина. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 648 (СЭС).

экспрессивная модель не получила распространения (отмечены немногочисленные случаи в последние годы).

На этапе возникновения фразеосхемы «от слова *совсем*» в компьютерном сленге состав компонентов оставался достаточно стабильным, инвариантным; новизна фразы обеспечивала выражение игровых прагматических интенций пользователей данного социолекта. Однако в связи с развитием компьютерно-электронных устройств, бурным возникновением блогов, мессенджеров, социальных сетей и вовлечением в компьютерно-опосредованную коммуникацию миллионов человек эта конструкция оказалась выведена из узкой сферы в общее пользование.

Социолингвистический аспект связан с охватом числа говорящих: чем уже круг людей, воспринявших и поддерживающих эту языковую инновацию, тем быстрее она нейтрализуется, шаблонизируется в стилистическом отношении, утрачивает эффект необычности, новизны, аномальности. Конвенционализация (выход за пределы сленга и укрепление фразы в общемедийной сфере) фразеосхемы «от слова *совсем*» вызвала следующие трансформации: 1) изменение полюсов экспрессивной оценочности; 2) значительное расширение репертуара компонентов в периферийной зоне конструкции; 3) столкновение с требованиями узальности, нормативно-языковой правильности, синтаксической корректности, лексико-грамматической понятности.

Структурная трансформация компонентов фразеосхемы. Полевая структура объясняет устойчивость ядра (*от слова*) как материального носителя фразеосхемы и вариативность периферийной зоны (*совсем*), которая претерпевала в русском медийном дискурсе модификации. Наречие *совсем* входит в лексико-морфологическую группу наречий меры и степени; синонимами являются, в частности, количественно-модальные слова: *очень*, *вовсе*, *вообще* (разг. *вааще*), *полностью*, *совершенно*, *абсолютно*, *максимально*, *напрочь* (разг.).

Очевидно, синонимизация элементов в периферийной зоне фразеосхемы началась уже в компьютерном сленге:

...по сути есть электрические измерители (самый яркий пример — нагрудный датчик)

и все остальные, причем остальные для контроля пиков не подходят *от слова вообще*, только для контроля среднего пульса и оценки нагрузки на тело (Overclockers.ru. 07.05.2003);

На вилке же pci-e блока питания всегда три пины +12, без вариантов. И неважно, какая это вилка, восьмиконтактная или шести. Таким образом, между двумя этими как бы разными подключениями нет никакой реальной разницы по мощности, *от слова вааще* (Там же. 29.11.2005).

Значительное развитие модель получила в общем медийном поле, расширяя свой состав в периферийной зоне за счет синонимов и квазисинонимов:

А это предполагает санкции в отношении всей финансовой системы. *От слова «полностью»*, — сказал Абзалов (REGNUM. 20.12.2019);

Изучая геном этого вируса (SARS-CoV-2. — А. 3.), генетики уверяют, что не видят искусственных следов — только следствие естественной эволюции. Есть еще один важный момент: синтезировать вирус с нуля дорого *от слова очень*. Баснословно (Комсомольская правда. 20.03.2020).

Ядро (базовый инвариант) обнаруживает минимальную вариацию, нами зафиксирован только один индивидуально-авторский квазисиноним — *от фразы*:

В случае любых сомнений можете поднять видео и аудио записи обращений в банк. Ужасное обслуживание! Клиентоориентированности у сотрудников нет *от фразы «совсем нет»!!!* (Банки.Ру. 01.03.2018).

Расширение полюсов оценочности. Упомянутые выше синонимы и квазисинонимы наречия *совсем*, активно участвующие в вариации периферийной части фразеосхемы, служат для оценочной характеристики субъектов того или иного фрагмента высказывания, выступая в функции усилительных наречий-частиц. Не случайно такие наречия называют (в зависимости от синтаксической позиции) полифункциональными [Всеволодова 2000: 68].

Использование выражения «от слова *совсем*» в грамматических конструкциях с предикатами отрицания, отсутствия, недостатка чего-либо, послужившее экспрессивно-смысловой базой формирования фразеосхемы, сохраняется и сейчас (негативная усилительная оценочность):

Если денег нет *от слова «совсем»*, тратим их на самых близких, в первую очередь на малышей, родителей и любимых, — друзья поймут... (Леди@Mail.Ru. 20.12.2010).

Экспрессивный характер модели для выражения абсолютной оценки, т. е. не имеющей градиционной иерархии, приводит к перерастанию исходной негативной оценки в свою смысловую противоположность — позитивную оценку и возможность использования фразеосхемы с предикатами, лексемами с положительной коннотацией:

Варенье, прокопченная деревня, ириски — все это одновременно и без стеснения рвется из бокала. Вкусно *от слова совсем*. Сладковато, густо, очень ягодно... (Рекламный буклет, <https://www.invisible.ru/product/oaked4.4/>);

Антон, когда я поступил в станкостроительный техникум, тоже был «ни в зуб ногой», а когда закончил, был очень хорошо «подкован» (*от слова превосходно*)... (<https://exist.ru/Forum/109939/800236>).

Фразеосхема расширила поле оценочности, и сейчас для нее свойственна амбивалентность аксиологической характеристики того или иного фрагмента высказывания.

Расширение лексического репертуара периферийной зоны. Проникновение экспрессивной модели в медийное пространство сопровождалось расширением лексического состава периферийной зоны. Явственно выделяется две группы лексем, вовлеченных в этот процесс: с одной стороны, отрицательные наречия и местоимения (1), с другой — широкая, лексически открытая и пополняющаяся группа слов разных частей речи в контекстах с выражением чрезмерной экспрессивности (2).

Первая группа (1):

Высшее образование НЕ (прописными в источнике. — А. З.) дает никакой гарантии успешного устройства взрослой жизни. *От слова совсем никакой*. Особенно, если специальность была получена по вашей инициативе (Компьютерная зависимость, www);

И как Грудинина не называй, коммунистом он от этого не станет *от слова никогда* (OpenTown.org. 24.03.2019).

Вторая группа (2) имеет очень разнородный в лексическом отношении состав:

Скидка *от слова «кидалово»* — так нарушитель обозвал акции своих конкурентов (Курский вестник. 28.03.2012);

Тот, кто придумал этот проект, знал об этом, но внушил многим, что это добро и что вы стоите под знаменами «добра», а по факту вы противопоставляете себя всему миру, и смысла в этом нет абсолютно никакого, *от слова «ноль»* (continentalist.ru. 12.07.2016);

Ведь если бы речь шла о двух независимых государствах, то все могло бы быть совсем иначе. *От слова — «фигово»* (Пресс-обозрение (Молдова). 03.07.2017).

Реализующаяся через медийную сферу узуализация модели позволяет пишущим даже использовать фразу в функции предиката, причем сама модель становится носителем нового значения:

Техника безопасности *от слова «зашибись»* (Новости Вологодской области. 22.09.2018).

Очевидно, что в данном заголовке адресантом подразумевается какое-либо оценочное прилагательное со значением ‘предельно плохой; ужасный, отвратительный’, выступающее в предикатной позиции. Адресант расценивает фразеосхему уже как узуальную, а ее вариацию осмысляет как свежий фразеологизм-окказионализм, обладающий собственной семантикой и прагматикой.

Прагматика гиперинтенсивности. Индивидуально-авторское стремление адресанта сохранить повышенную экспрессивность может толкать пишущих на гипертрофированное нанизывание компонентов в периферийной части, прибегать к языковому жонглированию ими, в результате возникает двойное (и даже тройное) усиление:

Самое удивительное нарушение заключается в том, что прошедшие в Волоколамске выборы не могли быть проведены. *Вообще. Совсем. От слова никогда* (OpenTown.org. 24.03.2019);

Одно дело, если гражданин нарушит правила платной парковки, и совсем другое, коли его отловят пьяным за рулем. Согласитесь, что степень социальной опасности этих двух нарушений *совершенно (от слова абсолютно)* разная (Московский комсомолец. 14.06.2019).

Чрезмерность, избыточность компонентов приводит к истощению и деградации выражения, что в результате обрушивает прагматическую силу фразы до уровня бессмысленного и бессодержательного повтора:

Когда люди красят *всё от слова всё* в цвета своего флага, от чубов вплоть до щебенки на

дорогах, водружают его на купола в другом государстве, но возмущаются, когда их работодатели вынуждают носить униформу этих цветов, — это как называется? (continentalist.ru. 08.01.2018).

Использование аналогичных конструкций в заголовочных комплексах в качестве экспрессивного средства едва ли можно признать удачным журналистским языковым приемом:

«От слова "совсем"»: в России отреагировали на заявление промоутера Усика о Поветкине (Obzrevatel.com (Киев). 01.03.2019).

Вынос экспрессивной части парцелированной конструкции в абсолютное начало текста (особенно в заголовочный комплекс) противоречит структурно-синтаксическому месту парцеллята. В таких случаях происходит обесмысливание экспрессемы, следствием могут явиться: 1) коммуникативная необходимость обновления компонентов; 2) замена другим экспрессивным комплексом; 3) отрицание. В этом заключается языковая логика феномена крайней (предельной) степени экспрессивности, доведенной до своего смыслового предела и уже препятствующей коммуникации.

Фразеосхема как парцелированная конструкция. Синтаксическая аномальность данной модели в письменном медийном пространстве сближает ее с парцелированными конструкциями как элементом экспрессивного синтаксиса (в блогах, социальных сетях, публицистике). Этот синтаксический феномен начал активно развиваться в русском языке особенно с конца XIX в.: «Парцелированные конструкции были распространены еще в художественной литературе XIX и начала XX века и более всего манифестировали "рубленную" прозу, т. е. прозу с нарушением синтаксической цельности и связей в предложении, сильно интонированную и как бы разбитую на куски, если сравнивать ее с классической, синтагматической, где предложение представлено как единый, хорошо организованный сплав» [Акимова 1981: 114] (аргументацию и многочисленные примеры см.: Русский язык... 1968, 3)).

Парцелляция — элемент экспрессивного синтаксиса, служащий для акцентирования (с точки зрения говорящего) рематической (новой) части высказывания. Как правило, парцелляция не выражает конкретную эмоцию, но является оценкой всей конституации

и прикрепляется к выбранному говорящим элементу высказывания [Сквородников 1978; 1981]. Парцелляция обслуживает личную сферу говорящего, который стремится путем расчленения фразы на акцентируемые части придать своему сообщению особую экспрессию и вследствие этого оказать на собеседника дополнительное эмоционально-прагматическое воздействие [Кустова и др. 2005: 132; Ильенко 2009: 232; Романова 2021: 315]³. Парцеллят стоит после базовой (основной) части, которую он усиливает, происходит «разрывление» синтаксической конструкции (В. Г. Адмони, И. Р. Гальперин, Г. Н. Акимова), что оказывает влияние на постановку пунктуационных знаков, которые начинают использоваться весьма непоследовательно, сбивчиво.

В предложении фразеосхема «от слова совсем» (с вариациями) может быть:

а) выделена запятыми, скобками, тире, точкой (с разрывом предложения):

Когда я в ноябре (!) решила забронировать Беловежскую пушу (мы с мужем придумали на каникулах показать детям зубров), номеров там не было совсем, *от слова вообще...* (Комсомольская правда. 12.01.2019);

Вы набрали в одно и то же время (дни) множество займов в различных МФО (микрофинансовых организациях. — А. З.) и ни по одному из них не производили оплаты (*от слова совсем*) (Асанова. Путь начинающего должника);

...я по своему опыту знаю, что заставить себя заниматься фитнесом дома невозможно. *От слова никогда* (Metro (Санкт-Петербург). 12.04.2018);

б) не выделена (также возможны написания с «закавычиванием» периферийной части):

К префектам не пробиться, они спрятались за забором, и простой человек не попадет на прием *от слова никогда* (Свободная пресса. 15.06.2019);

В интернете можно найти множество объявлений, по которым достаточно отправить документы на автомобиль, заплатить 500 рублей и получить диагностическую карту в течение получаса максимум. Но и вне сети такая практика имеет место быть — в компаниях не смотрят на машины *от слова «совсем»* (Крымская правда (Симферополь). 02.03.2021).

³ См. также: Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д: Феникс, 2010. С. 297.

Выводы. Подведем итоги рассмотрения фразеосхемы и ее вариаций в русском языке.

Появление фразы «от слова *совсем*» можно отнести к началу XXI в. в языковой среде программистов и компьютерщиков, использовавших грамматическую модель «*X происходит от слова Y*» в качестве исходной базы для создания экспрессивной фразы с целью выражения негативной оценки того или иного фрагмента высказывания. Возможное лингвоэстетическое влияние можно усмотреть в паронимической аттракции (например, *художник от слова худо*), использующейся в русской литературе и публицистике.

Фразеосхема «от слова *совсем*» представляет собой полевую структуру: ядро (*от слова*) и периферийную часть, выражающую оценку со стороны адресанта. Генезис фразеосхемы связан с двумя процессами: а) десемантизацией: словоформа *от слова*, утрачивая лексическое значение, выступает для коммуникантов лишь как формально-языковой сигнал оценки; б) грамматической трансформацией наречия *совсем*, выступающего в функции усилительной частицы. Фразеосхема построена как игровой (намеренный) аграмматизм, являющийся одной из характерных черт компьютерной коммуникации и толерантно воспринимаемый респондентами.

Увеличение числа пользователей электронно-компьютерными устройствами способствовало вовлечению сленговой фразеосхемы «от слова *совсем*», выступающего в общем употреблении, что, в свою очередь, привело к значительному лексическому расширению периферийной части конструкции.

Стремление адресантов выразить в периферийной зоне чрезмерную, гипертрофированную степень индивидуально-авторской оценочности разрушает конструкцию, низводя ее на уровень бессодержательной тавтологии и начинает противоречить коммуникативно-экспрессивной сущности парцелированной конструкции как феномена экспрессивного синтаксиса.

Пунктуационное выделение модели (в разных вариациях) как парцелированной конструкции осуществляется в письменных источниках непоследовательно и хаотично.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов Г. Н. Развитие конструкций экспрессивного синтаксиса в русском языке // Вопросы языкознания. 1981. № 6. С. 109–120.
2. Белоусов С. С. От слова *совсем* как грамматическая конструкция // Ученые записки Петргу. 2016. № 7–1 (160). С. 72–77.
3. Вознесенская М. М., Северская О. И. «Ни разу от слова *совсем*»: усилительная семантика сленговых аграмматизмов // Русская грамматика: активные процессы в языке и речи: сб. науч. тр. Международного научного симпозиума. Ярославль, 2019. С. 470–480.
4. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. М.: Изд-во Московского университета, 2000. 501 с.
5. Иванов Л. Ю. Язык интернета: заметки лингвиста // Словарь и культура русской речи / под ред. Н. Ю. Шведовой, В. Г. Костомарова. М.: Индрик, 2001. С. 131–148.
6. Ильенко С. Г. Коммуникативно-структурный синтаксис современного русского языка. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 399 с.
7. Колесникова С. М. Современный русский язык: в 3 т. Т. 1: Фонетика. Орфография. Лексикология. Словообразование. М.: Юрайт, 2019. 306 с.
8. Компьютерная зависимость у подростков: как лечить? // Детский возраст. Интернет-журнал о здоровье, развитии, психологии, воспитании и обучении детей [Электронный ресурс]. URL: <https://childage.ru/psihologiya-i-razvitie/detskaya-psihologiya/kompyuternaya-zavisimost-u-podrostkov-kak-lechit.html> (дата обращения: 05.06.2021).
9. Кустова Г. И., Мишина К. И., Федосеев В. А. Синтаксис современного русского языка. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.
10. Литневская Е. А. Письменная разговорная речь: миф или реальность? // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2011. № 5. С. 67–82.
11. Масалыгина П. Большая книга о любимом русском. М.: АСТ, 2020. 192 с.
12. Михайлова А. «Интересно, от слова *совсем*». Как в интернет-дискусе используется «от слова *совсем*»? [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/@hasenliebhaber-interesno-ot-slova-sovsem-kak-ispolzuetsya-v-internet-diskur> (дата обращения: 20.05.2021).
13. Мокиенко В. М. Славянская фразеология. М.: Высшая школа, 1980. 207 с.

14. Русский язык и советское общество: социолого-лингвистическое исследование: в 4 кн. / под ред. М. В. Панова. Кн. 3: Морфология и синтаксис современного русского литературного языка. М.: Наука, 1968. 367 с.

15. Пешковский, А. М. Объективная и нормативная точка зрения на язык // Пешковский А. М. Методика родного языка, лингвистика, стилистика, поэтика: сб. статей. Л.; М.: Государственное издательство, 1925 [стереотип. переизд. 2014. 191 с.]

16. Романова Н. Н., Филиппов А. В. Стилистика и стили. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2012. 416 с.

17. Сквородников А. П. О классификации парцелированных предложений в современном русском литературном языке // Филологические науки. 1978. № 2. С. 58–67.

18. Сквородников А. П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1981. 256 с.

19. Степанов Ю. С. Французская стилистика (в сравнении с русской). М.: Эдиториал УРСС, 2002. 359 с.

20. Трофимова Г. Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России: функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. 2-е изд. М.: РУДН, 2011. 436 с.

21. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 318 p.

REFERENCES

1. Akimova G. N. Development of the constructions of expressive syntax in the Russian language. *Voprosy yazykoznaniya = Linguistic issues*. 1981;6:109–120. (In Russ.)

2. Belousov S. S. Ot slova sovsem as a grammatical construction. *Uchenye zapiski PetrSU = Scientific notes of PetrSU*. 2016;7–1(160):72–77. (In Russ.)

3. Voznesenskaya M. M., Severskaya O. I. "Ni razu ot slova sovsem": emphasizing semantics of slang agrammatisms. *Russkaya grammatika: aktivnye protsessy v yazyke i rechi: sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnogo nauchnogo simpoziuma = Russian grammar: active processes in language and speech: collection of scientific papers of the international scientific symposium*, 17–19 May 2019. Yaroslavl, 2019. P. 470–480. (In Russ.)

4. Vsevolodova M. V. Theory of functional-communicative syntax: A fragment of the applied (pedagogical) language model. Moscow: Moscow University Publishing House, 2000. 501 p. (In Russ.)

5. Ivanov L. Yu. The language of the Internet: notes of a linguist. *Slovar i kultura russkoi rechi =*

Dictionary and Culture of Russian Speech / N. Yu. Shvedova, V. G. Kostomarov (eds.). Moscow: Indrik, 2001. P. 131–148. (In Russ.)

6. Ilyenko S. G. Communicative-structural syntax of the modern Russian language. Saint-Petersburg: Publishing house of the RGPU im. A. I. Herzen. 2009. 399 p. (In Russ.)

7. Kolesnikova S. M. Modern Russian language: in 3 vol. Vol. 1: Phonetics. Spelling. Lexicology. Word formation. Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. 306 p. (In Russ.)

8. Computer addiction in adolescents: how to treat it? *Detskiy vozrast = Childhood*. Online magazine about health, development, psychology, upbringing and education of children [Electronic resource]. URL: <https://childage.ru/psihologiya-i-razvitie/detskaya-psihologiya/kompyuternaya-zavisimost-u-podrostkov-kak-lechit.html> (accessed: 5.06.2021) (In Russ.)

9. Kustova G. I., Mishina K. I., Fedoseev V. A. Syntax of the modern Russian language. Moscow: Academy, 2005. 256 p. (In Russ.)

10. Litnevskaya E. I. Written colloquial speech: myth or reality? *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya = Bulletin of Moscow University. Series 9: Philology*. 2011;5:67–82. (In Russ.)

11. Masalygina P. A big book about beloved Russian. Moscow: AST, 2020. 192 p. (In Russ.)

12. Mikhailova A. "Interesting, ot slova sovsem". How is "ot slova sovsem" used in Internet discourse? [Electronic resource]. URL: <https://vk.com/@hasenliebhaber-interesno-ot-slova-sovsem-kak-ispolzuetsya-v-internet-diskur> (accessed: 20.05.2021). (In Russ.)

13. Mokienko V. M. Slavic phraseology. Moscow: Higher school, 1980. 207 p. (In Russ.)

14. Russian language and Soviet society: sociological and linguistic research: in 4 b. B. 3: Morphology and syntax of the modern Russian literary language / M. V. Panov (ed.). Moscow: Science, 1968. 368 p. (In Russ.)

15. Peshkovsky A. M. Objective and normative point of view on the language // Peshkovsky A. M. Digest of articles. Native language methodology, linguistics, stylistics, poetics. Leningrad; Moscow: State Publishing House, 1925 [2014. 191 p.] (In Russ.)

16. Romanova N. N., Filippov A. V. Stylistics and styles. 2nd ed. Moscow: Flinta, 2012. 416 p. (In Russ.)

17. Skovorodnikov A. P. On the classification of parcellated sentences in the modern Russian literary language. *Filologicheskie nauki = Philological sciences*. 1978;2:58–67. (In Russ.)

18. Skovorodnikov A. P. Expressive syntactic constructions of the modern Russian literary

language. Tomsk: Publishing house of Tomsk University, 1981. 256 p. (In Russ.)

19. *Stepanov Yu. S.* French stylistics (in comparison with Russian). Moscow: Editorial URSS, 2002. 359 p. (In Russ.)

20. *Trofimova G. N.* Linguistic taste of the Internet era in Russia: the functioning of the Russian

language on the Internet: conceptual and essential dominants. 2nd ed. Moscow: RUDN. 2011. 436 p. (In Russ.)

21. *Crystal D.* Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 318 p. (In Engl.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Александр Васильевич Зеленин, доктор филологических наук, лектор

Aleksandr V. Zelenin, Doctor of Science (Philology), lecturer

Статья поступила в редакцию 13.06.2021; одобрена после рецензирования 20.07.2021; принята к публикации 22.08.2021.

The article was submitted 13.06.2021; approved after reviewing 20.07.2021; accepted for publication 22.08.2021.



РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

RUSSIAN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 811.161.1:808.5:378

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-78-86>

Психолого-педагогические условия формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов на дисциплинах речеведческого цикла (из опыта работы)

Наталья Владимировна Черникова

*Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Россия, chernikovanat@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-1572-2316>*

Аннотация. В статье обоснована необходимость создания психолого-педагогических условий для формирования профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся вуза на дисциплинах речеведческого цикла. В их числе: понимание профессионального идеала как личностная, внутренняя мотивация обучения; использование коммуникативно-когнитивного подхода; ориентация на поэтапное формирование коммуникативной личности. Для выявления названных условий автором использованы следующие методы и приемы исследования: структурированное наблюдение за речью студентов, групповые и индивидуальные беседы с обучающимися, психосемантический метод, методы самохарактеристики и самопрезентации, социально-педагогическое обследование. На примере изучения речевых жанров, орфографических и орфоэпических норм русского языка показаны приемы работы, нацеленной на поэтапное формирование коммуникативной личности и профессионального идеала обучающихся.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетенция, психолого-педагогические условия, коммуникативная личность, профессиональный идеал, коммуникативно-когнитивный подход, речеведческая дисциплина

Для цитирования: Черникова Н. В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов на дисциплинах речеведческого цикла (из опыта работы) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 1. С. 78–86. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-78-86>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The psycho-pedagogical conditions for the formation of students' professional and communicative competence in the course of teaching speech-oriented disciplines (from the author's teaching experience)

Natalia V. Chernikova

*Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Russia, chernikovanat@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-1572-2316>*

Abstract. The article asserts the necessity to create psychological and pedagogical conditions aimed at forming professional and communicative competence of university students in the process of teaching speech-oriented disciplines. Such conditions include understanding the professional ideal as a personal, inner motivation for learning; the use of the communicative-cognitive approach; the focus on the step-by-step personality formation of a communicative personality. To identify the above-mentioned conditions, the author employed the following research methods and

techniques: structured observation of students' speech, group and individual interviews with learners, psychosemantic approach, self-characterisation and self-presentation methods, socio-pedagogical investigation. The best practices aimed at a gradual formation of a communicative personality and learners' professional ideal are described through the analysis of studying speech genres, the orthographic and pronunciation (orthoepic) norms of the Russian language.

Keywords: professional and communicative competence, psycho-pedagogical conditions, communicative personality, professional ideal, communicative-cognitive approach, speech-oriented discipline

For citation: Chernikova N. V. The psycho-pedagogical conditions for the formation of students' professional and communicative competence in the course of teaching speech-oriented disciplines (from the author's teaching experience). *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 2022;83(1):78–86. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-78-86>.

Введение. В современном деловом мире работодатели предъявляют к выпускникам высших учебных заведений серьезные требования, в числе которых высокая профессиональная компетентность, социальная зрелость и активность, общекультурная компетентность. Данные требования относятся к специалистам всех профилей, получивших как гуманитарное, так и техническое, военное, медицинское, аграрное и прочее образование [Чуйкина 2012; Сидорова 2017; Морозова 2019]. В третьем тысячелетии в условиях стремительно расширяющегося и динамично развивающегося информационного и коммуникативного пространства речь, в разных формах и жанрах, стала одним из мощных средств регуляции деловых отношений, профессиональной деятельности специалистов. Сформированная речевая компетентность в деловой сфере рассматривается как составная часть профессиональной компетенции выпускника вуза [Ипполитова, Смелкова, Ладыженская 2020]¹. Именно поэтому в действующих государственных образовательных стандартах высшего образования (уровень бакалавриата) учебная дисциплина речеведческого цикла включена в перечень дисциплин федерального компонента, относится к обязательной части базового блока и входит в состав модуля «Коммуникативный».

¹ См. также: Филькова Л. Н. Формирование готовности студента к речевой коммуникации в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2011. 24 с.; Сагитова Р. Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2011. 22 с.; Черкашина Т. Т. Формирование коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего менеджмент-образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 55 с.

В настоящее время в образовательных программах ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет» такой дисциплиной является «Русский язык и культура речи», ранее это были учебные курсы «Педагогическая риторика», «Риторика», «Риторика и культура речи». Название дисциплин и частично их содержание варьируются, но все они относятся к числу функционально-коммуникативных речеведческих курсов.

Основная цель речеведческой дисциплины в высшей школе — формирование коммуникативной компетенции субъекта образовательного процесса. Под коммуникативной компетенцией, вслед за современными специалистами в области педагогики, психологии, лингводидактики, мы понимаем сформированное умение свободно отбирать и эффективно использовать языковые средства с учетом условий осуществления речевого акта и его участников, в соответствии с целями и сферой коммуникации. Сформированная коммуникативная компетенция в конечном счете объединяет такие компоненты, характеризующие свойства личности, как коммуникативно-психологический, коммуникативно-лингвистический и коммуникативно-логический [Распопова 2015; Ходякова 2017].

Для достижения названной цели на учебных занятиях по речеведческой дисциплине решаются следующие задачи:

- формирование знаний о языке, речи, речевой коммуникации и ее структуре;
- овладение нормами русского литературного языка и коммуникативными качествами речи;
- формирование представления о речи как эффективном средстве регуляции деятельности людей, в том числе в профессиональной сфере;

— готовность к созданию профессионально значимых речевых произведений (текстов) в разных формах и жанрах;

и ряд других.

Цель данной статьи — охарактеризовать психолого-педагогические условия формирования профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся как одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки специалиста в высшей школе.

Методы. Для выявления названных условий мы использовали следующие методы и приемы исследования, апробированные нами в процессе многолетнего преподавания речеведческих дисциплин в вузе: структурированное наблюдение за речью студентов с целью получения объективных фактов, отражающих уровень сформированности их коммуникативной компетенции; групповые и индивидуальные беседы с обучающимися, направленные на выявление качественно-количественных характеристик их речи; психосемантический метод, позволяющий выделить универсальные и индивидуальные особенности коммуникативной личности студента; методы самохарактеризации и самопрезентации, демонстрирующие адекватность самооценки студентов при определении уровня сформированности каждого из них как коммуникативной личности; социально-педагогическое обследование, имеющее целью формирование целостного представления об уровне коммуникативной компетентности обучающихся.

Обсуждение и результаты. В образовательном процессе вуза должны быть созданы психолого-педагогические условия для эффективной подготовки специалиста, по отношению к которому применима характеристологическая номинация «коммуникативная личность». Под коммуникативной личностью в современных научных исследованиях принято понимать субъекта речи, способного свободно и грамотно выражать свои мысли, владеющего нормами, выразительными средствами и стилистическими ресурсами литературного языка, умеющего создавать устные и письменные тексты разных жанров в разных стилистических регистрах, способного получать и анализировать информацию из разнообразных источников, владеющего коммуникативными, в том числе невербальными, технологиями и умением

их эффективного использования в профессиональной и иной ситуациях общения [Чиботарева 2015; Евтушенко 2016].

Многолетний опыт работы со студентами, обучающимися по разным специальностям, направлениям и профилям в плодовоовощном, инженерном, экономическом, социально-педагогическом институтах аграрного университета, позволил нам определить и создать необходимые психолого-педагогические условия для формирования коммуникативной личности выпускника вуза с развитой профессионально-коммуникативной компетенцией. В их числе следующие:

1. Понимание профессионального идеала как личностная, внутренняя мотивация обучения. Понятие «профессиональный идеал» подразумевает под собой образ высококвалифицированного профессионала, сложившийся в сознании студента. В содержание профессионального идеала входят профессионально значимые ценности и их интерпретация обучаемой личностью. Одним из компонентов содержания профессионального идеала является высокая речевая компетентность.

Немаловажное место в формировании профессионального идеала обучающихся, как показывает практика, занимает речеведческая дисциплина («Русский язык и культура речи», «Риторика и культура речи» и т. п.). При разработке рабочей программы данной дисциплины, подготовке материалов для проведения учебных занятий мы обязательно учитываем направление, специализацию, профиль обучающихся. Покажем это на примере изучения орфографии и орфоэпии.

В содержание работы по орфографии в высшей школе входит углубление орфографических знаний, совершенствование орфографических умений и навыков, полученных на ступени среднего образования. Осуществляя данную работу на учебном занятии по определенной теме, в орфографический материал мы обязательно включаем слова, входящие в состав наименования направления, профиля, специализации обучающихся нашего университета. Подобные слова мы называем «профессионально ориентированными». Примеры такого словесного материала и его соответствие изучаемой орфограмме представлены в таблице 1.

Таблица 1

Виды орфограмм

Орфограмма	Примеры «профессионально ориентированных» слов
Безударные проверяемые гласные в корне	<i>архитектура, вычислительный, плодовоовощеводство, проектирование, строительство, технология, управление, хранение, экология</i>
Непроверяемые гласные и согласные	<i>агрономия, анализ, архитектура, аудит, бухгалтерский, кадастры, ландшафт, проектирование, производство, кредит, менеджмент, обеспечение, оборудование, процесс, сертификация, стандартизация, территория, эксплуатация</i>
Буквы И и Ы после Ц	<i>организация, механизация, муниципальный, продукция, сертификация, стандартизация, эксплуатация</i>
Соединительные гласные О и Е в сложных словах	<i>агропочвоведение, жизнедеятельность, землеустройство, плодовоовощеводство, природопользование, садоводство, сельскохозяйственный, техносфера, техносферный, электрооборудование, электротехнологии</i>
Дефис в сложных словах	<i>садово-парковый, транспортно-технологический, экономико-правовой</i>
Сложные слова без соединительной гласной	<i>агроинженерия, агропромышленный, агрохимия, биотехнология, зоотехния</i>

В содержание работы по орфоэпии в высшей школе входит углубление орфоэпических знаний, совершенствование навыков устной речи в аспекте правильного произношения слов и правильной постановки ударения, расширение так называемого орфоэпического минимума. Осуществляя на учебных занятиях работу по орфоэпии, так же как и по орфографии,

в дидактический словесно-орфоэпический материал мы обязательно включаем профессионально ориентированные языковые единицы. Обычно это слова, которые вызывают трудности или сомнения в правильности постановки в них ударения (чаще) или в произношении (реже). Примеры такого орфоэпического материала представлены в таблице 2.

Таблица 2

Слова, вызывающие трудности в постановке ударения и в произношении

Слова, вызывающие трудности в постановке ударения	Слова, вызывающие трудности в произношении
<i>агроинженерия, агрономия, зоотехния, ветеринария, маркетинг, менеджмент, обеспечение, средства</i>	<i>бухгалтер, бухгалтерский, виноградарство, плодовоовощеводство, проектирование, сервис</i>

Изучая различные дисциплины в рамках осваиваемой образовательной программы, обучающиеся самостоятельно дополняют список «профессионально ориентированных» слов, включая в него наименования учебных курсов, термины из изучаемых областей знаний, профессиональные слова, которые вызывают у них трудности или сомнения в написании и/или произношении. При проведении промежуточной аттестации знание правильного написания и произношения «профессионально ориентированных» слов — обязательное условие освоения дисциплины.

Обучение орфографии и орфоэпии осуществляется с использованием специально разработанной системы заданий и упражнений. В качестве примера покажем этапы

проведения практического занятия на тему «Орфоэпические нормы современного русского литературного языка».

Опыт проведения занятий показал эффективность системно организованной работы на материале первоисточников (классических трудов) при изучении культуры русской речи. Так, при подготовке к практическому занятию по данной теме студенты должны изучить текст лекции акад. В. В. Виноградова «О культуре русской речи» (2009) и составить к ней развернутый план.

На занятии после обсуждения содержания данной лекции и выборочного анализа составленного к ней плана студентам предлагаются следующие вопросы и задания по материалу лекции:

1. Какие проблемы, отмеченные В. В. Виноградовым как характерные для русской речи 50–60-х гг. XX в., связаны с нарушением орфоэпических норм русского языка?

2. Приведите примеры нарушения норм ударения и произношения из лекции академика.

3. Встречаются ли подобные отступления от норм орфоэпии в современной речи? Постройте свой ответ в форме рассуждения.

Приведем пример рассуждения студентов:

Расшатывание орфоэпических норм литературного языка, ошибки в ударении и произношении — актуальная проблема современной речи. Кроме отмеченных В. В. Виноградовым в середине XX в. и употребляемых по сей день вариантов *средствА, облЕгчить, ходатАйствовать, обеспЕчение*, в устной речи регулярно встречаются такие отступления от нормы, как *звОнит, вклЮчим, квАртал* и др. Одна из характерных тенденций современной устной речи — произношение твердого согласного там, где, согласно литературной норме, должен быть мягкий: *т[э]рмин, корр[э]ктно, шин[э]ль* и др.

Следующий этап занятия предполагает работу с лексикографическим источни-

ком — «Орфоэпическим словарем русского языка»². Каждый студент получает раздаточный материал, включающий перечень слов, вызывающих трудности в постановке ударения или в произношении, и таблицу для заполнения. Приведем примеры списка слов.

А. Каталог, квартал, баловать, избалованный, обеспечение, диспансер, включишь, звонишь, позвоним, досуг, хвоя, нефтепровод, о деньгах, жалюзи, углубленный, эксперт, правы, торты, шавель, свекла.

Б. Опека, афера, маневры, снег, друг, бог, жури, скучный, булочная, непорядочный, термин, пресса, музей, компьютер, сессия, бассейн, фольклор, дрожжи, дождь, шинель, компетенция, компетентный.

Сначала обучающиеся должны заполнить первую графу таблицы «Так говорю я», затем — вторую «Так надо говорить», проверив свои знания по «Орфоэпическому словарю русского языка». Пример работы с орфоэпическими нормами представлен в таблице 3.

Таблица 3

Орфоэпические нормы русского языка

Так говорю я	Так надо говорить
<i>катАлог</i> [х]	<i>каталОг</i> [к]
<i>нефтепрОвод</i>	<i>нефтепровОд</i>
<i>сессия</i> [сэ]	<i>сессия</i> [сэ] и [с'э]
<i>фольклор</i> [ло]	<i>фольклор</i> [ло] и допустимо [л'о]

В таком же ключе продолжается работа с профессионально ориентированными словами: студенты сопоставляют свои знания в произношении слов с рекомендациями нормативного словаря.

Следующее практическое занятие начинается с устного теста, нацеленного на проверку владения орфоэпическими нормами, изученными на предыдущем занятии.

2. Использование коммуникативно-когнитивного подхода [Сенченкова 2018; Исаева 2019; Гаврилов 2020] к формированию коммуникативной личности обучающегося.

Коммуникативно-когнитивный подход в первую очередь связан с умениями выполнять элементарные речемыслительные операции — сравнение, сопоставление, анализ, синтез, обобщение и др., которые довольно часто вызывают у обучающихся трудности. В связи с этим на учебных занятиях речеведческого курса мы используем технологии

обучения, способствующие развитию и совершенствованию данных речемыслительных операций. Это в свою очередь позволяет сформировать умение свободно ориентироваться в информационном пространстве, анализировать, критически оценивать тексты разных стилей и жанров, самостоятельно создавать тексты, в том числе связанные с будущей профессией. Реализация такого подхода в обучении дает возможность преподавателю вуза развивать индивидуальный коммуникативно-когнитивный стиль будущего специалиста.

Одна из задач речеведческой дисциплины в высшей школе — системное обучение речевым жанрам делового и повседневного общения. Особое внимание мы уделяем

² Борунова С. Н., Воронцова В. Л., Еськова Н. А. Орфоэпический словарь русского языка. М.: АСТ, 2014. 1008 с.

тем речевым жанрам, которые будут востребованы в профессиональной сфере. Это деловая беседа, деловое совещание, деловые переговоры, договор (для обучающихся всех профилей), анализ экономической ситуации, финансовый отчет, статистический отчет (для обучающихся экономических специальностей), инструктаж, инструкция, рекомендации, консультация (для обучающихся технических специальностей) и др.

Знакомство с конкретным речевым жанром осуществляется не только за счет получения декларативных знаний в процессе описания его жанрообразующих признаков, но и в результате сравнения, сопоставления с другими речевыми жанрами. Например, познакомившись с видеоматериалами — записями деловой беседы и деловых переговоров, — студенты самостоятельно выявляют и анализируют общие и индивидуальные признаки данных жанров. Такие речемыслительные операции приводят к формированию у обучающихся процедурных знаний.

3. Ориентация на поэтапное формирование коммуникативной личности.

Сформировать коммуникативную личность в рамках одной дисциплины невозможно. Вместе с тем мы стараемся организовать обучение таким образом, чтобы в процессе освоения речеведческого курса и преподавателя, и сам студент видели динамику в развитии коммуникативной личности обучаемого и в приобретении им коммуникативного опыта.

В начале изучения курса мы используем методы самохарактеризации и самопрезентации [Прохоренко 2018; Мишина 2018]. На одном из первых занятий, после знакомства с понятием «коммуникативная личность» и ее содержательными характеристиками, каждый студент получает задание: оценить свой уровень сформированности как коммуникативной личности, иными словами, предъявить свой «языковой паспорт» [Стернин 2015]. Для этого были разработаны критерии, в числе которых владение нормами литературного языка, чистота речи (отсутствие в речи слов-паразитов, жаргонизмов, вульгаризмов и т. п.), четкость артикуляции, умение строить монологический устный и письменный текст в соответствии с конкретными коммуникативными задачами, умение вести диалог,

способность извлекать информацию из текстов разных стилей и жанров, владение навыками публичной речи и др.

Как правило, результаты самоанализа студентов бывают завышены. Большинство из них считает себя сформировавшейся коммуникативной личностью, свободно владеющей речью во всех ее формах и видах. Фактически же дело обстоит иначе, в чем каждый студент убеждается сам при выполнении заданий, позволяющих хотя бы частично проверить коммуникативные умения. Приведем примеры таких заданий:

- грамотно и близко к тексту пересказать его содержание;
- дать развернутый ответ на поставленный вопрос;
- аргументированно доказать свою точку зрения по конкретной проблеме;
- публично выступить перед аудиторией с заранее подготовленной речью и др.

В связи с этим на учебных занятиях речеведческого курса мы ставим задачу поэтапного формирования коммуникативной личности обучаемого. Эта работа осуществляется по традиционной схеме: от простого к сложному. В качестве примера продемонстрируем этапы работы при изучении речевых жанров.

На первом этапе совершенствуются такие речемыслительные умения обучающихся, как восприятие, узнавание, сравнение, сопоставление. Студенты выполняют задание:

Сравните тексты. К какому функциональному стилю принадлежит каждый из них? Укажите жанр каждого текста.

Текст 1. В соответствии с Конституцией государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык. <...>

Порядок утверждения норм современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации, правил русской орфографии и пунктуации определяется Правительством Российской Федерации. <...>

При использовании русского языка как государственного языка Российской Федерации не допускается использование слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка, за исключением иностранных слов, не имеющих общепотребительных аналогов в русском языке (ФЗ «О государственном языке РФ»).

Текст 2. Праздничные дни принесли миру массу неприятностей. Коллапс в российских аэропортах, массовые отключения электроэнергии в Центральной России, дикое покушение на конгрессмена в США, исчезновение шхуны «Партнер». «Известия» выяснили эксклюзивные подробности всех этих событий. Но самой громкой новостью праздников стало продолжающееся спасение одиннадцати судов, терпящих бедствие во льдах Сахалинского залива (И з г а з е т).

На втором этапе подключаются более сложные речемыслительные операции — анализ и доказательство. Обучающиеся получают задания:

1. Сравните тексты. К какому функциональному стилю принадлежит каждый из них? Докажите ваше мнение, выявив внеязыковые и языковые особенности каждого текста.

Текст 1. Необычный флешмоб прошел недавно в Сургуте. На парковке возле одного из жилых домов автомобилисты машинами выложили фразу «Прости!». Таким образом один из местных жителей хотел помириться со своей женой. Ячейка общества была на грани развода, когда мужчина обратился к своим друзьям из автомобильного интернет-сообщества. Те приняли беду близко к сердцу и решили помочь. Выстроили машины на парковке (И з г а з е т).

Текст 2. Было серенькое теплое утро. Уже несколько раз принимался идти крупный, короткий, благодатный дождь, после которого на глазах растет молодая трава и вытягиваются новые побеги. После дождя на минутку выглядало солнце, обливая радостным сверканием облитую дождем молодую, еще нежную зелень сиреней, сплошь наполнявших мой палисадник; громче становился задорный крик воробьев на рыхлых огородных грядках; сильнее благоухали клейкие коричневые почки тополя.

(А. И. Куприн).

2. Сравните тексты. Определите их жанр. Какой из данных текстов, по вашему мнению, даст возможность эффективнее достичь поставленной коммуникативной цели? Чем это можно объяснить?

Текст 1. Слово *ездовой*, морфологически возводимое к глаголу *ездить*, семантически является индикатором агентивной валентности глагола *возить*. По сравнению со словами *ездок* и *наездник* более сложное по структуре, это производное объективирует связь немаркированных категорий в составе противопоставленных биномов (Е. Л. Гинзбург).

Текст 2. Наше «анатомическое» путешествие внутрь слова мы можем начать с «разреза»,

а затем и анализа предлога *внутри*, имеющего омоформного двойника — наречие (ср.: *находиться внутри комнаты* и *находиться внутри*). Неказистое и ничем не примечательное как будто слово поставит перед нами не один вопрос и окажется в конце концов любопытным и интересным. Начнем с элементарного и необходимого — с разбора предлога *внутри* по составу. Членится ли он на морфемы? Если членится, то на какие? (Н. М. Шанский).

Третий этап предполагает развитие таких речемыслительных умений, как соотнесение (с образцом или с требованиями), замещение (приведение в соответствие с нормой). На данном этапе уместны следующие задания:

Проанализируйте текст. К какому функциональному стилю он принадлежит? Определите жанр текста. Укажите его речевые недостатки. Чем, с вашей точки зрения, они обусловлены? Внесите в текст необходимые изменения.

Текст. Модернизационный рывок нужен позарез. Только для его начала не разводки нужны, а настоящая политика, настоящая политическая борьба. Причем не какая-нибудь специфически интеллектуальная, а самая простецкая борьба — например, по поводу бюджета, как раз в эти дни принимаемого (И з г а з е т).

На четвертом этапе отрабатываются наиболее сложные коммуникативно-когнитивные умения — структурирование и конструирование. На этом этапе обучающиеся должны самостоятельно создать текст определенного речевого жанра. Примеры заданий:

1. Подготовьте деловой текст в жанре анализа экономической ситуации в современной России.

2. Подготовьте текст об экономической ситуации в современной России в жанре частного письма, адресованного знакомому (родственнику).

Так поэтапно происходит формирование коммуникативных умений обучающихся, а следовательно, формируется и коммуникативная личность.

Выводы. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции в процессе подготовки специалиста в высшей школе — важная образовательная и социальная задача, отвечающая запросам современного общества и делового мира. Для ее успешного решения на дисциплинах речеведческого цикла, как показывает опыт работы, необходимо создать ряд психолого-

педагогических условий, в числе которых понимание профессионального идеала как осмысленная мотивация обучения, использование коммуникативно-когнитивного подхода, ориентация на поэтапное формирование коммуникативной личности. Результатом таким образом организованной работы является повышение качества знаний студентов по русскому языку и культуре речи, владение нормами литературного языка, умение отбирать и использовать языковые средства в соответствии с прагматическими условиями общения, способность составлять профессионально значимые тексты и осуществлять устную и письменную коммуникацию с учетом специфики речевой ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. О культуре русской речи // Культура русской речи: учеб. для вузов / под ред. Л. К. Граудиной, Е. Н. Ширяева. М.: ИНФРА-М, 2009. С. 342–348.
2. Гаврилов В. В. Использование активных методов обучения в процессе развития коммуникативной компетенции студентов вуза (в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи») // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. № 1. С. 127–137.
3. Евтушенко О. А. Коммуникативная личность в современном административном дискурсе // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2016. Т. 2, № 4. С. 73–80.
4. Ипполитова Н. А., Смелкова З. С., Ладыженская Т. А. Риторика. М.: Проспект, 2020. 448 с.
5. Исаева Н. А. Стратегии решения методических проблем в высшем филологическом образовании // Русский язык в школе. 2019. № 1. С. 96–100. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-1-96-100>.
6. Мишина И. И. Оценка навыков речевой самопрезентации // Русский язык в школе. 2018. № 2. С. 69–73. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-2-69-73>.
7. Морозова Т. В., Лузанов А. А. Грамотная речь как социально необходимое качество будущего инженера // Евразийское научное объединение. 2019. № 10–5(56). С. 404–406.
8. Прохоренко Л. В. Речевые жанры, обеспечивающие самораскрытие личности // Русский язык в школе. 2018. № 2. С. 63–68. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-2-63-68>.
9. Распопова Т. А. О преподавании дисциплины «Педагогическая риторика» // Русский язык в школе. 2015. № 5. С. 73–78.

10. Сенченкова Е. В. Использование метода кластера при изучении в вузе дисциплины «Русский язык и культура речи» // Русский язык в школе. 2018. № 4. С. 68–72. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-4-68-72>.

11. Сидорова Н. И. Культурно-речевая характеристика языковой личности юриста, экономиста, психолога // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах ФСИН России: сб. материалов межрегионального научно-практического семинара с международным участием. Рязань: Академия права и управления федеральной службы исполнения наказаний, 2017. С. 200–207.

12. Стернин И. А. Основы речевого воздействия. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015. 289 с.

13. Ходякова Л. А., Рамазанов Р. К. Новые подходы к формированию профессиональной компетентности иностранных студентов-филологов // Русский язык в школе. 2017. № 5. С. 78–82.

14. Чеботарева Е. Ю. Коммуникативная личность представителей миноритарной культуры в ситуациях межкультурного взаимодействия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 39. С. 7.

15. Чуйкина Л. А., Алдыназарова Р. М. Культура речи как составная часть профессионального образования будущего инженера // *Lingua mobilis*. 2012. № 1(34). С. 62–66.

REFERENCES

1. Vinogradov V. V. On the culture of Russian speech. *Kultura russkoi rechi: ucheb. dlya vuzov* = *Culture of Russian speech: textbook for universities* / L. K. Graudina, E. N. Shiryayeva (eds.). Moscow: INFRA-M, 2009. P. 342–348. (In Russ.)
2. Gavrilov V. V. Using active teaching methods in the process of university students' communicative competence development (within the subject "The Russian language and speech culture"). *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana* = *Pedagogical journal of Bashkortostan*. 2020;1:127–137. (In Russ.)
3. Evtushenko O. A. Communicative personality in modern administrative discourse. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V. N. Tatishcheva* = *Bulletin of the Volga University named after V. N. Tatishchev*. 2016;2(4):73–80. (In Russ.)
4. Ippolitova N. A., Smelkova Z. S., Ladyzhenskaya T. A. *Rhetoric*. Moscow: Prospect, 2020. 448 p. (In Russ.)
5. Isaeva N. A. Strategies for Solving Methodological Problems in Russian Higher Philological Education (Based on A. D. Deykina's Ideas). *Russkii*

yazyk v shkole = Russian language at school. 2019; 1:96–100. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-1-96-100>.

6. Mishina I. I. Evaluation of Speech Self-presentation Skills. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2018;2:69–73. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-2-69-73>.

7. Morozova T. V., Luzanov A. A. The grammatical word as a socially necessary quality of the future engineer. *Evrasijskoe nauchnoe ob"edinenie = Eurasian Scientific Association*. 2019;10–5(56:404–406. (In Russ.)

8. Prokhorenko L. V. Ensuring person's self-revelation speech genres. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2018;2:63–68. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-2-63-68>.

9. Raspopova T. A. About teaching disciplines "Pedagogical rhetoric". *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2015;5:3–78. (In Russ.)

10. Senchenkova E. V. Use of cluster method studying the subject "Russian language and culture of speech" in university. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2018;4:68–72. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-4-68-72>.

11. Sidorova N. I. Cultural speech characteristics of a linguistic personality of a lawyer, economist, psychologist. *Filologicheskie i pedagogicheskie*

aspekty gumanitarnogo obrazovaniya v neyazykovykh vuzakh FSIN Rossii: sb. materialov mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminar s mezhdunarodnym uchastiem = Philological and pedagogical aspects of humanitarian education in non-linguistic universities of the Federal Penitentiary Service of Russia: a collection of materials of an interregional scientific-practical seminar with international participation. Ryazan: Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service publ., 2017. P. 200–207. (In Russ.)

12. Sternin I. A. Basics of speech impact. Moscow; Berlin: Direct-Media, 2015. 289 p. (In Russ.)

13. Khodyakova L. A., Ramazanov R. K. New achievements in the formation of professional competencies of foreign students of philology. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2017;5:78–82. (In Russ.)

14. Chebotareva E. Yu. Communicative personality of minority culture representatives in intercultural situations. *Psichologicheskie issledovaniya = Psychological research*. 2015;8(39):7. (In Russ.)

15. Chuikina L. A., Aldynazarova R. M. The standard of speech as a component of vocational training of the future engineer. *Lingua mobilis*. 2012;1(34):62–66. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Наталия Владимировна Черникова, доктор филологических наук, профессор

Natalia V. Chernikova, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 03.09.2021; одобрена после рецензирования 30.09.2021; принята к публикации 15.10.2021.

The article was submitted 03.09.2021; approved after reviewing 30.09.2021; accepted for publication 15.10.2021.



ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

LINGUISTIC HERITAGE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-87-95>

«Российская грамматика» М. В. Ломоносова – первый свод правил русского правописания

Валерия Витальевна Каверина

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия,
kaverina1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2788-7804>

Аннотация. Статья имеет целью на основании анализа изданий «Российской грамматики» 1757 и 1765 г. рассмотреть орфографическую программу М. В. Ломоносова и конкретные правила правописания, изложенные в грамматическом сочинении. Важная задача статьи – проследить влияние ломоносовских правил на орфографическую практику XVIII–XIX столетий и труды последователей великого ученого. В результате исследования установлено, насколько велико значение трудов Ломоносова для формирования орфографических норм русского литературного языка. Не все правила, предписанные в грамматике, были поддержаны узусом и выдержали испытание временем (например, включение приставки *c-* в правило о префиксах на *z-*). Однако главной заслугой ученого стало то, что им были заложены основы норм правописания русского литературного языка: впервые сформулированы главные принципы орфографии, установлено твердое правило правописания корней «по произведению», выдвинуто требование единообразной передачи приставок и суффиксов, регламентирована орфография русских окончаний, в отличие от церковнославянских. Нормы, определенные в «Российской грамматике», легли в основу всех позднейших сводов правил русского правописания и не теряют актуальности в настоящее время.

Ключевые слова: М. В. Ломоносов, русская орфография XVIII в., правила правописания, узус и кодификация русского письма, орфографическая норма, азбука, орфограмма

Для цитирования: Каверина В. В. «Российская грамматика» М. В. Ломоносова – первый свод правил русского правописания // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 1. С. 87–95. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-87-95>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

M. V. Lomonosov's "Russian Grammar" as the first rulebook of Russian orthography

Valeriya V. Kaverina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, kaverina1@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2788-7804>

Abstract. The paper analyses the 1757 and 1765 editions of "Russian Grammar" and on this basis aims to formulate M. V. Lomonosov's orthographic program as well as specific spelling rules set forth in his grammatical piece of work. An important objective of this research is to trace the influence of the Lomonosov rules on the orthographic practice in the XVIIIth–XIXth centuries and works by the great scientist's followers. As a result, the study identified the enormous significance of Lomonosov's works for the formation of the Russian literary language spelling standards. Not all rules prescribed in the Grammar were supported in common usage and stood the test of time, for instance, including the prefix *s-* (Russian *c-*) to the rule concerning the prefixes ending in *z-* (Russian *z-*). Nonetheless, the scientist deserves much credit as he laid the fundamental groundwork for the Russian literary language spelling standards. M. V. Lomonosov was the first to formulate the basic orthographic principles; he made it a rule to spell roots according to their derivation ("по

производzeniu); in addition, the scientist insisted on the uniformity of spelling prefixes and suffixes; finally, he suggested standardising the spelling of Russian endings by contrast with Church Slavonic ones. The norms prescribed in the "Russian Grammar" treatise underpin all the later Russian spelling rulebooks and are still relevant nowadays.

Keywords: M. V. Lomonosov, eighteenth-century Russian orthography, spelling rules, common usage and Russian writing codification, orthographic standard, alphabet, orthogram

For citation: Kaverina V. V. M. V. Lomonosov's "Russian Grammar" as the first rulebook of Russian orthography // *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(1):87–95. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-87-95>.

Орфографическая программа М. В. Ломоносова неоднократно оказывалась в центре внимания исследователей языка. Ее освещали Я. К. Грот в «Спорных вопросах русского правописания от Петра Великого доныне» [Грот 1873: 19–78] и Н. С. Рождественский в статье «М. В. Ломоносов в истории русской орфографии» [Рождественский 1937: 47–62]. Академик М. И. Сухомлинов, в 1898 г. издавший собрание трудов Ломоносова с сохранением оригинальной орфографии, изучал ее особенности [Сухомлинов 1878: IV]. Позднее на непоследовательность правописания в трудах М. В. Ломоносова обращали внимание В. И. Чернышев и Е. Ф. Будде [Будде 1898: 159; Чернышев 1906: 11–13].

В нашем обзоре мы осветим основные положения ломоносовской орфографической нормы, кодифицированной в двух прижизненных изданиях «Российской грамматики» 1755–1757 гг. и 1765 г., выявим ее истоки и влияние на работы последователей М. В. Ломоносова, а также отражение в письменной практике XVIII в., которая исследована в основном на материале «Ведомостей» эпохи Петра I, «Санктпетербургских ведомостей» и «Московских ведомостей». Выбор данных текстов не случаен, ведь письмо ведомостей представляет собой ценный источник сведений о формировании орфографической нормы. Газеты играли огромную роль не только в культурной жизни страны, но и в оформлении норм нового русского литературного языка, в том числе и орфографии.

В «Российской грамматике» М. В. Ломоносова сформулировано основное требование к тому, какой должна быть русская орфография: «В правописании наблюдать надлежит, чтобы оно служило к удобному чтению каждому знающему российской грамоте, чтобы не отходило далече от главных российских диалектов... чтобы не удалялось много от чистого выговора, чтобы

не закрывались совсем следы произвождения и сложения речений» [Ломоносов 1755: 51–52]. Данный основной принцип отличает русское письмо и по сей день.

М. В. Ломоносов размышлял о составе алфавита и даже посвятил этой теме шуточное произведение «Суд Российских письмен перед Разумом и Обычаем от Грамматики представленных», которое так и осталось незавершенным и было опубликовано в последней, третьей редакции в 1787 г. уже после смерти автора. Известны остроумные высказывания из этой работы, например: «...и жалуется на и, что оно наряжается часто в его платье» или «ѵ немой место занял, подобие как пятое колесо» [Ломоносов 1952: 388]. По свидетельству Сумарокова, Ломоносов в защиту буквы *ферт* перед *фитой* привел такой аргумент: «Ета-де литера стоит подпершися; и следовательно бодряе» [Сумароков 1782: 10–11].

Азбука М. В. Ломоносова, представленная в «Российской грамматике», насчитывает 30 букв, поскольку в ней отсутствуют знаки *І, Щ, Э, Й, Ё* и *Ѳ*. Вместе с тем автор, будучи недостаточно последовательным, нормирует правописание некоторых исключенных знаков.

Относительно *і* (*и десятиричного*) делается оговорка: «Буква *і* произносится так же, как *и*, и только ради того в употреблении осталась, чтобы частое стечение подобных букв неприятным видом взору не казалось противно и в чтении запинаться не принуждало. Например: *въ изысканіи истинны*» [Ломоносов 1755: 42]. Ломоносов также допускает употребление *і*, когда «подобие буквы *и* с *н*» может привести «к погрешному чтению» — *Новѣ* вместо *Иовѣ* [Ломоносов 1755: 42]. Правило правописания *і* перед *и* формулируется Ломоносовым в отдельном параграфе [Там же].

В практике письма *і* встречается чаще, чем это рекомендует М. В. Ломоносов. В 1738 г. Российская Академия наук

устанавливает правило написания *i* с одной точкой перед гласными и в слове *миръ* ('вселенная') [Истрин 1988: 161]. Такое употребление буквы, когда *и* писалась перед согласными, было устойчивым в печати в 1830-е гг. [Каверина 2008: 52]. Мы находим, что к концу XVIII в. правило утвердилось в рукописных памятниках и действовало вплоть до упразднения буквы в 1917–1918 гг., хотя последователи М. В. Ломоносова предпринимали попытки к нормативному сокращению одной из гласных. Против сохранения *и* (*и восьмеричного*) во второй четверти XVIII в. выступали В. К. Тредиаковский, В. Н. Татищев, В. Е. Аодуров [Успенский 1975: 86], а позднее оставить только *i* (*и десятиричное*) предлагал профессор А. А. Барсов: он называл *и* (*и восьмеричное*) «излишним» [Барсов 1981: 48].

Особое место в «Российской грамматике» занимает буква Ъ, которой Ломоносов посвящает два параграфа. Нужда в Ъ была под сомнением для В. К. Тредиаковского, но М. В. Ломоносов эти мысли не разделял и в своих сочинениях буквой Ъ пользовался. Ъ и *е*, по его мнению, передают разные звуки, и этим оправдывается книжная и орфографическая традиция. М. В. Ломоносов пишет: «...буквы *Е* и Ъ въ просторечіи едва имѣютъ чувствительную разность, которую въ чтеніи весьма явственно слухъ раздѣляетъ, и требуетъ <...> *Е* въ дебелости, Ъ въ тонкости...» [Ломоносов 1755: 49]. Поддерживая сохранение Ъ, тем не менее ясного правила, по которому осуществляется ее правописание, ученый вывести не может. В «Российской грамматике» букве Ъ он посвящает только «некоторые правила» в разных морфологических позициях, однако правописание буквы в «складахъ, перемѣнамъ неподверженныхъ» остается не освещенным. Освоению же русской грамоты, как считает М. В. Ломоносов, способствуют чтение и прилежные занятия. Приводя доводы за сохранение Ъ в азбуке, ученый пишет: «...ежели безъ буквы Ъ начать писать, а особливо печатать, то и тѣмъ, которые раздѣлять *Е* отъ Ъ умеютъ не токмо покажется странно, но и въ чтеніи препятствовать станеть...» [Ломоносов 1755: 53].

Позиция М. В. Ломоносова представляется тем более верной, что при общей

орфографической неупорядоченности в книгах XVIII в. и в «Ведомостях», печатанных как церковным, так и гражданским шрифтом, буква Ъ употребляется стабильно и пишется исходя из церковнославянской нормы, хотя в грамматиках того времени ни «ятевого» списка, ни перечня регулирующих правописание Ъ правил не дается [Каверина 2018: 229]. Устойчивость написания буквы Ъ в печати в XVIII в. современными исследователями трактуется как отражение особенности речи того времени, «в которой различались фонетические сущности, обозначаемые буквой Ъ и буквой *е*» [Панов 2002: 345]. Этим литературное произношение XVIII в. отличалось от старомосковского просторечия, в системе вокализма которого не было противопоставления <*е*> и особой фонемы <*ѣ*>. В результате буква Ъ утверждается в типографской практике, уходя при этом из частной переписки и деловой письменности, где она начнет стабильно употребляться только к середине следующего века под влиянием книжной нормы.

Остановимся на отдельных орфограммах, регламентированных М. В. Ломоносовым.

Современную норму написания одной и двух *н* в отглагольных словоформах можно найти уже в узусе 1720-х гг. Одна *н* пишется в словах, образованных от глаголов несовершенного вида, не имеющих зависимых слов, а две *н* ставятся в полных страдательных причастиях и прилагательных, образованных от глаголов совершенного вида [Каверина, Ван 2017: 63]. Интересно, что труды по грамматике середины XVIII в. предлагают ориентироваться на иные критерии. В «Российской грамматике» М. В. Ломоносова страдательные причастия разделяются на «славенские», оканчивающиеся на *-нный*, *-ннаго* (*вънчанный*, *видѣнный*, *написаннаго*, *написанный*, *писанный*, *питанный*) и «простые Российския», которые «приличнее на *ой*» и которые «также и на конце один *н* имеютъ» (*замараного*, *замараной*, *качаной*, *мараной*) [Ломоносов 1952: 548]. Заметим, что данное правило часто не соблюдается самим автором грамматики, где количество *н* не определяется окончанием слова: *показанный* — *показыванной*, *писанный* — *писаной* [Ломоносов 1952: 498]. Так что выявленная М. В. Ломоносовым закономерность, в соответствии

с которой «*ный*» принимает к себе другой *н*, что в письме употребляется, например: *писанный*» [Ломоносов 1952: 498], есть скорее наблюдение или констатация тенденции, чем регламентация правописания.

Как известно, орфография приставок на <з> изначально определялась их беззвучным характером, в результате чего их написание отражало разнообразные ассимиляции. Вместе с тем уже в XIV в. начинает формироваться фонематическая орфография префиксов, о чем свидетельствуют примеры использования буквы *з* в их исходе перед глухими согласными. На основании анализа деловой письменности XVII в. и «Ведомостей» эпохи Петра I нами установлена доломоносовская узальная норма правописания префиксов на <з>. Приставка <без-> перед глухими согласными почти всегда пишется со звонкой <з>, как в *безчастія, безплодно, безстрашное*. <Воз-> и <из-> перед глухими согласными в такой же позиции пишутся через <с>: *восприемникъ, востребованія, восхотеть, испробиты, истощаетъ* и т. д. Наибольшая вариативность отмечена в орфографии приставки <роз>: чаще всего она заканчивается согласной *с*, как в словах *распороль, роспись, расходъ*, где корень начинается с буквы глухого согласного. Вместе с тем перед *с* обычно пишут *з*: *разсуждаеть, разставаясь* [Каверина 2016: 72–73]. Данная позиция была особой уже в узусе начала XVII в., в соответствии с которым перед *с* в исходе префиксов нередко писали *з*. Эта норма оказалась очень устойчивой: в XVIII–XIX вв. даже грамматисты, такие как Ломоносов и Барсов, считавшие необходимым писать *с* перед всеми буквами глухих, в своих сочинениях употребляли *з* в исходе различных приставок на <з> именно перед *с* (*изследование, разсуждение*). «Санктпетербургские ведомости», издававшиеся с конца 1720-х гг., наследуют сформулированный узус, при этом написания с конечной *з* перед глухими распространяются в 1748 г. [Каверина 2016: 73] несмотря на то, что именно в этот год газетой начал руководить М. В. Ломоносов, мнение которого о такой орфографии однозначно: «странно и дико сие кажется» [Ломоносов 1952: 435]. Уход М. В. Ломоносова с поста главного редактора в 1751 г. не повлиял на орфографию периодического издания.

Подобный узус отличает и «Московские ведомости» (изд. с 1756 г.), хотя их первый редактор А. А. Барсов в своей грамматике высказывался в пользу употребления *с* перед глухими согласными в исходе приставок на <з> [Каверина 2016: 76].

Префикс <с-> во многом повторяет особенности орфографии приставок на <з>. В вестях-курантах XVII в., «Ведомостях», «Санктпетербургских ведомостях» 1-й пол. XVIII в. данную приставку пишут через *з* перед звонкими шумными: *зделаетъ, зборовъ, збоѣныѣ, зговорили* и под. Даже в неоконченной грамматике Ф. Поликарпова находим: *здѣлаеть, згорѣхъ, згорю* [Поликарпов 2000: 180, 141, 176]. Данный узус отражается в правиле грамматики М. В. Ломоносова, касающемся «предлогов, которые изъ согласныхъ *З* и *С* составляются», и объясняющемся «древним употреблением»: «Положимъ, чтобы употреблять *С*, не взирая ни на мягкость, ни на твердость слѣдующихъ согласныхъ; то должно писать *исбытокъ, расрыть, восбраняю*. Положимъ, чтобы вмѣсто *С* была всегда *З*; то принуждены будемъ писать, *зколачиваю, зтекаю, изтребляю, возкресеніе*. Но видя коль странно и дико сие кажется передъ *избытокъ, расрыть, восбраняю, зколачиваю, зтекаю, изтребляю, возкресеніе*, мнѣ кажется должно признаться, что для привычки передъ мягкими *З*, *ВОЗ*, *ИЗ*, *РАЗ*; передъ твердыми *С*, *ВОС*, *ИС*, надлежитъ оставить» [Ломоносов 1755: 57–58]. Однако Ломоносов отличает *съ* от префиксов на *зѣ*: «Въ раздѣльномъ сочиненіи *ИЗѣ* приличнѣе нежели *ИСѣ*: *изъ воды, изъ рѣки, изъ ольхи, изъ крѣпости*, но *Зѣ* не употребительно въ раздѣленіи: *Сѣ двора, съ умыслу*; а не *зѣ двора, зѣ умыслу*» [Ломоносов 1755: 58]. Это правило повторяется в грамматике 1769 г. Н. Г. Курганова [Курганов 1769: 99], но позднейшие грамматические сочинения его не наследуют. В 1860-х гг. написания *с-* распространяются на все позиции, в том числе перед звонкими согласными: *сдѣлать, сборную, сдирая, сбился, сближеніе* («Санктпетербургские ведомости», «Московские ведомости»). Так отражается стихийный фонематизм того времени, проявляющийся также и в орфографии приставок на <з>.

Следующая орфограмма, вызывающая споры, регламентирует употребление буквы *Ѣ*, мысли о ненужности которой

высказывает Ломоносов [Ломоносов 1952: 388]. Однако сам ученый пишет *Ъ* в конце слов после твердых согласных и в середине слов в разделительной функции. В отличие от позиции В. Е. Адогурова, В. Н. Татищева и В. К. Тредиаковского, выступающих за отмену *Ъ* и *Ь* (к примеру, В. Е. Адогуров взамен предлагает апостроф или дефис) [Успенский 1975: 178], М. В. Ломоносов признает разделительный *Ъ* [Ломоносов 1952: 434]. Б. А. Успенский отмечает у М. В. Ломоносова «также и нарек на возможность разделительного *ь* <...> в подготовительных материалах к его грамматике» [Успенский 1975: 178]. М. В. Ломоносов не мог поддержать предложения об отмене *Ъ* и *Ь*, поскольку к 1750-м гг. сложился устойчивый узус употребления данных разделительных знаков в середине слова. Уже в петровских «Ведомостях», где буквы редуцированных в исходе префиксов перед согласными и «нейотированными» гласными почти не встречаются, *Ъ* и *ь* обязательно сигнализируют о последующем <j>:

объявилъ, подѣзды, вѣзды, изъяснить, ружье, жалованья, тринатцатью, осьмью, дватцатью, третьи, союзничью, крестьянской, крестьяня.

Употребление *Ъ* и *ь* «Ведомостей» наследуют «Санктпетербургские ведомости» и «Московские ведомости» XVIII и XIX в.:

отѣхалъ, отѣдетъ, сѣзду, объявляютъ, осьмью, братьямъ, третью, репьями, платье, коровыхъ, говяжья, баранья.

В отличие от печатных, в рукописных текстах 1-й половины XVIII в., несмотря на Петровскую реформу 1707–1710 гг., остается много выносных написаний. Известно, что выносные пишет до 1840-х гг. В. К. Тредиаковский. Напротив, А. П. Сумароков в статье «Наставление ученикам» советует: «...не приучайтесь ставить литеры на верху, как подѣчя» [Сумароков 1782: 50]. Лишь к концу XVIII в. число выносных начертаний в скорописи сокращается, а норма употребления *Ъ* и *ь* приближается к печатной.

¹ Здесь и далее буква «ер» обозначается прописной буквой *Ъ* в соответствии с книгопечатной традицией XVIII–XIX вв. Высота мачты – дифференциальный признак литер *Ъ* и *ь*.

Правописание слов с префиксами на согласную перед <i>i</i> не только сейчас, но и во времена М. В. Ломоносова регулируется особым правилом. М. В. Ломоносов, видимо, считает верным употребление *Ъ* на границе приставки и производящей основы исходя из правила происхождения: «...и, когда передъ собою имѣтъ *Ъ* произносится какъ *ь*: отъискать... говорятъ: отыскать...» [Ломоносов 1755: 47]. Подобная орфография получает распространение в печатных изданиях XVIII в. под влиянием тенденции к сохранению облика морфемы. При этом происходит восстановление начальной *и* корня, перед которой начинает употребляться *Ъ* в исходе приставки. В 1-й половине XVIII в. такая орфография еще недостаточно устойчива и отмечена в словах с различными корнями (например, в «Санктпетербургских ведомостях»: возъимѣвшему, безъименной, отъитти); даже в словах с корнем <-иск->, где позднее не сохраняется: отъискивать, изъисканныя вместе с сысканъ, взыщется, сыскано (там же). К середине XVIII в. устанавливается следующая узальная норма, действующая до 2-й половины XIX в.: префиксы на согласную пишутся с конечным *Ъ*, при этом сохраняется начальная *и* корня:

изъискать, возъимѣть, отъискивать, объискали, возъимела, безъименной, разъигрываніе, предъистекшею, предъидушаго, безъизвестно, безъискусственной, сѣзнова («Санктпетербургские ведомости», «Московские ведомости»).

Исключение, как и сейчас, – слово *взимать* и однокоренные, где перед *и* *Ъ* не употребляется (*взималъ*, *взиманіемъ* и др.). В словах же с корнем <-иск-> в результате некоторых колебаний устанавливается написание без *Ъ* с буквой *ь*:

сыскать, сысканію, сыскиваніи, взысканіемъ, взысканія, взыскательныя, сыщемъ, отыскиваются, розысканія («Санктпетербургские ведомости», «Московские ведомости»).

Именно этот узус фиксирует М. В. Ломоносов в своей грамматике.

Важное правило употребления *Ъ* и *ь* касается позиции конца слова. В период написания грамматики М. В. Ломоносова в узусе определяются нормы употребления *Ъ* – *ь* после непарных по твердости-мягкости

согласных в конце слов [Каверина 2017: 238–240]. Существительные м. р., ед. ч., Им. и В. п. после твердых шипящих кончаются на *Ъ*:

вЪ ПарижЪ, платежЪ, экипажЪ, кряжЪ, ПарижЪ, вЪмаршЪ, этажЪ («Санктпетербургские ведомости», «Московские ведомости»).

После *щ* также может писаться *Ъ*, который имеет здесь грамматическое значение:

(прибылЪ) вЪ РязшЪ, товарищЪ, хрящЪ («Санктпетербургские ведомости», «Московские ведомости»).

Однако в грамматике М. В. Ломоносова именно в исходе существительных мужского рода после твердых шипящих наблюдается неустойчивость:

ножЪ, чертежЪ, гужЪ, ужЪ, мужЪ, ковшЪ, грошЪ, шабашЪ, — но: рубежъ, барышъ [Ломоносов 1952: 463].

Существительные м. р., ед. ч., Им. и В. п. с *ч* в исходе сначала оканчиваются на *ь*:

шляхтичъ, Колоничъ, трубачъ, кирпичъ, лучъ, Тереховичъ (название деревни), лучъ («Санктпетербургские ведомости», «Московские ведомости»).

Однако растет число написаний с *Ъ* в данной позиции:

палачЪ, сургучЪ, ЛашкевичЪ, ЛукашевичЪ, цесаревичЪ («Санктпетербургские ведомости», «Московские ведомости»).

Надо отметить, что в двух прижизненных изданиях грамматики М. В. Ломоносова слова данной группы оканчиваются только на *ь*:

киричь, харчь, сургучъ, Стефановичъ, Алексѣевичъ, Лукичъ, Царевичъ, Москвичъ, Костромичъ [Ломоносов 1755: 80, 95, 96; Ломоносов 1952: 463, 470, 471].

Однако Н. С. Рождественский в академическом издании грамматики в собрании сочинений с примечаниями М. И. Сухомлинова 1891–1898 гг. заметил непоследовательность в орфографии существительных м. р. (*киричѢ — ключѢ*) и прокомментировал следующим образом: «Если исключить такую непоследовательность, как *киричѢ*, *ключѢ*, то можно заключить, что Ломоносов придерживался принципа произношения

и старинного письма» [Рождественский 1937: 56]. Приведем извлеченные Н. С. Рождественским написания из грамматики М. В. Ломоносова:

грачѢ, ключѢ, калачѢ, лучѢ, мечѢ (§ 143); ножѢ, рубежѢ, чертежѢ, гужѢ, барышѢ, грошѢ, шабашѢ; кирпичѢ, лешѢ, овошѢ, харчѢ, сургучѢ (§ 196).

К сожалению, они по большей части не иллюстрируют тезис исследователя, ведь *жѢ* и *шѢ* не отражают «принцип старинного письма», поскольку шипящие были мягкими и после них писали *ь*, а *щѢ* и *чѢ* не являются ни традиционными, ни фонетическими.

Формы существительных ж. р., ед. ч., Им. и В. п. в узусе чаще оканчиваются на *ь*: *въ помощь, дочь, немощь, помощь* («Санктпетербургские ведомости», «Московские ведомости»). М. В. Ломоносов кодифицирует такое правописание в грамматике: *рѣчь, дочь, ложь, вошь* [Ломоносов 1755: 63, 90; Ломоносов 1952: 439, 466].

В финале существительных ж. р., мн. ч., Р. п. сначала пишут *ь* (*свечѢ, тысячѢ*), но вскоре в данной позиции преобладающим становится *Ѣ*: *сокровищѢ, дачѢ, тысячѢ, зрѣлищѢ* («Санктпетербургские ведомости», «Московские ведомости»). Данную орфографию фиксирует грамматика М. В. Ломоносова: *епанечѢ* [Ломоносов 1755: 80; Ломоносов 1952: 456].

По М. В. Ломоносову, *Ѣ* надо писать в конце частицы *жѢ* и предлога *межѢ* [Ломоносов 1755: 209; Ломоносов 1952: 572]. Узус демонстрирует в данном случае небольшую вариативность: *жѢ* в основном пишется с финальным *Ѣ*: *одинкожѢ, тогожѢ, такожѢ, тужѢ, ЕщѣжѢ, ТожѢ, СеюжѢ, отѢ тудужѢ, армиѣжѢ*, — однако иногда встречаются и написания *жь*: *тогожѢ, однакожѢ, оттудажѢ* («Санктпетербургские ведомости», «Московские ведомости»). С конечным *Ѣ* употребляется и местоимение *нашѢ*, и эту орфографию рекомендует грамматика М. В. Ломоносова [Ломоносов 1755: 173; Ломоносов 1952: 544].

Еще одна важная особенность письма середины XVIII в. отражается в тексте грамматики М. В. Ломоносова. Речь идет об употреблении *ь* в конце презенса глаголов 2 л. ед. ч., которое кодифицируют затем и другие

грамматические сочинения [Живов 2004: 257]. Данные написания широко распространяются в печати и скорописи образованных людей уже в 1830-е гг. Так, если в публикации В. К. Тредиаковского 1730 г. находим в конце глагольных форм *Ѣ* (*можешѢ, неувидишѢ, будешѢ, хочешѢ*), то у него же в изданиях 1734 г. и 1735 г. — только *ь*:

держашь, приближаешь, медлишь, имѣешь, блѣднѣешь, поразишь, оставляешь, признаваешь, возымѣешь, велишь, хочешь, вводишь, питаешь, воспаменяешь, вѣришь [Живов 2004: 251–252].

В грамматике М. В. Ломоносова, несмотря на отсутствие особого правила, отмечены только глаголы на *шь*, хотя в ранних сочинениях ученого, наоборот, пишется только *-шь*: *заплачешь, правишь, держишь, зришь* [Живов 2004: 253]. Н. С. Рождественский считает, что в грамматике «как знак грамматических категорий *ь* употребляется Ломоносовым без колебаний», и приводит глагольные формы: *знаешь* (III, 4), *пишешь* (§ 272), *мажь, режь* (§ 333), *бережь, стрижь, воложь* (§ 338) [Рождественский 1937: 56]. Правило употребления *ь* в глагольных формах впервые сформулировано в Российской грамматике 1802 г. [Российская грамматика 1802: 17]. И. Орнатовский объясняет данное правило так: «Буква *Ѣ*, есть усъченіе *ы*, а *ь* усъченіе буквы *и*» [Орнатовский 1810: 299], намекая на церковнославянские *-ши* и *-чи* соответствующих форм. Более подробно комментирует замену *и* на *ь* в исходе презенса Ф. И. Буслаев в грамматике 1858 г. [Буслаев 1959: 55]. Однако значительно раньше со свойственным ему изяществом это явление объяснил М. В. Ломоносов: «...свойство нашего Росийского языка убегает от скучной буквы *и*, которая от окончания неопределенных глаголов, и от втораго лица единственнаго числа давно отставлена, и вместо *писати, пишеши, напишеши*, употребляем *писать, пишешь, напишешь*» [Ломоносов 1755: 55]. Данная идея высказана им и в стихотворении «Искусные певцы всегда в напевах тщатся...»:

Чрез у и через *и* с поспешностью лететь:
Чтоб оным нежному была приятность слуху,
А сими не принесть несносной скуки уху...
Довольно кажут нам толь ясные доводы,
Что ищет наш язык везде от *и* свободы.

*Или уж стало иль; коли уж стало коль;
Изволи ныне все твердят изволю.*

За спиши спишь, и спать мы говорим за спати
[Ломоносов 1959: 542].

Подведем итоги. Очевидно, что свод орфографических правил, представленный в грамматике М. В. Ломоносова, стал первым печатным общедоступным руководством по правописанию не церковнославянского, а русского литературного языка. Трудно переоценить значение трудов великого ученого для формирования русских орфографических норм. Им были впервые сформулированы основные принципы орфографии, установлено твердое правило правописания корней «по произвождению», выдвинуто требование единообразной передачи приставок и суффиксов, регламентирована орфография русских окончаний. Все это дает основание вслед за Я. К. Гротом утверждать, что хотя «в частностях его орфография ни при его жизни, ни после не сделалась общею», но «в общем характере русского правописания» система М. В. Ломоносова все-таки восторжествовала [Грот 1873: 27].

ЛИТЕРАТУРА

1. Барсов А. А. Российская грамматика Антона Алексеевича Барсова / подготовка текста и текстологический комментарий М. П. Тоболовой; под ред. и с предисл. Б. А. Успенского. М.: Изд-во МГУ, 1981. 776 с.
2. Будде Е. Ф. Несколько замечаний из истории русского языка (По поводу академического издания соч. М. Ломоносова с примечаниями акад. М. И. Сухоминова. Изд. Имп. Академии наук. Т. I–III. СПб., 1898) // Журнал Министерства народного просвещения. 1898. № 3. С. 150–176.
3. Вѣдомости времени Петра Великаго. В память двухсотлѣтія первой русской газеты. Вып. 1, 2. М., 1903–1906.
4. Грот Я. К. Спорные вопросы русского правописания от Петра Великаго донныне: Филол. разыскание Я. Грота. СПб.: тип. Имп. Акад. наук, 1873. 162 с.
5. Живов В. М. Очерки исторической морфологии русского языка XVII–XVIII веков. М.: Языки славянской культуры, 2004. 655 с.
6. Истрин В. А. 1100 лет славянской азбуки. М.: Наука, 1988. 192 с.
7. Каверина В. В. Устранение омофонии в истории русского письма // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2008. № 5. С. 40–65.

8. Каверина В. В. Орфография изданий «Российской грамматики» М. В. Ломоносова XVIII—XIX столетий в контексте правописной нормы своего времени // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2016. № 1. С. 67–91.

9. Каверина В. В. Становление норм дистрибуции финальных Ъ и Ь после букв шипящих согласных и аффрикат в русском литературном языке XVIII—XIX вв. // Русский язык в научном освещении. 2017. № 2(34). С. 229–249. <https://doi.org/10.31912/rjano-2017.2.12>

10. Каверина В. В. Некоторые особенности орфографической адаптации заимствований в XVIII—XIX вв.: употребление буквы Ъ // Rozprawy Komisji Językowej, tom LXVI. Т. 66. Łódzkie Towarzystwo Naukowe Łódź, 2018. С. 227–243. <https://doi.org/10.26485/RKJ/2018/66/14>

11. Каверина В. В., Ван С. Становление норм употребления двойных согласных в отглагольных образованиях в русском литературном языке XVII—XIX вв. // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2017. № 5. С. 47–64.

12. Курганов Н. Г. Российская универсальная грамматика, или Всеобщее писмословие. Издано во градѣ Святаго Петра: Тип. Морск. кад. корпуса, 1769. 424 с.

13. Ломоносов М. В. Российская ГРАММАТИКА Михайла Ломоносова. Печатана въ Санктпетербургѣ при Императорской Академіи Наукъ 1755 года.

14. Ломоносов М. В. Полн. собр. соч.: в 11 т. Т. 7. М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1952.

15. Ломоносов М. В. Полн. собр. соч.: в 11 т. Т. 8. М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1959.

16. «Московскія вѣдомости» XVIII—XIX вв.

17. Орнатовскій И. Новѣйшее начертаніе правилъ россійской грамматики. Харьков, 1810 // Texts and studies on Russian universal grammar 1806–1812. Vol. 1. München, 1984.

18. Панов М. В. История русского литературного произношения XVIII—XX вв. 2-е изд., стереотипное. М.: УРСС, 2002. 453 с.

19. Поликарпов Федор. Технологія. Искусство грамматики. Издание и исследование Е. Бабаевой. СПб.: ИНАПРЕСС, 2000. 373 с.

20. Рождественский Н. С. М. В. Ломоносов в истории русской орфографии // Русский язык в школе. 1937. № 1. С. 47–62.

21. Российская грамматика, сочиненная Императорскою Россійскою академіею. СПб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1802. 355 с.

22. «Санктпетербургскія вѣдомости» XVIII—XIX вв.

23. Сумароков А. П. О правописании (1771–1773) // Полное собрание всех сочинений в стихах и прозе: в 10 ч. Ч. 10. М.: Унив. тип., 1782. С. 3–39.

24. Сухомлинов М. И. История Российской Академии // Сб. ОРЯС. 1878. Т. 19. № 1. С. 307–317.

25. Успенский Б. А. Первая русская грамматика на родном языке. Доломоносовский период отечественной русистики. М.: Наука, 1975. 231 с.

26. Чернышев В. И. Из истории русского правописания // АН ОРЯС. СПб., 1906. Т. XI. Кн. 4.

REFERENCES

1. Barsov A. A. Russian grammar by Antona Alekseevicha Barsova. Preparation of the text and textological commentary by M. P. Tobolovoi. Uspensky B. A. (ed.). Moscow: MSU, 1981. 776 p. (In Russ.)

2. Budde E. F. Several remarks from the history of the Russian language (Regarding the academic edition of the work of M. Lomonosov with notes by academician M. I. Sukhomlinov. Imperial academy of sciences publ., Vol. I–III. Saint Petersburg, 1898). *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya* = *Journal of the Ministry of Public Education*. 1898;3:150–176. (In Russ.)

3. In the house of the time of Peter the Great. In memory of the 200th anniversary of the first Russian newspaper. Moscow: 1903–1906. Issue 1, 2. (In Russ.)

4. Grot Ya. K. Controversial issues of Russian spelling from Peter the Great to this day: philological research by Ya. Grot. Saint Petersburg: Imperial academy of sciences publ., 1873. 162 p. (In Russ.)

5. Zhivov V. M. Essays on the historical morphology of the Russian language of the 17th–18th centuries. Moscow: Languages of Slavic culture, 2004. 655 p. (In Russ.)

6. Istrin V. A. 1100 years of the Slavic alphabet. Moscow: Science publ., 1988. 192 p. (In Russ.)

7. Kaverina V. V. Elimination of homophony in the history of Russian writing. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya* = *Moscow University Philology Bulletin. Series 9. Philology*. 2008;5:40–65. (In Russ.)

8. Kaverina V. V. Spelling of the editions of «Russian grammar» by M. V. Lomonosov of the XVIII–XIX centuries in the context of the spelling norms of their time. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya* = *Moscow University Philology Bulletin. Series 9. Philology*. 2016;1:67–91. (In Russ.)

9. Kaverina V. V. Standardizing the distribution of final ъ and ь after the letters of hissing consonants and affricates in the Russian literary language

of 18th–19th centuries. *Russkii yazyk v nauchnom osveshchenii* = *Russian Language and Linguistic Theory*. 2017;2(34):229–249. (In Russ.) <https://doi.org/10.31912/rjano-2017.2.12>

10. Kaverina V. V. Some characteristics of the orthography of the adaptation of borrowings in the 18th and 19th centuries: the use of the letter Ъ. *Rozprawy Komisji językowej ŁTN*. 2018;LXVI:227–243. (In Russ.)

11. Kaverina V. V., Wang X. X. Standardizing of the use of double consonants in verbal formations in the Russian literary language of the 17th–19th centuries. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya* = *Moscow University Philology Bulletin. Series 9. Philology*. 2017;5:47–64. (In Russ.)

12. Kurganov N. G. Russian universal grammar, or the Universal writing word. *Izdano vo gradѣ Svyatago Petra: Tipografiya Morskogo kadetskogo korpusa*, 1769. 424 p. (In Russ.)

13. Lomonosov M. V. Russian GRAMMAR by Mikhail Lomonosov. Pechatana v «Sanktpeterburgѣ pri Imperatorskoi Akademii Nauk», 1755. (In Russ.)

14. Lomonosov M. V. Complete works: in 11 volumes vol. 7. Moscow, Leningrad: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1952. (In Russ.)

15. Lomonosov M. V. Complete works: in 11 volumes. Vol. 8. Moscow, Leningrad: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1959. (In Russ.)

16. «Moskovskiya vѣdomosti» XVIII–XIX vv. (In Russ.)

17. Ornatovsky I. Novbishee nachertanie pravil rossiiskoi grammatiki. Khar'kov, 1810. *Texts and studies on Russian universal grammar 1806–1812*. München: 1984. Vol. 1. (In Russ.)

18. Panov M. V. History of Russian literary pronunciation of the 18th–20th centuries. 2 ed. Moscow: URSS, 2002. 453 p. (In Russ.)

19. Polikarpov Fedor. Technology. The art of grammar. Published and researched by E. Babaeva. Saint-Petersburg: INAPRESS publ., 2000. 373 p. (In Russ.)

20. Rozhdestvensky N. S. M. V. Lomonosov in the history of Russian spelling. *Russkii yazyk v shkole* = *Russian language at school*. 1937;1:47–62. (In Russ.)

21. Russian grammar, composed by the Imperial Russian Academy. Saint-Petersburg: Imperial academy of sciences publ., 1802. 355 p. (In Russ.)

22. «Sanktpeterburgskiya vѣdomosti» of the 18th–19th centuries. (In Russ.)

23. Sumarokov A. P. On spelling (1771–1773). *Complete collection of all works in poetry and prose*: at 10 parts. Part 10. Moscow: University typography, 1782. P. 3–39. (In Russ.)

24. Sukhomlinov M. I. History of the Russian Academy. *Collection of the Department of Russian Language and Literature of the Academy of Sciences*. 1878;19(1):307–317. (In Russ.)

25. Uspensky B. A. The first Russian grammar in the native language. Dolomonosov period of Russian studies. Moscow: Science publ., 1975. 231 p. (In Russ.)

26. Chernyshev V. I. From the history of Russian spelling. *Collection of the Department of Russian Language and Literature of the Academy of Sciences*. Saint-Petersburg, 1906. Vol. XI. Book 4. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Валерия Витальевна Каверина, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка

Valeriya V. Kaverina, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language

Статья поступила в редакцию 20.05.2021; одобрена после рецензирования 29.06.2021; принята к публикации 14.09.2021.

The article was submitted 20.05.2021; approved after reviewing 29.06.2021; accepted for publication 14.09.2021.



КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

РЕЦЕНЗИЯ

УДК 655.552

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-96-98>

Рецензия на монографию: Ходякова Л. А. Методика овладения аналитико-синтетическими умениями в контексте культуры на уроках русского языка и во внеурочной деятельности. М.: МПГУ, 2020. 214 с.

Нина Сергеевна Болотнова

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия,
nib@mail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4655-5194>*

Для цитирования: Болотнова Н. С. Рецензия на монографию: Ходякова Л. А. Методика овладения аналитико-синтетическими умениями в контексте культуры на уроках русского языка и во внеурочной деятельности. М.: МПГУ, 2020. 214 с. // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 1. С. 96–98. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-96-98>.

REVIEW

Review of the monograph: L. A. Khodyakova. A methodology for mastering analytical and synthetic skills in the context of culture in Russian lessons and during extracurricular activities. Moscow: MPSU, 2020. 214 p.

Nina S. Bolotnova

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, nib@mail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4655-5194>

For citation: Bolotnova N. S. Review of the monograph: L. A. Khodyakova. A methodology for mastering analytical and synthetic skills in the context of culture in Russian lessons and during extracurricular activities. Moscow: MPSU, 2020. 214 p. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(1):96–98. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-96-98>.

Актуальность рецензируемой монографии не вызывает сомнения в связи с ее яркой культуроведческой направленностью в контексте современных требований к процессу обучения в школе. Автор монографии — известный ученый-методист, педагог, вузовский преподаватель, посвятивший разработке культуроведческого подхода к обучению русскому языку множество статей, учебных пособий, монографий.

Разные средства и способы приобщения молодого поколения к русской национальной культуре требуют комплексного

осмысления и дальнейшей методической разработки в теоретическом и прикладном аспектах. Сфера современного языкового образования нуждается как в создании общей концепции культуроведческого воспитания средствами языка, так и в конкретном методическом инструментарии и отборе эффективного дидактического материала.

Предложенная автором концепция культуроориентированной методики «базируется на взаимосвязи аксиологического и культуроведческого методологических подходов» (с. 17), активно развивающихся

на кафедре методики преподавания русского языка МПГУ в работах А. Д. Дейкиной, А. П. Еремеевой, Т. М. Пахновой, Л. А. Ходяковой, О. Н. Левушкиной и др.

С учетом требований ФГОС ООО и Профессионального стандарта педагога рецензируемая монография в современном научном контексте приобретает особую актуальность, теоретическую и практическую значимость. Это выражается в том, что Л. А. Ходяковой предложена комплексная концепция эффективной связи языка, культуры, формирующейся языковой личности школьников «на основе синтеза средств русского языка и средств культуры через систему универсальных аналитико-синтетических действий» (с. 9).

Автором монографии освещаются актуальные для сферы современного образования и воспитания понятия «культурная грамотность», «культуроведческая компетенция», «культуроведческий текст», «лингвокультурологический анализ текста» и др.

Создана модель «культуроориентированной методики преподавания русского языка по овладению интеллектуальными умениями» (с. 19). Модель включает: цель; базовые принципы обучения и средства обучения; этапы интеллектуальных действий (формирующий, развивающий, совершенствующий), соотношенные с видами мышления; методы, соответствующие им (метод аналитической беседы, метод лингвокультурологического анализа текста, метод интерпретации текста / объекта культуры); планируемый результат, которым является «овладение культуросообразными (культурно-языковыми, аналитико-синтетическими) умениями в процессе создания творческих речевых продуктов» (с. 20).

Среди достоинств монографии особо отметим представленный в ней алгоритм лингвокультуроведческого анализа текста, который включает: «...выделение семантико-структурных элементов текста, языковых единиц всех уровней, соотношенных с содержанием, типом, стилем речи; определение коммуникативных, социокультурных, кумулятивных и эстетических функций; выявление в тексте историко-культурной информации, отраженной в культуроносной лексике» (с. 53).

В разработке своей концепции автор опирался на труды философов, психологов, методистов (В. Дистервега, П. Я. Гальперина, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Ф. И. Буслаева, Д. Б. Эльконина, Л. В. Занкова, Е. А. Быстровой, А. Д. Дейкиной и др.), специалистов в области интерпретации текста (П. Рикера, К. А. Долинина, В. А. Кухаренко, В. З. Демьянкова и др.).

В русле культууроориентированной методики обучения русскому языку в монографии Л. А. Ходяковой представлена модель овладения обучающимися аналитико-синтетическими умениями. Этапность развития и совершенствования интеллектуальных (аналитико-синтетических) умений в процессе обучения русскому языку демонстрируется на специально отобранном дидактическом материале, расширяющем информационный тезаурус школьников, развивающем их интеллект, эстетический вкус и общую культуру. В монографии предложены детально описанные средства обучения школьников аналитико-синтетическим умениям (произведения искусства, тексты искусствоведческой и культуроведческой направленности), интерактивные методы и приемы с конкретными иллюстрациями их возможностей, описание планируемых результатов, важных для формирования и совершенствования креативных умений обучающихся и их культуроведческой компетенции.

Новым в рецензируемой монографии является выделение универсальных аналитико-синтетических действий в особую группу умений, которым придается методический статус для их системного формирования в процессе обучения русскому языку на культуроведческой основе. Раскрыто их своеобразие в свете целевой установки на анализ произведений искусства и искусствоведческих и культуроведческих текстов, имеющих большой лингводидактический и лингвокультурологический потенциал. Их воздействие на сферу эмоций и интеллекта призвано вызвать у школьников интерес, эмоциональный отклик, создать мотивацию к познавательной деятельности обучающихся.

Особую значимость, на наш взгляд, имеют вторая глава монографии и Приложение, в которых иллюстрируются прикладные аспекты реализации разработанной

автором модели овладения школьниками аналитико-синтетическими умениями в урочной и внеурочной деятельности. В качестве практической реализации разработанной автором концепции в них представлена разработка системы реализации предложенных методов обучения и сценарии культурноориентированных занятий внеурочной деятельности с учетом традиционных и дистанционных форм обучения. В сценариях занятий удачно используются интерактивные методы обучения, разнообразные виды учебной деятельности, нацеленные на формирование аналитико-синтетических умений у обучающихся.

На конкретном иллюстративном материале эффектно представлены, в частности, особенности формирования коммуникативных и аналитико-синтетических умений обучающихся средствами живописи на примере работы с картиной И. Е. Репина «Не ждали».

В главе убедительно описана система работы с учащимися в процессе подготовки сочинений разных типов и жанров: сочинения-рассуждения «Язык — наивысшая ценность культуры», сочинения-очерка с элементами рассуждения при анализе картины Б. М. Кустодиева «Портрет Федора Шаляпина», сочинения-эссе на основе лингвокультуроведческого анализа

текста И. С. Шмелева «Рождество». Работа с текстом представлена как одна из наиболее важных и при обучении разным типам изложений: при подготовке сжатого изложения в жанре учебно-научной статьи, изложения с творческим заданием, связанного с интерпретацией текстов, имеющих культурное значение, и др.

В качестве перспективной для формирования аналитико-синтетических умений обучающихся отметим также предложенную автором интересную форму работы, связанную с созданием учащимися словаря культурной грамотности на основе прецедентных имен русской культуры.

Монография Л. А. Ходяковой отличается логичностью и композиционной стройностью, включает выводы-резюме после каждой главы, вступление и заключение, использованную литературу к каждому параграфу, которая потенциально имеет и рекомендательный характер для тех, кто заинтересовался данной темой.

В целом вполне очевидно, что новая книга Лии Александровны Ходяковой актуальна, теоретически и практически значима для современной методики обучения русскому языку с учетом новых требований ФГОС ООО. Это издание, несомненно, будет востребовано педагогической общественностью.

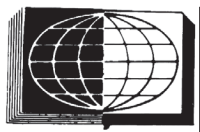
ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Нина Сергеевна Болотнова, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка

Nina S. Bolotnova, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Head of the Russian Language Department

Статья поступила в редакцию 12.07.2021; принята к публикации 24.08.2021.

The article was submitted 12.07.2021; accepted for publication 24.08.2021.



ХРОНИКА CHRONICLE

XIV Международная научная конференция «Языковые категории и единицы: синтагматический аспект»

Елена Алексеевна Абрамова, Марина Васильевна Пименова[✉], Евгений Юрьевич Рыкин, Ольга Ивановна Соколова

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ), г. Владимир, Россия, pimenova-vgpu@yandex.ru[✉]

The XIV international scientific conference "Linguistic categories and units: the syntagmatic aspect"

Elena A. Abramova, Marina V. Pimenova[✉], Evgeny Yu. Rykin, Olga I. Sokolova

Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolay Grigorievich Stoletovs, Vladimir, Russia, pimenova-vgpu@yandex.ru[✉]

28–30 сентября 2021 г. во Владимирском государственном университете состоялась XIV Международная научная конференция «Языковые категории и единицы: синтагматический аспект», посвященная 120-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора Николая Николаевича Прокоповича (1901–1972). В очерке В. И. Фурашова, открывающем сборник материалов конференции, рассказывается о жизненном и творческом пути этого известного языковеда-русиста, видного деятеля высшей школы, внесшего значительный вклад в разработку ряда сложных проблем науки о русском языке и оказавшего заметное влияние на развитие высшего и среднего образования в нашей стране. Материалы конференции включили в себя 67 статей исследователей из 20 регионов РФ, а также из Беларуси, Китая, Молдовы, Польши, Украины, ДНР и ЛНР. Было обсуждено 75 докладов лингвистов, принявших очное и дистанционное участие в работе.

В открывшем пленарное заседание докладе Л. И. Богдановой (Москва) была дана характеристика русской культуры в зеркале актантной рамки глагола. Н. А. Николина (Москва) остановилась на функционировании глагольных неологизмов в современной русской речи (*банить*, *ванговать*, *лайкнуть*,

ковидеть и др.). И. Н. Юдкин-Рипун (Киев) репрезентировал анафору на основе меронимов в прозаическом тексте. Е. М. Маркова (Москва) на материале русского и чешского языков проанализировала типологию и национальную специфику метафоризации ума и глупости. Выступление В. А. Масловой (Витебск) было посвящено синтагматическим связям как источнику глубинных смыслов поэтического текста. А. В. Алексеев (Москва) с опорой на труды В. В. Колесова рассмотрел древнерусский термин как синкрету. М. Вас. Пименова (Владимир) остановилась на изучении устойчивых сочетаний аналитической структуры в работах Н. Н. Прокоповича.

На секции «Вопросы изучения грамматики: язык и ментальность» в докладе С. А. Рылова (Н. Новгород) на материале медиатекстов последнего десятилетия XXI в. были представлены синтаксические инновации в русском простом предложении — сегментация и расчлененность, с одной стороны, и усечение и стяжение — с другой. В докладе М. С. Искренковой (Владимир) были обозначены разные подходы к пониманию сущности дополнительной предикации в простом предложении — грамматический и смысловой (содержательный). О. И. Соколова (Владимир)

в своем докладе поставила вопрос о терминологической неточности при обозначении двух групп обособленных членов — полупредикативных и пояснительных, обосновав наличие доли предикативности у каждой из них. В докладе Н. А. Сафроновой (Владимир) на широком языковом материале были проанализированы лексические показатели времени в составе обособленных конструкций.

На секции «Вопросы изучения текста» первым прозвучал доклад Е. Ю. Геймбух (Москва), которая остановилась на анализе смысла повести С. Довлатова «Заповедник», семантической множественности «я». Мыслительную деятельность персонажа как компонент характеристики его языковой личности охарактеризовала М. А. Дубова (Коломна) на материале раннего рассказа И. А. Бунина «На хуторе», представив лингвокогнитивную модель концепта с ядром и системой периферийных средств. На материале произведения этого же писателя «Суходол» О. Б. Саркисян (Коломна) проанализировала возможности использования топонима как средства объективации в языковой картине мира автора. А. В. Гик (Москва) рассмотрела паронимическую аттракцию как способ создания поэтического текста, имеющего отличительные от прозы лексико-семантические и синтаксические правила соединения слов. П. Д. Пастернак (Москва) представила прецедентные имена со сферой-источником «Античная литература и мифология» в рамках подросткового детектива на английском языке.

Секция «Вопросы изучения лексики и фразеологии» открылась докладом Л. Г. Смирновой (Смоленск), посвященным парадигматике и синтагматике оценочных языковых единиц. М. А. Кузина (Москва) на материале англоязычных СМИ рассмотрела

экзотическую лексику, имеющую отрицательное коннотативное значение. В выступлении Л. Н. Луньковой и Ю. И. Фроловой (Коломна) была проанализирована языковая репрезентация когнитивно-перцептивных оппозиций в рассказе Т. Гарди «A Tragedy of Two Ambitions». Ф. И. Карташкова (Иваново) посвятила свое выступление соматическим фразеологизмам в английском языке. В центре внимания исследования Н. С. Ивашиной (Москва) находилась внутренняя форма номинаций домовых женского пола в русских народных говорах. Е. Ю. Рыкин (Владимир) рассказал об особенностях выражения пейоративных и мелиоративных оценок в древнерусском тексте на материале сочетаний с творительным падежом ограничения.

На заключительном пленарном заседании О. Л. Арискина (Саранск) рассмотрела концептуальную метафору «Жизнь-дорога» в письмах игумена Никона Воробьева. Т. Е. Владимирова (Москва) на материале категории безличности представила русскую ментальность в эволюции индоевропейских языков. Н. М. Девятова (Москва) проанализировала способы оформления в тексте точки зрения.

В рамках конференции состоялся также III Всероссийский научный семинар для молодых ученых «Язык и ментальность в диахронии».

Кроме того, в онлайн-режиме прозвучали доклады Н. В. Богдановой-Бегларян (Санкт-Петербург), М. Д. Ваджибова (Махачкала), И. А. Герасименко (Горловка), Л. Ф. Килиной (Ижевск), А. В. Корольковой (Смоленск), Е. А. Красиной (Москва), Е. М. Лазуткиной (Москва), С. В. Мёд (Лиман), Е. В. Сироты и Л. В. Парахонько (Бельцы), Сунь Сяоли (Цзинань), Ю. А. Южаковой (Рязань), Т. Н. Юркиной (Чебоксары).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Марина Васильевна Пименова, доктор филологических наук, заведующий кафедрой русского языка

Елена Алексеевна Абрамова, старший преподаватель, кафедра русского языка

Евгений Юрьевич Рыкин, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка

Ольга Ивановна Соколова, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка

Marina V. Pimenova, Dr. of Sci. (Philol.), Head of the Russian Language Department

Elena A. Abramova, Senior Lecturer, Department of Russian Language

Evgeny Yu. Rykin, Cand of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Russian Language

Olga I. Sokolova, Cand of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Russian Language

Национальная научная конференция «Русское слово в научной парадигме XXI века»

Олег Викторович Никитин

Московский государственный областной университет, г. Мытищи, Россия, olnikitin@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2815-6691>

National scientific conference "The Russian Word in the scientific paradigm of the XXI century"

Oleg V. Nikitin

Moscow Region State University, Mytishchi, Russia, olnikitin@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2815-6691>

21–22 сентября 2021 г. в Вологодском государственном университете при участии Института лингвистических исследований РАН проходила национальная научная конференция (с международным участием) «Русское слово в научной парадигме XXI века». Она проводилась в нестандартных условиях, поэтому часть официальных докладчиков представляли свои работы в онлайн-режиме. Тем не менее дискуссии оказались продуктивными и позволили участникам «сквозь время» видеть и чувствовать русское слово, обсуждать перспективные направления, делиться опытом.

На пленарном заседании «Традиции отечественного языкознания и актуальные проблемы современной лексикологии» прозвучали доклады Е. Л. Березович (Екатеринбург) «Названия духов-хранителей камня в русском языке», Н. В. Пятаевой (Минск) «Дезтимологизация в лексическом гнезде с вершиной **dati* в русском языке XI–XVII вв.», М. И. Чернышевой (Москва) «Справочные материалы к “Словарю русского языка XI–XVII вв.” как результат 45-летней работы», Г. В. Судакова (Вологда) «Когда сочинена “Повесть о Фроле Скобееве”: по данным языка». Они показали, что диахроническая парадигма в XXI веке находится на подъеме и решает актуальные проблемы современной лингвистики: номинации в культурных срезах языка, разработка эффективных методов работы над историческими словарями, происхождение значений слов и т. д. На этом же заседании в мемориальной части выступили Л. Ю. Зорина (Вологда)

с докладом «Т. Г. Паникаровская: человек, исследователь, диалектолог» и Е. П. Андреева (Вологда) с сообщением «Служение науке: жизненный путь Ю. И. Чайкиной».

В дальнейшем работа конференции была структурирована по секциям: «Историческая лексикология и лексикография русского языка» (1), «Диалектная лексикология» (2), «Лексикология: межуровневые связи. Лексикография» (3), «Ономастика. Культурология» (4). Наиболее содержательные выступления вызвали дискуссию. В первой секции отметим доклады Л. Я. Костючук (Псков) «Содружество современного и исторического в “Псковском областном словаре с историческими данными” (воплощение идеи Б. А. Ларина в работе лексикологов и лексикографов на протяжении десятилетий)», А. Ш. Юсуповой (Казань) «Русско-татарские словари XIX века», А. К. и К. А. Филипповых (Санкт-Петербург) «Иноязычные дублетные слова в русских переводных специальных текстах XVIII века», Т. К. Ховриной (Ярославль) «Освоение иноязычной лексики русским языком Петровского времени». Во второй – выступления Т. В. Бахваловой (Орел) «Севернорусская лексика в орловских говорах», Л. З. Бояриновой (Смоленск) «Особенности смоленско-могилёвской диалектной зоны», Н. С. Ганцовской (Кострома) «Вологодские диалектологи и их опыт полевых исследований», Т. А. Демешкиной и М. А. Толстовой (Томск) «Вербализация концепта “лес” в различных дискурсивных практиках (на

материале сибирских текстов)», О. В. Трофимовой (Тюмень) «“Материалы для словаря русской народной речи Тобольской губернии XIX века (1848–1891 гг.)” в лингвогеографическом аспекте». В третьей секции вызвали интерес доклады О. В. Никитина (Москва) «Лексикологические наблюдения С. И. Ожегова (читая старые блокноты ученого)», А. В. Петрова (Архангельск) «Проект словаря диалектизм “Живое северное слово в художественном тексте”», Е. П. Андреевой (Вологда) «Религиозная картина мира севернорусского крестьянина: на материале вологодских говоров», Е. Р. Гусевой (Петрозаводск) «Указательные местоимения в севернорусских говорах» и др. В четвертой секции проходило обсуждение смежных проблем гуманитаристики в аспекте этно-, социо- и лингвокультурных традиций разных регионов. Мы обратили внимание на актуальные темы в докладах Н. В. Комлевой (Вологда) «Имена “бесов” в произведениях В. И. Белова», И. А. Кюршуновой (Петрозаводск)

«Историческая антропонимия в контексте исследований XX–XXI вв.», М. Г. Шариной (Санкт-Петербург) «Наименования Лжедмитрия I в русской литературе XVIII в.», Н. Ю. Баженова (Самара) «Традиционная этика и её отражение в образной семантике диалектного слова (на материале наименований речи)», К. В. Осиповой (Екатеринбург) «Наименования севернорусских блюд из рыбы: этнолингвистический аспект», А. С. Попова (Воронеж) «Ойконимы Марс в постсоветском топонимическом пространстве», Н. В. Халиковой (Мытищи) «“Современный человек” в составе коммуникативного фрагмента речи в языке СМИ и интернет-коммуникации».

Участникам была предложена культурная программа: прогулка по историческим местам Вологды, экскурсия в Спасо-Прилуцкий монастырь. Материалы конференции будут опубликованы в «Вестнике Вологодского государственного университета. Серия исторические и филологические науки».

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Олег Викторович Никитин, доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русского языка и общего языкознания

Oleg V. Nikitin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of History of the Russian Language and General Linguistics

Всероссийская научно-методическая конференция «Актуальные вопросы изучения языка и литературы в школе и в вузе» («Лебедевские чтения»)

Любовь Геннадьевна Антонова

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия,
antonova_lubov@mail.ru*

The all-Russia scientific and methodological conference "The topical issues of studying language and literature at school and at university" ("Lebedev's readings")

Lyubov G. Antonova

Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, antonova_lubov@mail.ru

29–30 октября 2021 г. в Ярославском государственном университете имени П. Г. Демидова состоялась первая Всероссийская научно-методическая конференция «Актуальные вопросы изучения языка и литературы в школе и в вузе» («Лебедевские чтения»), посвященная памяти известного специалиста по методике преподавания русского языка в русской и национальной школе — Алексея Матвеевича Лебедева, основателя российского научно-методического журнала «Родной язык в школе». В 2021 г. исполнилось 140 лет со дня рождения А. М. Лебедева.

С приветственными словами к участникам конференции обратились главный редактор журнала «Русский язык в школе» Н. А. Николина и декан факультета филологии и коммуникации ЯрГУ им. П. Г. Демидова М. В. Шаманова.

В своем приветственном слове Н. А. Николина подчеркнула значимость идеи преемственности в освещении на страницах журнала передового методического опыта и вопросов теории и практики преподавания языка, рассмотрения актуальных задач формирования культуры речи современной языковой личности. М. В. Шаманова поблагодарила редакционную коллегию за оказанную честь в проведении первой научно-методической конференции именно в Ярославле и в университете, рассказала о новых языковых и социокультурных гуманитарных проектах, которые реализует факультет филологии и коммуникации вместе с Ярославским обществом русской словесности.

На конференции были представлены доклады и сообщения и ведущих ученых, и молодых специалистов, и учителей-практиков из большинства крупных городов России и ближнего зарубежья: Москвы, Ярославля, Рязани, Самары, Благовещенска, Tallinna, Калининграда, Читы.

Бесспорно, что особого внимания слушателей заслуживала историко-культурная информация о важных этапах и новых направлениях в деятельности родственного издания — журнала «Литература в школе». В. Ф. Чертов, доктор педагогических наук, профессор МПГУ, главный редактор журнала «Литература в школе», и В. П. Журавлев, кандидат филологических наук, профессор МПГУ, — затронули важные вопросы требований к публикации в научно-методическом журнале: как грамотно представить личный опыт учителя-словесника и описать актуальные практикоориентированные идеи, как правильно оформить литературно-критическую статью и сделать перспективные выводы в методическом издании.

Большим уважением к исследовательскому опыту основателя журнала «Родной язык в школе» был проникнут доклад У. С. Батановой, молодого исследователя-филолога из Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Примеры и выводы выступающего подтверждают востребованность сегодня многих практикоориентированных идей преподавания словесности, представленных более века назад на страницах журнала, созданного А. М. Лебедевым. Эти идеи повлияли на становление и развитие

гуманитарных дисциплин и методики их преподавания в средней и высшей школе.

О подготовке молодого специалиста, будущего учителя-словесника, стремящегося к осмыслению и претворению в практике работы основ академической науки, говорила в своем докладе доктор педагогических наук, профессор МПГУ Е. Л. Ерохина.

Разговор об академической культуре специалиста и работе по самообразованию и самовоспитанию будущего учителя-словесника был продолжен в докладах профессора кафедры методики преподавания русского языка МПГУ Т. М. Пахновой и доцента кафедры русского языка, культуры речи и методики их преподавания Самарского государственного социально-педагогического университета Ю. А. Белкиной.

Большое внимание в своих докладах участники конференции уделили сложнейшим вопросам создания в образовательном пространстве благоприятной социокультурной среды (доклады А. В. Зеленина, доктора филологических наук, профессора Университета Тампере (Финляндия), и Н. В. Киселевой, доцента кафедры гуманитарных дисциплин ИРО г. Ярославля) и формирования культурологической компетенции будущего учителя русского языка и литературы (доклады Н. В. Лукьянчиковой, доцента кафедры русской литературы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, и С. В. Смирновой — практикующего учителя-словесника одной из школ г. Тутаева Ярославской области).

Ключевые проблемы работы с текстом на уроках русского языка и литературы и создание авторских курсов «погружения в текстовую ткань» и «создания проектного задания» на основе исходного текста на бумажном носителе или в новой цифровой среде стали основанием интересных проблемных докладов нескольких участников конференции (Е. С. Богдановой, Н. И. Демидовой — докторов наук, профессоров РГУ им. С. А. Есенина; С. А. Алентиковой — доцента РГУ им. С. А. Есенина; Л. М. Беляковой — практикующего учителя-словесника одной из

школ г. Рыбинска Ярославской области и Н. К. Ягинцевой — преподавателя частной школы из Таллинна).

Не обошли вниманием участники конференции и традиционные «классические вопросы методики» обучения языку и речи: совершенствование орфографической грамотности, формирование культуры письменной и устной речи при использовании дифференцированного подхода, интерактивных и компьютерных технологий (доклады Л. Г. Ларионовой, доктора филологических наук, профессора Южного федерального университета, и А. П. Беловой, учителя литературы ОАНО «Школа «Летово» Московской области и Л. А. Завершинской — практикующего учителя-словесника одной из школ Калининграда).

Научная программа конференции была дополнена важным культурным событием — показом документально-художественного фильма «И пробуждать любовь к родному языку», посвященного памяти Алексея Матвеевича Лебедева, основателя российского научно-методического журнала «Родной язык в школе», и его просветительской и социокультурной деятельности в годы пребывания в Ярославле, в самом начале его творческой и профессиональной биографии. Фильм был создан преподавателями и студентами факультета филологии и коммуникации ЯрГУ при поддержке Ярославского общества русской словесности.

И доклады, и сообщения, представленные на конференции, демонстрировали методическую компетентность, богатый исследовательский и методический опыт участников; подтверждали, что сегодня, наряду с традиционными технологиями изучения языка и литературного текста, активно используются инновационные методики интерактивного и медийного сопровождения практики обучения.

Участники конференции приняли решение проводить «Лебедевские чтения» в формате биеннале (раз в два года). Следующие «Лебедевские чтения» было предложено провести в октябре 2023 г.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Любовь Геннадьевна Антонова, доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и практики коммуникации

Lybov G. Antonova, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Department of Theory and Practice of Communication

М. В. Ломоносов о русском языке и «Российской грамматике»

Повелитель многих языков, язык российский, не токмо обширностию мест, где он господствует, но купно и собственным своим пространством и довольствием велик перед всеми в Европе. Невероятно сие покажется иностранным и некоторым природным россиянам, которые больше к чужим языкам, нежели к своему, трудов прилагали. Но кто, не упрежденный великими о других мнениями, прострет в него разум и с прилежанием вникнет, со мною согласится. Карл Пятый, римский император, говаривал, что испанским языком с богом, французским — с друзьями, немецким — с неприятелями, итальянским — с женским полом говорить прилично. Но если бы он российскому языку был искусен, то, конечно, к тому присовокупил бы, что им со всеми оными говорить пристойно, ибо нашел бы в нем великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка. Обстоятельное всего сего доказательство требует другого места и случая. Меня долговременное в российском слове упражнение о том совершенно уверяет. Сильное красноречие Цицероново, великолепная Virгилиева важность, Овидиево приятное витийство не теряют своего достоинства на российском языке. Тончайшие философские воображения и рассуждения, многообразные естественные свойства и перемены, бывающие в сем видимом строении мира и в человеческих обращениях, имеют у нас пристойные и вещь выражающие речи. И ежели чего точно изобразить не можем, не языку нашему, но недовольному своему в нем искусству приписывать долженствуем. Кто отчасу далее в нем углубляется, употребляя предводителем общее философское понятие о человеческом слове, тот увидит безмерно широкое поле или, лучше сказать, едва пределы имеющее море. Отважась в оное, сколько мог я измерить, сочинил малый сей и общий чертеж всея обширности – Российскую грамматику, главные только правила в себе содержащую. Сие невеликое дело в. и. в. принести в дар весьма бы я усумнился, если бы оно, не считая моего посильного и к отечеству усердного труда, само своею надобностию не подало к тому смелости. Тупа оратория, косноязычна поэзия, неосновательна философия, неприятна история, сомнительна юриспруденция без грамматики. И хотя она от общего употребления языка происходит, однако правилами показывает путь самому употреблению. Итак, когда в грамматике все науки таковую нужду имеют, того ради, желая, дабы она сиянием, от пресветлого имени в. и. в. приобретенным, привлекла российское юношество к своему наставлению, всеуниженнейше приношу оную в. и. в., преисполнен истинного веселия о всевожденном течении вашего здравствования, преисполнен усердного желания о многолетнем оного продолжении...

(Российская грамматика, 1755).

(К статье В. В. Кавериной)

