

RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

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

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2022. Т. 83. № 4



Краткая биографическая справка

Надежда Николаевна Алгазина (1922–2022) родилась в д. Чернавка Липецкой области. Ее имя хорошо знакомо учителям и преподавателям русского языка, методистам, а с 80-х гг. XX в. – и ученым, занимающимся проблемами компьютеризации образования.

В 1937 г. Н. Н. Алгазина поступила в Елецкое педагогическое училище, а в 1939 г., с третьего курса, была переведена в Елецкий учительский институт. В 1941 г., получив диплом с отличием, Н. Н. Алгазина уехала по распределению в Читинскую область, в с. Цасучей, где работала учителем русского языка и литературы, завучем, а потом и директором школы.

Незадолго до окончания войны, в конце 1944 г., Надежда Николаевна вернулась в Елец, где некоторое время работала учителем в слободе Аргамача. Позже, как жене военного, ей пришлось учительствовать в г. Бердске под Новосибирском и в Махачкале, затем снова в Ельце.

С 1950 г. Н. Н. Алгазина – аспирант Академии педагогических наук РСФСР. По окончании аспирантуры (1953) она осталась работать в АПН РСФСР в качестве научного сотрудника ИМО, а с 1965 г. стала доцентом кафедры русского языка Института иностранных языков им. М. Тореза.

С 1968 г. Н. Н. Алгазина связывает свою трудовую и научную деятельность с кафедрой методики русского языка и литературы МОПИ им. Н. К. Крупской. Ученый-методист проработала в этом вузе более 30 лет – сначала доцентом, а после защиты докторской диссертации на тему «Актуальные вопросы методики орфографии» (1973) – и. о. профессора, профессором, позднее – действительным членом Академии информатизации образования.

Основные методические интересы: методика орфографии, культура речи учащихся.

Основные труды:

Изучение правил правописания окончаний прилагательных и причастий в восьмилетней школе. М.: Учпедгиз, 1960. 52 с.

Трудные случаи правописания (из опыта работы). М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 84 с.

Предупреждение ошибок в построении словосочетаний и предложений. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 120 с.

Предупреждение орфографических ошибок учащихся V–VIII классов: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1965. 280 с.

Обучение орфографии с учетом вариантов орфограмм: учеб. пособие к спецкурсу для студентов факультета русского языка и литературы. М.: МОПИ, 1981. 70 с.

Вариантность дидактического материала по орфографии (V, VI кл.): учеб. пособие к спецкурсу для студентов факультета русского языка и литературы. М.: МОПИ, 1981. 68 с.

Методика изучения орфографических правил: учеб. пособие к спецкурсу. М.: МОПИ им. Н. К. Крупской, 1982. 111 с.

Формирование орфографических навыков: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1987. 158 с.

Система орфографических упражнений // РЯШ. 1988. № 2. С. 34–39.

Дидактические материалы по орфографии с компьютерной поддержкой: пособие для учащихся 5–7-х кл. / [Н. Н. Алгазина и др.]; под ред. Н. Н. Алгазиной. М.: Просвещение, 1996. 174 с.

Дидактические материалы по пунктуации с компьютерной поддержкой: пособие для учащихся 5–9-х кл. / [Н. Н. Алгазина и др.]; под ред. Н. Н. Алгазиной. М.: Просвещение, 1998. 158 с.

(По материалам: Алгазина Надежда Николаевна [Электронный ресурс]. URL: <http://linguadict.tilda.ws/slovarpersona>) (дата обращения: 28.04.2022).

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года
Выходит 6 раз в год

Том 83

4

2022

Главный редактор

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

Ответственный секретарь

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 Приемьшева, Институт лингвистических исследований, Российская академия наук, г. Санкт-Петербург, Россия

Бранко Тошович, 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 Патронева, 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

28.06.2022

Формат

70x100¹/₁₆

Бумага

офсетная

Печ. л.

8

Тираж

400 экз.

Заказ

Подписка и распространение

Журнал распространяется по подписке. Цена свободная. Оформить подписку можно через подписные агентства: «Почта России» (индекс П3896), «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), 5.8.2. – 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 ERIHPLUS, WorldCat и Google Scholar. Издание охраняется Законом РФ «Об авторском праве и смежных правах» от 09.07.1993 № 5351-1. Любое воспроизведение материалов, размещенных в журнале, запрещается.

The scientific and methodological journal

RUSSIAN LANGUAGE

at school

Founded in august 1914
6 issues per year

Vol. 83

4

2022

Chief Editor

Natalia A. Nikolina, Cand. of Sci. (Philol.), Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Responsible Secretary

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

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 Pálóshi, 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 Toshovich, 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, Svyato-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	28.06.2022
Format	70x100 ¹ / ₁₆
Paper	offset
Printed sheet	8
Edition	400 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); 5.8.2. – 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>Мишатина Н. Л.</i> Методическая лингвоконцептология: перезагрузка в эпоху метамодернизма	7
<i>Маслова М. В.</i> Формирование аудитивных умений методом аудиотеатра в рамках проектной деятельности	17

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

<i>Чибухашвили В. А.</i> О работе лаборатории компьютерного обучения русскому языку при Елецком государственном университете им. И. А. Бунина, созданной Н. Н. Алгазиной	30
--	----

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Скрябина О. А.</i> Методическое наследие профессора Н. Н. Алгазиной и современность	37
<i>Ларионова Л. Г.</i> Вклад Н. Н. Алгазиной в методику обучения орфографии в средней школе (60–80-е годы XX века)	43

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Урюпин И. С.</i> Семантика морской образности в стихотворении Р. И. Рождественского «Домик Петра Первого в Саардеме» (к 90-летию со дня рождения)	50
<i>Ясакова Е. А.</i> Рассказ Ю. Казакова «Манька»: опыт филологического анализа (к 95-летию со дня рождения)	55
<i>Маринченко И. А., Васильева Е. В.</i> Региональная специфика фитообразов в произведениях приморского писателя Михаила Деменка (к 85-летию со дня рождения)	64
<i>Шутан М. И.</i> Употребление личных местоимений в лирической поэзии	73

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Бешенкова Е. В.</i> Написание кратких форм отглагольных прилагательных на <i>-нный</i> : <i>н</i> или <i>ни</i> (из материалов академического описания русской орфографии)	80
<i>Иванова О. Е.</i> О наречиях, образованных от местоимений: коррекция орфографического правила (из материалов академического описания русской орфографии) ..	86
<i>Барандеев А. В.</i> Специфика отражения некорректного статуса географических объектов в орфографии топонимов	92

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Камчатнов А. М.</i> Рецензия на монографию: Малинаускене Н. К. Церковная лексика греческого происхождения. История слов: учебное пособие для бакалавриата теологии. М.: Познание, 2022. 240 с.	98
--	----

ХРОНИКА

<i>Янченко В. Д., Сергеев В. С.</i> Международная научно-практическая конференция «Методика сотрудничества в обучении русскому языку»	101
Лия Александровна Ходякова (к 90-летию со дня рождения)	104

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Mishatina N. L.</i> Methodological linguoconceptology: resetting in the era of metamodernism.....	7
<i>Maslova M. V.</i> Forming auditory skills through the audio theatre method in the course of project work.....	17

METHODOLOGICAL MAIL

<i>Chibukhashvily V. A.</i> On the work of the laboratory of computer-assisted instruction in the Russian language created by N. N. Algazina at Yelets State University named after I. A. Bunin.....	30
--	----

METHODOLOGICAL HERITAGE

<i>Skryabina O. A.</i> Professor N. N. Algazina's methodological legacy and the present.....	37
<i>Larionova L. G.</i> N. N. Algazina's contribution to the methodology of teaching spelling in secondary school (1960–1980s).....	43

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Uryupin I. S.</i> The semantics of sea imagery in R. I. Rozhdestvensky's poem "Czar Peter House in Zaandam" (to the 90th anniversary of the birth).....	50
<i>Yasakova E. A.</i> Yu. Kazakov's short story "Manka": an experience of philological analysis (to the 95th anniversary of the birth).....	55
<i>Marinchenko I. A., Vasil'eva E. V.</i> The regional specific features of phytoimages in the works by the Primorye writer Mikhail Demenok (to the 85th anniversary of the birth).....	64
<i>Shutan M. I.</i> The use of personal pronouns in lyrical poetry.....	73

LINGUISTIC NOTES

<i>Beshenkova E. V.</i> The spelling of short forms of verbal adjectives ending in <i>-нный/-нный</i> : <i>н/н</i> or <i>нн/нн</i> (from materials of the academic description of Russian orthography).....	80
<i>Ivanova O. E.</i> On the adverbs formed from pronouns: spelling rule correction (from materials of the academic description of Russian orthography).....	86
<i>Barandeev A. V.</i> The specifics of reflecting the incorrect status of geographical objects in the spelling of toponyms.....	92

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

<i>Kamchatnov A. M.</i> Review of the monograph: N. K. Malinauskene. Ecclesiastical vocabulary of Greek origin. History of words: a textbook for bachelors of Theology. Moscow: Cognition, 2022. 240 p.....	98
---	----

CHRONICLE

<i>Yanchenko V. D., Sergeev V. S.</i> The international scientific and training conference "Methods of cooperation in teaching the Russian language".....	101
Liya Alexandrovna Khodyakova (to the 90th anniversary of the birth).....	104



МЕТОДИКА И ОПЫТ

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-7-16>

Методическая лингвоконцептология: перезагрузка в эпоху метамодернизма

Наталья Львовна Мишатина

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, mishatina-nl@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6959-8774>

Аннотация. Рассмотрены актуальные методологические решения методической лингвоконцептологии в теоретических рамках новой культурологической парадигмы – метамодернизма и в условиях цифровой трансформации образования. К ним относятся: уточнение содержания школьного лингвистического образования с помощью международного трансдисциплинарного конструкта «Большие идеи»; использование философско-педагогической категории «забота о себе» как междисциплинарной категории в прикладном дискурсе методической лингвоконцептологии; освоение концептосферы русского языка. Сделан вывод, что формирование национально-культурной идентичности, патриотического и гражданского самосознания поколения метамодернизма требует нового содержания и методически выверенных (пластичных) антропопрактик.

Ключевые слова: метамодернизм, методическая лингвоконцептология, «Большие идеи», техника «забота о себе», эмоциональный интеллект, сетевая языковая личность

Для цитирования: Мишатина Н. Л. Методическая лингвоконцептология: перезагрузка в эпоху метамодернизма // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 7–16. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-7-16>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Methodological linguoconceptology: resetting in the era of metamodernism

Natalia L. Mishatina

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, mishatina-nl@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6959-8774>

Abstract. The paper considers the relevant methodological solutions provided by methodological linguoconceptology within the theoretical framework of a new cultural paradigm, namely metamodernism, and in the conditions of the digital transformation of education. These conditions include adjusting the content of school language education with the aid of the international transdisciplinary construct of "big ideas"; using the philosophical-pedagogical category "self-concern" as an interdisciplinary category in the applied discourse of methodological linguoconceptology; mastering the conceptual sphere of the Russian language. It is concluded that the formation of national-cultural identity, patriotic and civic self-awareness of the metamodernism generation requires a new content and methodologically adjusted (i. e. adaptive) anthropological practices.

Keywords: metamodernism, methodological linguoconceptology, "big ideas", the "self-concern" technique, emotional intelligence, networking language personality

For citation: Mishatina N. L. Methodological linguoconceptology: resetting in the era of metamodernism. *Russkii yazyk v shkole* = Russian language at school. 2022;83(4):7–16. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-7-16>.

Введение. Развитие современной культуроориентированной лингвометодики можно представить сквозь призму одной из ключевых метафор Делёза и Гваттари — метафоры *ризомы* (фр. *rhizome* 'корневище'). В методическом лингвокультуроведении стратегическим признано аксиологическое направление, возглавляемое А. Д. Дейкиной, основателем научной школы аксиологической лингвометодики, сформировавшейся в 90-е гг. XX века. Создателем еще одного авторитетного научного направления — культуроведческого подхода в преподавании русского языка, предполагающего осуществление взаимосвязи между языком, культурой, личностью, средствами вербального (словесного) и невербального текста (произведения искусства), — является Л. А. Ходякова.

Методическая лингвоконцептология, как молодая методическая школа «сетового столетия», строится не на институциональной основе, а обращается к новой научной форме самоорганизации методического знания. В условиях информационного общества и «текущей современности» (З. Бауман) она позиционирует себя как «невидимый колледж» (понятие разработано американским историком науки Д. Прайсом), т. е. как коммуникационное объединение, главная цель которого не только в подготовке новых ученых, но и в организации процесса «обучение на практике» (learning by doing) учителей-исследователей нового поколения. «Невидимый колледж» методической лингвоконцептологии, за 20 лет пройдя романтический период «желаемой науки» (в терминологии Ф. Бэкона), выработал конституирующие параметры (категориальный аппарат, концептуальную базу) новой научно-методической дисциплины и к началу 2020-х заработал свой символический капитал (в понимании П. Бурдьё), значимость которого как стратегии накопления доверия и функционирования в образовательном сообществе возрастает. Сегодня **методическая лингвоконцептология**, под зонтичным термином которой могут находиться разные методические концепции, объединенные в большей или меньшей степени материализацией идеи концепта, — это **одна из удачно функционирующих ипостасей современной русистики**.

В научном направлении методической лингвоконцептологии (антропологической лингвометодики) филология как «учение о слове», выделившаяся когда-то из филологии вместе с другими науками, возвращается к своим интегральным истокам благодаря концепту — синтезному ментально-вербальному образованию, интегрирующему в себе язык и культуру.

Методы и материал исследования. В статье дана методологическая интерпретация принципов метамодернизма применительно к образовательной языковой практике. Основными методами исследования выбраны системный и проблемный анализ, а также методы педагогических исследований.

Обсуждение. Теоретические обоснования автора, а также его практический опыт позволяют представить для обсуждения методологические ресурсы и возможные «точки развития» методической лингвоконцептологии в контексте культуры метамодернизма.

Интеллектуальную траекторию развития методической лингвоконцептологии предлагается проследить сквозь призму трех концептуальных цитат, которые, будучи интертекстуальными знаками, обеспечили интегрированность авторского текста в континуум современной науки.

1. Инструментарий методической лингвоконцептологии на службе философско-педагогической практики «заботы о себе»

Авторство первой цитаты о смене «идеального проекта» в лингвистике и ее «самосознании — вчера и завтра» принадлежит Р. М. Фрумкиной: «Идеальный проект науки — это в самом общем виде ответы на вопросы о том, что нужно изучать, как нужно это изучать и почему ценностью считается изучение именно “этого”, а не чего-либо иного. *Идеальный проект* по определению не может быть реализован до конца: потому он и называется “идеальным”. Но осознание идеального проекта как воплощения целей и ценностей, доминирующих на данном этапе развития науки, исключительно важно для всех работающих в ней. Как известно, смена идеального проекта в исторических науках ознаменовалась тем, что историки переключили свой интерес с описания событий (“gestae”) на человека

и его ментальность. Поэтому ныне отношения между детьми и родителями в средневековой Франции – не менее достойный сюжет для исследователя, чем авиньонское пленение пап или подготовка Венского конгресса.

Смена идеального проекта в лингвистике выразилась прежде всего в отказе от “импорта” в нее критериев точности, заимствованных из точных наук... В качестве нового идеального проекта, видимо, выступает когнитивизм... Впрочем, труднее всего судить, находясь внутри этого изменяющегося потока» [Фрумкина 1999, Электронный ресурс].

Изменение архитектоники самосознания лингвистики открывало новые горизонты для новаторских методических теорий и разработки научного инструментария, защищающего историческую и культурную идентичность русской цивилизации, лингвистические ресурсы культуры, противостоя глобалистскому неолиберальному дискурсу. Исходя из основного посыла (лингвистика XXI в. – наука в значительной степени субъективная и неточная) было установлено, что в своем самосознании педагогическая лингвистика (точнее – концептная методика) тоже разворачивается в сторону антропологизма и контекста культуры, поскольку ее методология определена лингвокультурологией (антропологической лингвистикой), базовой операционной единицей которой стал концепт, дав имя такой разновидности лингвокультурологии, как **лингвокультурная концептология**.

В начале нулевых методическая лингвоконцептология на основе методологического гносеологического принципа дополнительности Нильса Бора решает для себя главный мировоззренческий вопрос, поставленный новыми «западниками» и «славянофилами»: «Какому языку мы учим детей цифровой эпохи?» Принцип «или/или» был заменен принципом равенства «и/и»: это и русский язык как язык, романтически выражающий «народный дух» (реализация **идеи филологизации** содержания предмета «Русский язык»), и русский язык как язык мысли и интеллектуального общения (реализация **идеи интеллектуализации** предмета «Русский язык»). Таким образом, лингвокультурный концепт одновременно

рассматривался как инструмент воспитания и социализации юных граждан (система концептов строит мировоззрение в процессе освоения растущей личностью смысловой вселенной и задает определенный ориентационный вектор ее поведения в данной культуре и социуме) и как инструмент формирования системных мыслителей, способных критически измерять и отстраивать свою позицию в условиях «фикционализации информации» как характеристики современного дискурса [Карасик, Слышкин 2021: 17].

Нами был определен культурный фундамент, общее смысловое поле, на котором строятся процессы коммуникативного воздействия, информационного обмена и самовыражения (концептоцентрическая модель «Человек чувствующий, мыслящий и действующий в пространстве языка и культуры»); положено начало учебному портретированию лингвокультурных концептов как «квантов переживаемого знания» (В. И. Карасик), образующих ценностную картину мира. В результате поиска антропопрактик «творческого собирания себя» (В. Н. Топоров) в процессе решения лингвокультурологических задач получили методическую «прописку» и развитие новые школьные жанры: метафорический портрет слова (имени концепта), лингвоконцептоцентрическое эссе, портретирование своих и других (в лексике и грамматике); разработаны учебные «маршруты мысли», в которых жизнь постигается в едином пространстве нарратива (к которому тяготеет художественная словесность) и тезауруса как системы определенных понятий и категорий (что требует включения в учебный процесс текстов русской «филологической философии», поскольку «философия мыслит тезаурусно» [Эпштейн 2018: 426], а само движение мысли направлено от узнавания к постижению и интерпретации системы смысложизненных концептов).

С начала 2010-х мир движется в сторону принципиально иной теории образования как части культуры метамодернизма (термин Л. Тёрнера), который многие ученые рассматривают в качестве **актуального концепта развития образования XXI в.**» (см.: [Галактионова, Казакова 2017; Колесникова 2019] и др.). В условиях новой актуальности речь идет о методологической

перезагрузке методического знания. В глобальный проект метамодернизма методисты-концептологи включают и свои частные исследовательские соображения в области лингвистического образования.

В метамодернизме как интеллектуальной альтернативе постмодерну переакцентировка в понимании реальности связана с двумя поворотами: **аффективным**, в центре которого – «новая искренность» с ее ключевыми характеристиками (наивность, искренность, серьезность и доверие)¹, проецируемыми в повседневно, и **этическим**, когда «забота о себе» как «искусстве жизни» (М. Фуко) рассматривается в рамках «этики подлинности и равнодушия... – особенно равнодушия к другим... и окружающей среде» [Думитреску, Электронный ресурс]. «Идентифицироваться – значит соперничать», т. е. идентифицироваться с опытом мира и «Другого Я» как со своим – звучит в культовом романе метамодернизма Дэвида Фостера Уоллеса «Бесконечная шутка» (1996). Новая искренность – это движение в конкретный мир подлинных человеческих чувств: любви, дружбы, доброты, справедливости, милосердия. Это преодоление «идеологической наивности модернизма, иронии и циничного скептицизма постмодернизма» [Гусельцева 2018: 335].

В виртуальном пространстве цифровых медиа возникло еще одно понятие – **«новый тип чувственности»**. С одной стороны, это свидетельство психотерапевтического поворота к пониманию чувств (отсюда обращение к «новому языку чувств»: токсичные отношения, травма, граница, обесценивание; модным медицинским терминам *депрессия* и *биполярное расстройство* вместо традиционного «алфавита чувств» и др.), с другой – констатация факта изменения границ частного и публичного в век Интернета (психологизация и социологизация культуры «жертвы» и «абыюза» в соцсетях). Кроме того, нельзя не отметить еще такое явление, которое М. Маклюэн метафорически назвал «расширением чувств» («extension of feelings» / «extension of senses»). С ним, очевидно, связано появление в языке технических метафор, выступающих генераторами новых смыслов при

описании внутреннего мира человека эпохи интернет-коммуникации (например, «моя душа распалась на слайды»²).

Воспринимая «происходящее одновременно и всерьез, и отстраненно-иронично», проверяя любую информацию на соответствие «внутренней психологической правде» [Колесникова 2019: 70], пытаюсь преодолеть противоречия «между надеждой и меланхолией, простодушием и осведомленностью, эмпатией и апатией, цельностью и расщеплением, ясностью и неоднозначностью» [Заметки..., Электронный ресурс], поколение Z оказывается в состоянии метамодернистского раскачивания между модерном и постмодерном. Этому поколению свойственна не только «высокая степень эмоциональности и искренности», экспансия демонстративности (подчеркнутое продвижение собственного имиджа как воплощения энергичности и позитивного мировосприятия), но и «коммуникативное перенасыщение и утрата иммунитета к нежелательной коммуникации», размывание границ приватности и публичности [Карасик, Слышкин 2021: 17–21].

Методическая лингвоконцептология пытается дать новые – **«защитные»** – антропопрактики, развивающие способность быть субъектом собственной жизни. Одна из них связана с современной трансформацией (не прямое линейное наследование!) реконструированной только в XX в. (в работах Мартина Хайдеггера, Пьера Адо, Мишеля Фуко) античной идеи «заботы о себе» как заботы о нахождении себя в культуре через образование. При этом педагогическое измерение «заботы о себе» как междисциплинарной категории в методической лингвоконцептологии рассматривается через призму работающего в образовании мягкого навыка XXI в.: эмоционального интеллекта, в рамках которого *homo loquens* является одновременно и *homo sentiens*. Находясь на службе философской практики «заботы о себе», инструментарий методической лингвоконцептологии дает основу заботы о себе – понимание себя («собрание себя» – Г. С. Померанц) и Другого («доминанта на

² Интересен пример Г. Г. Слышкина: старшеклассник описывает, как ему стало плохо после тренировки, следующими словами: «Я лежу на полу раздевалки и чувствую, что изображение постепенно отключается...»

¹ В русскоязычном контексте термин впервые употребил Д. А. Пригов.

лицо другого» — А. А. Ухтомский) и спасение от «моральной слепоты: потери чувствительности» (метафора З. Баумана).

Ядром **внутриличностного** интеллекта становятся языковые и текстовые *лингвокультурологические задачи* и *метафорические портреты чувств* (в терминологии М. Фуко — «техники себя»); **межличного** — словесные и визуальные «ситуации чувств» и эссе на основе эмоциональных концептов как выход за пределы когнитивного поля и личностных переживаний в эмоциональный межличностный мир [Мишатина 2019].

Происходит инструментализация идеи «новой искренности» как движения души в поисках познания мира и «Другого Я», причастности к некой общности.

2. По языковой «лестнице понимания» — к «Большим идеям»

Вторая цитата посвящена **горизонтам познания** в понимании Х.-Г. Гадамера: «...лишенный горизонта видит недостаточно далеко и потому переоценивает близлежащее. Наоборот, обладать широтой горизонта означает: не ограничиваться ближайшим, но выходить за его пределы...» [Гадамер 1988: 358]. Методическая лингвоконцептология как интердисциплинарное направление в изучении языковой картины мира, изначально раздвигая границы своей дисциплинарной матрицы, развивается с ориентацией на последующий выход в сферу **трандисциплинарности**, соотносимой с идеями целостности (холизма), интеграции, самоорганизации и (синергетики). Современный учитель нового поколения — это интегратор знания, умеющий работать с несколькими предметными действительностями, понимающий стратегическую важность **конвергенции** школьных основ естественно-научного, математического и гуманитарного знания.

Разрабатываемые методистами-концептологами совместные проекты учителей-предметников как результат трандисциплинарной кооперации развивают «умение связывать знания и придавать им смысл» [Морен 2007], выходя в открытое пространство новых неочевидных смыслов. Интеграция, например, «биологического» знания (научная теория Ч. Дарвина) и художественного (эссе «Литературный стиль Дарвина» О. Манделштама) позволяет выпускнику не только познавать мир в его «сложной

простоте» (Гия Канчели) целостно, но и конструировать его в культурном пространстве творческой деятельности, восстанавливая в своем сознании духовную связь между наукой и культурой [Мишатина 2021].

Методологические решения методической лингвоконцептологии изначально отвечают новым для российского образования принципам формирования содержания с помощью **международного трандисциплинарного конструкта «Большие идеи»**, в основе которого ориентация на холистическое видение реальности, сфокусированном на полноте и целостности картины [Большие... 2020].

«Большие идеи» вполне вписываются в метамодернистскую реальность: «...метамодернизм стремится воссоздать чувство целостности» [Думитреску, Электронный ресурс]; это поиск того Абсолюта, который конституирует мир (вспомним идею М. Хайдеггера о «мире, понятом как картина») и который отвергнут постмодернизмом. Проблема же состоит в том, что «перезагрузить мир заново и целостно» требуется в его новых константах неопределенности, колебания и движения [Гусельцева 2018: 327]. И здесь основополагающим методологическим вызовом метамодернизма является понятие **осцилляции** (лат. *oscillum* 'колебание'), посредством которой, как интеллектуальным «раскачиванием» (маятниковой спирали, где «в движении “туда-и-обратно” нарастающие круги смыслов и интерпретаций производят новый гештальт») [Там же: 328], происходит осмысление сложной реальности. В этой реальности придется жить и работать «цифророжденному» поколению Z, культивируя в себе такие «родовые черты» новой культурной парадигмы, как способность к синтезу противоположных полюсов с целью взаимного обогащения каждого из них, отказ от признания какой-либо истины окончательной, отношение к мобильным технологиям как ресурсу и инструменту коммуникации [Галактионова, Казакова 2017: 11–13].

И здесь в зоне ответственности учителя-словесника — умение сбалансировать две задачи обучения: трансляция традиций (через концепты как концентраторы культуры) и вовлеченность новой генерации детей в медийно преобразованную реальность, которая, к сожалению, кроме бесспорных

образовательных плюсов, несет в себе также упрощение действительности, замену фактов фактоидами и фейками, «постановочность вместо фиксации факта», «дерационализацию восприятия мира» (в пользу его спонтанного эмоционально-оценочного восприятия) и т. д. [Карасик 2020: 23].

В общем виде схему операционализации «Большой идеи» можно представить так: сначала размышление идет от базового концепта или семантических дублетов

(фрагмента русской лингвокультуры) к набору уточняющих концептуальных высказываний, затем происходит их операционализация в ключевые (жизненно важные) вопросы, поиск ответов на которые помещен в пространство русского языка и культуры.

Конкретизируем развертывание «Большой идеи» (фрагмент концептосферы «Стыд и совесть») в контексте методической лингвоконцептологии (см. табл.).

Таблица

Развертывание «Большой идеи» в контексте методической лингвоконцептологии (фрагмент)

Понятие или принцип	Набор уточняющих утверждений	Группа раскрывающих вопросов
СТЫД и СОВЕСТЬ	<p>Утверждение № 1. Из книги В. С. Соловьева «Оправдание добра. Нравственная философия»: «Основные чувства стыда, жалости и благоговения исчерпывают область возможных нравственных отношений человека к тому, что ниже его, что равно ему и что выше его. Господство над материальной чувственностью, солидарность с живыми существами и внутреннее добровольное подчинение сверхчеловеческому началу – вот вечные, незыблемые основы нравственной жизни человечества».</p> <p>Утверждение № 2. Из статьи Ю. М. Лотмана «Чему учатся люди?»: «Определить культуру человека можно по одному признаку: на что ему не наплевать, что его не трогает».</p> <p>Утверждение № 3. Из книги Дженнифер Джекет «Зачем нам стыд? Человек vs. общество» (2016): «Наказание стыдом перед лицом многих глобальных вызовов – это ненасильственная форма общественного сопротивления через Интернет»</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. На чем основано различие между двумя типами культур: античной «культурой стыда» и христианской «культурой вины» (или «культурой совести»)? 2. Какую роль в формировании «животного стыдящегося» (определение человека Вл. Соловьевым) играют культурные медиаторы (церковь, литература, кинематограф, реклама, Интернет)? 3. Каковы гендерные отличия в проявлениях стыда? 4. Почему так «поbledнел» стыд? 5. Стыд и «жизнь в Сети»: этически «две вещи несовместные» для индивидуума? 6. Являются ли стыд и запрет тоталитарными категориями, мешающими осуществлению личностной свободы? 7. Репутация стыда в цифровую эпоху: атавизм, скорее слабость, чем сила или необходимое для сохранения цивилизации целительное чувство? 8. Нрав и обычай: есть ли в современной России общественное мнение? 9. Лидеры мнения в медиапространстве: воплощают ли они «совесть страны и честь»? (А. Вознесенский)

Моделируя концепт, старшеклассник, используя «осциллирующее движение», работает в ценностно-смысловой логике метамодернизма не с готовой идеей того или иного мировоззренческого концепта, а ищет ее самостоятельно через решение лингвокультурологических задач как «задач на смысл, на открытие смысла» (в терминологии А. Н. Леонтьева) и «задач на жизнь» (в терминологии Д. А. Леонтьева).

Движение же по ступеням языковой «лестницы понимания» (термин В. И. Карасика), включающей *концептуальное* (языковое осмысление концепта «стыд»), *сюжетное* (например, стыд «оголения» перед всеми «маленького человека» как сюжетная идея «Бедных людей» Достоевского) и *дискурсивное* (особенности поведения сетевой языковой личности) *измерения*, дает достаточно системное представление

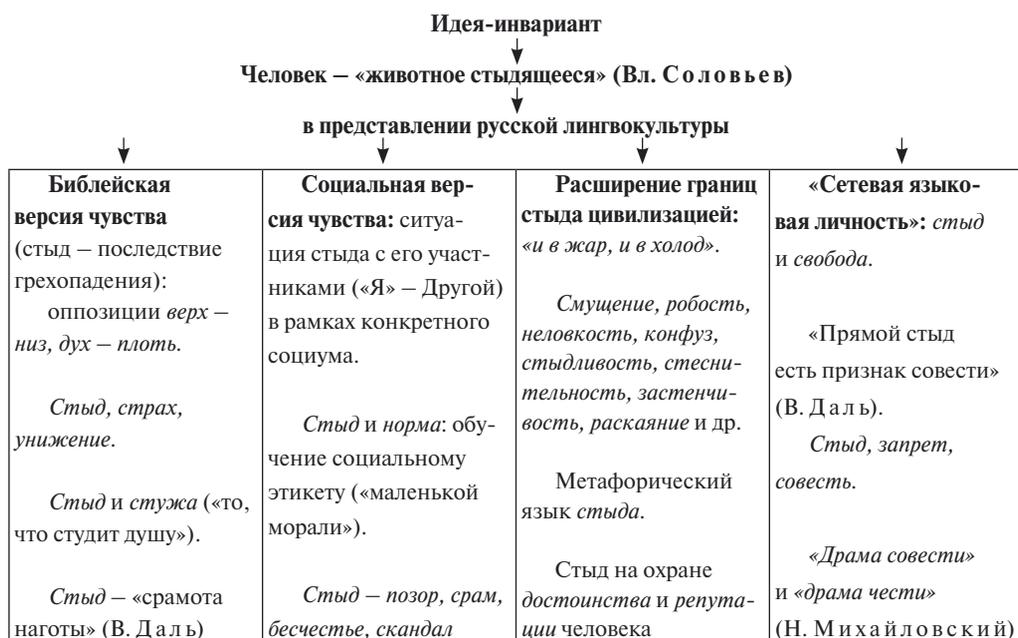


Схема. Языковая «лестница понимания»

о формировании и развитии в языке и культуре концепта «стыд», являющегося «понятием жизненной философии» человека (Н. Д. Арутюнова) (см. схему).

Связывая разнопорядковые идеи мира, базовые концепты в своей совокупности образуют своего рода «социогеом» в формировании духовной культуры нации. Соотнося личные переживания с социальными и культурными кодами, ученики начинают понимать, что человек не есть «перечень компетенций» и у него нельзя убрать метафизическую основу бытия и культурные регуляторы.

Таким образом, **два основополагающих принципа методической лингвоконцептологии:** трансдисциплинарный принцип широты и интеллектуальной целостности знаний о мире и принцип глубины освоения концептосферы русского языка и культуры («глубоководное ныряние» в русское слово – имя концепта) сфокусированы на развитии личности, которой предстоит действовать в условиях новой реальности.

3. «Черный лебедь» лингвометодической науки

Третья цитата, связанная с понятием бифуркации, которое Ю. М. Лотман взял у И. Пригожина, подтверждает правильность

детерминированного выбора, сделанного в ситуации неопределенности, которая после его осуществления выступает уже как «данность»: «...случайный до реализации, выбор становится детерминированным после» [Лотман 1996: 325]. Отметим, что введение в методический дискурс в самом начале нулевых концепта в качестве средства обучения рассматривалось как вызов. Сдвиг в лингвометодической науке в сторону концепта – это был «черный лебедь» (если использовать знаменитую метафору Насима Талеба), «конструктивная аномалия» (М. Эпштейн) в системе преподавания русского языка.

Выбранные нами цитаты, намечая русло для течения мысли, являясь ее катализатором и выполняя диалогизирующую функцию, безусловно, отражают степень свободы участников «невидимого колледжа» в выражении новых научно-методических идей.

4. Концепт как интегратор содержания филологического образования в условиях его цифровой трансформации

Во втором десятилетии XXI в. методическая лингвоконцептология раскрывается в новых, актуальных аспектах. Ее «точки

роста» обусловлены как динамикой развития новой культурной парадигмы — метамодернизма, так и новой идеологией образования, ориентированной на его цифровую трансформацию.

Как известно, в нулевые антропопрактики были направлены на формирование **языковой личности** (основной тезис лингвоконцептологов «за каждым концептом стоит языковая личность» развивал базовый постулат Ю. Н. Караулова «за каждым текстом стоит языковая личность»). Соответственно методическая лингвоконцептология активно занималась **лингвокультурологическим портретированием концептов**. Это направление до сих пор продуктивно и успешно продолжает развиваться, способствуя в том числе подготовке учащихся к государственному экзамену в девятом и одиннадцатом классах.

Современные подростки, являясь субъектами сетевого дискурса, представляют собою новый тип человека — **сетевую языковую личность**, коммуникативный стиль и ценностную идентичность которой меняет стремительное развитие сетевого дискурса.

Работающая два десятилетия методическая модель концептуального анализа слова (имени концепта) и текста в новых условиях нуждается в уточнении и дополнении **медийным** и **сетевым** — дискурсивным и персонологическим (в рамках теории лингвокультурных типажей — по В. И. Карасику) — **векторами** освоения школьниками концептосферы русского языка и культуры. Не случайно методический тезаурус молодого научного направления пополняется новыми понятиями: *трансдисциплинарный концепт* (Н. Л. Мишатина), *цифровой* и *графический концепты* (И. А. Шерстобитова), *медиаконцепт* (Н. С. Болотнова) и др.

Использование **мультимодальных текстов** (или в других номинациях — «креолизованных», «поликодовых»), в организации которых участвуют коды разных семиотических систем (иконических и сигнальных), свидетельствует о неизбежности начала **трансмедийного поворота** в стратегиях обучения. Возможно, что в скором будущем новая наглядность станет не дополнительным, а ведущим способом дидактического информирования. Мультимодальный

(«нелинейный») текст, характеризуемый двумя основными признаками: возможностью использования разных типов знаков и гипертекстуальными связями, т. е. моментальными переходами на связанные с данным текстом темы [Карасик, Слышкин 2021: 21–22], — это продукт/результат клипового мышления/сознания современного человека.

Изучение концептов происходит в условиях семантической и прагматической трансформации русского культурного кода. Привлечение мультимодальных текстов (мемов, демотиваторов, интернет-миксов, коллажа, плакатов, фотонаратива и др.) помогает адаптировать освоение концептов к новой культурной среде, а лингвокультурологические задания, адекватные современной мультимедийной культуре, становятся хорошими мотиваторами, работающими на «расширение личности».

Цифровой вектор исследований по методической лингвоконцептологии стимулирован общим направлением развития цифрового образования. Он может найти отражение в выборе цифровых инструментов для работы с концептами (мультимедийные презентации, виртуальные интерактивные экскурсии, «облако слов», лонгрид), в проектировании электронных концептуариев культуры и др. При этом должен быть осознанный педагогический выбор между аналоговыми средствами обучения и их цифровыми альтернативами. Главная цель — научиться использовать возможности «цифры» для возвращения коммуникации ее человеческого измерения. Отметим также приемы графической визуальности, многие из которых используются в сетевом пространстве: ментальная карта, интеллект-карта (mind-maps), облако слов, лента времени, инфографика и др.

Выводы. Сегодня приходится выводить будущее, в том числе гуманитарного образования, из текучести и неопределенности современности. Люфт времени для минимизирования культурных потерь в ходе социогенеза чрезвычайно мал. Формирование национально-культурной идентичности, патриотического и гражданского самосознания поколения метамодернизма и цифры требует нового содержания и методически выверенных (пластичных) антропопрактик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большие идеи для содержания образования / М. В. Гасинец, Н. А. Авдеевко, А. М. Михайлова, О. Д. Федоров, Т. В. Пашченко. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 60 с.

2. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.

3. *Галактионова Т. Г., Казакова Е. И.* «Новая грамотность» как содержание образования взрослых // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы: сб. науч. статей / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. М.: РАО, Центр русского языка и славистики, 2017. С. 10–13.

4. *Гусельцева М. С.* Метамоде́рнизм в психологии: новые методологические стратегии и изменения субъективности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2018. Т. 8, № 4. С. 327–340. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.402>.

5. *Думитреску А.* Что такое метамоде́рнизм и зачем нам это знать? / пер. М. Барановой, А. Зубова и др. [Электронный ресурс]. URL: <https://newochem.ru/kultura/chto-takoe-metamodernizm-i-zachem-nam-eto-znat> (дата обращения: 10.01.2022).

6. Заметки о метамоде́рнизме [Электронный ресурс]. URL: <https://metamodernizm.ru/notes-on-metamodernism> (дата обращения: 10.01.2022).

7. *Карасик В. И., Слышкин Г. Г.* Тенденции развития современного дискурса // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 1. С. 14–31. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-1-14-31>.

8. *Карасик В. И.* Введение. О медийном преобразовании реальности // Человек и его дискурс – 6: дигитализация коммуникативных практик: коллективная монография / отв. ред. М. Р. Желтухина. М.; Волгоград: ПринТерра-Дизайн, 2020. 384 с.

9. *Колесникова И. А.* Постпедагогический синдром эпохи цифромодернизма // Высшее образование в Российской Федерации. 2019. № 8–9. С. 67–82. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82>.

10. *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.

11. *Мишати́на Н. Л.* Формирование компетентного читателя в диалоге с искусством и наукой (из опыта создания учителями-предметниками «совместных проектов») // Известия Российского государственного педагогического

университета имени А. И. Герцена. 2021. № 201. С. 77–89. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-201-77-89>.

12. *Морен Э.* Образование в будущем: семь неотложных задач // Синергетическая парадигма: синергетика образования: коллективная монография / отв. редактор В. Г. Буданов. М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 24–96.

13. *Фрумкина Р. М.* Самосознание лингвистики – вчера и завтра // Изв. АН. Сер. лит. и яз. 1999. Т. 58, № 4. С. 28–38 [Электронный ресурс]. URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/LITRA/FRUMKINA>. ИТ М (дата обращения: 05.05.2022).

14. *Энуме́н М.* От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. 480 с.

REFERENCES

1. *Gasinets M. V., Avdeenko N. A., Mikhailova A. M., Fedorov O. D., Pashchenko T. V.* Big ideas as for curriculum design. Moscow: HSE, 2020. 60 p. (In Russ.)

2. *Gadamer H.-G.* Truth and Method. The Basics of the Philosophical Hermeneutics. Moscow: Progress, 1988. 704 p. (In Russ.)

3. *Galaktionova T. G., Kazakova E. I.* «New literacy» as the content of adult education. *Podgotovka uchitel'ya russkogo yazyka i literatury v sisteme vuzovskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy. Sb. nauchn. statei; pod red. T. G. Galaktionovoy, E. I. Kazakovoy = Training a teacher of the Russian language and literature in the system of higher education: problems and prospects.* Collection of scientific articles. Ed. by T. G. Galaktionova, E. I. Kazakova. Moscow: RAE, Center of Russian Language and Slavistics, 2017. P. 10–13. (In Russ.)

4. *Guseltseva M. S.* Metamodernism in psychology: New methodological strategies and changes of subjectivity. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology.* 2018;8(4):327–340. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.402>.

5. *Dumitrescu A. E.* What is metamodernism and why bother? Meditations on metamodernism as a period term and as a mode. Trans. by M. Baranova, A. Zubov, M. Elistratova [Electronic resource]. URL: <https://newochem.ru/kultura/chto-takoe-metamodernizm-i-zachem-nam-eto-znat/> (accessed: 10.01.2022) (In Russ.)

6. *Vermeulen T., van den Akker R.* Notes on metamodernism [Electronic resource]. URL: <https://metamodernizm.ru/notes-on-metamodernism> (accessed: 10.01.2022) (In Russ.)

7. Karasik V. I., Slyshkin G. G. Modern discourse developmental trends. *Aktualnye problemi filologii i pedagogicheskoi lingvistiki = Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*. 2021;1:14–31 (in Russ.) <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-1-14-31>.

8. Karasik V. I. Introduction. Media reality transformation. Person and his discourse—6: Digitalisation of communicative practices: Collective monograph. Ed. by M. R. Zheltukhina. Moscow, Volgograd: PrinTerra-Design, 2020. 384 p. (In Russ.)

9. Kolesnikova I. A. Post-pedagogical syndrome of the digimodernism age. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2019;28(8–9):67–82. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82>.

10. Lotman Yu. M. Inside the thinking worlds. Human – text – semiosphere – history. Moscow: Languages of Russian culture, 1996. 464 p. (In Russ.)

11. Mishatina N. L. Shaping a competent reader in the dialogue of science and art: A case study of

joint projects by subject teachers. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2021;201:77–89. (In Russ.) <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-201-77-89>.

12. Morin E. Seven complex lessons in education for the future. *Sinergeticheskaya paradigma: sinergetika obrazovaniya: kollektivnaya monografiya = Synergetic paradigm: synergy of education*. Collective work. Ed. by V. G. Budanov. Moscow, Progress-Tradition, 2007. P. 24–96. (In Russ.)

13. Frumkina R. M. Self-awareness of linguistics yesterday and tomorrow. *Izvestiya akademii nauk. Seriya literatury i yazyka = News of the Academy of Sciences. Literature and Language Series*. 1999;58(4):28–38. (In Russ.)

14. Epstein M. N. From knowledge to creativity: How the humanities can change the world. Moscow, S.-Petersburg: Center for Humanitarian Initiatives, 2016, 480 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Наталья Львовна Мишатина, доктор педагогических наук, профессор, кафедра образовательных технологий в филологии

Natalia L. Mishatina, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Educational Technologies in Philology

Статья поступила в редакцию 07.04.2022; одобрена после рецензирования 26.04.2022; принята к публикации 12.05.2022.

The article was submitted 07.04.2022; approved after reviewing 26.04.2022; accepted for publication 12.05.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-17-29>

Формирование аудитивных умений методом аудиотеатра в рамках проектной деятельности

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. Статья посвящена проблеме обучения школьников аудированию. Цель настоящей статьи – раскрыть возможности метода аудиотеатра в решении проблемы формирования таких аудитивных умений школьников, как интерпретация речевого высказывания и контроль звучащей речи. В исследовании использованы методы моделирования аудиотеатральной деятельности и анализа теоретических источников, сравнение интонационно-звуковой интерпретации и аудиотеатра. В статье описывается процессуальная модель аудиотеатральной деятельности, формы организации работы над аудиоспектаклем (урок-читка, урок-коммуникация). Функционирование метода аудиотеатра продемонстрировано на примере перевода жанрово-ролевых сценок из произведений А. С. Пушкина (главным образом из «Капитанской дочки») в звуковую форму. Последовательно переданы нюансы конвертации вербальных средств и параязыка отдельных диалогических фрагментов в звук. Сделан вывод о том, что аудиотеатр эффективен не только как метод формирования умений интерпретировать и контролировать звучащую речь. Помогая учащимся овладевать аудированием в практической деятельности, он является также способом стимулирования читательских интерпретаций, развивает метасознание школьников, сближает два учебных предмета – русский язык и литературу.

Ключевые слова: аудитивные умения, метод аудиотеатра, интонационно-звуковая интерпретация, жанрово-ролевая сценка, вербальные средства, параязык, урок-читка, урок-коммуникация

Для цитирования: Маслова М. В. Формирование аудитивных умений методом аудиотеатра в рамках проектной деятельности // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 17–29. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-17-29>

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Forming auditory skills through the audio theatre method in the course of project work

Marina V. Maslova

Autonomous Educational Institution of Higher Education «Lyceum № 14» named after the Honoured teacher of Russia A. M. Kuzmin, Tambov, Russia, marina.maslow@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0827-5880>

Abstract. The research is devoted to the issue of teaching listening to school students. The paper aims to explore the potential of the audio theatre method for solving the problem of forming such schoolchildren's auditory skills as the interpretation of speech utterances and the control of speech. The study utilises the methods of modelling audio theatre activity and theoretical literature analysis as well as the comparison between intonational and sound interpretation and audio theatre. The paper describes the procedural model of audio theatrical activity and the forms of organising school students' work on an audio performance (lesson-reading, lesson-communication). Additionally, literary genres and literary texts that can be subject to oral interpretation are mentioned. The examples of converting genre-role scenes from A. S. Pushkin's works (mainly from «The Captain's Daughter») into sound form demonstrate the way the audio theatre method is applied. The paper consistently conveys the nuances of converting the verbal language and the paralinguistic of individual dialogic fragments into sound. It is concluded that audio theatre is effective not only as a method of building the skills that are needed to interpret and control speech. Moreover, helping learners to master listening skills in practical activity, audio theatre is a method to stimulate readers' interpretations, develop students' meta-consciousness, and bring together two school subjects, namely the Russian Language and Literature.

Keywords: auditory skills, audio theatre method, intonational and sound interpretation, genre-role scenes, verbal language, paralinguistic, lesson-reading, lesson-communication

For citation: Maslova M. V. Forming auditory skills through the audio theatre method in the course of project work. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(4):17–29. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-17-29>.

Введение. Устная форма речи реализуется не только в говорении, но и в слушании. Слушание — это специфическая перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность, через которую мы познаем окружающий мир и самих себя. Кроме того, слушание является необходимым условием говорения и коммуникации в целом. Поэтому не может быть никаких сомнений в важности формирования у школьников аудитивных умений.

И. А. Зимняя предлагает называть слушание более точным, на ее взгляд, терминологическим сочетанием «смысловое восприятие речи» [Зимняя 2001: 48]. Действительно, слушание — это прежде всего ментальная деятельность. «Процесс понимания сообщения можно условно разбить на два логических этапа: (1) языковое, или “поверхностное”, понимание — извлечение из сообщения эксплицитной информации, поставляемой языковой структурой, и (2) интерпретирующее, или “глубинное”, понимание — извлечение из сообщения скрытой информации...» [Кобозева, Лауфер 1994: 63–64]. По мнению К. А. Долинина, «любой акт восприятия речи (при условии, конечно, что человек понимает читаемое или слышимое) есть интерпретация» [Долинин 2017: 4]. Из всего вышесказанного следует, что одно из важнейших аудитивных умений — это умение интерпретировать звучащую речь. Это комплексное умение, трудноразложимое на составляющие, зачастую реализующееся во внутреннем плане: «...интерпретация представляет собой мыслительный акт, результат которого — состояние понимания — в норме не проявляется в виде соответствующего речевого акта» [Кобозева, Лауфер 1994: 64]. В силу имплицитности протекания этого мыслительного процесса обучение школьников умению интерпретировать звучащую речь представляет определенную трудность. Вместе с тем интерпретация текстов (сообщений) имеет «не столько абстрактно-логическую (рациональную), как порой полагают, сколько интуитивно-образную» природу. «Встречный» текст

«рождается из ощущения (нередко смутного на первых порах) проблемной ситуации, порождающего ассоциируемые с ней образы» [Дридзе 1984: 72]. Таким образом, обучение школьников интерпретационной деятельности тесно связано с развитием их образного мышления.

Процесс восприятия речевого содержания неосуществим без рефлексии, с которой связано важное и сложное в части формирования аудитивное умение — умение осуществлять контроль собственной речи и речи собеседника. Современные школьники «не принимают подчинения, они выстраивают горизонтальную модель отношений с родителями, друзьями, учителями и, что особенно важно, — с текстом» [Сёмушкина 2021: 25]. Функция контроля не может быть делегирована только учителю. Школьники следует приобщать к оцениванию результата совместной деятельности и вклада каждого учащегося в этот результат.

Известно, что устная речь необратима, но, будучи записанной на диктофон, она становится доступной для критического восприятия, обсуждения и оценки. В одном из интервью В. И. Качалов говорил: «Чудесная вещь — запись на пленку. Какие огромные возможности связаны с этим делом... С помощью пленки актеру легче всего проверять самого себя, устранять свои недостатки. Своего голоса не знаешь, самого себя ведь не слышишь... Не веришь и режиссерам. Когда, например, К. С. Станиславский делает замечание вроде того, что в этом месте у меня какая-то заштампованность, в этом — сентиментальность, а вот тут медлительность темпов, то не хочешь верить ему. А прослушаешь запись этого куска на пленке и думаешь: “А ведь прав, на все сто процентов прав Константин Сергеевич”» [Цит. по: Шерель 2004: 255].

Упоминание в настоящей статье имен В. И. Качалова и К. С. Станиславского не является случайным, поскольку речь пойдет об аудиотеатре, но не в искусствоведческом, а в лингводидактическом аспекте:

аудиотеатр будет рассмотрен как метод формирования у школьников умений интерпретировать речевое высказывание и контролировать звучащую речь.

Насколько нам известно, в теории преподавания русского языка метод аудиотеатра не был описан. Отчасти он имеет точки соприкосновения с методикой выразительного чтения, разрабатывавшейся А. Ф. Ломизовым, В. В. Осокиным, А. М. Пешковским, Г. П. Фирсовым и др., театральная педагогикой З. А. Шелестовой, с диалогической моделью освоения произведения на уроках литературы С. П. Лавлинского, но названные исследования лежат в плоскости методики преподавания литературы, а метод аудиотеатра применим в организации проектной деятельности по русскому родному языку и связан с предложенным нами ранее методом интонационно-звуковой интерпретации [Маслова 2022: 14–25]. Аудиотеатр – это 1) перенос жанрово-ролевой сценки из визуальной модальности (читаемый текст) в аудиальную (слышимая реальность, отраженная в читаемом тексте); 2) метод обучения школьников интерпретационным умениям и слуховому контролю, базирующийся на воспроизведении звуковой картины мира, запечатленной в диалогическом фрагменте художественного текста. Этот метод является технически опосредованным, он предполагает эксперименты художественно-технического свойства с диалогическими фрагментами литературных произведений.

Как соотносится метод аудиотеатра с программой учебной дисциплины «Русский родной язык»? Преподавание этого учебного предмета предусматривает «расширение сведений, имеющих отношение не к внутреннему системному устройству языка, а к вопросам реализации языковой системы в речи, внешней стороне существования языка: к многообразным связям русского языка с цивилизацией и культурой, государством и обществом»¹. Метод аудиотеатра отвечает специфике курса: практическую

¹ Александрова О. М. Русский родной язык. Примерные рабочие программы. 5–9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / О. М. Александрова, Ю. Н. Гостева, И. Н. Добротина; под. ред. О. М. Александровой. М.: Просвещение, 2020. С. 10.

работу учащихся над аудиоспектаклем предвещает знакомство с аудиокulturой XX в. и жизнью аудиотеатральной традиции в наши дни, спецификой такого вида искусства, как радиотеатр (характерный для преподавания русского родного языка историко-культурный подход действенен и здесь); в русле аудиотеатральной деятельности учащиеся сталкиваются с функционированием языковой системы в конкретных речевых произведениях. Одна из целей курса – развитие проектного и исследовательского мышления – актуализируется в аудиотеатральной деятельности. С помощью метода аудиотеатра совершенствуются рецептивные виды речевой деятельности (эта задача решается в блоке «Речь. Речевая деятельность. Текст»), учащиеся развивают умение перерабатывать прочитанное (владение умениями информационной переработки прослушанного или прочитанного текста – один из предметных результатов изучения дисциплины «Русский родной язык»). Наконец, они овладевают «умениями учебно-делового общения: убеждения собеседника; побуждения собеседника к действию; информирования об объекте; объяснения сущности объекта; оценки»². Следовательно, метод аудиотеатра может найти применение в проектной деятельности по русскому родному языку.

Методы исследования. В исследовании использованы метод анализа теоретических источников, сравнение интонационно-звуковой интерпретации текста и аудиотеатра, методы конкретизации и моделирования аудиотеатральной деятельности.

Обсуждение. Аудиотеатральная деятельность, как и ранее описанная нами интонационно-звуковая интерпретация [Маслова 2022: 14–25], предполагает перевод диалогического фрагмента (жанрово-ролевой сценки) художественного произведения в план звучания. Но аудиоспектакль, в отличие от интонационно-звуковой интерпретации текста, имеет многослойную партитуру, в которой отводится место и речи, и музыке, и шумам. Задачи, поставленные перед учащимися при интонационно-звуковой интерпретации, усложняются при переходе к работе над аудиоспектаклем: теперь школьники должны

² Там же. С. 23.

воссоздать не только живой устный диалог персонажей, но и звуковую среду, в которой этот диалог совершается. Конкретизируем задачи интерпретации речи персонажей и авторского сопровождения (дадим их инфинитивные формулировки), в отдельных случаях предложим их решения на примере жанрово-ролевых сенок из романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка».

1. Правильно акцентировать слова и интонировать высказывания.

Обратимся к следующему диалогическому единству из главы 12:

— Швабрин сказал тебе правду, — отвечал я с твердостью.

— Ты мне этого не сказал, — заметил Пугачев, у коего лицо омрачилось.

Учащиеся должны выявить, что Пугачева огорчает не беспринципность Швабрина — он обижен неискренностью Гринева. В своей реплике Пугачев противопоставляет Швабрину Гринева, подчеркивает, так сказать, избранность Гринева и в связи с ним большую степень ответственности избранного перед избравшим, поэтому логическое ударение в этом высказывании падает на местоимение *ты*, а не на глагол *сказал*.

2. Проектировать реплики персонажей в случае, когда обозначена только тема разговора и едва намечены роли в ее развертывании.

От песенок разговор обратился к стихотворцам, и комендант заметил, что все они люди беспутные и горькие пьяницы... (глава 4).

В последнем из приведенных примеров автор не уточняет, Гринева или Швабрин был инициатором разговора о стихотворцах, какого мнения относительно поэтов и поэзии придерживался каждый из них. А. С. Пушкин сообщает, какую характеристику дает стихотворцам один участник диалога — Иван Кузьмич. Следовательно, перед режиссером и актерами открывается широкое, но не бесконечное поле деятельности (текст — это система с конечным числом состояний, поэтому интерпретационный произвол допускать нельзя).

3. Перестраивать вторую часть бессюжных сложных предложений в инициальные реплики, конструировать ответные высказывания.

[Василиса Егоровна] не умолкала ни на минуту и обсыпала меня вопросами: кто мои родители, живы ли они, где живут и каково их состояние? (глава 3)

Формируя реакцию Гринева на слова Василисы Егоровны, учащиеся обращаются к тексту А. С. Пушкина, перечитывают и перерабатывают следующие предложения из первой главы:

Отец мой, Андрей Петрович Гринева, в молодости своей служил при графе Минихе и вышел в отставку премьер-майором в 17.. году. С тех пор жил он в своей симбирской деревне, где и женился на девице Авдотье Васильевне Ю., дочери бедного тамошнего дворянина.

4. В ряде случаев называть выполняемое персонажами-коммуникантами действие, сопутствующее их речи.

Так, в диалоге-знакомстве Гринева с Василисой Егоровной реплика комендантши: «Держи-ка руки прямее...» (глава 3), обращенная к кривому гарнизонному поручику, без визуализации эпизода не будет понята слушателями, поэтому старый инвалид, встретивший Гринева в передней комендантского дома, должен добавить к реплике «Войди, батюшка, наши дома» что-нибудь наподобие: «Делом заняты: нитки разматывают».

5. Перерабатывать названия затекстовых структур (рамочных компонентов) в звучащий текст.

«После маленького предисловия вынул я из кармана свою тетрадку...» (глава 4) — так начинается Гринева историю своей ссоры со Швабриным. В живой разговорной речи предисловие должно быть представлено конкретными высказываниями. Почерпнуть материал для речи, предваряющей чтение «стишков», можно из предложений:

Я уже сказывал, что я занимался литературою. Опыты мои, для тогдашнего времени, были изрядны, и Александр Петрович Сумароков, несколько лет после, их похвалял. Однажды удалось мне написать песенку, которой был я доволен. Известно, что сочинители иногда, под видом требования советов, ищут благосклонного слушателя (глава 4).

6. Понимать и актуализировать в диалогической речи смысл глаголов, обозначающих речевые жанры:

«брань, оскорбление» («Я стал было его бранить», глава 2);

«приказ» («Я приказал ехать на незнакомый предмет», глава 2);

«благодарность» («Я позвал вожатого, благодарил его за оказанную помощь и велел Савельичу дать ему полтину на водку», глава 2);

«прощание» («Я скоро простился с комендантом и с его семейством», глава 4);

«требование» («Он <Иван Игнатьич> *потребовал* нас <Гринева и Швабрина> к коменданту», глава 4);

«извинение» («Швабрин пришел ко мне; он *изъявил* глубокое *сожаление* о том, что случилось между нами; *признался*, что был кругом виноват, и *просил* меня забыть о прошедшем», глава 5);

«нравоучение» («Я застал у него одного из городских чиновников, помнится, директора таможи, толстого и румяного старичка в глазетовом кафтане. Он стал расспрашивать меня о судьбе Ивана Кузмича, которого называл кумом, и часто прерывал мою речь дополнительными вопросами и *нравоучительными замечаниями...*», глава 10).

7. Превращать дополнение в развернутую прямую речь.

Например, чтобы выстроить содержащееся в 4-й главе романа объяснение Гриневым роли секунданта, адресованное Ивану Игнатьичу («Я кое-как стал изяснять ему должность секунданта»), учащемуся нужно найти информацию о правилах проведения дуэли в XVIII веке.

8. Перестраивать предложение с вводной конструкцией, называющей источник сообщения, в прямую речь.

По его <Швабрина> словам, я потрясен был от Пугачева в Оренбург шпионом; ежедневно выезжал на перестрелки, дабы передавать письменные известия о всем, что делалось в городе; что, наконец, явно передался самозванцу, развезжал с ним из крепости в крепость, стараясь всячески губить своих товарищей изменников, дабы занимать их места и пользоваться наградами, раздаваемыми от самозванца (глава 14).

9. Называть предметы, передаваемые собеседнику во время разговора.

В главе 9 читаем:

В это время из толпы народа, вижу, выступил мой Савельич, подходит к Пугачеву и подает ему лист бумаги. Я не мог придумать, что из этого

выйдет. «Это что?» — спросил важно Пугачев. «Прочитай, так изволишь увидеть», — отвечал Савельич.

Исключая авторское сопровождение речи героев, мы вместе с тем теряем предмет речи, а его необходимо обозначить в начале разговора Савельича и Пугачева. Савельич, подавая «реестр барскому добру», может сказать самозванцу: «Батюшка, прими эту бумагу». Марья Ивановна тоже должна сказать императрице при встрече в царскосельском парке, что ее просьба о помиловании Гринева изложена письменно. Передача прошения — «Марья Ивановна вынула из кармана сложенную бумагу и подала ее незнакомой своей покровительнице, которая стала читать ее про себя» (глава 14) — нуждается в вербализации при озвучивании диалогического фрагмента произведения.

10. Дифференцировать реплики, чьи адресаты и молчание наблюдатели названы только в словах автора.

Пугачев, увидев меня в толпе, кивнул мне головою и подозвал к себе. «Слушай, — сказал он мне. — Ступай сей же час в Оренбург и объяви от меня губернатору и всем генералам, чтоб ожидали меня к себе через неделю. Присоветуй им встретить меня с детской любовью и послушанием; не то не избежат им лютой казни. Счастливым путь, ваше благородие!» Потом обратился он к народу и сказал, указывая на Швабрина: «Вот вам, детушки, новый командир: слушайте его во всем, а он отвечает мне за вас и за крепость» (глава 9).

11. Конкретизировать манеру речи персонажа, данную автором описательно.

Василиса Егоровна приняла нас запросто и радушно и обошлась со мною, как бы век была знакома (глава 3).

Чтобы обучить школьников решать эти задачи, следует рассмотреть в рамках проектной деятельности специальные темы и сформировать определенные умения (см. таблицу).

Таблица

Тематическое планирование проектной деятельности «Аудиотеатр» (фрагмент)

№	Темы занятий	Формируемые умения	Обучение решению задач перевода текста из визуальной модальности в аудиальную
1	Звуковой образ в аудиоспектакле и средства его создания	Умение писать сценарий аудиоспектакля	Интеграция задач

№	Темы занятий	Формируемые умения	Обучение решению задач перевода текста из визуальной модальности в аудиальную
2	Что такое жанрово-ролевая сценка	Умение определять границы жанрово-ролевой сценки, умение проектировать ее аудиальный план	Интеграция задач
3	Компоненты интонации (темп, тембр, интенсивность, мелодика, паузация, логическое ударение). Голосовой грим	Умение интонировать речь, умение использовать голосовой грим	Задача № 1
4	Роль обращений в полилоге	Умение идентифицировать участника полилога	Задача № 10
5	Речевые жанры и затекстовые структуры	Умение определять речевой жанр и актуализировать его в высказывании, умение переводить затекстовые структуры из визуальной модальности в аудиальную	Задачи № 5, 6
6	Чужая речь и комментирующая часть (слова автора)	Умение разграничивать чужую речь и комментирующую часть, умение обнаруживать «следы» чужой речи в комментирующей части	Задачи № 4, 9
7–8	«Распаковка» чужой речи	Умение восстанавливать содержание и форму чужой речи, извлеченной из сопровождающего ее контекста	Задачи № 2, 3, 7, 8, 11

Формированию перечисленных умений способствует выполнение соответствующих упражнений. Приведем примеры упражнений, рассматриваемых при изучении тем «Роль обращений в полилоге» (упр. 1, 2), «Компоненты интонации. Голосовой грим» (упр. 3), «Речевые жанры и затекстовые структуры» (упр. 4), ««Распаковка» чужой речи» (упр. 5).

Упражнение 1. Прочитайте сценарий диалогического фрагмента «Вызволнение Маши Мироновой из плена» (роман «Капитанская дочка»). Вставьте обращения, чтобы слушатель аудиоспектакля смог идентифицировать адресатов речи Пугачева.

Пугачев. Скажи, _____, какую девушку держишь ты у себя под караулом? Покажи-ка мне ее.

Швабрин (дрожащим голосом). _____, она не под караулом ... она больна ... она в светлице лежит.

Пугачев. Веди ж меня к ней.

Швабрин. _____! Вы властны требовать от меня, что вам угодно; но не прикажите постороннему входить в спальню к жене моей.

Гринев (с готовностью растерзать Швабрину). Так ты женат!

Пугачев. Тише! Это мое дело. А ты не умничай и не ломайся: жена ли она тебе или не жена, а я веду к ней кого хочу. _____, ступай за мною.

Швабрин (прерывающимся голосом). _____, предупреждаю вас, что она в белой горячке и третий день как бредит без умолку.

Пугачев. Отворяй!

Швабрин. Я не взял с собою ключа.

Пугачев толкнул дверь ногою; замок отскочил; дверь отворилась.

Пугачев. Хорош у тебя лазарет! Скажи мне, _____, за что твой муж тебя наказывает? В чем ты перед ним провинилась?

Маша. Мой муж! Он мне не муж. Я никогда не буду его женою! Я лучше решила умереть, и умру, если меня не избавят.

Пугачев. И ты смел меня обманывать! Знаешь ли, _____, чего ты достоин? Милую тебя на сей раз, но знай, что при первой вине тебе припомнится и эта.

Слова для справок: голубушка, братец, ваше благородие, бездельник, государь.

Упражнение 2. Установите, какие персонажи романа «Капитанская дочка» (графа 1 таблицы) могли употребить перечисленные обращения (графа 2) и кому их адресовали (графа 3). Обоснуйте свой выбор.

Говорящий	Обращение	Адресаты
I. Гринев	1) мерзавец	а) Швабрин
II. Оренбургский генерал Андрей Карлович Р.	2) господин прапорщик	б) Гринев
III. Пугачев	3) господа снаралы	в) Белобородов и Хлопуша
IV. Савельич	4) отец родной	г) Пугачев
V. Швабрин	5) государь	д) оренбургские чиновники

Упражнение 3. Прочитайте фрагмент «Разговор Пугачева и Гринева в комендантском доме» из романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка» (глава 7) и черновик сценария этой жанрово-ролевой сценки. Добавьте ремарки, которые передавали бы интонационное богатство речи Пугачева.

Сценарий

Пугачев. Ну, братцы, затынем-ка на сон грядущий мою любимую песенку. Чумаков! Начинай!

Чумаков затягивает тонким голосом заунывную бурлацкую песню «Не шуми, мати зеленая дубравушка...», все подхватывают хором.

Затем слышится грохот отодвигаемых лавок, слова прощания и пожелания доброй ночи.

Гринев. Пойду и я.

Пугачев (Гринева). Сиди; я хочу с тобою переговорить. Что, ваше благородие? Струсил ты, признайся, когда молодцы мои накинули тебе веревку на шею? Я чаю, небо с овчинку показало... А покачался бы на перекладине, если б не твой слуга. Я тотчас узнал старого хрыча. Ну, думал ли ты, ваше благородие, что человек, который вывел тебя к умету, был сам великий государь? Ты крепко передо мной виноват, но я помиловал тебя за твою добродетель, за то, что ты оказал мне услугу, когда принужден я был скрываться от своих недругов. То ли еще увидишь! Так ли еще тебя пожалую, когда получу свое государство! Обещаешься ли служить мне с усердием?

Гринев усмехается.

Пугачев. Чему ты усмехаться? Или ты не веришь, что я великий государь? Отвечай прямо.

Гринев. Слушай; скажу тебе всю правду. Рассуди, могу ли я признать в тебе государя? Ты человек смысленный: ты сам увидел бы, что я лукавствую.

Пугачев. Кто же я таков, по твоему разумению?

Гринев. Бог тебя знает; но, кто бы ты ни был, ты шутишь опасную шутку.

Упражнение 4. Прочитайте фрагмент «Разговор Лизы Муромцевой и Насти» из повести А. С. Пушкина «Барышня-крестянка». Каким глаголом обозначен жанр ответа Насти

на просьбу барышни? Какова стилистическая окраска этого глагола? В каких словах Настя могла реализовать этот жанр?

– Позвольте мне сегодня пойти в гости, – сказала однажды Настя, одевая барышню.

– Изволь; а куда?

– В Тугилово, к Берестовым. Поварова жена у них именинница и вчера приходила звать нас отобедать.

– Вот! – сказала Лиза, – господа в ссоре, а слуги друг друга угощают.

– А нам какое дело до господ! – возразила Настя, – к тому же я ваша, а не папенькина. Вы ведь не бранились еще с молодым Берестовым; а старики пускай себе дерутся, коли им это весело.

– Постарайся, Настя, увидеть Алексея Берестова, да Расскажи мне хорошенько, каков он собою и что он за человек.

Настя обещалась, а Лиза с нетерпением ожидала целый день ее возвращения.

Упражнение 5. Прочитайте эпизод драки Саши, сына Троекурова, и дворового мальчика Дубровских, а также фрагмент разговора Троекурова и садовника Степана (роман А. С. Пушкина «Дубровский»). Автор сообщает, что «Степан в коротких словах описал всё происшествие» своему господину. Что видел Степан, что понял из увиденного и мог передать Троекурову? В каких выражениях он мог доложить Кириле Петровичу о драке мальчиков?

Поскольку диалог в художественном произведении имитирует живое общение, автор дает вербальную презентацию паразыка персонажей. То, что нужно передать голосом, «прописано» в авторском сопровождении реплик («сказал он дрожащим голосом», «сказал прерывающимся голосом», «сказал с горькой усмешкой», «сказал он ласково», «отвечал я с твердостью» и т. д.). Но авторские замечания создают и такие звуковые образы, которые голосом передать трудно, нежелательно или невозможно, а между тем их роль в фрагменте весома: «...объем семантической информации в музыке практически равен содержанию речевого сообщения.

Все сказанное в равной мере относится и к шумам» [Шерель 2004: 82]. Действительно, неречевой звук в аудиоспектакле не простой привесок к слову: музыка и шумы обозначают место и время действия, перемещение действия во времени и пространстве, выражают эмоциональный характер описываемого события, психологическое состояние персонажей.

В жанрово-ролевых сценках из «Капитанской дочки» персонажная речь протекает на фоне воя степной бури, хода санных полозьев по снегу, звона колокольчика под дугой, скрипа двери, толчка ноги в дверь и звука отскочившего замка, стука в окно, свиста пуль и стрел, барабанной дроби, стука шагов, лая «белой собачки английской породы» и пр.

В работе с паразыком фрагмента перед постановщиками аудиоспектакля возникают вопросы разной степени широты, требующие ответа:

1. Как передавать паузы в речи персонажей? Надо ли их как-то вокализовать или оставлять акустически пустыми?

2. Как обозначить в жанрово-ролевой сценке перемещение персонажей в пространстве?

3. Как создать в сценке иллюзию многоголосой беседы, образ хорового пения?

4. Как транспонировать в звучащую форму описание места действия, например царскосельского парка, где происходит встреча Марьи Ивановны с императрицей, если из его звуковых определителей есть только один (лай собаки), и тот существенным назвать нельзя?

5. Каким колокольным звоном (так как он может быть разным) обитатели Белогорской крепости могли встретить самозванца?

6. Какую песню пел татарин, везший Гринева и Пугачева в Белогорскую крепость из Бердской слободы? И т. д.

В настоящее время нет необходимости имитировать те или иные шумы. В Интернете есть множество шумотек, наиболее полная представлена на полупрофессиональном ресурсе для радиоработников «Подстанция». Учащимся следует сообщить о существовании такого ресурса.

Но нельзя забывать и о том, что нарочитая иллюстративность (наивный натурализм) не всегда благо, она может привести

к простому повторению мысли, выраженной вербально, быть назойливой, неэстетичной.

К реализации главного принципа радиоикусства «Слушая — видеть», сформулированного режиссером радио Р. М. Иоффе, возможно два подхода: либо мы стремимся достоверно воссоздать звуковую среду, в которой существуют и действуют герои, либо обозначаем ее символически (аудиоспектакль все-таки требует определенной условности). В последнем случае внимание обращается на речевые интонационные характеристики, которые лишь поддерживаются локальными музыкальными и шумовыми дополнениями, сохраняющими общий ритм спектакля.

В процессуальной модели аудиотеатральной деятельности выделяются этапы предозвучивания, озвучивания и рефлексии, которые соотносятся с «этапами предпонимания, анализа и интерпретации» [Лавлинский 1994: 291], выделяемыми С. П. Лавлинским в структуре урока-диалога.

На этапе предозвучивания происходит знакомство учащихся с историей и спецификой радиоикусства. Прежде чем привлечь детей к постановке аудиоспектакля, надо объяснить им, что такое радиотеатр, чем он отличается от «постановочного чтения», «театра у микрофона», каковы выразительные средства радиоспектакля, наконец, целесообразно познакомить детей с профессиями на радио, творческими биографиями некоторых режиссеров и актеров радио. Поможет учащимся совершить экскурс в прошлое и побывать в творческой радионной лаборатории подпроект «Старое радио» на портале «Аудиопедия». Так, слушание передачи «Начало пути. Радиорежиссер Роза Иоффе» (автор — Б. Львов-Анохин, ведущая — О. Трацевская) может быть совмещено с выборочным конспектированием и монтажом законспектированных фрагментов.

На этом этапе полезно обратиться к законам радиоикусства, сформулированным актером и режиссером Э. П. Гариним. Один из таких законов — «это “географическое” определение: где происходит сцена, место действия. ...Для радиослушателя недостаточно литературного повествования (ну, например, “он изменился в лице и после минутной паузы вышел в другую

комнату”); для того чтобы радиослушатель был убежден в реальности происходящего, необходимо создать точную мизансцену, пантомиму действия. И хотя пантомима, естественно, не слышится, все же она делает воздействие слова убедительным» [Цит. по: Шерель 2004: 217]. Знание этого закона будет востребовано в работе над жанрово-ролевой сценкой «Встреча Гринева и Пугачева во время бурана» (глава 2). Перечитывая этот фрагмент, учащиеся наблюдают за расположением и перемещениями героев в пространстве. В начале движения «по следу, проложенному крестьянскими санями», Савельич и ямщик сидят на облучке, Гринева — в кибитке. Они говорят негромко, так как находятся близко друг от друга и в степи пока затишье. Вдруг «ветер завыл; сделалась метель», и их голоса стали громче: «Ну, барин, — закричал ямщик, — беда: буран!» Когда лошади стали, ямщик слез с облучка и «ходил кругом, от нечего делать улаживая упряжь». Гринева пришлось увеличивать громкость голоса, чтобы быть услышанным: «Эй, ямщик! — закричал я, — смотри: что там такое чернеется?» Ямщик кричит человеку, которого Гринева увидел в степи и навстречу которому приказал ехать: «Гей, добрый человек! Скажи, не знаешь ли, где дорога?». Когда мужичок, впоследствии оказавшийся Пугачевым, не только поравнялся с кибиткой, но и сел на облучок, вероятно заставив Савельича освободить ему место и лезть в кибитку (далее Гринева сообщает, что «Савельич охал, поминутно толкаясь о мой бока»; в фильме В. Каплуновского пересадкой Савельича с облучка в кибитку распоряжается Пугачев: «Эй, старинушка, садись к барину, садись!»), собеседники начинают говорить тише (об этом свидетельствуют «спокойные» ремарки *спросил, сказал, отвечал*).

Из вертикальной плоскости в горизонтальную диалог переходит в эпизоде «На постоялом дворе» (глава 2). Когда в горнице Гринева спросил у Савельича: «Где же жогаый?», то в ответ услышал голос сверху: «Здесь, ваше благородие». Гринева «взглянул на полатаи и увидел черную бороду и два сверкающие глаза». Пугачев спустился с полатаей, и разговор продолжился внизу. Как видим, громкость и направление звучания голоса во многом зависят от мизансцены.

Нетрудно заметить, что в мизансценах, разработанных А. С. Пушкиным, Гринева является неким неподвижным центром тех пространств, в которых существуют персонажи романа. Полагаем, что идейную нагруженность мизансцен следует сохранить при озвучивании.

От этапа предозвучивания переходим непосредственно к озвучиванию. Класс делится на группы, каждая группа получает жанрово-ролевую сценку и знакомится с ней. Производится деление текста «на голоса», осуществляется работа по созданию сценария, определяется звукошумовая и музыкальная палитра будущего аудиоспектакля, распределяются роли (режиссер, звукооператор, актеры) в зависимости от способностей и интересов учащихся, потенциальных возможностей текста. Названные нами роли соотносятся с речемыслительными умениями, выделяемыми Е. С. Антоновой: умениями пишущего, организатора коммуникации, говорящих, слушающих, критика³ [Антонова 2001: 18]. Затем проводятся репетиции, ставится аудиоспектакль, производится его запись. Обязательным техническим средством здесь выступает диктофон. Уместно напомнить, что магнитофонные записи уроков литературы делались и С. П. Лавлинским.

На этапе рефлексии проводится контрольное слушание, позволяющее оценить качество продукта и при необходимости перезаписать аудиофрагмент. На этом этапе организуется обсуждение состоявшегося аудиоспектакля, а диктофонная запись прослушивается с целью рефлексивного анализа. Учащиеся сравнивают авторский текст с его звуковой интерпретацией, обсуждают концепцию такого перевода письменного текста в звук. Вместе с тем объектом рефлексии выступают совместная деятельность, действия каждого члена группы.

Формами организации аудиотеатральной работы могут быть урок-читка и урок-коммуникация.

Первая читка нужна для того, чтобы интерпретировать текст в акустическом

³ Антонова Е. С. Развитие речи и мышления учащихся на основе интеграции содержания обучения в общеобразовательной школе: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2001. С. 18.

ключе, представить созданную автором картину сплошь звуковой, увидеть в тексте потенциал, позволяющий исключительно в звуках донести до слушателя текстуальное содержание. На первой читке не требуется вдумываться в рисунок каждой отдельной роли. Важнее понять основную интригу, осмыслить, что определяет развитие действия. Читать всю жанрово-ролевую сценку может режиссер, остальные в таком случае будут слушателями.

Когда роли в группе распределены и каждый из ее членов справился со своей конкретной задачей, проводится читка по персонажам, после чего – читка-репетиция, где складываются усилия всех членов группы, и, наконец, генеральная читка и запись спектакля.

Жанрово-ролевая сценка и ее перевод в звучащую форму выступают поводом для общения в группах. Деление текста на речевые партии, распределение ролей, разработка звуковых мизансцен и другие действия совершаются участниками группы в процессе обсуждения – на уроке-коммуникации. Согласно концепции Е. С. Антоновой, автора этой организационной формы, «урок-коммуникация определяется следующими характеристиками: организацией коммуникации (свободной беседы с целью понимания) учеником по поводу содержания текста, осознанием каждым участником коммуникации собственной коммуникативной позиции – автора, адресата, критика или организатора коммуникации, организацией рефлексии участников коммуникации по поводу авторских средств создания содержания и способов достижения цели урока»⁴ [Антонова 2001: 31].

В ходе урока-коммуникации учащиеся употребляют метасообщения о речевой ситуации, ее участниках, поставленном диалоге-спектакле. Не случайно Е. С. Антонова дает типам урока-коммуникации вторые названия, употребляя метаоператоры «Докажи», «Назови», «Отыщи». Употребление метавысказываний важно для управления смысловым восприятием аудиофрагмента. Урок-коммуникация во многом

напоминает «метадиалогический» урок по методике С. П. Лавлинского, когда «читатели ведут активный спор со своим прошлым способом понимания литературного произведения» [Лавлинский 1994: 271].

Проиллюстрируем «сквозную» работу с жанрово-ролевой сценкой «Несостоявшаяся казнь Гринева в осажденной Белогорской крепости» (глава 7) в творческой группе восьмиклассников (режиссера, звукооператора, актеров).

На этапе предозвучивания учитель ставит перед учащимися цель конвертировать диалогический фрагмент (жанрово-ролевую сценку) в аудиоформу; определяет место и роль в романе озвучиваемого фрагмента; совершает экскурс в историю отечественного радиотеатра. Предваряя работу школьников с конкретным материалом, он рассказывает о радиотеатральных профессиях, об опыте исполнения нескольких ролей одним актером, о шумовых экспериментах – о том, что может быть полезным для решения определенных творческих задач. Затем он назначает одного ученика в сформированной творческой группе на должность режиссера и знакомит его с кругом обязанностей.

На этапе озвучивания каждый член группы получает лист формата А4 со следующим фрагментом:

Очередь была за мною. Я глядел смело на Пугачева, готовясь повторить ответ великодушных моих товарищей. Тогда, к неопisanному моему изумлению, увидел я среди мятежных старшин Швабрина, обстриженного в кружок и в казацком кафтане. Он подошел к Пугачеву и сказал ему на ухо несколько слов. «Вешать его!» – сказал Пугачев, не взглянув уже на меня. Мне накинули на шею петлю. Я стал читать про себя молитву, принося богу искреннее раскаяние во всех моих прегрешениях и моля его о спасении всех близких моему сердцу. Меня притащили под виселицу. «Не бось, не бось», – повторяли мне губители, может быть и вправду желая меня ободрить. Вдруг услышал я крик: «Постойте, окаянные! погодите!..» Палачи остановились. Гляжу: Савельич лежит в ногах у Пугачева. «Отец родной! – говорил бедный дядька. – Что тебе в смерти барского дитяти? Отпусти его; за него тебе выкуп дадут; а для примера и страха ради вели повесить хоть меня старика!» Пугачев дал знак, и меня тотчас развязали и оставили. «Батюшка наш тебя милует», – говорили мне. В эту минуту не могу

⁴ Антонова Е. С. Развитие речи и мышления учащихся на основе интеграции содержания обучения в общеобразовательной школе: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2001. С. 31.

сказать, чтоб я обрадовался своему избавлению, не скажу, однако ж, чтоб я о нем и сожалел. Чувствования мои были слишком смутны. Меня снова привели к самозванцу и поставили перед ним на колени. Пугачев протянул мне жилистую свою руку. «Целуй руку, целуй руку!» – говорили около меня. Но я предпочел бы самую лютую казнь такому подлому унижению. «Батюшка Петр Андрейч! – шептал Савельич, стоя за мною и толкая меня. – Не упрямясь! что тебе стоит? плюнь да поцелуй у злод... (тьфу!) поцелуй у него ручку». Я не шевелился. Пугачев опустил руку, сказав с усмешкою: «Его благородие, знать, одурел от радости. Подымите его!» Меня подняли и оставили на свободе.

«Режиссер» читает текст вслух (первая читка). Другие члены группы определяют речевые партии персонажей и производят цветовую маркировку текста, выделяя принадлежащие персонажам реплики. «Режиссер» записывает роли: Пугачев, Швабрин, Савельич, Гринев, палачи, «толмачи» (в «свите» Пугачева оказываются персонажи, которые переводят Гриневу жесты самозванца). Затем он соотносит количество речевых партий с численностью творческой группы, утверждает, если это необходимо, узкий (палачей и «толмачей» озвучивает один актер) или широкий актерский состав, осуществляет распределение ролей для второй читки, во время которой учащиеся оценивают степень сложности каждой речевой партии, выявляют трудности смыслового восприятия и конвертации текста, вносят уточнения в назначение актера на ту или иную роль.

Обнаруженные трудности определяют задачи, которые предстоит решить членам творческой группы.

В рамках курса «Русский родной язык» рассматриваются только положительно оцениваемые речевые жанры (извинение, просьба, самопрезентация и др.). Жанр молитвы относится к числу положительно оцениваемых, однако на уроках русского родного языка не изучается. Исполнитель роли Гринева самостоятельно знакомится с особенностями жанра, наполняет эту форму конкретным содержанием.

В аудиотеатральной деятельности ученик может столкнуться и с негативно оцениваемыми жанрами. Так, исполнитель роли Швабрина выявляет признаки, отличающие донос от донесения (доносчик

интимизирует свое сообщение: не только описывает внешние обстоятельства «дела», но и делится личными переживаниями по поводу правонарушения, рассказывает об уроне, нанесенном нарушителем правил, манифестирует собственную благонадежность); устанавливает мотивы поступка Швабрина; записывает текст роли.

«Палачи» и «толмачи» раскрывают значение редуцированной формы *не бось*, обращают внимание на удвоение слов в репликах («Не бось, не бось»; «Целуй руку, целуй руку!»), ищут смысл в этом удвоении и размышляют над способами создания эффекта многоголосья.

«Актер», играющий Савельича, изучает устаревшие падежные формы существительного *дитя*, условия употребления обращения *батюшка*.

Назначенный на роль Пугачева устанавливает, какую функцию в предложении выполняет слово *знать* («Его благородие, знать, одурел от радости»), наблюдает за формами выражения отдаваемых героем приказов (первый приказ – «Вешать его!» – представляет собой безличное предложение, последний в этом эпизоде – «Подымите его!» – является определенно-личным предложением).

«Режиссер» занимается разработкой мизансцены. «Актеры» могут быть размещены в физическом пространстве таким образом. Сначала центром (псевдоцентром) озвучиваемой жанрово-ролевой сценки является Пугачев: к нему обращаются Швабрин и Савельич (первый – с доносом, второй – с просьбой-мольбой); его приказ исполняют палачи; при нем есть «толмачи», которые переводят его жесты Гриневу. На периферии этого диалога оказывается Гринев. Он не вступает в речевое взаимодействие ни с кем из перечисленных персонажей. Его намерение перед казнью «повторить ответ» коменданта крепости и гарнизонного поручика не осуществляется, и он обращается к Богу. Теперь периферия превращается в центр жанрово-ролевой сценки, так как диалог переносится из горизонтальной плоскости в вертикальную. Савельич начинает свою речь в глубине сцены, его голос приближается к Пугачеву, находящемуся впереди. Дядька Петруши выполняет функцию миротворца и заступника, он связующее звено между двумя полюсами

(на одном — приказ умертвить человека, на другом — молитва о прощении грехов и спасении близких, вознесенная к Богу).

Итак, «режиссер» решает ближе к диктофону поместить Пугачева и его свиту. Гринев оказывается в глубине воображаемой сцены, но его голос не должен раствориться в гуле толпы и не может быть поглощен тишиной. Савельич — это растущий, приближающийся к Пугачеву голос.

«Звукооператор» исследует звуковую среду жанрово-ролевой сценки, для этого читает фрагмент, предшествующий инсценируемому диалогу, обнаруживает предложение: «Колокольный звон утих; настала глубокая тишина». Затем он принимает решение следовать пушкинской ремарке или заполнить пустоту гулом толпы или специально подобранной музыкой. Может быть, сценка будет обрамлена звоном колоколов.

Если какая-либо творческая задача не поддается одному члену группы, она выносится на общее обсуждение.

Учитель помогает учащимся в выявлении трудностей интерпретационного характера, указывает, какие ресурсы можно использовать, чтобы решить поставленные задачи.

Когда узкие задачи решены, организуется вторая читка, читка-репетиция спектакля, генеральная читка и запись постановки на диктофон.

Ученическую рефлексию направляют и организуют три группы вопросов.

Первая непосредственно связана с аудиоспектаклем:

1. Верно ли определены речевые партии и распределены роли?
2. Насколько индивидуализирована речевая манера персонажа?
3. Удачно ли разработана мизансцена?
4. Какую нагрузку несут неречевые звуки, включенные в спектакль?
5. Не разрушает ли интерпретация фрагмента идейно-художественное содержание всего произведения?

Вторая группа вопросов касается совместной работы школьников:

1. Что нового узнали, работая в группе?
2. Чему научились?
3. Что вызвало затруднения?
4. Что хотели бы исправить, изменить?

Учащиеся отвечают также на вопросы, развивающие сферу саморегуляции:

1. Что у меня получилось?
2. Что не получилось и почему?
3. Кто из товарищей мне помог?
4. Что полезного я сделал для группы?
5. Чувствовал ли я себя комфортно в предложенной мне роли?
6. Реализовал ли я свои возможности в аудиотеатральной деятельности?
7. Что помешало мне раскрыться?

Вопросы третьей группы можно предложить учащимся в формате письменного анкетирования.

Описанная нами деятельность показывает, что учащиеся (помимо того что развивают интерпретационные умения, сопряженные с образным мышлением, и слуховой контроль) исследуют речевые жанры, изучают устаревшие формы слов, знакомятся с национальной спецификой русского речевого этикета (см. обращение *батюшка*), овладевают умениями убеждать собеседника, информировать его о предмете речи, раскрывать сущность этого предмета, употреблять метасообщения. Все вышеперечисленное включено в содержание курса «Русский родной язык».

Аудиотеатр — деятельность трудоемкая, требующая больших временных затрат. Проблема временного дефицита может быть решена путем 1) фрагментирования, выбора небольших по объему диалогов для перевода их в аудиальную модальность; 2) синхронизации работы нескольких творческих групп на уроке; 3) распределения аудиотеатральных задач между урочной и внеурочной формами работы.

Выводы. Учащиеся, приобщенные к постановке аудиоспектакля, приобретают аудитивные умения в практической деятельности. Посредством аудиотеатра они интерпретируют исходный текст, производят «вторичные» тексты, коммуницируют по поводу перевода письменного текста в звук, т. е. занимаются метакоммуникацией, выполняющей регулятивную функцию в слуховом восприятии. Метод аудиотеатра предусматривает расширение и углубление межпредметного взаимодействия в обучении русскому родному языку. Ориентированный в первую очередь на формирование умений интерпретировать (а интерпретация невозможна без развитого образного мышления) и контролировать звучащую речь, метод аудиотеатра повышает интерес

школьников к чтению, является одним из способов стимулирования читательских интерпретаций, учит перерабатывать прочитанный текст, воспитывает внимательное отношение к слову.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Долнин К. А.* Интерпретация текста: Французский язык: учебное пособие. М.: КомКнига, 2017. 302 с.
2. *Дридзе Т. М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука; Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1984. 227 с.
3. *Кобозева И. М., Лауфер Н. И.* Интерпретирующие речевые акты // Логический анализ языка. Язык речевых действий. М.: Наука, 1994. С. 63–71.
4. *Лавлинский С. П.* Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие для студентов-филологов. М.: Прогресс-Традиция. ИнФРА, 2003. 384 с.
5. *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. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-14-25>.
6. *Сёмушкина Я.* О проблеме подросткового чтения и поколении Z – тех, кто родился после 1996 года // Как мы читаем: заметки, записи, посты о современной литературе / сост. и ред. И. Дуардович. М.: Эксмо, 2021.
7. *Шерель А.* Аудиокультура XX века. История, эстетические закономерности, особенности влияния на аудиторию: Очерки. М.: Прогресс-Традиция, 2004. 331 с.

REFERENCES

1. *Dolinin K. A.* Interpretation of the text. French language. Textbook. Moscow, KomKniga, 2017. 302 p. (In Russ.)
2. *Dridze T. M.* Text activity in the structure of social communication. Problems of semiosocial psychology. Moscow: Science, 1984. 268 p. (In Russ.)
3. *Kobozeva I. M., Laufer N. I.* Interpretative speech acts. *Logicheskiy analiz yazyka. Yazyk rechevykh deystviy: materialy konferentsii. Otv. red. N. D. Arutyunova, N. K. Ryabtseva = Logical analysis of language. Proceedings of the conference "The language of speech acts" in May, 1993. Ed. by N. D. Arutyunova, N. K. Ryabtseva.* Moscow: Science, 1994. P. 63–71. (In Russ.)
4. *Lavlinskiy S. P.* Technology of literary education. Communicative-activity approach: a textbook for students of philology. Moscow: Progress-Tradition. InFRA, 2003. 384 p. (In Russ.)
5. *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.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-14-25>.
6. *Semyoshkina Ya.* On the issue of teenage reading and generation Z – those who were born after 1996. *Kak my chitaem: zametki, zapisi, posty o sovremennoy literature = How we read: notes, posts about modern literature.* Comp. and ed. by I. Duardovich. Moscow: Eksmo, 2021. 432 p. (In Russ.)
7. *Sherel A.* Audio culture of the 20 century. History, aesthetic patterns, features of influence on the audience: Essays. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-14-25>. Moscow, Progress-Tradition, 2004. 574 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Марина Валентиновна Маслова, учитель русского языка и литературы

Marina V. Maslova, Teacher of Russian Language and Literature

Статья поступила в редакцию 30.07.2021; одобрена после рецензирования 17.02.2022; принята к публикации 16.05.2022.

The article was submitted 30.07.2021; approved after reviewing 17.02.2022; accepted for publication 16.05.2022.



МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА METHODOLOGICAL MAIL

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-30-36>

О работе лаборатории компьютерного обучения русскому языку при Елецком государственном университете им. И. А. Бунина, созданной Н. Н. Алгазиной

Валентина Александровна Чибухашвили

*Академия гражданской защиты МЧС России, г. Химки, Московская область, Россия,
vale35@rambler.ru*

Аннотация. Статья разработана в русле ретроспективного анализа деятельности лаборатории компьютерного обучения русскому языку при ЕГУ им. И. А. Бунина. Проводимые членами лаборатории научно-практические конференции, научные дискуссии, мастер-классы и методические семинары с учеными-методистами и учителями-предметниками способствовали продвижению идей Н. Н. Алгазиной о компьютеризации обучения и внесли существенный вклад в совершенствование теории и практики использования информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания русского языка. Сделан вывод об актуальности научно-методического наследия Н. Н. Алгазиной для ученых-исследователей и методистов-практиков, которым еще предстоит совершенствовать процесс преподавания русского языка в условиях цифровизации.

Ключевые слова: Н. Н. Алгазина, компьютерные технологии, психолого-педагогическая концепция, общеобразовательные принципы обучения, обучающие компьютерные программы, лаборатория компьютерного обучения, электронный учебник

Для цитирования: Чибухашвили В. А. О работе лаборатории компьютерного обучения русскому языку при Елецком государственном университете им. И. А. Бунина, созданной Н. Н. Алгазиной // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 30–36. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-30-36>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

On the work of the laboratory of computer-assisted instruction in the Russian language created by N. N. Algazina at Yelets State University named after I. A. Bunin

Valentina A. Chibukhashvily

*Civil Defence Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Khimki, Moscow Region, Russia,
vale35@rambler.ru*

Abstract. The paper is prepared in line with the retrospective analysis of the activity of the computer-aided instruction in the Russian language at Yelets State University named after I. A. Bunin. The scientific and practical conferences, scholarly disputes, workshops, and methodological seminars with methodologists and subject teachers conducted by the laboratory staff promoted N. N. Algazina's ideas on computerisation of education and made a significant contribution to improving the theory and practice of using information and communication technologies in the process of teaching Russian. The paper concludes with the relevance of N. N. Algazina's scientific and methodological legacy for research scientists and methodologists-practitioners who have yet to improve the process of teaching Russian in the context of digitization.

Keywords: N. N. Algazina, computer technologies, psychological and pedagogical concept, general didactic principles of teaching, educational computer programs, computer-assisted instruction laboratory, electronic textbook

For citation: Chibukhashvily V. A. On the work of the laboratory of computer-assisted instruction in the Russian language created by N. N. Algazina at Yelets State University named after I. A. Bunin. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(4):30–36. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-30-36>.

Введение. Широкое внедрение информационных компьютерных технологий в сферу образования обусловлено потребностями современного общества: значительный рост информационного обмена, увеличение его интенсивности влечет за собой и расширение границ информационной образовательной среды.

Стремительно набирающая темпы «информационная революция» не обошла стороной и языковое образование школьников. Но сегодня мало кому известно, что начало компьютерного сопровождения обучения русскому языку в средней школе было положено еще в конце 80-х годов прошлого столетия выдающимся ученым-методистом, профессором Надеждой Николаевной Алгазиной.

Идея использования широкого спектра возможностей персонального компьютера в преподавании русского языка возникла в результате научно-методического переосмысления идей программированного обучения и активно публикуемых в тот период результатов в области решения прикладных проблем всеобщей компьютеризации. Особое внимание привлекали обсуждаемые с середины 1980-х гг. психолого-педагогические вопросы применения компьютера в учебном процессе в условиях коллективного пользования вычислительной техникой обучающимися (А. А. Бодалев, Т. Гергей, В. Я. Ляудис, Е. И. Машбиц, В. М. Монахов, О. К. Тихомиров и др.).

Наряду с рассмотрением целого комплекса разнохарактерных проблем использования компьютера в образовательных целях важнейшей для становления компьютеризованного (еще не компьютерного!) обучения русскому языку в школе стала идея разработки целостной психолого-педагогической концепции с учетом общедидактических принципов обучения, «ориентация на которые и в условиях компьютерного обучения, при создании пакетов прикладных программ по любому учебному предмету представляется необходимой и обязательной» [Гершунский 1987: 191]. Из этого следовало, что разработкой

сценариев для обучающих компьютерных программ должны заниматься не программисты, а ученые-методисты и педагоги-предметники, поскольку «разработка единой линии исследования проблемы обучения на психологическом и дидактическом уровнях – необходимая предпосылка создания эффективной технологии компьютерного обучения» [Гергей 1985: 48].

Так было положено начало разработки научно-теоретических основ создания педагогически целесообразных обучающих программ по русскому языку для средней школы. Мастерски владея методическим инструментарием и руководствуясь фундаментальными принципами обучения, с опорой на новейшие психолого-педагогические исследования того времени профессор Н. Н. Алгазина со своими учениками принялась за разработку теоретической базы нового направления в частной дидактике – методики преподавания русского языка в школе с компьютерной поддержкой.

Главным требованием (и особенностью) разрабатываемых под руководством Н. Н. Алгазиной прикладных компьютерных программ по русскому языку было активное включение учащихся в учебную деятельность по овладению новым материалом, что предусматривало осознание содержания материала и способов оперирования этим материалом. Так, для усвоения того или иного орфографического правила ученику необходимо было указать опознавательные признаки изучаемой орфограммы, затем признаки, которые помогают выбрать нужное правило (та или иная морфема, способ образования слова, тип спряжения и пр.), после чего ученик также с помощью компьютера выделял признаки, определяющие конкретное написание.

Аналогичный алгоритм умственных действий при овладении школьником правилами правописания предусматривался и при изучении пунктуационных правил с использованием компьютерных программ, одним из разработчиков которых являлся автор данной статьи. После

рассмотрения структуры предложения учащийся должен выделить опознавательные признаки пунктограммы (работа проводится со схемами предложений), установить смысловые отношения между членами предложения или его предикатами, определить место постановки знака/знаков препинания, а также условия выбора необходимого знака (например, тире или двоеточия в бессоюзном сложном предложении).

Таким образом, пошаговая работа по усвоению правил правописания с помощью обучающих компьютерных программ позволяла ученику не только осознать формулировку правила (орфографического или пунктуационного), но и, что гораздо важнее, способ применения этого правила при письме.

Вышеуказанные методические требования к изучению нового материала предопределили и соответствующую трехмодульную структуру разрабатываемых компьютерных программ по русскому языку: помимо тренировочного и контролирующего модулей обязательным был собственно обучающий модуль, наиболее важный, хотя и наиболее трудоемкий в плане разработки сценария. Как правило, он содержал блок ознакомительного наблюдения над соответствующим языковым материалом, предвещающий работу по усвоению нового материала и, по сути, подготавливающий ученика к более глубокому и осознанному его восприятию.

Подготовительный блок сохранялся в структуре практически всех обучающих компьютерных программ по русскому языку, созданных под руководством Н. Н. Алгазиной, и стал основным модулем в разрабатываемых позднее автором данной статьи программных педагогических средствах по культуре речи. В силу того, что языковые нормы, вырабатываясь в процессе речевой практики, в большинстве своем не поддаются формализации, не регулируются жесткой системой правил, подобно орфографическим, но часто и противоречат самой системе языка, то и усваиваются они носителями языка также в процессе речевой практики. Поэтому в разрабатываемых позднее компьютерных программах по культуре речи обучающий модуль предполагал наблюдение за языковыми и речевыми фактами (включая

исследование отрицательного языкового материала, трансформацию языковых единиц, лингвистический эксперимент при работе с текстом и пр.).

Результаты научно-теоретических и экспериментальных исследований, проводимых под руководством Н. Н. Алгазиной, подтверждали эффективность использования компьютерной поддержки уроков русского языка, однако разрабатываемые молодыми учеными программно-педагогические средства еще долго не получали какого-либо значимого внедрения в школьную практику преподавания русского языка. Сами разработчики и были, пожалуй, единственными их пользователями, хотя охотно делились своими «цифровыми продуктами» с учителями общеобразовательных школ, где проводилась опытно-экспериментальная работа по их внедрению в учебный процесс, с заинтересованными коллегами на научно-практических конференциях, а также со своими студентами – будущими педагогами – в рамках проводимых спецкурсов по проблемам компьютеризации обучения русскому языку.

Значительным событием и промежуточным итогом исследовательской деятельности Н. Н. Алгазиной и ее учеников стали вышедшие в издательстве «Просвещение» пособия для учащихся: «Дидактические материалы по орфографии с компьютерной поддержкой» для учащихся V–VII классов, авторы: Н. Н. Алгазина, З. П. Ларских, Г. И. Пашкова, Е. И. Фитковская; под ред. Н. Н. Алгазиной (1996); «Дидактические материалы по пунктуации с компьютерной поддержкой» для учащихся V–IX классов, авторы: Н. Н. Алгазина, И. Ю. Гац, В. А. Маслова, Е. Е. Молчанова, Т. Ф. Новикова, В. А. Чибухашвили; под ред. Н. Н. Алгазиной (1998).

Анализ. Однако для более активного внедрения в теорию и практику результатов исследований по проблеме компьютеризации обучения русскому языку необходима была открытая научно-методическая площадка, организованная и структурированная, с четким целеполаганием и возможностью более активного сотрудничества с научным сообществом и практико-ориентированным преподавательским корпусом. Так была создана лаборатория компьютерного обучения русскому языку

в Елецком государственном университете им. И. А. Бунина при активном содействии и всесторонней поддержке его ректора Валерия Петровича Кузовлева.

Елецкий университет был избран не случайно. В Ельце прошли детские годы Н. Н. Алгазиной, в Ельце она окончила основную общеобразовательную школу, училась в Елецком педагогическом училище, откуда в 1939 г. была переведена в Елецкий учительский институт, созданный на базе Елецкой женской гимназии, основанной еще в 1874 г., строгие образовательные традиции которой ЕГУ хранит и поныне. В актовом зале филологического факультета, в старом учебном корпусе Елецкого университета и сегодня гордо взирают на нынешних студентов высеченные золотом на его стенах имена лучших выпускников, среди которых и имя Надежды Николаевны Алгазиной (в девичестве Коврижкиной).

Как жене военнослужащего Н. Н. Алгазиной довелось учительствовать и в Читинской области, и в Москве (в СШ № 274), и под Новосибирском, и в Ленинске-Кузнецком, и в Махачкале. Но время от времени она возвращалась в свой родной город: с 1944 до осени 1945 г. Надежда Николаевна работала учителем русского языка и литературы в школе на окраине Ельца (в слободе Аргамача); много лет спустя, по окончании аспирантуры при АПН РСФСР в 1953 г., Н. Н. Алгазиной вновь довелось вернуться в Елец, где в течение нескольких лет она занимала должность старшего преподавателя Елецкого педагогического института.

Последние годы жизни доктора педагогических наук, действительного члена Академии информатизации образования (АИО), профессора Н. Н. Алгазиной также были связаны с Ельцом: более 30 лет проработав на кафедре методики русского языка и литературы МОПИ им. Н. К. Крупской (ныне МГОУ), она тем не менее не расставалась и со своим родным городом. Работая по совместительству на полставки профессора в Елецком государственном университете им. И. А. Бунина и приезжая сюда на 1–2 месяца, Надежда Николаевна читала спецкурсы (курсы по выбору) по методике преподавания русского языка, руководила написанием курсовых и выпускных квалификационных работ студентами филфака и факультета педагогики и методики

начального образования, темы исследований которых касались проблем разработки компьютерных обучающих программ и внедрения программных продуктов образовательного назначения в школьную практику преподавания русского языка. Также она проводила консультации с преподавателями университета, встречалась со своими аспирантами и докторантами, обсуждая материалы их научных исследований.

Так постепенно получила организационное оформление лаборатория компьютерного обучения русскому языку при ЕГУ им. И. А. Бунина, организатором и руководителем которой стала Н. Н. Алгазина (заместителем руководителя – В. А. Чибухашвили). Позднее, после защиты докторской диссертации, руководство лабораторией взяла на себя ученица Надежды Николаевны профессор Зинаида Петровна Ларских, продолжательница ее методических идей в области внедрения компьютерных технологий в сферу языкового образования.

В состав лаборатории входили сотрудники, работавшие в рамках уже сложившейся к тому времени научно-педагогической школы Н. Н. Алгазиной по проблеме компьютеризации обучения русскому языку. Основной целью деятельности коллектива лаборатории являлось развитие теории и практики компьютерного обучения русскому языку в общеобразовательной школе.

Задачи, стоявшие перед лабораторией компьютерного обучения русскому языку при ЕГУ им. И. А. Бунина, были следующими:

- анализ состояния и тенденций развития технологии компьютерного обучения русскому языку, популяризация идей компьютеризированного обучения русскому языку и культуре речи, изучение проблем внедрения в школьную практику программно-педагогических средств по русскому языку;

- развитие теоретических идей компьютеризации обучения путем подготовки кандидатских и докторских диссертаций, издания печатной продукции, организации межвузовских, всероссийских и международных научно-практических семинаров, конференций, симпозиумов;

- подготовка студентов и учителей общеобразовательных школ к применению новых информационных технологий в процессе обучения русскому языку и культуре

речи в рамках курсов по выбору для студентов, методических семинаров для студентов и практикующих учителей посредством участия в работе методических объединений школ и педагогических колледжей.

Большое внимание уделялось непосредственной работе с учителями: помимо популяризации идей компьютерного обучения русскому языку, повышения пользовательской грамотности учителей-предметников, необходимо было еще и преодолеть ту остороженность, с которой учителя относились к компьютеру, убежденные в том, что невозможно перепоручить машине преподавание столь тонкой материи, как русский язык (нельзя «поверить алгеброй гармонию!»). Поэтому в соответствии с разработанным в лаборатории графиком сотрудники регулярно выступали перед учителями школ Ельца и близлежащих районов на конференциях и Педагогических чтениях с лекциями и демонстрацией разработанных ими обучающих компьютерных программ, охотно делились своими наработками, оказывали консультативную помощь.

Наиболее тесные деловые контакты сотрудниками лаборатории были установлены с преподавателями Лебедянского педагогического колледжа (до 1919 г. учительской семинарии, позднее — педагогического техникума). Сотрудничество с коллективом преподавателей Лебедянского педколледжа (г. Лебедянь Липецкой области) было организовано в рамках заключенного договора Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина с рядом учебных заведений Липецкой и соседних областей, объединение которых составило единый учебный научно-методический комплекс (УНМК). Коллеги с интересом знакомились с нашими программными продуктами, оценивали их методическую целесообразность, обсуждали достоинства и недостатки компьютерного обучения; полезными для нас были и их методические идеи по разработке сценариев уроков русского языка с компьютерным сопровождением.

Были установлены деловые контакты с лабораторией информатизации гуманитарного образования Орловского государственного университета, члены которой творчески использовали в своей практике созданные под руководством Н. Н. Алгазиной обучающие компьютерные

программы как на занятиях по методике преподавания русского языка, так и в качестве наглядных пособий на занятиях по основам информатики.

Развивалось и углублялось сотрудничество лаборатории компьютерного обучения русскому языку при ЕГУ им. И. А. Бунина с Академией информатизации образования (АИО), президентом которой со дня ее основания в 1996 г. был д-р техн. наук, профессор Ярослав Андреевич Ваграменко. Он же был и главным редактором научно-методического журнала «Педагогическая информатика», включенного в Перечень ВАК, на страницах которого сотрудники лаборатории публиковали результаты своих исследований.

Интенсификации деятельности лаборатории обучения русскому языку способствовало открытие в Ельцеком государственном университете им. И. А. Бунина регионального отделения Академии информатизации образования. Большинство сотрудников лаборатории (шесть человек) были избраны действительными членами и членами-корреспондентами АИО, что значительно расширило их профессиональные контакты и дало возможность на более высоком научно-методическом уровне разрабатывать информационные ресурсы: была создана электронная библиотека для преподавателей и студентов кафедры методики начального образования, начата подготовка словаря-справочника «Компьютер как средство обучения орфографии и пунктуации» (соруководителями авторского коллектива были Н. Н. Алгазина и А. Н. Тихонов — автор ряда словарей по русскому языку), продолжалась работа по созданию электронного учебника по русскому языку для средней школы (VI—IX классы).

К сожалению, первый электронный учебник по русскому языку для V класса (и первый в стране) увидел свет уже после ухода из жизни Надежды Николаевны, приложившей немало усилий для его издания (авторы: Н. Н. Алгазина, Г. И. Пашкова, Т. В. Стрыгина и др.). Он вышел в 2005 г. в издательстве «Просвещение-МЕДИА» и предполагал изучение материала в интерактивной форме по орфографии и пунктуации, а также лексике, морфемике и морфологии¹.

¹ Русский язык [Электронный ресурс]: 5 класс: электронное учебное пособие / Алгазина

Весомым вкладом в развитие теории и практики компьютеризации образования явились проводимые на базе ЕГУ им. И. А. Бунина научно-практические конференции при деятельной поддержке ректора ЕГУ В. П. Кузовлева, организаторами и активными участниками которых были члены лаборатории компьютерного обучения русскому языку².

Все конференции отличались масштабностью (до 200 участников), ряд из них проводился совместно с Институтом информатизации образования РАО и Академией информатизации образования (АИО). Их участниками были не только ученые-методисты в области преподавания русского языка, но и специалисты в области информатики, доктора технических и физико-математических наук, видные деятели образования из нескольких десятков городов: Москвы, Санкт-Петербурга, Белгорода, Волгограда, Воронежа, Кемерово, Красноярска, Курска, Липецка, Орла, Пензы, Ростова-на-Дону, Рязани, Ставрополя, Старого Оскола, Тулы, Чебоксар, Энгельса и др. (всего около 30 городов Российской Федерации). Стендовые доклады были представлены коллегами из Минска (Республика Беларусь),

Днепропетровска, Харькова и Переяслава-Хмельницкого Киевской области (Украина), Тирасполя (Приднестровская Молдавская Республика).

В рамках работы этих конференций обсуждался широкий спектр вопросов: от юридических (соблюдение авторских прав и лицензионных нормативов при разработке информационного образовательного ресурса), научно-педагогических аспектов создания информационного контента в разных предметных областях школьного обучения, сетевой образовательной среды и информационных ресурсов, ориентированных на дистанционное обучение, вопросов организационного характера (по оснащению учреждений образования средствами современных информационных технологий) до проблем методологии информатизации системы образования в России и описания функционирования открытых экспериментальных площадок в разных городах страны. Работа секций имела прикладной характер и вносила существенный вклад в совершенствование практики использования информационных технологий в процессе преподавания информатики, физики, математики и ряда гуманитарных наук, включая филологическое образование, музыкальное воспитание и другие предметы эстетического цикла.

Обсуждение докладов участников научно-практических конференций, демонстрация авторских электронных продуктов образовательного назначения, обмен опытом по их внедрению в практику преподавания различных дисциплин и непосредственное общение между «физиками и лириками», безусловно, способствовали совершенствованию теории и практики использования ИКТ в учебной и научно-исследовательской работе педагогического сообщества, неуклонному продвижению отечественной педагогической мысли к новым вершинам.

Выводы. В заключение отметим, что, несмотря на бурно развивающиеся в последние десятилетия технологии компьютерного обучения, стремительно меняющиеся форматы представления знаний, методические идеи профессора Н. Н. Алгазиной по-прежнему актуальны и продолжают свое развитие на качественно новом уровне в диссертационных исследованиях ее учеников и последователей.

Н. Н. [и др.]; науч. ред. доц. Г. И. Пашкова. М.: Просвещение-МЕДИА; Новый диск; Compact-disc DATA STORAGE, сор. 2005.

² Русский язык. Актуальные проблемы лингвистики и дидактики: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Н. Н. Алгазиной. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2002. 328 с.; Информатизация образования – 2005: материалы Международной научно-практической конференции. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2005. 556 с.; Информатизация образования – 2011: материалы Международной научно-практической конференции. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2011. Т. 1. 493 с.; Т. 2. 460 с.; Педагогика, лингвистика и информационные технологии: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию со дня рождения профессора Н. Н. Алгазиной (20–23 сентября 2007 г.). Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2007. Т. 1. 537 с.; Т. 2. 425 с.; Педагогика, лингвистика и информационные технологии: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Н. Н. Алгазиной. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2012. Т. 1. 620 с.; Т. 2. 556 с.

Так, после защиты диссертации по проблеме совершенствования культуры речи с компьютерным сопровождением присуждена ученая степень д-ра пед. наук В. А. Чибухашвили, завершена работа над докторской диссертацией члена лаборатории компьютерного обучения русскому языку О. А. Овсянниковой (Москва), содержащая концептуальные основы процесса формирования коммуникативной компетенции у студентов вузов с использованием ИКТ в условиях смешанного обучения с опорой на «гармоничное сочетание богатого потенциала методической традиции и технологических возможностей эпохи цифровизации» [Скрябина 2020: 202].

Успешно защищена кандидатская диссертация Л. В. Никоновой (Москва), выполненная под руководством ученицы Н. Н. Алгазиной, д-ра пед. наук, профессора Ю. Г. Федотовой, и посвященная проблеме обучения лексике в средней школе с включением авторского мультимедийного ресурс-сопровождения; завершена работа над кандидатской диссертацией Е. В. Лопановой (г. Химки Московской обл.) по проблеме использования ИКТ (включая online-ресурсы) в процессе обучения русскому языку и культуре речи курсантов военных вузов, начатой также под руководством Ю. Г. Федотовой и отражающей развитие методических идей Н. Н. Алгазиной на новом технологическом уровне.

Развивая идеи компьютеризированного обучения орфографии, успешно защитили свои кандидатские исследования и аспирантки другой ученицы Н. Н. Алгазиной — д-ра пед. наук, профессора З. П. Ларских: П. В. Афанасьева (школьный учитель, г. Воронеж) и Е. В. Гадустова (Филиппова)

(доцент Липецкого государственного педагогического университета им. П. П. Семёнова-Тян-Шанского, г. Липецк).

Многие проекты и планы талантливого ученого, д-ра пед. наук, профессора Н. Н. Алгазиной не были завершены, но до последних дней она активно работала, была полна новых идей, и, несомненно, на ее научно-методическое наследие еще долго будут опираться следующие поколения студентов, ученых-исследователей, методистов и учителей-практиков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гергей Т., Машибиц Е. И.* Психолого-педагогические проблемы эффективного применения компьютера в учебном процессе // *Вопросы психологии.* 1985. № 3. С. 41–48.
2. *Гершунский Б. С.* Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. М.: Педагогика, 1987. 264 с.
3. *Скрябина О. А.* Цифровизация и традиция в обучении русскому языку // *Известия ЮФУ. Филологические науки.* 2020. Т. 24, № 3. С. 197–204. <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2020-3-197-204>.

REFERENCES

1. *Gergey T., Mashbits E. I.* Psychological and pedagogical problems of the effective use of a computer in the educational process. *Voprosy psikhologii = Voprosy psikhologii.* 1985;(3):41–48. (In Russ.)
2. *Gershunskiy B. S.* Computerization in the field of education: problems and prospects. Moscow: Pedagogy, 1987. 264 p. (In Russ.)
3. *Skryabina O. A.* Digitalization and tradition in teaching Russian language. *Izvestiya YuFU. Filologicheskie nauki = Proceedings of Southern Federal University. Philology.* 2020;24(3):197–204. (In Russ.) <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2020-3-197-204>.

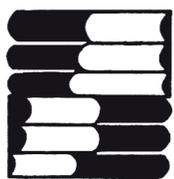
ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ/ INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Валентина Александровна Чибухашвили, доктор педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии

Valentina A. Chibukhashvily, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associated Professor, Department of Pedagogy and Psychology

Статья поступила в редакцию 11.04.2022; одобрена после рецензирования 04.05.2022; принята к публикации 16.05.2022.

The article was submitted 11.04.2022; approved after reviewing 04.05.2022; accepted for publication 16.05.2022.



МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

METHODOLOGICAL HERITAGE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-37-42>

Методическое наследие профессора Н. Н. Алгазиной и современность

Ольга Алексеевна Скрыбина

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

Аннотация. В статье представлен анализ научного наследия профессора, доктора педагогических наук Надежды Николаевны Алгазиной. Актуализируются основные достижения Н. Н. Алгазиной и ее научной школы: разработка теории методики орфографии, ее основных понятий (орфограмма, вариант орфограммы, опознавательные признаки орфограммы, теория вариантов трудностей орфограммы); создание направления «Компьютерная поддержка уроков русского языка» и описание его методологических основ для включения цифровых технологий в традиционный урок русского языка; практическая проверка созданных электронных учебных пособий и пакетов обучающих компьютерных программ по всем разделам курса русского языка. В заключении делаются выводы об актуальности наследия ученого, которое не только не утратило своей научной значимости, но и продолжает свое развитие в исследованиях ученых и деятельности учителей-практиков.

Ключевые слова: Н. Н. Алгазина, русский язык, методика, орфограмма, вариант орфограммы, научное наследие, орфография, цифровые технологии

Для цитирования: Скрыбина О. А. Методическое наследие профессора Н. Н. Алгазиной и современность // *Русский язык в школе*. 2022. Т. 83, № 4. С. 37–42. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-37-42>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Professor N. N. Algazina's methodological legacy and the present

Olga A. Skryabina

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

Abstract. The paper presents an analysis of the research legacy left behind by Professor, Doctor of Pedagogical Sciences Nadezhda Nikolayevna Algazina. The study updates the major achievements made by N. N. Algazina and her school. These include: developing the theory of spelling methodology and its basic concepts (orthogram, variant of an orthogram, identifying features of an orthogram, the theory of the variants of orthogram difficulties); creating the educational strand «Computer support of Russian lessons» and describing its methodological foundations in order to include digital technologies in the traditional lesson of the Russian language; practical testing of the created electronic textbooks and packages of educational computer programs in all sections of the Russian language course. The paper concludes with the idea that the scientist's legacy is relevant as it has not declined in importance. What is more, it continues to develop in scientists' research and practicing teachers' activity.

Keywords: N. N. Algazina, Russian language, methodology, orthogram, orthogram variant, scientific legacy, orthography, digital technologies

For citation: Skryabina O. A. Professor N. N. Algazina's methodological legacy and the present. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(4):37–42. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-37-42>.

Светлой памяти нашего учителя посвящается

30 сентября 2022 года исполняется 100 лет со дня рождения известного ученого, доктора педагогических наук, профессора, действительного члена Академии информатизации образования РФ Надежды Николаевны Алгазиной (1922–2002).

Научная деятельность Н. Н. Алгазиной началась в 60-е гг. XX в., когда под влиянием лингвистических исследований В. В. Виноградова, А. Н. Гвоздева, М. В. Панова, А. Б. Шапиро, А. И. Моисеева, психологических работ Л. С. Выготского, Д. Н. Богоявленского, П. Я. Гальперина, С. Ф. Жуйкова, А. Н. Леонтьева, В. И. Селиванова, Н. И. Жинкина, педагогических исследований Ю. К. Бабанского, В. В. Давыдова, И. Я. Лернера, Д. Б. Эльконина, Л. В. Занкова стали активно разрабатываться методические основы курса русского языка для средней общеобразовательной школы.

Вопросы методики грамматики освещались В. А. Доброммысловым, А. В. Текучевым, А. В. Дудниковым, Л. А. Тростенцовой; вопросы методики правописания разрабатывались М. В. Ушаковым, Н. С. Рождественским, М. Т. Барановым, Н. Н. Китаевым, М. М. Разумовской, Г. Н. Приступой, А. П. Сергиевским, А. И. Власенковым, Г. П. Фирсовым; вопросами методики развития речи занимались В. А. Доброммыслов, Н. А. Пленкин, Т. А. Ладыженская, В. Е. Мамушин, М. Р. Львов, Л. П. Федоренко.

1960–1980 гг. — это время, когда методика преподавания русского языка заняла позицию самостоятельной области научного знания со своим понятийным аппаратом, предметом, целями и задачами, собственными методами исследования.

Вне всяких сомнений, свой вклад в становление и развитие методики преподавания русского языка как науки и практики обучения родному языку внесла и Н. Н. Алгазина. Прежде всего, среди ее заслуг глубокое и системное исследование актуальных вопросов методики орфографии, начало которой положено М. В. Ушаковым, его книгой «Методика правописания» (1936). Н. Н. Алгазина обращала внимание своих учеников на значимость серьезного анализа орфографических ошибок учащихся и причин их появления, что получило развитие

в ее собственных методических работах. Будучи ученицей члена-корреспондента АПН РСФСР В. А. Доброммылова, полностью принимая утвердившееся грамматическое направление как основу методики орфографии, Н. Н. Алгазина продолжила развитие идей М. В. Ушакова и Н. С. Рождественского, опираясь на фундаментальное исследование Д. Н. Богоявленского «Психология усвоения орфографии» (1957).

Научное наследие Н. Н. Алгазиной представляет собой системное и глубокое исследование теоретических основ методики орфографии, ставшее методологической базой для концепций таких известных ученых-методистов, как Г. Н. Приступа, М. М. Разумовская, В. М. Шаталова, Е. Г. Шатова, С. И. Львова, Л. Г. Ларионова, Л. Ю. Комиссарова.

В книгах и пособиях Н. Н. Алгазиной: «Предупреждение орфографических ошибок учащихся 5–8 классов» (1965), «Вариантность дидактического материала по орфографии» (1981), «Формирование орфографических навыков» (1987), «Дидактические материалы по орфографии с компьютерной поддержкой» (1996, 2001) — была обоснована теория вариантов орфограммы.

Под вариантом орфограммы условно понимается разновидность орфограммы, имеющая ту или иную особенность (семантическую, фонетическую или грамматическую), в результате которой пишущий затрудняется применить соответствующее орфографическое правило [Алгазина 1965: 50].

Теория вариантов орфограммы получила высокую оценку коллег. М. М. Разумовская отмечала:

Н. Н. Алгазина квалифицирует слова, подводимые под правила, в соответствии с их языковой природой: затруднения могут носить фонетический характер, морфологический, синтаксический и т. д. Создавая теорию вариантов орфограмм, Н. Н. Алгазина разработала учение об опознавательных признаках орфограммы, ориентируясь на которые пишущий решает вопрос о верном написании. Теория вариантов орфограмм и их опознавательных признаков разрабатывалась в специальных исследованиях, нашла отражение в действующих стабильных учебниках русского языка 1970–1996 гг. [Разумовская 1996: 16].

Профессору Н. Н. Алгазиной удалось решить важнейшую общеметодическую задачу – систематизировать дидактический языковой материал по всем орфографическим темам школьной программы с учетом трудностей, которые испытывают школьники, выделить и описать их как варианты трудностей орфограмм:

Теория вариантов трудностей орфограмм, разработанная Н. Н. Алгазиной, имеет чрезвычайно важное значение для подбора (по степени трудности) дидактического материала, на котором отрабатывается языковая (содержательная) сущность каждого правила орфографии и способ орфографического действия при выборе написания [Ларионова 2005: 66].

Например, анализируя причины ошибок в правописании *ни* и *н* в полных и кратких страдательных причастиях прошедшего времени, Н. Н. Алгазина рекомендует выделять в правилах правописания два варианта орфограммы:

I. Варианты орфограммы, имеющие лексико-морфологические особенности: однокоренные причастия с разными суффиксами и потому имеющие различный смысл: *замешенный (замешен)* – *смешанный (смешан)*.

II. Варианты орфограммы, имеющие фонетико-морфологические признаки: причастия с безударным суффиксом *-енн-*, образованные от глаголов на *-ил* после мягких согласных: *законченный, закончен;* причастия с суффиксом *-нн-*, *-н-*, образованные от глаголов на *-ял* (*потерянный – потерял, посеянный – посеял*) [Алгазина 1981: 42].

Теория вариантов трудностей может быть перенесена и на другие разделы курса русского языка. Н. Н. Алгазина утверждала:

Вариантность дидактического материала упражнений по русскому языку, – с учетом трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся, – общий методический вопрос. Он касается упражнений по грамматике, орфографии, пунктуации и практической стилистике. Упражнения по грамматике, орфографии, пунктуации и практической стилистике, составленные с учетом трудностей, какие возникают у учащихся при изучении программного материала, будут способствовать основательному закреплению знаний учащихся по теоретическому курсу грамматики и овладению речевыми навыками и навыками правописания [Алгазина 1981: 65].

Н. Н. Алгазина настаивала на необходимости включать в упражнения дидактический

материал, отражающий варианты трудностей его усвоения, что, полагаем, соответствует современным исследованиям о когнитивной составляющей в языковом, правописном и речевом действии. Мы продолжаем развивать идеи ученого-методиста, актуализируя в своих исследованиях когнитивную составляющую правописного действия: умения опознавать, выбирать, контролировать орфографическое и пунктуационное действие. Мы используем проблемную технологию обучения, позволяющую учитывать варианты трудностей, смешиваемые языковые факты. Описание когнитивного и коммуникативного компонентов правописного действия, включенного в текст, стало основанием для определения правописных действий как когнитивно-коммуникативных, текстоформирующих, что нашло отражение в наших работах [Скрябина 2017; Скрябина 2020a].

Главный тезис научной школы Н. Н. Алгазиной: методику интересует не только язык как предмет усвоения, но и ученик, его трудности в постижении родного языка и речи. Вслед за Л. П. Федоренко, с которой много лет она работала на кафедре методики преподавания русского языка и литературы МОПИ, в книге «Методика преподавания русского языка. Краткий курс лекций» (1997) Н. Н. Алгазина дала определение одного из ключевых понятий нашей науки – методической системы. В методической системе взаимосвязаны и взаимообусловлены все ее компоненты (цели, содержание, методы и приемы, организационные формы обучения и контроля, средства обучения), но ведущим, системообразующим компонентом являются цели обучения – «Зачем учить?». Выбор целей определяет последующую деятельность ученого-методиста или учителя. Обучающая деятельность представлена в книге в виде ответов на ключевые вопросы методики преподавания как науки, специальной методики, касающейся разделов школьного курса русского языка или отдельных уроков, – это вопросы «Чему учить?», «Как учить и почему учить именно так, а не иначе?». Следуя представлениям о методической системе, ученые-методисты и сегодня выстраивают диссертационные исследования и решают вопросы обучения разделам курса или его отдельным темам, учителя пишут сценарии уроков русского языка.

В 1990-е гг. начался новый этап в научной деятельности Н. Н. Алгазиной – разработка методологических и методических основ обучения русскому языку с использованием ЭВМ, была определена экспериментальная школа для апробации созданных материалов, найдены программисты, обеспечивающие перевод сценариев обучающих программ на специальные языки программирования. По воспоминаниям Г. И. Пашковой, «компьютеры были большой редкостью. Экспериментальные исследования проходили в школе-новостройке № 15 г. Химки Московской области, учебный процесс которой с первых дней ее существования был построен на принципах всесторонней компьютеризации обучения. Это был первый в стране опыт коренной перестройки всего учебного процесса для достижения новой цели – оптимального внедрения цифровых ресурсов в структуру школьного образования. Под руководством Надежды Николаевны аспирантами и программистами создавались компьютерные программы по орфографии вначале для машин “Ямаха”, УКНЦ, а затем и более современных» [Пашкова 2012: 10].

В 1989 г. в журнале «Русский язык в школе» была опубликована статья «Обучение орфографии с применением ЭВМ», в которой «впервые была описана методика составления сценариев обучающих компьютерных программ, прошедших экспериментальную проверку» [Пашкова 2012: 10]. Так в методике обучения орфографии родилось новое направление, которое активно развивалось в 1990-е гг.

В 1996 г. вышло пособие для учащихся V–VII классов «Дидактические материалы по орфографии с компьютерной поддержкой». Книга имела приложение – пакет обучающих компьютерных программ, получивших сертификат в Российском центре информатизации образования (РОСЦИО). В 1998 г. издано пособие для учащихся «Дидактические материалы по пунктуации с компьютерной поддержкой». Представленные в названных пособиях дидактические материалы подготовлены с учетом теории вариантов трудностей, что было воплощено при подборе языкового материала по словообразованию, морфологии и синтаксису. К 2002 г. обучающие компьютерные программы по всем разделам школьного курса русского языка прошли

успешную апробацию, экспериментальную проверку в школах России (Москва, Белгород, Пенза, Рязань, Елец, Волгоград и др.).

Данное направление получило название «Компьютерная поддержка уроков русского языка», поскольку обучающая компьютерная программа определялась как средство, обеспечивающее обучающую деятельность учителя и учебную деятельность школьника, но при этом сохраняющее ведущую роль учителя как организатора процесса.

Актуализируя роль новых технических средств обучения (тогда ЭВМ), ученые опирались на постулат Л. С. Выготского, согласно которому деятельность есть источник развития. На этом основании обучающие компьютерные программы, «динамичные модели интеллектуальной деятельности человека» (В. П. Д о л м а т о в), проектировались на деятельностной основе, реализовали практически теорию поэтапного формирования умственных действий – внутреннюю, когнитивную основу языковых, правописных и речевых умений.

Методологической основой обучения деятельности с использованием новых технологий был постулат об эффективности пути познания от общего, абстрактного, к частному, конкретному, для чего в программах активно использовались опорные конспекты. Следует подчеркнуть, что опорный конспект в компьютерной программе не копировал материал учебника, а разрабатывался для каждой темы с учетом обучающего потенциала языкового явления. Опорный конспект был динамичен, в нем использовалась функция интерактивной наглядности. Ученик имел возможность столько времени изучать материал, сколько именно ему было необходимо для овладения ориентировочной основой действия (правописного, морфологического, синтаксического). Опорный конспект предъявлялся многократно для открытия и закрепления знания, на основе которого в тренировочной части был организован индивидуальный тренинг с обратной связью, большим количеством практических заданий, возможностью коррекции способа формируемого действия.

В ходе анализа экспериментальных данных, полученных исследователями направления «Компьютерная поддержка уроков русского языка», было установлено, что

наиболее эффективными для обучения русскому языку являются комбинированные программы, сочетающие свойства учебника, тренажера и контролера. К несомненным достоинствам данных программ эксперты относили их органическую связь с традиционными методами и приемами обучения русскому языку в средней общеобразовательной школе.

Следует отметить, что каждая обучающая программа являлась комбинированной, функционально законченной, независимой, поскольку трехчастная структура программы позволяла использовать ее на разных этапах урока: при объяснении нового (обучающая часть), при закреплении материала (тренировочная часть), на этапе контроля (контролирующая часть) за процессом формирования умений.

Общим во всех компьютерных программах было следующее: структура (обучающая, тренировочная, проверочная части, возможность выбора режима работы); способ реакции машины на действия ученика; пошаговая подача материала. Для обучающегося познавательная деятельность была организована в режиме диалога с ЭВМ: ученик отвечал на вопросы и выполнял задания с постоянной обратной связью информирующего и контролирующего характера. Это помогало овладеть способом действия, научиться его корректировать, побуждало к рефлексии, развивало самостоятельность мышления и активизировало познавательную деятельность.

Многочисленные экспериментальные данные, полученные исследователями направления «Компьютерная поддержка уроков русского языка», подтверждали эффективность разработанных обучающих компьютерных программ, использованных в рамках традиционного обучения для успешного формирования языковых и речевых умений учащихся. Педагогическая целесообразность применения компьютерных программ была очевидна, так как было доказано, что цифровые технологии можно использовать для организации развивающего обучения русскому языку, которое не вредило здоровью ребенка, поскольку при разработке программ были учтены санитарные нормы, предусматривающие ограничение времени работы с программой или ее частью.

Наше участие в разработке методических и методологических основ включения цифровых технологий в процесс обучения русскому языку связано с написанием диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, обозначено публикаций на ту же тему статьи «Изучение местоимения как части речи с использованием ЭВМ» [Скрябина 1998]. В статье «Цифровизация и традиция в обучении русскому языку» [Скрябина 2020б] и ряде других публикаций мы продолжаем размышлять о том, как, сохраняя лучшие традиции методики, развивать идеи Н. Н. Алгазиной о включении новых орудий культуры, цифровых технологий в современный урок русского языка.

Есть основания утверждать, что в процессе решения проблем цифровизации образования следует опираться на методологически значимые теоретические основы и практические материалы созданного Н. Н. Алгазиной научного направления «Компьютерная поддержка уроков русского языка». Поэтому, полагаем, необходимо переиздать ряд работ ученого.

Большим достижением Н. Н. Алгазиной, оставившим след в методическом сообществе, стала созданная ею научная школа, в которой более 30 кандидатов педагогических наук и 3 доктора педагогических наук. Среди них Г. И. Пашкова, Е. Е. Молчанова, Г. Г. Стебнева, Т. В. Стрыгина, С. В. Боброва, Т. К. Крушинская, И. Б. Ларина, М. А. Мищерина, Е. А. Осипова, Т. Н. Власова, В. А. Маслова и другие. Под руководством Н. Н. Алгазиной написаны и успешно защищены докторские диссертации Е. С. Антоновой, З. П. Ларских, Ю. Г. Федотовой. Убежденно считают себя последователями Н. Н. Алгазиной ее бывшие ученики, защитившие докторские диссертации по другим актуальным проблемам современной методики преподавания русского языка, среди них И. Ю. Гац, Т. Ф. Новикова, О. А. Скрябина, В. А. Чибухашвили.

Научное наследие Н. Н. Алгазиной востребовано, продолжает жить и развиваться, поскольку в разных городах России, в университетах и школах, работают ученики и последователи Н. Н. Алгазиной, светло, с любовью и глубочайшим уважением вспоминая учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алгазина Н. Н. Вариантность дидактического материала по орфографии (V, VI кл.): учеб. пособие к спецкурсу для студ. ф-та рус. яз. и лит. М.: МОПИ, 1981. 68 с.
2. Алгазина Н. Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся V–VIII классов: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1965. 280 с.
3. Ларионова Л. Г. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению орфографических правил в средней школе: монография. Ростов-на-Дону: Ростиздат, 2005. 429 с.
4. Пашкова Г. И. Вспоминая Надежду Николаевну Алгазину // Педагогика, лингвистика и информационные технологии: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения профессора Н. Н. Алгазиной. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2012. Т. 1. С. 9–12.
5. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе: книга для учителя. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 1996. 207 с.
6. Скрябина О. А. Изучение местоимения как части речи с использованием ЭВМ // Русский язык в школе. 1998. № 6. С. 9–18.
7. Скрябина О. А. Орфограмма или орфографическое действие для формирования грамотного письма? // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2020. Т. 24, № 1. С. 190–197 [Скрябина 2020a]. <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2020-1-190-197>.
8. Скрябина О. А. Система работы над грамотностью учащихся в старших классах: учеб.-метод. пособие. Рязань, 2017. 134 с.
9. Скрябина О. А. Цифровизация и традиция в обучении русскому языку // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2020. Т. 24, № 3. С. 197–204 [Скрябина 2020б]. <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2020-3-197-204>.

REFERENCES

1. *Algazina N. N.* Variation of didactic material on spelling (5, 6 grade): textbook for a special course for students of the faculty of Russian language and literature. Moscow: MRPI, 1981. 68 p. (In Russ.)

2. *Algazina N. N.* Preventing spelling errors in grades 5–8: A teacher's guide. Moscow: Education, 1965. 280 p. (In Russ.)

3. *Larionova L. G.* Communicative-activity approach to the study of spelling rules in high school: monograph. Rostov-na-Donu: Rostizdat, 2005. 429 p. (In Russ.)

4. *Pashkova G. I.* Remembering Nadezhda N. Algazina. *Pedagogika, lingvistika i informatsionnye tekhnologii: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoy 90-letiyu so dnya rozhdeniya professora N. N. Algazinoi* = *Proceedings of the International scientific-practical conference «Pedagogy, linguistics and information technology» dedicated to the 90th anniversary of the birth of Professor N. N. Algazina*. Yelets: EGU, 2012. Vol. 1. P. 9–12. (In Russ.)

5. *Razumovskaya M. M.* Methods of teaching spelling at school: Teacher's book. 2nd ed., add. Moscow: Education, 1996. 207 p. (In Russ.)

6. *Skryabina O. A.* The study of the pronoun as a part of speech using a computer. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 1998;6:9–18. (In Russ.)

7. *Skryabina O. A.* Orthogram or spelling action for the formation of literate writing? *Izvestiya YuFU. Filologicheskie nauki = Proceedings of Southern Federal University. Philology*. 2020;24(1):190–197 [Skryabina 2020a]. (In Russ.) <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2020-1-190-197>.

8. *Skryabina O. A.* The system of work on the literacy of students in high school: Textbook. Ryazan, 2017. 134 p. (In Russ.)

9. *Skryabina O. A.* Digitalization and tradition in teaching Russian language. *Izvestiya YuFU. Filologicheskie nauki = Proceedings of Southern Federal University. Philology*. 2020;24(3):197–204 [Skryabina 2020b]. (In Russ.) <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2020-3-197-204>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ольга Алексеевна Скрябина, доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания

Olga A. Skryabina, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of the Russian language and methods of its teaching

Статья поступила в редакцию 17.02.2022; одобрена после рецензирования 11.03.2022; принята к публикации 16.05.2022.

The article was submitted 17.02.2022; approved after reviewing 11.03.2022; accepted for publication 16.05.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-43-49>

Вклад Н. Н. Алгазиной в методику обучения орфографии в средней школе (60–80-е годы XX века)

Людмила Геннадьевна Ларионова

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия, lg59@bk.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5703-9817>

Аннотация. В статье предпринята попытка осмыслить научно-методическое наследие профессора Н. Н. Алгазиной (1922–2002) в области методики обучения орфографии в средней общеобразовательной школе. Временные рамки исследования охватывают период с 60-х по 80-е гг. XX в. Соотносятся методические рекомендации в учебных пособиях и статьях Н. Н. Алгазиной (в указанный период) с современными школьными реалиями. Делается вывод, что книги Н. Н. Алгазиной и сегодня остаются актуальными пособиями по методике обучения орфографии в V–VII классах средней общеобразовательной школы. Результаты проведенного исследования основываются на методах теоретического анализа научных знаний (проблемном, обзорном, аспектном) и на обобщении методического опыта.

Ключевые слова: Н. Н. Алгазина, правила орфографии, мыслительная деятельность, классификация правил орфографии, варианты орфограмм, способы предупреждения орфографических ошибок, орфографический анализ, методы и приемы орфографической работы на уроках русского языка

Для цитирования: Ларионова Л. Г. Вклад Н. Н. Алгазиной в методику обучения орфографии в средней школе (60–80-е годы XX века) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 43–49. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-43-49>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

N. N. Algazina's contribution to the methodology of teaching spelling in secondary school (1960–1980s)

Lyudmila G. Larionova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, lg59@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5703-9817>

Abstract. The paper attempts to reflect on the scientific and methodological legacy of N. N. Algazina (1922–2002) in the sphere of spelling teaching methodology in general secondary school. The study encompasses the period from the 1960s to the 1980s. The paper correlates the methodological recommendations from the textbooks and research papers by N. N. Algazina (published within the specified period) with the modern school realities. It is concluded that N. N. Algazina's works are still up-to-date textbooks on the methodology of teaching spelling in the V–VII forms in general secondary school. The results of the performed research are based on the methods of scientific knowledge theoretical analysis (problem, review, aspect) and on the generalisation of methodological experience.

Keywords: N. N. Algazina, spelling rules, mental activity, classification of spelling rules, orthogram variants, ways to prevent spelling errors, spelling analysis, methods and techniques of spelling work in Russian lessons

For citation: Larionova L. G. N. N. Algazina's contribution to the methodology of teaching spelling in secondary school (1960–1980s). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(4):43–49. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-43-49>.

Введение. Имя Надежды Николаевны Алгазиной широко известно не только российскому научному сообществу методистов, но и учителям-практикам. Посвятив свою профессиональную жизнь методике школьной орфографии, Н. Н. Алгазина оставила богатое методическое наследие, в котором и современный учитель может

найти ответы на волнующие его вопросы: «Как учить школьников, чтобы правила орфографии были не текстом для зубрежки, а служили средством формирования прочных умений и навыков, т. е. были помощниками при письме? Какой должна быть система упражнений по орфографии, чтобы навыки грамотного письма складывались

в соответствии с содержательной (языковой) сущностью орфографических правил? На отработку каких конкретно грамматико-орфографических понятий должен быть направлен учебный процесс в средней школе, чтобы знания имели направляющую функцию и служили практике письменного речевого общения? Каковы причины орфографических ошибок и способы их предупреждения?».

Много ценного и полезного найдет современный читатель (ученый, методист, учитель) в работах профессора Н. Н. Алгазиной, будь то журнальные статьи или учебные пособия, потому что результаты исследований, представленные в них, были многократно апробированы ученым. Труды Н. Н. Алгазиной за период 60–80-х гг. XX в. (данный отрезок времени, на наш взгляд, является пиком интенсивности в становлении Н. Н. Алгазиной как ведущего ученого-методиста страны) – «это кладезь идей в области теории и практики обучения орфографии в средней школе, которые читатель, наш современник, непременно возьмет себе на вооружение для научной или практической работы» [Ларионова 2020: 43].

Поэтому в статье мы подробно рассматриваем следующие аспекты научно-исследовательской деятельности Н. Н. Алгазиной: классификация орфографических правил; причины орфографических ошибок и способы их предупреждения; теория вариантов орфограмм; система упражнений по орфографии. Решение всех этих вопросов реализует в школьном обучении взаимосвязанные (интегрирующие) возможности орфографии с другими разделами лингвистики (фонетикой, лексикой, словообразованием, грамматикой), что создает реальные условия для развития лингвистического мышления учащихся и становления их орфографической грамотности на основе осознания содержания правил.

Нам также важно описать вклад Н. Н. Алгазиной как ученого-методиста в разработку: 1) теоретических основ обучения орфографии в средней школе, призванных обеспечить своевременное и прочное формирование умений и навыков грамотного письма; 2) требований, предъявляемых к формулировкам орфографических правил; 3) наиболее эффективных методов и приемов анализа орфографических правил и орфограмм.

Цель статьи – проанализировать научно-методические достижения Н. Н. Алгазиной в период с 60-х по 80-е гг. XX в. для выявления значимых концептуальных основ организации орфографической работы на уроках русского языка в V–VII классах средней школы.

Анализ. В 60-е гг. XX столетия, после принятия и утверждения на государственном уровне свода «Правила русской орфографии и пунктуации» (1956), началось активное становление методики обучения орфографии в средней школе на основе содержания правил. Заметное место в данной методике получила разработанная Н. Н. Алгазиной классификация орфографических правил с учетом характера опознавательных признаков орфограммы. «Характер опознавательных признаков различен; имеются фонетические и морфологические опознавательные признаки» [Алгазина 1965: 6]. По мнению ученого-методиста, опознавательный этап анализа обязателен при применении в ходе письма всех орфографических правил. Между тем опознавательные признаки орфограммы присутствуют не в каждой формулировке правила орфографии, поэтому Н. Н. Алгазина разделила орфографические правила, изучаемые в школьном курсе русского языка (V–VII классы), на две группы.

К первой группе ученый отнесла такие формулировки орфографических правил, в которых имеются все необходимые и достаточные признаки той или иной орфограммы, в том числе и опознавательные. (Сразу отметим, признаки орфограммы, которые определяются на опознавательном этапе анализа, Н. Н. Алгазина назвала *опознавательными признаками*, на выборочном этапе анализа – *выборочными признаками*, на заключительном этапе анализа – *заключительными признаками*. Учащимся, по мнению ученого, следует сообщать только термин *опознавательный признак орфограммы*, чтобы не перегружать их излишней научной информацией.)

В качестве примера рассмотрим правило «Правописание букв *о–е* после шипящих и *ц* в окончаниях имен существительных». В тексте этого правила имеется и *опознавательный признак* («после шипящих и *ц*»), и *выборочные признаки* («в окончаниях имен существительных»), и *заключительные*

признаки («под ударением пишется буква *о*, без ударения – буква *е*») [Алгазина 1981: 34].

Ко второй группе Н. Н. Алгазина отнесла те формулировки орфографических правил, где вообще не обозначаются опознавательные признаки орфограммы, но зато указаны другие необходимые признаки. Например, в правиле «*Правописание з–с в приставках*» имеются лишь *выборочные* и *заключительные признаки* орфограммы, а именно: «в приставках на *з–с*» (это *выборочные признаки*), «перед звонкими согласными пишется *з*, перед глухими – *с*» (это *заключительные признаки*) [Алгазина 1981: 34].

В основу данной классификации орфографических правил Н. Н. Алгазина положила принцип последовательности умственной работы учащихся, когда требуется выбрать верную букву или знак (речь идет о правилоориентированных написаниях, т. е. написаниях, регулируемых правилами). Ученый-методист была убеждена, что «нужно учить школьников “действовать по правилам”, выполнять в определенной последовательности умственные действия, необходимые для применения правила» [Алгазина 1965: 15]. Для формирования орфографических умений и навыков «необходима специально организованная деятельность с использованием приемов, обеспечивающих развитие мыслительных структур, на основе которых формируется грамотность» [Скрябина 2021: 10]. Чтобы учащийся мог верно выбрать при письме на основе правила нужную букву (знак), он должен, как считала Н. Н. Алгазина, осуществить в уме трехэтапный анализ: сначала обнаружить орфограмму (опознавательный этап анализа); затем установить, что за орфографическое правило необходимо применить именно в данном случае (выборочный этап анализа); и, наконец, решить уже вопрос о конкретном написании, определив существенные признаки, значимые для применения того или иного орфографического правила (заключительный этап). «Таким образом, учащийся, чтобы писать в соответствии с орфографическими правилами, должен в определенной последовательности производить смысловой, фонетический и грамматический анализ орфограмм» [Алгазина 1965: 273].

С точки зрения способов применения орфографических правил, изучаемых в V–VII классах, Н. Н. Алгазина разделила

правила на три группы: 1) правила, применение которых требует трех этапов анализа (опознавательного, выборочного, заключительного); 2) правила, применение которых требует двух этапов анализа; 3) правила, которые требуют одного этапа анализа [Алгазина 1981: 32]. Ученый «рассматривала орфографическое умение как действие, формирующееся на основе правила» [Дейкина, Скрябина 2021: 158].

В результате многолетних наблюдений за ходом учебного процесса Н. Н. Алгазина установила: большинство орфографических правил (48 из 70), изучаемых в средней школе, нуждаются в трехэтапном анализе (опознавательном, выборочном, заключительном). При этом большое значение ученый придавала выборочному этапу работы над орфографическим правилом на уроках русского языка, где идет анализ, наблюдение над языковым фактом письма. На этом этапе учащийся должен выделить морфему, в которой есть орфограмма, если надо – определить способ образования слова, или определить часть речи, или установить значение слова, выяснить смысл предложения в целом, или определить фонетические особенности слова (например, место ударения, наличие беглых гласных, характер согласных).

Как видим, языковой материал, которым необходимо овладеть учащимся при изучении (познании) содержательной сущности орфографических правил, значителен. Вот почему Н. Н. Алгазина считала чрезвычайно важным в ходе обучения орфографии постоянно совершенствовать знания учащихся по фонетике, словообразованию, лексике, морфологии, чтобы ученики могли свободно пользоваться опознавательными признаками орфограмм в практике письма и производить необходимый орфографический анализ [Алгазина 1988]. Вдумываясь с помощью учителя (или собственных размышлений) в фонетические, лексические, грамматические особенности слов, школьники учатся осмысливать содержательную (языковую) суть правил орфографии, учатся видеть трудности в их применении. Орфографические ошибки, как показал опыт Н. Н. Алгазиной, как раз и возникают тогда, когда учащиеся обнаруживают свои недостатки (свое незнание) именно при фонетическом, словообразовательном,

грамматическом или семантическом анализе орфограмм.

Классификация орфографических правил и орфограмм, предложенная Н. Н. Алгазиной, позволила привести в систему организацию обучения орфографии в средней школе на теоретической основе, где ядром изучения орфографических правил являются опознавательные признаки орфограммы. Именно группировка правил орфографии по наличию или отсутствию в них опознавательного признака орфограммы помогла в дальнейшем при работе авторам школьных учебников, ученым, методистам, учителям. В итоге это облегчило усвоение орфографических правил и повысило орфографическую грамотность учащихся. Кроме того, умения и навыки понимания (осознания) содержания орфографических правил формируются на теоретической основе, отсюда значительно повышается результативность по развитию орфографической зоркости у учащихся. Н. Н. Алгазина подчеркивала, что орфографическая зоркость — это не только умение обнаруживать, находить орфограммы в написанном слове (а в одном слове бывает часто не одна, а две и более орфограмм), но и умение определять орфограммы на слух [Алгазина 1981]. Развивать орфографическую зоркость у учащихся — «значит учить их определять орфограммы при различных обстоятельствах. Теоретическую основу этого обучения составляют опознавательные признаки орфограммы» [Алгазина 1981: 33].

Предложенная Н. Н. Алгазиной методика обучения орфографии в средней школе направлена на то, чтобы научить школьников верно применять при письме правила правописания, для чего учителю необходимо в процессе обучения орфографии действовать на предупреждение орфографических ошибок учащихся. При организации данной работы, как считала Н. Н. Алгазина, учитываются характер и причины появления ошибок. Именно ошибки указывают на трудности, которые испытывают ученики при овладении правилами орфографии. Тщательное изучение орфографических ошибок учащихся (в различных по стилю и типу речи письменных работах) убедило ученого в том, что одной из серьезных причин их возникновения является неумение учащихся опираться при письме на

языковую (содержательную) суть правил орфографии; отсюда и невладение способом орфографического действия при выборе правильного написания.

Н. Н. Алгазина проанализировала причины орфографических ошибок на каждое правило, определила, подробно описав, способы их предупреждения и на базе этого разработала конкретные методические указания по изучению орфографических правил на уроках русского языка в средней школе [Алгазина 1965]. Наблюдение и эксперимент как два ведущих метода исследования в научно-методической деятельности ученого стали важнейшими инструментами при выявлении характера орфографических ошибок учащихся с дальнейшей их классификацией и учетом. Систематическую работу над ошибками Н. Н. Алгазина считала одной из главных задач учителя.

Книга Н. Н. Алгазиной «Предупреждение орфографических ошибок учащихся V–VIII классов» (1965) обеспечила учителей русского языка методическими материалами и разработками; эта книга и сегодня имеет важное значение для учителей при подготовке к урокам по орфографии, а также для индивидуальной работы с учениками.

Как ученый-методист, Н. Н. Алгазина продумывала вопрос (который и в современных условиях не потерял своей актуальности) о характере формулировок орфографических правил, изложенных в школьных учебниках. До Н. Н. Алгазиной к данному вопросу обращались К. Б. Бархин, Е. С. Истрина, Д. Н. Богоявленский, Н. С. Рождественский и А. Н. Гвоздев. Принимая во внимание разработанные учеными требования к формулировкам орфографических правил, Н. Н. Алгазина несколько расширила и конкретизировала эти требования, указав, что правила орфографии в школьных учебниках «должны быть сформулированы таким образом, чтобы в их ситуативной части компактно, в определенной последовательности были изложены все необходимые условия их применения.

В таком случае эти правила будут ориентировать учащихся на выяснение всех существенных признаков орфограммы в такой последовательности, которая фактически нужна для определения написания» [Алгазина 1965: 275–276].

Важная сторона проблемы эффективности организации орфографической работы

(в методической концепции Н. Н. Алгазиной) — это отбор лексики для упражнений, используемых на уроках русского языка в V–VII классах, а именно: на какой лексике вводить то или иное орфографическое правило на уроке первичного знакомства с ним; далее — на какой лексике закреплять, совершенствовать умения и навыки учащихся опираться на данное правило в процессе письма. Поэтому Н. Н. Алгазина считала особенно важным вопрос о вариантности лексического материала для упражнений по орфографии. Требования учета вариантов орфограмм (правда, лишь в тезисной форме) находим в исследованиях М. В. Ушакова и Н. С. Рождественского. Сам термин *вариант орфограммы* был впервые употреблен Н. С. Рождественским [Рождественский 1960]. Всестороннюю же разработку теории вопроса о вариантах орфограмм получила в трудах Н. Н. Алгазиной. Под вариантом орфограммы ученый понимала «разновидность орфограммы, имеющую ту или иную языковую особенность (семантическую), фонетическую или грамматическую), в результате которой учащиеся затрудняются применить соответствующее орфографическое правило» [Алгазина 1965: 50]. Например, при изучении и закреплении орфографического правила «Правописание букв *о*–*е* (*ё*) после шипящих в корнях слов» в упражнениях следует рассматривать, как определила Н. Н. Алгазина, следующие варианты орфограммы:

I. Вариант орфограммы, имеющий лексическую особенность — слова-исключения, в корнях которых пишется гласная *о*: *шов*, *шорох*, *крыжовник*, *обжора*, *трущоба*.

II. Варианты орфограммы, имеющие фонетико-морфологические особенности:

1) слова, в корнях которых *е* после шипящих проверяется ударением: *шерсть* — *шёрстка*, *шепет* — *шёпот*, *шедший* — *шёл*, *цель* — *щёлка*, *чернь* — *чёрный* и т. п.

2) слова, в корнях которых *е* после шипящих не проверяется ударением: *жёсткий*, *чёткий*, *щёлкать*, *отчёт* и т. п.

3) слова, в корнях которых *ё* после шипящих чередуется с *и*: *сжѐг* — *сжигать*, *учѐт* — *учитывать*;

4) существительные *ожог*, *поджог* и глаголы *ожѐг*, *поджѐг* [Алгазина 1965].

Такой методический путь, как опора при обучении орфографии на учет в дидактическом материале лингвистической неоднородности орфограмм, способствует более прочному становлению навыков грамотного письма у учащихся. Н. Н. Алгазина была убеждена, что вопрос о вариантах орфограмм — это есть вопрос о дидактическом материале, на котором идет обучение. Варианты орфограммы необходимо предусматривать не только в соответствующих упражнениях, которые учащиеся выполняют на уроках русского языка в школе, но и при подборе текстов для контрольного списывания, комментированного письма, письма по памяти, контрольных диктантов. Это дает возможность учителю проверить весь изученный орфографический материал в полном объеме, закрепить понимание языковой сущности каждого изученного орфографического правила.

При введении в упражнения (отбор лексики) вариантов орфограмм сам процесс обучения орфографии в школе становится не только познавательным, но и интересным. Выявляя суть того или иного орфографического явления под руководством учителя, школьники осознают особенности русской орфографии.

Оценивая и осмысливая тренировочные упражнения по орфографии, Н. Н. Алгазина придерживалась мнения, что в упражнениях следует включать не только примеры с учетом вариантов орфограммы, но и так называемые смешиваемые примеры, т. е. написания, которые учащиеся часто смешивают, делая ошибочные обобщения. Например, при выборе гласных в корнях слов *ж..кет*, *ж..лет*, *ж..смин*, *ж..лание* ученики нередко ошибочно применяют правило о правописании буквенного сочетания *жи*.

В практике обучения орфографии в средней школе постоянно приходится сталкиваться со случаями смешения орфограмм учащимися. Н. Н. Алгазина определила, что чаще всего смешиваются случаи употребления *о*–*е* (*ё*) после шипящих в корнях слов, в суффиксах, окончаниях; случаи употребления конечного *ь* после шипящих в определенных классах слов. Поэтому использование на уроках русского языка специальных упражнений на сравнение и сопоставление

смешиваемых примеров поможет учителю в формировании у учащихся собственно орфографических умений: замечать орфограммы и анализировать их на основе правил. Н. Н. Алгазина была убеждена, что это важнейшие шаги к становлению сознательной грамотности учащихся, они создают условия для осмысленного использования правил в ходе письма. Через упражнения (шаг за шагом) учащиеся учатся применять правила.

Характер и эффективность упражнений по орфографии постоянно находились в поле внимания ученого-методиста [Алгазина 1961; 1965; 1981; 1987; 1988]. Решающую роль здесь Н. Н. Алгазина отводила не только отбору лексики, но также и целевой направленности заданий, установке этих заданий на анализ языковых фактов, который приводит к верному решению выбора правильного написания.

Из всего многообразия тренировочных упражнений по орфографии, признавая бесспорную значимость каждого из них, Н. Н. Алгазина особое внимание при обучении уделяла объяснительному письму, потому что объяснение, обоснование написанного (устное или письменное) позволит учащимся обращать внимание на все существенные признаки, совокупность которых и определяет правильное, единственно верное, написание. Как устное, так и письменное объяснение написанного обязывает учащихся анализировать орфограммы, а значит — учит их мыслить орфографически.

По мнению Н. Н. Алгазиной, устное объяснение орфограммы должно производиться на основе небольшого логического рассуждения; его уместно проводить после первичного знакомства с орфографическим правилом, а также на этапе повторения и в ходе работы над ошибками. В принципе, то же самое можно сказать и в отношении письменного объяснения орфограммы, когда с помощью условных сокращений или подчеркиваний ученик устанавливает существенные признаки (фонетические или грамматические), определяющие выбор верного написания [Алгазина 1965]. Эти упражнения необходимы, как считала ученый-методист, в качестве звена, связывающего теорию с практикой; и учитель должен последовательно и методично от урока к уроку добиваться того, чтобы учащиеся аргументированно объясняли (в полной или краткой форме) правильный выбор буквы (знака).

Система упражнений по орфографии, подробно изложенная в учебных пособиях и статьях Н. Н. Алгазиной, представляет собой и сегодня ценный дидактический материал. Ученый-методист всегда стремилась показать учителю, как в результате правильно подобранных упражнений обеспечить неуклонное поэтапное продвижение учащихся в освоении норм правописания. Тем самым Н. Н. Алгазина хотела донести до школьных учителей важную мысль: формирование орфографических умений и навыков в процессе обучения русскому языку не совершается мгновенно, обучение орфографии (на основе содержания правил) требует времени, обязательного соблюдения этапности, анализа, особенно это касается трудных случаев правописания (например, *н* и *nn* в суффиксах имен прилагательных, причастий, наречий; *не* и *ни* в неопределенных и отрицательных местоимениях; правописание сложных имен существительных и сложных имен прилагательных; правописание производных предлогов; употребление прописных-строчных букв и др.). Вот почему, по мнению Н. Н. Алгазиной, так важна для методики орфографии поэтапность в обучении, отработка способа орфографического действия при выборе верного написания — всё это исключает формальный подход к изучению орфографических правил, которые составляют основу школьного курса орфографии.

Выводы. Подытоживая сказанное, хотим подчеркнуть, что разработанные Н. Н. Алгазиной в 60–80-е гг. XX в. классификация орфографических правил, методы и приемы их анализа на уроке, теория вариантов орфограмм, способы предупреждения орфографических ошибок учащихся не потеряли своей актуальности и для практики обучения орфографии в современной школе. Поэтому неудивителен неизменный интерес к трудам Н. Н. Алгазиной. Все научно-методические работы ученого стали классическими и вошли в золотой фонд методической литературы.

Своей профессиональной деятельностью Надежда Николаевна Алгазина доказала, что теория без практики не дает результатов в обучении. Как истинный ученый, Н. Н. Алгазина постоянно занималась опытно-экспериментальными исследованиями, высоко ценила труд школьного учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алгазина Н. Н. О развитии орфографической зоркости // Русский язык в школе. 1981. № 3. С. 32–37.
2. Алгазина Н. Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся V–VIII классов: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1965. 280 с.
3. Алгазина Н. Н. Система орфографических упражнений // Русский язык в школе. 1988. № 2. С. 34–39.
4. Алгазина Н. Н. Трудные случаи правописания (Из опыта работы). М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 84 с.
5. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков. М., 1987. 159 с.
6. Дейкина А. Д., Скрябина О. А. Текст как основа обучения письменной связной речи и правописанию // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2021. № 4. С. 152–163.
7. Ларионова Л. Г. Вопросы методики преподавания орфографии на страницах журнала «Русский язык в школе» (1979–2019) // Русский язык в школе. 2020. № 1. С. 36–44. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-1-36-44>.
8. Рождественский Н. С. Свойство русского правописания как основа методики его преподавания. М., 1960. 304 с.
9. Скрябина О. А. Активизация мыслительной деятельности учащихся при изучении морфологии русского языка // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 7–15. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-6-7-15>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Людмила Геннадьевна Ларионова, доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка

REFERENCES

1. Algazina N. N. On the development of spelling vigilance. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 1981;3:32–37. (In Russ.)
2. Algazina N. N. Preventing spelling errors in grades V–VIII: A teacher's guide. Moscow: Education, 1965. 280 p. (In Russ.)
3. Algazina N. N. System of spelling exercises. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 1988;2:34–39. (In Russ.)
4. Algazina N. N. Difficult spellings. (From work experience). Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1961. 84 p. (In Russ.)
5. Algazina N. N. Formation of spelling skills. Moscow, 1987. 159 p. (In Russ.)
6. Deykina A. D., Skryabina O. A. Text as a basis for learning written connected speech and spelling. *Izvestiya YuFU. Filologicheskie nauki = Proceedings of Southern Federal University. Philology*. 2021;4:152–163. (In Russ.)
7. Larionova L. G. Topical issues of methodology in teaching spelling on the pages of *the Russian Language at School Journal* (1979–2019). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2020;81(1):36–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-1-36-44>.
8. Rozhdestvenskiy N. S. The property of Russian spelling as the basis of its teaching methodology. Moscow, 1960. 304 p. (In Russ.)
9. Skryabina O. A. The promotion of learners' mental activity while studying Russian morphology. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021;82(6):7–15. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-6-7-15>.

Статья поступила в редакцию 24.02.2022; одобрена после рецензирования 30.03.2022; принята к публикации 16.05.2022.

The article was submitted 24.02.2022; approved after reviewing 30.03.2022; accepted for publication 16.05.2022.



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

LITERARY TEXT ANALYSIS

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-50-54>

Семантика морской образности в стихотворении Р. И. Рождественского «Домик Петра Первого в Саардеме» (к 90-летию со дня рождения)

Игорь Сергеевич Урюпин

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, isuryupin78@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-9080-9505>

Аннотация. В статье представлен лингвостилистический и поэтико-философский анализ стихотворения Р. И. Рождественского «Домик Петра Первого в Саардеме», являющегося одним из ключевых в идейно-художественной структуре сборника «Голос города», сопрягающего в едином художественном континууме современность с судьбоносными событиями отечественной истории. Цель статьи – выявить образный потенциал стихотворения на основе характеристики социокультурных и историсофских проблем государственного и личного бытия человека XX в., раскрыть формально-содержательную систему реализации изобразительно-выразительных средств репрезентации морской образности как культурно-смыслового маркера авторской картины мира, органично интегрированной в национальную семиосферу. Для реализации заявленной цели использовались когнитивно-семантический, системно-целостный, структурно-типологический и историко-функциональный методы исследования, элементы мифопоэтического анализа художественного произведения в единстве парадигматики и синтагматики. Морская образность в стихотворении Р. И. Рождественского выступает не только поэтическим лейтмотивом, организующим лирический сюжет произведения, но и интегратором концептов, связанных с природной стихией, символизирующей пространство свободы, иррациональных порывов и жизнотворчества. Выявляется ключевой образ-символ стихотворения – корабль, которым представляется художнику и сам домик Петра Первого в Саардеме, и Россия, устремленная в великое будущее.

Ключевые слова: Р. И. Рождественский, «Домик Петра Первого в Саардеме», «Саардамский плотник», национально-культурный архетип, морская образность, семантика, символ, концепт, Петр I

Для цитирования: Урюпин И. С. Семантика морской образности в стихотворении Р. И. Рождественского «Домик Петра Первого в Саардеме» (к 90-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 50–54. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-50-54>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The semantics of sea imagery in R. I. Rozhdestvsky's poem "Czar Peter House in Zaandam" (to the 90th anniversary of the birth)

Igor S. Uryupin

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, isuryupin78@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-9080-9505>

Abstract. The article presents a linguo-stylistic and poetic-philosophical analysis of R. I. Rozhdestvsky's poem "Czar Peter House in Zaandam". This piece of poetry is one of the key texts in the ideological and artistic structure of the "City's Voice" collection of poems as it links the present with the landmarks in our national history in a single artistic continuum. The paper aims to identify the potential of the imagery in the poem for representing sociocultural and historiosophical problems

of a twentieth-century person's state and personal existence. The study also seeks to reveal the formal and semantic system of the realisation of the figures of speech and expressive means employed to represent sea imagery as a cultural and semantic marker of the poet's world, which is seamlessly integrated into the national semiosphere. To accomplish the declared aim, the research used cognitive-semantic, systemic-holistic, structural-typological, and historical-functional methods and approaches. Additionally, elements of mythopoetic literary text analysis were employed in the unity of paradigmatic and syntagmatic relations. The sea imagery in the poem by R. I. Rozhdestvensky is not only a poetic leitmotif that constitutes the lyrical plot of the piece, but it also integrates the concepts associated with natural phenomena symbolising the space of freedom, irrational impulses, and creative life. The key image-symbol of the poem, i. e. the ship – has been identified. The artist envisaged that both "Czar Peter House in Zaandam" and Russia rushing to its great future were a ship.

Keywords: R. I. Rozhdestvensky, "Czar Peter House in Zaandam", "Zaandam carpenter", national cultural archetype, sea imagery, semantics, symbol, concept, Peter the Great

For citation: Uryupin I. S. The semantics of sea imagery in R. I. Rozhdestvensky's poem "Czar Peter House in Zaandam" (to the 90th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(4):50–54. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-50-54>.

Введение. В художественной картине мира Р. И. Рождественского, обращенной почти исключительно к современности, отражающей динамично меняющееся пространство микро- и макрокосма, чрезвычайно редки, а потому весьма значимы поэтические ретроспекции и исторические экскурсы, позволяющие осмыслить существование отдельной личности и всего народа. В эпоху застоя, «заморозившую» после непродолжительной «оттепели» надежды шестидесятников на всестороннее обновление жизни, интеллигенция, всегда чутко реагирующая на социально-политические процессы в стране, осознала необходимость и неизбежность изменений во всех сферах общественного и гражданского бытия, почувствовала потребность в «морском», свежем ветре перемен. В культурном сознании поэта не случайно возникает фигура великого преобразователя России – Петра I, к которой традиционно обращаются русские писатели в судьбоносные моменты отечественной истории, особенно в периоды кардинальной ломки привычного, устоявшегося миропорядка. В стихотворении «Домик Петра Первого в Саардеме», ставшем одним из ключевых в сборнике «Голос города» (1977), Р. И. Рождественский в жанре поэтической мемории представил не статическую диспозицию музейного артефакта – Домика Петра I, а «интерактивную», «живую картину» с ярко выраженной исторической диалогичностью, пронизывающей «всю текстовую ткань» [Колокольцева 2019: 72] произведения.

Нарративная структура стихотворения являет собой авторскую апелляцию к прошлому из настоящего и сопрягает в единый

художественный континуум разные хроно-топические пласты и срезы, которые интегрирует мотив моря, выступающий идейно-содержательным центром произведения. Его онтологической матрицей, обеспечивающей языковую реализацию лирического сюжета, становится система образов с морской семантикой, которая образует «зону смысла» поэтического текста, организующуюся вокруг «инвариантного образного ядра» [Берестнев 2010: 14]. Таким ядром в стихотворении Р. И. Рождественского оказывается образ-концепт моря, представляющий собой «единицу универсально-предметного кода» [Стернин, Розенфельд 2008: 220], обладающую миромоделирующим характером. Море как ключевой образ текста, репрезентируемый разными лексическими единицами, так или иначе связанными с морской стихией, «служит тем основанием, над которым надстраиваются символ и знак» [Алефиренко 2005: 115].

Знаковая (денотативная) функция образа моря в стихотворении Р. И. Рождественского реализуется в контаминации трех референций: отвлеченно-романтическое клише *море как символ свободы, иррациональных порывов* неразрывно переплетается с конкретно-реалистическим понятием *моря как природной среды* и идеей *моря как безграничного пространства возможностей* для осуществления великого исторического призвания России. Все это концентрируется в едином, емком художественном образе. По справедливому замечанию Н. Ф. Алефиренко, «ассоциативные связи языкового образа с другими элементами сознания позволяют ему высвечивать не один “кадр”, а их синкретическую совокупность,

плотника». Такой демократический образ русского царя, по сути, стал национально-культурным архетипом [Урюпин 2009], последовательно реализованным в романах П. Р. Фурмана «Саардамский плотник» (1849) и Д. Л. Мордовцева «Державный плотник» (1895), оказавшихся источниками литературно-художественной прецедентности в воплощении феноменологии исторической личности в процессе ее мифологизации. Не случайно в романе М. А. Булгакова «Белая гвардия» (1923–1925) автор (и личный повествователь, и автобиографический герой одновременно) утверждает, что «Саардамский Плотник», как и «Фауст», «совершенно бессмертен» [Булгаков 1997: 61].

Р. И. Рождественский в исторической ретроспекции органично соединяет две «мужички» ипостаси Петра — плотника и моряка:

...царь — и нате! —

с матроснею курит зелье.

Одобрительно кивали головами лоцмана.

Морская атмосфера Саардема, где Петр не брезговал пировать с *забудыжной портовой штаной*, передана поэтом во всем многообразии ее ольфакторных проявлений:

На старинных верфях пахло

морем, тесом и смолой.

Сам голландский городок показан Р. И. Рождественским как большая мастерская, в которой создается *непотешный русский флот*. Семантическая оппозиция *игрушечный (потешный) / настоящий (непотешный)* становится сюжетообразующим мотивом, последовательно реализованным в художественной структуре стихотворения. «Игрушечное» пространство Саардема противопоставляется подлинным реалиям российской действительности; *потешное* с точки зрения европейского обывателя царское увлечение постройкой кораблей на самом деле оказывается отнюдь не *потешной*, а *настоящей*, государственно важной задачей, поставленной Петром и успешно осуществленной им в исторической перспективе, о чем сообщает поэт в кульминации текста:

Поплывет по океанам

непотешная Россия!

Наплевав на все наветы,

утвердится на земле.

С тысячью смертями

знаясь,

с тысячью штормами

споря...

Исследователями отмечалась особенность художественного дарования Р. И. Рождественского выходить «за пределы своего сознания, своего опыта» «в другую реальность» [Каргаполов, Каргаполова 2018: 15], подниматься над сиюминутными проблемами в область вечных ценностей и общечеловеческих идеалов, в сферу вселенских законов и обобщений. Сама Россия представлялась поэту способной бросить вызов природным стихиям и устремиться вопреки всем возможным преградам к неведомым историческим горизонтам. И хотя «непотешная Россия» в стихотворении прямо не называется кораблем, но через «предикативный символ» [Андреев, Митрофанова, Соколов 2014: 9] (Россия *поплывет по океанам*) Р. И. Рождественский передает метафизическую идею пути Отечества по «житейскому морю» к великой духовной цели.

Выводы. Образ корабля в стихотворении Р. И. Рождественского является интегральным, концентрирующим в себе все смыслы в процессе развертывания лирического сюжета о морской судьбе России, ее особой миссии в мировой истории. Мотив «выхода к морю» становится неотъемлемой частью русского национально-культурного сознания, определяющего особое видение мира, над которым не властно время: русский человек и в XVIII столетии, и в веке XX (как и в XXI) устремлялся «за горизонт» своих «земных» возможностей, пытаясь обуздать/покорить природные стихии, бросить вызов Необходимости во имя Свободы. Кольцевая композиция стихотворения Р. И. Рождественского «Домик Петра Первого в Саардеме», передающая ощущение экзистенциальной тоски лирического героя (и поэта как субъекта речи, и Петра как исторического персонажа) по морским просторам, актуализирует образ «вечного дома», войти в который *сегодня — все равно, что / выйти в море*.

Морская образность в стихотворении Р. И. Рождественского оказывается семантическим маркером идеи всемирно-исторического призвания России, которой суждено до конца пройти полное опасностей и препятствий плавание в океане Жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики. М.: Гнозис, 2005. 326 с.
2. Андреев А. В., Митрофанова О. А., Соколов К. В. Введение в формальную семантику. СПб.: СПбГУ, Филологический факультет, 2014. 88 с.
3. Берестнев Г. И. В поисках семантических универсалий. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. 256 с.
4. Булгаков М. А. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 4: Белая гвардия. Дни Турбиных. Роман, пьесы. М.: Голос, 1997. 672 с.
5. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Редактура УРСС, 2002. 280 с.
6. Ерофеева Т. И. Просторечная лексика в городской речи носителей литературного языка (лексикографические изыскания) // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 5 4(2). С. 40–50.
7. Каргаполов Е. П., Каргаполова Л. А. Сущность творчества поэта Роберта Рождественского // Национальные приоритеты России. 2018. № 4(31). С. 46–52.
8. Ключевский В. О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. М.: Правда, 1991. 622 с.
9. Колокольцева Т. Н. Текстобразующий потенциал диалогичности и фигур диалогизма в лирических произведениях А. А. Вознесенского и Р. И. Рождественского // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 4–1. С. 70–82.
10. Сипкина Н. Я. Образная система поэтического творчества Р. И. Рождественского: функциональная роль и классификация образов // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6(49). С. 341–344.
11. Стернин И. А., Розенфельд М. Я. Слово и образ. Воронеж: Истоки, 2008. 243 с.
12. Урюпин И. С. Национально-культурный архетип «Саардамского плотника» в либретто М. А. Булгакова «Петр Великий» // Philologos. 2009. Вып. 6, № 3–4. С. 100–113.
13. Функциональная грамматика русского языка / под ред. С. М. Колесниковой. М.: Юрайт, 2020. 421 с.

REFERENCES

1. Alefirenko N. F. Controversial subjects of semantics. Moscow: Gnozis, 2005. 326 p. (In Russ.)
2. Andreev A. V., Mitrofanova O. A., Sokolov K. V. Introduction to formal semantics. Saint-Petersburg: St.-Petersburg State University, Philological faculty, 2014. 88 p. (In Russ.)
3. Berestnev G. I. In search of semantic universals. Kaliningrad: Publishing House of Russian State University named after I. Kant, 2010. 256 p. (In Russ.)
4. Bulgakov M. A. Collection of works: in 10 vols. Vol. 4: White Guard. Days of the Turbins. Novel, plays. Moscow: Voice, 1997. 672 p. (In Russ.)
5. Volf E. M. Functional evaluation semantics. Moscow: Editorial URSS, 2002. 280 p. (In Russ.)
6. Erofeeva T. I. Constant vocabulary in the city speech of speakers of literary language (lexicographic investigation). *Evraziyskiy gumanitarniy zhurnal = Eurasian Humanitarian Journal*. 2019;5(4):40–50. (In Russ.)
7. Kargapolov E. P., Kargapolova L. A. Essence of the Robert Rozhdestvensky's creativity. *Natsionalnye priority Rossii = Russia's national priorities*. 2018; 4(31):46–52. (In Russ.)
8. Klyuchevsky V. O. Historical portraits. Figures of historical thought. Moscow: True, 1991. 622 p. (In Russ.)
9. Kolokoltseva T. N. Text-forming potential of dialogue and dialogism figures in lyrical works A. Voznesensky and R. Rozhdestvensky. *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika = Ecology of language and communicative practice*. 2019;4–1:70–82. (In Russ.)
10. Sipkina N. Ya. Figurative system of poetic creativity of R. I. Rozhdestvensky: functional role and classification of images. *Mir nauki, kulturny, obrazovaniya = The world of Science, Culture and Education*. 2014;6(49):341–344. (In Russ.)
11. Sternin I. A., Rozenfeld M. Ya. The word and image. Voronezh: Origins, 2008. 243 p. (In Russ.)
12. Uryupin I. S. The national and cultural archetype of "Saardam carpenter" in M. A. Bulgakov's libretti "Peter the Great". *Philologos = Filology*. 2009;6(3–4):100–113. (In Russ.)
13. Functional grammar of the Russian Language / S. M. Kolesnikova (ed.). Moscow: Yurait, 2020. 421 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Игорь Сергеевич Урюпин, доктор филологических наук, профессор

Igor S. Uryupin, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 10.03.2022; одобрена после рецензирования 31.03.2022; принята к публикации 20.04.2022.

The article was submitted 10.03.2022; approved after reviewing 31.03.2022; accepted for publication 20.04.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-55-63>

Рассказ Ю. Казакова «Манька»: опыт филологического анализа (к 95-летию со дня рождения)

Екатерина Александровна Ясакова

Балашовский институт, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Балашов, Россия, eayasakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0390-8781>

Аннотация. Статья посвящена анализу и интерпретации рассказа Ю. П. Казакова «Манька». Автор использует метод филологического анализа как синтез литературоведческого и лингво-стилистического подходов к тексту. В результате проведенного исследования автор приходит к выводам, что это произведение ярко демонстрирует особенности творческой манеры писателя, черты его индивидуального художественного стиля. Анализ языка рассказа проводится в тесной связи с его идейным содержанием и воплощает концепцию «внутреннего языкового мира» художественного текста, проявляющегося в подтексте произведения, включенного в школьные хрестоматии по литературе. Автор статьи предлагает литературоведческие и лингвистические ориентиры для работы учителя-словесника.

Ключевые слова: Ю. П. Казаков, «Манька», лирическая проза, ассоциативная связь, музыкальный подтекст, мир людей и мир природы, пейзаж, повтор

Для цитирования: Ясакова Е. А. Рассказ Ю. Казакова «Манька»: опыт филологического анализа (к 95-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 55–63. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-55-63>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Yu. Kazakov's short story "Manka": an experience of philological analysis (to the 95th anniversary of the birth)

Ekaterina A. Yasakova

Balashov Institute (branch), N. G. Chernyshevsky Saratov State University, Balashov, Russia, eayasakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0390-8781>

Abstract. The article is devoted to the analysis and interpretation of the short story by Yu. P. Kazakov "Manka". The research employs the method of philological analysis as a synthesis of literary and linguo-stylistic approaches to the text. The study results in the conclusion that the piece of writing under consideration vividly demonstrates the peculiarities of the writer's creative manner and the specific features of his individual artistic style. The analysis of the language in the short story is carried out in close connection with its ideological content and embodies the concept of the "inner linguistic world" of a literary text, which is revealed in the subtext of the piece of work included in school Literature anthologies. The author of the article suggests literary and linguistic guidelines that Russian language and Literature teachers can use in their practice.

Keywords: Yu. P. Kazakov, "Manka", lyrical prose, associative connection, musical subtext, the world of people and the world of nature, landscape, repetition

For citation: Yasakova E. A. Yu. Kazakov's short story "Manka": an experience of philological analysis (to the 95th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(4):55–63. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-55-63>.

Введение. Творчество Ю. П. Казакова относится к позднесоветскому периоду истории отечественной литературы. Прижизненная литературная оценка творчества писателя далеко не всегда включала определения, характеризующие особенности его прозы, автора упрекали в том, что он игнорирует социальную проблематику. Однако

многие исследователи 1960–1970-х гг. отмечали «слегка отстраненный психологизм» в рассказах писателя, «внимание к безотчетным движениям души», «сострадание к незадачливым героям, которые часто не могли понять своей дороги, стать вровень дарованному им таланту» [Камянов, Электронный ресурс].

Прошло 40 лет со дня смерти Ю. П. Казакова, но его книги продолжают волновать ученых-филологов, учителей-словесников, простых читателей. Об этом свидетельствуют диссертации, посвященные художественной прозе писателя, многочисленные статьи и монографии, вышедшие в последние десятилетия, появление групп единомышленников в социальных сетях. Исследователи рассматривают творчество писателя с точки зрения жанра, проблематики¹, продолжения традиций, заложенных А. П. Чеховым, И. А. Буниным, К. Г. Паустовским [Чебракова 1992]. Лингвистические исследования обращены к лексико-семантическим особенностям рассказов Ю. П. Казакова²; к стилистико-речевым средствам и приемам организации текста [Гулак 2012; Фролова 2012]; к нарратологической структуре его новелл [Баранова 2021] и другим проблемам. И литературную критику, и филологические работы объединяет то, что все приближающиеся к осмыслению «казаковского феномена» обозначают его как «тайну», «загадку» или даже «чудо».

В исследованиях утвердилось мнение о лиричности прозы Казакова. В ней в качестве стилеобразующих доминант выделяются такие черты, как выраженность авторского «я», наличие подтекста, особая задача пейзажа и роль детали, а также тяготение к ассоциативности художественного мышления. Кроме того, определяя стилистические особенности рассказов писателя, филологи прибегают к термину «импрессионизм», связывая его с традициями орнаментальной прозы XX в.: «Импрессионизм как эстетика, обладающая “переходным характером”, обогащает реалистически вещественный мир рассказов»³.

¹ Чекулина Н. А. Лирическая проза Юрия Казакова (проблематика и жанровые особенности): дис. ... канд. филол. наук. Ташкент, 1983. 186 с.; Махинина Н. Г. Проблема нравственных ценностей в творчестве Ю. Казакова: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 1997. 277 с.

² Гусейнова Г. М. Концепты «свет» и «цвет» в художественной картине мира Ю. П. Казакова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2009. 25 с.

³ Егнинова Н. Е. Рассказы Ю. П. Казакова в контексте традиций русской орнаментальной прозы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2006. 25 с.

Писатель обладал способностью слышать музыку окружающей действительности — мира людей и мира природы. Музыка в его лирической прозе как бы предшествует поэтическому образу и самому слову, создает сложный музыкальный подтекст. Вот почему об авторе в рассказах Казакова часто говорят как о лирическом герое.

На мировосприятие писателя и его творчество также повлияли увлеченность охотой, тяга к путешествиям, что обусловило еще одну особенность его художественного стиля: способность к созданию «второго мира» природы (К. Г. Паустовский), обогащающего мыслями и облагораживающего красотой того, кто его видит и воспринимает. При этом созданный художником мир не иллюзорен, наоборот, реалистически отчетлив, зрим, пластичен и в то же время «романтически загадочен и музыкален» [Кузьмичев, Электронный ресурс].

Исследователи отмечают, что для Ю. Казакова характерна толстовская отвага в постановке вечных вопросов бытия: «...толстовское “уважение к жизни” — нравственная аксиома... святая святых» [Там же]. Лирический герой Казакова хранит в себе благодарность Творцу за каждый прожитый миг. При этом писатель остро чувствует быстротечность и в связи с этим трагизм земного бытия, его величие, красоту и одновременно бренность.

В 1958 г. в Архангельске вышла в свет одна из первых книг Ю. П. Казакова «Манька». Название книге дал одноименный рассказ. И уже это обстоятельство, безусловно, выделяет данный текст, заставляет читателя обратить на него особое внимание.

В настоящей статье предпринята попытка дать комплексный анализ этого произведения, предложить некоторые литературоведческие и лингвистические ориентиры для работы учителя-словесника.

Анализ. Рассказ «Манька» посвящен К. Г. Паустовскому, которого автор считал своим учителем. Сохранилась большая переписка молодого писателя со старшим товарищем по цеху. Этот эпистолярный разговор отличает высочайшая степень доверительности, когда нет смысла что-либо скрывать от собеседника, потому что он поймет тебя, может быть, лучше, чем ты сам. Рассказ «Манька» выдержан в особой музыкальной тональности

любви, нежности, преданности и сокровенного диалога. Автор делится с чутким читателем своими открытиями, которые лежат в самой простой, привычной нам обыденности. И то, как он это делает, и есть настоящее чудо.

Рассказ назван именем главной героини. Так, следуя традиции, автор указывает читателю на ключевой образ, организующий весь текст. Просторечная форма имени собственного определяет социальное положение героини и говорит о ее молодости. Маньке семнадцать лет, она сирота, работает «письмоносцей» и каждый день проходит по тридцать верст с тяжелой почтовой сумкой по глухим лесным тропам, по берегу северного моря. Просторечная, диалектная лексика и обороты речи сразу же вводят читателя в уникальный мир, характерный для поморов: *порато* — очень, весьма, сильно, крепко⁴; *разболоклась* — разделась, сняла лишнюю одежду:

...матушка на другой год руки на себя наложила. *Порато* тосковала! Вечером раз вышла из избы, побегла по льду в море, добегла до полыньи, *разболоклась*, одежду узелком на льду сложила и пала в воду...⁵;

пестерь — плетенный из бересты короб для собирания ягод и грибов, а также для помещения иной, не слишком тяжелой ноши; его носят и на руке, и на лямках за плечами:

Тогда надевают на спину Маньки большой *пестерь* и плотно, тяжело нагружают его.

Так в повествовании возникает народно-поэтический фон.

Рассказ разделен на четыре небольшие главы, каждая из которых «ведет» свою тему. Первая глава представляет собой экспозицию. Ее ключевое слово — *дорога (тропа)*. С первых страниц повествования начинает звучать мотив длинного, трудного, неясного пути, который преодолевает героиня. В связи с этим в рассказе множество слов (прежде всего, глаголов), содержащих общий смысловой компонент ‘движение’, ‘перемещение

⁴ Здесь и далее толкования диалектизмов даны по: *Мосеев И. И.* Поморьска говора: краткий словарь поморского языка. Архангельск: Правда Севера, 2006. 372 с.

⁵ Здесь и далее текст рассказа цит. по: *Казанков Ю. П.* Избранное. М.: Книжный Клуб 36.6, 2017. 733 с.

в пространстве⁶: *блудить, ходить* и его производные *приходить, заходить*, глагол интенсивного действия *бежать* и др.

В тексте возникает образ дома. *Пустой* сиротский дом в начале рассказа противопоставлен *глухой тропе, зарастающей мхом, травой, даже грибами*. Это дом одинокой девушки, поэтому в нем *неприглядно, пусто, скучно... сквозь давно не чиненную крышу повеи глядит небо*. Обратим внимание на деталь: за Манькой как бы приглядывает Небо, не дает сбиться с тропы жизни.

Портрет главной героини вписан в пейзаж. Манька от умершей матери унаследовала *дикость, необычность, дремучесть и затаенность*, а от северного неба и моря — *зеленые пронзительные глаза*. Украшения взяла от прибрежного леса:

По берегам темных речушек, заваленных буреломом, журчащих и желто пенящихся, зацветают к августу пышные алые цветы. Рвет тогда их Манька, навязывает из них тяжелые букеты.

Все эти детали создают реальный и одновременно мифологический образ юной девушки. Вдали от людей, *в тени серых, изуродованных северными зимними ветрами елок*, украшенная цветами и сизыми ягодами можжевельника, героиня рассказа с иконописными чертами (худое, темное, тонкое лицо с пронзительными глазами) выступает перед нами в другой ипостаси. Это уже не Манька — Мария («любимая, желанная»⁶), и она *воображает себя невестой*. В «Энциклопедии знаков и символов» указывается, что можжевельник многими народами считается священным, «деревом Христа»⁷. В живописи этот кустарник символизирует «добродетель и чистоту» (например, на картине Леонардо да Винчи «Портрет Джиневры де Бенчи»⁸).

⁶ *Суперанская А. В.* Словарь русских личных имен. М.: ООО «Фирма «Издательства АСТ», 1998. С. 402.

⁷ Энциклопедия знаков и символов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.symbolarium.ru/index.php/Можжевельник> (дата обращения: 15.02.2022).

⁸ Энциклопедия «Деревья — разгадка символов в живописи: в тени священных рош...» [Электронный ресурс]. URL: https://artchive.ru/encyclopedia/123~The_tree_as_a_symbol_in_art (дата обращения: 15.02.2022).

Первая главка заканчивается картиной обеда у рыбацкого костра. Это своеобразная соборная трапеза, объединяющая рыбаков и девушку, доставившую им «благую весть» в виде писем, посылок и бандеролей:

И, краснея, опуская глаза, Манька садится и ест, стараясь не глотать громко, с благодарностью чувствуя заботу и любовь к себе рыбаков.

Автор обращает внимание на некие точки, определяющие направление движения героини. По этому маршруту, может быть, сотни лет ходили ее предки, и вот теперь ходит она, Манька, и ей не случайно кажется, что если собьется с тропы, то может заблудиться. Однако по дороге Маньке приходится заворачивать на *тони*. Словарь В. И. Даля дает следующее толкование этому слову: «рыбачий стан, притон, становище»⁹. В контексте повествования, будучи объединенным с топонимом *Воронья*, диалектизм получает дополнительный смысл.

Во второй главе намечается завязка действия: *Первая от Вазинцев тоня называется Вороньей*. Негативная сема «притон» в толковании слова в том же словаре В. И. Даля открывает цепочку понятий и образов — «пристанище, прибежище, убежище, приют, пристань; место сборища, сходбища», которые становятся базой для появления мотива опасности, подстерегающей на этом пути героиню рассказа, и готовят встречу с Перфилием Волокитиным. Герой появляется на Вороньей тоне летом, по возвращении в родную деревню из армии. Автор дает персонажу редкое звучное имя (*Перфилий* или *Порфирий* — «одетый в царственные одежды»¹⁰). А фамилия отсылает к устаревшему значению глагола *волочить* — «ухаживать за женщиной». Оба значения так или иначе реализованы в тексте рассказа. Перфилий в какой-то степени противопоставляет себя среде рыбаков и деревенских жителей, он претендует на лидерство. Герой уверен в своей мужской харизме, встречается с Ленкой, *самой красивой и озорной девочкой в деревне*, и не ждет указаний, как ему поступать в том или в ином случае.

⁹ *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ. М.: Олма-Пресс: Крас. пролетарий, 2004. 700 с.

¹⁰ Имя [Электронный ресурс]. URL: <https://imya.com/name/> (дата обращения: 15.02.2022).

Автор неоднократно меняет ракурс восприятия персонажа. Сначала читатель смотрит на Перфилия глазами рассказчица, который рисует портрет героя: *черноволосый, стриженный, с крепким маленьким лицом*. Затем портретная характеристика обогащается информацией, раскрывающей особенности характера и поведения Перфилия. Читатель узнает, что он уверенно идет по жизни, его не останавливают трудности и преграды, возникающие на пути. При этом молодой рыбак трудолюбив, весел и музыкален: *Принес он на тону гармонь, часто играл, бездумно глядя в море*.

Затем герой предстает перед читателем в восприятии Маньки. Он, *сильный, буйный, ловкий, неутомимый в танцах, находчивый и насмешливый в разговоре*, не может не овладеть ее мечтами и тайными желаниями. Казаков, используя прием сна в структуре повествования, безусловно, следует традиции, погружая читателя в исток великого таинства — любви, стихийно зародившейся в сердце юной *письмоносицы*. Так реализуется платоновская метафора — любовь как пробуждение воспоминаний бессмертной души.

Вновь возникает образ дома, который связан с переменами во внутреннем мире влюбленной девушки. Вспоминая лицо и голос Перфилия, его слова и смех, она *воображала с пылающими щеками, что живет с Перфилием в высокой новой избе...* Для героини любовь неотделима от представлений о счастливой семейной жизни. Автор создает оппозицию: сиротский дом с крышей, через которую видно небо, и дом с окнами на море, в котором живет большая счастливая семья.

Эпизод, раскрывающий изменение мироощущения героини под воздействием первого любовного переживания, исполнен глубокого лиризма. Автор сочувствует Маньке, потому что в любви она совершенно одинока, страдает от ревности к счастливой сопернице и жалости к своему *худому, детскому еще телу*. Героиня не верит в то, что по-женски привлекательна, сомневается в возможности взаимного чувства. Предикаты внутреннего состояния выражают настроение героини, оказавшейся захваченной внезапным чувством: в тексте появляются глаголы и выражения со значением «бояться»: *вздрагивала, холодела, падало сердце, ныло в груди*.

Манька так молода и неопытна в своих переживаниях, что после встреч с Перфилием теряет *дорогу*, несколько раз *блудит в лесу*. Однако на помощь девушке приходит то, что от века живет в народной душе и из поколения в поколение передается в сказках и песнях. Сидя на камне у моря, Манька вспоминает слова, которые связывают ее с матерью, бабушкой и другими предками, давно ушедшими в иной мир. Когда она повторяет древний заговор, они стоят за ее спиной, укрепляют и поддерживают веру в несокрушимую силу любви.

Пейзаж у Казакова, равно как и многие другие элементы его художественной системы, подчеркивает сложность внутреннего мира человека. Так, картина природы, завершающая вторую главу, выстраивает аналогию между происходящим во внешнем мире и внутренним, эмоциональным состоянием героини: *Море было неподвижным, шелковистым, едва заметно поднималось и опадало, будто дышало*.

Художественное время в произведении дискретно: вначале читатель узнает о погибшей матери Маньки, которая не вынесла смерти мужа, а позже автор упоминает о давно умершей Манькиной бабке. Давнее прошлое в рассказе охватывает несколько лет, недавнее — несколько летних месяцев (основное действие происходит уже в сентябре). А значимое для героини настоящее в тексте измеряется часами и даже минутами (работа в карбасе во время шторма, любовный натиск Перфилия в рыбацкой избушке).

Третья глава составляет кульминацию рассказа. Между событиями в жизни Маньки, о которых рассказывается во второй и третьей главах, проходит довольно много времени. Чувство, зародившееся в сердце героини, вызрело, об этом свидетельствует вся окружающая ее природа.

Описывая встречу Маньки с Перфилием, автор использует прием контраста, противопоставляя стыдливое, робкое состояние героини тяжелому, сумрачному настроению молодого рыбака. Манька, неожиданно оказавшись с Перфилием наедине, *стыдливо поджала ноги и перевела дух, прошептала, слабо двинула рукой*. Однако ее поведение резко меняется, когда на море поднимается шквалистый ветер.

В сцене шторма автор использует прием параллелизма: картина разбушевавшейся стихии выявляет бурю переживаний героев, которые испытывают сильное физическое тяготение друг к другу. Расширяется вселенная, в хаосе которой рождается нечто, что ведет к единению и сохранению жизни. Манька не может оставить Перфилия в море одного, но и он не оставляет Маньку, спасая в тот момент, когда она уже прощается с жизнью. В море они образуют единое целое, становятся звеном в цепи, удерживающей их от движения в пустоту. Сцена шторма — это не просто кульминация повествования. Писателю удается создать картину борьбы гармонии и хаоса, из которого рождается любовь, способная преодолеть нечто страшное, стихийное и безжалостное. А музыкальная природа прозы Ю. Казакова позволяет сравнить кульминацию рассказа с крещендо, когда звучание музыки максимально увеличивает свою силу.

Характерно, что прыгнувшая в карбас Манька забыла платок, осталась просто-волосой:

«Платок забыла! — думала она. — Ой, потнем мы, ой, ветер порато дует!» И влюбленно глядела в закинутое, решительное, красное от напряжения лицо Перфилия.

Забывтый платок — важная деталь в данном контексте. У наших предков платок был основным женским головным убором, свидетельствующим о возрасте владелицы, ее семейном положении, также он был своеобразным оберегом и играл особую обрядовую роль во время свадьбы¹¹. Когда Манька оказалась в море без платка, с распущенными волосами, она невольно нарушила интимные границы, которые до этого момента между нею и Перфилием сохранялись.

Вместе с тем автор неоднократно указывает на целомудренность героини: девушка даже в шторм, даже на краю гибели не утрачивает своей природной стыдливости. В карбасе, помогая Перфилию выбирать из воды сеть, Манька не забывает о своих обнаженных ногах:

¹¹ Шангина И. И. Русский традиционный быт: энциклопедический словарь. СПб.: Азбука-классика, 2003. С. 564–568.

У нее скоро заломило руки и ноги, платье намокло, задралось, оголились пятнистые от холода крепкие узкие бедра, показался край розовых штанов. Маньке было стыдно, но она уже не могла выбрать минуту оправить платье.

В дальнейшем, уже на берегу, первое, что испытала очнувшаяся от кратковременного обморока героиня, снова был стыд:

Перфилий стоял возле нее на коленях, приподнимал ей голову. Маньке стало стыдно, она оттолкнула его и села, оправляя платье, прикрывая заголившиеся ноги.

Девушка отказывается от предложения понести ее на руках:

...Манька отвернулась и встала, качаясь как пьяная, со слабой виноватой улыбкой на белом лице.

Целомудренное чувство влюбленной девушки противопоставлено «бесстыдству» природного мира. Разбушевавшаяся стихия не знает нравственных ограничений, ей нельзя предъявить требования из сферы морали. Писатель использует такие средства художественной образности, которые создают в рассказе яркий эротический подтекст:

Ни неба, ни облаков, ни моря вдали не было. Было что-то черное, туманное, бесстыдно, нагло возбужденное, взлохмаченное, и в черноте этой одни гребни волн холодно и жестоко белели;

Наконец, подошел настоящий шторм, волны сразу покрылись пеной, полетела водяная пыль, от берега стал доноситься сплошной рев; там по песку шел чудовищный накат...

Оказавшись в опасной ситуации, Перфилий преображается. Автор заставляет нас смотреть на молодого рыбака Манькиными глазами, и мы восхищаемся его ловкостью и веселой смелостью. Герой счастлив, когда ему удается сделать трудную работу, спасти Маньку, и, выбравшись на берег, он чувствует себя победителем.

События в четвертой, заключительной, главе рассказа развиваются стремительно и неожиданно. Меняется художественное пространство произведения. Герои находясь в безопасности: теперь от свирепой стихии их ограждают стены избушки, в которой топится печь. Возбуждение Перфилия и волнение Маньки как следствие борьбы со штормом переходят в иное качество.

Меняется тональность и ритмико-синтаксическая организация текста. Сначала Перфилий пытается унять внутреннее волнение чередой привычных и необходимых действий, переданных в произведении при помощи ряда однородных членов:

В избе Перфилий растопил печку, стащил с себя все мокрое, переоделся, вынес штаны, свитер и куртку Маньке, ушел в сени и жадно закурил там, рассматривая дрожание, в ссадинах руки.

Но он не может справиться с возникшим в море возбуждением, и наступившую в избушке тишину нарушают его крики, обращенные к девушке: *Ну? Ну-ка!; Поди сюда!; Вытьем!* Междометные реплики и глаголы в форме категорического императива в речи Перфилия создают ощущение нарастающего напряжения в избушке.

Переодевшись в сухую одежду Перфилия, Манька как бы лишается собственной воли. Тепло огня и жар страсти постепенно усиливаются. Обратим внимание еще на одну деталь — пушкинские аллюзии, которые в определенной степени формируют читательские ожидания. Автор вводит в текст искаженную цитату из «Вакхической песни» поэта: *Подъемем стаканы, содвинем их сразу...* (в оригинале: *Подъемем стаканы, содвинем их разом!*). Но читатель невольно вспоминает и другие стихи: *Буря мглою небо кроет, / Вихри снежные крутя...; Наша ветхая лачужка / И печальна и темна...* и, наконец: *Вытьем, добрая подружка / Бедной юности моей...* («Зимний вечер»). Происходит своеобразная интерференция текстов. В словосочетании *вакхическая песня* акцент, без сомнения, на эпитете *вакхическая*, семантика которого вбирает в себя такие значения, как 'языческая, безудержная, разгульная, страстная'. И Манька, с распущенными волосами, в мужской одежде, подчиняется ситуации. Кажется, что все преграды между нею и любимым сметены: она мечтает лишь об одном: *чтобы обнял, поцеловал ее Перфилий.*

Животное желание героя выявляется при помощи лексических маркеров, указывающих на его намерения и психологическое состояние: *замолчал и побледнел, легким, хищным шагом вышел из избы*, убедился, что берег пуст и нечаянный гость не войдет в избушку..

Снова меняется точка зрения повествования: теперь мы смотрим на Маньку

глазами Перфилия, который как будто впервые заметил ее красоту:

Он вернулся, напряженно сел, стал жадно, открыто разглядывать Манькино лицо с пылающими щеками, влажные еще, курчавившиеся волосы, опущенные золотистые ресницы...

Осведомился о возрасте девушки: *Тебе лет-то сколько? — быстро спросил он изменившимся голосом.* Его недобрый замысел отзывается в мире природы: *Грозно, гулко шумело за стеной море...*

Влюбленность, неопытность, детская доверчивость, наивная хитрость — все это вместе объясняет ложь, когда Манька прибавляет себе два года: *Девятнадцать... — соврала, прошептала, отвернулась и почувствовала, как холодеют у нее руки и кружится голова.* Кажется, что девичья мечта близка к осуществлению, но семантическое поле эмоционального состояния героини передает спектр переживаний, которые далеки от значений 'радость', 'счастье', 'блаженство'. Наоборот, его составляют слова *холод, тоска, слезы, стыд, отчаяние, ужас:*

Что же это! — подумалось ей. — Ай, он кинется на меня сейчас! Мамочка, чего же это!

Взглянув в лицо Перфилию, она увидела неискренность, притворство, бесстыдство, грубость: *Манька обмлела, помертвела...*

Спасает героиню от неизбежного, казалось бы, «греха» память предков и обращение к умершей матери. Очнувшись от пережитого наваждения, Манька сбрасывает с себя не только одежду Перфилия, но и страх перед ним. Она нравственно возвышается над тем, перед которым трепетала, сознавая, что не понял, не оценил ее способности пожертвовать ради него чистотой, красотой, молодостью, самой жизнью. И Перфилий переживает состояние катарсиса, интуитивно постигая свою ошибку, которая едва не стала для них роковой.

В этом эпизоде автор вновь прибегает к приему сопоставления. Не случайно возникает образ первой деревенской красавицы. И Манька, и Перфилий одновременно сопоставляются Ленку. Манька кричит:

Своих лахудров целуй... А меня не трожь!
Я тебе не какая-нибудь! Ленку свою целуй, ступай к ней. А я еще нецелованная!

В финале рассказа возвращается лирическая тональность повествования, реализующая тонкость и чувствительность в изображении внешнего мира и внутреннего состояния героини, а также вызывающая созвучный эмоциональный отклик у читателя. Рассказ Ю. П. Казакова «Манька» имеет открытый финал, и читатели вправе по-своему представить будущее героев.

Выводы. Таким образом, художественный текст рассмотрен нами «как эстетический феномен, обладающий цельностью, образностью и фикциональностью, и как форма обращения к миру...» [Николина 2003]. Филологическое исследование рассказа Ю. П. Казакова «Манька» показало, что это произведение ярко демонстрирует стилистические особенности прозы писателя, которую справедливо называют лирической. Автор открыто выражает отношение к героям и окружающему миру природы. Повествовательная манера писателя такова, что за фабульным пластом произведения скрывается глубокий подтекст, расширяющий горизонт читательского восприятия, пробуждающий ассоциативные связи не только с литературой, но — шире — с историей, бытом и верованиями нашего народа.

Важную роль в тексте играет пейзаж. Так, события в рассказе Казакова как лейтмотив сопровождается шум моря, который то отдаляется, то нарастает, звучит то ласково и умиротворенно, то взволнованно и грозно. Звуки природного мира организуют ритм повествования, составляют фон и обогащают сюжет, наполняя его новыми смыслами, красками, настроениями. Море не просто присутствует в Манькиной жизни, оно направляет ее на жизненном пути. Манька как бы вписана в пейзаж русского Севера, и он, такой яркий, разнообразный, резко изменяющийся, выявляет и подчеркивает эмоциональное состояние героини. Можно утверждать, что в художественном мире Казакова пейзаж составляет не только эстетический, но и моральный подтекст, реализует индивидуально-авторскую модель мира, ставит вопрос об отношениях между людьми, между человеком и мирозданием. Через пейзаж как эстетическую единицу текста проявляются этические основы философии и мировосприятия писателя.

В рассказе «Манька» находит отражение и музыкальный подтекст, создающий уникальное звучание казаковской прозы. Автор прибегает к знаковым деталям, образам, метафорам, вводит в ткань повествования сказовые элементы. Музыкальность задается повтором ключевых слов, например: *дикая* (о Маньке); *хищный* (о Перфилии). При этом оба определения подчеркивают связь персонажей с миром природы и указывают на внутреннюю близость героев. Изменения в мире природы переданы с помощью глагольной лексики, называющей разнообразные звуки. Например, *журчат* темные, заваленные буреломом лесные речушки; *свистит* ветер; *ревет* шторм; *ревет, будто громадный буйный зверь*, море; *ревет* прибой; *шипит* раскат; *ширится нарастающий гул бури...* и т. д. Прием олицетворения «одушевляет» окружающий мир, заставляя его не только двигаться, но и чувствовать. Музыка, пронизывающая рассказ, «звучит» в тексте и в других музыкальных деталях: *тенором кричит* начальник почты; *сипло отвечает Манька*; героиня *воет* и у нее *гудит* в голове, когда она оказывается под лодкой во время шторма; Перфилий играет на гармонии, *постукивая, поскрипывая хромовыми сапогами*, поет частушки.

Стремлению к музыкальной аранжировке текста, созданию ритма произведения подчинена и система оппозиций в рассказе: земля — море — небо; сиротский дом — избушка на тоне — дом с окнами на море; Манька — Ленка; чистая любовь — греховная страсть и др. В итоге музыкальность повествования становится характеристикой мира, в котором разворачивается любовная драма главных героев, выражением их мироощущения.

В текст рассказа Ю. П. Казаков вводит евангельские, фольклорные и литературные реминисценции с целью выявить душевный потенциал героев. Манька предстает перед читателем одновременно в нескольких планах — реальном и мифологическом. Фольклорный текст заговора на приворот, дважды использованный автором, — структурный элемент, позволяющий показать близость Маньки к народно-поэтической традиции. И это возвышает героиню, наделяя ее неоспоримыми духовно-нравственными качествами.

Рассказ Ю. П. Казакова проникнут любовью, нежностью и преданностью миру, в котором живут настоящая любовь и красота, не подверженные ни злему умыслу, ни грубому насилию, ни греховной страсти.

Произведение Ю. П. Казакова продолжает традиции русской классической прозы, для которой было характерно ставить нравственные проблемы, искать смысл жизни. Автор сосредоточен на тончайших движениях человеческой души, тайну которой он постигает, последовательно переходя «от одного психологического горизонта к другому, открывая на каждом из них новые драматические отношения между человеком и миром» [Лейдерман 2010: 340]. Но при этом автор невольно показывает черты поколения, к которому сам принадлежал в разрезе исторического времени. В рассказе «Манька» создана яркая картина действительности, позволяющая читателю представить жизнь советских людей в поморской деревне в середине прошлого столетия, их язык, быт, поведение. В этом смысле многие детали текста соотносятся с правдой бытия, характерной для произведений Ю. П. Казакова в целом. Вместе с тем судьба Маньки в рассказе показана не только на фоне послевоенного десятилетия, но шире — на фоне жизни ее предков, которые столетиями обживали суровые северные просторы, занимаясь охотой, рыболовством, обихаживая свою землю. Образы Маньки и Перфилия стоят в одном ряду со множеством других героев, для которых характерна «неодолимая потребность осуществить свое предназначение» [Кузьмичев, Электронный ресурс].

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова М. С. Особенности нарративной структуры новеллы Ю. П. Казакова «Двое в декабре» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2021. № 5. С. 133–138.
2. Вознесенская И. М. Лирическая тональность как стилиобразующая черта поздних рассказов К. Паустовского // Мир русского слова. 2017. № 4. С. 113–119.
3. Гулак А. Т. Остановленное мгновение (Ю. Казаков. «Осень в дубовых лесах») // Русский язык в школе. 2012. № 11. С. 38–42.
4. Исина Н. У. «Я»-рассказчик в прозе Ю. П. Казакова [Электронный ресурс]. URL:

<http://repository.enu.kz/bitstream/handle/123456789/974/Ya%20%E2%80%93%20rasskazchik%20v%20proze%20U.%20Kazakova.pdf> (дата обращения: 15.02.2022).

5. *Камянов В.* Испытание красотой (заметки о творчестве Юрия Казакова) [Электронный ресурс]. URL: <https://md-eksperiment.org/post/20170426-ispytanie-krasotoj-zametki-o-tvorchestve-yuriya-kazakova> (дата обращения: 15.02.2022).

6. *Кузьмичев И.* Жизнь Юрия Казакова: документальное повествование // Звезда. 2012 [Электронный ресурс]. URL: https://royallib.com/read/kuzmichev_igor/gizn_yuriya_kazakova_dokumentalnoe_povestvovanie.html#0 (дата обращения: 15.02.2022).

7. *Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н.* Русская литература XX века (1950–1990 годы): учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений: в 2 т. Т. 1: 1953–1968. М.: Академия, 2010. 416 с.

8. *Николина Н. А.* Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 256 с.

9. *Фролова Е. А.* В поисках медвежьего рая (лингвостилистический анализ рассказа Ю. Казакова «Тэдди») // Русский язык в школе. 2012. № 11. С. 43–46.

10. *Чебракова Е. В.* Традиции И. Бунина в творчестве Ю. Казакова // Литературный процесс: традиции и новаторство. Архангельск: Изд-во ПГГГУ, 1992. С. 210–222.

REFERENCES

1. *Baranova M. S.* Specificity of narrative structure of Yu. P. Kazakov's short story "Two in December" *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*. Tambov: Gramota. 2021;5:133–138. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/phil210194>.

2. *Voznesenskaya I. M.* The lyrical tone as a stylistic feature of the late short stories by Konstantin Paustovsky. *Mir russkogo slova = The world of Russian word*. 2017;4:113–119. (In Russ.)

3. *Gulak A. T.* Stopped moment (Yu. Kazakov. "Autumn in oak forests"). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2012;11:38–42. (In Russ.)

4. *Isina N. U.* The "I"–narrator in prose of Yu. P. Kazakov. *Vestnik Evrazijskogo natsionalnogo universiteta imeni L. N. Gumileva. Seriya Filologiya = Bulletin of the L. N. Gumilyov Eurasian National University. Philology Series*. 2011;1(80) [Electronic resource]. URL: <http://repository.enu.kz/bitstream/handle/123456789/974/Ya%20%E2%80%93%20rasskazchik%20v%20proze%20U.%20Kazakova.pdf> (accessed: 15.02.2022). (In Russ.)

5. *Kamyanov V.* The testing by beauty (notes on the works of Yury Kazakov. [Electronic resource]. URL: <https://md-eksperiment.org/post/20170426-ispytanie-krasotoj-zametki-o-tvorchestve-yuriya-kazakova> (accessed: 15.02.2022). (In Russ.)

6. *Kuzmichev I.* The life of Yury Kazakov: documentary narration. *Zvezda = Star*. 2012 [Electronic resource]. URL: https://royallib.com/read/kuzmichev_igor/gizn_yuriya_kazakova_dokumentalnoe_povestvovanie.html#0 (accessed: 15.02.2022). (In Russ.)

7. *Leyderman N. L., Lipovetsky M. N.* Russian literature of the XX century (1950–1990): Textbook: in 2 vols. Vol. 1: 1953–1968. Moscow: Academia, 2010. 416 p. (In Russ.)

8. *Nikolina N. A.* Philological analysis of the text: Textbook. Moscow: Academia, 2003. 256 p. (In Russ.)

9. *Frolova E. A.* In search of a bear's paradise (linguistic and stylistic analysis of Y. Kazakov's story "Teddy"). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2012;11:43–46. (In Russ.)

10. *Chebrakova E. V.* Traditions of I. Bunin in the work of Yu. Kazakov. *Literaturnyy protsess: traditsii i novatorstvo. Sbornik nauchnykh trudov = Literary process: traditions and innovation. Collection of scientific works*. Arkhangelsk: PGGSU Publishing House, 1992. P. 210–222. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Екатерина Александровна Ясакова, кандидат филологических наук, доцент

Ekaterina A. Yasakova, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 14.02.2022; одобрена после рецензирования 31.03.2022; принята к публикации 15.04.2022.

The article was submitted 14. 02.2022; approved after reviewing 31.03.2022; accepted for publication 15.04.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-64-72>

Региональная специфика фитообразов в произведениях приморского писателя Михаила Деменка (к 85-летию со дня рождения)

Ирина Александровна Маринченко¹, Елена Васильевна Васильева²

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия

¹ irmarinchenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6013-2556>

² biblioussdvfu@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6771-3732>

Аннотация. Статья посвящена анализу функционально-семантической специфики разноуровневой репрезентации компаративных конструкций, включающих фитообразы, в творчестве приморского прозаика Михаила Степановича Деменка (1937–2016). Цель исследования – описать региональную специфику, семантические особенности и функции компаративных образных структур в произведениях дальневосточного писателя-натуралиста. Исследование проводится в функционально-стилистическом аспекте и опирается на когнитивный подход к сравнению как значимому компоненту художественно-поэтической картины мира, отражающему языковую личность автора. Результаты исследования показывают, что в прозе Михаила Деменка фитообразы представлены тремя основными парадигмами: «растение–человек», «растение–животное», «растение–вещи и сооружения, созданные человеком». Региональный характер носит метафорическая модель *женьшень – человек*; образное сближение деревьев и животных – эндемиков края (*нарост на березе – тигр, ветви – рога изюбра*); уподобление тайги океану (*дерево – коралл, лиана – осьминог*). Компаративные образы, основанные на индивидуальных авторских ассоциациях, имеют значительную смысловую и стилистическую нагрузку в тексте, выполняя перцептивно-образовательную, экспрессивную, эмоционально-оценочную и эстетическую функции. В принципах их использования прослеживается влияние этнокультурных стереотипов. Наряду с характерными для прозаического текста союзными способами выражения сравнения, обеспечивающими наглядность и реалистичность фитообразов, автор включает в произведения и другие компаративные конструкции, обладающие высокой степенью образной конкретизации: творительный сравнения, генитивную метафору, метафорические приложения и т. д. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что фитообразы в полной мере раскрывают художественно-поэтическую картину мира писателя-натуралиста, в которой человек и природа неразрывно связаны и находятся в гармоническом единстве.

Ключевые слова: Михаил Деменок, категория компаративности, компаративная конструкция, образное сравнение, фитообраз, образные парадигмы сравнений, региональная специфика, стилистическая функция, художественно-поэтическая картина мира, природоведческая литература

Для цитирования: Маринченко И. А., Васильева Е. В. Региональная специфика фитообразов в произведениях приморского писателя Михаила Деменка (к 85-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 64–72. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-64-72>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The regional specific features of phytoimages in the works by the Primorye writer Mikhail Demenok (to the 85th anniversary of the birth)

Irina A. Marinchenko¹, Elena V. Vasil'eva²

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

¹ irmarinchenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6013-2556>

² biblioussdvfu@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6771-3732>

Abstract. The article examines the functional-semantic peculiarities of the multi-level representation of comparative constructions that include phytoimages obtained from the works by the Primorye prose author Mikhail Stepanovich Demenok's (1937–2016). The study aims to describe the regional specific features, semantic peculiarities and functions of figurative comparative constructions (similes) used in the Far Eastern naturalist writer's works. The research was performed within the framework of functional stylistics. It relies on the cognitive approach to simile as a significant component of the artistic and poetic picture of the world that reflects the writer's language personality. The obtained results demonstrate that phytoimages in Mikhail Demenok's prose are represented by three main paradigms: "a plant – a human", "a plant – an animal", "a plant – things and structures created by man". The metaphorical model *ginseng – a human*, figurative convergence of trees and endemic animals of Primorye (*a gnarl on a birch – a tiger*, *branches – a Manchurian wapiti's antlers*), comparing taiga to the ocean (*a tree – a coral*, *a liana – an octopus*) are regional in nature. The simile images that are based on the writer's individual associations are semantically and stylistically charged in the text. They perform the perceptual-figurative, expressive, emotional-evaluative, and aesthetic functions. The impact of ethnocultural stereotypes can be traced in the principles of using such simile images. Along with similes as comparison words (i. e. with syndetic coordination), which ensure that the phytoimages are vivid and realistic, Mikhail Demenok employs in his works other figurative comparative constructions with a high degree of figurative concretisation. These include the instrumental of comparison, the genitive metaphor, metaphorical appositions, and other linguistic means. The research results make it possible to conclude that phytoimages fully reveal the naturalist writer's artistic-poetic picture of the world in which man and nature are inextricably linked, are in perfect harmony.

Keywords: Mikhail Demenok, category of comparison, comparative construction, simile, phytoimage, figurative paradigms of comparisons, regional specific features, artistic-poetic world picture, natural history literature

For citation: *Marinchenko I. A., Vasil'eva E. V.* The regional specific features of phytoimages in the works by the Primorye writer Mikhail Demenok (to the 85th anniversary of the birth). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 2022;83(4):64–72. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-64-72>.

Введение. Михаил Степанович Деменок (1937–2016) – эколог, лесовод, член Союза писателей России, автор замечательных книг об уссурийской тайге. Восхищение неповторимой и многообразной красотой природы родного края звучит в поэтических названиях его произведений: «Птичий секрет» (1987), «Окно в распахнутый мир» (1990), «Желудевый дождь» (1991), «Тропой уссурийского тигра» (1992), «Поклонись зеленому кедр» (2001), «Дерево черного жемчуга» (2004), «Таежные рубины» (2004), «Уссурийская пальма» (2004), «Ясень – значит ясно» (2004), «Аленький цветок Арсеньева» (2009), «Зимняя ягода» (2010) и др.

Основной жанр произведений Михаила Деменка – это очерк или короткий рассказ (зарисовка), в котором особое внимание уделено изображению уникального растительного мира южных предгорий Сихотэ-Алиня, являющегося «визитной карточкой» региона. Образы растительного царства, созданные писателем, достоверны с научной точки зрения, доступны для детского восприятия и одновременно художественно-выразительны – недаром земляки называют его «дальневосточным Пришвиным». В творческом переосмыслении автора приморская тайга предстает как *сад, который вырастила сама чудесница-природа* [Деменок 1990: 8]. Наполненный птичьим

многоголосием зимний лес с фантастическими фигурами заснеженных деревьев кажется рассказчику *скульптором и музыкантом* [Там же: 47]. Тайга Михаила Деменка – средоточие всевозможных чудес, передающихся в местных сказаниях и легендах. Например, о том, что *дремучий кедр*, где *громадные столетние кедры растут сплошь, а вершины деревьев в золотых желваках смолы*, надежно прячет заветную плантацию женьшеня Дерсу Узалы, которую никто не может отыскать. Тайга обладает несметными богатствами: тут и *женьшень – аленький цветок Арсеньева*, и *хлебное дерево – кедр*, и лимонник китайский, из которого делают целебный напиток, и *приморские чудесницы медоносы – липы* [Там же: 6–7]. Описывая природные сокровища, писатель подчеркивает, что они не безграничны: в современном мире им необходима защита человека. В вопросе о том, *что нужно сделать сегодня, чтобы не оскудела окончательно уссурийская тайга*, сквозит его боль и забота о судьбе родного края [Деменок 2001: 82].

В более широкой по своей проблематике статье «“Таежные сюрпризы” в детской прозе Михаила Деменка» мы уже отмечали, что «меткость авторского взгляда на мир природы особенно видна в **компаративных структурах и тропах**, где результаты познания приобретают форму сравнения,

аналогии, тождества, уподобления и т. д.» [Маринченко, Васильева 2021: 104]. Активное использование компаративных структур в природоведческой прозе писателя требует выявления стоящих за ними «мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре языковой личности» [Воркачев 2001: 65].

Слова и их значения, согласно теории Ю. Н. Караулова, образуют основу *вербально-семантического уровня языковой личности* [Караулов 2019]. Вербально-семантические средства реализуются на *мотивационном уровне*, т. е. на уровне использования языка в речевой деятельности. Соответственно, изучение образных парадигм требует постановки и решения вопросов о том, почему и с какой целью писатель применяет определенные компаративные структуры (парадигмы образов) в своих произведениях, какую мысль хочет выразить и передать с их помощью, какие коммуникативные установки являются для него приоритетными, как они влияют на выбор основной жанровой формы творчества и как связаны с ориентиром на адресат.

Цель статьи – описать семантику и функции образных парадигм, характеризующих растительный мир тайги в произведениях приморского писателя Михаила Деменка.

Материалом исследования послужили примеры, извлеченные из сборников рассказов М. С. Деменка «Окно в распахнутый мир», «Аленький цветок Арсеньева», «Дерево черного жемчуга».

Исследование построено на основе **когнитивного подхода** к выявлению специфики фитообразов как значимому компоненту художественно-поэтической картины мира и проводится с использованием методов функционально-стилистического анализа.

Актуальность темы исследования определяется тем, что в современной лингвистике активно обсуждаются проблемы изучения региональной языковой картины мира (далее: РЯКМ). В работах С. Х. Головкиной, Л. Н. Ляпиной, Н. С. Морозовой, Т. П. Рогожниковой, Г. С. Самойловой, Т. В. Симашко, Г. В. Судакова, М. В. Чилингарян, Е. Н. Шумковой и других ученых наряду с решением проблемы семантической определенности данного термина рассматриваются различные

методики реконструкции РЯКМ, описываются ее фрагменты (диалектный материал, топонимы, поэтическая ономастика, жанровые особенности региональных текстов, регионально значимые культурные концепты) [Язык и культура... 2013]. По мнению педагогического сообщества, региональный подход в преподавании русского языка позволяет сделать более личностно значимыми содержание и результаты языкового образования. И самым доступным материалом для этого являются произведения местных авторов, в которых отражены социально-экономические, историко-культурные и природные особенности региона.

В данном исследовании мы стремимся показать, что анализ образного уровня репрезентации художественно-поэтической картины мира в произведениях того или иного автора достаточно полно раскрывает его языковую личность в аспекте региональной специфики.

Анализ. 1. Теоретические аспекты изучения категории компаративности. Компаративность (от лат. *comparativus* «сравнительный») – универсальная функционально-семантическая языковая категория, которая является отражением первоосновы когнитивных способностей человека – способности познавать окружающий мир путем сравнения одних явлений с другими. В сравнении устанавливается сходство, тождество, уподобление, различие объектов. Функционально-семантическая категория компаративности может быть реализована как лексическими, так и грамматическими средствами.

Категория сравнения является *когнитивной* категорией, поскольку установленные сходства и различия продуцирует знание, *понятийной* – так как сравнение выступает начальной ступенью формирования логико-понятийных структур в мышлении человека, *языковой* – в силу того, что в языке происходит означивание сходного и разного [Конюшкевич 2018: 14].

М. И. Конюшкевич описывает языковую категорию сравнения как языкотворческую «категорию категорий» [Там же], в которой находят воплощение не только **процесс** выявления сходного и разного, но и «вербализованный **результат** установленных сходств и различий» [Там же: 9]. Такое понимание сравнения в языке значительно

расширяет представления о стоящих за ним структурах.

Разнородные компаративные конструкции, имеющие «свои структурно-семантические особенности, которые отражаются на лексической наполняемости этих тропов», объединяет то, что они «построены по единой схеме, передающей операцию сравнения»¹. Структурными компонентами сравнения как логической операции являются *субъект* сравнения (то, что сравнивается), *объект* сравнения (то, с чем сравнивается) и *признак* сравнения (общее у сравниваемых реалий).

Всеохватность сравнительной семантики размывает представления о границах средств, в которых она может реализоваться. **Компаративное пространство языка** включает «сравнительную конструкцию, предложно-падежные сочетания с предлогами *в виде, наподобие*, конструкции с предикативными словами *похож, напоминает*, творительный сравнения, родительный сравнения, сравнительное придаточное, метафоры разных структур и др.»².

Сравнение, понимаемое при различных трактовках как **стилистический прием, троп** или **фигура речи**, противопоставляется **метафоре** как одному из наиболее близких к нему видов тропов. Если в метафоре сближение предметов возведено на уровень мнимого тождества, то в сравнении проявляется лишь уподобление: «В полном сравнении все расчленено и как бы разложено по полочкам»³. Расчлененность мысли в сравнении отличает его от «недосказанной и загадочной» метафоры, в которой «один смысл просвечивает через другой»⁴. Между типичными трехчленными сравнительными конструкциями и типичными одночленными метафорами располагается множество переходных форм усеченного (для сравнения) или усложненного (для метафоры) типов. К ним, к примеру,

относят так называемый «творительный сравнения» (нос *крючком*), генитивную метафору-сравнение (*золото* волос), именную предикатную метафору, которая характеризуется как «свернутое» сравнение (*мой сосед – осел*) и т. д.

В соответствии с широким подходом к определению **средств выражения сравнительной семантики**, утвердившимся в лингвистической литературе последних десятилетий, в качестве анализируемого языкового материала мы рассматриваем не только ядерные (союзные) компаративные структуры, представленные сравнительным оборотом, полным и неполным придаточным предложением со значением сравнения, сравнением в составе именной части составного именного сказуемого, но и периферийные, в которых сравнительная семантика выражена лексическими и словообразовательными способами (глаголами *напоминать, казаться, выглядеть, походить, смахивать*; прилагательными *подобен, похож*; прилагательными, заканчивающимися на *-подобный, -образный*; сравнительными наречиями с приставкой *по-*), а также с помощью творительного сравнения, генитивной метафоры-сравнения, метафоры-приложения, сравнительных частиц, конструкций приравнивания и т. д.

Являясь одним из основных средств выразительности, образное сравнение способно в полной мере раскрыть перед читателем *личность автора*, его внутренний мир, духовные потребности и ориентиры, движущие им ценности и идеалы. В структуре *образного сравнения* (в отличие от *логического*) уподобляются явления разных семантических классов, что нарушает привычные границы их восприятия, усиливает «личностный колорит» и «живую энергию» мысли [Грехнев 1997: 14]: «В сравнении заключена самая суть образного мышления, его синтезирующий характер в осмыслении бытия» [Там же: 90].

Современная лингвистическая наука, учитывающая важность психологических характеристик субъекта речи, признает, что за сравнением всегда стоит «интуиция и фантазия, созерцание и воля, эмоции и мысль» говорящего [Там же]. В теории *когнитивной лингвистики* подчеркивается, что образное сравнение отражает особый способ концептуализации фрагментов

¹ Ушакова Ю. Ю. Лексическая наполняемость и структурно-семантические особенности компаративных тропов в русском языке: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. М., 2005. С. 42.

² Там же. С. 3.

³ Бройтман С. Н. Тропы // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н. Д. Титарченко. М.: Изд-во Кулагиной: Intrada, 2008. С. 276.

⁴ Там же.

действительности «на базе зримых, визуально воспринимаемых признаков» [Гольдберг 2013: 72]. Образное сравнение включается в список когнитивных схем языковой интерпретации объектов окружающего мира [Болдырев 2018]. Свойство образных сравнений выявлять универсальные, национальные или регионально обусловленные особенности мировосприятия представляет интерес для лингвокультурологии, которая изучает роль сравнений в репрезентации *концептуальной картины мира* [Самчик 2019].

Близость образного сравнения и других средств выражения компаративной семантики (прежде всего — метафоры) реализуется в их общей функциональной направленности — *конкретизации изображаемого*, а «конкретное, как известно, всегда полнее и богаче абстрактного. Сравнение — это всегда открытие...» [Грехнев 1997: 90]. Таким образом, слово «становится выражением индивидуально-неповторимых, как бы видимых внутренним зрением, целостных художественных образов»⁵. Образное сравнение акцентирует внимание адресата на тех или иных свойствах описываемых объектов, детализирует и индивидуализирует их, придает им «налет иллюстрированности» [Там же: 92].

2. Образные парадигмы, характеризующие растительный мир тайги, в произведениях Михаила Деменка. Названия классов, к которым относятся *субъект* и *объект* сравнения в составе компаративной конструкции, согласно термину, предложенному в известном словаре поэтических образов Н. В. Павлович, формируют *парадигмы образов*⁶.

Субъект сравнения в анализируемых образных структурах — *фитообраз*, вербализуется в языке *фитонимами*, т. е. наименованиями растений и их частей. Согласно нашим наблюдениям, фитообразы составляют самую большую и разнообразную по структуре и семантике группу субъектов

сравнения в произведениях Михаила Деменка. По тематической принадлежности объекта сравнения можно выделить: 1) антропоморфные сравнения (растения сравниваются с человеком); 2) зооморфные сравнения (растения сравниваются с дикими и домашними животными, птицами); 3) артефактные сравнения (растения сравниваются с вещами и сооружениями, созданными человеком).

Растение—человек

Следуя традициям, в частности свойственным детской природоведческой литературе, писатель наделяет растения антропоморфными чертами по признаку внешнего сходства (объективного или рожденного воображением): *С мохнатых елок, словно седые бороды, свисали зеленые пряди лишайников* [Деменок 1990: 46].

Региональный колорит передает широко известное среди жителей Приморья сравнение корня женьшеня с человеком (*женьшень* в переводе с китайского «человек-корень»), порождающее контекстуально обусловленную метафору: *Вскоре перед нами, обнажив желтое, как воск, тело, напоминающее чем-то туловище человека, во всей своей красе предстал легендарный женьшень* [Там же: 125]; *Корень как бы придерживал за руку точно такого же человечка* [Там же: 124].

В предложениях со сравнительными конструкциями «персонажи»-растения показаны в ситуации взаимодействия с наблюдателем, когда его внимание непосредственно обращено к ним: *Кругом машут тебе, словно приглашают на свидание, желтые, розовые, коричневые, голубые маковки цветов* [Там же: 21]; *Сейчас они <груши> стоят в затишье, словно невесты на смотринах, нарядные* [Там же: 8]. Интересен пример, в котором имя субъекта сравнения (*всадник*) и имя объекта (*сосна*) находятся в «грамматическом конфликте» по признаку рода: *Издали сосны похожи на скачущих всадников в зеленых бурках* [Там же: 12].

В отдельных случаях образ сравнения получает лексическое развертывание в метафоре-приложении. В сборнике «Окно в распахнутый мир» Михаил Деменок вспоминает, как он, пораженный беззащитностью ореховой роши, поспешил очистить ее от сухих осин, что *охлестывали и царапали ореховый молодняк, отвел руками боль от*

⁵ *Кожина М. Н.* Художественно-образная речевая конкретизация // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2011. С. 585.

⁶ *Павлович Н. В.* Словарь поэтических образов: на материале русской художественной литературы XVIII—XX веков: в 2 т. Т. 2. М.: Эдиториал УРСС, 2007. 896 с.

орехов-братьев... и они, будто расправив плечи, весело взметнулись ввысь, свободно раскинув ветви-руки [Деменок 1990: 31].

Растение—животное

Излюбленный образ сравнения из мира животных у Михаила Деменка — *грива лошади* — зачастую реализуется в форме творительного сравнения. Кедры и сосны, растущие на вершинах сопок, своими длинными иголками напоминают писателю густую, развевающуюся на ветру гриву скакуна: *А ведь до кедровника, что возвысился темно-сизой гривой на противоположном склоне, больше километра* [Там же: 29]. Возможно, такое предпочтение объясняется наличием у слова *грива* специального значения, отмеченного в толковых словарях: ‘ряд невысоких вытянутых увалов, разделенных ложбинами’⁷. Этимологически слово *грива* связано со словами *холм, гора*. На невысоких горах и увалах, именуемых в Приморье сопками, и *кучерявятся зеленые гривы сосен* [Деменок 2009: 126].

В компаративных конструкциях обнаруживается традиционное и распространенное в литературе образное сближение листьев и птиц по реально наблюдаемому признаку — способности к полету: *Листья, поднятые вверх, словно стаи птиц, парили высоко в небе* [Деменок 1990: 109]. Трепещущие на ветру листья деревьев напоминают взмахи крыльев готовящихся к отлету птиц: *Казалось, что листья сейчас взлетят в воздух и, как стаи птиц, запарят над лесом* [Там же: 30].

Динамичный характер картине изображаемого придает сравнение группы березок со стаей. Птичья стая собирается на время перелета — вот и деревья словно готовятся к передвижениям: *Перелески чередуются с прогалинами и луговинами, где стайками разбежались березки в своих светлых свадебных нарядах* [Там же: 10].

«Проясняющее начало конкретности и большую осязаемость смысла» [Грехнев 1997: 11] привносит в фитообраз подмеченное Михаилом Деменком сходство семян сосны со стрижами по признаку формы: *Под белоногими соснами <снег> был усеян коричневыми семенами, напоминающими крошечных стрижей* [Деменок 1990: 34]. Взглянув на мир глазами автора, юные

читатели начинают понимать, почему семена ясеня называются *крылатками*: они удивительно похожи на тонкие прозрачные крылышки насекомых: *Одновременно ветер срывал пучки семян с ветвей ясеней. Казалось, что над тайгой вьются стаи стрекоз* [Там же: 34]. Чешуйчатые шишки кедра с шетинистыми проростками напомнили писателю спрятавшихся в траве ежей, и он охотно делится своим открытием: *Шишки-паданки и сейчас лежали возле таежных великанов сплошными желтыми ежиками* [Там же: 137].

В народе пушистые шарообразные соцветия вербы, появляющиеся сразу после зимних холодов, называют *зайчиками, котиками, цыплятами*. Михаил Деменок сравнивает их с желтыми шмелями: *На голенастых веточках верб, словно желтые шмели, высипали пушистые соцветия* [Там же: 52].

В произведениях дальневосточного автора есть рассказы о встречах с тигром, услышанные от профессиональных звероловов и обычных жителей приморских сел. Писателю и самому не раз довелось увидеть хозяина уссурийской тайги. Неудивительно поэтому, что в конструкциях со значением сходства мы обнаруживаем образ этого легендарного хищника: *С ее ствола <ствола березы> свисает огромный кап — нарост причудливой формы. Он чем-то напоминает приплюснутую голову тигра с торчащими короткими ушками* [Там же: 31].

Эстетическое восприятие ветвей рябины, олив, осокоря как рогов лося, оленей уже нашло отражение в поэзии Н. Клюева, А. Тарковского, А. С. Кушнера [Павлович 2007: 604]. Однако, встречая подобное сравнение в прозе Михаила Деменка, местный житель безошибочно определит, что мощные раскидистые ветви маньчжурского ореха вызывают у писателя более конкретную ассоциацию с рогами изюбра — дальневосточного подвиды благородного оленя, славящегося грацией и красотой ветвистых рогов: *На небольшой поляне взметнулись ввысь десяток ореховых стволов, и каждый из них как капля воды был похож на своих собратьев — по высоте, толщине и даже по форме крон, ветви которых напоминали гладкие, отполированные рога оленей...* [Деменок 1990: 31].

Уподобление неба или бескрайней нивы морю (реке) традиционно для художественного описания среднерусской природы

⁷ Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2011. С. 171.

(ср.: *море хлебов, волны ржи* и т. п.). В сознании жителей Приморья так же неразрывно связаны тайга и океан. Небезразличному наблюдателю *крутолобые сопки* напоминают *громады застывших океанских волн* [Деменок 1990: 4], а шум *раскачиваемых ветром медно-красных, словно отлитых из бронзы, деревьев-исполинов* — морской прибой [Там же: 7]. Детализацией образа океана, акцентированием представления о его обитателях можно считать появление в очерках Михаила Деменка упоминаний о кораллах и осьминогах: *Словно шупальцами осьминогов, обвиты они* <деревья> *лианами винограда, лимонника, актинидии* [Там же: 62]; *Шагаю по пойме ключа, любуясь узорными кружевами из пушистой изморози на заиндевших деревьях, похожих на белые кораллы* [Там же: 42].

Растение—вещи и сооружения, созданные человеком

Лес издавна символизировал для русских людей идею дома, его наиболее ценимые в народе качества: *В сосняке, как в хорошей избе, просторно и уютно* [Там же: 12]; *По обочинам тропинки, словно зеленые шатры, стоят раскидистые дубы* [Там же: 101]. Важным для писателя-природоведа является представление о лесе как о кладовой, где спрятаны *бесценные дары природы*: *Урочище ключа Пихтачного, который назван так из-за обилия пихты, можно сравнить с кладовой. Каких только грибов, ягод, орехов не встретишь там золотой осенью, а плодов лимонника!* [Там же: 7].

Стереотипные внешние признаки предметов быта и орудий труда, закрепленные в сравнении, способствуют объединению в авторском тексте изобразительного и выразительного начал: *Пустила ива в разные стороны свои корни, перевила ими, как стальными прутьями, глыбы земли* [Там же: 98]; *Будто свечи, стояли одни непривередливые голенастые осины* [Там же: 152]; *Там и тут из-под листовой подстилки тянулись к солнцу шильцами росточки черемши* [Деменок 2001: 84]; *Как невода, свисают лишайники* [Деменок 1990: 4].

Устойчивые выражения (*ласкает взор, радует глаз*), соседствуя с образами украшений (*ожерелье*) и атрибутов праздника (*гирлянды*), образующих оригинальные генетивные сравнения, позволяют понять, с чем связаны представления писателя

о красоте: *Ласкает взор черемуха азиатская с гирляндами белоснежных душистых цветов* [Деменок 1990: 8]; *Меж снежной навеси ожерелье розовых шишек* [Там же: 34].

Интересны и звуковые ассоциации в очерках Михаила Деменка. Так, «неживой» хруст и металлический шелест сухой листвы рисуют печальную картину осеннего увядания природы: *Урюмо и монотонно, как наждачная бумага, шуршала в их раскидистых кронах сухая листва* [Там же: 95]; *Рядом с соснами урюмо и монотонно, как жестянки, шумят засохшие листья на ветру* [Деменок 2009: 126]. Раскачивающаяся на ветру ель издаст звуки, которые не только свидетельствуют о внушительных размерах дерева, но и соотносятся с гулом моторов техники, работающей на лесосеках: *Вершина елки скользила по стволу <кедра>, издавая звуки, похожие на рокот трактора* [Деменок 1990: 78]. Эти звуки пробуждают тревогу автора-лесоведа о судьбе приморской тайги, которая со временем может превратиться в *лунный ландшафт* [Деменок 2004: 250], и вызывают размышления о том, что *надо быть другом природы, а не только гостем* [Там же: 45].

Выводы.

1. Образные компаративные структуры являются важным средством изображения растительного мира Уссурийской тайги в произведениях приморского писателя Михаила Деменка, обеспечивая сочетание научной достоверности и художественной выразительности, необходимое для природоведческой литературы.

2. Фитообразы формируют три основные образные парадигмы: *растение—человек, растение—животное, растение—вещи и сооружения, созданные человеком*. Основанием сравнения чаще всего служит субъективно воспринимаемое внешнее сходство. Выразительность образных соответствий в произведениях Михаила Деменка — это проявление творческой активности художника, его заинтересованного отношения к дальневосточной природе.

3. Семантика образных сравнений отражает авторскую художественно-поэтическую картину мира, основанную на представлении о том, что человек и природа образуют гармоническое единство.

4. Наиболее полно сравнение реализовано в конструкциях, где субъектом является *дерево* и его части (*листья — птицы*,

соцветия — шмели, семена — стрекозы, ветви — рога оленя, корни — проволока, стальные прутья и т. д.).

5. Региональная мифопоэтика выражена в компаративной модели *женщина — человек*, а природные особенности территории подчеркиваются образным сближением деревьев и животных — эндемиков края (*нарост на березе — тигр, ветви — рога изюбра*) или уподоблением тайги океану (*дерево — коралл, лиана — осьминог*).

6. Компаративные образы в произведениях Михаила Деменка выполнят преимущественно *перцептивно-изобразительную, экспрессивную, эмоционально-оценочную и эстетическую* функции. В принципах их использования прослеживается влияние этнокультурных стереотипов и связь с национальной поэтической традицией.

7. Отдавая предпочтение характерным для прозаического текста союзным способам выражения сравнения, обеспечивающим наглядность и реалистичность фитообразов, автор также включает в произведения и другие компаративные структуры, обладающие высокой степенью образной конкретизации: творительный сравнения, генитивную метафору, метафорические прилагательные и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н. Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. М.: Издательский дом ЯСК, 2018. 478 с.
2. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрических парадигм в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.
3. Гольдберг В. Б. Образность как способ концептуализации действительности // Вопросы когнитивной лингвистики. 2013. № 1(34). С. 64–74.
4. Грехнев В. А. Словесный образ и литературное произведение: кн. для учителя. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1997. 197 с.
5. Деменок М. С. Аленький цветок Арсеньева. Владивосток: [б. и.], 2009. 222 с.
6. Деменок М. С. Дерево черного жемчуга. Владивосток: Дюма, 2004. 280 с.
7. Деменок М. С. Окно в распахнутый мир. Владивосток: Дальневосточное книжное изд-во, 1990. 212 с.

8. Деменок М. С. Поклонись зеленому кедр. Владивосток: Дюма, 2001. 272 с.

9. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019. 264 с.

10. Конишкевич М. И. На шкале сходств и различий: категория сравнения в русском и белорусском языках. Гродно: Гродненский ГУ им. Я. Купалы, 2018. 435 с.

11. Маринченко И. А., Васильева Е. В. «Таежные сюрпризы» в детской прозе Михаила Деменка // Русская речь. 2021. № 4. С. 97–107. <http://doi.org/10.31857/S013161170016217-7>.

12. Самчик Н. Н. Категория сравнения и этноязыковая картина мира // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 3(28). С. 360–362. <http://doi.org/10.26140/bgз3-2019-0803-0090>.

13. Язык и культура Русского Севера: к вопросу о региональной языковой картине мира: сб. науч. тр. / отв. ред. Т. В. Сымашко. Архангельск: Соломбальская типография, 2013. 416 с.

REFERENCES

1. Boldyrev N. N. Language and knowledge system. Cognitive theory of language. Moscow: YASK Publishing House, 2018. 478 p. (In Russ.)
2. Vorkachev S. G. Linguoculturology, linguistic personality, concept: the formation of anthropocentric paradigms in linguistics. *Filologicheskie nauki = Philological sciences. Scientific essays of higher education*. 2001;1: 64–72 (In Russ.)
3. Goldberg V. B. Imagery as a way of conceptualizing reality. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki = Issues of cognitive linguistics*. 2013;1(34):64–74 (In Russ.)
4. Grekhnev V. A. Verbal image and literary work: teacher's book. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Humanitarian Center, 1997. 197 p. (In Russ.)
5. Demenok M. S. Arseniev's scarlet flower. Vladivostok: [without publisher], 2009. 222 p. (In Russ.)
6. Demenok M. S. Black pearl tree. Vladivostok: Dumas, 2004. 280 p. (In Russ.)
7. Demenok M. S. Window to an open world. Vladivostok: Far Eastern Book Publishing House, 1990. 212 p. (In Russ.)
8. Demenok M. S. Bow to the green cedar. Vladivostok: Dumas, 2001. 272 p. (In Russ.)
9. Karaulov Yu. N. Russian language and language personality. Moscow: Book House «LIBROCOM», 2019. 264 p. (In Russ.)
10. Konyushkevich M. I. On the scale of similarities and differences: the category of comparison in Russian and Belarusian. Grodno: Grodno State

University named after Ya. Kupala, 2018. 435 p. (In Russ.)

11. *Marinchenko I. A., Vasil'eva E. V.* "Taiga surprises" in children's prose by Mikhail Demenok. *Russkaya Rech = Russian Speech*. 2021;4:97–107. (In Russ.) <http://doi.org/10.31857/S013161170016217-7>.

12. *Samchik N. N.* Category of comparison and ethno-linguistic picture of the world. *Baltiyskiy*

gumanitarnyy zhurnal = Baltic Humanitarian Journal. 2019;8,3(28):360–362. (In Russ.) <http://doi.org/10.26140/bgz3-2019-0803-0090>.

13. Language and culture of the Russian North: on the issue of the regional linguistic picture of the world. Collection of scientific works / T. V. Simashko (ed.). Arkhangelsk: Solombala Printing House, 2013. 416 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ирина Александровна Маринченко, кандидат филологических наук, доцент

Елена Васильевна Васильева, заведующий информационно-библиографическим отделом библиотеки

Irina A. Marinchenko, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor

Elena V. Vasil'eva, Head of the Information and bibliographic department of the library

Статья поступила в редакцию 07.02.2022; одобрена после рецензирования 03.03.2022; принята к публикации 10.04.2022.

The article was submitted 07.02.2022; approved after reviewing 03.03.2022; accepted for publication 10.04.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'42.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-73-79>

Употребление личных местоимений в лирической поэзии

Мстислав Исаакович Шутан

Нижегородский институт развития образования, г. Нижний Новгород, Россия,
mshutan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0745-9020>

Аннотация. В статье представлены отдельные формулы, фиксирующие морфологические способы выражения субъекта и субъектно-объектных отношений в лирической поэзии. В эти формулы включены личные местоимения с разными грамматическими характеристиками (имеются в виду категории лица, числа, падежа). Автор, опираясь на опыт исследования семантизации личных местоимений в лирической поэзии, на основе лингвостилистического анализа текстов А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, С. А. Есенина, Б. Л. Пастернака делает вывод о том, что вне прономинальной формулы, способствующей раскрытию жизненной позиции (психологического состояния) субъекта высказывания, лирический текст не существует. В статье акцентируется внимание на последовательности личных местоимений или их падежных форм в рамках поэтического текста. Многообразие прономинальных формул, по мнению автора статьи, свидетельствует о гибкости лирической структуры, так как последняя допускает различные варианты прономинального выражения субъекта высказывания и объектов, к которым он выражает свое отношение.

Ключевые слова: лирическая поэзия, структура, личные местоимения, семантизация, субъект, объект, прономинальная формула, диалог, лицо, число, падеж

Для цитирования: Шутан М. И. Употребление личных местоимений в лирической поэзии // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 73–79. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-73-79>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The use of personal pronouns in lyrical poetry

Mstislav I. Shutan

The Nizhny Novgorod Institute of Educational Development, Nizhny Novgorod, Russia, mshutan@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0745-9020>

Abstract. The article presents separate formulae that fix the morphological means of expressing the subject and subject-object relations in lyrical poetry. These formulae include personal pronouns with different grammatical characteristics (here the categories of person, number, and case are meant). The author performs a linguo-stylistic analysis of texts written by A. S. Pushkin, M. Yu. Lermontov, S. A. Esenin, B. L. Pasternak relying on the experience of studying the ways personal pronouns are semanticised in lyrical poetry. The paper concludes that the lyrical text does not exist outside the pronominal formula which facilitates the disclosure of the subject of enunciation's life philosophy (psychological state). The article highlights the sequence of personal pronouns or their case forms within the poetic text. In the author's opinion, the variety of pronominal formulae is indicative of the lyrical structure flexibility as it tolerates different variants of pronominal expression of the subject of enunciation and those objects to which he expresses his attitudes.

Keywords: lyrical poetry, structure, personal pronouns, semanticisation, subject, object, pronominal formula, dialogue, person, number, case

For citation: Shutan M. I. The use of personal pronouns in lyrical poetry. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(4):73–79. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-73-79>.

Введение. В лингвистической литературе уделяется серьезное внимание особенно-стям употреблению личных местоимений.

Например, Д. Э. Розенталь, характеризуя употребление местоимения *мы*, перечисляет добавочные смысловые и экспрессивные оттенки, которые проявляются в том или ином речевом контексте: *мы* может

употребляться в значении *я* обычно в публицистической и научной речи («авторское *мы*»), оттенок «скромности» имеет «редакторское *мы*», значение «возвеличивания» содержит в себе «монаршее *мы*», «крестьянское *мы*» свидетельствует о забитости дореволюционного крестьянина; местоимение *мы*, употребленное в значении *ты* или *вы*,

выражает сочувствие, сопереживание при обращении к собеседнику, это так называемое «докторское *мы*»¹.

А. Н. Гвоздев также пишет об особенностях употребления личных местоимений. Например, местоимение 1-го лица *я* при обозначении субъекта речи заменяется местоимением 3-го лица *он*. В этом случае «говорящий или размышляющий судит о себе со стороны, рассматривая себя глазами постороннего». По мнению ученого, «иногда такая замена местоимения производится для того, чтобы об интимном можно было бы говорить как о чем-то постороннем» [Гвоздев 1952: 120]. Кроме того, вместо местоимения единственного числа *ты* может употребляться местоимение множественного числа *вы*. «В этом случае между субъектом высказывания и собеседником увеличивается психологическая дистанция. И, наоборот, употребление вместо *вы ты* эту дистанцию уменьшает, а нередко воспринимается участником диалога как грубость, оскорбление, унижение» [Там же: 122].

Но в лингвистической литературе проявляется интерес и к тому, как в рамках одного текста сочетаются разные личные местоимения. При этом акцентируется внимание на их противопоставлении. Например, по мнению И. Б. Голуб, «обращение публицистов, писателей к местоимению *мы*, объединяющему в своем значении автора и его единомышленников, слушателей, читателей, подчеркивает единство взглядов, общность убеждений людей, живущих в одну эпоху, принадлежащих одному поколению. <...> При этом нередко местоимению *мы* противопоставляются местоимения *вы, они*, указывающие на представителей противоположных взглядов, на идейных противников, врагов»².

Сочетание разных личных местоимений в рамках одного лирического текста и будет в центре нашего внимания.

Почему для анализа выбраны лирические произведения? Во-первых, мы исходим из того, что смысловой центр таких текстов не может быть рассмотрен вне

¹ Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка: учеб. пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1974. С. 161.

² Голуб И. Б. Стилистика русского языка: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. 4-е изд. М.: Айрис-пресс, 2003. С. 280.

лирического «я», т. е. лирического героя или персонажа как субъекта высказывания. В связи с этим интересно посмотреть, как на морфологическом уровне выражаются его чувства, психологические состояния и мысли. Причем «в подлинной лирике имена или другие уточняющие координаты “лирического я”, если и встречаются, то не далее, чем в заголовке стихотворения. В самом тексте лирический герой этих координат лишается, будучи целиком представлен местоимением» [Сильман 1970: 84]. Во-вторых, лирическое произведение представляет собой структуру, которая в концентрированном виде, как правило, на небольшом семиотическом поле совмещает различные грамматические компоненты, выражающие художественные смыслы, что удобно для проведения анализа.

Существуют исследования, посвященные семантизации местоимений в лирической поэзии. Так, О. П. Мурашева выделяет формы семантизации местоимения 1-го лица единственного числа. Это различные виды «собственного я»: «личностное я» (отражение сложности человеческой природы); «функциональное я» (осмысление своей роли в различных областях жизни); «сопоставительное я» (слово от имени литературного персонажа, исторического лица, социального типажа). К «чужому я» относится «я лирического персонажа»; «олицетворенное я» (персонификация предмета, животного, явления, отвлеченного понятия); «определенное я» (растворение в предмете, природе) [Мурашева 2004: 14–15].

Анализ. В статье за основу взяты лишь отдельные формулы, фиксирующие различные прономинальные способы выражения субъекта и субъектно-объектных отношений. Причем в поле зрения попадают и притяжательные местоимения, указывающие на лицо.

Следует учесть, что при характеристике объектов нередко употребляются имена – существительные или личные местоимения 3-го лица в функции подлежащего (первые можно заменить вторыми). В прономинальную формулу такие местоимения мы вводим только в том случае, если они приобретают особую значимость.

Кроме того, в лирических текстах нередко употребляются односоставные предложения. Но в подобных случаях местоимения,

указывающие на субъект действия или состояния, легко восстанавливаются (в определенно-личных предложениях в функции подлежащего, в безличных — в функции косвенного дополнения, например: *(я) признаю — (мне) грустно*).

1. Я — МЫ — ОН. Такая формула представлена в стихотворении М. Ю. Лермонтова «Дума», рассмотренном Ю. М. Лотманом в морфологическом ракурсе.

«Начало стихотворения провозглашает разделение субъекта и объекта. Субъект дан в форме местоимения первого лица единственного числа “Я”, объект — местоимения третьего лица единственного числа: “состарится оно”, “его грядущее” и прямо назван — “поколение”. <...> Установив сложную систему отношений между “я” и “оно” (“поколение”), Лермонтов в следующей части стихотворения резко ее упрощает, объединив субъект и объект единым “мы”. <...> Оппозиция “я” — “оно” снята в “мы”, и всё дальнейшее стихотворение строится на настойчивом повторении: “богаты мы, едва из колыбели...”, “жизнь уж нас томит”, “мы вянем без борьбы...”, “мы иссушили ум...”, “наш ум не шевелят” и т. п.» [Лотман 1972: 77, 79].

Ограничимся приведенными выше цитатами. Из них понятно, что лирический герой, в начале стихотворения поставивший себя выше своего поколения и занявший позицию судьи (*Печально я гляжу на наше поколение!*), уже в первой фразе употребляет притяжательное местоимение *наше*, по смыслу соотносящееся с местоимением 1-го лица множественного числа *мы*, которое далее активно употребляется в основном в форме именительного падежа, фиксирующего субъекта действий и состояний, подлежащих осуждению. Таким образом он фиксирует пороки своего поколения, а значит, и свои собственные. Такова жизненная позиция поэта.

В завершающей части стихотворения возникает образ потомка, который *со строгостью судьи и гражданина* оскорбит предыдущее поколение *презрительным стихом*. Имя существительное *потомок* легко можно заменить местоимением 3-го лица, ибо речь идет о человеке, осознающем временную и этическую дистанцию между собой и поколением *промотавшихся отцов*.

Следовательно, морфологическую формулу, отражающую последовательность личных местоимений в стихотворении и изменения в его содержании, можно представить следующим образом: *1-е лицо ед. числа — 1-е лицо мн. числа — 3-е лицо муж. рода ед. числа*.

2. МЫ — МНЕ — ТЫ (ВЫ) — Я — МНЕ. В стихотворении С. А. Есенина «Мы теперь уходим понемногу...» читатель сталкивается с противоположной ситуацией: местоимение множественного числа предшествует местоимению в форме единственного числа.

В начале текста появляется фраза с предельно обобщенным содержанием, которая может быть отнесена к любому человеку: *Мы теперь уходим понемногу / В ту страну, где тишь и благодать*. Затем автор использует односоставное предложение с местоимением 1-го лица единственного числа в дательном падеже в функции косвенного дополнения, называющим субъекта состояния: после осознания печальной закономерности бытия, имеющей универсальный характер, лирический герой концентрирует внимание на *собственной* восприятии земной жизни (*Может быть, и скоро мне в дорогу / Бренные пожитки собирать*).

После обращения к реалиям бытия (поэт использует местоимения 2-го лица): *Милые березовые чащи! / Ты, земля! И вы, равнин пески!* — в тексте актуализируется местоимение *я*, выражая отношение к земным радостям и к тому, что ожидает человека после смерти. Причем при местоимении активно употребляются глаголы в форме прошедшего времени со значением ‘физическое, интеллектуальное и психо-эмоциональное действие’: *любил, продумал, сложил, дышал, жил, целовал, мял, валялся, не бил*, свидетельствующие о силе любви к тому, что *душу облекает в плоть*. В конце четвертой и в начале пятой строфы в анафорической позиции повторяется краткое прилагательное *счастлив*, приобретающее символический смысл (*Счастлив тем, что я дышал и жил; Счастлив тем, что целовал я женщин, / Мял цветы, валялся на траве, / И зверье, как братьев наших меньших, / Никогда не бил по голове*).

Отметим, что, выражая отношение к земной жизни, автор употребляет глаголы преимущественно несовершенного вида (кажется, что у действий и состояний нет

границ). Говоря же об отношении к противоположной пространственной сфере, поэт использует глаголы в форме настоящего времени, нередко в отрицательных конструкциях (*знаю, испытываю; не цветут, не звенит, не будет*), подчеркивая тем самым значимость земного бытия.

В заключительной строфе стихотворения употреблено местоимение 1-го лица единственного числа в дательном падеже (*Оттого и дороги мне люди, / Что живут со мною на земле*), актуализирующее отношение лирического героя к тем, кто его окружает.

Отметим, что аналогичное выделение из *мы* лирического *я* встречается, например, в стихотворении А. Дельвига «Пусть нам даны не навсегда...» [Панова 2018: 70].

3. МНЕ – Я – ОН. Эта морфологическая формула может стать определяющей в лирическом произведении.

В начале стихотворения Б. Л. Пастернака, открывающего лирический сборник «Когда разгуляется», встречается фраза: *Во всем мне хочется дойти / До самой сути*. Перед нами безличная конструкция с местоимением 1-го лица единственного числа в форме дательного падежа. Лирический герой жаждет душой и разумом постичь бытие, надеется дойти *до оснований, до корней, до сердцевины, всё время схватывая нить судеб, событий*. В обобщенной форме фиксируется психологическая и одновременно когнитивная закономерность.

А далее поэт рисует конкретные процессы, отражающие внутреннюю жизнь человека, и постоянно употребляет местоимение 1-го лица в форме именительного падежа, чем подчеркивает жизненную активность лирического героя, которая подается как нечто желаемое, возможное. Отсюда и глаголы в форме сослагательного наклонения: *О, если бы я только мог / Хотя отчасти, / Я написал бы восемь строк / О свойствах страсти; Я вывел бы ее закон, / Ее начало, / И повторял ее имен / Инициалы; Я б разбивал стихи, как сад; В стихи б я внёс дыханье роз, / Дыханье мяты, / Луга, осоку, сенокос, / Грозы раскаты*.

Возникает ассоциация со стихотворением А. С. Пушкина «Элегия», в первой части которой «лирический субъект нигде не выступает прямым носителем действия. Он лишь носитель состояния, лицо страдательное. Поэтому-то здесь и отсутствует “я”,

а есть лишь “мне”, “мой”. Иной “рисунок” слова во второй части. Лирический субъект теперь несет в себе ярко выраженное начало волеизъявления: впервые появляется “я”, множатся от строки к строке личные формы глагола. <...> Торжество воли и мысли, мощный порыв духовной энергии, запечатленный в словесно-интонационной системе второй части, – это и есть та “высота”, с которой теперь обозревается “грядущего волнующее море» [Грехнёв 1994: 251–252]. И действительно, при местоимении *я* во второй части философской элегии А. С. Пушкина употребляются глаголы-сказуемые активного действия: *жить хочу, ведаю, утворю, обольюсь*. Возникает резкий контраст предшествующему тексту: *Безумных лет угасшее веселье / Мне тяжело, как смутное похмелье; Мой путь уныл. Сулит мне труд и горе / Грядущего волнующее море!* Безличная конструкция, в состав которой входит слово категории состояния с негативной окраской, усилена обилием лексем с отрицательно-оценочной семантикой.

Изменение падежной формы местоимения фиксирует изменение в психологическом состоянии лирического героя.

Вернемся к стихотворению Б. Л. Пастернака. Оно завершается развернутым сравнением: *Так некогда Шопен вложил / Живое чудо / Фольварков, парков, рош, могил / В свои этюды. / Достигнутого торжества / Игра и мука – / Натянутая тетива / Тугого лука*. Выделенные имена существительные в функции подлежащих могут быть заменены местоимениями 3-го лица. Таким образом поэт расширяет смысловое поле лирического текста, усиливая обобщение: то, что желаемо поэтом, уже намного ранее было воплощено в музыкальных произведениях композитора-романтика. Сходная ситуация обнаруживается и в пушкинской «Элегии»: *И может быть – на мой закат печальный / Блеснет любовь улыбкою прощальной*. Здесь уже в роли субъекта выступает не лирический герой, ведь чувство, которое он может испытать, воспринимается поэтом как субстанция, обладающая энергией саморазвития.

4. Я – ТЫ. В стихотворении А. С. Пушкина «Желание славы» можно выделить две части, построенные на взаимодействии местоимений 1-го и 2-го лица. Причем если в первой части произведения раскрывается

взгляд из «презенс изложения» («основная точка отсчета», настоящее время, из которой «излучаются воспоминания о прошлом, мечты о будущем» [Сильман 1977: 14–15]) в счастливое, идиллическое прошлое, то вторая часть — это печальное настоящее и «спровоцированное» им желаемое будущее.

В центре внимания оказывается психологическое состояние лирического героя, обращающегося к возлюбленной: **Я** на тебя глядел и думал: **ты моя**; **Ты** знаешь, **милая**, желал ли славы **я**; **Шептала ты**: скажи, **ты** любишь, **ты** счастлива? / Другую, как **меня**, скажи, **любить** не будешь? / **Ты** никогда, **мой друг**, **меня** не позабудешь?; **Я** наслаждением весь полон был... (прошлое) — **Что я**, где **я**? **Стою**, / **Как** путник, молнией постигнутый в пустыне, / **И всё передо мной** затмилось! **И** ныне / **Я** новым **для меня** желанием томим (настоящее) — **Желаю славы я**, чтоб именем **моим** / **твой** слух был поражен всечасно, чтоб **ты мною** / **Окружена** была, чтоб громкою **молвою** / **Всё, всё вокруг тебя** звучало **обо мне**, / **Чтоб**, **гласу** верному **внимая** в тишине, / **Ты** **помнила мои** последние **моления** / **В саду**, во тьме **ночной**, в минуты **разлученья** (будущее).

Отметим, что, характеризуя настоящее, лирический герой сконцентрирован на собственных переживаниях, поэтому в тексте отсутствует его обращение к лирическому персонажу. При этом весь драматизм ситуации передают вопросительные и восклицательные предложения (*И что же?; Что я, где я?; И всё передо мной затмилось!*), однородные подлежащие с обобщающим словом, разрываемые анжанбеманом и связанные только интонационно (*слезы, муки, / измена, клевета, всё*), сравнительный оборот, осложненный обособленным определением (*Стою, / Как путник, молнией постигнутый в пустыне*). Все эти средства делают речь дискретной, резкой, экспрессивной, что соответствует изображаемой поэтом психологической ситуации.

Психологическое же напряжение лирического героя, устремленного в будущее, передается автором при помощи четырех однородных придаточных цели с повторяющимся подчинительным союзом *чтобы* и его разговорным вариантом *чтоб*.

5. ТЫ — ОНИ — Я — ОНА. Стихотворение Б. Л. Пастернака «Давай ронять слова...» представляет собой обращение

к другому человеку, на что указывает уже первая строка — определенно-личное предложение с легко восстанавливаемым личным местоимением 2-го лица единственного числа. Впоследствии это местоимение используется автором в двусоставном предложении, которое рефреном проходит через текст и становится его лейтмотивом (*Ты спросишь, / Кто велит, / Чтоб август был велик...; Ты спросишь, кто велит, / Чтоб губы астр и далий / Сентябрьские страдали?; Ты спросишь, кто велит?*), помогая автору создать атмосферу диалогизма (см. об этом: [Колокольцева 2017: 39]).

Далее дан ответ на поставленный вопрос: *Всесильный Бог деталей, / Всесильный Бог любви, / Ягайлов и Явиг*. Как и в других случаях, при характеристике реальности автор использует в качестве подлежащих имена существительные (*август, губы, лист*) и повторяющееся вопросительное местоимение (*кто* *заслезил, кто* *иссурьмил, кто* *велит*), которые можно заменить местоимением 3-го лица. Так поэт актуализирует дорогие ему детали окружающего мира.

В заключительной строфе (*Не знаю, решена ль / Загадка зги загробной, / Но жизнь, как тишина / Осенняя подробно*) на первый план выходит лирический субъект, обозначенный окончанием глагола в форме 1-го лица единственного числа. Формулируя философскую мысль стихотворения, субъект прибегает к парадоксу, о чем свидетельствует сопряжение понятий о детализированности материального мира и об осенней тишине. При этом поэт вновь не обходится без существительных-подлежащих, которые легко заменить личным местоимением *она*.

Такая морфологическая модель позволяет Б. Л. Пастернаку не только грамматически обеспечить речевую установку, предполагающую обращение к другому человеку, пусть и условное, риторическое, но и выразить собственное «я», которое проявляется прежде всего в развернутой характеристике объективной реальности.

6. ОН — ТЫ и Я. В начале стихотворения Б. Л. Пастернака «В больнице» изображен предметный мир: носилки, скорая помощь, минувшая *сумятицу улиц* *ночную*, милиция, улицы, лица, мелькавшие в свете фонаря, приемный покой, опросный листок. Налицо нагнетание имен существительных, которые можно заменить

местоимениями 3-го лица. И наконец строфы о самом лирическом персонаже, оказавшемся в больнице: *Его положили у входа; К палатам, полам и халатам присматривался новичок; Он понял, что из переделки / Едва ли он выйдет живой; Тогда он взглянул благодарно в окно...* Регулярное употребление местоимения *он* обусловлено установкой автора стихотворения на повествование, в котором определяющую роль играет характеристика объектов. Поэт смотрит на происходящее со стороны, занимая созерцательную позицию. Лирический персонаж, обозначенный местоимением 3-го лица мужского рода, показан здесь как субъект действий и состояний.

Вторая часть стихотворения включает обращение героя к Богу, обращение, в котором раскрывается трепетное отношение к высшей силе (*О Боже, волнения слезы / Мешают мне видеть Тебя*), само физическое ощущение этой силы (*Кончаясь в больничной постели, / Я чувствую рук Твоих жар. / Ты держишь меня, как изделие, / И прячешь, как перстень, в футляр*) и осознание гармоничности мира, им созданного (*О Господи, как совершенны дела Твои*). Всё это возможно только в ситуации, предшествующей смерти человека.

Поэт, активно употребляющий обращение, местоимение 2-го лица *ты* и грамматически близкое ему притяжательное местоимение *твой*, причем используя заглавную букву в их написании, передает психологическое состояние человека, оказавшегося в ситуации контакта с божественной силой (как он сам эту ситуацию воспринимает и переживает).

Характеризуя употребление местоимения 2-го лица единственного числа, Н. М. Азарова подчеркивает следующую особенность: «В традиционных русских поэтических текстах “ты” читалось как обращение к любому адресату, а “Ты” как обращение к единственному адресату — Богу» [Азарова 2008: 197].

Не удивительно, что рядом с местоимением 2-го лица в стихотворении автор ставит и местоимение *я*, употребленное в двусоставных и безличной конструкциях (*я принял, плачу, чувствую; мне сладко*).

Художественная логика постепенного проникновения в психологический мир героя соответствует самой лирической

ситуации, которая как бы «очищена» от наслоений и противоречий, обусловленных включенностью человека в достаточно сложные, неоднозначные жизненные процессы.

Если сначала перед нами повествование о человеке, который оказался в больнице (*он*), то далее воспроизводится его внутренний монолог-обращение к Богу, раскрывающий мироощущение самого автора (*я и ты*).

Подобная форма повествования о событии придает стихотворению обобщающий смысл, фиксируя закономерность бытия и раскрывая систему жизненных ценностей, предельно близкую автору. Эффект «отстраненности» в первой части стихотворения в полной мере компенсируется развернутым внутренним монологом лирического персонажа, который мог бы произнести сам поэт.

Выводы.

1. Вне прономинальной формулы, способствующей раскрытию жизненной позиции (психологического состояния) субъекта высказывания, лирический текст не существует, что подтверждает справедливость следующего утверждения: «Лирика — искусство прономинальной направленности» [Сильман 1970: 84].

2. Употребление местоимения 1-го лица множественного числа означает включение лирического субъекта в некую общность (историческую, социальную и т. п.).

3. Сочетание в рамках одного лирического текста местоимений 1-го и 2-го лица способствует созданию атмосферы теплоты и душевности.

Это обращение к природе (лермонтовские «Тучи», стихотворение Ф. И. Тютчева «Тени сизые смешались...»), к родине (стихотворения А. А. Блока «Река раскинулась. Течет, грустит лениво...» и «Россия»), к любимой («На холмах Грузии...», «Я помню чудное мгновенье...», «Зимнее утро» А. С. Пушкина, «Я пришел к тебе с приветом...» А. А. Фета), к матери («Письмо матери» С. А. Есенина), другу («И. И. Пушкину» А. С. Пушкина), к читателю («Учись у них...» А. А. Фета, «Послушайте!» В. В. Маяковского), к самой душе («Еще земли печален вид...» Ф. И. Тютчева).

За обращением стоит желание поэта начать диалог с окружающим миром, стремление прорваться к сознанию и душе другого, внутренняя связь с которым

должна стать *психологической* реальностью, пусть подчас и иллюзорной.

Семантизация местоимения 2-го лица единственного числа, как отмечает О. П. Мурашева, приобретает разные формы: «*ты* лирического конкретного собеседника», «*ты* отвлеченного собеседника», «любовное *ты*», «сопоставительное *ты*» (противопоставление другим лицам или сравнение с ними), «*ты*, тождественное *я*» (неразличение субъекта и собеседника) [Мурашева 2004: 16–17].

4. Активное употребление поэтами имен существительных или местоимений 3-го лица, которые их могут заменить, обусловлено вниманием художников слова к объектам реальности, выступающим как субъекты действий или состояний и нередко оказывающимся в центре внимания.

5. Многообразие прономинальных формул свидетельствует о гибкости лирической структуры, так как последняя допускает различные варианты морфологического выражения субъекта высказывания и объектов, к которым он выражает свое отношение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова Н. М. Местоимения «ты» и «Ты» в языке поэзии и философии // Сибирский филологический журнал. 2008. № 3. С. 197–204.
2. Гвоздев А. Н. Очерки по стилистике русского языка. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. 336 с.
3. Грехнёв В. А. Мир пушкинской лирики. Н. Новгород: Нижний Новгород, 1994. 464 с.
4. Колокольцева Т. Н. Диалогичность в лирических произведениях (На материале поэзии А. Вознесенского, Е. Евтушенко, Б. Окуджавы, Р. Рождественского) // Русский язык в школе. 2017. № 11. С. 38–42.
5. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста: структура стиха. Л.: Просвещение, 1972. 272 с.
6. Мурашева О. П. Семантика и функции местоимений в поэтическом тексте // Ярославский педагогический вестник. 2004. № 1–2 (38–39). С. 13–19.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Мстислав Исаакович Шутан, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой историко-филологических дисциплин

7. Панова Е. А. Лингвопоэтический анализ стихотворения А. Дельвига «Пусть нам даны не навсегда...» // Русский язык в школе. 2018. № 7. С. 67–71. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-7-67-71>.

8. Сильман Т. И. Заметки о лирике. Л.: Советский писатель, 1977. 224 с.

9. Сильман Т. И. Синтаксико-стилистические особенности местоимений // Вопросы языкознания. 1970. № 4. С. 81–92.

REFERENCES

1. Azarova N. M. Pronouns "you" and "You" in the language of poetry and philosophy. *Sibirskii filologicheskii zhurnal = Siberian Journal of Philology*. 2008;3: 197–204. (In Russ.)
2. Gvozdev A. N. Essays on the style of the Russian language. Moscow: APN RSFSR, 1952. 336 p. (In Russ.)
3. Grekhnev V. A. The world of Pushkin's lyrics. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod, 1994. 464 p. (In Russ.)
4. Kolokoltseva T. N. Dialogicality in lyrical works (Based on the poetry of A. Voznesensky, E. Yevtushenko, B. Okudzhava, R. Rozhdestvensky). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2017;11:38–42. (In Russ.)
5. Lotman Yu. M. Analysis of the poetic text: the structure of the verse. Leningrad: Education, 1972. 272 p. (In Russ.)
6. Murasheva O. P. Semantics and functions of pronouns in a poetic text. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2004;1–2(38–39):13–19. (In Russ.)
7. Panova E. A. Linguopoetic analysis of A. Del'vig's poem "Pust' Nam Dany ne Navsegda...". *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2018;7:67–71. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-7-67-71>.
8. Silman T. I. Notes on lyrics. Leningrad: The Soviet writer, 1977. 224 p. (In Russ.)
9. Silman T. I. Syntactic and stylistic features of pronouns. *Voprosy Yazykoznaniiya = Topics in the study of language*. 1970;4:81–92. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 10.02.2022; одобрена после рецензирования 31.03.2022; принята к публикации 10.04.2022.

The article was submitted 10.02.2022; approved after reviewing 31.03.2022; accepted for publication 10.04.2022.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

LINGUISTIC NOTES

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'35.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-80-85>

Написание кратких форм отглагольных прилагательных на **-нный**: **н** или **nn** (из материалов академического описания русской орфографии)

Елена Виленовна Бешенкова

Институт русского языка имени В. В. Виноградова, Российская академия наук, г. Москва, Россия, evbeshenkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5357-6885>

Аннотация. В статье рассматривается одна из нерешенных проблем орфографии: создание адекватного правила о написании *н* или *nn* в кратких формах отглагольных слов на *-нный*. Такое правило должно соответствовать словарным данным, устойчивой практике письма и историческому вектору изменения написания отдельных единиц. Были пересмотрены критерии и структура правила. Традиционно правило основано на дихотомии «причастие (*н*)/прилагательное (*nn*)» с рядом возможных исключений в сфере прилагательных и множеством неучтенных случаев написания одной буквы *н* в кратких прилагательных. В статье представлено новое правило и приведены основания для его введения. Критерии выбора написания и структура правила изменены. Главный критерий – ударение в кратких формах отглагольных слов на *-нный* (причастий или прилагательных): 1) если ударение падает на суффикс только в форме муж. рода, пишется одна буква *н* (*хорошо сложен, сложенá, -ó, -ы, навострён, навостренá, -ó, -ы*); 2) если ударение падает на суффикс во всех формах, пишется *nn* (*уточнён, уточнённа, -ó, -ы, непринуждён, непринуждённа, -ó, -ы*); 3) если суффикс безударный во всех кратких формах, пишется *н* (*атрофированы, востребованы, пресыщена*), кроме 100 слов, написание которых определяется словарно. Среди них выделяется три группы лексем. В первой группе критерием выбора написания является частеречная принадлежность слова – причастие/прилагательное (*люди собраны на митинг – люди собранны, серьезные*). Во второй – причастия пишутся с *н* (*пауза выдержана*), а прилагательные – и с *н*, и с *nn* (*пьеса выдержана в духе... – она выдержанна*) в зависимости от значения. В третью группу входят слова с *nn*, несоотнесимые с причастием (*восторженны, отчаянны*). Анализ практики письма позволил пересмотреть словарную кодификацию для ряда слов, которые в статье выделены в отдельную группу.

Ключевые слова: орфография, кодификация, письменный узус, страдательные причастия прошедшего времени, краткие формы отглагольных адъективов на *-нный*, написание *н* или *nn*

Для цитирования: Бешенкова Е. В. Написание кратких форм отглагольных прилагательных на *-нный*: *н* или *nn* (из материалов академического описания русской орфографии) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 80–85. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-80-85>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The spelling of short forms of verbal adjectives ending in **-нный/-нный**: **н/n** or **nn/nn** (from materials of the academic description of Russian orthography)

Elena V. Beshenkova

Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, evbeshenkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5357-6885>

Abstract. The article examines one of the unresolved spelling issues, namely the formulation of a clear rule for spelling *н/н* or *нн/нн* in short forms of verbal adjectives ending in *-нный/-нный*. This rule should correspond to lexicographic data, consistent writing practices, and the historical direction of the changes in the spelling of individual units. The criteria and structure of the rule have been revised. The traditional rule is based on the dichotomy "participle (*н/н*)/adjective (*нн/нн*)", but it makes several possible exceptions for adjectives. Moreover, there are numerous examples of spelling one *н/н* in short forms of adjectives. The paper outlines the new rule and the reasons for its introduction. The criteria for selecting the correct spelling and the rule structure have been modified. The main criterion is the word stress in the short forms of participles and verbal adjectives ending in *-нный/-нный*: 1) if the word stress is placed on the suffix only in the masculine form, there is one letter *н/н* (*хорошо сложен, сложена, -о, -ы, / horosho slozhyon, slozhena, -o, -y / engl.: well-built; наострѐн, наострена, -о, -ы / navostroyon, navostrena, -o, -y / engl.: sharpened or concentrated*); 2) if the word stress is placed on the suffix in all forms, there are two letters *нн/нн* (*уточен, уточенна, -о, -ы / utonchyon, utonchyonna, -o, -y / engl.: refined; непринужден, непринужденна, -о, -ы / neprinuzhdyon, neprinuzhdyonna, -o, -y / engl.: relaxed*); 3) if the suffix remains unstressed in all short forms, there is one letter *н/н* (*атрофированы, востребованы, пресыщена / atrofirovany, vstrebovany, presyshchena / engl.: atrophied, in demand, satiated*). Additionally, there are 100 words whose spelling is determined by referring to a dictionary. These lexemes fall into three groups. In the first group, the criterion for choosing the correct spelling is the grammatical category of the participle/adjective (*люди собраны на митинг – люди собраны, серьезные / lyudi sobrany na miting – lyudi sobranny, seriozny / engl.: people are gathered for a meeting – people are concentrated, serious*). As for the second group, participles are spelt with one *н/н* (*пауза выдержана / pausa vyderzhana / engl.: a pause is made*); adjectives are spelt with both *н/н* and *нн/нн* (*пьеса выдержана в духе... – она выдержанна / pyesa vyderzhana v dukhe... – ona vyderzhanna / engl.: the play is in the spirit of... – she is unperturbed*) depending on the meaning conveyed. The third group includes those words spelt with *нн/нн* which do not correlate with participles (*восторженны, отчаянны / vostorzhenny, otchayanny / engl.: enraptured, desperate*). The analysis of writing practices made it possible to review the codifications of several words provided in dictionaries. These lexemes have been classified as a separate group.

Keywords: spelling, codification, written usage (*usus*), past passive participles, short forms of verbal adjectives ending in *-нный/нный*, spelling *н/н* or *нн/нн*

For citation: Beshenkova E. V. The spelling of short forms of verbal adjectives ending in *-нный/-нный*: *н/н* or *нн/нн*. (from materials of the academic description of Russian orthography) *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(4):80–85. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-80-85>.

Введение. В Правилах 1956 г. было кратко сформулировано правило о написании *н* или *нн* в кратких формах «прилагательных, образованных от страдательных причастий прошедшего времени»¹. С тех пор формулировка не менялась по сути, но расширялась сфера применения правила. Так, в Полном академическом справочнике 2006 г. говорится не только о прилагательных, образованных от причастий, но и о «совпадающих по форме со страдательными причастиями прошедшего времени»² или о формах отглагольных «прилагательных на *-нный*»³. Также были учтены: а) случаи написания кратких форм прилагательных с одной буквой *н*, если есть зависимое слово; б) случаи двойного написания как с *н*, так и с *нн* в зависимости от значения; внесены в) уточнения в словарное написание кратких форм от сложных

прилагательных. Но, несмотря на эти конкретизирующие моменты, авторы правила рекомендуют: «В трудных случаях различения подобных кратких форм следует обращаться к академическому “Русскому орфографическому словарю”»⁴. Подытоживая анализ формулировок в разных справочниках, Е. В. Арутюнова и В. М. Пахомов пишут: «Таким образом, в настоящее время дифференцирующая функция, отмеченная еще Я. К. Гротом, ослаблена: написание *н/нн* зависит не только от частеречной принадлежности слова, но и, в случае если речь идет о прилагательном, от лексико-грамматического разряда слова, наличия/отсутствия зависимых слов, а также от оттенков значения» [Арутюнова, Пахомов 2017: 67].

В научной литературе лингвисты часто пишут о невозможности строгого различения причастия и прилагательного во многих контекстах, для многих слов⁵. Невозможно

¹ Правила русской орфографии и пунктуации. М.: Учпедгиз, 1956. 176 с. (Правила-1956).

² Правила русской орфографии и пунктуации: полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. М.: Эксмо, 2006. § 101 (ПАС).

³ Там же. § 102.

⁴ Там же.

⁵ Как пишет Л. И. Луговая, «развивающееся, как живой процесс в причастии, значение прилагательного чаще всего не выводит его полностью за рамки причастия. Определить формальную

представить данное переходное языковое явление как дихотомию грамматических категорий, что могло бы обеспечить определенность написания. А ведь именно представление о такой дихотомии лежит в основе существующей формулировки правила. Вот почему лингвисты предлагают разные способы преодоления орфографического разнобоя, отражающего отсутствие единого языкового механизма, определяющего письменную реализацию правила. Здесь и введение шкалы «однозначности/вариативности» написания в зависимости от положения слова на предлагаемой шкале перехода причастия в прилагательное⁶, и введение правила для «некоторых слов»⁷, и отказ от различения на письме категорий, которые не противопоставлены в системе языка⁸, и, наконец, отказ от необходимости самого различия единиц, коммуникативная значимость которого сомнительна⁹.

степень этого перехода крайне трудно, что отражается на неустановившемся правописании рассматриваемых форм» (Луговая Л. И. Семантический фактор и принципы русской орфографии: дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь: Ставропольский гос. ун-т, 2001. С. 121).

⁶ Кумыкова Д. М. Соотношение омонимичных кратких форм страдательных причастий совершенного вида и прилагательных на *-нный*: грамматика, орфография: дис. ... канд. филол. наук. СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 1997. 212 с.

⁷ «С одним *н* пишутся краткие формы прилагательных, образовавшихся от страдательных причастий прошедшего времени (или по их типу), обозначающих внутреннее состояние, свойство или особенности характера человека, например: *дети растеряны...*» (Сазонова И. К. Орфографический словарь русского языка. Одно или два *н*? М.: АСТ-пресс, 1998. С. 443).

⁸ «...не становится ли написание двойного и одинарного *н* орфографической самоцелью, не имеющей под собой реального обоснования», — задается вопросом Л. П. Калакуцкая [Калакуцкая 1971: 200].

⁹ «Вопрос в другом — в обосновании коммуникативной необходимости самой дифференциации такого рода смысловых оттенков и тех усилий, которых она требует. В этом аспекте неземание требуемых различий в написании вполне можно трактовать не как проявление неграмотности, а как показатель коммуникативной *нерелевантности* тех смыслов, которые такого рода написания различают» [Толев 1997: 39].

Анализ. В ходе работы по описанию материала были проанализированы различные словари, в которых фиксируются формы кратких отглагольных прилагательных, выявлены расхождения. Также была проанализирована реальная практика письма, как она отражена в книжных текстах разных лет, содержащихся в некоторых интернет-ресурсах (НКРЯ, Гугл «Книги»), и в современных новостных текстах ресурса Яндекс «Новости». Анализ реальной практики письма показал, что устойчиво с *nn* пишется значительно меньше слов, чем это отмечено в словарях. В результате изучения словарных материалов было установлено, что отглагольных слов на *-нный* с краткими формами на *-нна*, *-нно*, *-нны* меньше всего в «Русском орфографическом словаре»¹⁰ и в Академосе¹¹, остальные же словари в разной степени расширяют область написаний таких форм с *nn*. Поэтому за основу описания был взят материал академических источников — РОС и Академос — как наиболее соответствующий практике письма.

Анализ практики употребления таких форм в текстах позволил выделить область устойчивого письма (как единообразных словарных фиксаций, так и безвариантно-го реального письма).

1. В область **устойчивого письма с одной буквой *н*** входят:

а) все слова с ударным суффиксом только в краткой форме муж. рода, например: *польщён — польщёна, -о, -ы; сложеён — сложеена, -о, -ы; обострён — обострена, -о, -ы;*

б) широкий круг слов с безударным суффиксом во всех кратких формах, например: *заветренный, -ен, -ена; зарёванный, -ан, -аны; подержанный, -ан, -ана* (прич. и прил. 'не новый'); *взвинчены* (прич. *цены* и прил. *люди, нервы*); *замотана* (прич. *замотана в шарф* и прил. в значении 'уставшая').

2. В область **устойчивого письма с буквосочетанием *nn*** входят:

а) группа слов с ударным суффиксом во всех кратких формах, например: *затаён, затаённа, затаённы* (в Академосе около 100 слов);

¹⁰ Русский орфографический словарь. 5-е изд., испр. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2018. 879 с. (РОС).

¹¹ Академос [Электронный ресурс]. URL: <https://orfo.ruslang.ru> (дата обращения: 10.12.2021).

б) небольшая группа слов с безударным суффиксом (в текстах источников найдено только 46 слов из 100, данных в Академосе).

Таким образом, с одной стороны, из всех отглагольных слов на *-нный*, краткие формы которых даны в Академосе с *нн* (чуть больше 200 слов, включая производные с *не* и *сложные*), написание почти половины может быть определено критерием «ударный суффикс во всех кратких формах». Из оставшейся половины, т. е. слов с неударным суффиксом, лишь часть слов (чуть меньше половины) устойчиво пишется с *нн* (не в муж. роде), как и предписано словарем. С другой стороны, в словаре зафиксировано множество отглагольных прилагательных на *-нный* (значительно больше 100) с безударным суффиксом во всех кратких формах и с написанием одной буквы *н*.

Проведенный анализ материала позволил сделать вывод, что критерий принадлежности к той или иной грамматической категории не является действующим критерием выбора написания. Анализ значений устойчиво пишущихся кратких форм с безударным суффиксом показал, что важным фактором здесь является лексическая обособленность значения, его выделенность из причастных значений.

Результаты проведенного исследования позволяют предложить новое правило о написании *н* или *нн* в кратких формах отглагольных слов на *-нный*.

Правило

1. Отглагольные слова на *-нный* (причастия или прилагательные) в кратких формах пишутся:

а) с *н*, если ударение падает на суффикс в краткой форме муж. рода, а в других кратких формах перемещается на корень или окончание (*влюблён* – *влюбленá*, *-ы* (люди); *измождён* – *изможденá*, *-ы*; *истощён* – *истощенá*, *-ы*; *обострён* – *обостренá*, *-ы*; *перутомлён* – *перутомленá*, *-ы*; *польщён* – *польщенá*, *-ы*; *раздражён* – *раздраженá*, *-ы*; *сложён* – *сложенá* (прил. о фигуре человека), *-ы* – *слóжена* (прич.);

б) с *нн* перед гласной окончания (т. е. не в муж. роде), если ударение падает на суффикс во всех кратких формах (*влюблён* – *влюблённы* (*взгляды*), *закруглён* – *закруглённы* (*фразы*), *раздражён* – *раздражённы* (*голоса*), *целестремлённы*, *утончённы*, *затаённы* (*эмоции*), *согбен* – *согбенна*, *осиян* – *осиянна*), кроме трех устаревших слов *обуяна*, *заклáна*, *стяжáна*.

2. Отглагольные слова на *-нный* (причастия или прилагательные) с безударным гласным

суффикса во всех кратких формах пишутся по словарю: 100 слов (и производные от них) пишутся в этих формах с буквосочетанием *нн* не в муж. роде, остальные – с одной буквой *н*.

Примеры¹²

1. Примеры отглагольных слов на *-нный* с одной буквой *н* в кратких формах:

а) прилагательные с безударным суффиксом во всех формах, не соотносимые с переходным глаголом (т. е. не соотносимые с живым страдательным причастием¹³): *востребованы* ('нужны'), *вспучены* (штукатурка), *вымышлены* (*вымыслить* устар.), *заветрены* (*заветреть* неперех. или *заветриться*), *обветрены*, *закальцинированы*, *заплаканы*, *зарёваны*, *зарубцованы* (от *зарубцеваться*), *испорчены* ('порочны' и от *испортиться*), *насижены*, *обтрепана* (кто), *парализованы* (кто), *подвержена* (чему), *подержаны* ('не новые'), *подавлена* ('удручена'), *положена* (от *полагаться*), *поистаскана*, *помешана* (на что-то), *порувана* (честь), *потеряна* ('растеряна'), *предрасположены* (к чему), *пресыщена* (от *пресытиться*), *прибрана* (кто), *разнонаправлены*, *распоясана* (от *распоясаться*), *растеряны* (от *растеряться*), *расхристана* (от *расхристаться*), *рассчитана* (на что-то), *рафигурованы* (кто), *расфурфурена*, *сгорблена* (от *сгорбиться*), *сдавлены*, *сжучены* (постройки), *скорчена*, *скособочена*, *сморщены* (от *сморщиться*);

б) прилагательные с безударным суффиксом во всех формах, соотносимые с переходным глаголом:

о людях: *простужены*, *подкованы* ('грамотны'), *взвинчены* (люди, нервы), *забалованы*, как и *набалованы*, *разбалованы* (ср. *избалованны*), *пришиблены*; *разнежены*, *затравлены*, *разочарованы*, *расслаблены*, *растеряны*, *расстроены*;

о людях, волосах: *взломачены* (кто, волосы), *растрепаны*, *причёсаны*;

о людях со значением 'утомлены, в состоянии крайней усталости': *замучены*, *измучены* (ср. *вымученны*), *заверчены*, *задёрганы*, *замотаны*, *затуркана*, *зачуханы*, *измотаны*, *измочалены*, *изношены*, *истерзаны*, *истощены*;

¹² Написания слов приводятся в соответствии с рекомендациями ресурса ИРЯ РАН «Академос».

¹³ «Залоговое противопоставление, в котором страдательный залог выражен формой краткого страдат. причастия прош. вр. (*Портрет написан художником* – *Художник написал портрет*), характерно преимущественно для переходных глаголов сов. вида и является у них регулярным» [Русская грамматика 1980: I, § 1460].

о частях тела: *вдавлены* (ребра, глаза), *вытучены*, *выпячены* (глаза), *оттопырены* (уши), *перекошены* (лица, рты), *растопырены*, *сплющены*, *приплющены* (носы), *укорочены* (уши);

о природных объектах: *заболочены* (леса), *заброшены* (поля), *завышены* (требования), *запущены* (сады), *загазованы*, *заизвесткованы*, *зашлены*, *закислены*, *закустарены*, *исчерпаны*, *затеряны*;

атрофированы, *выветрены*, *выкрошены* (породы), *заучены* (жесты), *изрезаны* (берега), *координированы*, *массированы* (огонь, войска), *ориентированы на*, *просрошены*, *прочувствованы*, *разболтаны*, *разработаны* (суставы), *раздроблены* (кто), *разлажены*, *разрезаны*, *разобчены*, *расположены* (где; к кому), *рассогласованы*;

в) прилагательные с **ударным** суффиксом в форме муж. рода и безударным – в остальных формах:

о людях: *впечатлён*, *-енá*, *-ены́*; *заведён*, *-енá*, *-ены́* ('раздраженный'); *насторожён*, *-енá*, *-ены́*; *обозлён*, *-енá*, *-ены́*; *огорчён*, *-енá*, *-ены́*; *омрачён*, *-енá*, *-ены́*; *перутомлён*, *-енá*, *-ены́*; *развращён*, *-енá*, *-ены́*; *разморён*, *-енá*, *-ены́*; *раскрепощён*, *-енá*, *-ены́*; *расфранчён*, *-енá*, *-ены́*; *сложён*, *-енá*, *-ены́*; *убеждён*, *-енá*, *-ены́*; *убелён*, *-енá*, *-ены́*;

о частях тела: *навострён*, *-ены* (уши);

о природных объектах, помещениях: *задернён*, *-енá*, *-ены́*; *задымлён*, *-енá*, *-ены́*; *видоизменён*, *-енá*, *-ены́*; *загримован*, *-енá*, *-ены́*; *затруднён*, *-енá*, *-ены́* (дыхание); *накалён*, *-енá*, *-ены́*; *сопряжён* (с), *-енá*, *-ены́*; *загрязнён*, *-енá*, *-ены́*; *захламлён*, *-енá*, *-ены́*;

Примеры контекстов: Она *сложена* как маленькая рафаэлевская Галатея; Кожа на этом месте *утолщена* и *воспалена*; Аденоиды *воспалены* и *увеличены*; Именно в этих подробностях и *заключена* живость воспоминаний; Наша планета *перенаселена*.

2. Примеры кратких форм с буквосочетанием **ни** с ударным суффиксом во всех формах:

а) формы на **-ён**, **-ённа**, **-ённы**: *затаён*, *-ённа*; *малонаселён*, *-ённа*; *непринуждён*, *-ённа*; *отвлечён*, *-ённа*; *потаён*, *-ённа*; *прирождён*, *-ённа*; *просветлён*, *-ённа* (музыка); *просвещён*, *-ённа*;

б) формы на **-ён**, **-ённа(о, ы)** и **-ён**, **-енá** (**о́, ы́**): *закруглён*, *-ённа* и *-енá*; *извращён*, *-ённа* и *-енá*; *ожесточён*, *-ённа* и *-енá*; *оживлён*, *-ённа* и *-енá*; *приглушён*, *-ённа* и *-енá*; *возбуждён*, *-ённа* и *-енá*; *истощён*, *-ённа* и *-енá*; *напряжён*, *-ённа* и *-енá*; *раздражён*, *-ённа* и *-енá*; *разъярён*, *-ённа* и *-енá*; *смущён*, *-ённа* и *-енá*; *удручён*, *-ённа* и *-енá*;

в) формы на **-ён(ен)**, **-ённа**, **-ан(ен)**, **-анна**, **-ян(ен)**, **-янна**: *блаженный*, *-ен* и *-енен*, *-ённа*; *благословенный*, *-вен* и *-венен*, *-венна*; *желанный*, *-анен*, *-анна*.

3. Примеры отглагольных слов на *-нный* с безударным суффиксом во всех формах и с написанием **ни** хотя бы в одном из значений:

а) отглагольные слова на *-нный*, которые в краткой форме причастия пишутся с **н**, а в кратких формах прилагательного пишутся с **ни** или с **ни** в зависимости от его значения:

взвешенный, **-ен**, **-ена** прич. и прил.: *товары взвешены*, *желания за и против взвешены*; *в капле воды взвешены мелкие частицы порошка*; **-ен**, **-енна** прил. 'хорошо продуманный': *решения взвешенны*;

выдержанный, **-ан**, **-анна** прич. и прил.: *испытание выдержано*, *книга выдержана в жанре фэнтези*, *пласты выдержаны по мощности*; **-ан**, **-анна** прил. 'умеющий владеть собой, выражающий это умение': *она спокойна и выдержанна*, *движения выдержанны и строги*, *формулировки очень осторожны и выдержанны*;

а также: *воспитанный*, *направленный*, *обеспеченный*, *обособленный*, *ограниченный*, *оправданный*, *организованный*, *преданный*, *принижённый*, *разбросанный*, *рассредоточенный*, *уверенный*, *уравновешенный*;

б) отглагольные слова на *-нный*, которые в кратких формах причастия пишутся с **н**, а в кратких формах прилагательного пишутся с **ни**:

возвышенный, **-ен**, **-ена** прич.: *униженные будут возвышены*; **-ен**, **-енна** прил. 'полный высокого содержания': *помыслы возвышенны*;

вымученный, **-ен**, **-ена** прич.: *все были вымучены сидением в душном зале, счастье выстрадаано, вымучено*; **-ен**, **-енна** прил. 'лишённый естественности': *улыбки вымученны*, *метафоры вымученны*, *натянуты*;

а также: *законченный*, *заслуженный*, *изысканный*, *квалифицированный*, *наигранный*, *начитанный*, *обдуманый*, *оборванный*, *обоснованный*, *осознанный*, *осмысленный*, *размеренный*, *сдержанный*, *собранный*, *униженный*, *ухаженный*;

в) отглагольные слова на *-нный*, которые в краткой форме причастия пишутся только с **ни**:

воздержанный, **-ан**, **-анна** прил.: *воздержанны в еде*, *она была немножко не воздержанна на язык*; *Все люди с гигантским умом были очень воздержанны*; *Они воздержанны, подвижны, гибки в своем режиме*;

восторженный, **-ан**, **-анна** прил.: *отзывы, письма, слова, улыбки были восторженны*; *Как они восторженны и утонченны!*;

а также: *напыщенный*, *невиданный*, *необузданный*, *неотёсанный*, *неслыханный*, *образованный* 'имеет хорошее образование', *отчаянный*, *рискованный*, *умеренный*, *упитанный*, *ухаженный*.

Приведем также списком слова, которые даны в Академосе с буквосочетанием *nn* в формах кратких прилагательных хотя бы в одном из значений, но в практике письма:

а) значительно чаще потребляются с одной буквой *n* в этих формах: *замедленный, запутанный, избалованный, изнеженный, надуманный, насыщенный, обособленный, озлобленный, преувеличенный, продуманный, развинченный, разнужданный, распущенный, разрозненный, раскованный, расхлябанный, скованный, слаженный, согласованный; взволнованный, встревоженный, заинтересованный, измученный, испуганный, обескураженный, обеспокоенный, обиженный, обрадованный, озабоченный, опечаленный, разгневанный, разочарованный, рассерженный, расстроенный, растерянный, растроганный;*

б) употребляются практически только с *n* в этих формах: *аффектированный, вымученный, дисциплинированный, заспанный, заторможенный, концентрированный, мотивированный, потасканный, потрепанный, разболтанный, священный, спаянный, тренированный, утрированный.*

Выводы. Предложенное правило основано на анализе словарных данных, современной практике письма и исторических текстов, что позволяет установить вектор изменения орфографических норм. Для применения данного правила не нужно определять, причастием или прилагательным является слово в том или ином контексте. Обращение к словарю необходимо только при выборе написания слов с безударным суффиксом, или требуется выучить 100 слов (или 50 слов, если изменения будут внесены в словарь).

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Е. В., Пахомов В. М. Правило востребован(н)о, но ограничен(о). К проблеме выбора одной или двух *n* в кратких формах отглагольных прилагательных // ТОТСБОРНИК: сб.

научных трудов по материалам Тотального диктанта / отв. ред. Н. Б. Кошкарева. 2017. Вып. 1. С. 64–77.

2. Голев Н. Д. Антиномии русской орфографии. Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 1997. 147 с.

3. Иванова В. Ф. Актуальные проблемы русской орфографии // Русский язык в школе. 1991. № 1. С. 69–77.

4. Калакуцкая Л. П. Адъективация причастий в современном русском литературном языке. М.: Наука, 1971. 227 с.

5. Кудинова А. В. Правописание *n* и *nn* в различных частях речи. М.: Экзамен, 2010. 128 с.

6. Русская грамматика: в 2 т. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / гл. ред. Н. Ю. Шведлова. М.: Наука, 1980. 783 с.

REFERENCES

1. Arutyunova E. V., Pakhomov V. M. The rule is demanded, but limited. On the problem of choosing one or two *n* in short forms of verbal adjectives. *TOTSBORNIK: sb. nauchnykh trudov po materialam Totalnogo diktanta = Proceedings of the research papers based on Total dictation* / N. B. Koshkareva (ed.). 2017;1: 64–77. (In Russ.)

2. Golev N. D. Antinomies of Russian spelling. Barnaul: Altai State University Publ., 1997. 147 p. (In Russ.)

3. Ivanova V. F. Current topics in Russian spelling. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 1991;1:69–77. (In Russ.)

4. Kalakutskaya L. P. Adjectivization of participles in contemporary Russian literature language. Moscow: Science, 1971. 227 p. (In Russ.)

5. Kudinova A. V. Spelling of *n* and *nn* in various parts of speech. Moscow: Examination, 2010. 128 p. (In Russ.)

6. Russian Grammar: in 2 vol. Vol. 1: Phonetics. Phonology. Stress. Intonation. Word-building. Morphology / N. Yu. Shvedova (ed.). Moscow: Science, 1980. 783 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Виленовна Бешенкова, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник

Elena V. Beshenkova, Candidate of Sciences (Philology), Leading Researcher

Статья поступила в редакцию 22.01.2022; одобрена после рецензирования 20.02.2022; принята к публикации 04.03.2022.

The article was submitted 22.01.2022; approved after reviewing 20.02.2022; accepted for publication 04.03.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'35.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-86-91>

О наречиях, образованных от местоимений: коррекция орфографического правила

(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. Существующие правила написания наречий ориентированы на различные морфологически (словообразовательно) и лексически охарактеризованные группы слов. Наречия, образованные с помощью предлогов-приставок от местоимений, являются одной из таких частных групп. Традиционная для справочников по орфографии формулировка правила имеет самый общий характер, создавая иллюзию производности любых наречий от любых местоимений и их слитного написания. Однако это не соответствует действительному положению дел. Анализ выявил ограниченность лексического наполнения правила, его словарный характер. В статье предлагается новая формулировка правила, корректно отражающая сферу его действия, и на этой основе уточняется типология орфографических правил для наречий. Также вводится новый лексический материал, содержащий как исключения из правила, так и целый ряд устойчивых наречных сочетаний местоимений с предлогами (*безо всего, безо всякого, без никаких, при своем, при этом, при себе, про себя*), не отвечающих критериям правила, но необходимых для всестороннего объективного описания данной категории слов. Статья входит в ряд публикаций, посвященных академическому описанию русской орфографии.

Ключевые слова: орфография, правила орфографии, типология правил, наречия, устойчивые наречные сочетания

Для цитирования: *Иванова О. Е.* О наречиях, образованных от местоимений: коррекция орфографического правила (из материалов академического описания русской орфографии) // *Русский язык в школе.* 2022. Т. 83, № 4. С. 86–91. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-86-91>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

On the adverbs formed from pronouns: spelling rule correction (from materials of the academic description of Russian orthography)

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 existing rules of spelling adverbs are oriented towards different word groups that are morphologically (i. e. from the standpoint of word-formation) and lexically characterised. Adverbs formed from pronouns with the aid of prepositions-prefixes are one of such particular groups. The wording of the rule traditional for spelling guides is of general nature. Thus, it creates the illusion that any adverbs can be built from any pronouns, and that such adverbs should be spelt as one word (i. e. have a concatenated spelling). However, this is not the case. The analysis has revealed the limitations of the lexical content of the rule and its vocabulary nature. The article proposes a new wording of the rule which correctly reflects its scope. On this basis, the typology of spelling rules for adverbs is clarified. The article also introduces new lexical material including both exceptions to the rule and a range of fixed adverbial combinations of pronouns with prepositions (*bezo vsego / without anything, bezo vsyakogo / without any, bez nikakikh / with no, pri svoym / with one's, pri etom / in this respect, pri sebe / on the person, pro sebya / to oneself*). Such expressions do not satisfy the criteria of the rule, but they are necessary to describe the category of words under discussion objectively and comprehensively. The article is part of a series of publications devoted to the academic description of Russian orthography.

Keywords: orthography, spelling rules, typology of rules, adverbs, fixed adverbial expressions

For citation: *Ivanova O. E.* On the adverbs formed from pronouns: spelling rule correction (from materials of the academic description of Russian orthography). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 2022;83(4):86–91. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-86-91>.

Введение. Статья посвящена правилу написания отместоименных наречий — исследованию материала и поиску адекватной формулировки. Изучение вопроса показало, что в орфографическом описании наречий имеются устоявшиеся представления, которые не соответствуют языковой действительности. В их числе, например, формулировки, искажающие сферу действия того или иного правила, а также сведения о лексическом наполнении правил, которые неверно отражают соотношение материала, регулируемого правилом, и словарного материала.

В школе правило о слитном написании отместоименных наречий находится на периферии изучения¹. В справочниках оно обычно не вызывает вопросов и легко воспринимается в объеме приведенных примеров. Правило поясняется несколькими словами, при этом предлагается усвоить отличие наречий структуры «приставка + форма косв. падежа местоимения» (*оттого, почему*) от сочетаний местоимений с предлогами (*от того, по чему*), что выявляется при сопоставлении контекстов (ср. каламбур: *От() чего гусь плавает?*). Впрочем, такое сопоставление — общее место при изучении правописания наречий. Во всех пособиях последовательно отмечается традиционное для описания орфографии наречий противопоставление наречий и буквенно совпадающих с ними свободных сочетаний предлогов с местоимениями в косвенных падежах (*почему — по чему, зачем — за чем*). В известном справочнике это сопоставление введено следующим образом: «Наречия, образованные от местоимений, пишутся слитно... Но пишутся раздельно *от этого, при этом, за этим, за что, к чему, к тому* и подобные сочетания, в которых местоимения сохраняют свое значение» [Кайдалова, Калинина 1983: 78]. Однако поскольку в правиле критерии кодификации представлены в самом общем

виде — наречия должны быть образованы от местоимений, — то и нет возможности понять, почему в сочетаниях *от этого, при этом, за этим* и подобных местоимения «сохраняют свое значение», а упомянутые в правиле слова *вовсе, навовсе, совсем, вовсю, вничью, поэтому, потому, посему, затем, зачем, почему, потом, отчего, оттого, почём* (и какие-то другие?) не сохраняют, выступают уже как наречия и пишутся слитно. Конечно, правило орфографии не предназначено для объяснения причин возникновения/невозникновения того или иного слова (почему есть наречие *оттого*, но нет **отэтого*), но от него требуется четко установить признаки, наличие которых обеспечивает написание слов соответственно норме или отсеивает слова, правилу не соответствующие.

Анализ. Общий подход к изложению данного материала в справочниках и пособиях был задан «Правилами русской орфографии и пунктуации» (1956)². В них написание отместоименных наречий освещается в § 83. Пишутся слитно: «4. Наречия, образованные соединением предлогов с полными прилагательными и местоимениями, например: *вкрутую... вничью, вовсю*» и «7. Пишутся слитно наречия, образовавшиеся путем слияния предлогов с местоимениями, например: *почему, потому, поэтому, посему, отчего, оттого, затем, зачем, почем* («по какой цене») и т. п., в отличие от сочетаний предлогов с местоимениями в косвенных падежах (*по чему ты стучишь?*, т. е. по какому предмету; *за чем ты пошел?*, т. е. за какой вещь ты пошел)». Один пункт содержит единственное отместоименное слово *вовсю*³, в другом дается открытый ряд примеров, на что указывает «и т. п.» в конце перечисления.

² Правила русской орфографии и пунктуации. М.: Учпедгиз, 1956. 176 с. (Правила-1956).

³ Слово *вничью* понимается как отместоименное также в справочниках и статьях: *Валгина Н. С., Светлышева В. Н.* Орфография и пунктуация: справочник. М., 1993. С. 96; *Соловьёв Н. В.* Русское правописание: орфографический справочник. Словарь. Комментарий. Правила. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Норинт, 1997. С. 729; [Федосюк 2015: 291], — хотя скорее оно восходит к существительному *ничья* 'исход игры без выигрыша'. Именно так вариативное *вничью/вничью* определяется в толковом словаре Д. Н. Ушакова (Толковый словарь русского

¹ Отместоименные наречия часто в учебниках вообще не упоминаются (см., например: *Русский язык. 7 класс. Учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 1.* / М. Т. Баранов и др. 3-е изд. М.: Просвещение, 2021. 176 с.; *Русский язык. 7 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных организаций / под ред. А. Д. Шмельёва.* 4-е изд., пересмотр. М.: Вентана-Граф, 2019. 399 с.).

В справочниках Д. Э. Розенталя правописание отместоименных наречий отдельно не рассматривается и соответствует п. 4 Правил-1956: пишутся слитно «наречия, образованные соединением предлогов с полными прилагательными и местоимениями»⁴. В качестве примеров приведены те же два слова — *вничью* и *вовсю*. Еще более лаконична и обобщенна формулировка «Справочника школьника»⁵: слитно пишутся с предлогами-приставками «наречия, образованные от кратких и полных форм прилагательных, наречий, собирательных числительных... местоимений: *смолоду, впустую, донельзя, вдвое, вовсе...*». Приведенные формулировки, снабженные единичными примерами, говорят о наречиях вообще, образованных от местоимений вообще. В других популярных справочниках правописание отместоименных наречий устанавливается самостоятельным правилом [Кайдалова, Калинина 1983: 78]⁶, но тоже в самом общем виде. При этом в Правилах-2006 приводится 15 слов-примеров (два из которых *навсегда* и *оттуда* соответствуют другому правилу, поскольку образованы от наречий же)⁷.

языка: в 4 т. Т. 1 / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Русские словари, 1994. 844 с.). В «Русской грамматике» 1980 г. указывается, что наречие *вничью* мотивировано существительным [РГ-80, § 1009]. К существительному *ничья* слово возводится и в «Словообразовательном словаре русского языка» А. Н. Тихонова (Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. Т. 2. М.: Русский язык, 1985. С. 363). Мы придерживаемся такой же точки зрения.

⁴ Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке: для работников печати. 4-е изд., испр. и доп. М.: Книга, 1985. С. 57; 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. 59 (воспроизведение издания 1994 г.).

⁵ Справочник школьника: Русский язык. 5–11 классы / К. А. Войлова, Е. В. Клобуков, В. В. Леденёва, П. А. Лекант; под ред. П. А. Леканта. М.: Дрофа, 1998. С. 50.

⁶ См.: Валгина Н. С., Светлышева В. Н. Указ. соч. С. 96; Правила русской орфографии и пунктуации: полный академический справочник / отв. ред. В. В. Лопатин. М.: Эксмо, 2006. 478, [2] с. (Правила-2006).

⁷ Правила-2006. С. 142.

Итак, какие сведения получает пользователь правил из традиционных формулировок и примеров? Во-первых, наречие можно образовать от любого местоимения, во-вторых, сам ряд отместоименных наречий является открытым, в-третьих, отместоименные наречия пишутся слитно. Но всё ли здесь верно?

В результате проверки упомянутых положений⁸ мы пришли к выводу о том, что его регулятивная сила распространяется на ограниченное количество слов. Анализ выявил всего 14 слов — отместоименных наречий, составляющих лексическое наполнение рассматриваемого правила: *вовсю, во-все, совсем, посему, затем, оттого, потом, потому, поэтому, зачем, отчего, почём, почему, почто*. Из всего списка до сих пор не упоминалось только слово *почто*. Можно перечислить и все местоимения, от которых эти наречия образовались: *весь, сей, тот, этот, что*⁹.

Является ли такая ограниченность лексического наполнения орфографического правила чем-то особенным? Нет, не является, поскольку среди правил написания наречий имеется еще одно известное правило с очень узкой, лексически ограниченной сферой действия — правило написания наречий с пространственным и временным значениями, имеющих в своем составе корни *верх, низ, перед, зад, бок, высь, глубь, даль, близь, ширь, век, конец, начало*. Слова, относящиеся к этому правилу, также можно перечислить (их около 70)¹⁰, но ни в школьных учебниках, ни в справочниках этого обычно не делается. Таким образом, правило о слитном написании отместоименных наречий можно отнести к типу лексически ограниченных орфографических правил и сопоставить его с другим аналогичным правилом правописания наречий.

⁸ Проверка осуществлялась по словнику электронного ресурса ИРЯ РАН Академос [Электронный ресурс]. URL: <https://orfo.ruslang.ru/> (дата обращения: 10.12.2021).

⁹ В Грамматике-80 слова *весь, сей, тот, этот* считаются местоименными прилагательными, слово *что* — местоимением-существительным (РГ-80: § 1270, 1297). В статье все эти слова называются местоимениями в соответствии со школьной традицией.

¹⁰ Правило и полный список исключений см.: [Бешенкова, Иванова 2018: 304–305].

Правило получается чисто словарное, требующее заучивания. Это существенное отличие от традиционной интерпретации: отместоименных наречий типа «приставка + форма косв. падежа местоимения» на самом деле только 14, такие наречия свободно не образуются, это лексически закрытый ряд слов.

Кроме того, за пределами лексики, охваченной правилом, имеются другие соединения местоимений с предлогами-приставками (в том числе и местоимений, упомянутых в правиле в качестве производящих), но они пишутся раздельно. Это устойчивые сочетания, многие из которых представлены в статусе собственно наречий и эквивалентов наречий¹¹ в словаре Р. П. Рогожниковой¹². Перечислим те, которые удалось обнаружить в разных источниках¹³: *ни в какую; без(о) всего, без(о) всякого, без(о) всяких, без никаких, без ничего, до чего (до чего я рад!), при своем (остаться), при своих (остаться), при этом (при этом он всячески изворачивался); у себя (начальник у себя?), к себе (они уехали к себе, дверь открывается к себе), на себя, от себя, при себе (при себе только паспорт, оставь свои замечания при себе), про себя (читать не вслух, а про себя); просторечное на кой (всего 16 сочетаний)*. В лингвистической традиции такие выражения уже рассматривались в одном ряду с однословными наречиями (ср. пример у А. М. Пешковского: «...читает **вслух, про себя... нараспев, в нос, громко...**»

¹¹ Напомним, что в разделах орфографических справочников, посвященных правописанию наречий, традиционно присутствуют слова других грамматических категорий, такие как: вводные слова (*во-первых, по-моему, наконец*), союзы и союзные слова (*поэтому, потом, потому*), предикативы (*к лицу, ни в какую, на загляденье*), отнаречные и отсубстантивные предлоги (*вблизи чего, вблизи от чего, вдоль по*).

¹² Рогожникова Р. П. Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову: ок. 15 000 устойчивых сочетаний русского языка. М.: Астрель: АСТ, 2003. 416 с.

¹³ Помимо электронного ресурса ИРЯ РАН Академос привлекались также: Словарь наречий и служебных слов русского языка / сост. В. В. Бурцева. М.: Русский язык – Медиа, 2005. 750 с.; Гребенева Ю. Н. Морфемный словарь наречий русского языка. М.: Мир и Образование, 2019. 752 с.

[Пешковский 1956: 101]), а в современных исследованиях они включаются в лексические границы наречия¹⁴ и определяются как лексикализованные предложно-падежные сочетания, прежде всего, существительных, или как «лексикализованные предложно-падежные формы, составляющие переходную зону между лексикой и фразеологией»¹⁵. Каково их отношение к данному правилу? Те сочетания, которые образованы от местоимений *весь, что* и *этот*, являются исключениями из правила: *безо всего (пить чай безо всего; вернулся безо всего; и как ты его отпустила безо всего?), до чего (до чего хороша!; до чего есть хочется!), при этом (он при этом неловко засмеялся; Примечательно, что при этом полностью игнорируются факты...; Ну и как себя вести при этом?)*. Остальные считать исключениями не приходится, поскольку правило лексически ограничено. В академическом описании для материала, не соответствующего критериям, заявленным в правиле, предусмотрено отдельное примечание.

Итак, правило написания отместоименных наречий можно представить в следующем виде:

Правило. Наречия, образованные от местоимений *весь, сей, тот, этот, что*, пишутся слитно: *вовсю, вовсе, совсем, посему, затем, оттого, потом, потому, поэтому, зачем, отчего, почём, почему, почто*.

Исключения: *без(о) всего, до чего, при этом*.

Примечание 1. Наречные сочетания *всего-навсего, всего-то-навсего*, образованные повторением местоименного слова, пишутся через дефис; сочетание *от сих до сих* пишется раздельно.

Примечание 2. Не соответствуют критериям данного правила и пишутся раздельно

¹⁴ См.: [Копотев, Стексова 2016: 40, 47; Панова, Городнянская 2013]. В справочнике [Кайдалова, Калинина 1983] указывается, что многие наречные сочетания выполняют «роль наречий» или близки к ним по функции, что «разграничение подобных фактов языка представляет для пишущих трудность» (*вмиг сообразил – на миг остановился*), и поэтому «для удобства изложения наречные словосочетания включены... в наречия» [Там же: 74].

¹⁵ Савёлова Л. А. Семантика и прагматика русского наречия: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Архангельск, 2009. С. 34.

следующие наречные сочетания местоимений с предлогами: *ни в какую; без(о) всякого, без(о) всяких, без никаких, без ничего, при своем (остаться), при своих (остаться); у себя (начальник у себя?), к себе (они уехали к себе), на себя (дверь открывается на себя), от себя, при себе (при себе только паспорт, оставь свои замечания при себе), про себя (читать не вслух, а про себя); на кой* (прост.).

Примечание 3. Не путать с возникающими в предложениях и пишущимися раздельно свободными сочетаниями предлогов и местоимений, относящихся к главному слову словосочетания, например: *вовсю старается* — ср.: *во всю силу, во всю мочь; вовсе не виноват* — ср.: *во все колокола, (пуститься) во все тяжкие; затем извинился* — ср.: *за тем домом; потому и не пришел* — ср.: *по тому берегу; поэтому и рассердился* — ср.: *по этому вопросу*; то же с местоимениями в значении существительных: *а затем погуляем* — ср.: *вслед за тем; отчего такой грустный?* — ср.: *от чего следует отказаться?; По всему по этому / в глуши Симбирска / родился / обыкновенный мальчик / Ленин* (В. Маяковский); *Мы тебе колхозом дом построим, / Чтобы было видно по всему: / Здесь живет семья советского героя...* (А. Фатьянов); *судя по всему* (вводное выражение).

Выводы. При анализе традиционного правила о слитном написании отместоименных наречий был привлечен более широкий, чем обычно, лексический материал, как того требует академическое описание орфографии¹⁶. Анализ позволил

¹⁶ В статье Е. В. Бешенковой, О. Е. Ивановой «Об академическом описании русской орфографии (К теории орфографического правила)» так определяется существо «академического» подхода к описанию русской орфографии через правила: «Этот подход не ограничен учебными целями, он включает и определение самого перечня правил, исчерпывающего собой основные черты письма, и определение содержания каждого из правил (та норма, которую правило описывает), и формулирование правил в соответствии с научно обоснованными требованиями к формулировкам, и привлечение всего (иногда очень обширного) языкового материала, подпадающего под действие правила и т. д. Очевидно, что полнота правила, обеспечивающая его объяснительную силу, требует анализа максимально обширного лексического и грамматического материала, а такой анализ возможен только в рамках академического описания»

установить реальную зону действия правила: показать его ограниченность определенным количеством производных наречий и перечислить их. На этом основании стало возможно отнести рассмотренное орфографическое правило к типу лексически ограниченных и сопоставить его с другим аналогичным правилом правописания наречий. Удалось также установить, что данное правило имеет несколько исключений. Правило снабжено примечаниями, в одном из которых помещены единицы — устойчивые наречные сочетания, не подпадающие под действие данного правила, однако представляющие лексический материал, необходимый для полного лингвистического описания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов Р. И. Заметки по теории русской орфографии // Восточнославянское и общее языкознание. М.: Наука, 1978. С. 220–229.
2. Бешенкова Е. В., Иванова О. Е. Аспектное описание русской орфографии. М.: Азбуковник, 2018. 567 с.
3. Бешенкова Е. В., Иванова О. Е. Об академическом описании русской орфографии (К теории орфографического правила) // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 5. С. 61–66. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-5-61-66>.
4. 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.
5. Копотев М. В., Стеклова Т. И. Исключения как правило: переходные единицы в грамматике и словаре. М.: Языки славянской культуры: Рукописные памятники Древней Руси, 2016. 170 с.
6. 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.
7. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. 7-е изд. М.: Гос. учеб.-пед. изд.-во Министерства просвещения РСФСР, 1956. 512 с.

[Бешенкова, Иванова 2020: 63]. О том, что кодификация орфографии требует опоры на «исчерпывающий лексический материал», писал Р. И. Аванесов [Аванесов 1978: 223].

8. Русская грамматика: в 2 т. Т. 1 / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Наука, 1980. 784 с.

9. Федосюк М. Ю. Правила русской орфографии и пунктуации с позиций объяснительной лингвистики // И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика: Международная конференция (V Бодуэновские чтения): труды и материалы / под общей ред. К. Р. Галиуллина, Е. А. Горобец, Г. А. Николаева. Казань: Изд-во Казанского (Приволжского) университета, 2015. С. 290–292.

REFERENCES

1. Avanesov R. I. Notes on the theory of Russian spelling. *Vostochnoslavjanskoe i obshchee yazykoznanie = East Slavic and General Linguistics*. Moscow: Science, 1978. P. 220–229. (In Russ.)

2. Beshenkova E. V., Ivanova O. E. Aspect description of Russian spelling. Moscow: Azbukovnik, 2018. 567 p. (In Russ.)

3. Beshenkova E. V., Ivanova O. E. About the academic description of Russian spelling. (To spelling rule theory). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2020; 81(5):61–66. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2020-81-5-61-66>.

4. Kaydalova A. I., Kalinina I. K. Modern Russian spelling: Textbook for university students. 4th ed. Moscow: The higher school, 1983. 240 p. (In Russ.)

5. Kopotev M. V., Steksova T. I. The exception as a rule: transitional units in grammar and vocabulary.

Moscow: Languages of Slavic culture: Manuscript monuments of Ancient Russia, 2016. 170 p. (In Russ.)

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

7. Peshkovsky A. M. Russian syntax in scientific coverage. Moscow: State educational-pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR, 1956. 512 p. (In Russ.)

8. Russian grammar: in 2 vols. Vol. 1 / N. Yu. Shvedova (ed.). Moscow: Science, 1980. 784 p. (In Russ.)

9. Fedosyuk M. Yu. Rules of Russian spelling and punctuation from the standpoint of explanatory linguistics. I. A. Boduen de Kurtene i mirovaya lingvistika: Mezhdunarodnaya konferentsiya (V Boduenovskie chteniya): trudy i materialy = I. A. Baudouin de Courtenay and World Linguistics: Proceedings of International Conference (V Baudouin Readings) / K. R. Galiullin, E. A. Gorobets, G. A. Nikolaev (eds.). Kazan: Kazan University Publishing House, 2015. P. 290–292. (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 22.01.2022; одобрена после рецензирования 10.02.2022; принята к публикации 10.03.2022.

The article was submitted 22.01.2022; approved after reviewing 10.02.2022; accepted for publication 10.03.2022.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'35.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-92-97>

Специфика отражения некорректного статуса географических объектов в орфографии топонимов

Андрей Васильевич Барандеев

Московское городское отделение Русского географического общества, г. Москва, Россия, abarandeev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3707-927X>

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные проблемы установления корректного статуса географических объектов для выбора обоснованного написания географических терминов в составе топонимов двух типов. Первый тип включает в свой состав «ложные» географические термины, второй содержит термины, обозначающие крупные протяженные географические объекты. Даны практические рекомендации, направленные на закрепление обоснованного стабильного написания топонимов.

Ключевые слова: географические объекты, географические термины, «ложные» термины, орфография, топонимы, дефиниция, вариативные написания, топонимическая лексика

Для цитирования: Барандеев А. В. Специфика отражения некорректного статуса географических объектов в орфографии топонимов // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 92–97. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-92-97>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The specifics of reflecting the incorrect status of geographical objects in the spelling of toponyms

Andrey V. Barandeev

Moscow Branch of the Russian Geographical Society, Moscow, Russia, abarandeev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3707-927X>

Abstract. The article considers current problems of establishing the correct status of geographical features, which is necessary to choose well-grounded spellings of geographical terms that are included in toponyms of two types. The first type is comprised of "false" geographical terms; the second type contains terms denoting large extended geographical objects. The paper provides practical recommendations for fixing well-grounded spellings of toponyms.

Keywords: geographical objects, geographical terms, "false" terms, orthography, toponyms, definition, variant spellings, toponymic vocabulary

For citation: Barandeev A. V. The specifics of reflecting the incorrect status of geographical objects in the spelling of toponyms. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(4):92–97. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-92-97>.

Введение. В современной литературе научного, учебного и универсального содержания, в документах Росреестра, органов местного самоуправления и, конечно, в Интернете наблюдается значительный разноречивой в написании географических терминов в составе двух- и трехкомпонентных русских и освоенных русским языком иноязычных топонимов. Во-первых, это названия физико-географических, административно-территориальных и внутригородских объектов, включающие в свой состав «ложные» географические термины, не отражающие современную специфику объектов номинации.

Например:

пролив *Югорский шар* – *Югорский Шар*; остров *Тендровая коса* – *Тендровая Коса*; коса *Арабатская стрелка* – *Арабатская Стрелка*; город *Лодейное поле* – *Лодейное Поле*; деревня *Бежин луг* – *Бежин Луг*; поселок *Белушья губа* – *Белушья Губа*; государство *Союз Коморских островов* – *Союз Коморских Островов*; улицы *Воронцовские пруды* – *Воронцовские Пруды*, *Садовое кольцо* – *Садовое Кольцо*; площадь *Васильевский спуск* – *Васильевский Спуск*; канал *Зимняя канавка* – *Зимняя Канавка* и т. п.

Интерес исследователей к решению этой давно существующей проблемы [Барандеев 1983] заметно активизировался в последние

десятилетия [Ильин 1999; Барандеев 2009, 2017: 187–194, 2019, 2021; Николенкова 2014; Дамбуев 2020; Арутюнова и др. 2020, 2021].

Во-вторых, более сложная проблема — правописание терминов в составе русских и освоенных русским языком иноязычных топонимов, обозначающих крупные протяженные географические объекты: долины, равнины, степи, возвышенности, низменности, объекты положительных и отрицательных форм земного рельефа и объекты некоторых типов ландшафта. Например:

продольное понижение *Большая долина* — *Большая Долина* (в США), равнина *Амазонская низменность* — *Амазонская Низменность*, межгорная котловина *Абайская степь* — *Абайская Степь*, возвышенность *Жигулёвские горы* — *Жигулёвские Горы*, *Кура-Араксинская низменность* — *Кура-Араксинская Низменность*, впадина *котловина Больших Озёр* — *Котловина Больших Озёр*, пустыня *Сирийская пустыня* — *Сирийская Пустыня* и т. п.

Выбор строчной или прописной буквы в написании терминов в составе топонимов данного типа обусловлен адекватным пониманием современного статуса географических объектов, отраженного в дефинитивном содержании терминов, представленных в категориально-понятийном аппарате современной географии.

Анализ. 1. Рассматривая первую проблему, заметим, что, если географические термины адекватно отражают современную специфику обозначаемых объектов, такие термины в составе топонимов пишутся и должны быть написаны со строчной буквы как нарицательные слова, употребляемые в прямом значении. Специфика таких терминов закреплена в соответствующих дефинициях, принятых в современной географии и отраженных в капитальных словарях¹.

¹ См.: Словарь общегеографических терминов / под ред. Л. Д. Стампа: в 2 т. М.: Прогресс, 1975–1976 (СОТ); *Шукин И. С.* Четырехязычный энциклопедический словарь терминов по физической географии. М.: Советская энциклопедия, 1980. 703 с.; Географический энциклопедический словарь: понятия и термины. М.: Советская энциклопедия, 1988. 432 с.; *Мильков Ю. Н., Бережной А. В., Михно В. Б.* Терминологический словарь по физической географии. М.: Высшая школа, 1993. 288 с.; *Котляков В. М.,*

В таком написании со строчной буквы устойчиво употребляются термины *озеро* ‘природный водоем’, *лиман* ‘залив’, *губа* ‘залив’, *ущелье* ‘узкая глубокая долина’ и менее известные термины, обозначающие местную специфику объектов физической географии: *гольцы* ‘оголенные скалистые вершины’, *эрик* ‘ручей, временный водоток’ и т. п. Полный репертуар таких терминов представлен в авторитетном «Словаре народных географических терминов» Э. М. Мурзаева². Например:

Телецкое озеро, Амурский лиман, Онежская губа, Баксанское ущелье, Китайские гольцы, Чёрный эрик.

Однако многие термины такого типа (*варака* ‘возвышенность, параллельная хребту; гора, бугор, холм, заросшие лесом; скалистая гора у моря’; *виска* ‘река’; *камень* ‘гора, скала, утес’; *кошка (кошки)* ‘песчаная или каменистая мель на взморье, остров’; *курья* ‘узкий проток реки, небольшая река’; *нос* ‘узкий мыс’; *падь* ‘горная долина, ущелье, овраг’; *рог* ‘мыс, узкий залив’; *салма* ‘пролив, залив, губа’; *увал* ‘гряда с пологим склоном, цепь холмов’; *шар* ‘морской пролив’; *щель* ‘суженное русло реки’ и т. п.) независимо от степени их известности условно-символически употребляются в составе топонимов с прописной буквы как перешедшие в разряд имен собственных и получившие статус «ложных» терминов. Именно поэтому топонимы сопровождаются «реальными», более понятными терминами, адекватно отражающими современную специфику географических объектов, их род в системе родо-видовых отношений. Например:

гора *Железная Варака*, река *Большая Виска*, гора *Денежкин Камень*, острова *Гуляевские Кошки*, река *Чёрная Курья*, мыс *Канин Нос*, село *Первая Падь*, бухта *Золотой Рог*, пролив *Анзерская Салма*, возвышенность *Вятский Увал*, пролив *Югорский Шар*, река *Орлова Щель*.

В современной русской топонимии укзанный процесс, начавшийся еще в XIX в.

Комарова А. И. География: понятия и термины: пятиязычный академический словарь. М.: Наука, 2007. 859 с.

² *Мурзаев Э. М.* Словарь народных географических терминов: в 2 т. 2-е изд. М.: Картгеоцентр — Геодиздат, 1999.

[Грот 1898: 89], имеет глобальный характер и реализуется в разных категориях двух- и трехкомпонентных названий. Например:

архипелаг *Новая Земля*; вулкан *Желтовская Сопка*; отмель *Большая Ньюфаундлендская Банка*; озеро *Голодная Губа*; города *Царское Село*, *Горячий Ключ*; деревни *Великий Край*, *Красный Посёлок*; села *Белые Колодези*, *Аннинские Минеральные Воды*; поселки *Новая Деревня*, *Светлые Горы*, *Муриковский Разъезд*, *Красноармейское Лесничество*; площадь *Марсово Поле*; улицы *Бусиновская Горка*, *Крылатские Холмы*, *Лихоборские Бугры*, *Земляной Вал*, *Андреевский Спуск*; магистральная система улиц *Садовое Кольцо*; ист. районы *Девичье Поле*, *Нарвская Застава*, *Выборгская Сторона*; пристань *Крымский Мост*; природная зона *Лосиный Остров*; ж.-д. ст. *Белое Море* и многие другие.

Нормативное написание топонимов данного типа отражено в академическом орфографическом словаре³. Однако практически несостоятельной является рекомендация академических ученых писать термины в составе таких топонимов по-разному: «Если более общий термин перед названием отсутствует, то слово, являющееся местным термином: 1) понимается как термин и в соответствии с правилом пишется со строчной (на *Ключевской сопке*), 2) понимается как часть собственно названия, и тогда — также в соответствии с правилом — пишется с прописной (на *Ключевской Сопке*)» [Арутюнова и др. 2020: 262; Арутюнова и др. 2021: 21–41]. В подобных случаях пишущему невозможно определить статус термина и какую букву выбрать для его правильного написания. Если вышеуказанный топоним обозначает вулкан, орфография топонима должна быть стабильно невариативной — *Ключевская Сопка*⁴. К сожалению, написание *Ключевская сопка* предложено в академическом словаре без указания варианта⁵.

Признание универсальной допустимости вариативных написаний в современной орфографии топонимов — весьма опасная тенденция, расшатывающая стабильность

правил, которые «до фанатизма жестки», по оценке некоторых исследователей, наивно убежденных в том, что «допущение вариантного написания поможет избавиться от проявления “самодурства” ревнителей строгой орфографии» [Кузьмина 2001: 406, 411].

Следует заметить, что некоторые географические термины не являлись «ложными» на момент исторически первичной номинации объектов, поскольку отражали их реальную специфику, что представлено в написании терминов со строчной буквы в составе названий древних внутригородских объектов. Такие написания уместны, в частности, в исторической литературе. Например:

Камер-Коллежский вал, *Кузнецкий мост*, *Бутырская застава*, *Собачья площадка*, *Лебяжья канавка* и т. п.

Аналогичная орфография как своеобразное исключение принята для географического термина *море*, употребляющегося в составе немногочисленных гидронимов в условно-метафорических значениях ‘искусственное водохранилище; озеро’. Например:

Жигулёвское море, *Загорское море*, *Липецкое море*, *Московское море*; *Мёртвое море* и т. п.

Однако в названиях объектов лунной поверхности «ложный» термин *море* употребляется в написании с прописной буквы. Например:

Море Москвы, *Море Ясности*, *Море Холода*, *Южное Море* и т. п.

Другим своеобразным исключением является традиционно-условное написание терминов *земля*, *край*, *поле* со строчной буквы в составе немногочисленных топонимов-историзмов, обозначающих древние исторические территории (области). Например:

Русская земля ‘Русь, Россия’, *Даурская земля*, *Новгородская земля*; *Замосковский край*, *Олонекский край*, *Туруханский край*, *Зайликий край*; *Дикое поле*, *Куликово поле*, *Косово поле* (но: *Косово Поле* ‘межгорная котловина’).

2. При анализе второй проблемы следует учитывать, что в современной географии представители разных отечественных и зарубежных научных школ и направлений

³ Русский орфографический словарь: ок. 200 000 слов. 5-е изд. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2020: VI, 43, 56, 66 и др. (РОС).

⁴ Словарь географических названий СССР. 2-е изд. М.: Недра, 1983. С. 116.

⁵ РОС. С. 274.

квалифицируют статус некоторых объектов неоднозначно, что отражено в их дефинициях. Например:

Западно-Сибирская равнина (низменность), *Ишимская равнина* (степь), *Кубано-Приазовская низменность* (равнина), *Кулундинская степь* (равнина), *Агинская степь* (равнина), *Мещёрская низменность* (равнина), *Нижнедунайская низменность* (равнина), *Таримская впадина* (равнина) (Кашгарская равнина).

В приведенных примерах термины *равнина* и *низменность* – терминологические дублиеты, квалифицируемые в современном терминоведении как нежелательное явление. Однако преодолеть такое дублирование в данном случае оказывается невозможным, поскольку *равнина* в географической терминологии – родовой термин по отношению к видовому термину *низменность*. В современной географии *равнина* – это ‘относительно ровные поверхности, иногда весьма обширные, с небольшими колебаниями высот и малыми уклонами’⁶, а *низменность* – ‘равнинный, реже холмистый участок суши большой протяженности...’. Примечательно, что по абсолютной высоте равнины подразделяются на возвышенные (*Среднерусская равнина*), низменные (*Западно-Сибирская равнина*), нагорные (*Иранское нагорье*) и впадины (*Прикаспийская низменность*).

Следовательно, термины *равнина* и *низменность* в составе вышеуказанных топонимов употребляются орфографически корректно в написании со строчной буквы, как и термины *равнина* и *степь* в составе топонимов *Ишимская равнина* (*степь*), *Кулундинская степь* (*равнина*), *Агинская степь* (*равнина*), поскольку термин *степь* обозначает не только ‘зональный тип ландшафта, представленный травянистой ксерофитной растительностью...’, но и ‘обширную равнину, обычно безлесную’⁷.

Обоснованными исключениями являются написание топонима *Голодная Степь* ‘пустыня’, в котором термин *степь* обозначает специфический зональный тип

ландшафта без воды и древесной растительности, и написание этого термина в составе топонима *Абайская Степь* ‘межгорная котловина’.

При возникновении проблемы выбора прописной или строчной буквы при написании таких топонимов следует учитывать современный статус географического объекта, зафиксированный в авторитетных источниках. Например, если считать, что *Алёшковские пески* – это ‘песчаный массив к востоку от Херсона’, реальный термин *пески* следует писать со строчной буквы. Напротив, если считать, что *Алёшковские Пески* – ‘пустыня’ (что ошибочно), «ложный» термин *Пески* следует писать с прописной буквы.

В составе топонимов значительной активностью отличается стабильное написание со строчной буквы термина *долина* ‘линейно вытянутое углубление рельефа с уклоном от верховья к низовью...’. Топонимы, включающие данный термин, обозначают межгорные впадины, котловины и понижения. Например:

Алайская долина, *Алханчуртская долина*, *Байдарская долина*, *Баргузинская долина*, *Гиссарская долина*, *Калифорнийская долина* и т. п.

Единственно ошибочное написание – *Большая Долина* ‘продольное понижение’ (США).

Достаточно проблематичным является закрепившееся написание термина *равнина* со строчной буквы в составе четырех топонимов-дублиетов, обозначающих межгорную долину (впадину), а не равнину в Азербайджане и Грузии: *Алазанская долина*, *Алазань-Агрчайская (P, p)авнина*, *Алазань-Авторанская (P, p)авнина*, *Кахетинская (P, p)авнина*.

Весьма примечательно, что в бытовом представлении некоторые из рассмотренных терминов могут иметь другое значение, как, например, в названии картины И. И. Шишкина «Среди долины ровныя...», созданной по мотивам стихотворения А. Ф. Мерзлякова. Однако, согласно современным научным представлениям, *долина* не может быть ровной, поскольку этот термин обозначает отрицательную форму рельефа (углубление).

Выводы. Таким образом, обоснованный выбор написания для топонимов рассмотренных типов должен базироваться на знании дефинитивного содержания терминов

⁶ Здесь и далее дефиниции терминов взяты из академического словаря: *Котляков В. М., Комарова А. И.* География: понятия и термины: пятиязычный академический словарь. М.: Наука, 2007. 859 с.

⁷ СОР. Т. I. С. 264.

в категориально-понятийном аппарате современной географии, учитывать структуру конкретных названий и специфику перехода имени нарицательного в имя собственное. Для установления орфографии топонимов целесообразно критически использовать авторитетные источники и не привлекать для этих целей издания, в задачу которых не входит установление нормативного написания.

В частности, в словарных статьях электронной версии Большой российской энциклопедии⁸, как и в более ранних энциклопедических изданиях⁹, заголовочные слова набраны одинаковым шрифтом, поэтому невозможно определить, строчную или прописную букву следует употребить при написании географических терминов в составе топонимов указанных типов (АВАЧИНСКАЯ ГУБА, АБАЙСКАЯ СТЕПЬ, МИНЕРАЛЬНЫЕ ВОДЫ).

Правила написания топонимов рассмотренных и других типов изложены в первом опыте современного орфографического словаря географических названий¹⁰.

В связи с активным использованием топонимической лексики во всех формах существования современного русского языка возникает настоятельная потребность выделить правила написания топонимов в специальном разделе нового Орфографического свода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Е. В., Бешенкова Е. В., Иванова О. Е. Лингвистические основы современного написания топонимов (к теории орфографического правила) // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2021. Т. 80, № 1. С. 21–41.
2. Арутюнова Е. В., Бешенкова Е. В., Иванова О. Е. Прописные и строчные буквы в географических и административно-территориальных названиях: академические правила русской

⁸ Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru/geography/text> (дата обращения: 03.12.2021).

⁹ Географический энциклопедический словарь: географические названия. М.: Советская энциклопедия, 1983. 528 с.

¹⁰ Барандеев А. В. Орфографический словарь географических названий. М.: ЛЕНАНД, 2021. С. 227–243.

орфографии // Вопросы ономастики. 2020. Т. 17, № 2. С. 256–277. http://doi.org/0.15826/vopr_onom.2020.17.2.027.

3. Барандеев А. В. Актуальные проблемы орфографии топонимов // Русский язык в школе. 2019. Т. 80, № 6. С. 85–90. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-6-85-90>.

4. Барандеев А. В. История географических названий: русская топонимия в терминах. 4-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2017. 320 с.

5. Барандеев А. В. Нерешенные вопросы орфографии топонимов // Русский язык в школе. 1983. № 6. С. 80–86.

6. Барандеев А. В. О пользе новой редакции Правил русского правописания для орфографии топонимов // Вопросы географии. Сб. 132: Современная топонимика. М.: Наука, 2009. С. 207–214.

7. Грот Я. К. Русское правописание. 13-е изд. СПб.: Тип. Имп. АН, 1898. 160 с.

8. Дамбуев И. А. Прописная и строчная буквы в официальной топонимии России // Вопросы ономастики. 2020. Т. 17, № 2. С. 278–302. https://doi.org/10.15826/vopr_onom.2020.17.2.028.

9. Ильин Д. Ю. Употребление прописной буквы в топонимии (проблема совершенствования орфографической нормы). Волгоград: Изд-во ВолГУ, 1999. 148 с.

10. Кузьмина С. М. Об умягчении нравов русской орфографии (к проблеме вариативности написаний) // Жизнь языка: сб. статей к 80-летию М. В. Панова. М.: Языки славянской культуры, 2001. С. 406–411.

11. Николенкова Н. В. Написание географических названий в истории русского литературного языка: практика письма и предложения Я. К. Грота // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. Вып. 2. М.: Вест-Консалтинг, 2014. С. 97–106.

REFERENCES

1. Arutyunova E. V., Beshenkova E. V., Ivanova O. E. The linguistic basics of the contemporary toponyms spelling norms (on the spelling rules theory). *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka = Bulletin of the Russian Academy of Sciences: Studies in Literature and Language*. 2021;80(1):21–41. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S241377150014006-9>.
2. Arutyunova E. V., Beshenkova E. V., Ivanova O. E. Uppercase and lowercase letters in geographical and administrative territorial names: academic rules of Russian spelling. *Voprosy onomastiki = Problems of Onomastics*. 2020;17(2):256–277. (In Russ.) https://doi.org/10.15826/vopr_onom.2020.17.2.027.

3. Barandeev A. V. Current problems of spelling toponyms. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2019;80(6):85–90. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-6-85-90>.
4. Barandeev A. V. History of geographical names: Russian toponymy in terms. 4th ed. Moscow: LENAND, 2017. 320 p. (In Russ.)
5. Barandeev A. V. The new wording of "The regulations of Russian spelling": Is it useful for the spelling of place-names?.. *Voprosy geografii. Sb. 132: Sovremennaya toponimika = Problems of geography. Vol. 132: Modern place-name study*. Moscow: Science, 2009. P. 207–214. (In Russ.)
6. Barandeev A. V. Unsolved questions of toponyms' spelling. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 1983;6:80–86. (In Russ.)
7. Dambuev I. A. Capital and lowercase letters in the official toponymy of Russia. *Voprosy onomastiki = Problems of Onomastics*. 2020;17(2):278–302. (In Russ.) https://doi.org/10.15826/vopr_onom.2020.17.2.028.
8. Grot Ya. K. Russian spelling. 13th ed. Saint-Petersburg: Printing House of the Academy of Sciences, 1898. 160 p. (In Russ.)
9. Il'in D. Yu. The use of capital letters in toponymy (the problem of improving the spelling norm). Volgograd: VolSU Publishing House, 1999. 148 p. (In Russ.)
10. Kuz'mina S. M. On the softening of the morals of Russian spelling (on the problem of spelling variability). *Zhizn yazyka: sb. statei k 80-letiyu M. V. Panova = Life of the language: collection of articles for the 80th anniversary of M. V. Panov*. Moscow: Languages of Slavic culture, 2001. P. 406–411. (In Russ.)
11. Nikolenkova N. V. Spelling of geographical names in the history of the Russian literary language: the practice of writing and sentences Ya. K. Grot. *Trudy Instituta russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova. Vyp. 2 = Proceedings of the V. V. Vinogradov Russian Language Institute. Issue. 2*. Moscow: Vest-Consulting, 2014. P. 97–106. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Андрей Васильевич Барандеев, кандидат филологических наук, преподаватель вуза, председатель Топонимической комиссии

Andrey V. Barandeev, Candidate of Sciences (Philology), university lecturer, chairman of the Toponymic commission

Статья поступила в редакцию 15.01.2022; одобрена после рецензирования 01.02.2022; принята к публикации 05.03.2022.

The article was submitted 15. 01.2022; approved after reviewing 01.02.2022; accepted for publication 05.03.2022.



КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

РЕЦЕНЗИЯ

УДК 655.552

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-98-100>

Рецензия на монографию: Малинаускене Н. К. Церковная лексика греческого происхождения. История слов: учебное пособие для бакалавриата теологии. М.: Познание, 2022. 240 с.

Александр Михайлович Камчатнов

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,

am.kamchatnov@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0002-5226-4353>

Для цитирования: Камчатнов А. М. Рецензия на монографию: Малинаускене Н. К. Церковная лексика греческого происхождения. История слов: учебное пособие для бакалавриата теологии. М.: Познание, 2022. 240 с. // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 98–100. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-98-100>.

REVIEW

Review of the monograph: N. K. Malinauskene. Ecclesiastical vocabulary of Greek origin. History of words: a textbook for bachelors of Theology. Moscow: Cognition, 2022. 240 p.

Alexander M. Kamchatnov

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,

am.kamchatnov@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0002-5226-4353>

For citation: Kamchatnov A. M. Review of the monograph: N. K. Malinauskene. Ecclesiastical vocabulary of Greek origin. History of words: a textbook for bachelors of Theology. Moscow: Cognition, 2022. 240 p. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 2022;83(4):98–100. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-98-100>.

Русская учебная литература пополнилась новым ценным изданием, автором которого является Н. К. Малинаускене — известный филолог-классик, исследователь языка Гомера, преподаватель древнегреческого и латинского языков во многих учебных заведениях: в МГУ, Вильнюсском университете, Вильнюсском педагогическом институте, МПГУ, РГГУ, в Высшей школе культурологии, Сретенской духовной семинарии. В течение нескольких лет Н. К. Малинаускене была секретарем филолога-классика и православного философа Алексея Федоровича Лосева.

Многолетний опыт ученого-исследователя и педагога может служить гарантией того, что читатель держит в руках качественное в научном и методическом отношении издание.

Подзаголовок в названии книги — «учебное пособие для бакалавриата теологии» — несколько сбивает с толку, поскольку содержание книги и, главное, подача лексического материала выводят ее за указанные рамки, так как она может быть интересна и полезна не только учащимся-богословам, но и всем, кто так или иначе соприкасается с историей русской Церкви, историей языка, литературы и искусства.

Книга содержит описание более 170 слов, вошедших в церковнославянский и русский литературный язык из греческого. Описание каждого слова сделано по определенному плану, впрочем, весьма гибкому, что предусмотрено как структурной и семантической сложностью рассматриваемой лексемы, так и многогранностью той реалии, которая обозначена данным словом.

Заметим, что на тему рецензируемой книги Н. К. Малинаускене уже написала и издала «Краткий этимологический словарь русской церковной лексики греческого происхождения» (М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2018). Видимо, рамки лексикографического описания оказались слишком узкими, поэтому теперь автор обращается к жанру более свободного научного повествования.

Книга разделена на пять тематических глав: это «История отдельных слов» (*церковь, Библия, катехизис, пономарь* и др.); «История групп слов, объединенных этимологически или тематически» (*стих, стихира, стихарь, стихия*; термины гимнографии, наименования библейских и церковных званий и должностей духовенства и монашества); «История слов, полученных префиксальным способом» (производные с приставками *арх-, мета-, пара-*); «Термины, образованные от греческих слов с суффиксом *-мен*» (*игумен, ойкумена, феномен, пролегомены, паралипоменон* и др.); «Термины, появившиеся с помощью редких способов словообразования» (*деисус, крылос, ктитор, паникадило* и др.).

Не желая портить своим пересказом то удовольствие, которое получит читатель, самостоятельно открывший страницы книги, ограничусь всего одним примером.

В русском народном и литературном языке издавна существует слово *паникадило*, однако значение этого слова трудно понять из живого употребления. Так, в романе Загоскина оно встречается в значении 'подсвечник': «Внутренность церкви была слабо освещена несколькими свечами, поставленными в *паникадила*» («Рославлев, или Русские в 1812 году»), а в повести Гоголя — в значении 'люстра': «Эдакого человека не худо, на всякой случай, и при виннице держать; а еще лучше повесить на верхушку дуба, вместо *паникадила*» («Майская ночь,

или Утопленница»). Так что же обозначает это слово — 'подсвечник' или 'люстра'?

Ответ на этот вопрос мы и находим в книге Н. К. Малинаускене. «Существительное *паникадило* восходит к среднегреческому слову τὸ πολυκάνδηλον, от *многосвечие*, которое появилось в результате субстантивации формы среднего рода прилагательного πολυκάνδηλος, от *многосвечный*. В основе первого компонента этого сложного слова (πολυ-) лежит прилагательное πολύς, πολλή, πολύ *многочисленный*, а второй компонент базируется на существительном ἡ κανδήλη, ης (ἡ κανδήλα, ας) *свет, светильник*, которое заимствовано из латинского языка (*candela свеча*, ср. 'канделябр' *большой подсвечник* < франц. *candélabre* < лат. *candelabrum*)» (с. 214). Таким образом, *поликандило* — это букв. 'многосвещник'; в поликандилах бывает семь или двенадцать свеч: 7 свеч знаменуют семь даров Св. Духа, 12 свеч знаменуют двенадцать апостолов.

Наряду со словом *поликандило* в церковном обиходе было еще слово *паникандило*: («от πάς и κανδήλα) — *всесвещник*; это есть то же поликандило, но содержащее в себе более 12 свещников, и притом оно обыкновенно бывает привешено среди церкви под куполом. В паникандиле свечники расположены кругообразно, в несколько рядов. Этот светлый круг, возвышающийся над нашими головами, есть подобие тверди небесной, озаренной сиянием звезд» (с. 215).

В русском народном языковом сознании происходит контаминация двух близких по звучанию и значению слов *поликандило* и *паникандило*, вследствие чего слово *поликандило* вообще не вошло в литературное употребление, а слово *паникандило* фонетически упрощается до *паникадило*, вероятно, под влиянием слова *кадило*, которое «не является родственным латинскому *candela*, хотя были и попытки их сближения» (с. 216). Заметим, что слово *кадило* — исконно славянское, образованное от гл. *кадить* 'воскурять' при помощи инструментального суффикса *-л-* и родственное гл. *чадить*.

Удаление от церковной жизни, незнание ее храмового устройства приводило писателей к неверному словоупотреблению, когда они путали *паникадило* с *кадилом*, как это имеет место у Тургенева в повести «Степной король Лир»: «...дьячок вышел из кухни,

с трудом раздувая ладан в старом медном паникадиле» (см. с. 218).

Таким образом, не только кратко рассмотренная, но и остальные статьи представляют собой многоаспектное исследование, в котором объединены в одно целое этимологические, семантические и исторические данные из истории Церкви, богослужения, храмового зодчества, иконописи, православного богословия.

Книга Н. К. Малинаускене является надежным противоядием от той псевдонаучной лингвистической халтуры, которая в наше время заполняет собой не только просторы Интернета, но и печатные издания.

Свидетельством научной достоверности излагаемого материала является то, что автор постоянно ссылается на самые авторитетные толковые и этимологические словари греческого и русского языков: *Lampe G. W. H. A Patristic Greek Lexicon; Liddell H., Scott R. A Greek-English Lexicon; Sophocles E. A Greek Lexicon of the Roman and Byzantine Periods; Chantraine P. Dictionnaire étymologique de la langue grecque; Frisk Hf. Griechisches etymologisches Wörterbuch; Beekes R. S. P., van Beek L. Etymological Dictionary of Greek; Walde A., Hoffman J. B. Lateinisches etymologisches Wörterbuch; Фасмер М. Этимологический словарь русского языка; Назаренко А. Греческо-русский словарь христианской церковной лексики; Даль В. И.*

Толковый словарь живого великорусского языка; Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам; Алексеев П. А. Церковный словарь и др. Об этом же свидетельствуют и ссылки на труды наиболее известных авторов, писавших на темы православного богословия и церковной истории: *Голубинский Е. Е. История Русской Церкви; Лосев А. Ф. История античной эстетики: Итоги тысячелетнего развития; Сидоров А. И. Курс патрологии. Возникновение церковной письменности; Столяров А. А. Патрология и патристика; Киприан (Керн), архим. Литургия. Гимнография и эортология; Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы; Карташев А. В. Вселенские Соборы; Мейендорф Иоанн, прот. Жизнь и труды святителя Григория Паламы; Флоровский Г., прот. Пути русского богословия; Православная энциклопедия.*

Пожалуй, единственный недостаток издания — это отсутствие словоуказателя, который сделал бы пособие не только книгой для чтения, но и удобным справочником.

Нет сомнения в том, что книга Н. К. Малинаускене найдет своего читателя не только в среде студентов и преподавателей-богословов, но и в более широкой аудитории учащихся старших классов и преподавателей гуманитарных дисциплин в школе и вузе.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Александр Михайлович Камчатнов, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой общего языкознания

Alexander M. Kamchatnov, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of the Department of General Linguistics

Статья поступила в редакцию 15.04.2022; принята к публикации 17.05.2022.

The article was submitted 15.04.2022; accepted for publication 17.05.2022.



ХРОНИКА CHRONICLE

Международная научно-практическая конференция «Методика сотрудничества в обучении русскому языку»

Владислав Дмитриевич Янченко¹, Виктор Сергеевич Сергеев²

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,

¹*v.d.yanchenko@gmail.com*

²*vs.sergeev@mpgu.su*

Для цитирования: Янченко В. Д., Сергеев В. С. Международная научно-практическая конференция «Методика сотрудничества в обучении русскому языку» // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 101–103. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-101-103>.

The international scientific and training conference "Methods of cooperation in teaching the Russian language"

Vladislav D. Yanchenko¹, Viktor S. Sergeev²

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,

¹ *v.d.yanchenko@gmail.com*

² *vs.sergeev@mpgu.su*

For citation: Yanchenko V. D., Sergeev V. S. The international scientific and training conference "Methods of cooperation in teaching the Russian language". *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(4):101-103. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-4-101-103>.

25 и 26 марта 2022 г. на кафедре методики преподавания русского языка Института филологии МПГУ в смешанном формате прошла международная научно-практическая конференция «Методика сотрудничества в обучении русскому языку».

В первый день конференции состоялось пленарное заседание на тему «Роль методики сотрудничества в педагогическом образовании России».

С приветственным словом к участникам конференции обратилась директор Института филологии МПГУ профессор Е. Г. Чернышева. В своем выступлении она подчеркнула роль кафедры методики преподавания русского языка в повышении качества обучения русскому языку, важность идей гуманизма, сотрудничества и диалога, многогранность форм педагогического сотрудничества.

Заместитель директора Института филологии профессор И. С. Урюпин, приветствуя участников конференции, отметил

важность проведения мероприятия, посвященного методике сотрудничества, а также актуальность и перспективность заявленной оргкомитетом конференции научной проблематики.

Заведующий кафедрой методики преподавания русского языка доктор педагогических наук В. Д. Янченко обозначил приоритетные направления в работе секций конференции, подчеркнул важность развития сотрудничества между преподавателями и учениками, между исследователями в области методики преподавания русского языка разных поколений в рамках научных школ. Он также отметил необходимость обмена мнениями для создания методики сотрудничества как образовательной стратегии нового времени.

Пленарное заседание открыл доклад проректора ИСРО РАО доктора педагогических наук В. В. Серикова «Сотрудничество как стратегия лично развивающего обучения». В выступлении была

подчеркнута важность идеи развивающего обучения, роль события в формировании личности, важность создания ситуации диалога в образовательном процессе.

Доктор педагогических наук, профессор МПГУ А. Д. Дейкина в докладе на тему «Интеллектуально-эмоциональная сфера сотрудничества в области методики преподавания русского языка» сформулировала принципиально важные положения и четкие критерии методики сотрудничества.

Доктор педагогических наук, профессор МПГУ О. Н. Левушкина в докладе «Технология сотрудничества в современном учебнике по русскому языку...» рассказала о возможностях УМК для учащихся V–IX классов под научной редакцией А. Д. Дейкиной, продемонстрировала, что методика сотрудничества должна стать платформой для развития личности, а также то, что сотрудничество лежит в основе гуманистической педагогики.

В ходе пленарного заседания прозвучали восемь докладов, в которых были подняты проблемы обучения профессиональному общению студентов-филологов (В. Т. Марков, Москва), вопросы форм сотрудничества учителя и обучающихся в педагогическом процессе (О. В. Гордиенко, Москва), в процессе волонтерской образовательной деятельности (Н. А. Исаева, Калуга) и др. Все выступающие отмечали в своих докладах важность и актуальность обсуждаемой проблематики методики сотрудничества, принципов обучения без принуждения, взаимопонимания, внимания к личности.

Пленарное заседание конференции завершилось презентацией научных и учебно-методических изданий кафедры методики преподавания русского языка, затем работа продолжилась в четырех секциях.

В заседании секции «Методика сотрудничества как перспективное направление в учебно-воспитательном процессе школы и вуза» в течение двух дней приняли участие более 40 человек, прозвучало 20 докладов.

Методика сотрудничества была осмыслена в историческом аспекте (Л. К. Лыжова, Реутов), как стратегия лингвометодической подготовки в педагогическом вузе (Т. И. Зиновьева, О. Е. Дроздова, Москва), как перспективное направление в деятельности школы (Т. М. Воителева, Э. В. Криворотова, Москва; И. А. Сотова, Иваново;

В. И. Бычков, Чебоксары), как перспективное направление в деятельности методических кафедр (А. П. Еремеева, Москва; Н. В. Медведева, Пермь; Ю. А. Белкина, Самара и др.)

В заседании секции «Ведущие технологии и методы в преподавании русского языка в контексте реализации методики сотрудничества» приняли участие преподаватели ведущих классических и педагогических вузов России, что позволило участникам секционного заседания конференции познакомиться с опытом организации сотрудничества в учебно-воспитательной деятельности учащихся и в лингвометодической подготовке будущего учителя русского языка образовательных учреждений регионов Российской Федерации, ближнего и дальнего зарубежья. В ходе секционного заседания были рассмотрены инновационные формы, методы и приемы преподавания русского языка в контексте реализации методики сотрудничества (Г. М. Кулаева, Оренбург; А. Ю. Устинов, Москва; Е. В. Макарова, Москва; и др.); представлены эффективные методики сотрудничества в учебно-исследовательской деятельности вуза и колледжа.

В секции «Современные средства и цифровые ресурсы в обеспечении методики сотрудничества в обучении русскому языку» в качестве докладчиков участвовали 15 человек. Реализация методики сотрудничества при обучении русскому языку была рассмотрена в многовекторной парадигме: «Вузовский преподаватель – студент» (Е. А. Рябухина, Пермь; А. Н. Бренчугина-Романова, Москва; и др.); «Учитель – ученик – родители» (Т. Н. Сокольницкая, Санкт-Петербург); «Учитель-словесник и логопед»; «Преподаватель РКИ и программист»; «Сотрудничество ученика с автором текста»; «Методика сотрудничества и смыслопорождение».

На секции «Коммуникативный подход в реализации идей методики сотрудничества» присутствовали 18 человек, прозвучало 6 докладов, в которых были подняты проблемы педагогической коммуникации в теории и практике филологической деятельности (О. В. Алексева, Воронеж), технологии овладения инструментальными знаниями в контексте воплощения идей методики сотрудничества (В. Ю. Липатова, Москва) и др.

Участники секционных заседаний утвердились во мнении, что методика сотрудничества является перспективным направлением в образовательном пространстве российской и зарубежной средней и высшей школы.

Анализ опыта использования традиционных и инновационных методов и приемов обучения русскому языку в контексте реализации методики сотрудничества позволил обозначить ряд задач:

1) успешное использование технологии сотрудничества, имеющей глубокие корни, начиная с Ф. И. Буслаева, может быть обеспечено содержательным и процессуальным компонентами учебно-воспитательного процесса школы и вуза; в этой связи наиболее значимой является идея аксиологической направленности обучения русскому языку;

2) в условиях глобальной цифровизации лингвометодическому сообществу целесообразно обратить внимание на популяриза-

цию инновационных форм, методов и приемов методики сотрудничества;

3) рекомендуется осуществлять обучение всем школьным дисциплинам, в частности русскому языку, на платформе сотрудничества;

4) проводить обучение методике русского языка в вузе на платформе сотрудничества. Считать результатом реализации методики сотрудничества в вузе духовное единство, смыслообразующие результаты;

5) методика сотрудничества может стать новым стратегическим направлением, в основе которого лежат идеи гуманистической педагогики;

6) методика сотрудничества – это новый учебный модуль, новый раздел курса методики обучения русскому языку.

По итогам международной научно-практической конференции готовится коллективный сборник, в него войдут материалы докладов как результат плодотворного педагогического сотрудничества.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Владислав Дмитриевич Янченко, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка

Виктор Сергеевич Сергеев, ассистент кафедры методики преподавания русского языка

Vladislav D. Yanchenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Methods of Teaching the Russian Language

Victor S. Sergeyev, assistant, Department of Methods of teaching the Russian language

Статья поступила в редакцию 26.03.2022; принята к публикации 11.05.2022.

The article was submitted 26.03.2022; accepted for publication 11.05.2022.

Лия Александровна Ходякова
(к 90-летию со дня рождения)
Liya Alexandrovna Khodyakova
(to the anniversary 90th of the birth)

27 марта 2022 г. отметила юбилей Лия Александровна Ходякова, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета.

Л. А. Ходякова родилась в Московской области в 1932 г. По окончании Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина в 1954 г. преподавала русский язык и литературу в средней школе. В 1955–1961 гг. Л. А. Ходякова работала директором средней школы в г. Ухте Коми АССР, в 1961–1965 гг. – завучем в Салтыковской средней школе Московской обл., в 1965–1970 гг. – директором школы в г. Балашихе Московской обл. В 1970–1976 гг. занимала должность старшего научного сотрудника, затем заведующего отделом НИИ педагогики БССР (г. Минск); в 1976–1988 гг. – инспектора вузов Министерства просвещения РСФСР. С 1988 г. по 2022 г. Л. А. Ходякова – профессор кафедры методики преподавания русского языка МПГУ.

Л. А. Ходякова была ученым секретарем Совета по русскому языку при Минпросвещения РСФСР (1976–1986); членом научно-координационного совета по федеральной целевой программе «Русский язык» при Правительстве РФ (2002–2005), членом диссертационных советов при Рязанском государственном университете, РАО (2001–2009), МПГУ (2008 – по настоящее время).

В 1974 г. Л. А. Ходякова защитила кандидатскую диссертацию «Методика использования произведений живописи в системе работы по развитию связной речи учащихся IV класса», в 1992 г. – докторскую диссертацию «Научные основы методики использования живописи в процессе обучения русской речи учащихся в нерусской аудитории». Л. А. Ходякова – автор около 300 научных



публикаций по актуальным проблемам методики преподавания русского языка и РКИ.

Научные интересы Л. А. Ходяковой сосредоточены в сфере развития видов речевой деятельности на основе интеграции средств языка и средств искусства. Она основоположник культуроведческого подхода в методике преподавания русского языка: ею была разработана теория культуроориенти-

рованной методики преподавания русского языка, структурированная на основе экспериментальных исследований и практического опыта работы; теоретически обоснован и введен в практику преподавания русского языка ряд терминов из области лингвокультурологии. Л. А. Ходякова подготовила 13 кандидатов и 3 докторов педагогических наук.

Л. А. Ходякова была участником многих всероссийских и международных научных конференций и конгрессов; преподавала русский язык в Италии (1982–1984), на курсах повышения квалификации преподавателей-русистов в Чехословакии (1986), Великобритании (1988).

Она имеет государственные и ведомственные награды: медаль «За доблестный труд», медаль и звание «Ветеран труда».

Л. А. Ходякова – давний автор журнала «Русский язык в школе». В нем были опубликованы многие ее статьи.

Коллеги и ученики высоко ценят Лию Александровну не только как замечательного педагога, ученого, руководителя лингвокультуроведческой научной школы, но и как интересного и обаятельного человека и желают ей здоровья, счастья, новых творческих идей, дальнейших успехов в научно-педагогической деятельности.

Кафедра методики преподавания русского языка,
Институт филологии МПГУ
Редакция и редсовет журнала
«Русский язык в школе»

Ю. М. Нагибин о Ю. П. Казакове

...Литературная судьба Юры, несмотря на критические разносы, а может, благодаря им, сложилась счастливо: его сразу признали читатели – и у нас, и за рубежом. В ту пору критическая брань гарантировала признание. Мой друг не ведал периода ученичества, созревания, он пришел в литературу сложившимся писателем, с прекрасным языком, отточенным стилем и внятным привкусом Бунина. Влияние Бунина он изжил в своем блистательном «Северном дневнике» и поздних рассказах.

Он никогда не приспособивался к «требованиям», моде, господствующим вкусам и даже не знал, что это такое. Правда, одно время вдруг принялся сочинять для «Мурзилки» правдоверные детские рассказы, но чаще всего делал это так наивно неумело, что в редакции радостно смеялись, и он – следом за другими. Слово было дано ему от Бога.

И я не встречал в литературе более чистого человека. Как и Андрей Платонов, он знал лишь творчество, но понятия не имел, что такое «литературная жизнь». И она мстила за себя – издавали Ю. Казакова очень мало. Чтобы просуществовать, пришлось сесть за переводы, которые он делал легко и артистично.

Появились деньги – он сам называл их «шальными», ибо они не были нажиты черным потом настоящего литературного труда. Он купил дачу в Абрамцево, женился, родил сына. Но Казаков не был создан для тихих семейных радостей.

Всё, что составляет счастье бытового человека: семья, дом, машина, материальный достаток, – для Казакова было сублимацией какой-то иной, настоящей жизни. Он почти перестал «сочинять» и насмешливо называл свои рассказы «обветшавшими». Эти рассказы будут жить, пока жива литература.

Мы почти не виделись, но порой меня настигала душевность его неожиданных грустных писем. Однажды мы случайно встретились в ЦДЛ. Ему попались мои рассказы о прошлом и, что случилось не часто, понравились. Он сказал мне удивленно и нежно: «Ты здорово придумал, старичок!.. Это выход. Ты молодец!» – и улыбался беззубым старушечьим ртом. Значит, он искал тему, искал точку приложения своей вовсе не иссякающей художественной силе...

Мне врезалось в сердце рассуждение одного хорошего писателя, искренне любившего Казакова: «Какое право мы имеем вмешиваться в его жизнь? Разве мало знать, что где-то в Абрамцево, в полусгнившей даче сидит лысый очкарик, смотрит телевизор... и вдруг возьмет да и затеплит “Свечечку”».

Какая деликатность! Какая уютная картина! Да только свечечка вскоре погасла...

Он еще успел напечатать пронзительный рассказ «Во сне ты горько плакал», его художественная сила не только не иссякла, но драгоценно налилась...

(Юрий Нагибин // Документальная литература: биографии и мемуары [Электронный ресурс]. URL: http://rulibs.com/ru_zar/nonf_biography/nagibin/6/j315.html) (дата обращения: 28.04.2022).

(К статье Е. А. Ясаковой)

