

ИЗВЕСТИЯ

АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
РСФСР

ОТДЕЛЕНИЕ МЕТОДИК ПРЕПОДА-
ВАНИЯ ОСНОВНЫХ ДИСЦИПЛИН В
НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

10

МОСКВА 1947 ЛЕНИНГРАД

ВОПРОСЫ
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА

ТРУДЫ
ИНСТИТУТА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Ответственный редактор

проф. М. А. МЕЛЬНИКОВ

Разрешено к печати
Редакционно-издательским Советом
Академии педагогических наук РСФСР

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

	Стр.		Page
Предисловие	3	Preface	3
Об основах методики пунктуации — С. И. Абакумов	5	On the Main Principles of Punctua- tion — by S. A. Abakumov	5
Диалектная основа речи учащихся как одна из причин орфогра- фических ошибок — А. В. Те- кучев	57	Dialectal Speech as One of the Sour- ces of Soelling Mistakes — by A. V. Tekutchev	57
Методика изучения обособленных определений — Н. Н. Прокопович	103	Methods of Teaching "Detached" Attri- butes — by N. N. Prokopovitch.	103

Редактор В. М. Васильев

Тех. редактор В. П. Гаряев

Подп. к печ. 18/VII 1947 г.

Учетно-изд. л. 12,57

Печ. л. 9,25

А 02881

Тираж 5000 экз.

Формат 70 × 108

Заказ № 321

2-я фабрика детской книги Детгиза Министерства Просвещения РСФСР

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящий выпуск „Известий Академии педагогических наук РСФСР“ подготовлен Кабинетом методики русского языка Института методов обучения. Включённые в выпуск научные статьи по вопросам методики преподавания русского языка являются результатом теоретических исследований, анализа и обобщения педагогического опыта и экспериментальных поисков путей улучшения постановки преподавания русского языка в средней школе.

Статья С. И. Абакумова „Основы методики пунктуации“ посвящена мало разработанному в нашей литературе вопросу. В статье даются предпосылки для построения практической методики пунктуации. В первую очередь автор статьи излагает основные вопросы истории пунктуации. Далее следует обзор высказываний разных авторов XIX—XX вв. о принципиальных основах русской пунктуации и даётся общая характеристика её системы. Автор считает пунктуацию вспомогательным средством письма, выработанным в процессе исторического развития языка. Пунктуация позволяет членить речь на её составные части, что служит средством передачи определённых значений мысли. Последние или отражаются в письме непосредственно с помощью знаков препинания, или же осознаются лишь в результате учёта синтаксической структуры высказывания. В первом случае знаки препинания в устной речи соответствуют, как правило, более или менее отчётливому ритмическому, а иногда и ритмо-мелодическому выражению тех же значений; во втором, в силу обобщающего значения знаков препинания, опирающихся на синтаксическую структуру текста, такое соответствие наблюдается далеко не всегда. Автор указывает также и на случаи условной пунктуации.

Последняя часть работы С. И. Абакумова даёт исторический обзор методов обучения пунктуации в дореволюционной и советской школе. Автор подвергает анализу не только все специальные издания по методике русского языка, но и журнальные статьи, касающиеся вопросов обучения пунктуации, а также учебники и учебные пособия по пунктуации. Такой детальный обзор делается впервые и несомненно представляет большой интерес как для научных работников, так и для учителей-практиков.

В статье А. В. Текучева „Диалектная основа речи как одна из причин орфографических ошибок учащихся“ выдвигается очень важный вопрос методики обучения орфографии. На зависимость правописания от произношения пишущего методисты и учёные, касавшиеся вопросов обучения орфографии, указывали и раньше. Но при этом обычно имелось в виду произношение литературное; произношение же, свойственное учащимся — носителям различных

диалектов, — как правило, не принималось во внимание. А между тем, отношение между правописанием и произношением диалектным несомненно, иное, чем отношение между правописанием и произношением литературным. Это обстоятельство обязывает сделать вывод о том, что и методы обучения правописанию учащихся — носителей диалекта — должны иметь в ряде случаев особый характер.

В статье А. В. Текучева впервые широко поставлен вопрос об ошибках, обусловленных диалектным произношением учащихся. Практически эта постановка отвечает интересам миллионов учащихся и, в первую очередь, учащихся наших сельских школ.

Анализируя материалы Неверово-Слободской неполной средней школы Пестяковского района Ивановской области, автор дает количественную и качественную характеристику орфографических ошибок, причиной которых является диалектная основа речи учащихся. На основании этих материалов автор намечает круг тех вопросов методики орфографии, на которые, в результате дальнейшего изучения проблемы, теоретически и практически должен быть дан ответ.

Статья Н. Н. Прокоповича „Методика изучения обособленных определений“ посвящена одному из „трудных“ разделов школьного синтаксиса. Учение об обособлении второстепенных членов предложения, разработанное А. М. Пешковским и освещающее, главным образом, внешнюю сторону явления, не получило дальнейшего развития в нашей лингвистической литературе. Немногочисленная методическая литература по этому вопросу недостаточно полно выясняет сущность обособления, смысловую его сторону и односторонне освещает характер использования обособления в стилистическом плане.

Опираясь на анализ значения и грамматической сущности обособления определений, автор ставит своей задачей выяснить, с одной стороны, объём и содержание этого раздела в школьном курсе синтаксиса, а с другой, — методику его изучения в школе.

Выясняя распространённость конструкций с определениями в литературном языке, автор говорит и об их употребительности в речевой практике школьника. Последнее выявляется им на основе анализа сочинений учащихся V класса школы № 636 г. Москвы и сочинений оканчивающих московские школы.

Устанавливая содержание темы „Обособление определений“ и методы её проведения в школе, автор основывает свои методические предложения на результатах опытного изучения темы на занятиях с учащимися VII класса школы № 636 г. Москвы.

В приложении к статье даны образцы упражнений по теме и работы учащихся.

ОБ ОСНОВАХ МЕТОДИКИ ПУНКТУАЦИИ

Проф. С. И. АБАКУМОВ
доктор филологических наук

Методика пунктуации предполагает учёт общей подготовки учащегося (его развития), обстановки, в которой протекает обучение пунктуации, времени (числа часов), отводимого на этот раздел, и т. д. Таким образом, методика пунктуации должна быть различной в разных типах школ и в разных возрастных группах.

Однако её принципиальные основы остаются одними и теми же. Они опираются на определённое понимание пунктуационной системы в её прошлом и настоящем (история и теория пунктуации) и на изучение опыта школ (история методов и современные методы обучения пунктуации). Установление этих принципиальных основ методики пунктуации и является задачей настоящей работы.

Нельзя, однако, не заметить, что эта работа вопроса об основах методики пунктуации полностью не решает. Современные методы обучения пунктуации предполагают специальное исследование ещё целого ряда вопросов, например: о взаимодействии знаков препинания и ритмо-мелодической структуры высказывания в конкретных условиях употребления определённого знака; об особенностях пунктуации того или иного автора в связи с вопросом о стилистической роли пунктуации; об эффективности отдельных приёмов обучения и даже отдельных упражнений и т. д. Это — задача дальнейшей разработки методики пунктуации.

I

Краткий очерк истории пунктуации до начала XIX в.

„Материя и форма родного языка только тогда могут быть поняты, когда прослеживают его возникновение и историческое развитие“, говорит Ф. Энгельс¹.

Это относится, конечно, и к пунктуации².

Изобретение пунктуации приписывается грамматiku Аристофану Византийскому (II в. до н. э.), который первый стал употреблять знаки препинания в гомеровских текстах. Однако впервые система

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. XIV, М., 1931, стр. 327.

² В русской лингвистической литературе существует только одна работа, посвящённая истории пунктуации: статья И. И. Срезневского „О русском правописании“ („Журнал Министерства Просвещения“, 1867, т. 134).

знаков препинания была изложена в книге греческого грамматика Дионисия Фракийского „Τεχνή γραμματικῆ“. Дионисий различал три знака препинания: 1) τέλεια στίγμα — точку, которая обозначала законченную мысль, 2) μέτρη στίγμα — среднюю точку, которая показывала, что нужно перевести дыхание, 3) ὑποστίγμα — малую точку, которая показывала, что мысль ещё не закончена, нуждается в продолжении¹.

Система пунктуации, изложенная в книге Дионисия Фракийского, была первой попыткой осознать пунктуацию теоретически. Самый факт существования такой попытки показывает, что уже к началу I в. до н. э. идея пунктуации была достаточно отчётливо осознана лучшими представителями греческой образованности. Назначение пунктуации Дионисий Фракийский видит в том, что она помогает членить речь на смысловые отрезки, законченные или нуждающиеся в продолжении. Потребность в таком членении была особенно важна в условиях сплошного письма. Но в то же время пунктуация, по мнению Дионисия, важна и как средство обозначать остановки, показывать, где следует перевести дыхание. Таким образом, с самого начала существования пунктуации назначение её понимается двояко. Двойственность понимания пунктуации сохраняется на всём протяжении её истории.

Употребление „точек“ у Дионисия описано не всегда достаточно чётко, за исключением полной точки, как знака, обозначающего законченность мысли. Различие между большой и малой точкой, по словам Дионисия, определяется временем: большая точка означает длительную остановку, а малая — маленькую. Но когда именно должна иметь место маленькая остановка, Дионисий не установил, как не установил и места, когда следует „переводить дыхание“ (при употреблении средней точки). По мнению Штейнталя, Дионисий этого и не мог определить, так как в эпоху Дионисия не было ещё разработано учение о предложении².

Система Дионисия была принята многими другими грамматиками древности, например, Квинтилианом (35—95 гг. н. э.), позже Донатом, Исидором Севильским и другими, иногда с некоторыми дополнениями, например, в книге Никанора (начало II в.). Но на практике пунктуация прививалась с трудом. Во многих рукописях она совсем не применялась, в других — употреблялась только одна большая точка. Иногда вместо точек употреблялась система „стихов“: каждый крупный период начинался с красной строки и с большой буквы, периоды меньшей силы разделялись пробелом между словами и тоже большой буквой. Наконец, более или менее самостоятельные части периода отделялись „пробелом“ меньшего размера. Тем не менее, в некоторых рукописях этой эпохи появлялись уже и другие знаки — запятые, комбинации запятых, крест, три точки и т. д. Во всяком случае, в X в., т. е., примерно, ко времени изобретения славянского письма, пунктуация уже была широко принята. Знак для выражения законченности высказывания обозначался точкой, точкой с запятой (.), комбинацией точек (. . . ~ : ~ * и т. д.), крестом (+).

¹ Перевод главы из книги Дионисия Фракийского о пунктуации имеется в книге „Античные теории языка и стиля“ (Соцэкгиз, 1936, стр. 117). Но термин ὑποστίγμα переведён в этой книге термином „запятая“ без достаточных оснований: ни по смыслу самого слова ὑποστίγμα (подточка, малая точка), ни по способу её начертания переводить её словом „запятая“ нет оснований.

² Steinthal H., Geschichte der Sprachwissenschaft bei den Griechen und Römern. Berlin, 1863, S. 695.

Знак препинания меньшей силы, употреблявшийся внутри высказывания и показывавший, что высказывание имеет продолжение, обозначался запятой (,), комбинацией запятых (;), точкой с запятой (. ,), двумя точками над запятой (;̇), даже и точкой (.).

Вопросительный знак обозначался точкой над запятой (;̇).

Другие знаки и попытки более точно описать назначение каждого знака появляются уже после изобретения книгопечатания.

В славянской кирилловской письменности знаки препинания встречаются в самых древнейших памятниках, начиная с Остромирова евангелия (1056—1057 гг.) Комбинация точек, чаще в соединении с волни-

стой горизонтальной чертой (.̇ ~ или :̇ :̇ или :̇ ~ и т. п.), обознача-

вавшая конец статьи, главы из евангельского чтения и т. д., встречается в подавляющем большинстве рукописей кирилловского письма. Кроме комбинации точек, была широко распространена в рукописях кирилловского письма и точка, как знак, употреблявшийся, в основном, для членения текста на осмысленные единицы (синтагмы). Впрочем, естественное синтагматическое деление текста часто, видимо, нарушалось, во-первых, причинами внешнего порядка (например, неожиданным перерывом работы: в таких случаях писец мог поставить точку в совершенно необычном месте, иногда даже в середине слова), во-вторых, желанием подчеркнуть какой-либо момент в высказывании (например, указание на место действия или на цель его и т. д.: в таких случаях писец мог перед соответствующей частью высказывания также поставить точку). При делении текста на синтагмы старинные писцы могли учитывать наличие соответствующих примет грамматического порядка, особенно союзов и союзных слов: эти союзы и союзные слова облегчали пишущему ориентировку в смысловом членении текста.

С начала XV в. в русской письменности, кроме комбинации точек и отдельных точек, появляются и другие знаки препинания, прежде всего малые точки и запятые, причём и те, и другие употреблялись обычно на равных правах по преимуществу в середине высказывания. Правда, запятая в некоторых случаях употребляется и в конце высказывания, но это наблюдается, в большинстве случаев, в рукописях, написанных скорописью. В рукописях, написанных полууставом, в тех случаях, когда в них запятая встречается, она употребляется обычно только в середине высказывания: полууставные рукописи — это рукописи церковного содержания, а они поручались все же более грамотным писцам. В XV в. начинает употребляться и точка с запятой (вернее — точка над запятой), при чём, если в одних рукописях точка с запятой является лишь графической разновидностью точки, то в других она постепенно получает вопросительное значение (например, в двух евангелиях XV в.¹, в сборнике о еретиках 1490—1491 г.², а также в ряде рукописей XVI—XVII вв.).

Таким образом, в XV в. появляются новые знаки препинания. Правда, функции их пишущим ещё недостаточно ясны: переход количества в качество ещё только начинается. Но всё же некоторые

¹ Хранятся во Всесоюзной библиотеке им. Ленина, Рук. собр., №№ 121 и 122.

² Там же, № 3221.

элементы дифференциации их значений, как мы видим, уже намечаются.

Чтобы от количественных изменений перейти к качественным, необходимо было теоретически осознать назначение каждого отдельного знака. Первые попытки теоретического осмысления знаков препинания появляются у нас в XVI в. в высказываниях М. Грека, А. М. Курбского и ряда безымянных авторов рукописных грамматических статей XVI—XVII вв.

М. Грек, учёный афонский монах, приехал в Москву в 1518 г. с целью исправления богослужебных книг. Эта задача требовала особого внимания к вопросам русской грамматики и теории письма. Вполне естественно, что М. Грек обратил внимание и на пунктуацию. В одной из своих статей (в рукописи она озаглавлена: „О грамматике инока Максима Грека“) М. Грек, перечислив различные надстрочные знаки, принятые в греческой письменности, говорит, что все они „непотребны оу вас, русех“; необходима только одна „иподиастоли“ и „собою и с точкой, сице“. Термином „иподиастоли“ М. Грек называет запятую. По его мнению, „иподиастоли“ употребляется там, где следует немного остановиться во время чтения, так как полная точка ещё далеко. Иподиастоли с точкой — это знак вопроса: „полагается по вопросу слово прочитается“ (т. е. при вопросительном значении высказывания). Однако, конечно, М. Грек хорошо знал, что в русском языке употребляется ещё и точка. О ней он говорит в „Послании к некоему другу, в нём же толкование неких речений, неудоборазумеваемых в божественном писании“. Пользуясь небольшой цитатой из псалтири, М. Грек очень выразительно показывает, где следует поставить точку, чтобы показать законченность высказывания: „После точки, яже зде, глаголати, яко от иного начала“.

Таким образом, М. Грек закрепляет теоретически то, что к его времени уже практически использовалось наиболее культурными писцами.

М. Грек был человеком с широким научным образованием. Есть основание думать, что в поисках образования он побывал и в Париже, где ему приходилось слушать лекции крупнейших представителей образованных кругов тогдашнего европейского общества. Известно также, что он был знаком с знаменитым венецианским книгоиздателем Альдо Мануцием. Однако в своей деятельности М. Грек был поборником по преимуществу греческой книжной культуры.

Наоборот, младший современник его, князь А. М. Курбский, в специально посвящённой пунктуации работе „Сказание о знаках книжных“ представлял, в основном, латинскую пунктуационную традицию.

В этом „Сказании“ Курбский имеет в виду, главным образом, интересы читающего, а не пишущего, хочет показать, как читать имеющиеся в тексте знаки („бо те знаки не туне от премудрых мужей в книгах поставлены“), а не как их писать. Поэтому на первое место у него выступают моменты „отдохновения“, пауз. И в характеристике запятой и точки Курбский, в сущности, продолжает старую традицию, идущую ещё от Дионисия Фракийского. Запятая ставится „воздуха ради приймавания, то есть чистого ради отдохновения, або по чину чтения ради, иже бы строки не рассецалися“, т. е. чтобы это „отдохновение“ не мешало осмысленности чтения. А точка употребляется там, где текст делится на более крупные единицы (на статьи), где необходимо не только читать „соотдохновением“, но и „глас отметити, инде полехшу, а инде и веле-

гласно". Курбский называет ещё и другие знаки: двоеточие, точку с запятой, скобки. В их характеристике Курбский уже не учитывает остановок, „отдохновения“, а непосредственно обращается к смыслу высказывания. Но, повидимому, он сам плохо понимает значение большинства этих знаков. Например, двоеточие он характеризует так: „А где бывает полразума в писаниях, иное памяти человеческой подаваемо, а иное на догадку пушаемо“, там и ставится двоеточие, „колон римским языком“. Но в западноевропейской науке колон — это знак препинания, отделяющий один член периода от другого. Так понимали „колон“ не только грамматики XVII в., например, Шоттелиус (в книге „Ausführliche Arbeit von der deutschen Haubtsprache“, 1663) или Фоссиус (в книге „Latina Grammatica“, 1631), но и современник Курбского Альдо Мануций (в книге „Orthographiae ratio“, 1561). Курбский правильно отметил, что колон ставится там, где бывает „полразума в писаниях“, но вторая половина его определения, не соответствуя определению латинского колона, не совсем понятна и явно неточна. Еще менее понятно его определение точки с запятой, которая в эту эпоху уже понималась как знак вопроса. Курбский этот знак смешал с кавычками. И только характеристика круглых скобок у него достаточно определённа: он указывает на вставочный характер выделяемых скобками фраз и говорит, что если написанное в скобках не прочтешь, смысл высказывания не пропадет, и прочтешь — „разум“ также „не покажется“.

Кроме сочинений М. Грека и Курбского, высказывания о пунктуации встречались в эту эпоху в различных безыменных грамматических статьях¹. Нет нужды подробно передавать их содержание. Важно лишь то обстоятельство, что с этого времени вопросы пунктуации, как и вопросы орфографии, уже не сходят со страниц грамматико-орфографических работ. Во всех этих статьях намечается длинный перечень знаков, которыми пользовались тогдашние книжники: комбинация точек и волнистой горизонтальной черты (в некоторых грамматических статьях этой эпохи называемая „статья“ или „стишица“), точка большая, точка малая, точка большая красная, запятая, двоеточие, точка с запятой („подиастолия“ в противоположность запятой: „иподиастолии“), скобки, восклицательный знак („прибыльца“), крест („слогня“), кендема (”) и др. Правда, очень многие из этих знаков не имели чёткого значения и были лишь графическими разновидностями старинной точки, но всё же в статьях грамматического характера, а также в работах наиболее культурных писцов, роль точки, запятой и точки с запятой (вернее — точки над запятой, т. е. вопросительного знака) уже осознаются и теоретически, и практически. Любопытно отметить, что эти уже более или менее осознанные русскими книжниками знаки с самого начала различались по своим задачам: точка и запятая были знаками, членящими текст на его составные части, хотя, кстати сказать, характер этого членения, его основы были ещё не установлены, да и вряд ли их можно было установить без опоры на синтаксис, а „подиастолия“ (в качестве знака вопроса) была знаком, характеризующим содержание высказывания.

¹ Эти статьи были напечатаны в работе академика Ягича „Рассуждения старинны о церковно-славянском языке“ в „Исследованиях по русскому языку“, т. I, СПб, 1885—1895.

Употребление знаков препинания в рукописях XVI—XVII вв., в сущности, не отличается от того, что наблюдалось в рукописях XV в., а временами становится даже более сбивчивым и неустойчивым. Объясняется это, главным образом, снижением квалификации переписчиков, особенно переписчиков-мирян, писавших обычно скорописью. Конечно, и в XVI—XVII вв. можно найти вполне грамотные, культурные рукописи, в которых должное внимание оказывалось и знакам препинания, но такие рукописи — явление относительно редкое. Поэтому судить о состоянии пунктуационной традиции в дальнейшем следует уже не по рукописным памятникам, а по памятникам печати. Печатное слово всегда было авторитетнее, чем рукописное, а в конце XVI и в XVII вв. — особенно. Писцы этой эпохи для решения вопросов о правильности того или иного написания обращались именно к печатной книге.

Начало славянского книгопечатания относится к 1491 г.; первой печатной книгой на славянском языке является „Часословец“, изданный в Кракове книгоиздателем Феолем. И издания Феоля, и более поздние (и более авторитетные) издания Ф. Скорины вносят очень мало нового в установившуюся в это время пунктуационную традицию. Но всё же на одно обстоятельство следует обратить внимание: во всех без исключения старопечатных книгах используются только те знаки препинания, которые встречаются не только в греческой, но и в латинской письменности. Знаки же препинания, типичные только для греческой письменности, такие, например, как красная точка, крест, кендема („), в старопечатных книгах не употребляются. Это относится и к краковским, и к пражским, и к виленским, и даже к московским изданиям. Победа латинской традиции здесь была так же неизбежна, как неизбежна она была в эту эпоху во всех областях культуры. Вопрос о греческом и латинском направлениях в истории пунктуации — это частный и, к тому же, очень маленький вопрос в общей совокупности всех вопросов культуры и общественной жизни, которые скрывались за спорами о греческом и латинском направлениях. Но в этом маленьком вопросе, „как солнце в малой капле воды“, отразилась вся история общественного движения эпохи. Речь шла о борьбе двух путей общественного развития в России XVI—XVII вв. — церковного („греческого“, старого) и светского („латинского“, нового). В основе этой борьбы, в конечном счете, лежали определённые классовые интересы, подобно тому, как это было во время религиозных войн в Германии. „Если эта классовая борьба, — говорит Энгельс, — носила тогда религиозный отпечаток, если интересы, потребности и требования отдельных классов скрывались под религиозной оболочкой, то это несколько не меняет дела и легко объясняется условиями времени“¹.

Исход этой борьбы был предreshён тем именно, что одно из этих направлений цеплялось за старые, отживающие устои, другое — вело вперёд, опираясь на новые интересы, новые потребности жизни. „Важно было не то, что кажется в данный момент прочным, но начинает отмирать, а то, что возникает и развивается, если даже выглядит в данный момент непрочным“, — говорится в Кратком курсе „Истории ВКП (б)“². В части пунктуации победа той системы, которая была характерна для письменности народов, пользовавшихся

¹ Ф. Энгельс, Крестьянская война в Германии. Соч. т. VIII, стр. 128.

² „История ВКП (б)“. Госполитиздат, 1938, стр. 101.

латинским шрифтом, была обеспечена изобретением книгопечатания: проникновение в Россию книгопечатания обусловило, в конечном счете, и проникновение принятых в Западной Европе („латинских“) знаков препинания.

Но если в изданиях XV и XVI вв. пунктуация ничего нового, по сравнению с рукописными памятниками, не представляет, то в изданиях XVII в. мы уже найдём значительный качественный рост пунктуации. В сущности, XVII в. является эпохой возникновения основных особенностей русской пунктуации. Увеличивается не только количество знаков (к концу XVII в. в киевских и затем в московских изданиях встречаются все современные знаки препинания, кроме тире), но значительно уточняется и их значение. Так, в интересном киевском сборнике виршей на смерть гетмана Сагайдачного (1622) точка уже вполне сознательно ставится в конце предложения, запятая — в середине предложения (во всяком случае, при перечислении, а также для выделения синтагм, связанных сочинительными и подчинительными союзами, а иногда и для выделения звательного слова употребляется только запятая), точка с запятой имеет вопросительное значение, иногда отчётливо употребляются скобки. То же самое наблюдается и в московских изданиях конца XVII в. Точка, скобки, вопросительный знак, предупреждающее значение двоеточия, а также употребление его в качестве знака в составе периода — всё это было уже осознано в конце XVII в. Однако достаточно развёрнутой пунктуационной системы создано ещё не было. Практика и теория должны идти рука об руку, чтобы употребление знаков могло получить определённые формы. Между тем русские авторы и работники печати располагали в XVII в. только двум пунктуационными учениями, при чём оба эти учения, в сущности, не давали самого главного — конкретных указаний относительно места употребления того или иного знака.

Первое из этих учений было изложено в грамматике Лаврентия Зизания: „Грамматика словенска. Совершеннаго искусства осми частей слова и иных нуждных“, которая вышла в 1596 г. в Вильно. В ней имеется специальный отдел, посвящённый знакам препинания. Называется он „О точках“. Перечислив все „точки“ (запятая, срока, т. е. малая точка, двосрочие, т. е. двоеточие, подиастолия, т. е. знак вопроса, съединительная, т. е. знак переноса, и точка), Л. Зизаний указывает, что их задача — „разделять“, „соединять“ и „совершать“ высказывание. Запятая, например, разделяет ещё незаконченную речь от её продолжения; подиастолия также разделяет незаконченную речь, но употребляется, когда высказывание имеет вопросительное значение и т. д. В высказываниях Л. Зизания нетрудно заметить то новое, что внесено в них под влиянием западно-европейской пунктуационной традиции. Если термин срока и подиастолия встречаются в различных русских грамматических трудах и именно в том значении, в каком они употребляются у Л. Зизания, то термин двосрочие в кирилловской письменности не употребляется, и его появление у Зизания можно объяснить только влиянием пунктуационных систем Западной Европы, где он в это время был уже совершенно обычен. Но при этом следует отметить, что назначение „двосрочия“ Л. Зизаний понимал очень плохо. Это — знак препинания, который, по существу, ничем не отличается от „сроки“, а практически, в самом тексте грамматики, и совсем не употребляется.

Другое пунктуационное учение, с которым несомненно были знакомы русские книжники XVII в., было изложено в грамматике

М. Смотрицкого „Грамматики славянския правильное Синтагма“, вышедшей в 1619 г.

М. Смотрицкий (1577—1633) — один из крупнейших представителей украинской образованности конца XVI — начала XVII вв. В своей грамматике он обнаружил не только недюжинный филологический талант, но и хорошее знакомство с трудами своих предшественников. При этом он не просто воспользовался этими трудами, но и заново пересмотрел их. Это привело его к целому ряду весьма существенных теоретических поправок в понимании отдельных грамматических проблем. Совсем по-другому, чем, например, у Л. Зизания, у него изложено и учение о знаках препинания.

Глава „О препинаниях строчных“ входит у него в раздел орфографии, как это обычно было в трудах западно-европейских учёных. Какой-либо характеристики задач и назначения „интерпунктирования“ М. Смотрицкий не даёт. Но самое заглавие раздела — „О препинаниях строчных“ — в гораздо большей степени, чем заголовок „О точках“ (у Л. Зизания), даёт представление о существе дела.

М. Смотрицкий различает девять „строчных препинаний“: черту, запятую, двоеточие, точку, разъятную, единитную, вопросную, удивную, отложную.

Сравнивая „строчные препинания“ у М. Смотрицкого с „точками“ у Л. Зизания, мы прежде всего должны оттенить, что у М. Смотрицкого нет „сроки“: её роль выполняется чертой (/). „Черта полагается поначатом глаголании вмале восторгненом отдóхом обаче непрепятом“. По прямому смыслу этого определения черта ставилась для выделения наименьших осмысленных отрезков речи, т. е. синтагм.

На пунктуационную систему Смотрицкого, несомненно, оказали значительное влияние западно-европейские грамматики. Во всяком случае, черта, примерно в том же значении, встречается у Шоттелиуса (в его книге „Ausführliche Arbeit von der deutschen Haubtsprache“, 1663). Шоттелиус в этой области не был новатором; его „черта“ — это знак, введённый в пунктуацию кем-либо из его предшественников. У этих предшественников, очевидно, взял „черту“ и М. Смотрицкий.

Во-вторых, у М. Смотрицкого есть „удивная“, которая в практике русской пунктуации появилась только в конце XVII в. У Л. Зизания „удивной“ ещё нет. Она, конечно, также была заимствована у западно-европейских грамматиков: в эту эпоху „удивная“ уже встречается и у французских, и у немецких авторов, и у авторов латинских грамматик.

Для разделения частей незаконченного предложения М. Смотрицкий устанавливает три знака: черту, запятую и двоеточие. Три знака для этой цели устанавливались и у западно-европейских грамматиков (у А. Мануция — запятая, точка с запятой и двоеточие, у Шоттелиуса — черта, точка с запятой и двоеточие), и в безыменных русских грамматических статьях, и у князя Курбского (запятая, двоеточие и точка с запятой), и у Л. Зизания (запятая, срока и двосрочие). Особенностью пунктуации М. Смотрицкого была данная им своеобразная характеристика установленных знаков, опирающаяся в значительной степени на произношение: черта у него не предполагает паузы; при запятой пауза обязательна („отдóхом вмале глаголемое восторгающая и препинающая“); при двоеточии пауза тоже обязательна, но двоеточие ставится там, где мысль могла бы закончиться, однако двоеточие показывает, что она продолжается, но только после паузы.

М. Смотрицкий пытался, таким образом, наметить степень важности этих трёх знаков препинания при расчленении высказывания на составные его части. Но опирался он при этом, главным образом, на ритмо-мелодическую структуру текста. Может быть, именно поэтому характеристика знаков у М. Смотрицкого имела такой слабый резонанс в дальнейшем развитии пунктуации.

Грамматика М. Смотрицкого была перепечатана в Москве в 1649 г. Но московские издатели внесли некоторые изменения в текст его книги, и прежде всего именно в раздел „О препинаниях строчных“. Из девяти знаков в московском издании осталось только четыре (запятая, двоеточие, точка, вопросная). Все остальные были выпущены, потому ли, что они казались идеологически вредными, обнаруживая в авторе грамматики „латынца“, или потому, что московские издатели не находили для них соответствия в современной им письменности. Вместо них была вставлена „подиастолия“. Но характеристики этого знака не дано. Признав, очевидно, по соображениям идеологического порядка, необходимым внести его в список знаков препинания, как знака, в котором ярче проявляются византийские начала, московские издатели не нашли возможным дать ему надлежащего истолкования.

Как бы то ни было, к середине XVII в. грамматикой М. Смотрицкого были установлены для московских книжников следующие знаки препинания: запятая, двоеточие, точка и вопросная. Эти знаки препинания систематически встречались в практике московского книгопечатания до начала XVIII в. Остальные знаки (восклицательный знак, скобки, знак вопроса в его современном виде и точка с запятой, как знак членения высказывания) появлялись лишь эпизодически. „Права гражданства“ они получили окончательно лишь в XVIII в.

Известное значение в этом отношении имела грамматика 1723 г., Ф. Максимова. В ней названы следующие знаки препинания: точка, двоеточие, единитная, вопросная, удивная и вместиительная. Названная грамматика была учебником в греко-славянской школе „в великом Нове-граде при доме Архирейском“, и появление в ней „удивной“ и „вместиительной“ (скобок) было доказательством того, что эти два знака уже вошли в общее употребление. В грамматике, между прочим, дано новое определение точки: „Точка объемлет яковое сказание, полный в себе разум содержащее, и состоит из запяты и двоеточиями“. Это был, в сущности, намёк на сложное предложение. Однако следует отметить, что в целом Максимов всё ещё стоял на позициях XVII в.: у него попрежнему имеется только общая характеристика знаков, конкретных указаний на их место в предложении нет.

В истории пунктуации XVIII в. является временем, когда пишущие стали искать более точных указаний именно на место знака в высказывании. К моменту начала книгопечатания в западно-европейской письменности уже было в ходу довольно большое количество различных знаков препинания (например, комбинации точек, точка, точка с запятой, точка над запятой, две точки над запятой, три запятых одна над другой (;) и т. д.). Из этих типов знаков некоторые были усвоены и книгоиздательской техникой и закреплены ещё в сочинении Альдо Мануция Павла „Orthographiae ratio“ (1561). То же самое происходило и в России. В различных рукописных текстах, а затем и в рукописных грамматических сборниках XVI—XVII вв. встречалось много различных знаков препинания (комбина-

ции точек различного вида: точка, запятая, красная точка, кендема (.), двоеточие, точка над запятой и др.). Некоторые из этих знаков были затем усвоены грамматиками конца XVI — начала XVII вв. — Лаврентием Зизанием (большая точка, малая точка, запятая и др.) и Мелетием Смотрицким (черта, точка, двоеточие, точка над запятой и др.), причём отбор этих знаков из числа тех, которые были в ходу в древнерусской письменности, частью был подсказан „латинскими“, т. е. западно-европейскими влияниями. Но место каждого из этих знаков до конца XVII в. достаточно чётко определено не было. Известно было, например, что точка обозначает законченное высказывание, знак „;“ или „?“ имеет вопросительное значение, скобки выделяют слова, которые „сами по себе стоят“, „ни к предыдущему, ни к последующему“ не относятся и т. д., другими словами, употребление знаков было более или менее понятно, если эти знаки отмечали непосредственный смысл высказывания. Но это наблюдалось только тогда, когда эти смысловые моменты были особенно заметны пишущему, особенно обращали на себя его внимание. В тех же случаях, когда осознание этих смысловых оттенков требовало от пишущего специального грамматического анализа, употребление знаков оставалось случайным. Этот анализ не проводился, его техника, его методологические основы установлены не были. И только в XVIII в. во Франции (в работах Buffier „Grammaire françoise sur un plan nouveau“, 1709; Restaut „Principes généraux et raisonnés de la grammaire françoise“, 1730), в Германии (в работах Gottsched „Grundlegung einer Deutschen Sprachkunst“, 1748, позже Adelung „Vollständige Anweisung zur Deutschen Orthographie“, 1788), в России (в работе В. К. Тредиаковского „Разговор между чужестранным человеком и Российским об орфографии старинной и новой“, Спб., 1748) были найдены некоторые пути к установлению места знака во фразе, особенно места для знаков, членящих высказывание на составные элементы. Может быть, эти пути могли бы опираться и на фонетическую сторону высказывания (впрочем, на фонетическую сторону высказывания в этом смысле внимание было обращено раньше всего, начиная с Дионисия Фракийского и кончая на русской почве Курбским и Смотрицким, но без должных результатов), и на идеографические особенности высказывания (это, как видим, тоже не дало надлежащих результатов). Но оказалось, что эти пути были найдены в учёте синтаксической стороны речи, синтаксического членения высказывания. На этот путь стали и Бюфье, и Ресто, и Готтшед. На этот путь стал и В. К. Тредиаковский.

По мнению Тредиаковского, „препинание есть слов, членов, и целые речи разделение, определёнными знаками изображаемое, в чтении к понятию содержания и к отдохновению служащее, также и порядок сочинения указывающее“. На первое место, таким образом, Тредиаковский выдвигает смысловую роль пунктуации (определённое понимание текста). Вместе с тем он особенно заинтересован конкретными случаями употребления знака, причём эти конкретные случаи употребления знаков должны опираться, по его мнению, на синтаксический строй речи.

Главное внимание Тредиаковский обращает на употребление запятой. Это вполне понятно, ибо запятая и есть наиболее распространённый знак, употребляющийся в середине фразы.

Говоря о запятой, Тредиаковский прежде всего отмечает её идеографическое значение: она может „двойное знаменование истреблять“. Но, главным образом, он останавливается на её употреблении,

связанном с синтаксическим членением речи: она отделяет краткие члены периода, разделяет „разные имена, глаголы, и другие склоняемые части до одной надлежащие вещи“; кроме того, она употребляется перед „возносительными“ (т. е. союзными словами местоименного характера, например, *к о т о р ы й*), перед некоторыми „надглаголиями“ (т. е. союзными словами наречного характера, например, *к о г д а*), после „надглаголий напряжения“ (например, *т о л ь в е л и к о*), перед союзами „спрягательными“ (соединительными), „распрягательными“ (разделительными), „договорными“ (условными), „винословными“, для выделения обращений („взываний“) и т. д.

Так же, примерно, характеризует Тредиаковский употребление точки с запятой и двоеточия. Каждый раз он даёт общее положение, часто традиционное, которое можно иной раз встретить или у Зизания, или у Смотрицкого, а также и в других грамматиках, а затем конкретизирует это положение указанием на те синтаксические приметы, которые определяют более или менее точно место данного знака.

Конечно, система Тредиаковского не была в полной мере его личным изобретением, результатом его личной наблюдательности. Он сам говорит, что его „краткий способ, как, где и когда какой из них (т. е. из знаков препинания) употреблять“, „выбран из книжки некоторого не беззнатного писателя“. Но Тредиаковский не просто изложил свой источник, а применил его к русскому языку. Это наиболее ярко проявилось в том, что Тредиаковский все ещё различает большую и малую точку, которая обычно совсем не различалась ни во французской, ни в немецкой пунктуации. Тредиаковский в этом случае, конечно, осмыслил русскую практику. Большая точка, по его словам, обозначает, что период закончен; после неё ставится прописная буква. А „малая, или лаконическая, весьма часто находится в таких писателях, которым отрывистая краткость нравится. Малою она для того называется, что в период её весьма мало находится слов, а потому и следующий период не начинается прописной литерой, но такую же строчною“.

Следует также отметить, что Тредиаковский предлагаемые им нормы употребления знаков препинания умел иллюстрировать отчётливыми примерами, причём интересно, что в пунктуационной практике самого Тредиаковского употребление знаков полностью соответствует изложенным им положениям. Например, в переведенной им с французского языка книге „Истинная политика знатных и благородных особ“ (СПБ, 1737) запятые систематически ставятся и перед „возносительными“, и перед „надглаголиями“ времени, „уравнения“ и перед союзами „сопрягательными“, „распрягательными“ и т. д. Всё это заставляет думать, что „Тредиаковский отнюдь не явился простым переводчиком „некоторого не беззнатного писателя“, а на основе положений русских грамматиков, например, Смотрицкого, Максимова и других, дал свою систему, своё понимание норм употребления знаков препинания в русском языке.

Через несколько лет после выхода работы Тредиаковского „Разговор между чужестранным человеком и Российским об орфографии старинной и новой“ была напечатана знаменитая „Российская Грамматика“ Михайла Ломоносова (1755). Нет нужды здесь говорить об огромном значении этого труда в истории всей русской грамматической науки. Это одна из тех книг, которые были основополагающими не только для современников, но и для отдалённых потомков.

Однако в истории пунктуации мы без труда находим факты, когда книги, сделавшие, как говорят, эпоху в истории предмета,

очень мало дали в смысле продвижения вперёд вопросов пунктуации. Так, во Франции *Vogelas*, имя которого в истории изучения французского языка едва ли менее значительно, чем у нас имя Ломоносова, в истории изучения русского языка, ничего не дал для пунктуации. Один из крупнейших немецких грамматиков XVIII в., Готтшед, в истории пунктуации представляет интерес только как показатель того среднего уровня, до которого в данный исторический момент дошло развитие интересующего нас вопроса. То же самое можно сказать о Ломоносове. Он очень отчётливо и выразительно обобщил всё существенное, что было уже бесспорным в его время¹, но не дал нового толчка в разработке вопросов пунктуации. Справедливо будет отметить, что это обобщение Ломоносова было, в конечном счёте, беднее того, что было и у Бюфье, и у Ресто, которого Ломоносов должен был знать (в 1752 г. грамматика Ресто была издана в русском переводе), и у Готтшеда. Повидимому, это объясняется тем, что в „Российской грамматике“ Ломоносова ещё не было дано достаточно развёрнутой синтаксической системы. Синтаксис Ломоносова был только учением о „сочинении“ частей слова (т. е. частей речи). В нём нет понятия предложения. Между тем, то существенно новое, что было внесено в теорию пунктуации в начале XVIII в. в таких грамматиках, как книги Бюфье, Ресто, опиралось именно на более или менее детальное изучение предложения и его частей: для определения места запятой в этих грамматиках учитывается роль подлежащего и сказуемого, роль союзов и других грамматических примет, вытекающих из учения о предложении. Не введя в свою грамматическую систему понятия предложения, Ломоносов, естественно, не мог представить системы пунктуации хотя бы в тех пределах, в каких это было сделано опиравшимся на французскую грамматическую науку Тредиаковским.

Поэтому дальнейшее развитие пунктуационных норм пошло по тому пути, который намечался Тредиаковским, а не Ломоносовым. В „Российской грамматике, сочинённой Российской Академией“ (1802), в грамматиках Орнатовского (1810), Греча (1827), Востокова (1831), Давыдова (1852), Буслеева (1859), в специальной работе по пунктуации Классовского (1869), в „Русском правописании“ Грота (1885) и др., система пунктуационных норм, опираясь на смысловой анализ, обращалась к синтаксическому членению текста всякий раз, когда смысловой анализ текста представлялся затруднительным. Это наблюдалось обычно, когда речь шла о членении на составные элементы законченного высказывания, т. е. по преимуществу об употреблении запятой и точки с запятой.

• Из сказанного можно сделать следующие выводы:

1. Русская пунктуация не является результатом специальных теоретических наблюдений, приводящих в конечном счете к созданию определённой системы интерпунктирования: она сложилась исторически, в результате необходимости членить высказывания, особенно в условиях сплошного письма (*scriptio continua*).

2. Первоначально точка была единственным знаком препинания и тем самым она имела множественное, в разных местах разное значение. В этом было скрыто противоречие, которое стимулировало

¹ По словам Ломоносова, „строчные знаки ставятся по силе разума и по его расположению и союзам“ (§ 130), т. е. опираются и на смысл, и на синтаксический строй речи (такова же была и позиция Тредиаковского).

дальнейшее развитие пунктуации. В XV в., с ростом национального самосознания и культурного уровня страны, начинается и процесс развития пунктуации, выразившийся прежде всего в появлении сразу целого ряда новых знаков препинания.

3. Первоначально многообразные знаки препинания, появившиеся в XV в., не были ещё прикреплены каждый к определённому значению. Значения каждого из них были самыми разнообразными. Первыми знаками препинания, достаточно осознанными уже в XVI в., и тем самым выделенными из многоликой массы остальных знаков, были точка и знак вопроса. Точка была понята как обозначение законченности высказывания, знак вопроса — обозначение вопросительного смысла.

4. Пытаясь теоретически осознать природу пунктуации, русские книжники XVI—XVII вв. неизбежно должны были считаться с освещением этого вопроса в других языках: в греческом, с одной стороны, и в западно-европейских („латинских“), с другой. Вопрос о греческом и латинском направлениях в истории пунктуации — это частное проявление борьбы по вопросу о двух путях общественного развития в стране. Исход борьбы был предрешён тем, что на стороне греческого направления стояли представители старины, в то время как на стороне латинского направления стояли сторонники нового. Победа „латинского“ направления в вопросах пунктуации была обеспечена проникшим в Россию книгопечатанием.

5. Русская пунктуация, однако, слагалась не по готовым „заграничным“ образцам: она складывалась постепенно, в процессе общего роста русской культуры и по мере роста культуры русского письма, и вызывалась потребностями письменного общения. Влияние „заграничных“ образцов проявилось только в отборе и дополнении пунктуационных знаков и некотором уточнении норм их употребления. В целом русская пунктуация пережила одинаковую с французской и немецкой пунктуациями судьбу: она разрабатывалась в типографиях практическими работниками печати, а затем уже теоретически осознавалась путём наблюдения над фактами её употребления.

6. Русская пунктуация сложилась в основном уже к концу XVII в. Но процесс образования соответствующей теоретической системы, которая не только объясняла бы значение каждого отдельного знака, но и давала бы нормы его употребления, несколько отстал: в русской науке первая попытка такой системы появилась только в XVIII в.

7. В процессе формулирования теоретической системы пунктуации довольно значительную роль сыграли западно-европейские пунктуационные теории. Однако каждый народ имеет свои особенности письма, соответствующие особенностям его мышления и языка; следовательно, сложившаяся в XIX в. в России система знаков препинания потому и была системой русской пунктуации, что она, в общем, несомненно соответствовала особенностям русского письменного языка.

II

Вопросы системы русской пунктуации в высказываниях русских грамматиков XIX—XX вв.

В начале XIX в. в русской лингвистической литературе был поставлен вопрос о природе русской пунктуации, т. е. о её назначении и свойствах.

Среди различных высказываний по этому вопросу прежде всего

следует отметить попытки связать употребление знаков препинания с ритмо-мелодической структурой высказывания. Дело в том, что знаки препинания не только пишутся, но и читаются. При чтении соответствие знаков препинания с произношением является в значительной степени обязательным. Вполне закономерно понять знаки препинания как своего рода ноты для чтения и, следовательно, искать такие нормы употребления знаков в письме, чтобы они действительно стали нотами. Значение знаков препинания для сознательного чтения текста уже много раз отмечалось даже в древнейшие эпохи, начиная с Дионисия, а у нас — с М. Грека и Курбского. Но более глубокая идея — найти такие условия употребления знаков в письме, чтобы они, членя высказывание на составные части, тем самым становились бы нотами для чтения, т. е. найти пути для полного соответствия ритмо-мелодического, с одной стороны, и пунктуационного чтения текста, с другой, — это уже идея XIX в. Как нам кажется, впервые к ней подошел Востоков. „В произношении, — говорил он, — мы отделяем, для выразительности, один период от другого, а части периода одни от других должайшими и кратчайшими остановками, также приличными повышениями и понижениями голоса. В письме показываем сии остановки и перемены голоса знаками препинания“. Таким образом, теоретически, по мнению Востокова, основное назначение знаков препинания заключается в том, чтобы передавать интонационное членение текста. Однако практически провести эту установку в жизнь Востоков не сумел: пунктуационные нормы им формулируются или непосредственно на основе смысла высказывания, или, чаще, на грамматической основе. Например, правило употребления запятой при деепричастных оборотах Востоков формулирует так: „Деепричастие, сочинённое с каким-либо определительным или дополнительным словом, составляет с оным предложение придаточное, отделяемое запятой от подлежащего и сказуемого“¹, т. е. строго грамматически.

Подобно Востокову, теоретически в прямую связь с интонацией ставил пунктуацию и автор „Общесравнительной грамматики русского языка“ И. Давыдов (1852). „В изустной речи, — писал он, — обыкновенно мы делаем расстановки, применяем голос, одни предложения произносим с большим напряжением голоса, нежели другие: всё это на письме выражается знаками препинания“². Но практически и Давыдов систему пунктуации строил, опираясь по преимуществу на грамматическую структуру текста или на непосредственный смысл высказывания. Во всяком случае, в предлагаемых Давыдовым правилах употребления знаков препинания ритмо-мелодическая сторона высказывания не учитывается совсем.

Более последовательно связал пунктуацию с ритмо-мелодической стороной высказывания проф. А. М. Пешковский. „Несмотря на упорное стремление грамматиков в течение всей многовековой истории знаков препинания прикрепить их к определённым грамматическим понятиям и правилам, они и поныне отражают, по моему мнению, — категорически заявил он, — в огромном большинстве случаев не грамматическое, а декламационно-психологическое расчленение речи“. Рассмотрев существующую систему употребления знаков препинания, Пешковский пришел к выводу, что только в четырёх случаях упот-

¹ „Русская грамматика“, цит. по 8-му изд., 1852, стр. 228—232.

² „Опыт общесравнительной грамматики русского языка“, изданный Вторым отделением Академии наук. СПб, 1852, стр. 421.

ребление знаков препинания требует от пишущего специальной грамматической подготовки, так как противоречит показаниям интонации. В остальных случаях знаки препинания полностью соответствуют интонации и паузам, наблюдающимся при произношении текста. Пешковский не скрывал, что в употреблении запятой „современная практика приводит пунктуацию в прямую связь с синтаксисом“. Но он полагал, что эта связь не нужна, что она не соответствует основным задачам пунктуации. „Искусственно-грамматическая пунктуация, — говорит он, — не только лишает письменную речь важных, основных средств выражения (до некоторой степени это вообще для письменной речи неизбежно), но и искажает её“. Отсюда — „насущная необходимость увенчать здание реформы (орфографии) преобразованием пунктуации“¹.

Таким образом, попытавшись наметить основы интонационного понимания русской пунктуации, Пешковский пришёл к выводу о необходимости её реформы. Это было неизбежно. Целесообразно или нецелесообразно интонационное понимание задач и роли пунктуации (если говорить об интонации вообще), но к русской пунктуации оно неприменимо. Попытка стать на эту точку зрения обязательно приводит к неудовлетворённости существующей системой пунктуации, к мысли о необходимости её реформы. Это наблюдается и в высказываниях о пунктуации академика Л. В. Щербы. Л. В. Щерба так же, как и А. М. Пешковский, считает пунктуацию явлением фонетического порядка: её назначение — обозначение фразовой интонации: „Пунктуация — правила употребления дополнительных письменных знаков, служащих для обозначения ритмики и мелодики фразы, иначе фразовой интонации“, — говорит он. Но он сам замечает, что это положение характеризует не столько существующую пунктуацию, сколько является предположением о том, какой пунктуация должна быть. В известной мере противореча сам себе, Л. В. Щерба утверждает „компромиссный“ характер существующей пунктуации. „Когда нам надо, — говорит он, — искусственно воспроизвести интонацию, для того, чтобы записать её на бумаге в виде знаков препинания, дело оказывается очень трудным. Поэтому пунктуация охотно обнаруживает другую свою природу — идеографическую — и обращается к смысловому анализу каждого отдельного контекста. Но и смысловой анализ зачастую представляет значительные затруднения, а потому пунктуация часто обращается к тем средствам выражения смысла, которые легче схватываются — к словам, их формам, их порядку и т. д. — и зачастую ставит знаки вопреки смыслу и интонации, руководствуясь лишь формальными признаками“². Таким образом, Л. В. Щерба допускает идеографическое понимание пунктуации, но считает, что оно — в силу значительных трудностей его непосредственного применения — приводит к постановке знаков на основе только „формальных“ примет и поэтому иногда даже „вопреки смыслу“. Вывод напрашивается сам собой, хотя Л. В. Щерба его не делает: существующая пунктуация должна быть коренным образом перестроена, чтобы стать такой, какой она должна быть, т. е. выражать фразовую интонацию.

Попытки наметить ритмо-мелодические особенности текста, которые могли бы обозначаться знаками препинания, была сделана в статье

¹ „Школьная и научная грамматика“, цит. по 2-му изд. М., 1918, стр. 103, 104, 107 и 124.

² См. статью Л. В. Щербы в IX т. „Литературной энциклопедии“. М., 1935.

академика Л. А. Булаховского „К реформе русской пунктуации“¹. Л. А. Булаховский прекрасно понимает, что современная русская пунктуация отнюдь не ставит перед собой задачи отразить при помощи определённых знаков ритмо-мелодику фразы. Он даже и не пытается создать „проект ритмо-мелодической пунктуации“, так как знает, что такой проект „не может иметь никакого практического значения“. Но он считает полезным, хотя бы в интересах теоретического порядка, представить себе „возможные ритмо-мелодические основания пунктуации“. Среди этих возможных ритмо-мелодических оснований пунктуации Л. А. Булаховский отмечает ритмо-мелодику пояснения, мотивирования, традиционно отмечаемую у нас двоеточием, мелодику психологически задержанного предисцирования; ритмо-мелодику перечисления, прямого параллелизма („приложение“); противопоставления, вставной словесной группы и, наконец, неоконченности. Эти ритмо-мелодические моменты, по мнению Л. А. Булаховского, фактически обозначаются у нас и в настоящее время. Но, во-первых, необходимо, чтобы пишущие каждый раз осознавали, какие ритмо-мелодические моменты ими обозначаются. Впрочем Л. А. Булаховский находит, что „все указанные главные ритмо-мелодические фигуры принадлежат к довольно чётким, после недолгих упражнений легко опознаваемым людьми даже и с определённо плохим слухом“². Во вторых, в ряде случаев всё же для более отчётливого выражения даже и этих ритмо-мелодических моментов, необходимо не только изменение правил пунктуации, но и, главное, введение новых знаков, например, какого-нибудь нового знака „для фигуры бессоюзного противопоставления“ и т. д. В сущности, как говорит Л. А. Булаховский, „мелодическая сторона речи слишком сложна для того, чтобы ее выразить немногими знаками“³.

Таким образом, совершенно ясно, что существующая в настоящее время русская пунктуация ни в коем случае не может рассматриваться как фонетическая. Было бы, конечно, чрезвычайно интересно разработать особый проект пунктуации, служащей для обозначения ритмо-мелодики фразы, и жаль, что Л. А. Булаховский от этого отказался. Но это было бы материалом для возможной будущей коренной реформы пунктуации, а не для понимания пунктуации существующей. А. М. Пешковский считал, что „ввиду существования в языке соответствующих ритмических типов произношения“, знаки препинания „неизбежно, хотя и бессознательно, прикрепляются к этим типам, и в этом их объективная сторона, их общеобразовательное значение для читающего“⁴. Но из наблюдений Л. А. Булаховского ясно, что даже это „бессознательное прикрепление“ знаков препинания к определённым типам произношения предполагает (для получения какого-либо практического значения) изменение правил пунктуации и даже, частично, введение новых пунктуационных знаков. Поэтому сущность такого „прикрепления“ следует видеть только в наличии известного соответствия между пунктуацией, с одной стороны, и ритмо-мелодическими особенностями речи, с другой, но отнюдь не в зависимости пунктуации от этих особенностей. Знаков препинания, функция которых заключалась бы в передаче на письме ритмо-мелодической стороны произ-

¹ Булаховский Л. А., К реформе русской пунктуации. „Русский язык в советской школе“, 1930, № 4.

² См названную выше статью Л. А. Булаховского, стр. 123.

³ Там же, стр. 120.

⁴ „Школьная и научная грамматика“, стр. 102.

ношения, в русской пунктуации, вообще говоря, нет. Соответствие же в определённых случаях пунктуации и ритмо-мелодических особенностей произношения объясняется тем, что пунктуация в письменной речи и соответствующие ей интонация и паузы в устной отражают, независимо друг от друга, непосредственный смысл высказывания.

Существует и другое понимание задач пунктуации, которое, игнорируя идеографическую сторону, ставит употребление знаков препинания в непосредственную зависимость от синтаксической структуры высказывания. Так понимал задачи пунктуации еще в первой половине XVIII в. В. К. Тредиаковский. В XIX в. на этих позициях стоял Н. И. Греч. Но наиболее отчетливо такое понимание пунктуации было высказано проф. Буличем в его статье „Интерпункция“ в 25 т. Энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона. По словам Булича, назначение пунктуации заключается в том, что она „делает наглядным синтаксический строй речи, выделяя отдельные предложения и части предложений, вследствие чего облегчается устное воспроизведение прочитанного“¹. Таким образом, и Булич также ставит в связь пунктуацию и ритмо-мелодику фразы, но считает, что не пунктуация должна зависеть от интонации, а, наоборот, устное воспроизведение прочитанного должно зависеть от пунктуации, определяемой синтаксическим строем речи.

Существует и третье понимание задач пунктуации, идеографическое, впервые намеченное еще Л. Зизанием (см. выше стр. 11). В начале 30-х гг. XX в. на идеографические, в основном, позиции стала так называемая „Пунктуационная подкомиссия“ Главнауки Наркомпроса РСФСР. „В общих положениях“ к проекту „Свода правил об употреблении знаков препинания“, составленному в 1930 г. „Пунктуационной подкомиссией“, говорится, что „знаки препинания служат для того, чтобы облегчить в процессе социального общения пишущего с читающим первому — выражение своих мыслей и чувств, а второму — понимание написанного, при чём характер этого выражения определяется реальными условиями письменной речи, его социальной обстановкой“. Все знаки препинания проект разделяет поэтому на две группы: к первой он относит знаки, которые выражают смысловые оттенки, неразрывно связанные с определёнными грамматическими средствами языка, ко второй — знаки, выражающие смысловые оттенки и только отчасти зависящие от грамматической стороны речи. Правила об употреблении знаков препинания первой группы формулируются строго грамматически, правила об употреблении знаков, относящихся ко второй группе, „формулируются не грамматически, а непосредственно на основе смысловой стороны речи“ (п. 5). Интонации, таким образом, совсем не находится места в системе пунктуации. Проект мотивирует это так: „В устной речи те же смысловые оттенки (т. е. те, которые в письменной речи выражаются знаками препинания. — С. А.) могут выражаться интонацией (повышением и понижением тона, замедлением или ускорением темпа, паузами). В этих случаях между знаками препинания и произношением может быть установлено соответствие, и поэтому для лиц, это соответствие улавливающих и помнящих, постановка части знаков препинания облегчается знанием того, как произносится данная фраза или часть её. Но ввиду того, что знаки препинания не всегда имеют

¹ Практически эту позицию отражает большинство школьных учебников по синтаксису, не только дореволюционных, но и послереволюционных.

соответствие в интонации, и в виду того, что очень многие во время письма вовсе не прибегают к сопоставлению письменной речи с устной, данные правила (т. е. проект Главнауки. — С. А.) построены не на интонационных признаках“ (п. 4)¹.

Проект этот не был проведён в жизнь. Но он, несомненно, оказал большое влияние на современное понимание пунктуации, а также, конечно, и на современную практику. На него, например, опирается автор раздела пунктуации — Е. С. Истрина во втором издании „Методики русского языка в средней школе“ Бархина и Истриной. „Знаки препинания, — говорит Е. С. Истрина, — способствуют более точному и выразительному сообщению своих мыслей для пишущего и пониманию написанного для читающего, т. е. они служат тем же задачам письменного общения, что и орфография. Знаки препинания выполняют, таким образом, социально-смысловые функции, а именно: 1) они указывают на разделы между отдельными высказываниями или связными частями их, 2) они служат для выражения оттенков в речи, которые дополняют и несколько изменяют то, что выражено лексикой и синтаксическим построением (чужая речь, обособление, вопрос, восклицание, объяснение, приложение и др.)“. Но в то же время Е. С. Истрина не забывает и о синтаксисе: „Пунктуация опирается в основе на синтаксическое построение речи, оформляется в виде синтаксических правил“.

Этот же проект Главнауки лежит в основе пунктуационных представлений автора „Методики русского языка в средней школе“, проф. П. О. Афанасьева. По его мнению, „Знаки препинания служат для того, чтобы членить мысль и указывать взаимное отношение различных частей мыслей, выражаемых как в простом, так и в особенности в сложном предложении“. При этом П. О. Афанасьев подчеркивает социально-смысловое значение пунктуации: „Знаки препинания играют очень большую роль как для пишущего, который в момент письма расчленяет мысль на определённые взаимно-связанные части, так и для читающего, который благодаря пунктуации легче воспринимает смысл читаемого и лучше ориентируется в содержании читаемого“.

В истории пунктуации, уже в XX в., наметилось ещё одно понимание пунктуации, которое не говорит о какой-то одной основе, так как видит в современной пунктуации скрещение разных принципов. Такое понимание существа пунктуации наиболее ярко выразил проф. М. Н. Петерсон: „Пунктуация — система условных обозначений, в которых различные принципы часто перекрещиваются, так что один знак может иметь несколько употреблений и, наоборот, одно и то же явление может обозначаться разными знаками“. Вообще, по мнению М. Н. Петерсона, „сложившись исторически, наша пунктуация не основана на каком-то одном ясном принципе. Отчасти она отражает явления языка, отчасти — чисто условна. И в тех случаях, когда пунктуация отражает явления языка, она далеко не последовательна; к тому же явления языка, отражающиеся в ней, весьма разнообразны“. Поэтому М. Н. Петерсон полагает, что пунктуация

¹ Проект был составлен рабочей группой Пунктуационной подкомиссии Главнауки. В состав этой группы входили: А. М. Пешковский, А. Б. Шапиро, В. Д. Павлов-Шишкин и автор настоящей работы (председатель группы). Черновой экземпляр проекта был написан А. М. Пешковским. Напечатан проект был в № 3 журнала „Русский язык в советской школе“ за 1930 г.; были также и отдельные издания.

у нас служит для обозначения: 1) интонации, 2) пауз, 3) смысловых (функциональных) различий; к этому надо прибавить чисто условную пунктуацию.

Такое же „компромиссное“ понимание пунктуации мы найдём в учебнике русского языка Р. И. Аванесова и В. Н. Сидорова: „Пунктуация, — читаем мы здесь, — строится на основе учёта всех смысловых и грамматических средств языка, в том числе интонации“. Правда, авторы учебника оговариваются, что „не все интонации следует передавать при помощи знаков препинания, а только те, которые имеют определённое грамматическое значение. Однако эта оговорка может быть понятна только как желание отмежеваться от крайностей интонационной позиции А. М. Пешковского. Несмотря на то, что глава о пунктуации в этом учебнике начинается частичным повторением „общих положений“ проекта Главнауки, авторы всё же на позициях проекта не стоят.

Ещё более ясно ту же мысль об отсутствии единой основы пунктуации выразил академик Л. А. Булаховский в своём „Курсе русского литературного языка“. По его мнению, „русская пунктуация является в значительной степени продуктом историческим, традиционным, и соответствие её фактам языка только относительно. . . К тому же . . . пунктуация в том виде, в каком её, по немецким образцам, стали применять со второй половины XVIII в., не была ни выдержана в своих принципах, ни последовательна в их применении, и далеко не всегда соответствовала действительным фактам языка“. Поэтому и в настоящее время „единой принципиальной, сознательно избранной и проведённой системы наша пунктуация (как и пунктуация всех других письменных языков) не имеет“. В современной пунктуации автор различает, во-первых, ритмо-мелодическую основу, во-вторых, логико-грамматический принцип. Ритмо-мелодическая основа русской пунктуации сводится принципиально к требованию — обозначать знаками препинания соответствующие синтаксическим членениям паузы логико-психологического характера (в связи со сменами тона) и моменты эмоционального порядка, сопровождающие синтаксическое членение“. „Логико-грамматический принцип находит себе выражение в общем требовании, чтобы грамматические пары без специальных оснований не разрывались знаками препинания“. Кроме того, по мнению Л. А. Булаховского, общим же выражением логико-грамматического принципа „является требование — отделять знаками препинания друг от друга в сложном предложении предложения (сочетания сказуемого типа) или предложения — от других синтаксических сочетаний (например, назывных сочетаний)¹.

В сущности, следует заметить, что и позиция академика Л. В. Щербы, несмотря на то, что принципиально он является представителем интонационной точки зрения, практически близка к „компромиссному“ пониманию пунктуации, так как Л. В. Щерба все же полагает, что „правила пунктуации носят в большинстве случаев компромиссный характер и являются отчасти фонетическими, отчасти смысловыми, отчасти формальными“².

М. Н. Петерсон, конечно, прав в том отношении, что русская пунктуация далеко не последовательна, и явления языка, отражающиеся в ней, весьма разнообразны. Несомненно, что существуют случаи, когда употребление знака оказывается совсем случайным,

¹ Цит. по 3-му изд., Киев — Харьков, 1938, стр. 362—364.

² См. „Пунктуация“ в IX т. „Литературной энциклопедии“, стр. 368.

или является свидетельством уже устаревших синтаксических построений. Но основное назначение пунктуации всё же заключается в том, чтобы указывать расчленение речи на части, имеющие значение для выражения мысли при письме, и в современной нам пунктуации всё чаще наблюдаются факты отказа от синтаксического употребления знака, чтобы сделать более отчётливым непосредственный смысл высказывания. Академик Щерба правильно указывает, что так как смысловой анализ зачастую представляет значительные трудности, то „пунктуация часто обращается к тем средствам выражения смысла, которые легче охватываются, к словам, их формам, их порядку. Но, конечно, именно смысловой анализ и является главной задачей пунктуации, как бы он ни осуществлялся“.

III

Задачи и основы современной русской пунктуации

1. „Потребности от выросшего, не уместяющегося в средствах ручного языка накопления идей, обязанных своим происхождением развитию материальной культуры, самого производства и его техники, а с нею неразрывно и социальной культуры, вызвали к жизни диалектический процесс выделения из единой в начале, кинетической, или линейной речи, ручной речи, двух языков, из коих один звуковой язык, другой — письменный“, — говорит Н. Я. Марр. Звуковой язык и письмо — это „не близнецы или двойшки“, а „брат с сестрой“...¹ Среди многих особенностей, отличающих письменную речь от устной, звуковой, выделяется пунктуация, играющая вспомогательную, но все же очень важную роль, как средство углублённого, тонкого владения навыками письма.

Пунктуация — это совокупность выработанных в процессе исторического развития письма особых вспомогательных средств, служащих для расчленения речи на части, имеющие значение для выражения мысли при письме.

Знаки препинания, таким образом, показывают, как надо при письме и при чтении написанного расчленять речь на её составные части, чтобы каждая часть была осмысленной, являлась бы носителем определённого значения. Точка, например, делит речь на самостоятельные, имеющие законченный смысл единицы высказывания, называемые „предложениями“. Запятая делит предложение на части, меньшие по объёму, но тоже в какой-то мере законченные. Кроме того, в некоторых случаях знаки препинания могут иметь ещё и добавочные значения. Во-первых, могут указывать, какой смысловой оттенок имеет высказывание, после которого стоит тот или иной знак: знак вопроса, например, не только выделяет в речи высказывания (предложения), имеющие самостоятельное значение, но ещё и показывает, что эти высказывания имеют вопросительный смысл; во-вторых, могут обозначать взаимоотношение тех частей предложения, между которыми они стоят: двоеточие, например, употребляясь в сложном предложении, обозначает не только расчленение предложения на главную и придаточную части, но и показывает, что придаточная часть содержит причину того действия, о котором говорится в главной части.

¹ Марр Н. Я., Избранные работы, Т. II, стр. 365.

В устной речи соответствующее членение речи на её части, а также значение этих частей и указание на их взаимоотношения выражаются ритмо-мелодикой высказывания, т. е. интонацией и паузами. Но ритмо-мелодические особенности высказывания, обнаруживающиеся в его произношении, подчинены своим законам, отнюдь не тождественным с законами письма; записывание и устное воспроизведение записанного образуют диалектическое единство противоречий, взаимно обусловленное и взаимно-раскрывающееся. Возможность влияния ритмо-мелодической структуры высказывания на пунктуацию, конечно, не исключена, но не исключена также возможность и обратного влияния.

Следовательно, ритмо-мелодика высказывания и его пунктуация — равноправные средства выражения, только одно употребляется в устной речи, а другое — в письменной. Ритмо-мелодика высказывания и его пунктуация — это как бы две сестры. Их отец — смысл высказывания. Надо сказать, однако, что хотя эти два средства выражения равноправны, но не равнозначны. Если их считать сестрами, то пунктуация — это бедная сестра, тогда как ритмо-мелодика высказывания — сестра богатая. В. Всеволодский-Гернгросс насчитывает 16 основных типов интонации, соответствующих тому или иному душевному движению¹. Что может этому богатству интонационных типов противопоставить пунктуация? Семь-восемь знаков препинания...

Таким образом, знаки препинания разделяются на две группы: а) знаки препинания, членящие речь на её составные части, б) знаки препинания, не только членящие речь на её составные части, но и служащие для выражения тех или иных добавочных значений.

К первой группе относятся точка, точка с запятой, запятая и многоточие.

Точка ставится для отделения одной законченной единицы высказывания (т. е. предложения) от другой. В устной речи точке соответствует понижение тона и отчётливая пауза. Какого-либо специального смыслового значения точка не имеет. Обычно думают, что точка служит для обозначения повествовательного предложения. Это, конечно, верно, но это и означает, что своего, особого смыслового назначения у точки нет: при наличии специального назначения ставится другой знак, вернее даже тот же знак — точка, но с добавочным указанием наличия вопроса [несколько видоизменённая запятая над точкой (?)] или восклицания [наличие своеобразной вертикальной черты над точкой (!)]. Обозначение повествовательного предложения это, так сказать, „нулевое“ значение точки (ср. нулевую флексию или нулевую связку). Мы понимаем точку как обозначение повествовательного предложения лишь в результате относительности точки, вопросительного и восклицательного знаков.

Внутри предложения точке соответствует точка с запятой и запятая.

Точка с запятой употребляется для отделения друг от друга более мелких членений высказывания, членений уже внутри предложения. Точка с запятой делит предложение на такие составные части, из которых каждая состоит из ряда синтагм, частью обозначаемых запятыми. Таким образом, удельный вес точки с запятой больше, чем удельный вес запятой; это, повидимому, связывается и с более

¹ „Теория русской речевой интонации“. Пгр., 1922, стр. 50.

отчётливой, чем при запятых, паузой. По словам автора одной из грамматик начала XIX в., Н. И. Греча, „при точке с запятой наблюдается вдвое большее умолчание против запятой и вдвое меньшее против точки“¹. Однако, если иногда такого рода различие в „умолчаниях“ и можно установить, то только там, где налицо имеются и запятые, и точки с запятой, например, хотя бы в отрывке из „Евгения Онегина“:

Ещё снаружи и внутри
Везде блистают фонари;
Ещё, прозябнув, бьются кони,
Наскуча упряжью своей,
И кучера вокруг огней
Бранят господ и бьют в ладони;
А уж Онегин вышел вон:
Домой одеться едет он.

(Гл. 1, XXII).

Там же, где налицо только точки с запятой, они сами по себе не обозначают большего умолчания, чем — при одинаковых грамматических условиях — запятые. Например:

Уж темно; в санки он садится;
„Поди! Поди!“ раздался крик;
Морозной пылью серебрится
Его бобровый воротник.

(Гл. 1, XVI).

Ср.: Встаёт купец, идёт разнозчик,
На биржу тянется извозчик.
С кувшином охтенка спешит,
Под ней снег утренний хрустит,

(Гл. 1, XXXV)².

Поэтому Пешковский считал, что „точного правила об употреблении точки с запятой, конечно, дать нельзя“, хотя и указывал, что „точка с запятой объясняется... только распространённостью предложений и присутствием внутри них своих, более мелких разделительных моментов“³. Но во всяком случае в основе употребления точки с запятой лежит большая близость по смыслу тех элементов предложения, которые от других элементов того же предложения отделяются точками с запятой, и большая отдалённость составных элементов того же предложения, но находящихся за пределами точки с запятой, т. е. соображения логического характера⁴.

Наконец, запятая употребляется для членения предложений, а также таких составных элементов предложения, которые отделяются от других подобных составных элементов того же предложения точкой с запятой. В основе такого членения лежат соображения синтаксического порядка: запятой отделяются пре-

¹ „Практическая русская грамматика“. СПб, 1827, пар. 589.

² Цит. по изд. под ред. П. О. Морозова. СПб, 1882, т. III, стр. 243.

³ „Школьная и научная грамматика“, стр. 88—89.

⁴ Современные школьные (несколько упрощённые) пунктуационные правила вообще не разрешают употребление точки с запятой там, где в составе хотя бы одной из расчленённых частей не встречается запятая.

дикативные единицы¹ (если нет оснований употребить в соответствующем случае другого знака препинания), известным образом грамматически оформленные второстепенные члены предложения (в особенности, так называемые, „причастные“ и „деепричастные“ конструкции, а также приложения и т. д.), однородные члены, вводные слова и некоторые другие грамматические явления. Грамматическими приметами, позволяющими осознать ту или иную грамматическую единицу, как единицу, оправдывающую употребление запятой, являются, во-первых, союзы и союзные слова, а также соотносительные слова, во-вторых, наличие в составе предложения определённых морфологических категорий (причастий, деепричастий, звательного падежа, категории модальности и т. п.) часто с пояснительными к ним словами, в-третьих, определённый порядок слов, в-четвёртых, морфологическая и синтаксическая однородность, в-пятых, определённые типы синтаксических отношений между различными категориями.

Обычно в устной речи запятой соответствует пауза. Однако пауза соответствует не всякой запятой, равно как не всякой паузе соответствует запятая. В ряде случаев запятая ставится по соображениям грамматического порядка и там, где паузы часто не наблюдается, например, перед обращением, стоящим в середине предложения: „Что, дремучий лес, | призадумался?“ (Кольцов); перед вводным словом: „Схожу, думаю, | наведу её“ (Короленко); после слов-междометий: „О, если б голос мой | умел сердца тревожить!“ (Пушкин); перед конструкциями с причастием, стоящим близко к началу предложения: „Мать, не уснувшая ночью ни на минуту, | вскочила с постели, | сунула огонь в самовар, | приготовленный с вечера“ (Горький); перед конструкциями с деепричастием, стоящим после союзов (и, что): „Башкирец с трудом шагнул через порог (он был в колодке) | и, сняв высокую свою шапку, | остановился у дверей“ (Пушкин), и в некоторых других случаях.

Употребление запятых, при отсутствии пауз, в этих случаях объясняется тем, что пунктуационные нормы, поняты грамматически (а в отношении запятой обычно так и бывает), имеют обобщающий характер. Например, установлено, что обращение в письменной речи отделяется от других слов предложения знаками препинания — восклицательным знаком или запятыми. В устной речи восклицательному знаку, конечно, соответствует отчётливая пауза. Но и запятой также часто соответствует пауза, хотя менее отчётливая, если обращение стоит в начале предложения: „Друзья мои, | прекрасен наш союз!“ (Пушкин), „Мой друг! | отчизне посвятим | души прекрасные порывы“ (Пушкин), или в конце: „Приветствую тебя, | пустынный уголок!“ (Пушкин), „Молчу и жду тебя, | мой бедный поздний друг!“ (А. Блок). Но если обращение стоит в середине предложения, особенно ближе к началу, то паузы перед обращением обычно не слышится: „Спой, светик, | не стыдись“ (Крылов), „Тебя, мой куманёк, | век слушать я готова“ (Крылов). Однако употребление запятой и в этом случае обязательно, ибо оно требуется соответствующими пунктуационными нормами.

Причастия с объяснительными к ним словами, стоящие после слов, к которым они относятся, отделяются от остального состава

¹ В школьных грамматиках вместо термина „предикативная единица“ употребляется очень неточный термин „простое предложение“.

фразы запятой. В устной речи этой запятой тоже соответствует пауза: „Вдруг на яркой полосе, | пересекающей пол, | промелькнула тень“ (Лермонтов). Однако, если причастная конструкция оказывается очень близко к началу предложения, пауза перед причастием обычно не произносится: „Савраска, запряжённый в сани, | понуро стоял у ворот“ (Некрасов). Но употребление запятой и в этом случае обязательно, ибо оно требуется правилами.

Ещё один пример: деепричастия с относящимися к ним пояснительными словами отделяются от остального состава предложения запятыми. В устной речи и этой запятой соответствует пауза. Пауза в устной речи (как и запятая — в письменной) позволяет членить высказывание на части в соответствии с намерением говорящего (или пишущего) и тем самым избегать иного расчленения фразы. Например, предложение „Уж ветер выл холодный по ночам сухими листьями дорожки покрывая“ можно было бы понимать (прочитать) и так: „Уж ветер выл холодный, по ночам сухими листьями дорожки покрывая“. Но, конечно, понимать (и читать) его нужно только так, как понимал его сам автор: „Уж ветер выл холодный по ночам, сухими листьями дорожки покрывая“ (Апухтин). В этом случае запятая (в устной речи — обязательная пауза) и показывает членение фразы в соответствии с намерениями автора. Но во многих фразах, например, „Нехватает духу двинуться, не дождавшись отставших колонн“ (Серафимович) возможности двойного членения фразы нет, поэтому пауза здесь не обязательна, а тем не менее запятая по существующим пунктуационным нормам должна быть поставлена.

Существующие в настоящее время пунктуационные нормы складывались постепенно, в процессе исторического развития письма, иногда даже случайно. Но всякий пишущий обязан ими пользоваться, безотносительно к тому, имеют ли они в данном случае какое-либо практическое значение или не имеют. В обязательности расчленения, по существующим правилам, знаками препинания фразы даже там, где с точки зрения логической они, по крайней мере, бесполезны, а с точки зрения ритмо-мелодики — явно не нужны, и заключается обобщающий характер пунктуационных норм. Поэтому запятая должна быть поставлена, например, и во фразе „Дорога идёт, извиваясь между кустарниками“ (Лермонтов), хотя логический смысл фразы после слова „идёт“ не допускает запятой: смысл предложения заключается не в том, что дорога идёт, а в том, что идёт извиваясь. Смысловое ударение падает на сочетание извиваясь между кустарниками. Паузы здесь тоже не только нет, но и не может быть, так как она бессмысленна, нарушает логический смысл фразы. Тем не менее обобщающий характер правила требует и здесь употребления запятой.

С другой стороны, многие паузы, наблюдающиеся в устной речи, знаками препинания, в частности и запятой, совсем не обозначаются.

Дело в том, что при произношении каждое сравнительно крупное высказывание делится на синтагмы, т. е. осмысленные отрезки, объединённые интонационно и отделяемые друг от друга паузами. Например, „Весь замечательный коллектив нашего завода | взял на себя обязательство | досрочно выполнить производственный план“.

Эти паузы могли бы, конечно, обозначаться знаками препинания: ритм фразы в этом случае был бы выражен более точно. Однако в действительности, не всякая пауза, членящая предложение на син-

тагмы, обозначается запятой. Во-первых, само членение высказывания на синтагмы, при устном его произнесении, не отличается особой устойчивостью. Рассмотренная выше фраза допускает и такое членение: „Весь замечательный коллектив | нашего завода | взял на себя обязательство | досрочно выполнить | производственный план“. И даже такое: „Весь замечательный коллектив нашего завода | взял на себя обязательство досрочно выполнить | производственный план“ и т. д. Различие в синтагмическом членении высказывания может зависеть от разных причин, например, от необходимости подчеркнуть то или иное место, от характера разговора, от индивидуальной манеры речи, от настроения говорящего (если говорящий чем-либо сильно взволнован, деление на синтагмы может сильно измениться) и т. д. Во-вторых, кроме пауз логических, выражающих членение фразы на осмысленные отрезки, могут часто наблюдаться паузы и физиологического порядка (вследствие, например, болезни говорящего). Таким образом, употребление знаков препинания в соответствии с паузами в условиях конкретного произнесения фразы определялось бы почти целиком у с м о т р е н и е м пишущего. Поэтому вполне естественно стремление пишущего найти какие-то более точные основания для употребления знаков препинания: или более точно и более объективно определить нормы членения речи на синтагмы, и тогда уверенно отделять одну синтагму от другой, или установить те группы синтагм, которые должны выделяться (или отделяться) знаками предпочтительно перед другими. Так как первая из этих возможностей исключена (ибо в этом случае речь шла бы об изменениях в самом произношении), то внимание пишущего совершенно естественно направлено на вторую.

Конечно, было бы очень удобно выделять соответствующие типы синтагм (обозначаемых знаками препинания) непосредственно по их значению. Пишущий уже издавна привык отделять знаками препинания отрезки речи, обозначающие, например, законченность высказывания или его вопросительное значение. Но выделить такие отрезки по отношению не к целому высказыванию, а к его частям, оказалось делом очень трудным. Тогда на помощь пришла грамматика, грамматика, не как система теоретических построений того или иного автора, а грамматика, существующая в языке как средство общения, грамматические закономерности, реально определяющие структуру речи и только постепенно осознаваемые в грамматических работах того или иного проницательного автора¹. Влияние таких полусознательных грамматических построений на пунктуацию мы видим, например, в том, что очень часто знаки препинания в известном значении входят в употребление сначала в типографиях, на практике, и только потом осознаются тем или иным грамматиком. Так было в знаменитой венецианской типографии Альдо Мануция, так было в московской типографии, выпустившей грамматику М. Смотрицкого, так зачастую наблюдается и в настоящее время.

В процессе исторического развития пунктуации, среди примет грамматического порядка в первую очередь могли обратить на себя внимание союзы, союзные слова, соотносительные слова, порядок слов (особенно случаи инверсивных конструкций) и т. д. Роль грамматических примет в употреблении знаков препинания мы наблюда-

¹ Конечно, грамматика и как наука влияет на складывающуюся систему пунктуации, то обогащая и углубляя её практику, то иногда искажая в результате ошибочных предположений авторов.

даем уже в древнейших памятниках письма, например, в „Русской правде“, в Лаврентьевской летописи и т. д. Но считать эти приметы за основу при употреблении знаков препинания, членящих высказывания на его составные части (синтагмы), начинают только в XVIII в. (когда синтаксис стали понимать как учение о предложении), а в русской письменности, в сущности, — только в начале XIX в.

XIX в. в истории русской пунктуации — это эпоха, когда, наконец, в основном были осознаны нормы употребления точки с запятой и особенно запятой. Эти нормы опирались почти исключительно на грамматический анализ текста (как он тогда понимался). Если мы посмотрим, например, на правила употребления запятой в грамматике Греча, то мы, кажется, совсем не заметим учёта содержания (смысла) разделяемых запятой понятий: „Перед союзом „и“ запятая опускается, если новое слово присовокупляется непосредственно к последнему“; „В многосоюзии, равномерно перед словом „и“, полагается запятая“; „Перед союзами „но“ и „а“ всегда полагается запятая“; „Опускается запятая пред союзом уподобительным как, когда уподобление состоит из одного слова“; „Всякое придаточное и вводное предложение, полное или сокращённое, отделяется от глагола запятыми“¹ и т. д. Всё сводится к союзам, к типам предложений и к другим грамматическим понятиям. Греч, в сущности, даже не ставит перед собой вопроса о том, почему, скажем, отделяются запятой „сложные союзы, полагаемые не в начале предложения“, например: „Мы, напротив, этого не хотим“, или почему в предложении „Знаю, чей это пруд“ должна быть поставлена запятая после *знаю*. Правда, он указывает, что запятая требует „маленькой остановки“ при чтении, и даже утверждает, что эта остановка (или пауза) составляет около $\frac{1}{4}$ остановки, наблюдаемой при точке. Однако в предложении „Мы, напротив, этого не хотим“ после слова „мы“, паузы совсем нет, так же, как нет её и после *знаю* в предложении „Знаю, чей это пруд“. Греч, конечно, не создавал своих правил, а только повторял и углублял существующие пунктуационные нормы. Но эти нормы, обобщенные к его времени в соответствующих грамматических трудах (работа Третьяковского „Разговор между чужестранным человеком и Российским...“, грамматика 1802 г., грамматика Орнатовского², отдельные статьи на пунктуационные темы, например, статья Е. Филомафитского „О знаках препинания вообще и в особенности для российской словесности“³), а также в результате обычной пунктуационной практики, были поняты исключительно на основе исторически сложившихся грамматических примет.

Таким образом, запятой обозначается только деление речи на синтагмы, которые осознаются синтаксически. Вследствие обобщающего характера этих синтаксических норм соответствующие знаки препинания иногда не только не совпадают с интонацией фразы, но иногда явно противоречат ей, а тем самым, главное, логическому содержанию фразы. Недаром, академик Л. В. Щерба утверждал, что „пунктуация зачастую ставит знаки вопреки смыслу и интонации, руководствуясь лишь формальными признаками“.

¹ Греч, Практическая русская грамматика, СПб, 1827, §§ 577—608.

² „Новейшие начертания правил российской грамматики, на началах всеобщей изложенные“. Харьков, 1810.

³ Напечатана в „Трудах Общества любителей российской словесности при Московском Университете“, 1822, том. II.

В результате — борьба между установленными школьной грамматикой и типографской практикой пунктуационными нормами, с одной стороны, и логическим смыслом фразы, который пунктуация должна выразить, с другой. В этой борьбе побеждает именно логический смысл фразы. Хотя, конечно, не сразу. В приведённой выше лермонтовской фразе „Дорога идёт извиваясь между кустарниками“ в старых изданиях Лермонтова (например, в издании „Академической библиотеки русских писателей“, СПб, 1911, том IV, стр. 221) запятая после слова идёт ещё поставлена, несмотря на явное несоответствие в этом случае запятой логическому смыслу фразы и ее интонации; но в современных изданиях эта запятая уже не ставится (например, в издании „Academia“, М.—Л., 1937, т. V, стр. 259)¹. Это показывает основную тенденцию развития современной пунктуации — отказаться от постановки знаков там, где они противоречат не только интонации, но и смыслу, т. е. выдвинуть на первое место смысловую роль пунктуации.

Частично эта тенденция уже отражается в современных правилах пунктуации.

Сложно-сочинённые предложения, соединённые союзом *и*, например, всегда разделялись запятой, даже тогда, когда паузы между ними не было. Употребление запятой в этом случае, конечно, диктовалось именно обобщающим характером пунктуационных норм. В настоящее время появилось новое правило: запятая перед *и*, разделяющая части сложно-сочинённого предложения, не ставится, если в предложении есть общий член, относящийся к обеим частям сложно-сочинённого предложения. Так, в предложении: „По улицам мчались автомобили и неслись трамваи“ (общий член — по улицам) запятая после автомобилей уже не ставится.

Тем самым, обобщающее употребление запятой в этих случаях снимается: запятая указывает на отсутствие общего члена, отсутствие запятой — на наличие общего члена. Например, в предложении: „На другой день приедем отвели квартиру и он поселился в ней“ нужно понимать, что слова на другой день являются общим членом: не только приедем отвели квартиру, но он и поселился в ней именно на другой день. Предложение же: „На другой день приедем отвели квартиру, и он поселился в ней“ следует понимать в том смысле, что на другой день приедем отвели квартиру, а когда он поселился в ней — неизвестно, может быть, и не на другой день.

Ещё пример: между прилагательным и следующим за ним существительным запятая никогда не допускалась. Это положение также имело обобщающий характер. В настоящее время наблюдаются случаи, когда между прилагательным и существительным ставится запятая, если прилагательное имеет причинное значение и тем самым относится ко всему предложению в целом. Например, предложение: „Большой, изжелта-красный, сазан тяжело поднялся на поверхность“ (Шолохов) может иметь и такой вид: „Большой, изжелта-красный сазан тяжело поднялся на поверхность“. В первом случае слова „большой, изжелта-красный“ обозначают

¹ Изменение пунктуации этой фразы в современных изданиях нельзя, повидимому, считать результатом сознательного желания редакции издания ввести пунктуацию автора или, наоборот, уточнить понимание фразы для современных учителей. Есть все основания думать, что это — лишь правка хорошего корректора. Вопросы пунктуации, к сожалению, ещё не стали одной из текстологических проблем при издании старых текстов.

причину, почему „сазан тяжело поднялся на поверхность“. Во втором — эти слова лишь служат характеристикой сазана. Но тем самым обобщающий характер правила здесь также снят.

То же самое и с причастными конструкциями, стоящими перед существительным, к которому они относятся. По общему правилу запятой здесь не должно быть. Однако, если они имеют причинное значение, то они отделяются запятой. „Одарённый необычайной силой, Герасим работал за четверых“ (Тургенев).

Можно найти и ещё ряд случаев, когда обобщающий характер правил употребления запятой постепенно теряет своё значение, как только пишущие начинают замечать противоречие между смыслом высказывания и грамматическим употреблением знака препинания. В частности, сюда относятся случаи употребления запятых, например, для выделения обстоятельств места или времени, уточняющих значение предшествующих обстоятельств: „Каждый день, рано утром, дед будил мальчика“ (Горький), „Далеко впереди, во главе колонны, идут спешенные эскадронцы“ (Серафимович), или для выделения нескольких прилагательных, стоящих после существительного, если перед ним нет ещё прилагательного: „Уже царил ночь, тёмная, глухая“ (Серафимович) и т. д. Запяты эти с грамматической точки зрения, в сущности, не нужны. Но они нужны с логической точки зрения, так как они служат для выражения совершенно определённого значения: в первых двух примерах значения уточнения, в третьем — значения атрибута, дополнительной характеристики (при отсутствии запятой слова тёмная, глухая явятся основной характеристикой, получат значение предиката). Во всех этих случаях, в соответствии с запятыми в письменной речи, в устной наблюдается отчётливая пауза. Обычно говорят, что запяты в этих случаях „необязательны“. Но говорить о „необязательности“ этих запятых можно только тогда, когда речь идёт лишь об отдельных фразах, выхваченных из контекста. В контексте же во всех подобных фразах необходимость запятой (или, наоборот, её ненужность) становится совершенно бесспорной¹.

Таким образом, запятая всё чаще начинает употребляться для непосредственного выражения смысловых оттенков той или иной части предложения в ущерб её грамматическому назначению, начинает тем самым всё в большей мере соответствовать ритмо-мелодической структуре высказывания: всякий раз, когда знак препинания служит для непосредственного выражения тех или иных оттенков смысла предложения в его соотносённости с другими предложениями, (т. е. с целым текстом), ему обязательно соответствует пауза, которая в устной речи служит для выражения тех же самых, в общем, оттенков смысла.

Кроме точки, точки с запятой и запятой, задачи членения текста на его составные элементы в какой-то мере выполняются также и многоточием. Многоточие служит для обозначения незаконченности предложения. Незаконченное по смыслу предложение может быть незаконченным и по своему грамматическому составу: „Не мешает сделать замечание, что Манилова... Но, признаюсь, о дамах я очень боюсь говорить, да притом мне пора

¹ На необходимость и важность учёта пунктуации целого текста, на зависимость ряда знаков в данном предложении от смысла всего высказывания обращает внимание И. А. Фигуровский в статье „Пунктуация целого текста“ („Русский язык в школе“, 1936, № 5).

возвратиться к нашим героям" (Гоголь). Но иногда незаконченное по смыслу предложение может казаться вполне законченным по своему грамматическому составу, если говорящий „хочет наметнуть на что-то недосказанное, показать, что сказанное, несмотря на синтаксическую полноту его, есть лишь слабое, бедное, частичное выражение переживаемого"¹. Например, „Шумят они по-новому, по-новому, весеннему..." (Некрасов). В устной речи многоточию соответствует пауза и особая интонация, служащая, конечно, для выражения тех же самых значений.

Наконец, наименьшей единицей расчленения речи является членение её на слова. Средством такого членения является раздельное написание слов, которое когда-то тоже учитывалось как знак препинания, и в грамматике М. Смотрицкого 1619 г. имело даже специальное название „разъятная“.

Знаком членения речи на её составные части является абзац. В старой письменности, как выше уже указано, существовал особый знак абзаца: .° .◊ ✱ .~ и т. д. В современной письменности

и в печати специального знака абзаца не существует. Поэтому, несмотря на то, что абзац — знак членения речи, упоминать о нём в списке знаков препинания в настоящее время не следует, тем более, что он имеет по преимуществу стилистическое, а не грамматическое значение.

Ко второй группе относятся следующие знаки: вопросительный и восклицательный знаки, тире, двоеточие, скобки и частично кавычки.

Как уже сказано выше, знаки препинания второй группы также прежде всего служат для расчленения речи на её составные части. Так, вопросительный и восклицательный знаки не только показывают вопросительное или восклицательное значение предложения, но и выделяют его в составе целой речи. Тире и двоеточие не только показывают взаимоотношение частей предложения, но прежде всего делят предложение на его составные элементы, которые обычно имеют свои грамматические приметы. Однако специфика употребления знаков препинания второй группы заключается не в их разделительной функции, а в смысловой характеристике данного высказывания, которая ими подчёркивается, или в тех взаимоотношениях частей этого высказывания, которые ими устанавливаются. Так, вопросительный знак употребляется не столько потому, что он расчленяет речь на её составные части (в этом случае было бы достаточно точки), сколько потому, что предложение, после которого он стоит, имеет вопросительное значение; двоеточие ставится не столько потому, что оно расчленяет предложение на его составные элементы — синтагмы (в этом случае было бы достаточно запятой), сколько потому, что синтагмы, между которыми оно стоит, находятся в отношениях причины и следствия и т. д.

Но в то же время каждый знак препинания второй группы служит, как уже указано выше, для выражения особых, добавочных значений. Вследствие этого данная группа знаков препинания отличается от первой группы тем, что она несравненно в большей мере соответствует ритмо-мелодической структуре высказывания. Так, вопросительный знак предполагает специфическую вопросительную интонацию и отчётливую паузу; восклицательному

¹ Пешковский А. М., Школьная научная грамматика.

знаку соответствует эмоционально-приподнятый тон речи и опять-таки отчётливая пауза; двоеточие характеризуется особым рода предупредительной интонацией, „наипаче услышати обнадёживает“, — как говорил Ф. Максимов, автор грамматики 1723 г.; тире употребляется для обозначения обязательной фактической паузы там, где или не должно быть никакого знака, или должна быть только запятая (Пешковский) и т. д.

Однако соответствие знаков препинания и ритмо-мелодической структуры высказывания никогда не бывает в достаточной мере полным и обязательным. Вопросительная интонация, которая соответствует вопросительному знаку, иногда может и совсем отсутствовать, если вопросительное значение передаётся в данном предложении особыми вопросительными словами: местоимениями (какой, который, чей, кто, что), наречиями (куда, откуда, где, когда), частицами (ли, разве)¹. Может ослабляться, иногда почти сводясь на-нет, и восклицательная интонация, если восклицательное значение выражается особыми восклицательными словами (как, что за, какой, пусть).

К тому же необходимо иметь в виду, что большинство знаков препинания второй группы, особенно восклицательный знак, тире и двоеточие, имеет ряд значений, многозначно. Так, восклицательный знак может служить для выражения различных эмоций (удивления, горя, радости и т. п.) или эмоциональных оттенков вопросительного значения, эмоционального приказания и т. д., и в этих случаях его употребление, пусть очень грубо, приблизительно (так как особых знаков для передачи той или иной отдельной эмоции не бывает), но всё же передаёт ритмо-мелодическую сторону высказывания. Но восклицательный знак может служить и для выражения ряда других значений, например, показывать звукоподражательный характер звуко сочетания: „Трах-тарарах-тах-тах-тах-тах!“ Вскрутился к небу снежный прах“ (А. Блок), или употребляться в письмах или при записи устной речи после обращений и т. д. В этих случаях использование знака совсем уже не связано с ритмо-мелодическими особенностями высказывания. Определённый смысл непосредственно выражается знаком препинания, причём употребление собственно восклицательного знака является лишь условным.

Ещё более многозначно употребление тире. Тире употребляется в тех случаях, когда нужно подчеркнуть что-то значительное и в то же время неожиданное, о чём говорится во второй части фразы: „Старый мир, как лёс паршивый, провались — поколочу!“ (А. Блок). „Все работали, храня угрюмое молчание — ни песен, ни говора“ (Серафимович). В устной речи этому знаку соответствует отчётливая пауза; тем самым тире в какой-то мере характеризует ритмо-мелодику фразы. Но тире употребляется также и во многих других случаях; оно, например, ставится между подлежащим и сказуемым, выраженным именительным падежом существительного при отсутствии связки; между подлежащим и сказуемым, если один из этих членов или оба выражены неопределённой формой глагола; между подлежащим и сказуемым, если перед сказуемым вставлено слово „это“; между придаточным и главным предложениями при отсутствии союзов; после перечисления перед обобщающим словом

¹ См. статью проф. А. М. Пешковского „Интонация и грамматика“. В сб. „Вопросы методики русского языка“. ГИЗ, 1930, стр. 98.

и т. д. В этих случаях упогребление тире определяется синтаксической структурой фразы. Пауза обязательна не во всех этих случаях, и, к тому же, если пауза в некоторых из этих конструкций и наблюдается, то она не специфична: она оказывается налицо, если вместо тире стоит запятая или даже никакого знака не имеется, т. е. эта пауза является показателем лишь синтагмического членения текста. Тире, наконец, ставится вместо запятой для отделения обособленного приложения, если это приложение стоит в конце предложения: „Со мной был чугунный чайник — единственная отрада в путешествиях по Кавказу“ (Лермонтов), или даже в середине его: „Капитан — молчаливый человек с загорелым сумрачным лицом — курил короткую трубку“ (Тургенев). В этих случаях его употребление является условным. Таким образом, тире настолько многозначно, что не приходится удивляться словам Грота: „Чертой не следует злоупотреблять и без прямой в ней надобности лучше пользоваться другими знаками“¹. Соответствие тире и специфической ритмо-мелодической структуры фразы — лишь частный случай его употребления.

Двоеточие менее многозначно. Основное значение двоеточия в современном русском языке — это значение предупреждения: двоеточие ставится в тех случаях, когда вторая часть фразы обозначает или причину действия первой части, или вообще какое-либо разъяснение, а также перечисление или прямую речь, причём в первых двух случаях, чтобы употребить двоеточие, необходимо отсутствие союзов. Таким образом, двоеточие, как и тире, служит для того, чтобы обозначать взаимоотношения между двумя частями высказывания, но при этом место двоеточия определяется синтаксической структурой текста. В устной речи ему соответствует любая предупредительная интонация.

В старое время двоеточие также употреблялось в составе периода для отделения повышения от понижения. Автор „Опыта общесравнительной грамматики русского языка, изданного Вторым отделением АН“ (СПБ, 1852), академик И. Давыдов утверждал, что „двоеточие пишется для отделения частей полного периода, когда в какой-либо его части, или в обеих должно поставить точку с запятой“ и давал следующий пример периода: „Обозрите вокруг себя улучшения городов, образование общежития, творческие произведения слова: вы убедитесь, что всё это истекает из тех храмов наук, которым учёные всю жизнь свою посвящают; отсюда в чародейственном слове проливается свет истины, блага и изящества“ (§ 390). В настоящее время в таком случае двоеточие не употребляется, но, конечно, не потому, что периодической речью в настоящее время мы не пользуемся (факты периодической речи встречаются и в настоящее время, и жаль, что на них школьная грамматика сейчас совершенно не обращает внимания), а потому что соответствующие факты периодической речи пунктируются уже по-другому.

Остальные два знака препинания, входящие в состав второй группы, наоборот, имеют только одно значение: вопросительный знак, который служит для выражения вопросительного значения высказывания, и скобки, которые употребляются обычно для вычленения всякого рода вставочных замечаний. Иногда такая, имеющая вставочный характер часть высказывания не находится ни в какой грамматической связи с остальным составом предложения. „Воробей

¹ „Русское правописание“. СПб, 1896, стр. 117.

упал из гнезда (ветер сильно качал берёзы аллеи) и сидел неподвижно, беспомощно растопырив едва прораставшие крылышки“ (Тургенев). Но встречаются и такие случаи, когда пишущий придаёт тем или иным словам значение вставки по своему усмотрению: „Она стала хохотать (очень некстати), показывая, будто меня не замечает“ (Лермонтов).

Скобкам в устной речи соответствуют определённая интонация (интонация вставки) и пауза. Особенно отчётливыми эти интонация и пауза оказываются во втором случае.

Следует сказать несколько слов и о кавычках. Кавычки употребляются, во-первых, чтобы показать, что данное слово получает в данной фразе несобственное значение. Например, в предложении: „Он — „умница“ — кавычки показывают, что слово „умница“ имеет ироническое значение; в предложении: „Гоголь“ шёл первым рейсом“ — кавычки обозначают, что слово Гоголь является не собственным именем лица, а названием парохода; во-вторых, кавычки употребляются для выделения прямой речи и цитат.

Иногда в условиях устной речи кавычкам соответствует определённая интонация (например, при передаче иронического значения или при передаче чужой речи); при передаче чужой речи кавычкам соответствует и пауза. Но в ряде случаев кавычки являются только графическим средством передачи определённых значений.

Поэтому кавычки далеко не всегда являются знаком препинания в собственном смысле. Таким образом:

1. Употребление знаков препинания в их основной функции — членении речи на её составные элементы — опирается на синтаксическую структуру речи. С помощью знаков препинания в составе речи выделяются предложения; в составе предложения отделяются одна от другой предикативные единицы („простые предложения“), однородные члены, группы предикативных единиц от других таких же групп или одна предикативная единица от их группы; выделяются обособленные группы, обращения, вводные слова; подлежащее отделяется от сказуемого, выраженного существительным (при нулевой связке); выделяется чужая речь¹. Во всех этих случаях основанием для употребления того или иного знака являются определённые грамматические (синтаксические) приметы.

2. Но, как уже указано выше, знаки препинания служат также для выражения некоторых добавочных значений: показывают вопросительное значение предложения, его эмоциональное содержание (вопросительный и восклицательный знаки), предупреждение относительно содержания второй части высказывания (двоеточие), указание на что-то значительное и в то же время неожиданное, что содержится во второй части высказывания, указание на резкую противопоставленность двух частей высказывания, на явный пропуск в предложении того или иного слова (тире), на вставочный характер слова, или группы слов в составе предложения (скобки), на наличие общего члена в составе предложения, на причинное значение стоящего в начале предложения определения, на уточняющее значение группы обстоятельственных слов в предложении (запятая), скрытый намёк (многоточие) и др. Во всех этих случаях знак препинания непосред-

¹ Нет надобности давать более или менее подробное описание всех перечисленных конструкций: они общеизвестны, так как опираются на широко распространённое понимание синтаксической структуры русского языка, определяющее в основном, и существующие пунктуационные нормы.

ственно отражает содержание того добавочного значения, которое должно быть им внесено в предложение, причём, если данный знак препинания одновременно также служит и для членения высказывания на его составные части, место знака определяется грамматически, а характер знака зависит от содержания того добавочного значения, которое им должно быть внесено.

3. Большинству знаков препинания в условиях устной речи соответствует более или менее отчётливый ритмический, а иногда и ритмо-мелодический тип произношения (ср. отчётливую паузу при точке, интонацию предупреждения при двоеточии, и т. д.), не определяющий, однако, употребления данного знака в целом. Обычно знак препинания служит для выражения не одного, а ряда ритмо-мелодических типов произношения (например, восклицательный знак соответствует эмоции и радости, и гнева, и горя, и недовольства, и т. д., двоеточие отражает предупредительную интонацию, указывающую на значение и причины, и разъяснения, и перечисления во второй части фразы), т. е. отражает соответствующие ритмо-мелодические типы лишь приблизительно, без детализации. Вот почему, говоря о современной русской пунктуационной системе, нельзя думать, что она отражает „декламационно-психологическое расчленение речи“ (Пешковский) или служит для выражения „фразовой интонации“ (Щерба)¹. На пути к максимальному соответствию ритмо-мелодических особенностей высказывания и знаков препинания стоит всё богатство, сложность и к тому же — постоянная изменчивость разнообразных оттенков ритма и мелодики высказывания. Пунктуация неизбежно отбирает только типические и, конечно, только осознанные со стороны их смысла особенности ритмо-мелодики. Правда, процесс обогащения графических средств пунктуации, равно как и осознание тех „понятийных“ категорий, которые могут быть выражены знаками препинания, еще не закончился. Тем не менее, все попытки снять это несоответствие знаков препинания и явлений ритмо-мелодики путём простого увеличения количества пунктуационных знаков, служащих для выражения „понятийных“ категорий, ими выражаемых, и соответствующих им явлений ритмо-мелодики, будут обречены на неудачу, если не будут найдены технически-новые средства письма.

4. В ряде случаев тот или иной из данных знаков употребляется только в силу исторической „привычки“, условно, потому что для данного значения или для данной синтаксической конструкции соответствующий знак принято употреблять уже с давних пор, хотя он совсем не связан ни с синтаксическим членением текста, ни с особенностями смысла высказывания и его ритмо-мелодики. Это случаи так называемой условной пунктуации. Сюда относится, например, отсутствие запятой между однородными членами, связанными повторяющимися союзами и: „... И холод и сеча ему ничего“ (Пушкин); употребление восклицательного знака после звукоподражаний; вычки для выражения условного названия: „Он ехал на пароходе „Достоевский“; отсутствие тире между подлежащим и сказуемым, выраженным полным прилагательным или причастием (при нулевой связке) и т. д.

¹ В единственной работе, посвящённой сопоставлению русской пунктуации с пунктуацией других европейских языков, В. К л а с с о в с к о г о „Знаки препинания в пяти главнейших языках“ (СПб, 1849), автор утверждает, что русская и немецкая пунктуации опираются „более на логических сторонах предложения“, а французская, английская и итальянская — „на естественных паузах устной речи“ (59—60),

К числу случаев условной пунктуации надо отнести также и случаи замены одного знака другим без должных логических и грамматических показателей. Это особенно относится к тире, которое ставится вместо запятой, двоеточия, скобок. Например, „Наверху — под обрывами — стояли мокрые сосны“ (вместо запятой), „Он опирался на ружье — тоненький ствол чернел в деревьях — и ждал вальдшнепов“ (вместо скобок). „Я теперь домой побегу — делишки кой-какие есть“ (вместо двоеточия). Такая замена является результатом многообразия значений тире, но, конечно, в то же время и результатом ещё большей бедности нашей пунктуации¹.

5. Существующая в настоящее время пунктуация далеко не является полностью устоявшейся и в достаточной мере удовлетворяющей задачам общения. Наоборот, она явно нуждается в исправлении, уточнении и обогащении. Нормы пунктуации, опирающиеся на синтаксическую структуру высказывания, как уже сказано, имеют обобщающий характер, вследствие чего они могут иногда применяться вопреки не только интонации, но и смыслу. Вот в этих-то случаях и намечается борьба между имеющими обобщающий характер пунктуационными нормами и между смыслом. Цель же этой борьбы — более точное осознание тех или иных смысловых оттенков высказывания, а в итоге — видоизменение пунктуационных норм с целью усиления удельного веса знаков препинания, непосредственно отражающих смысл высказывания.

IV

Исторический обзор методов обучения пунктуации

О необходимости специального обучения пунктуации думали уже очень давно. Ещё князь А. М. Курбский советовал читателю „примечать“ „книжные знаки“, „бо те знаки не туне от премудрых людей в книгах положены“². О необходимости знаков препинания и важности их изучения говорил и В. К. Тредиаковский: „Я радуюсь токмо, что препинания введены в употребление. Они превеликую подают светлость содержанию, а ежелиб их не было, тоб невозможно было сыскивать подлинный разум в их содержании“³, а А. П. Сумароков уверял, что „подъячие... точек и запятых не ставят... для того, чтобы слог их темнее был, ибо в мутной воде удобнее рыбу ловить“⁴.

¹ Во всяком случае было бы полезно разгрузить тире от некоторых из его значений, например, обозначать временные и условные значения (особенно там, где их можно спутать) разными знаками. Если, скажем, в предложении: „Откажут — мигом утешался, изменят — рад был отдохнуть“ (Пушкин) слова *откажут*, *изменят* следует понимать в условном значении (*-если откажут*), то ставить один знак; если те же слова следует понимать во временном значении (*-когда откажут*), то ставить другой знак. Следовало бы разгрузить и некоторые другие знаки, например, запятую, введя особый знак там, где фраза без знака препинания допускает двойное понимание, а ставить запятую, по существующим правилам, нельзя. Например, фраза „Во избежание поломки манометра в холодное время подогревай масло в картере перед пуском мотора“ допускает двойное толкование: „во избежание поломки мотора в холодное время“ или „в холодное время подогревай масло в картере“. С. П. Флоров, автор статьи „Пунктуация при обособленных членах предложения“, предлагает для правильного расчленения этой и подобных фраз употреблять знак цезуры („Русский язык в советской школе“, 1930, № 2, стр. 122).

² „Сказания князя Курбского“, СПб, 1868.

³ „Разговор между чужестранным человеком и Российским об орфографии старинной и новой“. СПб, 1748, стр. 267.

⁴ „Сочинения“, т. VII, стр. 357.

В начале XIX в. с появлением в „Российской грамматике“ 1802 г., а также в учебниках Греча, Востокова и других уже более или менее развёрнутой системы пунктуации, началось и её школьное изучение. Однако вопросы методики пунктуации были поставлены значительно позже. В знаменитой книге Ф. И. Буслаева „О преподавании отечественного языка“ о пунктуации не говорится ничего: она ещё совершенно не выделена из орфографии. То же самое — в методических статьях Ушинского. Говоря о типах разбора, Ушинский называет смысловой разбор, этимологический, синтаксический и орфографический, но пунктуационный разбор в этом перечне отсутствует. В третьей части „Родного слова“ (в отделе грамматическом) (1870) иногда учитываются и вопросы пунктуационного порядка. Учитель спрашивает объяснение употребления тех или иных знаков препинания. Но эти пунктуационные вопросы — лишь разновидность синтаксического разбора. Вообще единственным путём осознания употребления знаков препинания Ушинский считает смысловой и синтаксический разборы и единственным средством практически овладеть навыками пунктуации — списывание с текста, напечатанного без знаков препинания. В конце третьей части „Родного слова“ даны „Статьи для повторения пройденного и дальнейших упражнений“, чтобы „сделав сначала смысловой и синтаксический разборы, поставить знаки“, а в статьях, напечатанных со знаками, „оправдать их“¹. Любопытно, что эти статьи, напечатанные без знаков препинания, очень сложны в пунктуационном отношении. Повидимому, Ушинский надеялся, что хорошая постановка смыслового и синтаксического разбора даст полное владение навыками пунктуации.

Авторы других учебников синтаксиса также не ставили перед собой вопроса об особой методике пунктуации, считая, что навыки синтаксического разбора, а в качестве методических приёмов — списывание с текста, напечатанного без знаков препинания, и диктант приведут к полному овладению пунктуацией. В 1883 г. вышла книга учителя И. К. Гана „Знаки препинания“. Это был специальный сборник упражнений по пунктуации. Но методически эта книга ничем не отличалась от других учебных книг, в которых ставились вопросы обучения пунктуации: в ней даны правила, обычно целиком опирающиеся на синтаксическую структуру предложения, а в качестве методического приёма обучения — объяснение уже поставленных знаков и списывание с текста без знаков препинания. В другой подобной книге — Кендзерского „Употребление знаков препинания в русской письменной речи“ (второе издание этой книжки появилось в Варшаве в 1890 г.) — также даются правила употребления знаков препинания, а затем упражнения. В качестве методических приёмов автор рекомендует синтаксический анализ, списывание текста, напечатанного без знаков препинания, чтение этого текста и диктант. Материал для списывания в книге Кендзерского сначала напечатан совсем без знаков препинания, а затем с чёрточками вместо знаков и, наконец, со всеми знаками и, к тому же, рукописным шрифтом (в качестве „регулятора“, т. е. своеобразных „ответов“, подобных ответам в задачниках по арифметике).

Господствующий методический приём обучения — списывание текста, напечатанного без знаков препинания — систематически употреб-

¹ Цит. по „Избранным педагогическим сочинениям“ К. Д. Ушинского, т. II, стр. 366. Учпедгиз, М., 1938.

лялся в эту эпоху (как, кстати, и позже) во всех пособиях по пунктуации. Этот приём вызвал протест со стороны одного из крупнейших педагогов-методистов конца XIX в. Л. И. Поливанова. В рецензии на „Синтаксис“ Кирпичникова Поливанов возражал против „варварской методы расставлять знаки препинания в тексте, напечатанном без знаков“. Эта метода, по словам Поливанова, „приучает к самому вредному... обыкновению расставлять знаки препинания после написания диктанта, перевода или сочинения“. Между тем как „всякий опытный учитель считает половиною дела при обучении интерпункции постановку знака одновременно с начертанием слов и предложений, взаимное отношение которых этим знаком выражается“. Однако голос Поливанова прозвучал одиноко и никем не был услышан. Приём расстановки знаков в тексте, напечатанном без знаков, был чрезвычайно удобен и привычен, а потому занимает весьма существенное место в методике пунктуации и в настоящее время. Возражения же Поливанова, хоть и весьма существенные, имели, однако, в виду не самый приём, а только некоторые недочёты в применении его на практике.

В начале XIX в. вопросы методики пунктуации стали проникать и в специальные работы по методике русского языка. Первой книгой, в которой имеется особая глава „Обучение пунктуации“, была „Методика письма и письменных упражнений“ М. А. Тростникова (третье издание вышло в Юрьеве в 1910 г.). Тростников различает, во-первых, „знаки препинания“, во-вторых, вопросительный и восклицательный знаки и точку, показывающие, каким тоном следует произносить написанное и, в-третьих, кавычки. Различение собственно знаков препинания и знаков, так сказать, целого высказывания было очень полезно и теоретически и методически, так как заставляло учителя вдумываться в оттенки значения и употребления знаков, которые обычно (хотя, с точки зрения Тростникова, не всегда правильно) называются „знаками препинания“.

Различая, с одной стороны, „знаки препинания“, а с другой, — точку, вопросительный и восклицательный знаки, Тростников устанавливает более целесообразную последовательность в их изучении. По его мнению, прежде всего должны изучаться именно последние, т. е. точка, вопросительный и восклицательный знаки, так как их изучение не связано с прохождением синтаксиса: „Значение их, — говорит он, — может быть выяснено без синтаксических понятий“. Во вторую очередь следует изучать собственно „знаки препинания“, так как при этом необходимо уже знакомство с синтаксисом.

Собственно методических замечаний у Тростникова очень мало. Он только указывает на то, что „дети при встрече с названными знаками“ должны уметь произносить „слова и предложения с соответствующей знакам интонацией“, и на то, что правила употребления знаков дети должны выводить сами, опираясь на примеры, которые даёт им учитель. На других вопросах методики пунктуации, например, на вопросе о том, как изучать точку или вопросительный знак, если не опираться на синтаксис, или, скажем, можно ли пользоваться предупредительным диктантом при обучении пунктуации, Тростников не остановился совсем. Недаром рецензенты упрекали его в том, что он больше заинтересован правилами употребления знаков, чем собственно их методикой.

Почти одновременно с книгой Тростникова вышла книга С. Н. Прядкина „Из методики русского языка“ (Воронеж, 1905), содержащая ряд конспектов уроков по пунктуации. Уроки пунктуаций

Прядкин строил, целиком опираясь на синтаксис. Приёмами обучения были диктант и списывание с книги. Принципиально нового в методике пунктуации в этой книге ничего нет.

Таким образом, первые попытки ввести в состав курса методики русского языка раздел методики пунктуации, в смысле движения вперёд методической мысли в интересующей нас области, дали очень мало. В дальнейшем же, вплоть до 1917 г., в методиках и методических пособиях, таких, например, как „Методика русского языка“ А. В. Попова (М., 1912), „Методика русского языка“ В. Я. Смирнова (М., 1914), „Методические очерки о преподавании родного языка“ П. О. Афанасьева (М., 1912), „Родной язык в средней школе“ А. Д. Алфёрова (М., 1912), „Методика русского языка“ Н. К. Кульмана (СПБ, 1913) и других, вопросы методики пунктуации не ставились совсем. Как исключение, следует отметить лишь книгу Н. К. Грунского и М. А. Тюкалова. „Ведение письменных работ в средней школе“ (Рига, 1915), в которой по вопросам методики пунктуации было сделано несколько замечаний, правда, по преимуществу негативного характера. Отмечено, например, что ученики правила пунктуации понимают формально („перед которой, когда, что и др. всегда надо ставить запятую“) и не прилагают никаких усилий к осмысленному овладению значениями знаков препинания; было предложено, „с самого же начала курса о сложном предложении указать, что следует знаки ставить по смыслу“ (стр. 36), но эти замечания сделаны попутно, мимоходом.

Учебники и учебные пособия этой эпохи тоже не вносили ничего нового в методику обучения орфографии: работа опиралась целиком на синтаксис, знания учащихся закреплялись диктантами. Продолжали выходить специальные сборники упражнений в расстановке знаков препинания, например, „Сборник упражнений в расстановке знаков препинания“ А. Н. Попова (Волоколамск, 1911) или „Систематический сборник упражнений в расстановке знаков препинания, грамматическом и синтаксическом разборе“ Б. П. Померанцева (М., 1912), но эти сборники заключали в себе только тексты, напечатанные без знаков препинания.

Некоторое движение вперёд можно отметить только в „Сборнике статей для упражнения в знаках препинания и для синтаксического разбора“ П. Сакулина (4-е изд., М., 1908; 6-е изд., М., 1911). Прежде всего следует отметить, что в „Сборнике“ Сакулина даются только связные тексты, тогда как в те времена обычно вся работа по пунктуации строилась на использовании отдельных фраз (например, в сборнике Померанцева) и лишь иногда дополнительно давалось списывание связных текстов (например, в сборнике Попова). Среди методических приёмов, которые Сакулин рекомендует для усвоения и закрепления навыка, называется и такой, как „составление самими учащимися примеров на разные случаи пунктуации“. По всей вероятности, этим приёмом в школьной практике того времени пользовались и до появления сборника Сакулина, но ни в каких методических руководствах, выпущенных до этого сборника, этот приём назван не был. При списывании с книги текстов, напечатанных без знаков, Сакулин рекомендовал сначала озаглавить текст, затем составить его план и только потом уже списывать. Все эти методические указания заметно выделяют сборник Сакулина из числа аналогичных пособий.

Новый толчок к разработке вопросов методики пунктуации дала книга профессора А. М. Пешковского „Школьная и научная грамма-

тика“ (М., 1918). В этой книге в главе „Знаки препинания и научная грамматика“ А. М. Пешковский попытался установить „определённое соотношение между пунктуацией и основными ритмико-мелодическими формами языка“ и пришёл к выводу, что „чисто-грамматических правил, требующих от учащихся специальной грамматической подготовки, только четыре“. Только эти четыре правила предполагают обязательное знание учащимися синтаксиса, все же „остальные правила и исключения могут быть оторваны от синтаксиса и преподаны на почве выразительного чтения и декламационных терминов“ (стр. 100—101). Поэтому Пешковский пришёл к выводу, что важнейшим методическим приёмом, позволяющим овладеть знаками препинания, является выразительное чтение. „Ученик приучается при чтении вслух всегда сознательно читать эти знаки, т. е. приводить в связь ту или иную произносительную фигуру, которая даётся ему, конечно, бессознательно, самой „выразительностью“ чтения с тем или иным знаком“. В результате „у ученика на уроках выразительного чтения образуется прочная ассоциация каждого знака с соответствующей произносительной фигурой“. „Затем при расстановке знаков в собственной работе ученик приучается мысленно читать вслух написанное, а ещё лучше — мысленно слушать себя во время самого писания и соответственно ставить знаки“ (122). Только указанные выше четыре правила пунктуации (касающиеся запятой) требуют от учащихся грамматической подготовки, да и то для овладения этими четырьмя правилами необходима не простая опора на синтаксис, а „координированная поддержка выразительного чтения и грамматики“.

Оригинальный исследователь, вдумчивый и глубокий методист, А. М. Пешковский всегда имел много приверженцев, увлекавшихся его идеями. Поэтому не только он сам в своих работах (особенно в книге „Наш язык“, вып. 1, 2. М., 1923 г.; 3. М., 1926 г.; Книга для учителя. М., 1927) широко пользовался методом выразительного чтения, т. е. ритмо-мелодикой произношения, как методом обучения пунктуации, но и его сторонники в своих учебниках и методических статьях тоже считали пунктуацию выражением ритмо-мелодической структуры фразы, а метод выразительного чтения — лучшим средством овладения ею. Среди этих сторонников Пешковского можно назвать, например, И. Р. Палея, который в статье „Практика интонационного метода в школах взрослых“ („Родной язык в школе“, 1926, № 11—12) подробно рассказал о том, как в школе взрослых он проводил занятия по интонационному методу, какие встречались трудности при применении метода и каковы результаты. Конечно, как и следовало ожидать, труднее всего было ознакомление с запятой. Учащиеся, например, могли поставить знаки так: „Я встретил товарища. Которого давно не видел“. Преподаватель в таких случаях давал указание, что „понижение и перерыв, свойственные точке, здесь неуместны, так как последующее слишком связано с предыдущим“. Нужно, однако, заметить, что это указание ещё не решает вопроса. Если в данном случае нельзя поставить точку, то, может быть, вообще не нужно никакого знака? И доказать, что в данном случае нужна запятая, на основании интонационного метода нельзя. Отсюда такие оговорки автора, что практику интонационного метода проводить в подготовительной группе не следует¹

¹ В книге Пешковского „Наш язык“ очень многие явления пунктуации даются уже в первом выпуске.

и главное, нужна ещё работа по урегулированию самой пунктуации. В сущности, итог работы едва ли был удовлетворителен. Сам автор сознаётся, что и в следующем году знания учащихся были ещё далеки от совершенства. Опыт Палея тем самым показал неудовлетворительность метода в его целом,

Конечно, выразительное чтение, вообще говоря, очень полезное дело, и жаль, что и до сих пор школа им слишком мало занимается. Такое чтение — очень важная сторона школьной работы как для развития речи (а тем самым, конечно, и для пунктуации), так и для изучения литературы; но меньше всего навыки выразительного чтения важны непосредственно для овладения пунктуацией. Тем не менее влияние такого крупного мыслителя, лингвиста и методиста, как А. М. Пешковский, отразилось не только на одном И. Р. Палее. Неудивительно поэтому, что книга Н. Л. Бродского и М. П. Якубович „Русский язык“ (М.—Л., 1927) также испытала на себе влияние интонационного метода. В ней утверждается, что знаки препинания нужны прежде всего для обозначения способа произношения, остановок в речи и, частично, для обозначения смысловых различий. Соответствующим образом характеризуются и отдельные знаки. Так: „Многоточие обозначает: а) перерыв в речи, б) большую паузу, в) меньшее понижение голоса, чем при точке“ (стр. 99); „точка с запятой употребляется между отдельными предложениями с менее заметной паузой и большей смысловой связью, чем при точке“ (стр. 108). Даже запятая и то определяется только на ритмо-мелодической основе: „Простые предложения могут соединяться следующим образом: в произношении имеется обязательно пауза, сопровождаемая той или иной интонацией; на письме — различные знаки препинания“ (стр. 122). Таким образом, Н. Л. Бродский и М. П. Якубович пошли, пожалуй, даже дальше своего вдохновителя, который всё-таки, как выше уже сказано, полагал, что в употреблении запятой „нужна координированная поддержка выразительного чтения и синтаксиса“.

Так же, как Н. Л. Бродский и М. П. Якубович, подошли к вопросу пунктуации и авторы вышедшей в 1927 г. книги „Знаки препинания“ А. Н. Зарослова, Н. С. Позднякова и А. Н. Стрелинского. Они категорически утверждали, что „изучение знаков препинания без выразительного чтения преподавателя невозможно“ (стр. 6). В книге нет правил, а есть только вопросы, но эти вопросы ориентируют ученика, главным образом, на повышение и понижение тона и на паузы, как на основу понимания и употребления знаков.

Несколько сбивчиво отношение к роли интонации и пауз в книге „Практическое руководство к расстановке знаков препинания“ В. Д. Павлова-Шишкина (изд. „Мир“. М., 1925). Точка, вопросительный и восклицательный знаки в этой книге характеризуются в значительной мере на основе ритмо-мелодики высказывания, перечисляющая интонация учитывается при характеристике однородных членов. Но большинство знаков характеризуется по преимуществу на основе смысла высказывания и синтаксиса, как привычного выразителя этого смысла. Интонация в этих случаях привлекается лишь как соответствующая знакам препинания форма выражения мысли в условиях устной речи. Один из самых обычных видов заданий в этом руководстве — это: „Отметьте в произношении и объясните синтаксически знаки препинания“. Мотивировать употребление знаков, как думает В. Д. Павлов-Шишкин, можно только синтаксически, а особенности произношения следует только отметить.

Среди методических приёмов, которые рекомендуются в этом „Руководстве“ в качестве средства закрепления пунктуационных навыков, основное место занимает списывание текстов, напечатанных без знаков препинания. Но, кроме этого, автор руководства рекомендует иной раз вставку, например, обособленных определений, опущение, например, деепричастных конструкций, замену данной конструкции её синтаксическим синонимом и т. д. К сожалению, такие приёмы работы встречаются в данной книге очень редко.

В качестве материала для упражнений Павлов-Шишкин пользуется и отдельными фразами, и связными текстами. Начиная с 8-го издания, характер связных текстов в „Руководстве“ Павлова-Шишкина резко меняется. Вместо обычных отрывков из художественной литературы Павлов-Шишкин вводит в своё руководство составленные им самим краткие биографии крупных русских писателей и иногда характеристики их деятельности. Синтаксически эти характеристики соответствуют проходным в данный момент знакам препинания. Например, в биографии Гоголя есть много приложений, в биографии Тургенева — много однородных членов и обобщающих слов перед их перечислением, в биографии Гончарова много причастных конструкций, а в биографии Салтыкова-Щедрина — обилие деепричастных оборотов. Эти биографии, вообще говоря, написаны неплохо, но всё же преобладание в них тех или иных синтаксических конструкций является очень искусственным. Тем не менее, руководство Павлова-Шишкина в своё время пользовалось значительной популярностью: в 1934 г. вышло 17-е издание.

На тех же, в общем, принципиальных основах, как и книга В. Д. Павлова-Шишкина, построено руководство С. И. Абакумова и В. Н. Ключевой „Знаки препинания“ (М., 1926). Для однородных членов учитывается перечисляющая интонация, ритмо-мелодика высказывания кладётся в основу понятия обособления, но, например, точка, вопросительный и восклицательный знаки осознаются прежде всего на смысловой основе. На смысловой же основе, обычно, с учётом синтаксического выражения строится характеристика и других знаков. Влияние Пешковского на эту книгу, как и на книгу Павлова-Шишкина, очевидно, но здесь оно сказалось несравненно меньше, чем, например, на книге Н. Л. Бродского и М. П. Якубович „Русский язык“.

Влияние Пешковского проявилось не только в части, касающейся взаимоотношений между смыслом высказывания, его синтаксисом и его ритмо-мелодикой, но и вообще в вопросе о новых методических приёмах обучения пунктуации. Если в старой школе основным методическим средством, помогающим учащимся овладеть употреблением знаков препинания, было по преимуществу списывание, то в 20-х гг. нашего столетия появляются и другие методические приёмы. Некоторые из этих новых приёмов наблюдаются уже и в „Руководстве“ Павлова-Шишкина. Ещё богаче они представлены в книге Абакумова и Ключевой. Здесь используется и выразительное чтение, и составление небольших рассказов, и пересказы, и придумывание своих примеров, и составление лозунгов, и выписывание примеров из указанных художественных произведений, и вставка в данный текст тех или иных конструкций, и замена одних конструкций другими. Сборник упражнений становится сборником упражнений по развитию речи. Само собой разумеется, что предполагается и списывание текстов, напечатанных без знаков препинания, и диктанты — проверочный и объяснительный. В качестве материала для упраж-

нений дано много связных текстов, но также много и отдельных фраз.

Ещё меньше отражается влияние Пешковского в „Пособии для первого центра школ II ступени“ — „Грамматика, правописание и пунктуация“ А. Б. Шапиро (М., 1928). В этом пособии на интонационной базе даётся только понятие обособления. Употребление всех остальных знаков препинания базируется исключительно на смысле высказывания и на синтаксисе как выразителе этого смысла. Книга А. Б. Шапиро — это школьный учебник грамматики, а не сборник упражнений. Однако в нём не только излагается грамматика и правила орфографии и пунктуации, опирающиеся на грамматику, но даётся и ряд орфографических и пунктуационных упражнений. Среди пунктуационных упражнений (кроме обычных во всех пособиях упражнений, предлагающих объяснить знаки препинания в данных примерах и списать примеры, напечатанные без знаков препинания), рекомендуется также и ряд других: составить примеры на данное пунктуационное правило, дополнить данное предложение, вставить союзы в данное сложное предложение, заменить одну конструкцию другой, синонимической. Достоинство этих упражнений заключается в том, что они не только делают более интересной работу над пунктуацией, но и служат для развития речи учащихся. Среди названных упражнений имеются упражнения, обращающие внимание учащихся на интонацию и паузы. Но любопытно, что эти упражнения печатаются мелким шрифтом.

Методические установки, представленные в „Руководстве“ Павлова-Шишкина, в книге „Знаки препинания“ Абакумова и Ключевой, в книге Шапиро и ряде других учебников того времени, были затем теоретически осмыслены в статьях С. И. Абакумова „Русская пунктуация“ (Сборник „Вопросы лингвистики и методики русского языка. Методические записки в помощь словеснику средней школы“, Московский государственный Педагогический Институт, вып. 1, М., 1934) и „Методика пунктуации“ („Русский язык и литература в средней школе“, 1934, № 1). Автор этих статей указывает, что „между интонацией и паузой в устной речи и знаками препинания в письменной соответствия не наблюдается, так как обобщающий характер большинства правил пунктуации заставляет нас ставить знаки препинания и в тех случаях, когда возможность двойного расчленения текста и соответствующая пауза отсутствуют“ (стр. 131). Поэтому „интонационный метод преподавания пунктуации не соответствует её природе“. Обучение пунктуации должно опираться на смысл высказывания; в тех же случаях, когда употребление знаков препинания имеет обобщающий характер, изучение их должно опираться на грамматические особенности структуры предложения (стр. 122). Это был ответ Пешковскому, ответ, в основном, правильный, хотя кое с чем в этом ответе сейчас уже нельзя соглашаться. Едва ли правильно, например, думать, что между ритмо-мелодикой высказывания и его пунктуацией не наблюдается никакого соответствия. Наоборот, так как и ритмо-мелодика высказывания, и знаки препинания служат, в конечном счёте, для выражения оттенков смысла, то между теми и другими как раз наблюдается именно постоянное соответствие. Но это соответствие не становится тождеством, ибо ритмо-мелодика устной речи и пунктуация письменной подчинены каждая своим законам, далеко не одинаковым, к тому же ритмо-мелодика устной речи — явление несравненно более сложное и более богатое. С другой стороны, пунктуация предполагает в ряде

случаев учёт грамматической структуры текста, а это приводит к обобщающему характеру правил употребления знаков препинания.

Методические приёмы обучения пунктуации в школе, изложенные в этих двух статьях, таковы: 1) объяснение пунктуации в заранее подобранных отрывках или отдельных предложениях, т. е. так называемый пунктуационный разбор (конечно, пунктуационный разбор — это лишь частный случай синтаксического разбора, который в старое время имели в виду методисты, поэтому заниматься пунктуационным разбором можно только тогда, когда уже изучены соответствующие синтаксические конструкции); 2) придумывание учащимися примеров на данное правило; 3) расстановка знаков препинания в текстах, напечатанных без знаков препинания. При этом необходимо добиваться, чтобы знак ставился немедленно после того, как написано слово, к которому этот знак должен относиться, и чтобы была известная последовательность в употреблении знаков: если в одном месте ставится скобка, то она должна быть употреблена и в другом; когда в одном месте ставится точка с запятой, она должна быть и в другом, если условия употребления знака в обоих случаях одинаковы, и т. д.; 4) отыскивание в художественных и прозаических текстах примеров на данное правило; 5) анализ интонации и пауз, характерных для данного синтаксического явления; этот приём должен показать как случаи соответствия ритмо-мелодики высказывания и пунктуации, так, наоборот, и несоответствия обоих этих добавочных средств выражения мысли (кстати, следует заметить, что этот приём, в сущности, явно противоречит утверждению того же автора в той же статье, что „обычно между интонацией и паузами в устной речи и знаками препинания — в письменной — соответствия не наблюдается“, и заставляет думать, что это утверждение вырвалось у автора как-то случайно, очевидно, в пылу полемики), 6) диктовка; 7) специально-стилистические упражнения, связанные с пунктуацией (этот тип упражнений может быть одним из важнейших и для пунктуации, и для развития письменной речи, да, пожалуй, и для тонкостей синтаксиса) и, наконец, 8) самостоятельные письменные работы, не являющиеся собственно пунктуационными упражнениями, но представляющие возможность показать подлинное, углублённое умение употреблять знаки препинания.

В том же 1934 г. вышла в свет „Методика русского языка в средней школе“ К. Б. Бархина и Е. С. Истриной. В этой методике на занятия по пунктуации уже обращено некоторое внимание, хотя, быть может, ещё недостаточное. Во всяком случае, в разделе „Методика орфографии и пунктуации“ имеется отдельный параграф „Занятия по пунктуации“. Правда, удельный вес раздела пунктуации в данной книге несравненно меньше, чем удельный вес раздела орфографии, хотя пунктуация, как вспомогательное средство письменной речи, имеет в средней школе такое же значение, как и орфография. Плохое владение навыками пунктуации служит достаточным основанием для того, чтобы признать работу по русскому языку того или иного учащегося неудовлетворительной. Проф. Е. С. Истрина, один из соавторов этой методики и автор раздела „Занятия по пунктуации“, совершенно основательно жалуется на бедность литературы в этом вопросе, в частности — на недостаточную обследованность самой системы пунктуации с научной стороны. Действительно, фактов конкретного научного изучения вопросов пунктуации очень мало. Например, сведения о конкретном изучении пунктуации

в языке русских писателей даются только в статьях Кунцевича о комедии Капниста „Ябеда“ („Известия Отделения русского языка и словесности Академии наук“, 1906, № 3), Поспелова „О пунктуации в текстах стихотворений Пушкина“ (сборник „Стиль и язык Пушкина“. Учпедгиз, 1937) и Чернышева „Заметки о знаках препинания у Пушкина“ („Пушкин и его современники“, т. V). Не приходится удивляться поэтому, что и сама Е. С. Истрина, которая в первом издании „Методики“ (М., 1934) полагала, что „задача пунктуации — в уточнении синтаксических отношений и в показе тех значений, которые связываются с синтаксическими отношениями“ (стр. 100), во втором издании (М., 1935) уже меняет своё отношение к вопросу о принципиальных основах пунктуации и опирается на понимание пунктуационного проекта Главнауки, т. е. на социально-смысловые отношения. Впрочем, как совершенно правильно отмечает Н. С. Поспелов в своей статье „Об основах пунктуации в русском языке“ („Русский язык в школе“, 1936, № 4, стр. 77): „Истрина не забывает и о синтаксисе как основе пунктуации“, т. е. её позиция и в издании 1935 „всё же остаётся двойственной“.

Отсюда и методические соображения Е. С. Истриной. Она полагает, что „ознакомление с новыми случаями постановки того или иного знака связывается целиком с синтаксическими занятиями и не требует особых указаний“. „Упражнения в постановке знаков препинания также теснейшим образом связаны с упражнениями синтаксическими“. „Сюда относятся списывание текста с пропущенными знаками препинания, различные стилистические упражнения с заменой одних оборотов другими, вставкой тех или других оборотов, употреблением их в самостоятельно составленных фразах с соответствующей постановкой знаков препинания. Контрольные работы идут или путём списывания текстов с вставкой опущенных знаков препинания, или путём диктовок“ (стр. 103). Эти соображения в общих чертах показали методические пути обучения пунктуации, но только в общих чертах. Они так мало конкретизированы, что едва ли могут стать для учителя русского языка надёжным путеводителем в его практике.

Наконец, в том же 1934 г. появился так называемый стабильный „Сборник упражнений по синтаксису и пунктуации для средней школы“ М. В. Светлаева и С. Е. Крючкова. Уже само заглавие этого сборника органически связывает синтаксис и пунктуацию. Но, тем не менее, очень многие пунктуационные правила в этом сборнике опираются непосредственно на смысл высказывания. Авторы сборника указывают, что иногда в печатной практике запятая между сочинёнными с помощью союза „и“ предложениями опускается, если в предложении имеется общий член, и дают это наблюдение в виде правила, принятого позже уже в более категорической форме в учебнике Бархударова (а в настоящее время и печатью). Такая установка делает самые правила более простыми и удобозапоминаемыми, но зато приводит иногда к механической опоре на союзы: „Простые предложения, входящие в состав сложно-сочинённого, соединяются союзами „и“, „да“... Перед этими союзами ставится запятая“ (§ 36). Это, конечно, правильно, но едва ли целесообразно методически, так как приучает учащихся к механическому употреблению знака перед союзами: учащиеся сами потом распространяют это правило на сложно-подчинённые предложения и механически ставят запятую перед что, который и т. д. Ритмо-мелодическая сторона произношения в сборнике почти не учиты-

вается. Редко-редко пунктуационное правило, опирающееся на синтаксическую структуру текста или на смысл высказывания, дополняется указаниями на паузу, которая в соответствующих случаях слышится в устной речи: „Если автору надо показать резкий переход от одной мысли к другой, то вместо запятой ставится тире. В этом случае перед союзом делается пауза“ (§ 36). Такого рода указания на ритмо-мелодические особенности произношения встречаются в сборнике как-то случайно, как будто бы перед авторами совсем не стоял принципиальный вопрос о взаимоотношениях пунктуации и интонации.

В целях лучшего усвоения и закрепления учащимися пунктуационных навыков, авторы сборника пользуются рядом приёмов: с одной стороны, традиционным списыванием текста, напечатанного без знаков препинания, с другой, — упражнениями, связывающими работу над пунктуацией с работой по синтаксису и развитием речи (дописыванием предложений, заменой одних конструкций другими, составлением учащимися своих примеров, переделкой данных в учебнике примеров и т. д.). Но среди этих упражнений совершенно нет выразительного чтения, т. е. сопоставления пунктуации и ритмо-мелодики высказывания. Влияние интонационного метода Пешковского в сборнике Светлаева и Крючкова уже совсем не ощущается.

Как было сказано выше, сборник Светлаева и Крючкова является сборником упражнений не только по пунктуации, но по синтаксису и пунктуации вместе. Конечно, в синтаксисе авторов привлекает, главным образом, то, что имеет значение для пунктуации, но в то же время система упражнений по пунктуации подчинена программе синтаксиса. В результате, повидимому, проигрывает и синтаксис, и пунктуация. Во всяком случае, последовательность упражнений по пунктуации не всегда оказывается такой, какая нужна для овладения навыками. Например, все правила пунктуации при однородных членах проходятся одновременно с проработкой соответствующего отдела синтаксиса. Поэтому знаки препинания при больших по объёму однородных членах, в состав которых входят, например, обособленные группы слов или даже придаточные предложения, совсем не прорабатываются: им не находится в программе места, так как с точки зрения синтаксиса — это обычные однородные члены, а специфика занятий собственно по пунктуации в сборнике совсем не учитывается. Многоточию отдан лишь один маленький параграф. Роль многоточия, как одного из показателей стиля речи в её письменном выражении, не показана совсем. То же, конечно, относится и к другим знакам (тире, скобкам и пр.), когда их употребление характеризует специфику стиля письменной речи. Поэтому иногда не только у учащихся, но и у учителей создаётся впечатление, что употребление знака настолько точно установлено существующими синтаксическими правилами, что всякое отклонение от этих правил, безусловно, является ошибкой; отделы народного образования, например, посылая во все подначальные им школы готовый проверочный диктант, требуют, чтобы учащиеся, при написании этого диктанта, не изменили ни одной запятой. Отсюда следует, что самая идея создания единого сборника упражнений и по синтаксису и одновременно по пунктуации порочна и не выдерживает методической критики.

Следующее, после 1934 г., десятилетие дало ряд статей по вопросам методики пунктуации: в 1936 г. в журнале „Русский язык в школе“, № 1, помещена статья Г. Нестеренко „Знаки препинания

при прямой речи“, содержащая конспект урока по пунктуации (в сущности, совсем элементарного характера); в № 4 того же журнала (1936 г.) была напечатана статья И. В. Устрицкого „Большой вопрос. О системе и методике обучения пунктуации“, являющаяся попыткой представить последовательность занятий по синтаксису и пунктуации по преимуществу в школах взрослых. Быть может, для начинающих преподавателей эта статья и была полезна, но чего-либо нового в методике пунктуации она не дала.

Несравненно интереснее статья И. А. Фигуровского „Пунктуация целого текста“ (там же, № 5). Эта статья подчёркивает необходимость при изучении пунктуации отдельной фразы, отдельного отрывка учитывать смысл, целенаправленность, стиль целого — целой главы, целого рассказа. По мнению Фигуровского, „мнение о произвольности и непоследовательности русской пунктуации несколько преувеличено и является следствием того, что общие правила о знаках препинания в отдельном предложении, изложенные в элементарных школьных учебниках, переносятся на сложнейшие отношения десятков мыслей целого текста“. Эту свою мысль Фигуровский иллюстрирует на анализе отрывка из романа Тургенева „Отцы и дети“ (биография Анны Сергеевны Одинцовой). Если взять отдельную фразу „Положение Анны после смерти отца было очень тяжело“, никаких знаков препинания в ней не нужно. Но если взять её же в тексте романа, то слова после смерти отца должны быть обособлены и выделены запятыми, так как в противном случае „получится резкое несоответствие друг другу двух мыслей: о том, что отец Анны находился ещё в полной силе, и о том, что он умер. Обособление слов „после смерти отца“ связывает мысль о тяжёлом положении Анны с одним из предыдущих предложений“. . . Следовательно, ключ к обоснованию пунктуации отдельного предложения лежит в пунктуации целого текста.

С точки зрения методики пунктуации, Фигуровский вполне прав. Правда, „Общие правила о знаках препинания“ вообще существуют только для отдельного предложения: в таком виде они излагаются и в элементарных школьных учебниках, и в книгах Буслаева, Грота, и в проекте Пунктуационной подкомиссии Главнауки и т. д. Но понимание отдельного предложения зависит от понимания целого текста. Задача методики пунктуации и заключается в том, чтобы показать учащимся, как надо понимать отдельное предложение, чтобы оно не противоречило смыслу всего текста. Тогда, конечно, будет меньше разговоров о произвольности и непоследовательности русской пунктуации.

Соображения Фигуровского вместе с тем позволяют более точно установить, в какой мере допустима работа по пунктуации на отдельных примерах и когда надо настаивать на связных текстах. Вероятно, первоначальные навыки пунктуации допустимо и даже, пожалуй, целесообразно давать на отдельных предложениях. Но в средней школе должна быть представлена и следующая стадия работы — сознательная работа над связным текстом. Частично, это — задача неполной средней школы. Совершенно законно, что в сборнике Светлаева и Крючкова по ряду разделов сначала даются упражнения на отдельных фразах и только потом предлагается связный текст. Углублённая работа над связным текстом является, главным образом, задачей VII.—IX классов. Только при наличии такой углублённой работы будет снято, в сущности, пока ещё правильное, хотя и несоответствующее задачам средней школы положение Фигуровского:

так как учащиеся средней школы пунктуации целого текста не изучают, то „требования к пунктуации учащихся, очевидно, должны быть значительно ниже. Единственно правильным будет предъявлять к учащимся требования твёрдого знания пунктуации отдельного предложения и не считать ошибками употребление одних знаков вместо других или отсутствие знаков (а иногда наличие лишних знаков), когда это может быть оправдано существующими правилами пунктуации“.

Наконец, совершенно правильна и общая мысль Фигуровского о необходимости специальных исследований пунктуации целого текста в произведениях крупных писателей.

В 1943 г. в методическом сборнике „Русский язык и литература в школе“ (вып. 1., Учпедгиз, М., 1943) была напечатана статья В. А. Добромыслова „Работа над пунктуацией в неполной средней школе“. В этой статье, прежде всего, представляют ценность сведения о типе и характере пунктуационных ошибок учащихся VI—VII классов. Конечно, опытный преподаватель, в общем, знает, какие ошибки чаще всего допускаются учащимися. Но В. А. Добромыслов эти сведения сообщает на основе специального исследования. К сожалению, он сам отмечает, что это исследование коснулось сравнительно небольшого количества работ. Поэтому, не приводя их здесь, отмечу только объяснение некоторых причин пунктуационных ошибок, даваемое В. А. Добромысловым: „Когда ученики допускают ошибки, то они или совсем не усматривают в тексте определённой синтаксической категории, или видят не то, что надо было видеть, смешивая разнородные явления, руководствуясь при этом чисто внешними, формальными признаками, поддаваясь влиянию интонации“ (стр. 53).

Вместе с тем В. А. Добромыслов вновь ставит вопрос о роли интонационного фактора в методике пунктуации. „Нет надобности доказывать здесь, что в основе нашей пунктуации лежит не интонационный, а структурно-логический принцип“, — говорит он (стр. 53). Тем не менее, В. А. Добромыслов — и совершенно правильно — утверждает, что необходимы наблюдения и над ритмо-мелодическими особенностями произношения записываемых фраз: „Одного недоверия к интонации мало: необходимы точные знания, в каких случаях пунктуация соответствует интонации, в каких — не соответствует“ (стр. 54). Всё это совершенно верно. Правда, эта мысль была уже высказана в статье „Русская пунктуация“ в методическом сборнике Московского государственного педагогического ин-та (1934 г.), но в этой статье, как выше уже было указано, имеются противоречия, и поэтому В. А. Добромыслов правильно вновь обращает внимание на роль интонации.

Наконец, в 1944 г. вышла в свет „Методика русского языка“ проф. П. О. Афанасьева. В этой книге „методика пунктуации“ выделяется уже как особый раздел. Проф. П. О. Афанасьев так же, как и В. А. Добромыслов, как и проф. Е. С. Истрина, возражает против интонационной теории. Не пунктуация зависит от интонации, а, наоборот, интонация при чтении готового текста зависит от пунктуации. Пунктуация же „зависит от смысла предложений“: „в зависимости от содержания мысли пишущий выбирает ту или иную синтаксическую конструкцию“. Следовательно, чтобы уметь ставить знаки препинания, надо хорошо знать синтаксис“ (стр. 214).

Однако проф. Афанасьев также полагает, что мы не можем совершенно отказаться от учёта ритм-мелодической стороны высказыва-

ния. „При изложении своей собственной мысли пишущий не может избежать „внутреннего чтения“: записываемая им фраза как бы звучит в его уме“ (стр. 216).

Отсюда — характер упражнений. Проф. Афанасьев намечает следующие их виды: 1) синтаксический разбор, 2) списывание текста с пропущенными знаками препинания, 3) составление предложений из данных слов (упражнение, которое до Афанасьева никто не считал — и, вероятно, правильно — собственно пунктуационным упражнением; вместо этого упражнения обычно рекомендовалось вообще придумывание учащимися самостоятельных примеров на данное правило); 4) подыскивание примеров из данного текста; 5) преобразование различных синтаксических конструкций. Кроме этих типов упражнений, в книге указаны ещё такие, как свободная диктовка, которая, являясь, прежде всего, упражнением по развитию речи, в то же время закрепляет и пунктуационные навыки, как сочинения по картинкам, которые тоже, конечно, позволяют более тонко осознать и роль знаков препинания. В сущности, и другие виды сочинений учащихся, равно как и пересказы, будучи средством развития письменной речи учащихся, являются в то же время средством закрепления пунктуационных навыков. Кстати, любопытно, что в списке видов пунктуационных упражнений не указано чтение текста вслух, отмеченное другими методистами.

Проф. Афанасьев останавливается и на обычных типах пунктуационных ошибок. Но если у В. А. Добромыслова учёт этих ошибок опирается на конкретный, хотя и очень недостаточный, материал, т. е. на изучение реальных ошибок учащихся, то проф. Афанасьев отмечает, так сказать, мыслимые ошибки.

Наконец, проф. Афанасьев ставит вопрос и о наглядных пособиях по пунктуации. Однако он называет не какие-либо особые наглядные пособия по пунктуации, а таблицы и схемы, которые, характеризуя синтаксический строй предложения, тем самым помогают осознать и употребление знаков препинания. Таким образом, специальных пособий по пунктуации он не называет, да и едва ли такие существуют.

Подведём итоги.

1. Методика пунктуации была признана равноправным разделом методики русского языка совсем недавно. Между тем навыки пунктуации давно стали предметом особых забот учителей русского языка, и уже давно стали появляться специальные сборники упражнений по пунктуации. Отсутствие специального раздела методики пунктуации в дореволюционных, а частью и после революционных методиках русского языка объясняется в значительной мере невыясненностью научного содержания самого предмета изучения. Только в годы революции в ряде специальных работ (проф. Пешковского, академика Булаховского, академика Щерба и др.) был научно поставлен вопрос об основах и задачах пунктуации, а это дало возможность выделения и в курсе методики русского языка особого раздела методики пунктуации.

2. Современная методика рассматривает пунктуацию как исторически обусловленное выражение смысловых оттенков высказывания в его целом, его связи с предыдущими и последующими высказываниями, а также его частей в их взаимоотношениях. Оттенки эти выражаются знаками препинания обычно с учётом привычных синтаксических конструкций, в которые облекает их пишущий, но иногда и непосредственно, когда выражение мысли не находит себе

надлежащих, уже отстоявшихся в сознании синтаксических норм. В устной речи те же оттенки выражаются с помощью интонации и пауз. Но соответствие этих пауз и интонации знакам препинания только относительно и не потому только, что знаки препинания — условное (хотя и исторически обусловленное) выражение тех или иных смысловых оттенков высказывания, но и потому, что устная речь и речь письменная имеют каждая свои специфические особенности. Сложная система ритмо-мелодики устной речи вообще не может найти себе полного выражения в системе знаков препинания. Конечно, при выражении своей мысли на письме пишущий не может избежать „внутреннего чтения“; записываемая им фраза в известной мере как бы „звучит“ в его ушах, но „звучит“ не как „внутренняя“, ещё не дошедшая до полного выражения в слове речь, а как готовое к пониманию, чаще уже пишущееся или даже написанное предложение, достаточно осознанное в своих основных логических и синтаксических, ритмо-мелодических и пунктуационных соотношениях.

3. Работа по пунктуации в средней школе до сих пор проводится обычно в полном соответствии с работой по синтаксису. Программа занятий по синтаксису — это в то же время и программа занятий по пунктуации. Самые правила пунктуации обычно формулируются на грамматической основе. Как видно из представленной выше характеристики современной русской пунктуации, такая постановка в известной мере правильна: изучение большей части правил пунктуации (почти все случаи употребления запятой, многие случаи употребления тире и двоеточия и т. д.) неизбежно должно быть основано на изучении синтаксической структуры предложения.

4. Однако чрезмерное преобладание грамматических формулировок пунктуационных правил не соответствует природе пунктуации, её основам в русском языке. Целый ряд правил пунктуации (употребление точки, знаков вопроса и восклицания, многоточия, скобок, кавычек) непосредственно связан со смыслом высказывания и не требует или даже не допускает грамматических формулировок. Попытки формулировать эти правила грамматически хоть и возможны, но часто без нужды осложняют их. Сама по себе программа занятий по пунктуации, вследствие её слишком тесной связи с синтаксисом, не отличается должной полнотой: в ней мало говорится об употреблении скобок, многоточия, не даны некоторые случаи употребления запятой и точки с запятой (например, между однородными членами, сложными по объёму) и т. д.; обычно не показаны особенности употребления знаков в сложном художественном целом. Таким образом, постановка знаков препинания только тогда будет давать должные результаты, когда преподаватель, учебник и программа будут достаточно чётко различать, какие правила употребления знаков необходимо прорабатывать на основе синтаксиса, а какие можно формулировать непосредственно на основе смысла высказывания.

5. В тех случаях, когда изучение пунктуации предполагает учёт синтаксической структуры высказывания, необходимо помнить, что многие синтаксические правила имеют обобщающее значение. Когда обобщающий характер правила приводит к столкновению между формально-синтаксическим употреблением знака и смыслом высказывания, логическая сторона постепенно, в процессе исторического развития пунктуации, побеждает, обобщающий характер правила снимается и правило видоизменяется.

6. Существует группа знаков, служащая для указания взаимоотношений между частями высказывания. В формулировке правил употребления этой группы знаков учитывается и грамматическая структура текста, и смысловые взаимоотношения расчленяемых частей. Место знака устанавливается синтаксически, а характер его опирается на смысл высказывания.

7. Различный, указанный выше характер знаков и правил их употребления даёт возможность построить более отвечающую задачам обучения программу пунктуации в неполной средней и средней школах. Уже в V классе можно изучить точку, вопросительный и восклицательный знаки, многоточие, скобки (а также кавычки). В VI и VII классах можно изучить употребление остальных знаков препинания, оставив, однако, для VIII—X классов более сложные случаи употребления запятой и точки с запятой, а также, что особенно важно, особенности употребления знаков в сложном художественном целом. Однако необходимо помнить, что пунктуация не принадлежит к числу хорошо разработанных в научном отношении особенностей письма. Ещё многое в пунктуации нуждается в дальнейшем углублённом научном исследовании. Необходимо, например, детально изучить пунктуацию хотя бы одного из крупных художественных произведений русской литературы XIX—XX вв., чтобы более уверенно говорить, какова стилистическая роль пунктуации, какие случаи пунктуации опираются исключительно на синтаксическую структуру текста, какие, наоборот, от неё почти не зависят, в каких случаях проявляется обобщающий характер знаков препинания, связанных с синтаксическим строением текста, и т. д.

8. Как уже сказано выше, пунктуация не зависит непосредственно от ритмо-мелодики высказывания. Но, тем не менее, в ряде случаев наблюдается обязательное соответствие ритмо-мелодики высказывания и знаков препинания. Например, точке обязательно соответствует понижение голоса и отчётливая пауза. Точка ли зависит от наблюдающегося при устном произношении понижения голоса или отчётливая пауза зависит от уже поставленной при письме точки — в данном случае безразлично (в сущности, и то и другое одинаково правильно). Во всяком случае соответствие точки и отчётливой паузы обязательно. То же относится и к употреблению ряда других знаков. Наоборот, в некоторых случаях соответствия между произношением и интонацией вообще не наблюдается (при так называемых „немых“ запятых, например, перед деепричастием, вставленным в предложение непосредственно после союза „и“, или при необозначенных паузах, например, между подлежащим и сказуемым). В процессе изучения методики пунктуации на это обстоятельство необходимо обратить внимание, так как, с одной стороны, учащиеся должны знать, в каких случаях ритмо-мелодические особенности высказывания облегчают постановку знака, а в каких, наоборот, затрудняют; с другой, — учащиеся должны понимать, в каких случаях знаки препинания помогают выразительному чтению написанного и в каких, наоборот, затрудняют его.

9. Основными приёмами обучения пунктуации являются пунктуационный разбор, списывание текста, напечатанного без знаков препинания, диктовка, а также ряд специальных заданий по пунктуации и многочисленные упражнения по развитию речи с учётом вопросов пунктуации. Эти задания, в основном, более или менее разработаны в учебниках и специальных сборниках по пунктуации, но многие из них всё-таки нуждаются ещё в специальном методическом изучении.

Для того, чтобы работа по пунктуации была успешна, необходимо чтобы ученики хорошо понимали задачу пунктуации, её значение как одного из орудий письменного выражения мысли, и потому были бы заинтересованы самим ходом изучения. Уменьше сделать занятия по пунктуации не только нужными, но интересными — задача учителя, опирающегося на специальную методику пунктуации.

ЛИТЕРАТУРА ПО ИСТОРИИ ПУНКТУАЦИИ

„Античные теории языка и стиля“. ОГИЗ, Соцэкгиз, 1936.

Булич С. К., Интерпункция. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона, т. 25.

Добиащ-Рождественская А. А., История письма в средние века. Академия наук СССР, М. — Л., 1936.

Карский Е. Ф., Славянская кирилловская палеография. Академия наук СССР Л., 1928.

Кунцевич Г. З., „Ябеда“, комедия Капниста. „Известия Отделения русского языка и словесности“, 1906, № 3.

Поспелов Н. С., О пунктуации в текстах стихотворений Пушкина. Сб. „Стиль и язык Пушкина“, Учпедгиз, 1937.

Срезневский И. И., О русском правописании. „Журнал Министерства народного просвещения“, 1867, т. 134.

Чернышев В. И., Заметки о знаках препинания у Пушкина. „Пушкин и его современники“, т. V.

Чудинов, Очерки по истории языкознания. Воронеж, 1872.

Steinthal H., Geschichte der Sprachwissenschaft bei den Griechen und Römern. Berlin, 1863.

Щерба Л. В., Пунктуация. „Литературная энциклопедия“, т. IX.

Ягич И. В., Рассуждения южнославянской и русской старины о церковно-славянском языке. „Исследования по русскому языку“, т. I. СПб., 1885—1895.

ЛИТЕРАТУРА ПО ВОПРОСАМ ТЕОРИИ ПУНКТУАЦИИ

Абакумов С. И., Из итогов дискуссии (по поводу проекта реформы пунктуации). „Русский язык в советской школе“, 1930, № 4.

Его же, Русская пунктуация. „Вопросы лингвистики и методики русского языка“. Методические записки в помощь словеснику средней школы. Вып. I. Московский государственный педагогический ин-т, М., 1934.

Его же, Современный русский литературный язык. М., 1942, гл. VI, Пунктуация.

Аванесов Р. И. и Сидоров В. Н., Русский язык. М., 1936, стр. 145.

Браиловский, Знаки препинания. „Русский Филологический Вестник“, 1905, № 2—4.

Булаховский Л. А., К реформе русской пунктуации. „Русский язык в советской школе“, 1930, № 4.

Его же, Курс русского литературного языка, т. X, 1938, гл. Пунктуация.

Булич С. К., Интерпункция. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона, т. XXV.

Буслаев Ф. И., Историческая грамматика. Синтаксис. М., 1875, гл. Знаки препинания (§ 123).

Востоков А., Русская грамматика. СПб., 1831. О составлении периодов и о знаках препинания.

Греч Н. И., Практическая русская грамматика, § 587—608, СПб., 1827.

Грот Я. К., Русское правописание. СПб., 1886, гл. III, Об употреблении знаков препинания и о других облегчающих правильное чтение знаках (§ 101—109).

Давыдов И., Опыт общесравнительной грамматики русского языка, изданный Вторым отделением Академии наук. СПб., 1852. Отд. II, Правописание в предложениях и периодах, или о знаках препинания.

Классовский Б., Знаки препинания в пяти главнейших языках. СПб., 1869.

Орнатовский И., Новейшее начертание правил российской грамматики, на началах всеобщей основанных, т. X, 1810, гл. О правильном изображении целой речи, стр. 304—309.

Парамонов О. и Пешковский А. М., Новые принципы в пунктуации по поводу проекта Главнауки) „Русский язык в советской школе“, 1930, № 4.

- Петерсон М. Н., Русский язык. Пособие для преподавателей. М., 1925, стр. 107.
- Пешковский А. М., Школьная и научная грамматика. М., 1918.
- Поспелов Н. С., Об основах пунктуации в русском языке. „Русский язык в советской школе“, 1936, № 4.
- „Свод правил об употреблении знаков препинания“ (проект Главнауки), „Русский язык в советской школе“, 1930.
- Сентюрин А., Грамматические знаки препинания при чтении вслух. „Журнал Министерства народного просвещения“, 1916.
- Фигуровский И. А., Пунктуация целого текста. „Русский язык в школе“, 1936, № 5.
- Филомафитский Евграф, О знаках препинания вообще и в особенности для русской словесности. Сочинения в прозе и стихах. Труды Общества Любителей русской словесности при Московском Университете, 1822, гл. II.
- Флоров С. П., Как быть с пунктуацией при обособленных членах предложения. „Русский язык в советской школе“, 1930, № 2.
- Шапиро А. Б., О реформе русской пунктуации. „Русский язык в советской школе“, 1930, № 3.
- Щерба Л. В., Пунктуация. „Литературная энциклопедия“, т. IX, 1935.

ON THE MAIN PRINCIPLES OF PUNCTUATION

by S. A. ABAKUMOV

After a thorough investigation of the history of Russian punctuation the author has come to the conclusion that the Russian system of punctuation was built up gradually as a necessity of dividing speech put down in a continuous way of writing (*scriptio continua*); the influence of other punctuation systems on the Russian system in the course of its development has been comparatively insignificant.

The author's opinion is that the essence of punctuation is to use auxiliary signs, worked out in the historical development of writing, to divide speech into elements expressing thought, i. e. to understand the elements themselves and their interrelations. In the system of punctuation inevitably remains only that which is typical, that which helps one to grasp the sense of the text.

In the process of the historical development of punctuation two groups of punctuation marks seem to have arisen:

a) punctuation marks which not only divide speech into its components, but show the definite meanings of these components or their interrelation as well,

b) punctuation marks which serve only to divide speech into their components.

A critical survey of literature concerning methods of teaching punctuation shows that methods developed along these lines only after the Great

October Socialist Revolution. The method of studying punctuation is, first of all, based on the peculiarities of the sense, then on the grammatical and syntactical structure of the text, where as the rhythmical and melodious structure of speech should be taken into consideration as well.

Punctuation methods require to be further worked out on the basis of experimental investigations in the field of psychology and in other minor aspects.

ДИАЛЕКТНАЯ ОСНОВА РЕЧИ УЧАЩИХСЯ КАК ОДНА ИЗ ПРИЧИН ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК

А. В. ТЕКУЧЕВ

кандидат педагогических наук

I

Вопросы орфографической грамотности учащихся уже в течение долгого времени волнуют широкие круги советской общественности. Больше всего, естественно, эти вопросы затрагивают тех, кто имеет непосредственное отношение к школе и делу народного образования вообще. Отдельные учителя, целые коллективы их, методисты и научные работники — специалисты в области методики русского языка, в разное время по-разному объясняли причины той весьма широко распространённой орфографической неграмотности учащихся, свидетелями которой мы являемся в наши дни.

И надо сказать, что по данному вопросу нашей методической литературой был дан довольно обстоятельный ответ. Были отмечены и причины социальные, и причины психо-физиологического характера, отмечались в связи с этим и особенности системы русской орфографии, и несовершенство методики правописания.

В связи с развитием методики за последнее время заметно ослаблено действие многих факторов, порождающих неграмотное письмо учащихся. К числу достижений в области методики правописания относятся такие, как, например, всеобщее признание принципа сознательности, который должен быть положен в основу обучения орфографии, признание важнейшей роли связного текста, используемого на уроках орфографии, необходимости дифференцированного подхода к предупреждению и исправлению орфографических ошибок и др.

Нельзя не указать и на замечательный эффект, получающийся в результате использования на уроках орфографии разнообразнейших упражнений по анализу состава слова, на эффективность применения хорошо продуманной системы учёта ошибок и классификации их (что, в свою очередь, значительно облегчает для учителя организацию работы над ошибками) и т. п.

Однако опыт занятий в школах показывает, что при некоторых условиях даже умелое использование всего того, что предоставляется в распоряжение учителя нашей сравнительно хорошо разработанной методикой орфографии, ещё не обеспечивает удовлетворительной грамотности учащихся.

При изучении орфографических ошибок нельзя не обратить внимания на то, что в школах разных районов нашей страны характер ошибок, допускаемых учащимися при прочих равных условиях, не один и тот же. Так, например, ошибочные написания типа: и дѣть, б е р ѣ т ь, ж д ѣ т ь, весьма обычные для учащихся школ Тамбовской, Рязанской, Воронежской областей, почти невозможны в работах учащихся школ Кировской, Вологодской и Архангельской областей. Возможность ошибочных написаний типа: в ѣ с н а, п о л ѣ, м о р ѣ, довольно широко распространённых в школах Костромской, Вологодской, Горьковской и других областей, как правило, совершенно исключена для учащихся школ Орловской, Курской, Тульской и многих других южных областей. Ошибочные написания приведённого выше типа не могут быть объяснены ни специфическими особенностями русской орфографии, ни причинами психо-физиологического характера, ни методической неподготовленностью учителя.

Наличие ошибок учащихся в указанных выше случаях можно объяснить только такими обстоятельствами, которые у нас в школьной практике обычно не учитываются, а именно, особенностями речи учащихся, сложившимися под влиянием того диалекта, на котором говорят местные жители.

Исключительное разнообразие говоров русского языка, распространённых на огромной территории нашего Союза, приводит к меньшему же разнообразию орфографических ошибок в работах учащихся различных областей и районов.

Вопрос о диалектизмах в речи учащихся и их влиянии на орфографическую грамотность, а также вопрос об особенностях методики преподавания русского языка в школах с различной диалектной средой учащихся никогда ещё не был поставлен во всём его объёме. Поэтому, естественно, он и не нашёл в нашей методической литературе сколько-нибудь удовлетворительного решения.

Тем не менее, на необходимость считаться с особенностями диалекта учащихся при обучении последним орфографии, хотя и изредка и как бы между прочим, но указывалось даже в старой методической литературе.

В отдельных журнальных статьях дореволюционного времени мы встречаем указания (правда, весьма немногочисленные) на диалектизмы в речи учащихся, как на возможную причину орфографических ошибок.

В этом плане, прежде всего, следует указать на статьи К. Житомирского „Причины безграмотности и средства к её устранению“ („Педагогический сборник“, август, 1895) и Н. В. Чехова „Затруднения, встречающиеся в преподавании русского языка в начальной школе“ (Сб. „Вопросы и нужды учительства“, III, 1910).

В первой из названных статей в связи с анализом причин безграмотности учащихся, между прочим, говорится: „Надо не забывать, что русская грамматика пишется для всей обширной русской империи от Финских хладных скал до пламенной Колхиды и от Урала, даже от Амура до Дуная. Существование несчётного количества говоров, даже нескольких наречий, характерные особенности которых целиком остаются даже у самых образованных людей, выросших и воспитанных в данной местности, совершенно игнорируется... При фактическом благоговении к авторитету учебника не только среди народных учителей, но и среди учителей средних учебных заведений, особенно, если данный учебник одобрен или рекомендован Учёным комитетом министерства народного просвещения, иной учи-

тель бьётся с учащимися над каким-нибудь отступлением письма от говора, которое им совершенно чуждо в данной местности, достигает, как и следует ожидать, совершенно противоположных результатов. Дети, запомнив, что в такой-то комбинации звуков имеется явление, на которое надо обратить внимание, пишут данное слово несогласно со своим выговором и, конечно, ошибаются, потому что их-то выговор совершенно совпадает с начертанием.

В нашей местности¹, например, ни один полуграмотный не напишет *ы, ю, я* после шипящих или гортанных, или *ой* вместо *ый (ий)* в окончаниях прилагательных, или *ушко* вместо *ышко* в уменьшительных, или *ей* вместо *ий* в родительном множественном и мн. др., но пусть он поучится в школе правильному письму, и он тотчас же начинает делать эти ошибки.

Зато и никогда не слышавшие об орфографии, и школьники одинаково смешивают *ы* и *и* после губных и *р*², одинаково пишут *ть* в 3-м лице всякого следующего за ним *ся*, одинаково употребляют вставочные гласные в таких словах, как *мне (миче или мене)*, вечно смешивают звук *и* со звуком *е* и т. д.

Иной школьный учитель просто даже не подозревает, чтобы в России были разные говоры среди православного населения. Конечно, было бы ещё желательнее, если бы учебники правописания были приспособлены по возможности к различным местностям, так, чтобы для Полтавы был учебник киевский, а не московский, а для Гродно — виленский, а не петербургский, потому что для различных местностей и отступления говора от употребительного письма различны³.

Во второй статье, говоря о необходимости для учителей и авторов учебников и учебных пособий считаться с особенностями диалекта учащихся, Н. В. Чехов приводит ряд весьма убедительных примеров, указывающих на недопустимость единообразного применения одних и тех же орфографических правил и текстов для упражнений во всех районах страны. В связи с этим в статье отмечается факт включения в известное и широко распространённое тогда практическое пособие по орфографии Н. Я. Некрасова „Практический курс правописания“ правила употребления окончаний существительных в дательном и творительном падежах множественного числа — *ам, — ами* (рука*м*, рука*ми*). Изучение этого правила, а тем более выполнение ряда упражнений, обычно посвящаемых ему, в школах южных районов явно нецелесообразно; употребление форм на — *ам, — ами* („бить по рука*м*“, „бить рука*ми*“) для населения этих районов очевидно само по себе, здесь иначе ни сказать, ни написать учащиеся не могут. Совершенно ясно, что включением этого правила в пособие предусматривалась возможность предупреждения ошибок в употреблении соответствующих форм в местностях с северно-русскими говорами; в последних, как известно, широко распространено явление совпадения окончаний дательного и творительного падежей, в связи с чем и при письме учащимися часто смешиваются или вообще не различаются формы на — *ам, — ами* („есть зубам“, „дать корму лошада*ми*“). Упражнение на вставку пропущенных безударных *о* в словах типа к-р-ва, м-л-ко и т. п. также явно бесполезно для большинства школ северных районов; оно является необходимым лишь для районов распространения „аканья“.

¹ Речь идёт о г. Таганроге. — А. Т.

² Мило вместо мыло, риба вместо рыба. — А. Т.

³ „Педагогический сборник“, 1895, август, стр. 90—92.

Одинокó прозвучали в то время и не получили сколько-нибудь заметного резонанса ни в школьной практике, ни в методической литературе голоса этих передовых методистов конца XIX и начала XX вв.

А между тем, по мысли Н. В. Чехова, обмен мнений по затро-нутому им вопросу должен был бы „дать толчок к возникновению нового отдела методики, который знакомил бы учителей со способами изучения местного говора и с тем, как пользоваться знанием его в целях облегчения для учеников усвоения литературной речи, а вслед затем и правописания“¹.

В последние два десятка лет в связи с усилением внимания всей советской общественности к вопросам орфографической грамотности учащихся вообще, всё чаще и чаще начинают указывать на диалектизмы в речи учащихся, как на одну из причин орфографических ошибок. На необходимость считаться с произношением учащихся при обучении их орфографии в значительно большей степени, чем это имеет место сейчас в школьной практике, в разное время и по различным поводам справедливо указывали в своих статьях на страницах журнала „Русский язык в школе“ ряд авторов: С. А. Копорский, А. М. Пешковский, А. В. Миртов и др.

С. А. Копорский, разбирая „Практическую грамматику русского языка“, составленную Ф. Фридлянд и Е. Шалытом, указывает на невозможность повсеместного применения некоторых рассуждений составителей „Практической грамматики“ в области фонетики. Для иллюстрации этого утверждения С. А. Копорский берёт в качестве примера то, что говорится в указанном учебнике о *щ*.

„В некоторых местностях *щ* произносится как два звука — *шч*, а в московском произношении звучит, как долгое *ш* (мягкое только в этом случае) — определяют авторы, забывая, что в большей части северно-великорусских, как и южно-великорусских говоров *щ* звучит как долгое твёрдое *ш* (шшукa и т. д.)“².

А. М. Пешковский, лично сделавший попытку создать учебник, при пользовании которым учителю была бы облегчена задача дифференцированного подхода к обучению русскому языку учащихся, говорил: „при методе „от звука к букве“ одного шаблона обучения для всей России дать нельзя. Учитель, который в классе, произносящем *шч*, вздумает рабски следовать московскому произношению, потерпит жесточайшее поражение“³.

По словам А. В. Миртова, влияние живого говора в ещё большей степени сказывается на письме малограмотных взрослых. Говоря о своём опыте работы на курсах повышения квалификации рабочих Донбасса, А. В. Миртов указывает, что „большинство ошибок (процентов 80) объясняется влиянием живого говора, причём это ошибки двоякого рода: 1) невольное подчинение письма местному произношению и 2) известная боязнь писать „как слышится“ — это уже влияние учёбы („пиши не так, как слышится“). Отсюда довольно обычное у нас лишнее *о* и *е* (вместо *а* и *и*) при чётком „аканьи“ и „иканьи“ в живой речи“⁴.

¹ Сб. „Вопросы и нужды учительства“, 1910, III.

² Копорский С. А., „К вопросу о происхождении орфографических ошибок“ в журн. „Русский язык в советской школе“, 1930, № 4.

³ Пешковский А. М., Наш язык. Ч. 1, Книга для учителя, стр. 129.

⁴ Миртов А. В., Опыт исправления грамотности взрослых. Журн. „Русский язык в советской школе“, 1929, № 1, стр. 120.

В своё время и нам в ряде статей приходилось указывать на диалектизмы, как на одну из причин орфографических ошибок учащихся. Одновременно обращалось внимание учителя на то, что устранение ошибок такого рода потребует использования специально отобранных для этой цели приёмов обучения, а тренировочные упражнения должны проводиться с учётом особенностей речи учащихся.

„По своему характеру, — говорилось в одной из наших статей, — орфографические ошибки чрезвычайно разнообразны, но среди них особенно выделяются ошибки на случаи правописания безударных гласных, правописания падежных и личных окончаний, правописания предлогов и приставок. Большое место (среди них. — А. Т.) занимают ошибки, вызванные особенностями диалекта среды, в которой находится учащийся.

Как правило, школа, к сожалению, мало считается с этими особенностями; методика также мало учитывает их и не даёт почти никаких на этот счёт указаний. А между тем на всех ступенях обучения необходимо учитывать особенности местного говора и при обучении орфографии применять такие приёмы, которые бы ослабляли влияние местного говора на правописание, например, на правописание слов с безударными, в отдельных случаях на правописание слов с *ь* и пр.“¹.

На зависимость между количеством и характером орфографических ошибок учащихся, с одной стороны, и характером произношения, обусловливаемого принадлежностью учащихся к тому или иному говору — с другой, указывают в своих работах также В. А. Богородицкий, С. А. Копорский, М. В. Ушаков, П. П. Иванов, П. О. Афанасьев и др.

В. А. Богородицкий, указывая на зависимость письма от произношения пишущего, считает, что изучение малограмотных написаний имеет огромное значение даже для теоретических исследований лингвиста. „Так как малограмотные люди ещё не усвоили всех особенностей правописания, — говорит он, — то они пишут нередко на основании своего выговора и, таким образом, своими написаниями доставляют материал лингвисту, дополняя и иногда даже и с правляя его непосредственные диалектологические наблюдения над местными говорами“. Таким образом, здесь косвенным путём признаётся наличие ошибок, обусловленных диалектными особенностями, признаётся их распространённость (наряду с ошибками другого рода), а в дальнейшем изложении указывается и на то, что „малограмотные написания представляют интерес ещё и в педагогическом отношении, так как показывают, какие особенности правописания труднее усваиваются и, таким образом, могут вести к улучшению способов обучения орфографии“².

В упоминавшейся уже интересной и едва ли не единственной в своём роде статье проф. С. А. Копорский³ даёт довольно подробный перечень орфографических ошибок, встречающихся у учащихся школ северной части б. Рыбинского округа Ярославской губернии, и устанавливает зависимость между характером этих оши-

¹ Текучев А. В., Вопросы преподавания языка в средней школе. Журн. „Русский язык и литература в средней школе“, 1935, № 3, стр. 99.

² Богородицкий В. А., Изучение малограмотных написаний. Сб. „Очерки по языковедению и русскому языку“. М., 1939, стр. 84.

³ Копорский С. А., К вопросу о происхождении орфографических ошибок. Журн. „Русский язык в советской школе“, 1930, № 4, стр. 80—91.

бок и произношением учащихся — носителей говоров северно-русского типа. Автор правильно намечает здесь и некоторые пути борьбы с ошибками подобного рода, указывая на большую роль, какую играет в этом деле речь самого учителя, речь окружающей среды, характер учебников и т. д.

Ошибкам, основанным на местных диалектах, большее внимание, чем другие авторы, уделил также в своей книге „Методика правописания“ М. В. Ушаков¹.

В отдельной главе „Орфография и диалектология“, посвящённой данному вопросу, автор не только обращает внимание учителя на особый характер этих ошибок, но и даёт перечень некоторых из них, правда, не ставя пока себе цели дать подробное описание тех или иных методических приёмов для их исправления.

На примере анализа ошибок лишь одного типа, а именно ошибок на безударные гласные в разных положениях, П. П. Иванов² с полным к тому основанием указывает на отрицательную роль, какую играют при обучении правописанию ударения, принятые в местном языке и расходящиеся с ударением в языке литературном. Это обстоятельство обязывает учителя обратить особое внимание на выработку у учащихся правильного произношения вообще и правильную постановку ими ударений в отдельных словах, в частности.

Последним, по времени опубликования, высказыванием по затронутому вопросу, является небольшая глава в книге П. О. Афанасьева „Методика русского языка в средней школе“ и страничка в главе „Учёт орфографических навыков“ той же книги³.

Помимо общей постановки вопроса о влиянии диалектизмов в речи учащихся на характер орфографической грамотности последних, констатации этого явления и указания на некоторые типичные орфографические ошибки учащихся, принадлежащих по своему говору к различным диалектным группам, П. О. Афанасьев пытается наметить и то направление, по которому нужно идти учителю в поисках им методов повышения орфографической грамотности таких учащихся.

В результате своих рассуждений автор приходит к выводу, что „для каждой группы говоров должны быть выдвинуты особые приёмы, должна быть разная дозировка материала, неодинаковый порядок проработки тем, специально подобранный материал, даже специально составленные таблицы, сосредоточивающие внимание на нужных орфограммах, по разному затруднительных для разных говоров“. С этими соображениями проф. Афанасьева нельзя не согласиться.

На огромное значение местных диалектов при обучении учащихся правописанию, как мы видели выше, в методической литературе время от времени обращалось внимание учителя. И все же мы с сожалением должны констатировать, что унифицированный, без учёта диалектной среды учащихся, подход к обучению орфографии в нашей массовой школе и теперь ещё является одной из самых характерных черт современной постановки преподавания русского языка.

¹ Ушаков М. В., Методика правописания. Учпедгиз, М., 1936, стр. 120—126.

² Иванов П. П., Опыт изучения безударных гласных в начальной и средней школе. Учпедгиз, М., 1941, стр. 22—36.

³ Афанасьев П. О., Методика русского языка в средней школе. М., 1944, стр. 210—213.

А между тем при таком унифицированном подходе многие давно отстоявшиеся и вошедшие в школьный обиход, как бесспорные и надёжные, правила правописания для значительной части школ оказываются не только бесполезными, не дающими желательного эффекта, но часто и серьёзно мешают учащимся овладеть навыками правильного письма.

К таким правилам относится, например, известное правило проверки безударного ударением в слове с соответствующим корнем (в о д а́ — в о́ды, г р я з е в о́й — г р я з ь и т. п.). На огромной территории распространения значительной части северно-русских говоров на месте гласного *a* под ударением между мягкими согласными слышится звук *э*: г р' э́ с' — г р' а́ с'¹ (грязь), п' э́ т' — п' а́ т' (пять). В школах, ученики которых с детства говорят на таком диалекте северно-русского типа, правило о проверке безударных ударением обычно проходит так же, как и в школах всей остальной части республики. А между тем в этих школах в сферу применения этого правила не должны были бы механически включаться указанные выше случаи типа: г р' э́ с', — г р' а́ с' (грязь — грязь), так как и в языке и в представлениях учащихся, о которых идёт речь, есть только слова г р' э́ с', п' э́ т', к р и ч э́ т', а не г р' а́ с', п' а́ т', к р и ч а́ т. Ведь ученики, носители этой диалектной черты, следуя правилу проверки безударного с помощью ударения, неизбежно должны будут написать г р е з е в о́й вместо г р я з е в о́й, так как для них под ударением в положении между мягкими согласными слышится определённое, бесспорное и привычное их уху *э*, а не *a*².

Подобное же явление наблюдается и в местах, где распространены южно-русские говоры. Опора учащихся на местное произношение при применении указанного правила проверки безударных ударением ведёт к ошибкам типа с о д и́ с ь, в о р и́ т е, с к о м ь я́ (с а д и́ с ь, в а р и́ т е, с к а м ь я́), так как эти написания проверяются подударными в местном произношении: с о́ д и ш ь, в о́ р и ш ь, с к о́ м ь и и т. п.

Надо обратить особое внимание на то, что подобные орфографические ошибки допускаются не вопреки правилу, изученному в школе, а именно в результате последовательного, но механического его применения. Таким образом, весьма нужное и полезное правило, с помощью которого проверяется большое количество написаний безударных, в данном случае из-за игнорирования учителем особенностей речи учащихся, оказывается причиной орфографических ошибок³.

Учителя многих школ северных областей при изучении правописания безударных гласных весьма серьёзно толкуют учащимся, что в словах *с о б а к а*, *в о д а* и т. п. надо писать *о*, а не *a*, тратят на это огромное количество времени, не учитывая того, что для учащихся этих районов написание *a* в таких словах является естественным. Поэтому рассуждения учителя в этих случаях не приносят никакой пользы, вызывая нередко у учащихся лишь недо-

¹ Знак ' указывает на мягкость согласного.

² О возможных способах преодоления затруднений в подобных случаях см. ниже, разд. V.

³ На такое же явление правильно указывает и П. П. Иванов в своей книге „Опыт изучения безударных гласных в начальной и средней школе“, Учпедгиз, 1941, стр. 36. На материале школ Московской области он показывает, как ученики, применяя данное правило, используют слова с местным ударением и тем самым допускают орфографические ошибки типа: *п е т н о* (местное произношение под ударением *п ё т н а*), *п е л а́* (*п ё л я т*) и т. д.

умение по поводу того, зачем так много говорится о само собой разумеющихся вещах.

Факты игнорирования особенностей речи учащихся обнаруживаются при пользовании в школе и таким учебником, как учебник под редакцией академика Л. В. Щербы. Рассчитанный на обслуживание школ всей страны, он, естественно, не всегда может считаться даже с очень распространёнными диалектными явлениями, а учитель, несмотря на это, тоже не учитывает этих явлений в работе по русскому языку.

Приведём примеры:

1. На первой же странице раздела „Фонетика“ указанного выше учебника в § 8 ученики читают: „Мы не всегда пишем так, как произносим. Например, в словах горка и гора мы одинаково пишем букву *о*, но в слове горка после *г* мы произносим звук *о*, а в слове гора звук *а*; в словах трава и дрова после буквы *р* пишем в первом слове букву *а*, во втором же букву *о*, но в обоих случаях произносим звук *а*“¹.

В каком положении оказывается в этом случае оказующий ученик? Ведь ему приходится по необходимости механически заучивать, что в слове гора мы произносим звук *а*, которого он здесь не слышит, и не произносит, ему приходится, вопреки очевидным для него фактам, принимать на веру, что в словах трава и дрова в безударном слоге слышится один и тот же звук *а*. Для него ведь эти звуки в данном положении отчётливо разные звуки. В некоторых районах гласные звуки в этих словах могут и сближаться между собой, но в соответствии с северно-русским произношением уже не как звук *а*, а как звук *о* (трова, дрова).

2. Уменье различать род изменяемых частей речи для решения вопроса о правильных написаниях, как известно, имеет чрезвычайно важное значение.

Род существительных, как правило, определяется путём прибавления к ним местоимений — мой, моя, мое, соответствующих словам мужского, женского и среднего рода. Так это сделано и в „Грамматике русского языка“ под редакцией академика Л. В. Щербы (ч. I, 1946, стр. 54). К сожалению, в это правило обычно не вносятся никаких коррективов даже учителями тех мест, где учащиеся, согласно их диалекту, считают многие слова среднего рода словами мужского рода (мой сено, молоко прокис, сухой сено), слова мужского рода — словами женского рода и, наоборот, слова женского рода — словами мужского рода (моя путь, мой мышь) и т. п.

3. Правилom правописания буквы *ѣ* („Грамматика русского языка“ под редакцией академика Л. В. Щербы, ч. I, 1946, стр. 15) указывается на то, что эта буква употребляется только под ударением. Естественно, что учебник не обращает внимания ученика и учителя на правило так сказать негативного характера, косвенно указывающее, что в безударном положении *ѣ* не пишется. Однако произношение типа мѣрѣ (мѣр'ѣ), сѣлѣ (с'ѣлѣ) толкает учащихся к ошибкам, заключающимся в употреблении буквы *ѣ* именно в безударном положении. А учителя в школе северных областей часто проходят это важнейшее для оказующих учащихся правило так, как оно дано в учебнике, не внося в него необходимых дополнений.

¹ „Грамматика русского языка“, под редакцией акад. Л. В. Щербы, ч. I, 1946, стр. 13.

Таким образом, обзор дореволюционной и современной методической литературы показывает, что те сравнительно немногочисленные высказывания по разбираемому здесь вопросу, которые до сих пор имели место, в основном, сводятся к констатации факта существования орфографических ошибок, обусловленных диалектными особенностями речи учащихся, и к установлению того, что особый характер этих ошибок, как правило, не принимается учителями в расчёт ни при учёте и классификации ошибок, ни в классной работе над ними.

Одновременно указывается на зависимость методики преподавания русского языка вообще и орфографии, в частности, от характера той диалектной среды, в которой выросли и продолжают врастаться учащиеся; на недопустимость повсеместного однотипного методического подхода к обучению орфографии и работе по развитию речи без учёта особенностей местных говоров;

на необходимость особо тщательной работы учителя над орфоэпически правильным произношением учащихся — носителей того или иного диалекта, и

на необходимость учёта диалектных особенностей речи учащихся при составлении учебников и учебных пособий по русскому языку, а также при пользовании ими в школе.

Однако как мнения по данному вопросу, так и немногочисленные предложения, направленные на его решение, носили обычно характер более или менее случайных или попутных замечаний и пожеланий, сделанных в связи с постановкой других общих вопросов педагогики, методики или лингвистики. Специального же изучения и описания ошибок, обусловленных диалектной основой речи учащихся, произведено не было. Точно так же не была разработана ни методика борьбы с ошибками этого рода, ни методика предупреждения их, ни самые принципы этой методики. Принятые теперь в школе правила орфографии не были пересмотрены с точки зрения целесообразности использования их в школах с различным в отношении диалекта составом учащихся,

Решение этих задач, стоящих перед современной методикой русского языка, надо думать, является делом ближайшего будущего.

II

Проблема влияния диалектной речи учащихся на орфографическую грамотность последних — проблема важная, сложная и, как мы видели из предыдущего изложения, мало разработанная. Решение этой проблемы в целом предполагает, в конечном счёте, решение вопросов о том, а) какие именно орфографические ошибки нужно считать диалектными, б) каков их удельный вес в общем количестве орфографических ошибок, в) какова их устойчивость, какие из них поддаются устранению с большими, какие с относительно меньшими усилиями и, наконец, г) какие особенности речи учащихся, психофизиологические особенности процесса письма вообще и прочного запоминания учащимися тех или иных орфограмм, в частности, должны быть учтены при построении методики обучения орфографии в условиях диалектной среды учащихся.

Разработка же системы методических приёмов обучения орфографии с целью предупреждения и устранения допускаемых учащимися диалектных орфографических ошибок, в свою очередь, предполагает длительные наблюдения над ошибками этого рода, проводимые

в широком масштабе в различной диалектной среде, а также проверку экспериментальным путём эффективности практикуемых уже в школе или предлагаемых вновь методических приёмов.

Естественно, что для решения всех этих вопросов потребуется и значительное время и значительные усилия большого коллектива заинтересованных учителей и научных работников.

Настоящая статья является лишь первым этапом в работе по изучению и описанию диалектных ошибок, допускаемых учащимися-представителями северно-русского наречия. Поэтому в ней ставится задача лишь показать, что ошибки, обусловленные диалектными особенностями, количественно являются группой весьма значительной, что с качественной стороны это ошибки особого рода, ошибки, в большинстве своём не предусматриваемые существующими классификациями ошибок, а в то же время требующие особого методического подхода при их устранении.

В последних главах нашей статьи поставлены некоторые теоретические вопросы, имеющие принципиальное значение и ещё ожидающие своего разрешения, а также приведены возможные варианты методического решения нескольких частных вопросов затронутой здесь большой проблемы. Более углублённое и экспериментальное изучение последней явится предметом следующих этапов работы.

Одним из наиболее трудных теоретических вопросов, на который должен быть дан, хотя бы и в условной форме, тот или иной ответ, уже с самого начала является вопрос о том, какие именно орфографические ошибки надо относить к диалектным. Обозначение границы между собственно диалектными ошибками и ошибками, не связанными с местным произношением, дело очень нелегкое.

Трудность классификации заключается в том, что одна и та же ошибка может быть следствием разных причин, на что правильно указывает М. В. Ушаков, говоря:

„Ошибка может быть результатом ассимиляции и в то же время результатом ложной аналогии (кокой?). К ошибке может толкать и произношение учащегося, а в то же время и ассимиляция (вада)“¹.

С аналогичными трудностями классификации учитель неизбежно сталкивается и при выделении в особую группу диалектных ошибок. Дело в том, что одна и та же ошибка в разных районах может быть следствием различных причин, в одних — быть диалектной, в других — недиалектной. К таким ошибкам, например, могло бы быть отнесено написание — *ть* в глаголах 3-го лица. Для районов распространения южно-русских говоров это — определённо выраженная диалектная ошибка, являющаяся результатом произношения глаголов 3-го лица с *т'* в конце; для большинства же районов распространения северно-русских говоров такая орфографическая ошибка может быть или результатом ложной аналогии формы 3-го лица с неопределённой формой глагола, или простой опiskeй. И, наоборот, орфографические ошибки типа: *думаш, он думат; знаш, он знат* для учащихся севера явно диалектные, они — результат стяжения, характерного для этих говоров; для учащихся же юга подобные ошибки — результат ослабления внимания, это обычный пропуск буквы. Как и всякая классификация, имеющая дело с явлениями живого языка, бывает в известной мере условной, допускающей отнесение явлений сложного порядка по различным признакам в разные группы, точно так же и обозначение границы между собственно диалектными ошиб-

¹ Ушаков М. В., Методика правописания. Учпедгиз, М., 1936, стр. 14.

ками и ошибками, не связанными с местным произношением, может быть до некоторой степени условным. Тем не менее, о принципах классификации ошибок, на основании которых последние могут быть отнесены в разряд диалектных, говорить и можно и нужно.

По нашему мнению, к числу диалектных должны быть отнесены в первую очередь те ошибки, которые допущены в результате написания слова по фонетическому принципу в соответствии с произношением, принятым в данном говоре и явно отличающимся от литературного произношения (цашка, угород, чеп, хозейка и т. п.).

Во вторую очередь сюда должны быть отнесены ошибки, связанные с морфологической и синтаксической системой данного говора. К таким ошибкам надо отнести, например, случаи: к дверé, грудé (дательный падеж существительных 3-го склонения с окончанием *е* вместо принятого в литературном языке *и*), с волкáм ночь провёл (совпадение окончаний дательного и творительного падежей множественного числа существительных), полевые мыша, полоть просу, молоко прокис (явления, связанные со смешением рода существительных) и другие, характерные для учащихся — представителей северно-русского наречия, а также ошибки типа: моя молоко (смешение рода существительного), сóдишь, вóришь, скóмьи и другие, характерные для учащихся — представителей южно-русского наречия.

В тесной связи с собственно диалектными ошибками, отмеченными выше, находится большая группа ошибок, допускаемых учащимися против их собственного произношения. К таким относятся, например, ошибки типа трова, скомья, допущенные в условиях южно-русского говора, допускаемые по ложной аналогии с уже известными учащимся написаниями типа вода, или ошибки карова, вада, в условиях северно-русского говора, допускаемые иногда по той же причине. Эти ошибки, хотя они и не являются собственно диалектными, косвенно обуславливаются всё же диалектными особенностями речи учащихся и потому должны рассматриваться в связи с ошибками собственно диалектными.

III

Количество диалектных орфографических ошибок в письменных работах учащихся, вообще говоря, весьма значительно. Так, П. П. Иванов в уже упоминавшейся нами его книге „Опыт работы над безударными гласными“ констатирует у учащихся II класса даже подмосковных школ наличие 2,2% ошибок, связанных с диалектными отклонениями. При этом надо иметь в виду, что автор изучал не все ошибки, встречавшиеся в работах учащихся, а лишь один их тип, именно, ошибки на безударные гласные в разных положениях. П. П. Иванов имел дело с учащимися Подмоскovie, где, собственно, диалектизмы не могут уже играть такой роли, какую они играют в глухих местах, например, Чкаловской или Архангельской областей, характеризуясь бóльшими отличиями от литературного языка, чем говоры подмосковных районов.

Совсем другая, и притом более внушительная, картина получается тогда, когда мы имеем дело с диалектными ошибками не одного какого-либо раздела, а со всеми возможными, и с учащимися не подмосковной школы, а с учащимися таких районов, в которых диалекты и в настоящее время сохраняют свою устойчивость. В этих

условиях количество ошибок, связанных с диалектными отклонениями, поднимается нередко до нескольких десятков процентов.

Мы располагаем значительными данными по одной из школ Ивановской области. Это Неверово-Слободская неполная средняя школа, Пестяковского района. По наблюдениям учителя этой школы, местного уроженца, Д. Н. Морозова, количество диалектных ошибок достигает 25% по отношению к общему количеству орфографических ошибок, допускаемых учащимися этой школы.

Это почти совпадает с тем, что получено нами в результате изучения ошибок учащихся этой школы в разные годы, за период времени с 1938 по 1945 г. По нашим данным, таких ошибок — 27%. Это очень большое количество. В 740 тетрадях, просмотренных нами, всего оказалось 13 613 ошибок; из них 3666 ошибок или 27% можно было бы, согласно условиям, изложенным на стр. 67, отнести к разряду так называемых диалектных ошибок.

Конечно, эти цифры, указывающие на количество диалектных ошибок и их удельный вес в общем количестве орфографических ошибок, имеют строго локальное значение. В других районах и школах мы можем встретиться, повидимому, с большими отклонениями от этих цифр как в сторону увеличения процента диалектных ошибок, так и в сторону его уменьшения. Это будет зависеть от характера говора, большей или меньшей устойчивости отдельных диалектных черт в нём, степени близости его к литературному языку и т. п. Само собой разумеется, что и качество ошибок в разных районах будет различным и не только в районах распространения разных наречий (северно-русского, южно-русского), но даже в пределах одного и того же наречия, например, в районах распространения говоров Владимиро-Поволжской группы, с одной стороны, и в районах распространения говоров Вологодско-Кировской группы — с другой.

Но все эти обстоятельства нисколько не умаляют значения проблемы в целом, а лишь указывают на необходимость тщательного изучения её в различных условиях и дифференцированного подхода к разрешению её в зависимости от изменения тех или иных условий обучения.

Давая количественную характеристику диалектных ошибок учащихся той или иной школы, того или иного района, было бы недостаточным указать лишь на общее их количество. Далек небезразличным оказывается знать, как эти ошибки распределяются по классам, как меняется количество ошибок в зависимости от вида и характера письменной работы, в которой они допущены.

Оставляя до следующей главы качественную характеристику ошибок учащихся упомянутой выше Неверово-Слободской неполной средней школы относительно количественного распределения ошибок по классам, мы можем сказать следующее: как того и следовало ожидать, и это является совершенно естественным, количество диалектных ошибок из класса в класс, начиная со II и кончая VII, постепенно снижается и при том в пределах весьма значительных — с 66% во II классе до 18,4% в VII классе в 1943/44 учебном году и с 42% во II классе до 15% в VII классе в 1944/45 учебном году.

Наиболее последовательно это снижение ошибок по классам наблюдалось в 1943/44 уч. г., о чём говорит табл. 1.

Некоторые отклонения от такого последовательного снижения диалектных ошибок наблюдалось в отношении IV класса в 1944/45 уч. г., что также не является неожиданным. Общеизвестно, что наиболее напряжённое положение с грамотностью обычно наблюдается в IV

Таблица 1
Количество орфографических ошибок
по классам

(по материалам 1943/44 уч. г.)

К л а с с	Общее количество учтённых ошибок	Из них диалектных:	
		в абсолютных цифрах	в %
II	311	205	66,1
III	386	176	46,7
IV	1452	556	38,0
V	574	184	31,3
VI	112	34	30,9
VII	191	36	18,4
	3026	1191	39,3

и V классах, причём это положение оказывается довольно устойчивым явлением вот уже в течение ряда лет. Так, например, по данным ЦУНХУ ещё за 1932/33 и 1933/34 уч. гг. наиболее низкий процент успеваемости давали именно IV и V классы. Данные по Неверово-Слободской школе говорят, примерно, о том же (см. табл. 2).

Таблица 2
Количество орфографических ошибок
по классам

(по материалам 1944/45 уч. г.)

К л а с с	Общее количество учтённых ошибок	Из них диалектных:	
		в абсолютных цифрах	в %
II	285	123	42,4
III	1789	441	25,2
IV	1492	490	32,8
V	1642	381	23,1
VI	2360	300	12,7
VII	769	119	15,5
	8337	1854	22,3

Давно замечено, что на количестве орфографических ошибок, допускаемых учащимися, сказывается также и то, какая именно работа выполняется учащимися: диктант, изложение, сочинение или упражнение тренировочного характера.

Материалы по Неверово-Слободской школе — это текущие работы учащихся самого разнообразного характера за длительный промежуток времени. Замечено, что число диалектных ошибок бывает более значительным в работах самостоятельных: изложениях, сочинениях, когда ученик сам распоряжается своей речью, чем в работах типа

списывания или диктанта, когда на качество записи ученика влияют зрительные восприятия (при списывании) или произношение учителя (при диктанте). Это подтверждается анализом ошибок учащихся разных классов за один и тот же год. Если процент орфографических ошибок, обусловленных диалектом, во всех работах по отношению к общему количеству ошибок в 1944/45 уч. г. был равен 22, то процент тех же ошибок только в изложениях и сочинениях (было изучено 275 работ) поднимался до 40.

Такой вывод, конечно, нельзя считать неожиданным: в диктантах мы имеем дело со сравнительно ограниченными контингентами слов, отбираемыми по усмотрению учителя. От учителя в значительной мере зависит то, какие орфограммы и их сочетания встречаются в тексте диктанта, от учителя зависит то, каким образом препарируется текст для данного диктанта. Ошибки в этом случае однотипны, часто повторяются у многих учащихся. На снижении количества ошибок в диктантах нередко сказывается и произношение учителя, и натренированность учащихся в выполнении этого вида работы (диктанта), особенно к концу учебного года.

IV

Прежде, чем дать качественную характеристику диалектных ошибок, допускаемых учащимися Неверово-Слободской неполной средней школы, следует сказать несколько слов о самой деревне, истории её возникновения, а также указать хотя бы и в самой общей форме, на наиболее характерные черты местного говора.

Район, где теперь находится деревня Неверова Слобода, в XII—XIII в. входил в состав Стародубского княжества, подвассального княжеству Владимиро-Суздальскому¹. Русские князья, продвигаясь на восток, к Волге, вели борьбу с мордовскими князьками — Пургас и Пуреш. Память о них сохранилась до настоящего времени в названиях села Пурех (теперь Горьковской области) и речки Пурешки с притоком Луха, протекающей по территории Неверово-Слободского сельсовета.

Когда именно возникла деревня Неверова Слобода, точно неизвестно. По некоторым косвенным данным можно предположить, что в XVI—XVII столетиях здесь на большой дороге от Мугреева (вотчина князя Пожарского) в Балахну уже была ямская станция.

Старики ещё помнят, что Неверова Слобода образовалась из двух соседних деревень — Полежаево и Хрычево, разделявшихся в прошлом небольшой речкой, теперь уже несуществующей. В речевом обиходе местных жителей эти названия сохранились и до сих пор.

Перед реформой 1861 г. деревня принадлежала трём помещикам — Рюмину, Трубецкому и Лутохину. Поэтому в деревне было три общества. Отдельные поля до сих пор старики называют то Лутохинские полосы, то Рюминские.

До революции 1917 г. Неверова Слобода была центром волости того же названия, входившей в состав Гороховецкого уезда Владимирской губернии.

Сейчас это большая деревня (около ста дворов), расположена на территории Пестяковского района Ивановской области. Территория

¹ Эти сведения даются по статье Ш ошина М. и Шелкуновой Т. „Пестяки“, помещённой в областной газете Ивановской области „Рабочий край“ 1945, № 122, а также по материалам местного жителя учителя Д. Н. Морозова, принимавшего активное участие в собирании материалов для данной статьи.

Неверово-Слободского сельского совета по существующему в настоящий момент административному делению находится на стыке Ивановской, Владимирской и Горьковской областей, на дороге Иваново—Шуя—Бала.на—Горький. До города Иванова, примерно, 140 км, железнодорожная станция Шуя расположена в 110 км, до города Горького 90 км. На юге (в 4—5 км) расположен огромный болотно-торфяной массив, — топливная база Горьковской районной электростанции (ГОГРЭС).

Население — русское; местные жители занимались и занимаются земледелием (сеют рожь, овёс, лён и др.) и скотоводством (разводят крупный рогатый скот, занимаются овцеводством). Местные кустарные промыслы, главным образом, — строчка, отхожие — плотничье дело. В настоящее время здесь есть колхоз, сельский совет, неполная средняя школа, больница, ветеринарная лечебница, сельское потребительское общество.

Говор деревни Неверова Слобода¹, согласно классификации, принятой Московской диалектологической комиссией (МДК), является, по своему характеру, говором Владимиро-Поволжской группы севернорусского наречия. Основные черты говора следующие²:

Гласные

О к а н ь е (неполное)

1. На месте орфографического *о* и частично *а* в безударном положении в первой позиции произносится *о*:

- а) вода́, нога́, столы́, домой́, корова́;
- б) робота́, стака́н, расту́т;
- в) онба́р, Ондра́й;
- г) пошла́, пойд'о́м;
- д) изредка: соди́с, кона́ва.

2. На месте орфографического *е* в первом предударном перед твердыми и после мягких согласных *о*³: в'ола́, н'осла́, с'остра́, с'оло́, в'осло́, в'оду́, б'ору́, в'осло́м, тр'опя́л, вв'орху́.

3. Во втором предударном слоге на месте орфографического *о* наряду со сравнительно редким *о* слышится *ы*, а также редуцированный гласный *ь*⁴: пылови́на, вылно́ва́лась, гылова́, мылодо́й, пыстухо́м, выд'ано́й, пыв'оду́, пы домо́м;

¹ Описание говора даётся по материалам наших записей и наблюдений над речью учащихся и учителей местной школы, а также на основании ответов местного учителя Д. Н. Морозова на „Программу“ Института русского языка Академии наук.

² Этим описанием, конечно, не покрываются все особенности данного говора. Здесь указывается лишь на наиболее распространённые в нём черты и явления, получающие отражение в характере орфографических ошибок учащихся.

Кроме того, надо иметь в виду, что говором Неверовой Слободы не покрываются и все особенности севернорусского наречия в целом. Ряд черт, свойственных другим севернорусским говорам, здесь совсем отсутствует или не получил широкого распространения (на такие явления в нашем описании и не указывается, так как сравнительная характеристика различных говоров не входила в нашу задачу).

³ Транскрипция, употребляемая в данной статье, в основном, та же, что рекомендуется „Программой собирания сведений для составления диалектологического атласа русского языка“, принятой Институтом русского языка Академии наук СССР. Исключение делаем лишь в отношении звука 'э, который обозначается буквой э.

⁴ О преобладании звуков *ы* или *ь* сказать трудно, так как оба они употребляются очень часто, а количественные подсчёты и сопоставления их в нашу задачу не входили.

трьв'аной, зьп'эрэт', пьчэмү, ньрубит', прьломияльс, къл'эндяр', зьбойалис, крьснова́той, пьс'эл'энцьф, пьд б'эр'обзьй, дьл'окó, зьгорáжывайут, пьговóрка, пьйаснитъл'ный, пьдл'эжáшый, вьд'аной, кьр'ашкí, пькотíлис.

4. В приставках раз-роз в различных предударных слогах: розв'эсистой, розмножáт', розорви́, розбер'óm, росказáл.

5. В послеударном слоге:

- а) лóдок, скóро, гóрот;
- б) гóрыда, дóрыга, за ўткыми;
- в) лóгьво, гóрът, наkáзьвал, вьггьну, вьррьсли, стáрьва, игóльчки, учáстък, нáпъл'э, гóльт.

На месте орфографического *e* произносится *и* и *о*:

- а) óзеро, вьнису, вьвиду, в'эчир;
- б) д'эн'ок, в'эт'ор, вьн'ос, вьв'ол, кáмн'ом, д'эр'эвн'ой, стáн'ом, б́уд'ом, погíбн'ош;
- мóр'о, пóл'о, гóр'о, дáйт'о, идít'о (но: в мóр'э, в д'эл'э — предложный падеж).
- в) нам'эрин'йо.

У вместо О

Во втором предударном слоге в абсолютном начале слова, вместо *о* произносится *у*: угурцьй, утопрí, утн'эсí, угорóд, устал'ной, утошли́, уторвát', устровóв много, устайóтца, убласт'áх, удновó (но: одíн), угронóm (от агроном — „огроном“), уккурáт (от аккурат — „оккурат“).

Произношение *у* вместо *о* возможно и в более удалённых от ударения слогах, например: убозначáт; в некоторых словах возможно *у* и в первом предударном: ун'э (оне).

Кроме того, особо должны быть отмечены и случаи появления *у* на месте *о* не в абсолютном начале слова — во 2-м предударном: лускутóк, субл'удат' (в данном случае согласно ассимиляции) и в 1-м предударном — пувóски, пучáшэ (почаще). В этом последнем случае конечно, сказывается влияние соседних губных-взрывных согласных (*п*).

Е — И

Характерной чертой данного говора является склонность к употреблению на месте *ѣ*, *е* в первом предударном слоге, а также заударном слоге — *э*:

- а) р'эка́, б'эда́, цв'эты́, ф сн'эгú, в л'эсú;
- б) в'эс'облый, з'эл'обный (особенно между мягкими; перед твёрдыми может быть и *о*: с'олó).

Однако в последнее время, повидимому, под влиянием соседних говоров средне-русского типа (южнее Пестяковского района), распространяющихся все больше на север, а также под влиянием литературного языка наряду с еканьем, т. е. употреблением *е*, на месте *е*, *ѣ*, *ь* замечается проникновение в говор, а затем и распространение в нём, иканья. Последнее обстоятельство приводит к параллельному употреблению (*у* разных лиц, а изредка *у* одного и того же лица) в одном и том же положении и *е* и *и* (в первом предударном слоге): в'эл'ú, и в'ил'ú, б'эр'óза и б'ир'óза и т. д.

Можно отметить даже некоторое намечающееся в последнее время преобладание *и* над *э*: пост'эл'ú и постил'ú, прин'эсí и принисí; н'эд'эл'а и н'ид'эл'а, т'эл'эга и т'ил'эга, д'эр'эвн'а и дир'эвн'а,

з'эл'оный и зил'оный, в'эз'ом и виз'ом, д'эн'ок и дин'ок, с'эм'яа и сим'яа, чэр'эшок и чир'эшок.

Обращает на себя внимание особый характер звука э. Последний в весьма многих случаях произносится как открытый звук, иногда даже с некоторым растягиванием, почти певучестью, что делает его и в заударном положении особенно отчётливым, например, в словах: в'эс'эло, б'уд'эт (наряду с б'уд'от), сл'эду'эт, пост'аф'т'э, сосп'эйот, св'эр'ка'йт, ко'р'эн'.

Во многих случаях это э звучит весьма своеобразно, сближаясь в известной мере с а; элемент а в подобных случаях слышен довольно отчётливо: в'э^ас'энний, к'эр'э^ашк'и, сл'э^ад'ил, н'э^амно'гъ, с'э^ам'я-о'й, на п'э^аск'ах, чир'э^аш'ок, п'эд б'э^ар'оз'ь и др.

Как видно из приведённых примеров, это явление наблюдается преимущественно в первом предупредительном и, во всяком случае, в предупредительных слогах. В послепредельных слогах такого варианта этого звука не наблюдается.

Гласные под ударением

На месте ъ, наряду с э есть и: в д'ил'э, св'итит, п'исн'а, м'ис'ац, ф с'ин'э, здис', с'ийат'; однако и в этом положении — явление сравнительно редкое;

на месте а между мягкими согласными (только после шипящих) произносится э: крич'эт', стуч'эли (но: п'ат', гр'ас'),

Нельзя обойти молчанием и некоторое своеобразие постановки ударений: шм'ыгнули, мир'атца, ж'ылойэ, пал'ца'ми, стр'обит'ел'ный.

Согласные

1. Г взрывной произносится в конце слов всегда как к (сн'эк, б'эр'ок, крук).

2. Конечные губные, как правило, мягкие; лишь иногда твёрдые: голуп, кроф, л'убоф.

3. Сочетание ст—с'т в конце слов упрощается в с—с': кос', гос', влас', пус' мос'.

4. Губные в сочетаниях бм ассимилируются (омм'ан, омм'эрил, омм'азал).

Примечание: полная ассимиляция в сочетаниях зубных дн отсутствует; эти сочетания произносятся как в литературном языке: ладно, досадно.

5. Наблюдается частичное смягчение заднеязычных; коп'эйк'а, ван'к'а, при параллельном употреблении у разных лиц коп'эйка, ван'ка и т. п.

6. Случаи цоканья встречаются лишь как исключение;

7. Щ орфографическое обозначает звук ш долгий, твёрдый.

Морфология

Из морфологических и синтаксических явлений, обращающих на себя внимание в этом говоре, в первую очередь надо указать на такие:

Окончания существительных:

а) наличие э ударного в дательном падеже существительных 3-го склонения: к п'эч'э, к лоша'д'э, к ноч'э, по гр'аз'э;

б) существительные на мя склоняются как пол'о (поле) при скло-

нении основа остаётся как в имен. падеже без *ен*: *йм'о*, *вр'эм'о*, *йм'у*, *вр'эм'у*, *им'ом*; *вр'эм'ом*;

в) существительные среднего рода в именительном падеже множественного числа имеют окончание *ы*: *с'óлы*, *óкны*, *п'átны*, *болóты*; *ворóты*; в том же самом положении имеют *ы* и слова на *онок*—*ёнок*: *порос'áты*, *кот'áты*, *т'эл'áты*, *р'эб'áты*;

г) родительный падеж множественного числа существительных:

мужской род: *ов* (оф) — *ножóв*, *сторожóв*, *кл'учóв* (и *кл'учэй*);

женского рода: *йáблон'эй*, *д'эр'эвн'эй*; от слов на *ня*: *бáшн'эй*, *пáшн'эй*;

среднего рода: *м'эстóв*, *д'элóв*, *оз'эрóв*, *болóт* и *болотóв*, *пол'эй* и *пол'óв*;

д) творительный падеж множественного числа совпадает по окончанию с дательным: *за домáм*, *с кон'ám*, *с úшкам*, *с кост'ám*, *д'эр'эво упало в'эТВ'ám*.

Окончания прилагательных:

а) в предложном падеже мужского рода — *ым*, *им*, *ом*: ф *худым* *платк'э*, ф *тóнким*, ф *сíним* и ф *сín'ом*;

б) в родительном и дательном падежах множественного числа — *ых*, *их*: *ым*: от *худыйэх*, без *молодыйэх*, из *б'элыйэх*, ис *тóнкийэх*, к *худы'йэм*, к *б'элыйэм*;

в) в винительном падеже единственного числа женского рода — *йу*: *нужныйу* *букву*.

Окончания в местоимениях:

а) творительный падеж единственного числа притяжательных местоимений с *ем*: *за мойэм*, *за твойэм*;

б) родительный падеж: *ех* — *мойэх*, *твойэх*, *свойэх*.

Употребление стяженных форм прилагательных и местоимений:

на нову землю, така тонкая, таки стрелы.

Глаголы:

а) в безударных окончаниях глаголов 1-го спряжения — *от*: *бúд'от*, *стán'от*, *созрэйот*, *согрійот*, *пíшот*, *д'элайот*, *знáйот*, *умйот*, *мо́йот*;

б) заднеязычные *з*, *к* в основе глаголов при спряжении последних не смягчаются и не чередуются: *п'экóш*, *запр'агош*, *л'áгош*, *л'áгот*;

в) возвратные глаголы, оканчиваются на *с*, *са*: *бойúс*, *бойúса*, *умы́лса*, *свалíлас*, *изменíлас*, *скры́лса*;

г) инфинитив глаголов на *чи*: *п'экчí*, *б'эр'экчí*, *ст'эр'экчí*;

д) стяжение гласных в глаголах: *знаш*, *ум'эш*, *дúмат*, *рабóтат*, *собира́ш*, *дэлат* (наряду с произношением: *д'элайот*; *знáйот*).

Род имен

Слова-названия животных на *ёнок-онок* являются словами среднего рода: *кот'óнок* *умывалос*, *тэл'óнок* *брыкалос*, *волчóнок* *скрылос*,

V

Учащиеся Неверово-Слободской школы, как показали наши личные наблюдения, полностью сохранили в своей речи все основные особенности говора данной местности. И здесь подтверждается то,

что уже не раз констатировалось многими диалектологами: дома, в быту, в семье диалектизмы в речи учащихся проявляются в гораздо большей степени, чем в школе. Заметим попутно, что устойчивости диалектизмов у учащихся способствует не всегда ещё положительное отношение в некоторых деревенских семьях к выговору „по-городскому“, который приносят учащиеся из школы.

Почти все диалектные явления, отмеченные при общей характеристике говора в предыдущей главе, находят в той или иной степени своё отражение и в письменных работах учащихся.

В связи с этим качественная характеристика ошибок, допускаемых учащимися Неверово-Слободской школы, приобретает особый интерес¹.

Гласные

Одной из самых существенных проблем нашей методики орфографии является методика работы над ошибками на безударные гласные. Ошибки этого рода занимают, если иметь в виду ошибки на безударные вообще — и в корне, и в приставке, и в суффиксе, и в окончании, первое место в ряду других. Так, по данным П. П. Иванова, подобных ошибок в работах учащихся бывает до 50%; В. А. Малаховский насчитывал их от 40 до 60%. Эти данные относятся к разным районам республики: данные П. П. Иванова — к подмосковным школам (учащиеся — носители „акающего“ говора московского типа), данные В. А. Малаховского — к Куйбышевской области (учащиеся — представители смешанных диалектных групп как „окающих“, так и „акающих“).

Существует ошибочное мнение, что для школ северно-русских районов ввиду особого характера вокализма северно-русских говоров, прозрачности гласных, стоящих и не под ударением, проблема правописания безударных не является острой, она снимается как бы сама собой. Такое мнение находится в явном противоречии с действительностью и легко опровергается при первом же более или менее внимательном изучении вопроса.

Оказывается, что и во многих школах северно-русских районов по числу и разнообразию вариантов орфографических ошибок на одном из первых мест стоят ошибки на безударные гласные в разных положениях.

Конечно, отсутствие сильной редукции в одних случаях, наличие редукции, более слабой, чем это можно наблюдать в литературном языке или некоторых южно-русских говорах, в других, — несомненно сказывается на характере ошибок в школах северно-русских районов.

Так, например, в школах Пестяковского района Ивановской области наиболее острой проблемой является правописание *е-и-я* в разных положениях, а не *о-а*, как это имеет место в южно-русских районах, хотя в последних и ошибки в правописании *е-и-я* занимают весьма видное место.

Здесь не подтверждается мнение некоторых методистов о том, что относительно большая частота употребления в языке *о-а* сравнительно с *е-и-я* выдвигает на первое место ошибки в правописании именно *о-а* (В. А. Малаховский, В. Д. Кудрявцев, П. О. Афанасьев). Так, по словам В. А. Малаховского, Куйбышевские школы со смешанным в отношении диалекта составом учащихся, среди которых были

¹ Диалектные ошибки, встречающиеся как единичные, в данное описание нами не включались.

и „окальщики“ и „акальщики“, дали из числа ошибок на безударные 36% на замену орфографического *а* буквой *о*, 30% — на замену орфографического *о* — буквой *а* и 20% — замену орфографического *и* буквой *е*.

Это утверждение, правильное, в общем, для южно-русских говоров и некоторых говоров смешанного типа, не может быть в полной мере отнесено и к школам северно-русских районов.

В Неверово-Слободской школе наблюдается иная картина. Свойственное Владимиро-Поволжской группе „еканье“ находит яркое отражение в говоре Неверовой Слободы, а затем и в письменных работах учащихся.

Ошибки, связанные с „еканьем-иканьем“ — самые распространённые во всех классах. Наиболее ярко эта диалектная черта выражена у учащихся, приходящих из соседнего Палагинского сельского совета (у них — до 50% орфографических ошибок приходится на случаи, связанные именно с „еканьем-иканьем“).

По Неверовой Слободке это явление подтверждается и нашими данными. Среди ошибок на безударные гласные в основе слова больше всего ошибок в написании *е-и* (47,5%), в то время, как ошибок на *о-а* лишь 17,5%.

При этом немаловажным обстоятельством является степень устойчивости ошибок. В Неверово-Слободской средней школе ошибки на *е-и* оказываются наиболее устойчивыми из всех, в том числе и более устойчивыми, чем ошибки на *о-а*. Буква *е* вместо *и* в работах учащихся встречается в большом количестве случаев в самых разнообразных положениях и в корне, и в приставках, и в суффиксах. О соответствующих явлениях в окончаниях будет сказано особо в связи с характеристикой ошибок, допускаемых учащимися в окончаниях различных частей речи. По отношению к ударению эти ошибки (*е-и*) встречаются также в самых разнообразных положениях и в предударных (разных) и в послеударных (также разных) слогах. Примеры зарегистрированных нами ошибок этого рода ¹:

в корне — васельки (II, I)², свенью (IV, 1), черикали (III, 1), машенист (VII, 3, 9; V, I, 13), пеонерский (IV, 6), фетелек (II, 1), кирпич (V, 19), в учетеля (VI, 36), учетелям (V, 2), честота (IV, 2), оземь (озимь) — (IV, 3) товарищ (IV, 6), с товарищем (III, 1), госпеталь (VI, 6), Владимир (VI, 23), Герасему (V, 5), ужен (II, 4).

В суффиксах разных частей речи:

существительных: кузнечек (IV, 20), чижека (IV, 21), девецы (V, 18), в расселене ущелья (VI, 3), строенеями (V, 2), мужечек (IV, 14), помещечья (V, 4), охотнечьим (V, 16), военский (VI, 13);

прилагательных: — глинестым (V, 17), Мишено (III, 5, 12, 20, 26), Галено (VI, 1), приветлевый (IV, 17, 7, 19, 4);

глаголов: поворачевался (VI, 26), присматреваться (III, 27), устраеваться (IV, 15, 16, 1, 10), рассматривать (IV, 1), отстрелеваться (III, 12), кончелось (VII, 26), насторожелся (III, 23), повесели (II, 1), ранели (IV, 20, 21), ослабели меня (V, 18), почуделось (VI, 13), заметили (VI, 42), поставели (III, 10), с'ежелись (II, 2), вытащели (IV, 1);

Е вместо *А*—*Я* (*'а*) в разных условиях:

¹ Конечно, здесь и ниже в качестве иллюстрации ошибок определённого вида, по вполне понятным причинам, приведены далеко не все факты, которыми мы располагаем, а лишь часть из них.

² В скобках указывается класс и № работы учащихся Неверово-Слободской неполной средней школы. Отсутствие в скобках арабской цифры обозначает, что данная ошибка является массовой.

а) бежéли (IV, 3), затрещéло (IV), запищéла (III), запищéл (IV, 21, 22);

б) чесовóй (V), редовóй (VII, 26), чежелó (IV, 22), петачóк (V, 10), петачкóм (IV, 1);

в) девети минут (V, 1, 2; IV, 15), завезала (IV 1);

г) послы́шелся (VII, 4), нáчели (III, 10), услы́шили (IV, 12), úчень (VI, 31), мéсец (V, 4, 2), мéсцев (IV, 9, 15), мéсцами (V, 6), дéвять (IV, 15), вы́тонул (III, 9, 6), зането (IV, 1), вы́гнуло (III, 6) заец (III, 6), по памети (III, 16, 23), не принели (IV, 2), коженых (V, 1), серебряным (V, 8), растеренность (VII, 9, 12, 16, 17, 18), сводчетый (VII, 3), сегодня (IV, 10, 12, 15, 16).

Известно, что ошибки на правописание отрицательных частиц *не* и *ни* в школах вообще получили очень широкое распространение. Но они далеко не везде однородны по своему характеру. Так, в школах районов распространения еканья чаще встречаются ошибочные написания *не* вместо *ни* при значительно меньшем написании *ни* вместо *не*. Именно такой, а не иной характер ошибок поддерживается, повидимому, свойственной учащимся Неверово-Слободской школы склонностью к еканью, так как здесь во многих случаях и в ударном и безударном положении ученики слышат *e*. Отсюда весьма часты и ошибки типа: некуда (V, 3) не различается на письме с нéкуда и никудá, негдé (V, 16) не различается с нéгде и нигдé, неоткúда (IV—11) не различается с нéоткуда, нечегó (ничегó) (V, 12, IV, 7, 19, 12) смешивается с нéчего (нечегó не стало — III), некогó не подпускала собака (IV, 4, 20, 25) с нéкого. Ошибки такого же рода: некуда (IV, 11), некак (VI, 26; VII, 6), некогда (III, 11), не у когó (V, 2), не о чём (V, 16).

Особенность употребления приставок *пре* и *при* в екающем говоре сравнительно с говорами, например, московского типа (икающими) заключается в том, что здесь ошибочные написания приходятся, главным образом, на слова с приставками *при*, а не *пре*, как это имеет место в икающих говорах.

Правописание приставок *пре* и *при* определяется, в основном, их значениями. Последние же, как известно, в ряде случаев устанавливаются с большим трудом. Проверка ударением здесь невозможна. При выборе одного из двух конкурирующих между собой написаний с *e* и *и* в этих приставках учащиеся (под влиянием их общей склонности к еканью) отдают предпочтение приставке *пре*. Отсюда и многочисленные ошибки типа: преручила (IV, 1), прегревает (IV, 10), прегревала (III, 27), препустила (III, 20), прелегла (III, 9), преобрел (V, 2), преободришь (V, 4, 18), прелетел (III, 20), непревлекательный (VII, 11), преостановила (VI, 26), непрекосновенность (VI, 6) и др.

Особый характер звука *э* в неверово-слободском говоре, на что указывалось при общей характеристике говора (стр. 72—73), сближающий его во многих случаях со звуком *a* и ведёт, по нашему мнению, к таким, не совсем обычным ошибкам, как употребление *я* (*a*) на месте ожидаемого *и* — *э*, или орфографического — *e*, например: на глинястой земле (V, 4, 16), уверяно (VI, 13), взъярошить (IV, 9), увидял (II, 2, IV, 14, 16), сябя (IV, 16), прилягла (III, 22, 23, 26), Васильявич (III, 20), а в некоторых случаях даже под ударением: темняет (VII, 1; VI, 1; V, 3) сяли (они сяли на вершину — IV, 20; III, 9)¹.

¹ Последние случаи следует рассматривать как явления единичные в общей системе говора.

Наклонность к употреблению *а*, а иногда *о* вместо *э* — *и*, особенно после шипящих, характеризуется такими ошибками учащихся: ручаек (III, 4), ручайки (IV, 15), вчара (II, 3), помещачья (V, 1, 2), рассержанный (V, 7), ножачок (IV, 12), ложачек (IV, 12), бешаный (VI, 1), прислушаваются (IV, 20), крошачные (IV, 17);

жона (III, 5), жолтёл (V, 3), ежевика (IV, 13; II, 20), дёлжон (VII), лйжот (III, 20), памáжот, отрéжот (IV, 10), игрушочный (V, 3).

О канье отражается в работах учащихся самым различным образом; здесь мы встречаем *о* вместо *а* не под ударением в разных положениях, в том числе и в начале слова. Этим явлением захватываются различные морфемы: и корень, и приставки, и суффиксы. Примеры:

о вместо *а* во втором предударном слоге: остонoвился (IV, 2), пороход (III, 26; IV, 19), сомoвар (II, 18, III), сторожил (старожил) (VI, 13), поруса (IV, 18), зoвoдскова (III, 2), атоковали (VII, 14, 26), мoвzолей (VII, 12), портизанами (VI, 10; IV, 3), сонитар (VII, 11; III, 11).

о вместо *а* в первом предударном слоге: конава (III, 9, 26), стoльные (II, 8), корoван (III, 6), сpожении (III, 27), облочка (IV, 16, 25), сожал (IV, 22), кокой-то (V, 5), поволился (III, 6), остонавливаясь (VI, 42); в начале слова: Ондрейка (IV, 9), омбар (V, 1), орестован (IV, 22), опрель (IV, 17), овтомoтически (V, 2), оккуратно (IV, 6); в приставке *раз* (*роз*): розжать (IV, 25), розувши (VII, 9), розрушено (IV, 22).

Неверово-слободской говор при устойчивом и определённо выраженном оканье знает и явление редукции во втором и даже первом предударном слогах. Правда, характер этой редукции не во всех случаях один и тот же: наряду со случаями сильной редукции можно наблюдать многочисленные случаи редукции едва только намечающейся. Всё это является поводом к допущению орфографических ошибок самого разнообразного свойства. Едва ли не самыми распространёнными из них являются ошибки типа: гылова (но: голов), гыворить (но: уговор), сымовар. Подобные написания встречаются преимущественно до V класса.

Небезинтересен случай, когда местная ученица уже VII класса, выполняя выпускную экзаменационную работу (изложение), из 9 ошибок 5 допустила на случаи, связанные с ослаблением оканья в разных положениях — пыстуха, воысы, вылновали, самыва... Ошибок этого рода в их различных вариантах насчитывается до 24,5% по отношению к числу всех ошибок на безударные.

Другие примеры: мылодая (III, 16), выдопой (IV), сырвался (V, 5), зыпятые (IV, 6), выротились (VII, 3), пытползла (III, 2), в значительно удалённых от ударения слогах (соедините).

В значительно большем затруднении, как видно из материалов, которыми мы располагаем, оказываются учащиеся Неверово-Слободской школы, когда им приходится решать вопрос о том, какую же букву писать в первом слоге после ударения. Очень сильное ослабление звука в этом положении, большее, чем в предударных слогах, естественно, ведёт к ошибке, выражающейся в написании *ы* на месте орфографического *о*: берёзывый лес (VI, 29; VII, 9; IV, 14), подберёзывик (IV, 1, 7, 9, 11, 16, 18, 23), козычки (VI, 24), надылбы (VI, 1), ивылгу (IV, 3, 20, 23, 9, 16), стóрыжа (III, 23), пúстыш (III, 20, 21), в голыву (IV), воысы (IV), розывые (III, 5, 14, 23, 24), óкыло (III), скáзычно (V, 1), присутствывать (VI, 13), командывать (VII, 10, 24), вы́зывает учитель (V, 2), попробывал (V, 1, 3), оккупированный (VI, 1).

Если в предыдущих случаях ослабление звука в первом послеударном слоге ведет к ошибочной замене даже, казалось бы, наиболее устойчивого в окающем говоре явления *о* другим звуком (в данном случае *ы*), то на письме наряду с этим наблюдается огромное количество случаев обратной ошибочной замены буквы *ы* буквой *о*. Такое употребление букв *ы* и *о* в данном случае является естественным следствием редукции в произношении послеударного, для обозначения которого учащимся используются разные буквы при явном предпочтении некоторыми из них буквы *о*: пятношко (IV), зерношек (IV), стеклошко (IV), на солношке (IV, 6), гнездошко (VI, 23), промосел (IV, 22), от опотного глаза (VI, 9, 21), а также: показовал, покраповал (IV, 19), подкрадоваться (III, 16; IV, 22), выглядовал (III, 5; IV, 6), подхватывал (IV, 18, 19, 21), перевязовал (IV, 3, 11, 20), рассказывать, выбрасовалась (IV, 22), оглядовались (III, 4, 5; IV, 2, 6; V, 1, 6), переписовался (IV, 3, 18, 22; VII, 17, 18) и даже пописковала (IV, 9). Подобные ошибки удерживаются в большом количестве и в старших классах (V—VII) даже после того, как бывает уже пройдено правило правописания суффиксов глаголов. Вот примеры ошибочных написаний этого рода, допущенных учащимися V—VII (классов: захопнуться (V, 2), задумоваться (VII, 22), высасований VII, 19), проделовать (VI, 13), рассчитывали (VI, 1, 9, 34, 39), пропаковать (VI, 21), заработовали (VI, 23), оглядовались (III, 4, 5; IV, 2, 6; V, 1, 6), пощипывает (VI, 1), подхватывал (IV, 19).

При отсутствии редукции в окающем говоре были бы возможны ошибки одного типа, именно замена орфографического *ы* — *о* (солношко, но не окыло). Появление же редукции в разбираемых случаях (в первом послеударном), привело к возникновению на письме конкурирующих написаний с *ы* и *о*. Относительная новизна этого явления в говоре приводит к крайней неустойчивости написаний *ы* и *о* в этом положении, что, в свою очередь, ведёт к такой пестроте написаний в соответствующих случаях, какую можно было видеть из предыдущего.

Соседство говоров Владимиро-Поволжской группы с акающими говорами давно уже сказалось на степени устойчивости оканья. Ещё в „Очерке русской диалектологии“ МДК¹ указывалось на утрату говорами Владимиро-Поволжской группы *о* не в первом предударном слоге. И это заметно отражается на характере орфографических ошибок учащихся Неверовой Слободы. Возможность же появления *а* в первом послеударном слоге создаёт ещё большую пестроту ошибок в этом положении.

Так, наряду с указанными выше двумя вариантами ошибочной замены букв *ы* — *о* и *о* — *ы* (волысы и гнездошко), перед учащимися возникнет ещё одна возможность выбора — это *а* вместо *о* — *ы*. В результате оказываются возможными написания: в стóраны (VI, 7), вѣхлápочут (IV, 18), в зáраслях (III, 8), на вѣтáчке (IV, 4), скáзáчка (VI), лѣпáвая (VI, 1), лѣгáнькое (III, 5), крáсáчно (VI, 28). Что же касается предударных слогов, то влияние аканья в этих случаях, как показывают следующие примеры, мы находим не только во втором предударном: начевáть (III, 4; V, 5), камандѣр (VI, 1, 51), сáчинѣние (III, 2), пралетáрскую (IV, 12), паласкáла собáчку (IV, 20), саловей (IV, 21), маросѣт (III), залотѣми (II, 7; III, 13), гáворѣтсá (IV, 27), но даже и в первом предударном, что является уже значительной уступкой аканью со стороны оканья; правда, ошибочных написаний

¹ Труды Московской диалектологической комиссии, вып. 5, стр. 27, М., 1915.

такого рода пока еще сравнительно немного: поганяли (V, 26), ка-сáрь (IV, 16), салдáты (V, 1), карзйны (II, 10; III, 9; V, 2, 15; VI, 23), кагда́ (V, 3), резалюция (III, 2, 9; V, 2, 15; VI, 23).

В говорах, знающих сильную редукцию, во второй позиции при произношении гласные иногда сокращаются до нуля, что на письме находит отражение в виде пропуска букв в соответствующих местах. В. А. Богородицкий¹ объясняет такие ошибки индивидуальными особенностями пишущего, его торопливостью в речи, в движениях и т. п. Такое объяснение, с нашей точки зрения, может иметь весьма ограниченную сферу применения и относится лишь к лицам, уже достаточно хорошо грамотным, но оно не покрывает собой значительного количества ошибок, допускаемых учащимися — носителями разных диалектов. Подобных ошибок в школах южно-русских районов будет значительно больше, чем в школах северно-русских районов, так как учащиеся севера пользуются говорами, как правило, не знающими сильной редукции.

В говоре же Неверовой Слободы, принадлежащем по своему типу к говорам Владимиро-Поволжской группы, *о* не в первом предударном уже, как правило, утрачено. На месте этого *о* здесь часто употребляются редуцированные звуки, сходные с редуцированными в литературном произношении в том же положении². Тем самым для учащихся открывается широкая возможность ошибочных написаний, выражающихся в пропуске букв во втором предударном и первом послеударном слогах:

Во втором предударном: пкружилась (III), краулила (IV, 4, 11, 13), за млоком (V, 5), крандаш (VI, 13), вортничок (IV), поворотился (VI, 26), остновились (II, 10), по главе (III, 2), пргуляешь (IV, 15), прносил (VII, 1). Значительно больше подобных ошибок в первом послеударном: сахрными (III, 23), требвание (V, 6), провлочных (VI, 34, 1, 3; IV, 4, 5; V, 6), жавронки (IV, 4; III, 1), розвые (III, 7), некоторые (III, 4, 1; V, 6, 2; VII, 26), с цыплатми (IV, 11), Федровна (IV, 19, 20), провд (IV, 16), уроков (IV, 13), окло (III, 7), ошипвать (III, 16), выглядвали (III, 7).

О вместо *э*: мало последовательное для говора явление перехода старых *е, ь*, в *о* в безударном положении представлено в письменных работах учащихся ошибочным употреблением буквы *ё* — сёлà (III, IV), лёдóк (V, 6) змёём (IV, 21), поёдёт (III, 7), дéлаёшь и др.

У вместо *о*: так называемое уканье, т. е. употребление в начале слов, главным образом, во второй позиции, вместо *о* звука *у*, широко распространенное во Владимиро-Поволжской группе и известное также в ряде говоров южно-русского типа (например, мещовских, по данным В. И. Чернышева), ведёт к значительному количеству орфографических ошибок учащихся Неверово-Слободской школы (10% всех ошибок на безударные гласные).

Примеры ошибок этого рода: уставлял (IV, 1), упрокинулся (14, 9), укончательный (V, 7), углянулся, убещение (V, 5), уборвали, уживляться (V, 6), утносилась (III, 1), услабела (IV, 5), утошла (III, 2, 5), упушилась (III, 10), утобрали, упустил курок (IV, 8), уфисер (III, 26; VII, 7); хотя и реже, но все же встречается подобное *у* вместо *о*

¹ Богородицкий В. А., Очерки по языковедению и русскому языку. Учпедгиз. М., 1939, стр. 89.

² На это указывалось ещё в „Очерке русской диалектологии“ (стр. 27), составленном Московской диалектологической комиссией и напечатанном в качестве приложения в „Диалектологической карте русского языка в Европе“, Труды Московской диалектологической комиссии, М., 1915, вып. 5.

в начале слова и в первом предударном: упúшку (IV), упрятную комнату (VII)¹.

В IV классе нами был дан небольшой диктант с целью проверить степень распространённости ошибок только что указанного типа. Результаты оказались следующими: писало 20 человек, всего ошибок допущено 36; на неправильное употребление *о* в безударном положении — 20 ошибок, из них 15 ошибок с заменой *о* буквой *у*: убещался, уобрали, угурцы и др., как показывает этот опыт, в отдельных классах и в текстах, преднамеренно очень насыщенных орфограммами, процент ошибок указанного типа может подниматься даже до 42.

Звук *у* в системе данного говора, повидимому, занимает весьма существенное место, так как соответствующая ему буква *у* при письменном обозначении редуцированных заударных появляется в самых различных положениях наряду с *ы*, *о*, *а*:

плавают (VI, 3), делуют (II, 8), вынурнул (IV, 5), по провуду (II, 1), полусу (II, 1), думуют (III, 20), удучку (III, 20), пустушь (III, 27), птенчуку (III, 20), выхлопучут (IV, 18). В данном случае мы имеем дело с ассимиляцией, поскольку в приведенных примерах везде в соседнем слогое есть уже звук *у*, в некоторых случаях, кроме того, с влиянием соседних губных.

Однако есть случаи, когда и на месте *у* в том же заударном положении появляются другие буквы (*ы*, *о*). Правда, эти случаи сравнительно редки: вот некоторые из них:

а) выснула (IV, 20), крикныл (IV, 5), черёмыха (14, 7);

б) палобу (V), окони (окуни) (III);

в) высунотого языка (VI, 21, 22, 26, 27, 44).

Нельзя не обратить внимания на то, что такие ошибки в подавляющем большинстве случаев приходятся на п е р в ы й послеударный слог. Вряд ли можно допустить, что самый характер ошибок (замена *у* — *ы*, *у* — *о*) не связан с особенностями диалекта и тем особым положением, которое занимает в нём звук *у*, с одной стороны, и звук *ы* во второй позиции — с другой.

Однако случаи замены *у* — *ы*, *у* — *о* могут определяться и другими факторами, как например:

1) специфическим звуковым оформлением данного слова в говоре: глыбь (III, 5, 8), где *ы* вместо *у* оказывается под ударением, а отсюда и другие образования от того же слова — глыбже, глыбокому (V, 16);

2) нечёткостью представлений учащихся о том, какой же звук должен произноситься в ряде случаев в начале слова *у* или *о*. В школе ученик узнал, что слова „угурцы“, „угород“ надо писать с *о* в начале. Подчиняясь требованию учителя, он и начинает так писать, вопреки своему произношению. В этих словах он долгое время, до тех пор, пока не овладеет литературным произношением, слышит в начале *у*, а не *о*. И вот по ложной аналогии он начинает допускать такие написания как: дед ослыхал (вместо услышал, II, 24), осыпает (вместо усыпает, IV, 2), овидал (вместо увидал, VI, 42) и т. п.

Если даже допустить, что во всех подобных случаях имеют место описки, то и тогда учителю нельзя не обратить внимание на то, что эти описки, во-первых, встречаются в весьма большом количестве и, во-вторых, встречаются они у учащихся самых различных

¹ В связи с этим необходимо отметить и такие явления, хоть и отдалённо, но, возможно, связанные с уканием, как например, написания: кузявки (V, 10), кумар (IV) и гулубенькие (V), пустовой (IV). В этих случаях несомненно сказывается и влияние соседних заднеязычных и губных согласных.

возрастных групп вплоть до VI класса. Вряд ли это может быть случайным и не требующим применения специальных методических приёмов и затраты усилий учителя на устранение этого явления в письменных работах учащихся.

Особую группу составляют ошибки в словах с *й*¹. Произношение *й* в данном говоре в ряде случаев весьма неустойчиво; выпадение его между гласными в глаголах ведёт к явлениям стяжения (о чем речь ниже), которое, кстати сказать, здесь употребляется далеко не последовательно; выпадение *й* в произношении наблюдается довольно часто в середине слова и в других случаях. Такое явление ведёт к пропуску соответствующей буквы (*й*) при письме: летенант (V), приутился (V, 6), помещицья (V, 2), или замене йотированных другими.

Многие ошибки объясняются той особой трудностью, которую составляет для учащихся различие *и* — *й* при письме: идти домой (IV, 6), хозяика (II, 29), подоити (IV, 13), поймали (III, 1, 10, 27), красноармейца (IV, 13). Вряд ли здесь можно предположить, что все многочисленные и разнообразные ошибки, связанные с обозначением *и* — *й* на письме, являются результатом простой небрежности учащихся, выражающейся в недописывании верхнего элемента над буквой *й*. Косвенным доказательством обусловленности характеризующихся здесь ошибок особенностями произношения может служить и следующее: в связи с неотчётливостью представлений учащихся о звуке *й*, он обозначается при письме самым различным образом и часто на его месте появляется даже *е* (не без влияния, повидимому, форм именительного падежа, с одной стороны, и по ложной аналогии с обозначением на письме отчётливо произносимых здесь в некоторых положениях сочетаний *йэ* (орф. *е*), с другой): боецу (III, 21), красноармеецу (III, 22), ручееки (IV, 9), заецом (III, 21) и др.

Согласные

Г, К, Х

Весьма разнообразны ошибки в написании слов с *г* — *к* в разных положениях: звук *г* в говоре Неверовой Слободы взрывной. В конце слов и, в результате ассимиляции, в середине слова перед глухими, как и в литературном языке, этот звук оглушается и произносится как звук *к*. При недостаточной выучке, незнании состава слова, неумении изменить последнее или поставить его в ряд других слов, составляющих гнездо, чтобы выяснить, какую же букву нужно писать, ученик, подчиняясь своему слуху, пишет так, как слышит, и допускает многочисленные ошибки типа: вдрук (III, 2, 10, 16, 23; IV, 7, 16); не мок (*г*) (III, 2, 23; IV), лек спать (III, 16), зажек (V, 5; IV, 9; VII, 10, 20, 27), ляк (ляг) (IV, 9), оврак (III, 16, 23), сток сена (III, 21), кокти (II, 8, 18; III, 8, 21), обжокся (IV, 4), облекчено (VI, 1).

Сдвиги в сторону южно-русских вариантов произношения отражаются на письме учащихся в таких случаях: лён мох (мок) под дождем (V, 10), лух (луг) (II, 3), вдрух (VII, 26). Конечно, эти случаи не так часты.

В. А. Богородицкий, говоря о принципах правописания, между прочим замечает: „Там, где морфологический состав слова недоста-

¹ В произношении здесь имеется в виду *й* и *ј*, почти совершенно неразличаемые в живом произношении.

точно прозрачен, столкновение принципов морфологического и фонетического оканчивается победой последнего; так, например, в слове *езде*, несмотря на родство с местоимением *весь*, пишется *з*, сообразно фонетическому принципу¹. И если так решается вопрос при определении способа написания слова в нашей орфографической системе, то тем больше оснований для решения таким же образом вопроса о спорных для ученика написаниях. Ученик во всех случаях, когда не имеет опоры в грамматических знаниях, знании состава слова, следует именно фонетическому принципу, как было показано выше. И ученики Неверово-Слободской школы, не обладая устойчивыми орфографическими навыками и твердыми представлениями о соответствиях между звуком *з* и способом его обозначения на письме, допускают на письме многочисленные и неожиданные отклонения. К таким написаниям относятся случаи замены буквы *з* буквой *к* перед сонорными: *кнездо* (III, 24), *прыкнуть* (14, 19), *крудé* (груди) (IV, 19), *безкраничная* (V, 2), *на кризонте* (горизонте) (IV, 9); и даже перед гласными: *кники* (IV, 18), *в книке* (IV, 9), *деркала* (IV, 13), *сконяют* (V, 4), *кóрод* (V, 2), *котовилась* (V, 2), *кость* (гость) (IV, 20), *сапоки* (III, 3), *калстуки* (IV, 7), *маказине* (14,9).

Еще бóльшие отклонения от общепринятого письма, характеризующие чрезвычайно сумбурные представления учащихся о фонетическом составе слова, обнаруживаются в таких ошибках учащихся, когда вместо буквы *к* пишется *з* перед глухими согласными: *логтях* (V, 18), *коллегцию* (V, 15); перед гласными: *успогоилось* (14, 9), *пригазал* (III, 2), *логоть* (VII), *драгу* (драку) (VI, 13), *гулго* (гулко), *гаждая* (каждая), (III), *кыгам* (IV, 19)²; в конце слов: *Терег* (IV, 2), *Сидорчуг* (V, 13, 14, 16), *проблесг* (IV, 17). Некоторые учащиеся, следуя фонетическому принципу, пишут: *таг же* (VI, 1, 26), *каг бы* (V, 1), *г земле* (IV, 9).

Другие же при особенно большой неустойчивости их представлений о звуковых сочетаниях согласных с буквами *з* и *к* в разных положениях и при неуверенности в том, какой же из двух конкурирующих в данном случае звуков надо обозначить на письме, пишут и *з* и *к* рядом: *кокгда* (IV), *лeкгий* (IV, 7).

Не подлежит сомнению, что подобные ошибки могут иметь место лишь в условиях чрезвычайно низкой фонетической культуры учащихся или возникать под влиянием иноязычной фонетической системы.

Наряду с описанными выше ошибками встречаются и такие, которые, по мнению В. А. Богородицкого², являются результатом гармонической ассимиляции к последующему или предшествующему согласному: *нигогда* (IV, 4, 7).

Об ошибках последнего типа можно было бы и не говорить, если бы они не касались того же чрезвычайно, как показывают наши материалы, трудного для учащихся звука.

В III классе нами был проведён весьма небольшой диктант на проверку умения учащихся улавливать на слух звуки *з* — *к* и затем обозначать их на письме. Писали 28 учащихся. Из 116 ошибок, допущенных учащимися на все правила, 57 было сделано на употребление *з* — *к*.

¹ Богородицкий В. А., Очерки по языковедению и русскому языку. 4-е изд. Учпедгиз. М., 1939, стр. 78 — 80.

² Там же, стр. 89.

При этом наблюдалось еще одно небезинтересное явление. Некоторые слова типа — цинк, танк произносились с взрывным *г* и писались с буквой *г*: цинг, танг, при сохранении этого *г* и перед гласным — танга, цинга. В то же время те же учащиеся правильно произносили и писали слова типа планка.

Случай смягчения заднеязычных, повидимому, из-за малой распространённости их в говоре, не находят отражения и в тетрадах учащих (за единичными исключениями).

Недостаточно четкая дифференциация в сознании учащихся звуков *в*, *ф*, ненадресованность их слуха в определённом направлении, ведут к замене при письме буквы *ф* буквой *в* в таких словах, как: картофель (III), жирава (IV), вражку (IV), телегравист (IV), ковтан (V, 2, 10, 18).

Твердые и мягкие губные в говоре, как правило, различаются. Однако при наличии в говоре двух вариантов произношения губных (твёрдого и мягкого) в одном и том же положении у разных лиц, естественны и ошибки, связанные с обозначением на письме этих звуков. В тетрадах учащихся встречается значительное количество ошибок на необозначение мягкости губных как в конце слов, так и в середине:

а) степ (IV, 1), насып (IV, 17), постав (III, 8, 19; IV, 2), приготов (IV, 19, 27), кров (VII, 4), бров (II, 7), озим (IV);

б) семсот (IV, 6), справся (IV, 10), приготовте (V, 1);

в) пьют (IV, 4); в семье (IV, 12, 16)¹.

В результате свойственного северно-русским говорам сокращения сочетания *ст* — в *с*, особенно в конце слов, учащиеся, следуя своему произношению и не контролируя себя изменением слов, пишут: старось (III, 5, 8; IV, 3), местность (V, 5), есь (III, 1), грысь (грызть) (III, 19, 20), текс (III), подростков (IV, 1). По ложной аналогии со словами типа мост, рост, вопреки местному произношению, пишут: грясть (грязь), весть (весь) и даже здесь (здесь) (III).

Обращают на себя внимание и орфографические ошибки, возникающие в связи с так называемыми акустическими заменами согласных. Последнее явление, довольно частое в диалектах, нашло свое отражение и в говоре Неверовой Слободы и заслуживает известного внимания со стороны методистов.

К числу таких замен относятся:

1) смешение одного носового с другим (*м* и *н*) — мырять, (вместо: нырять), мырнула (IV, 1, 2), вымырнула (IV, 39);

2) ассимиляция с заменой звонкого фрикативного сонорным *м*: мнук (III, 26), мнучонки (V, 2), вырамялся (VI, 25), дамно (III, 20), и обратная замена: тевно (III, 2, 22).

Ц, Ч

Как отражение ещё сохранившегося в говоре (хотя и в весьма слабой степени) „чоканья“ и „цоконья“, мы находим в работах учащихся ошибочные написания типа: а) красавича (V, 3), граничу обозначают (VI, 1), лича, лисича (III, 28), огурчи (IV), очень (оценить), (V, 1), революцию (IV, 1), челый (IV, 6), Франчки (III, 27);

б) цеснок (IV), птички (III, 16, IV), творческий диктант (IV, 1), в одной строке (IV), солнычный (IV, 2), овецки (III, 16), кузнецик (IV, 4), конечно (VII, 17);

¹ Здесь *ъ* является разделительным и одновременно указывает на твердость предшествующего согласного.

в) отражение различных вариантов произношения *ц* (*ц* — *ц'*): наряду с ранее приведенными случаями с *ц* твёрдым есть и птичий гам (IV, 8), пословицы (IV, 2, 17, 19), красавицы (VII, 7), от границы (V, 21), горница (VII, 17), птица (IV, 19); но в заимствованных словах: медицина (V, 1), социалистический (V, 4).

Ш, Щ, Ч

Многим учащимся с трудом даётся различие на письме *ш* и *щ*, с одной стороны, и *щ* и *ч* — с другой. *Щ*, произносимое в говоре Владимиро-Поволжской группы как звук *ш* долгий и твёрдый, при письме воспроизводится в одних случаях — как *ш* твердый, но не долгий: убешание (V, 5), шебечет (IV, 4), в цветущем саду (IV, 2), плачущего (VI, 12); в других — как звук мягкий, и тогда он передается на письме буквой *ч*: хичный зверь (III, 3, 11, 19, 21, 26), на помочь (IV, 3), мочные (V, 1), цветучими лугами (VI, 38) или буквой *ш* — помошник.

Морфология

Из морфологических особенностей, говора, с которыми связываются неправильные написания учащихся, надо указать на следующие:

Имя существительное

Единственное число. Дательный падеж единственного числа слов женского рода: к грудé (IV, 19), к дверé (VI, 37).

Множественное число существительных. 1. Творительный падеж совпадает с дательным множественного числа: мужской род — моржиха своим клыкám стукнула (IV, 19), с волкám ночь провёл (III, 13), побежал с вíлам, с топорám (III, 13), они питаются различным зверьям (IV), схватила его зубám (III, 8), дорожки усыпаны листьям (II, 3, 4), в лучах вместе с воробьям (IV, 1), галчата с острым носám (II, 3), за кустám завыли волки (II, 8); женский род — с белым лапам (IV, 8, 6), под большим соснам (II, 8), за кúрам (III, 21), зайти за тем подругам (VI, 13), покрыто белым полóскам (VI, 13), со слезám пошёл домой (III, 5, 10, 12).

Однако наряду с этими написаниями встречаются и более редкие здесь написания, аналогичные тем, которые можно встретить в районах переходных говоров: живóтнами (III, 10), людоедыми (IV), немцами (VI, 1), товарищами (IV, 10), тучеми (III, 2), т. е. формы дательного и творительного падежей не совпадают, а послеударные в окончаниях пишутся ошибочно под влиянием редукции этих гласных.

Смешение с дательным падежом множественного числа форм творительного можно иллюстрировать таким примером: лиса добывала еду и носила её лисятами (II, 1). Однако эти случаи не особенно часты.

2. Именительный падеж множественного: ребята (IV, 16), члена МОПРа (члены), (IV, 9), полевые мышá (II, 6), яркие звезда (II, 8).

3. Родительный падеж: месяцев (IV, 15, 19), делов (VI, 27; VII, 5, 6), постройка изб, амбар, сараей (IV, 14).

Местоимения

Чрезвычайно неустойчивым и беспорядочным является употребление учащимися личных местоимений в косвенных падежах с предлогом и без предлога в сопоставлении их с притяжательными местоимениями. Неуловима закономерность употребления здесь вставочного *и*:

пожертвовать для его (V, 2), вокруг его (IV, 25), кроме его (VII, 25), в руках в его (VII, 5), в него умелых руках (VI, 1), у ее в руке (IV, 3, 5, 14), в десяти шагах от её (V, 6), целиться в его (VII, 6; V, 2), на его (IV, 25), выпустила него (IV, 18), тащила него (III, 7), на её навязал (III, 5), прыгнул в её (VI, 7), вглядывается в её (VI, 25; VI, 7), забрался на её (III, 13; V, 16), вылечил неё (IV, 27), на неё голову (IV, 27), к нему (IV, 14), нему лучше (IV), пошла по ей (VI, 4), они с им (III, 17), любовался ей (VIII, 6), они с им (IV, 1; V, 6), у их (III, 23) за них неусторожность (IV, 14).

С — с'; са — с'а — в возвратных глаголах

В соответствии с говором Неверовой Слободы, как говором северно-русского типа, в возвратных глаголах *с* не смягчается; учащиеся, руководствующиеся при письме в данном случае только слухом, допускают весьма значительное количество ошибок; отсюда написания:

решился (IV, 3), уселся (II, 5), подобрался (III, 5), скрылся (IV, 4), несса (IV, 14; VI, 1), тянется (IV);

испугалис (III, 10), сержус (VII, 9), ласкалас (IV, 16, 20), воротилас (V, 1), осыпалис (II, 8), образовалис (II, 5), собралис (III, 5), скреблис (II, 7), вернулис (V, 4), попадалос (VI, 51), приходилос (VI, 24), пришлос (III, 8; VI, 6), хотелос (VI, 9), отправтес (IV, 7);

остановиласа (II, 16), бросиласа (III), испугаласа (IV, 13, 16), приклониласа (VII, 2).

Т — т' в 3-м лице глаголов

Глаголы 3-го лица в говоре произносятся с *т* твёрдым. Однако в работах учащихся всё же встречается некоторое, сравнительно небольшое, количество ошибок и в написании глаголов 3-го лица (с *т'*): хлопаеть (IV, 19), растёть (IV, 1), начинаеть (IV, 1), подбираеть (III, 17), грееть (V), блестить (V, 3), режеть (IV, 4), придуть (IV, 19), вырастають (IV).

Эти ошибки для представителей местного говора явно случайны и объясняются, повидимому, тем, что они принадлежат учащимся, выезжавшим из деревни на долгое время в другие районы или общающимся более или менее постоянно с приезжими и недавно поселившимися в деревне представителями южно-русских говоров.

Более обычной и вытекающей из особенностей говора является ошибка в написании инфинитива без *ь* после *т*. Такое окончание инфинитива здесь, повидимому, поддерживается, кроме того, и окончанием 3-го лица глаголов; отсюда написания типа:

тянёт надо (IV, 19), стал тонёт (IV, 1), пошли играт (IV, 9), брат котенка (IV, 9; III, 20), опускаёт (14, 19), дописат (II, 8), все делат (III, 2) приподняёт руки (III, 2), пахат (IV, 22), стал клеват (III, 5, 6), хотел стукат (III, 6).

Особые формы инфинитива:

помогчи маме (VI, 2; VII, 10), уметь береччи время (V, 2).

Хотя в говоре явление стяжения гласных в глаголах довольно ясно выражено, в школьных условиях оно не создаёт особой остроты положения. Ошибки в случаях стяжения гласных попадают сравнительно редко и довольно легко устраняются. Примеры таких ошибок: поделашь (VI, 4), он укладывает на воз (II, 8), он делат, работат (IV).

Правописание глаголов 1-го и 2-го спряжения для учащихся данной школы не является особенно затруднительным. Ввиду ясности

произношения безударных окончаний глаголов (делаешь), учащиеся почти не ошибаются в различении глаголов 1-го и 2-го спряжений, и потому при письме делают сравнительно немного орфографических ошибок. Исключением являются случаи, когда учащиеся, как указывалось выше, употребляют *e* вместо *и* не под ударением: стóешь, пйлешь.

Ошибки, связанные с особенностями синтаксиса местного говора также могут представлять известный интерес. Эти ошибки своеобразны и довольно разнообразны. Конечно, с ошибками, о которых шла речь выше, их сближает весьма немного, разве только то, что и те и другие являются результатом и отражением на письме особенностей местного диалекта. И с методической точки зрения вопросы, связанные с работой над ошибками этого рода, должны решаться совершенно иначе. Если прежде при анализе ошибок мы, в основном, исходили из фонетических особенностей и из морфологического состава того или иного слова, то здесь уже надо исходить, в первую очередь, из грамматической природы той или иной конструкции предложения, или из характера сочетания слов, или из принадлежности слова к той или иной грамматической категории. Здесь уже самым близким образом затрагиваются и стилистические нормы и семантические особенности текста, связанные с словоупотреблением, не свойственным литературному языку. Вот некоторые из этих ошибок: согласование существительного мужского рода с глаголом в среднем роде, что с точки зрения норм местного говора не является нарушением, так как здесь уменьшительные названия животных — среднего рода; отсюда — котёнок играло (IV, 9), котёнок присело (IV, 11), моржёнок уплыло (IV, 6), моржёнок нырнуло (IV, 14, 19).

Как в управлении, так и в формообразовании находят себе отражение ещё живые, хотя подчас и очень архаичные явления, например: возьмёшь корзинка (IV, 19), услышали окончание войны (V, 12), на встречу ветра (VI, 1), на встречу отцу (с отцом) (VI), управлять лодку (VII, 1), ударил собаке — (III, 20), стукнул собаке (III, 3), схватила ему за платье (III, 13), она схватила мне (VI, 22), меня не верит (V, 7), новое дозоры (IV, 7), в другое руке (IV), какуе-то (V, 4).

Замечается склонность учащихся к неправильным, с точки зрения литературных норм, согласованиям подлежащего и сказуемого, то в роде: было ясный день (III, 18), послышалось шорох (IV), у него получилось разрыв сердца (VI, 13); то в ч и с л е: водится звери (IV, 18), водится волки (IV, 3), у ней было в корзине огурцы и лук (IV, 1) и др.

VI

Перечень диалектных ошибок, допускаемых учащимися Неверово-Слободской неполной средней школы, можно было бы ещё намного увеличить, но и приведенные выше материалы дают достаточно оснований для некоторых выводов, а также для постановки ряда существенно важных для школы и методики русского языка вопросов.

В связи с этим следует отметить, во-первых, что приведенные в предыдущих главах факты об орфографических ошибках учащихся Неверово-Слободской неполной средней школы с достаточной убедительностью говорят об особом характере многих из этих ошибок, сравнительно с теми ошибками, которые обычно допускаются учащимися, уже владеющими литературной речью; во-вторых, особый характер этих ошибок обуславливается прежде всего особен-

ностями местного диалекта, носителями которого являются учащиеся. Отсюда появление таких, несвойственных, например, коренному горожанину-москвичу ошибок, как *угород*, *угурцы* или *мсрѐ*, *полѐ* и др. В-третьих, — разнообразие диалектов, распространённых на огромной территории нашей страны, предполагает наличие существенных особенностей в характере орфографических ошибок учащихся в школах с различным диалектным окружением, и, в-четвёртых, — наличие диалектных ошибок, как специфической группы ошибок, предполагает надобность создания в школе подходящих условий для их устранения. Первым из этих условий является разработка особой системы методических приёмов, учитывающих диалектную основу речи учащихся.

Не имея возможности в пределах данной статьи развернуть подробно методику работы над диалектными ошибками, мы ограничиваемся здесь лишь постановкой ряда важных методических вопросов принципиального характера. С другой стороны, чтобы дать хотя бы самое общее представление о тех специфических особенностях работы по орфографии, с которыми приходится считаться учителю, имеющему дело с диалектными ошибками, ниже, в качестве примера, приводятся некоторые из возможных вариантов подхода к анализу и устранению этих ошибок.

Возьмем, например, ошибки на непроверяемые ударением безударные гласные как в русских словах, так и в словах иностранного происхождения (среди последних надо различать слова, уже хорошо освоенные в русском языке, и слова, недавно заимствованные): *плоток*, *стокан*, *плокот*, *боррикада*, *пропоганда*, *карзина*, *камод*, *салдат*, *камандир*. Некоторые утверждают, что на наличие таких ошибок диалекты не оказывают никакого влияния, так как ошибки этого рода встречаются в изобилии у учащихся — представителей различных диалектов: и у северян, и у южан, и у тех, которые неплохо владеют литературной речью. Отсюда, естественно, делается вывод о том, что методика работы с этими ошибками не нуждается в каких-либо коррективах, вызываемых особенностями произношения учащихся, что она может быть единообразной повсеместно и сводиться лишь к механическому запоминанию таких слов учащимися путём многократного повторения.

С такими утверждениями согласиться никак нельзя. Прежде всего обращает на себя внимание различие тех предпосылок, которые определяют самую возможность подобных, пусть в конечном счете однотипных, ошибок для учащегося северянина и учащегося школы юга.

У северян ошибка типа *плокот*, *боррикада* есть результат неправильного усвоения ими произношения этих слов, принятого в литературном языке, или результат ложной аналогии, основанной в данном случае на естественной для северянина склонности лабиализовать гласные вообще. При отсутствии возможности проверить гласный звук ударением из двух конкурирующих написаний предпочтение отдаётся в этом случае *о*, а не *а*, что при записи согласно произношению и приводит к ошибке. У представителей акающего говора ошибки в подобных словах, вообще говоря, тоже встречаются, но самая возможность их появления несколько меньшая, да и причина иная. Здесь эти ошибки — результат ложной аналогии, которая в данном варианте может создаваться школьным обучением, хотя и не поддерживаться произношением. Ученик в школе научился тому, что в ряде случаев при произношении *а* пишут *о* не только в случаях, проверяемых ударением (произносят *ва да*, а пишут *во да*, — про-

веряется ударением: в о д ы), но и в случаях непроверяемых (произносятся: са-ба-ка, карова, а пишут: собака, корова). Невозможность опереться на что-либо рациональное при выборе одного из вариантов таких написаний, как плакат или плокат, с одной стороны, и возможность ложной аналогии с написанием слова вода, с другой, и толкают ученика к тому, что он останавливается на втором варианте и пишет плокат, допуская тем самым орфографическую ошибку.

Другие примеры: стокан и торокан — фонетические написания этих слов соответствуют принятому у северян, но неправильному с точки зрения литературного языка произношению, у южан же появление такой ошибки может быть объяснено исключительно ложной аналогией при условиях, подобных тем, о которых мы говорили, когда речь шла о написании слов типа плокат.

Такая же картина наблюдается при допущении учащимися — северянами ошибок типа: камандир, салдат. И здесь мы имеем дело с ложной аналогией. Для южанина же эта ошибка будет уже не только результатом возможной ложной аналогии: такое написание, кроме того, поддерживается и произношением, свойственным акающему говору.

Теперь совершенно естественным будет сделать вывод о том, что разные причины одной и той же ошибки должны устраняться различными способами, а ошибки, допущенные в результате действия этих причин, разными методическими приёмами. В основе последних должны лежать два элемента: правило о проверке безударных гласных ударением и запоминание написаний слов с непроверяемыми гласными. Однако учителю необходимо иметь в виду, что на практике и первое и второе по-разному проявляются в школах севера и юга. Ведь, предупреждая ошибки типа торокан, он будет учить тому, что и при произношении *о* может писаться *а*, будет заботиться о том, чтобы разорвать естественные и прочные ассоциации учащегося между произносимым им в данном случае привычным звуком *о* и обозначающей этот звук буквой *о*, будет добиваться установления новой для ученика ассоциации между тем, что он слышит (звук *о* — в данном случае) и тем, что он должен написать (букву *а*), так как написание не всегда совпадает с принятым в литературном языке или свойственным данному говору произношением. В школах же юга придётся предупреждать учащихся о недопустимости механического применения к данному написанию правила о проверке безударных гласных ударением, указывать на невозможность сопоставления со словами типа вода и типа собака и указывать на то, что это слово пишется так же, как слышится.

Таким образом, группы слов с ошибками указанного типа (допускаемыми по ложной аналогии и фонетическими), у учащихся северных и учащихся южных школ будут по своему составу различными. Одной из важнейших забот учителя и должно быть определение тех групп слов, в каких допускаются ошибки по ложной аналогии, с одной стороны, и в каких они являются результатом написаний согласно произношению, — с другой.

В тетрадах учащихся Неверово-Слободской школы мы обнаруживаем ряд таких ошибок, которые допускаются учащимися под влиянием местного произношения и которые совершенно несвойственны ученику с акающим говором. Группа ошибок этого рода довольно велика. Сюда относятся прежде всего написание буквы *о* на месте буквы *а*, поддерживаемое системой акающего говора:

А. 1) в начале слова: опрель, онбар; 2) в начале слова в именах: Ондрей, Офонасий и др.;

Б. 1) в корнях слов, различных по происхождению; а) боран, бодья, борыш, б) стакан, робота, в) корета и др.; 2) в приставках: розгромить, розбить;

В. в заимствованных словах: огроном, пропоганда, концелярия, бондероль и др.

Устойчивость этих ошибок здесь чрезвычайно велика, и устранение их требует едва ли не больших усилий, чем устранение ошибок на безударные гласные в условиях акающего говора.

Вот почему при выборе методических приёмов борьбы с ошибками указанного выше типа нельзя не использовать и особенности данного говора. Нельзя в этих случаях игнорировать те данные, которые предоставляются в распоряжение учителя диалектологией. Надо, например, иметь в виду, что такие фонетические явления, как ассимиляция звуков, в одних случаях могут располагать учащегося к ошибке, в других — предупреждать её. Если в одних случаях диалектизм — враг учащегося, то в других на него можно опереться при объяснении тех или иных написаний. Известно, что в окающих говорах, подвергающихся сильному воздействию аканья и начинающих усваивать редукцию гласных, наиболее устойчивым оказывается *о* в первом предударном слоге, а не в каком-либо ином положении, и особенно в том случае, когда и под ударением стоит *о*. Для окающего учащегося ошибка типа собочёнка возможна не только в результате смешения части слова — *ак* — *ач* — в словах *собака*, *собачка* с иными словообразующими элементами — *очк* — в словах типа: *трубочка*, *сумочка* и др. Фонетически эта ошибка объясняется как общей склонностью ученика к оканью, так и явлением ассимиляции, вызываемой перемещением ударения с буквы *а* в слове *собака* на гласный суффикса *онк* в слове *собачонка* и вытекающим из такой перемены места ударения некоторым ослаблением *а* сравнительно с *а* ударяемым. Это обстоятельство создает благоприятные условия для ассимиляции, и последняя действительно возникает с особою лёгкостью.

Ограничение сферы применения правила проверки безударных гласных ударением в зависимости от диалектных условий вызывает и такими ошибками, как написание буквы *е* вместо *я* под ударением между мягкими согласными.

В этом случае известное правило проверки безударных ударением в условиях северно-русских говоров оказывается не только бесполезным, но и сбивающим с толку¹.

Учащийся северно-русской школы (за исключением Поволжья) при написании производных от корней слов типа *пять* может опираться не на звук *а* (*п'ат'*), которого он здесь не слышит, как учащийся южно-русских школ, а на *э* (*п'эт'*), что и приводит его к ошибке в употреблении безударной гласной.

Этим же объясняются орфографические ошибки и в словах типа: *п'эт'сот*, *гр'эз'эвой* и др. Значит учителю, чтобы свести эти случаи к существующему правилу проверки ударением, необходимо прежде обучить учащихся правильному произношению подобных слов с *а*, научить их слышать эти слова в литературном произношении, а это процесс не такой уж простой, быстрый и лёгкий. На что же может опереться в данном случае учитель? Благоприятствующим обстоя-

¹ См. гл. 1, стр. 63.

тельством является то, что во многих случаях этот переход *а* в *э* совершается только перед мягкими согласными; перед твёрдыми же *а* остаётся как в литературном языке: п'атка, м'асо, т. е. эти слова не могут быть произнесены как п'этка, м'эсо.

Путём сопоставления таких пар слов, как: п'атка — п'ат', м'ата, м'ат', а также упражнений в произношении их, учителю следует добиться от учащихся умения слышать и употреблять в этом положении *а* (п'ат, а не п'эт', м'ат', а не м'эт', как это принято в указанных нами говорах). Иногда в этом деле может помочь и фонетико-морфологический анализ.

Сравнивая слова *за са да* и *с'ад'*, например, путём сопоставления их значений и их корней, учитель может показать, что здесь мы имеем дело с одним и тем же корнем, но в разных его вариантах. Фонетический анализ слов должен показать, что разница вариантов этих корней заключается прежде всего в различном характере согласных, в одном случае твёрдых, в другом — мягких. Значит, гласные в данных случаях надо произносить, не меняя *а* на *э*, ни в первом, ни во втором слове: *с'ад'* (сядь), но не *с'эд'* (сесь).

В этих случаях придётся прибегнуть и к семантическому анализу слов и к ряду упражнений словарного и стилистического характера, что лишний раз убеждает нас в исключительно тесной зависимости между общим развитием и развитием речи учащихся, с одной стороны, и орфографической грамотностью, с другой. Так, параллели: п'эт' песни и п'эт' человек, м'эсно й (местный) человек и м'эсно й (мясной) суп, и т. п. должны показать учащимся, что здесь речь идет о разных значениях, о разных словах, которые и оформляются при письме различно.

Своеобразное положение создаётся теперь в школах северно-русских районов со случаями употребления буквы *ё* на месте *о*, произносимого в северно-русских диалектах после мягких согласных в предударном и послеударном положениях (*в'осна́, с'оло́, мо́ро, по́ло*). До введения обязательного употребления буквы *ё*¹, это *о* до сих пор обозначалось на письме буквой *е* наравне с обозначением звука *э* в словах типа *вёсел*. Таким образом, окающее произношение ученика на письме не отражалось и под ударением и не под ударением после мягких писалось *е*: *в'есел* и *вес'елый, весел* и *весел (вёсел)*. В этих положениях ошибки могли иметь место лишь в том случае, когда ученик, идя за своим произношением и стремясь сохранить на письме отчётливо слышимое им *о*, писал букву *о*. Тогда появлялись ошибки двух вариантов: *в'о сна* — при обозначении учеником мягкости согласного с помощью *ь* и *в о сна* — при необозначении мягкости его. Ошибки этого рода сравнительно быстро и легко устранялись, так как учителю без большого труда удавалось показать учащемуся, что и в том и в другом случае им допущено искажение слова, резко расходящееся не только с литературным произношением, но и с говором учащегося: ни в том, ни в другом нет слова *в'о сна*, а тем более слова *в о сна*. Введение теперь в школах обязательного употребления на письме буквы *ё* для школ северных районов ставит новую методическую проблему: как научить учащихся различать *е* и *ё* в словах типа: *вёл, вела; ёлка, еловый; вёсны, весна*. Для южанина это разные и несмешиваемые звуки, которые, естественно, и обозна-

¹ Имеется в виду приказ народного комиссара просвещения РСФСР от 24 декабря 1942 г. „Об обязательном применении буквы *ё* в русском правописании во всех классах начальной, неполной средней и средней школы“.

чаются на письме по-разному. Слова *весны́* и *вёсны́* не могут быть смешаны южанином в то время, как для северянина различие между ними улавливается лишь по контексту или благодаря ударению, которое обычно на письме не ставится. В школах северно-русских районов не представляется возможным безоговорочное пользование и таким правилом, которое в „Орфографическом словаре“ проф. Д. Н. Ушакова и доц. С. Е. Крюкова сформулировано так: „Буква *ѣ* употребляется только под ударением; её употребление определяется произношением“ (изд. 6-е, 1944, стр. 8, п. 4). На произношение ориентироваться этим учащимся нельзя, так как привычное для них произношение толкает их на ошибку типа: *вёсна*, *сёло*, *морё*, *полё*, *пётух* и т. д., а в некоторых говорах такое произношение подкрепляется ещё и ударением на *ѣ* (в ряде форм типа — *спитё*, *беритё*). Таким образом, положение осложнилось, и количество ошибок в указанных здесь случаях резко увеличилось.

Даже эти несколько примеров анализа диалектных ошибок и вытекающего из него дифференцированного методического подхода к ним показывают, как важно во-время учесть диалектные особенности речи учащихся и обеспечить особый подход к работе по орфографии в различных диалектных условиях. Нет никакого сомнения в том, что внесение в связи с этим некоторых коррективов в общепринятую методику орфографии вполне целесообразно и возможно. Однако наряду с важными методическими вопросами частного порядка, затрагивающими лишь отдельные типы ошибок, одновременно возникает и длинный ряд вопросов общих, вопросов принципиального характера, от решения которых может зависеть решение затронутой в данной статье проблемы в целом. К числу таких вопросов, в первую очередь, относятся:

1. Вопрос о роли фонетических представлений учащихся — носителей диалектов при обучении орфографии.
2. Вопрос о роли слуха при обучении орфографии.
3. Вопрос о соотношении написаний и фонетических представлений у учащихся, владеющих литературным произношением, и у учащихся — носителей диалектов.
4. Вопрос о роли речевой среды для учащихся, допускающих диалектные ошибки.
5. Вопрос о роли грамматических сведений при обучении орфографии учащихся из различной диалектной среды.

По первому вопросу — о роли фонетических представлений при обучении орфографии учащихся — носителей того или иного диалекта надо высказать следующие соображения: специфической особенностью диалектных ошибок является то, что они по преимуществу — ошибки фонетические. Учащиеся, не овладевшие ещё достаточными навыками литературной речи и достаточными знаниями по грамматике, не имеют возможности в полной мере воспользоваться морфологическим анализом для решения вопроса о правильности написания тех или иных орфограмм. Подчиняясь местному, привычному их уху произношению, они пишут так, как слышат. Торжествует принцип фонетических написаний, незаконно во многих случаях подменяющих собой написания по морфологическому принципу.

Известно, что большинство орфографических ошибок основано на расхождении правописания и произношения.

Так, самые обычные ошибки типа: *мыш*, *рож*, *прозьба*, *молодьба* или *кости*, *коньчить* и т. п. объясняются именно

тем, что учащиеся во время написания этих слов оказались во власти слуховых представлений и не знали или не сумели подчинить эти написания другим критериям правильного письма, забыли или не знали о некоторых грамматических признаках этих слов, на основании которых определяется их написание, как-то: женский род для слов *мышь*, *рожь*, состав слова для написаний *молотба*, *просьба* и т. д. Такое объяснение причин появления ошибок подобного рода, в особенности применимо по отношению к диалектным ошибкам. В связи с этим и возникает вопрос, не следует ли внести некоторые коррективы в наше отношение к использованию в методических целях фонетической природы слова? Не слишком ли категорично утверждение многих старых методистов (например, Шереметевского и др.) о том, что „когда в руке перо, пусть ухо будет глухо, а зрение остро“? Правомерна ли опора только на зрительно-двигательные восприятия при обучении орфографии? Не расплачивается ли наша школа в целом, а ученик и учитель — каждый по-своему, за недооценку роли слуха при обучении орфографии, за боязнь знания звуков пишушим? „Боязнь знания звуков у пишущего, — говорил А. М. Пешковский, — это боязнь головокружения у канатного плясуна.

Они (учащиеся. — А. Т.) никак не могут умертвить своё чувство слуха, никак не могут не заглянуть в запретную область звуков, а всякий взгляд туда при незнании соотношения звуков и букв, есть орфографическое падение. Ведь орфографическое искусство основано на раздвоении наших буквенных и звуковых представлений. Так не лучше ли с самого начала приучать ребёнка к этому раздвоению (я бы сказал, что это прямая и главная задача обучения правописанию в его отличии от простого обучения письму), чем скрывать от него звуковые образы“¹.

К этому надо прибавить, что степень расхождения между произношением и написанием не всегда и не везде для разных учащихся одна и та же. Результатом диалектных особенностей может быть, как на это указывалось выше, в одних случаях сближение (написание буквы *о* на месте *а* в условиях окающих говоров), в других — расхождение между написанием и произношением, при этом большее, чем это имеет место в отношении литературного языка (написание буквы *а* на месте *о* в условиях южно-русских говоров).

Поэтому прав Х. Волский, когда говорит, что „бояться этого факта не следует... надо искать таких методов обучения орфографии, которые имели бы эти разногласия в виду и направляли бы все средства на борьбу с желанием ребёнка писать так, как говорят. Одним из главных средств для борьбы с орфографической безграмотностью должно быть хорошее знакомство учителя с особенностью говора местного края“².

С другой стороны, нельзя не согласиться также с замечанием проф. Е. С. Истриной о том, что „пока обучающийся письму по орфографии на морфологической основе (например, по русской орфографии) владеет только фонетическим принципом письма, он находится в стадии малограмотности, овладевшие же морфологическим принципом сразу упорядочивают письмо и поднимают его

¹ Пешковский А. М., Наш язык. Ч. I. Книга для учителя, стр. 18.

² Волский Х., Диктант или списывание. Сб. „Родной язык в школе“, кн. 1, 1927.

на более высокую ступень“ („Методика русского языка в средней школе“, изд. 3-е, 1937, стр. 94).

В такой именно стадии малограмотности и находится наш учащийся (не освободившийся от диалектизмов в своей речи) до тех пор, пока у него в сознании и навыках не дифференцировались, не отделились диалектизмы от явлений литературной речи и пока не упрочились нужные с орфографической точки зрения ассоциации между звуками и буквами. Последнее распространяется и на случаи самого значительного расхождения между произношением и написанием.

Для того, чтобы вывести ученика из этого состояния малограмотности, чтобы помочь ему быстрее пройти эту стадию, надо, повидимому, в отличие от принятой теперь системы работы по орфографии, уделять на ранних этапах обучения значительно большее внимание именно фонетическому моменту, как отправному. Надо помнить, что здесь речь идёт совсем не об изменении принципов самой системы правописания вообще, не об ограничении морфологического принципа в пользу фонетического, речь идёт лишь о том, что методике орфографии следует больше, чем это есть в настоящее время, считаться с фонетическим составом слова, с отношением звукового состава слова к морфологическому составу его, с одной стороны, и, с другой, — искать возможности установления в сознании учащихся необходимых ассоциаций между тем и другим. Надо обеспечить дифференцированный подход к различным написаниям, в одних случаях усиливая роль приёмов, основанных на зрительно-двигательной памяти, в других — обязывая больше считаться с грамматической природой слова и, наконец, в-третьих, основываясь на фонетическом составе слова и слуховых восприятиях учащихся.

В связи с этим возникает другой весьма важный вопрос — о роли слуха при обучении орфографии. Необходимо прямо сказать, что роль эта весьма значительна, и во всяком случае, больше той, которую отводили слуху сторонники так называемой „теории графических образов“.

В процессе обучения грамотному письму приходится систематически опираться на слуховые представления, с помощью которых многие орфограммы могут быть рационально объяснены учащимися. И хотя роль слуховых представлений, по мере овладения учащимися навыками грамотного письма, постепенно может уменьшаться, особенно к тому моменту, когда письмо уже автоматизируется и когда для учащегося уже не требуется контролировать себя на каждом шагу, учителю (и в первую очередь имеющему дело с учащимися-носителями диалекта) надо использовать на ранних стадиях обучения правописанию всё, что может дать в этих целях слух учащихся.

Неграмотный отличается от грамотного тем, что он воспринимает слово как целый звуковой образ, не будучи в состоянии вычленить в этом слове отдельные составляющие его звуковые элементы. У учащегося-носителя диалекта представление о звуковом составе слова в его литературном оформлении делается неустойчивым, непрочным из-за того, что с ним как бы конкурирует представление о том же слове в его диалектном звучании. Если учитель сумеет понять те отношения, которые в этих случаях устанавливаются в сознании учащегося между теми и другими представлениями, он поймет, что ему нужно предпринять в каждом отдельном случае

для того, чтобы сделать и для учащегося эти соотношения ясными и использовать затем эти знания при письме.

Таким образом, учитывая диалектные особенности речи учащегося, мы в ряде случаев должны будем выдвигать на первый план слух учащегося, который на известных этапах обучения может, по видимому, играть более важную положительную роль, чем зрение. Это ставит перед учителем задачу развития у учащихся остроты слуха, слуховой памяти наряду со зрением, отнюдь не противопоставляя, конечно, эти факторы друг другу.

Ведь именно опора на фонетический состав слова вместе со смысловым анализом, может быть, быстрее откроет учащимся глаза на тайну таких явлений, как соотношение между *о* и *у* в словах *отопри* и *утопри*, *опусти* и *упусти*, *отопи* и *утопи*, или между *я* (*a* и *ja*) в словах *дядя* и *семья*. Учащиеся Неверово-Слободской школы довольно долгое время после начала обучения ещё не слышат разницы между *утопри* и *отопри* в произношении. Поэтому забота учителя о фонетическом анализе слова может рассматриваться нами как одно из обязательных условий работы с учащимися-носителями того или иного диалекта. Фонетический анализ — одно из средств, ведущих к осознанию учащимися звукового состава слова, один из этапов, ведущих к совершенствованию умения учащихся слышать свою речь. Это, по нашему мнению, должно помочь учащимся научиться вслед за тем и устанавливать, конечно, с помощью учителя самые сложные и разнообразные соотношения между звуками или их сочетаниями и способом их обозначения на письме, с одной стороны, и значимости их в слове, как морфем, — с другой.

Третий весьма важный вопрос принципиального характера, вытекающий из постановки вопроса о диалектных ошибках — это вопрос о соотношении между звуком в диалекте и звуком в литературном языке в одном и том же положении. Каким путём нужно вести учащегося при обучении его орфографии — добиваться ли во что бы то ни стало предварительного осознания фонетического состава данного слова в литературном его оформлении и затем только переходить к письму, или, оставляя в отдельных случаях тренировку в правильном произношении в стороне, опираться на фонетический диалектизм?

Возможно ли устанавливать непосредственные ассоциации между диалектизмом и орфографически правильным оформлением слова?

При решении этих вопросов надо помнить, что в соотношении звуковой и письменной речи важную роль играет то обстоятельство, насколько хорошо владеют учащиеся литературной речью. Овладение же литературным произношением для учащегося из диалектной речевой среды — путь долгий и трудный.

Правильное письмо есть привычка, приобретаемая многими годами учения и практической жизни. Не случайно говорят о силе привычки, об исключительной трудности переучивания, изменения уже укоренившейся привычки неграмотного написания в том или ином случае. И если это утверждение правильно по отношению к навыку, который создается довольно поздно, только в школьные годы, то станет ясным, что неизмеримо труднее изменить привычку учащегося говорить на диалекте, привычку, которая стала второй природой. Эта привычка приобреталась годами, с младенческих лет. Диалект — первый язык, на котором заговорил ребенок в своей жизни, а значит, язык наиболее близкий ему, наиболее устойчивый.

И вот перед школой и учителем стоит труднейшая задача — заставить ученика отказаться от этой привычки говорить на диалекте, вытеснить эти навыки другими — навыками литературного произношения. И надо это сделать сравнительно быстро, в значительно более короткие сроки, чем те, в которые приобреталась эта привычка. Время не ждёт. Потребности школьника в навыках литературной речи быстро растут. Они нужны и при овладении орфографией, обучение которой не может быть отложено до тех пор, пока ученики не овладеют литературной речью, они нужны и при чтении книг и т. д.

Положение ученика при этом осложняется ещё и таким обстоятельством, как различные влияния, одновременно действующие на него и идущие из различной речевой среды. Во-первых, это его собственная речь и речь деревни, откуда он происходит, во-вторых, это книга, в-третьих, речь учителя, речь которая тоже часто не свободна от диалектизмов, в-четвёртых, — литературное произношение, о котором часто лишь говорят ученику, но которого последний не слышит повседневно и поэтому имеет о нём весьма смутное представление.

Спрашивается, какими же средствами при этих условиях можно вытеснить привычку учащихся говорить на диалекте и заменить привычкой же правильного литературного произношения? Средства, очевидно, должны быть очень сильными. Здоровая речевая среда, создаваемая прежде всего школой, система преподавания русского языка — всё это должно вызвать у учащихся сознательное желание овладеть литературной речью, вызвать волевые усилия, направленные на это и т. п. Таким образом, это процесс не только обучения, но и воспитания, т. е. процесс длительный.

Отвечая на ранее поставленный вопрос, каким путём нужно идти при обучении орфографии на первых этапах, когда ученики ещё не овладели литературной речью, можно сказать, что должны быть использованы два пути: надо отталкиваться от диалектного произношения и от литературной речи. Выбор пути в каждом отдельном случае должен определяться характером того фонетического явления, с которым в данный момент имеет дело учитель.

До сих пор признавался единственно возможным путём, лежащим через литературное произношение. Такой подход в диалектных условиях нередко приводит к формальному использованию норм последнего и формальному обучению орфографии, в конечном счете ведущему затем и к рецидивам неграмотности. Ученику пытаются объяснить неизвестное через неизвестное же. При таком подходе ученик попадает в исключительно затруднительное, почти безвыходное положение, если его не выручает механическая память. Гораздо ближе, короче и доступнее для понимания путь от диалектизма.

Так, например, окающему ученику очень трудно понять, что в словах трава и вода (в литературном произношении) в первом предударном слоге слышится один и тот же звук. Однако об этом говорится в учебнике, об этом говорит и учитель. Принимая это на веру, ученику приходится вслед за учебником механически повторять, что эти совершенно разные для него звуки, которые он никогда не смешает при обозначении их на письме, нужно считать одним и тем же звуком. Значит писать эти слова он вынужден по слуху, вопреки тому, чему его учат, и сказать об этом ученику следует. Второй пример: есть говоры, в которых до сих пор

устойчиво сохраняется мягкость произношения шипящих *ж* и *ш*. Нужно ли учащимся—носителям такого произношения говорить о том, что после *ж* и *ш* буква *ы* никогда не пишется? Да это учащемуся и без того ясно. Больше того: он, руководствуясь привычным произношением, никогда и не сможет написать здесь *ы*. Так не лучше ли в этом случае прямо сказать ученикам, ещё не овладевшим литературным произношением:

„Пиши как слышишь, хотя в литературном произношении слова с этими звуками произносятся иначе“. Это допустимо ещё и потому, что фонетическая характеристика той или иной диалектной черты будет подготавливать одновременно почву к замене её впоследствии и в речи учащегося принятым в литературном языке произношением.

Известно, что грамотное письмо человека, в широком смысле слова, является показателем степени его культурности. И это верно. Верно потому, что такая грамотность является результатом очень многих слагаемых, воздействующих на формирование в человеке соответствующих навыков. Грамотное письмо требует достаточного высокого общего интеллектуального развития и значительного запаса сведений из различных областей знания, известной энциклопедичности и высокой речевой культуры и т. д.

И всё это создаётся, в первую очередь, средой и личными волевыми усилиями обучающегося.

Таким образом, когда мы говорим об общем повышении грамотности, мы должны иметь в виду не только непосредственные задачи обучения орфографии, но и всю систему учебной работы по русскому языку в целом, и развитие устной и письменной речи учащихся, и начитанность их, и т. д.

В условиях же диалектной среды особое влияние приобретает то речевое окружение, так сказать, речевая атмосфера, в какую попадает ученик в школе. Успех обучения русскому языку и, как производное от этого, орфографии в значительной мере зависит от того, как говорят учителя данной школы, как говорит учитель русского языка. Учитель, не освободившийся от диалектизмов в своей собственной речи, не в состоянии что-либо противопоставить тому, что он наблюдает в речи учащихся, также носителей диалекта. В этом случае своим произношением он только закрепляет у учащихся то, что уже является устойчивым качеством их речи. Ещё хуже обстоит дело, если учитель говорит на другом диалекте (например, тульском в условиях Ивановской области).

Тогда учащиеся, невольно подражая своему учителю, усваивают некоторые черты другого диалекта, которые впоследствии им придётся опять-таки преодолевать. Получается, что ученик идёт к литературному произношению не прямым путём, а через посредство другого диалекта. Путь окольный, нелёгкий и ничем не оправдываемый.

Между тем многие учителя сами не знают или плохо знают нормы русского литературного произношения и не владеют последним. Часто вследствие этой невнимательности к речи окружающего школу населения они не замечают и особенностей речи своих учащихся.

Из общих мероприятий, обеспечивающих все необходимые предпосылки для наиболее быстрого и успешного овладения учащимися навыками правильного литературного произношения, необходимо

назвать следующие (кроме указанного выше личного примера учителя и его образцового произношения)¹:

а) ознакомление учащихся с нормами литературного произношения;

б) ознакомление с особенностями местного диалекта в сравнении с литературным произношением;

в) элементарные занятия по фонетике (физиологический анализ звуков, сравнение артикуляций, характеристика работы органов речи при диалектном и литературном произношении);

г) специальное разучивание текстов с точки зрения их произношения и правописания (имеется в виду установление соотношений звука и буквы), в том числе текстов, осложнённых словами, правописание которых не поддается объяснению с грамматической точки зрения;

д) постоянное наблюдение за речью учащихся как на уроках, так и во внеурочное время в доступных для школы пределах;

е) стимулирование устных выступлений учащихся с докладами, рассказыванием на уроках, выступлений на собраниях, кружках и других внеклассных занятиях;

ж) заучивание наизусть и выразительное чтение учащимися не только стихотворных текстов, но и прозаических отрывков, отдельных выражений, оборотов литературной речи и т. п.;

з) сочинения и изложения учащихся на специально подобранные темы с прямой речью, речью диалогической и монологической, с использованием специального словаря в противовес местному, диалектному и т. п.;

и) специальные упражнения по лексике: выделение в текстах, подбор и сопоставление слов литературных и диалектных по определённым признакам (по значению: предметы, качества и т. д., по грамматическому признаку: глаголы, наречия и т. д.);

к) активизация чтения учащимися художественной и научно-популярной литературы с целью максимального использования хорошей начитанности учащихся для развития и укрепления их навыков правильного произношения и письма.

Чрезвычайное разнообразие окончаний изменяемых частей речи (существительных, прилагательных, числительных, местоимений и глаголов) в литературном языке и причудливое переплетение этих форм с теми, которые приняты в различных диалектах, выдвигают и вопрос о роли грамматических знаний при обучении учащихся орфографии в условиях диалектной среды.

Достаточно убедительный ответ на бывший в течение долгого времени дискуссионным вопрос о необходимости грамматических знаний при овладении навыками грамотного письма даёт А. М. Пешковский в своей статье „Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе“².

Даже при обучении малограмотных, теоретические знания которых по грамматике равны почти нулю, А. М. Пешковский, наряду

¹ Здесь даётся лишь перечень очень важных для указанной цели мероприятий. Самая методика проведения каждого из них должна быть тщательно разработана и дифференцирована для различных школьных условий. Многие из перечисленного здесь нуждаются, кроме того, в дополнительной экспериментальной проверке.

² Пешковский А. М., Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе. Сб. „Родной язык в школе“, кн. 6. М., 1924; Пешковский А. М., Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. ГИЗ, М.—Л., 1930. Ст. „Навыки чтения, письма и устной речи в школах для малограмотных“ и др.

с зрительно-двигательными навыками, придаёт большое значение грамматическому чутью.

На следующей же, более высокой ступени обучения правописанию грамматические знания оказываются для учащихся прямо-таки незаменимыми, особенно при изучении ими правил правописания безударных падежных и личных окончаний.

Разве в этом случае можно найти надёжную опору в произношении или запоминании путём создания зрительно-двигательных навыков? Разве можно было бы здесь обойтись без грамматики? И как тогда нужно было бы поступать с учащимися, речь которых насыщена диалектизмами самого различного рода?

Спрашивается, насколько возросло количество ошибок и насколько они были бы устойчивее, неисправимее в условиях диалектной среды учащихся, например, где-либо в районе Тотьмы или Камышина, если бы мы пошли по пути отрицания положительного значения грамматики при обучении орфографии?

Нам представляется, что в тех случаях, когда учителю приходится иметь дело с диалектами, роль грамматики ещё более возрастает. Она даёт большие возможности для сопоставления окончаний различных падежей, например, существительных или прилагательных, как они выглядят в письменном языке, в литературном и диалектном произношении. Такое изучение грамматики здесь будет содействовать одновременному решению нескольких задач — задач обучения правильному письму, овладения литературным произношением, установления правильных ассоциаций между конкурирующими падежными окончаниями и теми значениями, которые передаются данными грамматическими формами. Последнее опять-таки будет иметь огромное значение и для сознательного усвоения соответствующих написаний.

VII

В связи с изложенными выше соображениями можно сделать следующие выводы:

1. Вопросу о диалектной основе речи учащихся, как одной из причин орфографических ошибок, в нашей методической литературе прошлого и настоящего времени не было уделено достаточного внимания.

2. Диалектные орфографические ошибки занимают значительное место в ряду других (особенно в школах сельских районов).

3. Предупреждение и устранение диалектных ошибок требуют особого методического подхода к ним, сравнительно с тем подходом, который теперь предлагается нашей общей методикой; в связи с этим возникает необходимость внесения в последнюю дополнений, а в отдельных случаях и коррективов.

4. Необходим дифференцированный подход к работе по орфографии в школах северно-русских и южно-русских районов страны с учётом особенностей говора местного населения.

5. В работе над диалектными ошибками должны быть учитываемы в большей мере, чем теперь, фонетический принцип написаний и соотношение между произношением литературным и произношением диалектным, с одной стороны, и написаниями, — с другой.

6. В связи с этим необходимо больше считаться с остротой слуха и слуховой памятью учащихся, на развитие которых и должны быть рассчитаны некоторые специальные виды упражнений по правописанию.

7. Огромную роль в этом деле играет вся система работы школы по развитию речи учащихся: речевое окружение, в которое попадает ученик в школе, речь учителей данной школы, то, насколько настойчиво пропагандируют учителя своим личным примером и совокупностью всех методических приемов литературное произношение, последовательно проводимый единый орфоэпический и единый орфографический режим.

8. Весьма важна роль грамматики в работе над диалектными орфографическими ошибками.

Не исключено, что такая постановка вопроса о диалектных ошибках в конечном счёте может привести в отдельных случаях (в зависимости от особенностей того или иного диалекта) к изменению самого порядка прохождения программного материала в учебных пособиях, предназначенных для школ данной территории, а также к внесению значительных коррективов в систему тех методических приёмов, которые применяются в настоящее время на уроках орфографии повсеместно.

В каких же направлениях должна была бы идти в ближайшем будущем разработка методики обучения орфографии учащихся — носителей диалекта и каковы задачи, стоящие перед школой в этом отношении?

Это, в о-п е р в ы х, тщательное и всестороннее изучение диалектных орфографических ошибок, допускаемых учащимися из различной диалектной среды, учёт и описание их. Такое изучение ошибок должно было бы быть проведено повсеместно и сопровождаться одновременно разработкой самой методики изучения и классификации ошибок указанного типа.

В о-в т о р ы х, пересмотр материала учебников, учебных пособий, правил и текстов с точки зрения целесообразности их использования в данной диалектной среде. В результате такого пересмотра, упражнения и тексты, преследующие цель обучения тому, что и без каких-либо упражнений учащимся ясно и правильное написание, чего поддерживается самим диалектом, должны быть опущены (если не в самом учебнике, то, по крайней мере, на практике); правила, которые ввиду особенностей данного диалекта утрачивают своё значение или даже мешают нормальному ходу работы учащихся по орфографии, должны быть опущены или, если в этом есть необходимость, заменены новыми.

В - т р е т ь и х, в зависимости от характера той или иной диалектной ошибки или группы их, должны быть пересмотрены как методические приёмы, используемые для устранения или предупреждения этих ошибок, так и самые способы использования этих приёмов. Само собой разумеется, что такой пересмотр должен будет проводиться со строгим учётом особенностей диалекта учащихся определённой диалектной среды и той сложной ситуации, которая создаётся для учащихся необходимостью для них привести в соответствие их фонетические представления, связанные с диалектным и литературным произношением, с одной стороны, и орфографически правильным письмом, — с другой.

В - ч е т в ё р т ы х, в случае, если существующие уже и широко известные в нашей методике приёмы окажутся малоэффективными, недостаточными для устранения того или иного вида диалектных ошибок придётся разработать новые, специфические, применимые именно для данного случая, или предложить новую комбинацию уже известных приёмов, которые бы в данном случае дали положительные результаты.

В-пятых, в дополнение к основному учебнику русского языка должны быть особо разработаны материалы (тексты и упражнения) для использования их на уроках орфографии при дифференцированном подходе к этой работе в школах северных и южных районов страны.

ЛИТЕРАТУРА

- Материалы для изучения великорусских говоров. Вып. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, Сб. Отдел русского языка и словесности Академии наук, 1896—1922.
- Труды Московской диалектологической комиссии. Вып. I—XII, Академия наук, 1908—1931.
- Карский Е. Ф., Русская диалектология. Л., „Сеятель“, 1924.
- Дурново Н., Хрестоматия по великорусской диалектологии, М., 1910.
- Жирмунский В., Национальный язык и социальные диалекты. Гл. 1. Язык и диалекты, „Художественная литература“, Л., 1936, стр. 5—20.
- Обнорский С. П., Именное склонение в современном русском языке. Вып. I, II, АН СССР, Л., 1931.
- Срезневский И. И., Об изучении родного языка вообще и в особенности в детском возрасте. Академия наук, СПб, 1899.
- Шахматов А. А., К вопросу об историческом преподавании русского языка в средних учебных заведениях. Труды I съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях, стр. 405—424, СПб, 1904.
- Каринский Н. М., Язык образованной части населения г. Вятки и народные говоры. Т. III, Учёные записки по языку и литературе. РАНИОН, М., 1924.
- Ушаков Д. Н. Русская орфоэпия и ее задачи. Сб. „Русская речь“, ред. Л. В. Щербы, Л., 1928.
- Труды Съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях Педагогич. музей военно-учебных заведений, СПб, 1904.
- Богородицкий В. А., Общий курс русской грамматики. Изд. 5, Соцэкгиз, М., 1935.
- Богородицкий В. А., Изучение малограмотных написаний. Сб. „Очерки по языковедению и русскому языку“, М., 1939.
- Щерба Л. В., Причины орфографической безграмотности. Сб. „Вопросы педагогики“. Труды Института научной педагогики, т. II, Л., 1927.
- Пешковский А. М., Наш язык. ч. I. Книга для учителя, ГИЗ, М.
- Афанасьев, П. О., Методика русского языка в средней школе. Учпедгиз, М., 1944.
- Чехов Н. В., Затруднения, встречающиеся при обучении русскому языку в начальной школе. Сб. III, „Вопросы и нужды учительства“, М., 1910.
- Житомирский К., Причины безграмотности и способы к ее устранению. Педагогический сборник, август, 1895.
- Алфёров А. Д., Родной язык в средней школе. 2-е изд., М., 1912.
- Державин Н. С., Основы методики преподавания русского языка и литературы в трудовой школе. Ч. III, Русское правописание, 2-е дополненное изд., Госиздат, М.—Л., 1923.
- Пешковский А. М., Навыки чтения, письма и устной речи в школах для малограмотных. Сб. „Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики“, ГИЗ, М.—Л., 1930.
- Миртов А. В., Исправление речи учащихся. Пособие для преподавателей, 2-е изд., ГИЗ, М.—Л., 1929.
- Миртов А. В., Опыт исправления безграмотных взрослых. Журн. „Русский язык в советской школе“, 1929, № 1.
- Малаховский В. А., Очерки по методике русского языка. Гл. IV, „Преподавание языка и краеведение“, стр. 102—116, „Долой неграмотность“, 1928.
- Малаховский В. А., Причины орфографической безграмотности. Методич. сб. „Русский язык и литература в средней школе“, 1934, № 1—2.
- Волоцкий В., К вопросу о причинах орфографической безграмотности в школе. Сб. „Родной язык в школе“, 1926, № 9.
- Волский Х., Диктант или списывание? Сб. „Родной язык в школе“, 1927, кн. 1.
- Каноныкин Н., Спорные вопросы правописания в школе. Сб. „Родной язык в школе“, 1927, кн. 1.
- Лысков И., Основные вопросы методики правописания. Сб. „Родной язык в школе“, 1927, кн. 1.
- Кудрявцев В. Д., Правописание безударных гласных. Методич. сб. „Русский язык и литература в средней школе“, 1935, № 3.

Текучев А. В., Вопросы преподавания языка в средней школе. Методич. сб. „Русский язык и литература в средней школе“, 1935, № 3.

Солосин И. М., Орфография и язык. Журн. „Русский язык в школе“, 1937, № 1.

Копорский С. А., К вопросу о происхождении орфографических ошибок. Журн. „Русский язык в советской школе“, 1930, № 4.

Чистяков В. М., О краеведческой основе в занятиях родным языком в школе 1-й ступени. Методический сборник Тверского Губернского Отдела народного образования, 1924, № 6.

Астафьев А., Опыт работы по орфографии на основе принципов правописания. Журн. „Русский язык в школе“, 1939, № 2.

Ушаков М. В., Методика правописания. Пособие для учителей НСШ и СШ, гл. Орфография и диалектизм. Учпедгиз, М., 1936.

Иванов П. П., Опыт изучения безударных гласных в начальной и средней школе. Учпедгиз, М., 1941.

DIALECTAL SPEECH AS ONE OF SOURCES OF SPELLING MISTAKES

by A. V. TEKUTCHEV

The author devotes the given article to the question of spelling mistakes made by schoolchildren under the influence of their dialectal pronunciation. The variety in Russian dialectal pronunciation which often widely diverges in phonetical and morphological peculiarities from the standard pronunciation, renders this question of particular importance to the Russian school.

In spite of the numerous, so called dialectal mistakes among schoolchildren in this respect, however, no method of teaching to counteract these has as yet been worked out.

In his article, which includes a short historical outline, the author points out the dependence of spelling literacy on the dialectal pronunciation of schoolchildren. By dialectal mistakes the author implies those which result from basing the spelling of words on phonetical principles, and in accordance with the local pronunciation, which noticeably differs from the standard pronunciation.

The author bases his investigation on material collected at the Neve-rovo-Slobodskaya Seven grade secondary school in the region of Pestjakovo, district of Ivanovo, and shows that the number of such mistakes in comparison with the total number of spelling mistakes rises sometimes as high as 25 or even 27 per cent. The author gives a short description of the speech in Neverovo Sloboda, which belongs to the northern Russian dialect (the Vladimir-Volga group) and appends an exhaustive list of spelling mistakes. This list shows not only the immense number of mistakes prevalent, but their extreme variety as well. On this basis the author draws the conclusion that it is essential to work out differentiated methods of teaching spelling at schools in the various regions of the country in accordance with the peculiarities of local speech.

The raising of the question of the specific character of dialectal spelling mistakes brings up a number of theoretical and practical questions, the solving of which will require scientific study.

The author puts forwards only a few of these, such as, for instance: the role of a good ear, standard and dialectal pronunciation, the teacher's speech, the role of grammar when teaching pupils to spell correctly under the conditions of dialectal surroundings.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОБОСОБЛЕННЫХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ

Н. Н. ПРОКОПОВИЧ

кандидат филологических наук

Обособление второстепенных членов предложения считается одним из наиболее „трудных“ разделов школьного курса синтаксиса (VII класс). Особенно часты жалобы на затруднения, возникающие в связи с изучением тех случаев обособления, когда оно возможно, но не обязательно. При этом особое беспокойство обычно вызывают вопросы пунктуации: ставить ли запятую или нет? Нельзя ли точно разграничить случаи, когда ставится запятая, а когда нет? и т. д.

Затруднения эти в значительной мере объясняются тем, что обособление часто изучается формально, его грамматическая сущность и значение почти не вскрываются, а главные усилия учителя направлены на изучение с учащимися „правил“ обособления и постановки запятых. Если же ученик не понял сущности обособления и его значения, то он не только не может как следует использовать его в своей речевой практике, но зачастую не видит, не улавливает тех различий в значениях, которые создаются обособлением в конструкциях, встречающихся в литературных произведениях. Пунктуационные навыки, которые ученик должен приобрести в связи с изучением обособления, очень часто оказываются также недостаточно прочными, особенно, когда встречаются отмеченные выше случаи так называемого необязательного обособления. Это естественно, так как для овладения пунктуацией при обособлении необходимо чётко представлять себе сущность последнего. В результате очень часто у учителя, затратившего много сил и времени на изучение темы и всё же не добившегося желаемых результатов, возникает чувство неудовлетворения и стремление искать корень зла в самом языковом явлении, в его „трудности“.

Было бы, однако, несправедливым обвинять или упрекать в этом учителя, хотя бы уже по той причине, что такой серьёзный вопрос, как обособление второстепенных членов предложения, не освещён в достаточной мере ни в лингвистической, ни в методической литературе.

Честь разработки в русской лингвистике учения об обособлении второстепенных членов предложения принадлежит, как известно, одному из крупнейших наших языковедов и методистов—А. М. Пешковскому. Опираясь на изучение интонации и ритма, как „важнейших показателей некоторых синтаксических оттенков“¹, А. М. Пешковский

¹ Предисловие к первому изданию „Русского синтаксиса в научном освещении“ вышедшего в 1914 г.

установил „обособление второстепенных членов предложения“, как грамматическое явление, описал его звуковое обнаружение, дал определение его, осветил те внешние условия, в которых оно возникает¹. К сожалению, созданная А. М. Пешковским теория, освещающая, главным образом, внешнюю сторону явления, не получила ещё в нашей лингвистической литературе дальнейшего развития, а многие вопросы, возникшие в связи с нею, не подверглись углубленному изучению и разработке.

В методической литературе вопросам обособления посвящено лишь несколько статей (см. список в конце работы) в журналах, методических сборниках. В этих статьях недостаточно выясняется грамматическая сущность обособления, смысловая его сторона, значение, недостаточно и односторонне освещается возможность использования конструкций с обособлением в стилистическом плане.

Настоящая статья посвящена вопросу об обособлении одного из наиболее распространённых в языке второстепенных членов предложения — определения, выраженного причастиями и прилагательными. В работе поставлена задача: опираясь на анализ грамматической сущности обособления определений, его значения, определить как объём и содержание этого раздела школьного курса синтаксиса, так и методику его изучения в средней школе. Для выполнения этой задачи представлялось необходимым прежде всего выяснить сущность обособления определений и условия его применения в практике современного литературного языка; для этого были рассмотрены несколько тысяч конструкций с определением, извлечённых из произведений наших классиков (А. Пушкин „Капитанская дочка“; М. Лермонтов, „Герой нашего времени“; И. Тургенев, „Записки охотника“; Л. Толстой, „Анна Каренина“ (I—V кн.; по прилагательным — отдельные главы); М. Горький, „Мать“; М. Шолохов отдельные главы из романа „Тихий Дон“). Задуманный в скромных рамках, анализ этот имел в виду задачи школьного изучения обособленных определений.

Далее, совершенно необходимым казалось, с одной стороны, выяснить распространённость конструкций с обособленным определением в современном литературном языке, а с другой — изучить, в какой мере пользуется ими в своей речевой практике школьник как до изучения соответствующего раздела программы, так и при окончании школы. Материалом для этого послужили сочинения учеников V—VI классов школы № 636 г. Москвы, проведённые в школе по специальному заданию, а также 98 сочинений выпускников-десятиклассников московских школ (1944/45 уч. г.).

На основе учёта полученных данных были определены содержание и объём темы „Обособление определений“ в курсе синтаксиса, а также методы её проведения в школе. Разработанные в соответствии с этим материалы по теме (уроки, упражнения и задания) были подвергнуты опытной проверке, которая была тщательно и внимательно проведена в школе № 636 г. Москвы и позволила сделать ряд ценных наблюдений и выводов. Работу по проверке прекрасно выполнила учительница школы т. Н. В. Нечаева, которой автор считает приятным долгом выразить свою глубокую и искреннюю благодарность.

¹ Пешковский А. М., Русский синтаксис в научном освещении. М., 1934

Обособленные определения в современном литературном языке

Приступая к анализу обособленных определений, необходимо прежде всего уяснить самое значение термина обособление, понятия, в него вкладываемого. Следуя А. М. Пешковскому, под обособлением мы понимаем выделение в предложении при помощи интонации и пауз (последние в некоторых случаях могут отсутствовать) одного из второстепенных членов с относящимися к нему словами (если таковые имеются).

Обособление применяется в языке с определённой целью, связано с определённым значением, которое оно призвано выразить. Поэтому при анализе обособленных определений первая задача — вскрыть это значение. При этом, разумеется, нельзя забывать, что синтаксические конструкции, в которых встречается обособление, внешние условия его весьма разнообразны. Среди этих условий виднейшая роль принадлежит порядку слов в конструкции с определением. Рассмотренные нами обособленные определения классифицируются по этому признаку. Различны по значению многие конструкции с определением в именительном падеже, с одной стороны, и в косвенных, — с другой, что обусловило раздельное рассмотрение тех и других. Существенное значение для обособления имеет часть речи, которой выражено определяемое слово (личное местоимение или существительное, а в последнем случае — собственное или нарицательное). Заслуживает внимания и вопрос о влиянии на обособление распространённости или нераспространённости определения, т. е. наличия или отсутствия при последнем пояснительных слов. Наконец, большое значение вообще, а для школьной практики в особенности, имеет соотношение отдельных конструкций с обособленными определениями по их употребительности (хотя бы только в произведениях художественной литературы, у наших классиков). Вот, примерно, тот круг вопросов, который представлялось необходимым охватить при выяснении сущности обособления на материалах современного литературного языка.

Определение может занимать положение либо препозитивное (т. е. предшествующее), либо постпозитивное (т. е. последующее) по отношению к определяемому им слову. Однако для выяснения значения, а равно и условий обособления в конструкциях с определением в именительном падеже (точнее: относящимся к подлежащему) этого оказывается недостаточно. Здесь нужно учитывать положение определения также и по отношению к глаголу (сказуемому). Начнём со второй группы определений.

В конструкциях с определением, постпозитивным по отношению к подлежащему, встречаются в основном такие три разновидности:

- 1) подлежащее — определение — сказуемое;
- 2) сказуемое — подлежащее — определение;
- 3) подлежащее — сказуемое — определение;

В конструкциях первого типа, весьма широко представленных в современном языке (32% к общему числу конструкций с обособленным определением в именительном падеже), встречаются почти исключительно обособленные определения (при этом часто их два и более):

1. Отец Герасим, бледный и дрожащий, стоял у крыльца (Пушкин).
2. Цвет небосклона, лёгкий, бледнолиловый, не изменяется во весь день (Тургенев).

3. ... а жена Николая Ивановича, вся раскрасневшаяся, быстро встала и удалилась (Тургенев).

4. Во-первых, я, наученный опытом, плохо надеялся на Ермолая ... (Тургенев).

5. И мать, сопровождаемая доктором, вошла в гостиную к Кити (Толстой).

6. Древяно, белое и длинное, мелькнуло в воздухе (М. Горький).

7. Однажды Николай, всегда аккуратный, пришёл со службы много позднее, чем всегда ... (М. Горький).

8. Григорий, покорённый рассудительным голосом солдата, отошёл (Шолохов).

9. Христоня, удовлетворённый, замолкал (Шолохов).

Значение обособления в этих конструкциях двойко, как двойка и связь самого определения. Кроме связи с подлежащим, выраженной морфологически (согласованием), оно (определение) здесь может быть связано и со сказуемым, но связано с ним только по смыслу, а не грамматически. При этом в одних случаях эта связь выступает достаточно ярко, отчётливо, а в других — слабо, иногда же совершенно не обнаруживается. Поэтому здесь встречаются наряду с определениями чисто атрибутивными, поясняющими только подлежащее (см. примеры 2, 6), также и определения, которые не только (а иногда — и не столько) поясняют подлежащее, с которым связаны формально, но и сказуемое, с которым связаны по смыслу (см. примеры 4, 5, 8, 9). Если мы возьмем, скажем, пример 4, то без труда обнаружим, что наученный опытом не столько поясняет подлежащее я, сколько сказуемое, показывая почему автор не надеялся на Ермолая. В примере 7 легко обнаруживается уступительное значение слов всегда аккуратный: хоть Николай и всегда аккуратен, но однажды он всё же пришёл со службы поздно. Значение причины явственно обнаруживается в обособленных определениях примеров 8 и 9. Недостаточно ясно, есть ли оно в примере 3. Таким образом, в рассматриваемых конструкциях мы встречаемся с определениями, которые могут, относясь по смыслу не только к подлежащему, приобретать дополнительный оттенок значения причины, уступки, способа прохождения действия и т. д., этот оттенок может быть назван обстоятельственным. Возникновение этого значения связывается, конечно, с лексическим значением слов, входящих в конструкцию и в предложение в целом.

В соответствии со сказанным определяется значение обособления в этих конструкциях. Оно может: 1) усиливать смысловую роль определения, подчёркивать выражаемый им признак подлежащего (что отчасти достигается уже и постановкой определения после подлежащего); 2) выразить и обстоятельственное значение, поясняя также и сказуемое предложения. В одних случаях может преобладать (или быть единственным) первое значение, в других — второе, наконец, в третьих — более или менее равномерно совмещаться оба.

В рассмотренных конструкциях определение, как правило, всегда обособляется. На 238 примеров встретилось только 4 таких, в которых нет обособления, но в трёх из них прилагательное является не определением, а переставленным вторым сказуемым (по Шахматову), например: „С тех пор вот он всё невесёлый ходит“ (Тургенев), Только в четвёртом: „Печаль тайная её убивает“ (Лермонтов) — налицо постпозиция определения без обособления. Очень небольшое количество таких случаев (в рассмотренных нами текстах фактически один), думается, не лишает нас права считать обособление не только

распространённых, но и нераспространённых определений в этих конструкциях обычным, типичным для языка.

К распространённым в языке принадлежат конструкции второго типа, составляющие 36% к общему числу конструкций с обособлением (в именительном падеже). Они могут быть представлены такими примерами:

1. „Скоро!“ — сказала мать, успокоенная и ласково улыбаясь (М. Горький).

2. Приходила Наташа, иззябшая, усталая, но всегда неисчерпаемо весёлая и живая (М. Горький).

3. И потекла новая песня, решительная и решившаяся (М. Горький).

4. „Согласен“ — прошептал Азамат, бледный как смерть (Лермонтов).

5. У ворот стояла кибитка, запряжённая тройкою (Пушкин).

6. . . . сказал Левин, задетый за живое словами брата (Л. Толстой).

Сказанное выше относительно конструкций первого типа может быть в значительной своей части отнесено и к рассматриваемым. Здесь мы также наблюдаем два значения, которые могут создаваться обособлением определения. В примере 6 совершенно отчётливо выступает значение причины (Левин сказал то-то, потому что его задела за живое слова брата), в примере 1 — значение состояния, в каком совершается действие или способа его совершения, т. е. в этих случаях обособленные определения обладают ещё и обстоятельственным значением. В примере 1 это подчёркивается и формально: *успокоенная* соединяется союзом *и* с деепричастным оборотом, т. е. обстоятельством, а следовательно, мыслится автором как однородный член при одном общем определяемом (поясняемом) слове¹. В других примерах обособление лишь усиливает роль определения, подчёркивает его, не создавая обстоятельственного значения. Следует отметить, что такие именно определения в рассматриваемых конструкциях преобладают, встречаются чаще, чем обстоятельственные. Определения и в этих конструкциях, как правило, обособляются. Однако в рассмотренных произведениях оказалось также небольшое число примеров употребления определений без обособления. Таких случаев у Лермонтова нам удалось обнаружить семь; приведём в качестве примеров:

1. . . . под этой толстой серой шинелью билось сердце страстное и благородное!

2. . . . в ней (в печи. — Н. П.) варился обед довольно роскошный для бедняков.

Из приведённых примеров видно, что не обособлены не только нераспространённые определения (3 случая), но и распространённые (таких — 4). Следовательно, дело здесь, видимо, не в объёме определения и не в наличии или отсутствии при нём пояснительных слов. Во всех семи случаях необособленными оказываются определения, выраженные прилагательными; при этом употребляются они наряду с обособленными при совершенно одинаковых условиях и в пропорции почти 1:1 (8 случаев с обособлением и 7 без него). Объясняется это, видимо, тем, что в литературном языке ещё сохраняется вос-

¹ Случаи такого сочетания обособленных определений с деепричастным оборотом, постановки их в один ряд, в рассмотренных произведениях далеко не единичны.

ходящий к глубокой древности приём передачи нарочитости, важности признака, выражаемого определением — прилагательным, при помощи простой постпозиции последнего (подробности см. дальше). В произведениях других привлечённых нами писателей случаи употребления необособленных определений в этой конструкции единичны (4). Если учесть сказанное выше, а также сопоставить общее число конструкций этого типа с небольшим числом их (11) без обособления, то можно сделать вывод, что в современном литературном языке, типичным для этих конструкций следует признать обособление.

Наконец, конструкции третьего типа, не столь многочисленные как первых двух, всё же представляют достаточно значительную по количеству группу (15% к общему числу обособленных). В качестве примеров можно привести:

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Я сидел погружённый в глубокую задумчивость... (Пушкин). 2. Я так и хожу наряжённый... (Тургенев). 3. Он наклонился к ней бледный, в углах его глаз светлосверкали маленькие слезинки (М. Горький). 4. Мать поднялась взволнованная, полная желаний слить свое сердце с сердцем сына в один огонь (М. Горький). 5. ... Мы начинали хохотать и, нахохотавшись, расходились довольные своим вечером (Лермонтов). 6. Он отрицательно качал головой и, недоверчиво заявляя, что это не так, уходил недовольный и мрачный (М. Горький). 7. Левин приезжал в Москву всегда взволнованный, торопливый, немножко стеснённый и раздражённый этой стеснённостью... (Л. Толстой). 8. Люди шли совершенно промокшие, озлобленные (Шолохов). | <ol style="list-style-type: none"> 1. Я шёл, занятый своими размышлениями... (Пушкин). 2. Он ухмыльнулся, сконфуженный (М. Горький). 3. У неё порвался голос, она покачнулась, обессиленная (М. Горький). 4. Он остановился среди комнаты, побледневший, полузакрыв глаза (М. Горький). 5. Трифон Иванович выиграл у меня два рубля с полтиной и ушел, весьма довольный своей победой (Тургенев). 6. ... она притворялась обиженной, спорила с ними и, пристыдив, уходила, гордая своей ловкостью (М. Горький). 7. Разговор в обоих центрах... колебался, перебиваемый встречами, приветствиями... (Л. Толстой). 8. Опираясь на древко, она (Нилова.—Н. П.) зашагала дальше, двигая бровями, вдруг вспотевшая, шевеля губами, размахивая рукой... (М. Горький). |
|---|---|

(В последнем примере правого столбца выделенное разрядкой определение стоит в ряду деепричастных оборотов, является однородным с ними и выполняет одинаковую функцию. Это характерно, ибо показывает, насколько может быть сильно обстоятельствоное

значение распространённого определения в рассматриваемых конструкциях).

В этих конструкциях причастия и прилагательные могут употребляться в качестве вторых сказуемых (по А. А. Шахматову)¹ или вещественных составных сказуемых (по А. М. Пешковскому)², и тогда они не обособляются (см. левый столбец). Однако эти же причастия и прилагательные могут употребляться и в качестве определений, приобретая уже отмеченные выше значения: усиление смысловой роли признака подлежащего или обстоятельственное значение. В этом случае эти определения (см. правый столбец) обособляются. Хотя в рассматриваемых конструкциях встречаются обособленные определения с первым из отмеченных значений (усиление смысловой роли, подчёркнутость определения), преобладают здесь всё же обособленные определения с обстоятельственным значением (см. примеры правого столбца).

Следует оговориться, что причастия и прилагательные в сочетании с относящимися к ним словами или без них могут употребляться в качестве вещественного составного сказуемого и в других конструкциях. Но там они, судя, по крайней мере, по рассмотренным нами произведениям, а также по примерам, приведённым у Шахматова и Пешковского,³ встречаются редко, особенно, если отбросить примеры из поэтической речи, на которые вряд ли можно опираться при изучении порядка слов. Здесь же эти сказуемые представлены достаточно внушительным числом случаев, а соотношение их и обособленных определений выражается 1:2. А. М. Пешковский отмечает еще возможность употребления в некоторых случаях в этих же конструкциях обычных определений, просто переставленных, по его выражению, которые также не обособляются⁴. Теоретически нельзя не согласиться с полной возможностью и такого употребления; однако практически нам не встретилось ни одного случая такого употребления, не приводит таких примеров и А. М. Пешковский.

Сопоставление примеров левого и правого столбцов показывает, что почти во всех случаях причастия и прилагательные могут быть и обособленными и необособленными в зависимости от того значения, которое в них вкладывает автор высказывания. Следовательно, обособление и здесь служит грамматическим средством для выражения определённых отношений между словами в речи, для передачи того или иного значения.

В конструкциях с определением, препозитивным по отношению к подлежащему, также встречаемся с несколькими их типами. В основном их три:

1. Определение — подлежащее — сказуемое.
2. Определение — сказуемое — подлежащее.
3. Сказуемое — определение — подлежащее.

Конструкции первого типа, наиболее многочисленные среди препозитивных, представляют значительную группу и по отношению ко всем конструкциям с определением, относящимся к подлежащему (14% к общему числу обособленных).

¹ Шахматов А. А., Синтаксис русского языка. Вып. 1, Л., 1925, стр. 213 и 215.

² Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 4, М., 1934, стр. 225.

³ Шахматов А. А., цит. выше труд, вып. 1, стр. 215—218.

Пешковский А. М., цит. выше труд, стр. 226 и 378—379.

⁴ См. цит. труд, стр. 379.

Приведём примеры:

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Сконфуженный секретарь удалился (Л. Толстой). 2. Босоногий, оборванный и взъерошенный Сучок казался с виду... (Тургенев). 3. Взволнованная и слишком нервная Фру-Фру потеряла... (Л. Толстой). 4. Испуганная его отчаянием матушка не смела при нём плакать... (Пушкин). 5. Истомлённые трудом люди пьянели быстро... (М. Горький). | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ошеломлённая, мать неотрывно смотрела... (М. Горький). 2. Высокая, сухая, Софья легко и твёрдо шагала по дороге стройными ногами (М. Горький). 3. Слегка обиженный, Григорий и виду не показал, что его задело... (Шолохов). 4. Ободрённый знаками всеобщего удовольствия, рядчик совсем завихрился... (Тургенев). 5. Осыпанный огненным жаром, Валет молча отскочил назад (Шолохов). |
|--|--|

Сравнение примеров левого и правого столбцов позволяет сделать несколько наблюдений. Прежде всего нетрудно заметить, что в примерах правого столбца определение обладает уже отмечавшимся выше обстоятельством значением. В этой конструкции такое значение обособленного определения является обычным. Здесь и причина, и способ действия, и другие значения. Правда, и здесь это значение может быть не всегда отчётливым (см. пример 2). Однако в подавляющем большинстве случаев оно выступает достаточно отчётливо. В примерах левого столбца определение связано с подлежащим, смысловая роль его не подчёркивается; это обычное определение, на что указывает и отсутствие обособления. Следовательно, и в этих конструкциях обособление обязательно, но только тогда, когда определению придаётся отмеченное выше обстоятельное значение.

Почти все примеры и того и другого столбца (за исключением примера с личным местоимением, о чём будет сказано дальше) допускают два чтения, два произношения, если не считаться со знаками. Например:

сконфуженный секретарь удалился — (без обособления);
сконфуженный, секретарь удалился — (с обособлением).

В первом случае перед нами обычное определение — признак, характеризующий только секретаря; во втором — причина действия секретаря: секретарь удалился, потому что сконфузился; сконфузившись, удалился. Так же можно поступить почти со всеми остальными примерами.

Следовательно, и здесь обособление используется как грамматическое средство для выражения определённых отношений между словами, для передачи того или иного значения, которое вкладывается говорящим в его высказывание.

Что касается соотношения обособленных и необособленных определений, то оно колеблется в зависимости от того, чем выражено определение, чем выражено определяемое слово и т. д.

Чаще всего в этих конструкциях обособленными определениями являются те, которые выражены страдательными причастиями, затем прилагательными; единичны обособленные определения — действительные

причастия. Наибольшее число обособленных определений падает на конструкции с подлежащим — личным местоимением (см. ниже); очень часты случаи обособления при собственных именах. Возможность обособления в этих конструкциях отмечается, правда, с рядом оговорок, в цитированном уже труде А. М. Пешковского (стр. 377). Следует ещё указать, что подобные обособленные определения (в этих конструкциях) чаще встречаются у писателей позднейшего времени (Горький, Шолохов), широко распространены они и в языке наших газет.

Конструкции второго типа, хоть и представленные весьма небольшим числом примеров, всё же заслуживают внимания, так как обособление в них тоже всегда обязательно, а употребительность их в современном нам литературном языке довольно широка. Этих конструкций в проанализированных нами произведениях оказалось всего 19, из них 17 выражены страдательным причастием и 2 — прилагательным; ни одного случая с действительным причастием не встретилось. Приведём примеры:

1. Заражённый примером Бунчука, не ответил и тамбовец Игнат (Шолохов).

2. За Доном, понукаемые южным волнующим ветром, стремились в недвижимом зыбком беге тополя (Шолохов).

3. Окутанный молочным паром, пригрохотал поезд (Шолохов).

4. Мне навстречу, чистые и ясные, словно тоже обмытые утренней прохладой, принесли звуки колокола... (Тургенев).

5. Обиженный, копошится он там... (М. Горький).

Значение обособления совершенно очевидно обнаруживается из приведённых примеров: в двух первых — это причина (не ответил, потому что его заразил пример Бунчука), в третьем — это способ совершения действия и т. д. И здесь, следовательно, находим уже неоднократно отмечавшееся выше обстоятельственное значение. Не исключена возможность и другого значения обособления — усиления смысловой роли определения, подчёркнутости его. Обязательность обособления в этих конструкциях отмечает и А. М. Пешковский. Однако, допуская возможность наличия „особой связи“ определения „с формально не связанными с ним членами последующего словосочетания“, он приходит к выводу о том, что „обособляющая интонация создаёт здесь особую связь прилагательного только с его же собственным существительным“. С этим нельзя согласиться, хотя бы уж исходя из приведённых выше примеров, в которых совершенно очевидно обнаруживается обстоятельственное значение, возможное лишь при наличии смысловой связи прилагательного или причастия не только с подлежащим, но и сказуемым. Сам Пешковский эту связь отмечает в конструкциях, которые в нашей работе отнесены к первому типу препозитивных и в которых обособление создаёт именно обстоятельственное значение.

К конструкциям третьего типа относятся такие, как:

1. ... и долго не поворачивало головы обрадованное животное (Тургенев).

2. ... быстрее двинулись мутные, вспенившиеся потоки... (Л. Толстой).

3. В сенях трещала догоревшая свеча... (Лермонтов).

4. „Чик! Чик!“ — щёлкнули взводимые Степаном Аркадьевичем курки (Л. Толстой).

5. В её груди вдруг болезненно ярко вспыхнула всё время незаметно тлевшая надежда и оживила её (М. Горький).

Отличие этих конструкций от конструкций первого типа заключается лишь в препозиции сказуемого, что, видимо, обусловлено нормами, существующими в языке для сочетаний подлежащего и сказуемого. Однако для этих конструкций характерно отсутствие обособления определений. Оно здесь, видимо, исключено совершенно. По крайней мере, несмотря на достаточную распространённость этих конструкций, из 306 примеров мы ни в одном не встретили случая с обособлением.

Конструкции с определениями, выраженными причастиями и прилагательными в косвенных падежах, существенно отличаются от только что рассмотренных. Определение здесь относится не к подлежащему, а поэтому и непосредственной связи с глаголом—сказуемым (по смыслу) у него нет. (Некоторая связь с глаголом может иногда, да и то редко, ощущаться у причастий, что связано с временными особенностями последних.) В связи с этим то особое обстоятельное значение, которое отмечалось выше для обособленных определений, здесь совершенно исключено. Определения с таким значением в косвенных падежах не встречаются совершенно. Обособление определения в этих конструкциях связывается только с одним значением: оно подчёркивает выражаемый им признак, его важность, существенность.

Для выражения существенности, нарочитости признака, передаваемого определением, русский язык уже в древнейший период его истории знал и пользовался специальным приёмом — постпозицией определения по отношению к определяемому слову¹. Развившееся в языке уже в более близкое к нам время новое средство выражения подчёркнутости, нарочитости признака — обособление — естественно связывается с постпозицией определения. Обособление как бы усиливает эту созданную постпозицией подчёркнутость, которая к определённому времени в истории языка стала, видимо, казаться уже недостаточной и слабой. Очевидно, в связи с этим и в современном языке подавляющее большинство случаев обособления падает на конструкции с постпозитивным определением.

Конструкции с определениями в косвенных падежах могут быть подразделены на два основных типа: с препозитивным определением и определением постпозитивным. Обособление встречается только при постпозиции определения, его значение — подчёркнутость признака. Напротив, совершенно не имеет места обособление при препозиции определения.

Приведём примеры:

1. ... Она крепко потеряла румяные щёки маленькими, красными от холода руками... (М. Горький).
2. Верхний тонкий край растянутого облачка засверкает змейками... (Тургенев).
3. Уж мы различали почтовую станцию, кровли окружающих её саклей... (Лермонтов).
4. Дарья Александровна стояла среди разбросанных по комнате вещей... (Толстой).

¹ Обнорский С. П., Русская Правда, как памятник русского литературного языка. „Известия Академии наук СССР“, Отдел. обществ. наук, 1939, № 10, стр. 761—762, а также Обнорский С. П., Очерки по истории русского литературного языка старшего периода. Академия наук СССР. М.—Л., 1946, стр. 58, 166—167, 170—172.

Определение здесь не подчёркивается, нет и обособления. Наоборот, постпозитивное употребление определений, обычно связанное с подчёркнутостью признака, вызывает обособление:

1. ... по небу, бледно-голубому, быстро плыла белая и розовая стая мелких облаков... (М. Горький).

2. Они смотрели в лицо женщины, худое, бледное (М. Горький).

3. ... мне уже пересказывали две-три эпиграммы, на мой счёт, довольно колкие, но вместе очень лестные (Лермонтов).

4. ... услышала в воздухе гул людских голосов, тревожный, ожидающий... (М. Горький).

5. ... лебеди важно выплывали из-под кустов, осеняющих берег... (Пушкин).

6. Ему подвели белого коня, украшенного богатой сбруей (Пушкин).

Следовательно, можно сделать вывод, что обособление определений в косвенных падежах имеет одно значение: оно подчёркивает признак, выражаемый определением, усиливает его смысловую роль. С этим значением мы встречаемся только при постпозитивном употреблении определения, при препозиции его нет. Поэтому в первом случае обособление почти всегда обязательно, а во втором — совершенно исключено.

Случаев с необособленным определением в постпозиции немного. Это преимущественно определения, выраженные прилагательными без пояснительных слов. У различных писателей они представлены различно и в различной степени. Их, например, у Горького совсем немного — 14, из которых 12 встречаются в речи персонажей, в диалоге¹. У Тургенева их больше, чем у Горького, но часть из них также встречается в диалогах. У Лермонтова таких необособленных определений немного меньше, чем у Тургенева, но все они встречаются в речи автора; кроме того, у него встречаются 3 случая, когда оказываются необособленными и прилагательные с пояснительными словами. Часть случаев с необособленным прилагательным падает на широко распространённые, ставшие традиционными сочетания, как люди добрые, сердце человеческое и т. п., а также многочисленные сочетания со словом человек в разных падежах (человека бедного, человеком умным, человека более молчаливого и т. д.)

В качестве примеров необособленных определений — прилагательных приведу:

1. Он мог услышать вещи для себя довольно неприятные... (Лермонтов).

2. Он никак не может обращаться с дворянами небогатыми или нечиновными (Тургенев).

3. И сколько везде красоты этой милой... (М. Горький).

Представляет интерес соотношение обособленных и необособленных определений в косвенных падежах. Здесь распространённые определения обособленные (исключительно постпозиция) составляют 60—65%, а необособленные (исключительно препозиция) — 35—40%.

При выяснении условий, в которых встречаются в речи обособ-

¹ В диалоге обособленные конструкции встречаются редко. К сожалению, вопросы особенностей диалогической речи недостаточно освещены в литературе, в частности, не освещён и вопрос о порядке слов, что было бы важно и для выяснения вопросов, связанных с обособлением.

ленные определения, нельзя обойти вопроса о том, чем выражено определяемое слово. Определения при личных местоимениях, за незначительными исключениями, всегда обособляются. Это отмечается исследователями вопроса (например, А. М. Пешковским), об этом же свидетельствует и собранный нами материал. Объясняется это самой грамматической природой местоимений: личным местоимениям не свойственно, за редкими исключениями, иметь при себе необособленные определения¹. Обособленные же определения, наоборот, при личных местоимениях распространены довольно широко и представляют значительную группу в рассмотренных нами конструкциях. Есть основания полагать, что это связывается с тем значением, которое может создаваться обособлением. Здесь имеется в виду отмеченное выше обстоятельственное значение последнего, при котором формально связанное с подлежащим прилагательное или причастие поясняют не столько его (подлежащее), сколько действие им совершаемое, т. е. глагол-сказуемое.

В связи с этим очень характерны такие наблюдения:

1) В конструкциях с обособленным определением в именительном падеже, в которых возможно обстоятельное значение обособления, определения при личных местоимениях (всегда обособленные) представлены широко и составляют примерно 20%; в конструкциях же с определением в косвенных падежах, где возможность обстоятельного значения обособления исключена, почти не встречаются и определения при личных местоимениях (нам встретились буквально считанные, единичные примеры).

2) Личные местоимения встречаются чаще как раз в тех конструкциях с определением в именительном падеже, в которых преобладают обособленные определения с обстоятельным значением (например, третья постпозитивная, первая препозитивная), наоборот, в конструкции третьей препозитивной, где не обнаружено ни одного случая обособления, не оказалось ни одного примера с местоимением личным.

3) Наконец, в подавляющем большинстве конструкций с личным местоимением обнаруживается именно обстоятельное значение обособления.

Обращают на себя внимание и случаи, когда определяемыми словами являются существительные — имена собственные. Здесь нам значительно чаще встречались обособленные определения (примеры см. выше на стр. 110) и, хотя возможность необособленных (примеры см. на той же стр.) совершенно не исключена, последние всё же встречаются значительно реже. Это, очевидно, вытекает из самой природы собственных имён, представляющих собой только названия — клички и лишённых предметно-вещественных значений, проявляющих, по свидетельству академика В. В. Виноградова, тенденцию „и по формам словообразования и по общей системе грамматических соотношений выделится из основной массы существительных“². Своеобразие этого разряда имён существительных проявляется и в синтаксических их свойствах, в частности, в ограничении возможности иметь при себе обычное определение. В то же время обособленное определение, как и при личных местоимениях, очевидно, в связи с особым значением, им создаваемым, оказывается здесь вполне возможным, уместным.

¹ Виноградов В. В., Современный русский язык. Вып. II, М., 1938, стр. 161—162.

² Там же, стр. 4.

Для исчерпывающего объяснения отмеченного явления, конечно, необходимо было бы специальное изучение его в лексико-грамматическом плане. Поэтому мы ограничимся лишь констатацией факта и высказанными выше соображениями.

Нельзя не остановиться на вопросе об объёме обособляемой группы, т. е. на влиянии распространённости определения, наличия пояснительных слов на его обособление. Если взять количественное соотношение распространённых и нераспространённых обособленных определений, то значительный перевес (особенно в конструкциях с определением в именительном падеже) дадут первые. Среди обособленных определений распространённые составляют большинство. Однако было бы ошибочным ставить обособление определений в зависимость только от их распространённости.

Возникновение обособления обусловлено, прежде всего, тем значением, которое ему придаётся говорящим в его высказывании, смыслом этого высказывания. В практике речи говорящий (или пишущий) не имеет перед собой готовых синтаксических конструкций и ему не приходится решать вопроса, обособить ли ему данное определение в зависимости от распространённости или нераспространённости последнего. Ему нужно передать свою мысль, для чего он пользуется теми или иными синтаксическими конструкциями. Если говорящему требуется особо оттенить, подчеркнуть определение или придать ему обстоятельный оттенок, он пользуется существующим для этого в языке средством — обособлением. Психологически возможно допустить, что, обособляя определение и, следовательно, желая подчеркнуть его, усилить его смысловую роль, говорящий стремится сделать такое определение более полновесным по значению, распространяя его при помощи пояснительных слов. В этом смысле можно говорить уже об известном влиянии обособления на распространённость определения. Этим, конечно, частично и наряду с другими причинами, может объясняться и отмеченный выше факт преобладания распространённых определений в общем числе обособленных.

Если обратимся к подобранным материалам, то обнаружим весьма интересные факты. В одной из конструкций с определением в именительном падеже находим, например, такое соотношение обособленных определений:

<i>Нераспространённые определения</i>	<i>Распространённые определения</i>
Выражено прилагательным 71 случай	39 случаев
Выражено страдательным причастием 11 случаев	88 .

Такая же, примерно, картина наблюдается и в ряде других конструкций (например, в первой и третьей в постпозиции).

Приведённые выше соотношения, прежде всего, показывают, что при прочих равных условиях обособленные определения нераспространённые, выраженные прилагательными, встречаются чаще, чем распространённые. Следовательно, решающим для обособления является, очевидно, значение, придаваемое определению, а не его объём. Кроме того, это соотношение показывает, что на распространённость или нераспространённость определения, несомненно, оказывает существенное влияние то, чем это определение выражено, так как по определениям, выраженным страдательным причастием, соотношение

оказывается иное, прямо противоположное первому (при прилагательных). Это, конечно, естественно, если учесть, что причастие — глагольная форма.

В конструкциях с определением в косвенных падежах также характерно соотношение между распространёнными определениями, обособленными и необособленными. По страдательным причастиям, например, оно таково:

распространённые определения необособленные (в препозиции) — 257 случаев,

распространённые определения обособленные (в постпозиции) — 367 случаев.

Если бы распространённость определения оказывала значительное влияние на обособление, то вряд ли могло бы иметь место приведённое выше соотношение. Несомненно, что в препозиции не могло бы оказаться такого большого числа распространённых необособленных определений. Совершенно ясно, что авторы текстов исходили не из распространённости употребляемых ими определений, а из значения, придаваемого ими этим определениям: если бы их нужно было подчеркнуть, усилить их смысловую роль в предложении, то, надо полагать, они бы были употреблены постпозитивно и обособлено.

Таким образом, распространённость определения не является причиной его обособления; она в ряде случаев служит лишь внешним показателем наличия обособления, да и то при учёте других условий (конструкции, порядка слов и др.).

Подытожим сделанные наблюдения. Основным условием обособления является смысл высказывания, значение, которое придаётся определению говорящим или пишущим. Обособление, подчёркивая смысловую роль, значимость определения, придаёт ему в ряде случаев особое дополнительное значение (причины, уступки и др.), которое может быть названо обстоятельственным.

Внешние условия, при которых происходит обособление, различны. Одним из таких условий является порядок слов. В современном литературном языке обособление, призванное подчеркнуть определение, усилить его смысловую роль, связано с постпозицией по отношению к определяемому слову. Однако обособленные определения могут употребляться и препозитивно; в этом случае они обязательно обладают обстоятельственным значением.

Существенно важным оказывается и то, чем выражено определяемое слово: при личных местоимениях, например, обособление встречается почти всегда. При существительном — имени собственном обособленные определения также очень распространены, они встречаются здесь чаще, чем при нарицательных существительных.

Среди обособленных определений большинство составляют определения распространённые, что важно учитывать при выяснении внешних условий обособления, не воспринимая, однако, распространённость определения как причину обособления.

Отмеченные выше наблюдения выдвигают ряд вопросов, представляющих значительный лингвистический интерес (особенности диалогической речи, лексико-грамматические факторы, историческое развитие обособления и ряд других) и существенно важных для дальнейшей разработки учения об обособлении. Однако для этого необходимо специальное исследование, проведённое в историческом и лексико-грамматическом плане, что увело бы нас далеко в сторону от поставленной в работе задачи. Поэтому мы ограничимся сделанными наблюдениями, которые совершенно необходимы для того, что-

бы построить изучение обособленных определений на основе смыслового анализа явления и сознательного усвоения его учащимися в школе.

Употребительность обособленных определений

Прежде чем перейти к задачам и принципам изучения обособленных определений в школьном курсе синтаксиса, необходимо познакомиться с тем, в какой мере распространены они в современном русском литературном языке, с одной стороны, и насколько употребительны в письменной речи учащихся — с другой. Некоторые наблюдения в этих областях облегчают решение многих вопросов, связанных с объёмом и содержанием темы, местом её в школьном курсе и методами изучения.

В школе ученик должен овладеть основами науки о языке, в частности — учением о грамматическом строе русского языка с тем, чтобы, усвоив основные его положения, он (ученик) мог свободно пользоваться многообразием его форм и конструкций, свободно владеть литературным языком. При этом учащемуся должны быть даны основы науки, т. е. только то, что необходимо для понимания существующих в языке закономерностей, только то, что необходимо для осуществления поставленной перед русским языком, как учебным предметом, цели. А цель эта — дать учащемуся знания по русскому языку, достаточные как для практической деятельности, так и для успешного продолжения образования в высшей или средней профессиональной школе. Поэтому совершенно необходим педагогически продуманный отбор материала, подлежащего включению в учебный предмет и изучению в школе, и в области грамматики. При осуществлении этого отбора учитывается целый ряд обстоятельств: и степень глубины изучения того или иного вопроса, и доступность материала для сознательного усвоения учащимися, их возрастные особенности, и многое другое.

В области грамматики существенное значение, кроме этого, имеет учёт распространённости того или иного явления в литературном языке, типичность его для языка. В школе должны изучаться факты и явления грамматики, типичные, характерные для современного языка, достаточно широко в нём представленные. „Редкости“ же и детали, хотя бы и имеющие значение в науке, но не являющиеся необходимыми для усвоения грамматического строя языка, для практического овладения языком, либо опускаются совершенно, либо привлекаются лишь весьма ограниченно. Так, например, общеизвестно, что личным местоимениям в современном русском языке несвойственно иметь при себе обычные (т. е. необособленные) определения. Однако в литературных произведениях можно найти отдельные примеры таких определений (например, у Чехова в рассказе „Единственное средство“: „красный директор и бледные мы глядели в упор на Ивана Петровича...“¹). Типичны ли такие случаи для русского языка? Следует ли изучать их в школе? Очевидно, нет. То же самое можно сказать об изучении в школе способов выражения подлежащего (см. стабильный учебник, в котором совершенно правильно приводятся лишь основные способы выражения подлежащего, типичные для языка, а целый ряд „редкостей“ опущен), и т. д.

¹ Чехов А. П., Собрание сочинений, ГИЗ, М., 1926. См. также Виноградов В. В., Современный русский язык. Вып. II, Учпедгиз, 1938, стр. 161—162.

Исходя из этих соображений, мы подходим и к обособленным определениям. Являются ли конструкции с ними типичными для литературного языка, характерными для него? Утвердительный ответ на этот вопрос даёт достаточно широкая распространённость их в языке произведений наших классиков, в языке газет и журналов. Так, у Лермонтова в „Герое нашего времени“ число конструкций с обособленными определениями достигает 170, у Тургенева в „Записках охотника“ их насчитывается около 400. Их много в романе Л. Толстого „Анна Каренина“; очень часто встречаем их у Горького („Мать“ — до 500) и у Шолохова.

Широко употребительны обособленные определения в языке наших газет. Их не нужно отыскивать: стоит развернуть „Правду“ или „Известия“, как вы встретите конструкции с обособленными определениями, при этом конструкции самые разнообразные. Возьмём передовую статью „Правды“ от 8/XI 1945 г. Здесь встречаются примеры и на случаи так называемого необязательного обособления: „Я р к и й и к р а с о ч н ы й, о з а р ё н н ы й с в е т о м и р а д о с т ь ю, п о о с о б о м у т о р ж е с т в е н е н в э т о м г о д у л ю б и м ы й п р а з д н и к с о в е т с к о й с т р а н ы“, „В о с п и т а н н ы й п а р т и е й Л е н и н а — С т а л и н а, с о в е т с к и й н а р о д в е р е н с в о е й с л а в н о й т р а д и ц и и“ и т. д., и случаи обязательного обособления, как „П р е с т у п н и к и в о й н ы д о л ж н ы п о н е с т и о т в е т с т в е н н о с т ь з а н е и с ч и с л и м ы й у щ е р б, н а н е с ё н н ы й и м и с в о б о д о л ю б и в ы м н а р о д а м“ и многие другие.

Характерно также соотношение обособленных и необособленных определений: общее число распространённых определений, встреченных нами в уже упоминавшихся произведениях при определяемом в именительном падеже, составляет 598 случаев, из которых 491 падает на обособленные определения; при определяемом в косвенных падежах обособленные определения составляют 628 случаев к общему числу 953. Нераспространённые определения дадут иную картину: здесь процент обособленных определений будет значительно ниже.

Стало быть, и в художественной литературе, и в публицистике обособленные определения отнюдь не представляются „редкостями“. Наоборот, они весьма употребительны. Уже одно это, даже если не принимать во внимание тех широких возможностей, которые эти конструкции дают говорящему (точнее пишущему) как для передачи различных, весьма тонких оттенков значения в своём высказывании, так и для стилистического использования, не только оправдывает включение их в программы и учебники, что уже осуществлено, но и свидетельствует о значимости этой темы в школьном курсе, о месте её в этом последнем.

Разумеется, употребительность обособленных определений в различных жанрах литературного языка, а также в произведениях различных писателей (и даже в различных частях одного и того же произведения) далеко не одинакова и зависит от целого ряда факторов. К сожалению, этот вопрос, как и вопрос употребительности других синтаксических конструкций и их соотношений, не получил достаточного освещения в научно-лингвистической литературе. Поэтому по ряду вопросов, связанных с вопросом об употребительности обособленных определений нельзя сделать исчерпывающих выводов. Однако даже те скромные наблюдения, которые удалось нам провести (см. раздел „Обособленные определения в современном литературном языке“), оказываются полезными при решении вопросов методики изучения обособленных определений в школе.

В привлечённых нами произведениях бросается в глаза почти полное отсутствие обособленных определений в разговорной речи, по крайней мере, в диалоге, в речи персонажей, при достаточно широком использовании их в авторской речи того же произведения. В то же время именно на диалогическую речь падает большая часть тех постпозитивных определений, которые, несмотря на положение после определяемого, всё же остаются необособленными, а в речи автора чаще обособляются, чем не обособляются (см. стр. 113). Это наблюдение, свидетельствующее о том, что и в разговорной (даже литературной разговорной) речи обособленные конструкции либо совершенно не употребительны, либо почти не употребительны, нельзя не принять во внимание при постановке изучения обособленных определений в школе.

Далее, различна употребительность обособленных определений в произведениях различных писателей. Так, например, в „Записках охотника“ Тургенева они более распространены, чем в „Капитанской дочке“ Пушкина, ещё шире они представлены у Горького („Мать“, „Челкаш“) и у Шолохова („Тихий Дон“). Конечно, это может быть объяснено и особенностями содержания и всей совокупностью речевых особенностей, создающей свой, присущий данному писателю стиль, характеризующий язык писателя. Однако в известной мере это может служить и показателем того, что обособление определений — явление, скорее развивающееся в нашем литературном языке (если учесть даты жизни и творчества писателей), а не отмирающее, не выходящее из употребления, во всяком случае. Особенно характерно в этом отношении употребление отдельных конструкций. Так, например, конструкции типа определение — сказуемое — подлежащее (см. стр. 111) нам ни разу не встретились ни в „Капитанской дочке“, ни в „Герое нашего времени“. У Шолохова же эта конструкция встречается часто. Очень распространены эти конструкции в статьях, очерках, в газетах и журналах. Объясняется это, нужно полагать, не только особенностями в содержании текста и стилем писателя. Видимо, рассматриваемые нами конструкции распространяются в языке и становятся характерными для литературного языка нашей эпохи. Это обстоятельство также нужно учитывать при постановке изучения обособленных определений в школе.

Сделанные наблюдения приводят нас к выводу о том, что конструкции с обособленными определениями принадлежат к числу синтаксических конструкций, достаточно широко распространённых в письменном литературном языке, типичных для языка. Этим определяется как место, которое должны занимать обособленные определения в кругу других синтаксических явлений, изучаемых в школе, так и то внимание, которое должно быть им уделено в процессе этого изучения.

В связи с этим большой интерес представляет вопрос о том, в какой мере владеют этой синтаксической конструкцией наши школьники, пользуются ли они обособленными определениями на практике, в своей письменной речи как в начале обучения, так и к концу его, т. е. при окончании полной средней школы. Анализ небольшого, правда, количества письменных работ (сочинений учащихся) даёт об этом известное представление.

Дети приходят в школу в таком возрасте, когда они уже практически владеют русским языком, владеют определённым, правда, весьма ограниченным, запасом слов, пользуются практически грамматическими формами и речевыми оборотами. Конечно, речь детей

примитивна, примитивен и ограничен, в частности, и их синтаксис. За четыре года начального обучения дети обогащают свой словарь, получают определённый круг элементарных грамматических сведений, в том числе и синтаксических. Однако в число последних не входят такие сравнительно сложные конструкции, как обособленные определения; не изучаются они и в V—VI классах. Поэтому, уже исходя из этих обстоятельств, можно полагать, что в письменной речи школьников этих классов обособленные определения не занимают сколько-нибудь значительного места; тем более, что они, будучи широко распространены в письменной литературной речи, почти не употребляются в разговорной речи, которая могла бы оказывать известное влияние на практическое усвоение их детьми. Однако мы всё же считали нужным проверить это, учитывая возможность влияния на детей ещё одного фактора — чтения произведений художественной литературы и учебников.

Результаты этой проверки полностью подтвердили высказанное выше предположение: ни в одном из 114 сочинений, написанных учениками четырёх V классов школы № 636 г. Москвы на тему „Как я провёл лето“, ни разу не встретились обособленные определения. При этом характерно, что хотя и сравнительно редко, но всё же встречаются другие конструкции с обособлением (депричастные обороты) и некоторые придаточные предложения (относительные, обстоятельства времени и места), которые в школе также ещё не изучались. Это показывает, что конструкции с обособленными определениями труднее воспринимаются учащимися, не так легко, как другие, проникают в письменную речь учащихся, а, следовательно, и требуют большего к себе внимания при изучении их в курсе синтаксиса.

Иная картина наблюдается в сочинениях выпускников-десятиклассников. Десятиклассник пишет сочинение после того, как пройден систематический курс грамматики, в том числе и обособленные определения. Он не только изучил синтаксис, но на протяжении трёх лет, изучая литературу, неоднократно встречался с обособленными определениями в произведениях художественной литературы, наблюдал, как наряду с другими конструкциями мастерски используются они писателями. Наконец, за эти три года ученик имел возможность практически пользоваться обособленными определениями в своих творческих работах. К окончанию десятилетки учащийся должен владеть разнообразными синтаксическими конструкциями, уметь в зависимости от потребности применять то одни, то другие.

И, действительно, среди взятых нами для анализа 98 сочинений выпускников-десятиклассников различных московских школ (темы: „Слово о полку Игореве“, „Мой друг, отчизне посвятим души прекрасные порывы“ и „Идейное богатство и душевная красота героев романа М. Горького „Мать““) мы находим сочинения, свидетельствующие о том, что их авторы практически овладели разнообразием синтаксических конструкций, изучавшихся в школе, и умеют пользоваться ими на практике. В круг этих конструкций входят и обособленные определения, которыми умело и уместно пользуются ученики. В этих работах разнообразны и самые конструкции с обособленными определениями: здесь и постпозитивные причастные обороты при определяемом как в косвенных, так и в именительном падежах, и определения, выраженные прилагательными с пояснительными словами и без них. Здесь, что очень показательно, мы встречаемся и с употреблением конструкций, относящихся к случаям так называемого необязательного обособления. Например:

„Направленные на достижение маленьких личных целей, эти силы никли и увядали“.

„Грубый, неуклюжий, Николай стал мягче, ласковей“.

„Воодушевлённый стремлением победить, Игорь решает...“

В этих работах, что также очень показательны, находим обособленные определения с обстоятельственным значением, о чём свидетельствуют как приведённые выше, так и другие примеры:

„...И он, потрясённый её любовью, тихо спрашивал...“

„...и пролетариат, воодушевлённый мощным призывом своего певца — „буревестника“, сбросил с себя ярмо векового гнёта“.

„И они пошли к великой цели, гордые сознанием силы класса... счастливые возможностью отдать жизнь за народ“.

Обращает на себя внимание и стилистически умелое употребление обособленных определений: они не нагромождаются, не создают чрезмерной насыщенности текста, тяжеловесности, так как употребляются наряду с другими синтаксическими конструкциями. Чувствуется, что ученик или ученица владеют сравнительно широким кругом синтаксических конструкций, что позволяет им выбирать нужную конструкцию, нужный оборот. Однако таких работ меньшинство. Это преимущественно работы отличников и составляют они менее 20% к общему числу рассмотренных нами. (Для анализа привлекались работы разные: отличные, хорошие и посредственные, примерно в равном количестве.)

Большая же часть сочинений свидетельствует о том, что для их авторов конструкции с обособленными определениями не стали средством, которым они, наряду с другими синтаксическими конструкциями, свободно пользуются в своей письменной речи. Есть работы, в которых, несмотря на значительный объём, совершенно не встречаются обособленные определения (таких оказалось 9); в остальных работах они встречаются сравнительно редко.

Мы далеки, конечно, от мысли расценивать как единственный несомненный показатель недостаточной синтаксической вооружённости (если так можно выразиться) ученика, его стилистико-грамматической зрелости, отсутствие в сочинении или другой письменной работе обособленных определений или недостаточное их употребление; тем более, что каких-либо норм обязательного употребления их, а равно и критериев, позволяющих точно определить „достаточность“ или „недостаточность“ их, не существует. Однако, несмотря на это, использование или неиспользование этих конструкций учащимся всё же может свидетельствовать о степени общей синтаксической вооружённости его, в частности, овладения обособлением.

В самом деле. Перед нами несколько десятков ученических сочинений на тему „Идейное богатство и душевная красота героев романа Горького „Мать“, написанных по произведению, в котором широко представлены самые разнообразные конструкции с обособленными определениями (а речь автора несомненно оказывает влияние и на речь учащегося). И вот, в одних из этих сочинений наряду с другими синтаксическими конструкциями умело и уместно используются и обособленные определения (см. выше), в других же, наоборот, последние либо совершенно отсутствуют, либо представлены несколькими конструкциями, да ещё относящимися к случаям так называемого обязательного обособления (например, постпозитивные причастные обороты). О чём свидетельствует такой факт? Думается, что вряд ли его можно воспринимать как свидетельство индивидуальных особенностей стиля учеников — авторов этих сочинений. Скорее этот факт

свидетельствует о том, что обособленные определения не входят в круг синтаксических конструкций, которым владеет и свободно пользуется в своей речи учащийся и что самый круг этот не очень широк. И действительно, эти работы в целом не отличные и даже не хорошие: язык их сух и однообразен, синтаксис беден.

Характерно, что наиболее употребительными в сочинениях оказываются постпозитивные причастные обороты и реже постпозитивные же определения — прилагательные, например:

„...людей, отдавших жизнь, чтоб...“.

„С горячим сердцем, полным любви и преданности родине...“.

„Эти люди, бывшие когда-то забитыми и тёмными, выпрямлялись...“, т. е. случаи так называемого обязательного обособления, которые, с одной стороны, являются более простыми, легко распознаются по внешним условиям, формальным признакам, с другой — стоят обычно в центре внимания при изучении темы в школе. Конструкции же, относящиеся к случаям необязательного обособления, встречаются значительно реже.

Только в двух сочинениях встретились обособленные определения в таких конструкциях, которые не предусмотрены учебником и в школах обычно не изучаются. Один пример уже приведён выше, второй приводим:

„У витые цветами, въезжали наши танки на улицы Белграда, Варшавы и Лодзи“ (тема: „Мой друг, отчизне посвятим...“).

Нужно думать, что в речь учащихся они вошли под влиянием образцов, с которыми ученики сталкивались при чтении литературных произведений и газет.

В заключение приходим к выводу, что учащиеся, заканчивая школу, в большинстве случаев всё же недостаточно пользуются конструкциями с обособленными определениями, которыми они наряду с другими синтаксическими конструкциями должны были бы свободно владеть.

Обособленные определения в школьном курсе синтаксиса

Значительное место, которое занимают обособленные определения среди других синтаксических конструкций в нашем литературном языке, говорит о важности этой темы в школьном курсе синтаксиса. Ставя своей задачей научить учащихся легко и свободно владеть русским литературным языком, используя для этого богатство и разнообразие его лексики, форм и конструкций, школа не может не вооружить своих питомцев и умением пользоваться обособлением — синтаксической конструкцией, которая является одной из распространённых в языке и представляет прекрасное средство для передачи различных, порой весьма тонких оттенков мысли. Это значит, что в результате изучения обособленных определений учащиеся должны усвоить их грамматическую сущность и значение, научиться, наряду с другими синтаксическими конструкциями, свободно пользоваться ими на практике, в своей речи, получить прочные пунктуационные навыки, связанные с обособлением.

Характерная особенность обособления заключается в том, что грамматическое значение находит здесь своё внешнее выражение в определённой интонации и ритме речи, в паузе, обнаруживается, следовательно, при помощи средств устной речи. В письменной же — обособление обозначается неполно и условно: постановка запятой (запятых) свидетельствует собственно о наличии паузы и лишь условно

служит показателем обособления, а следовательно, и особой интонации при произнесении в устной речи. Эта особенность далеко не всегда учитывается в школьной практике, а между тем это крайне важно как для усвоения самого явления обособления и пунктуации при нём, так и для развития навыка выразительного чтения. Знакомясь с обособленными определениями, ученик должен уяснить себе звуковое обнаружение обособления, особое произношение последнего в устной речи. Нужно, чтобы ученик научился слышать обособление, воспринимать на слух конструкцию с обособленным определением; для иллюстрации привлекаются, разумеется, примеры, где это обособление отчётливо воспринимается. Различное интонационное произношение предложений с одинаковой конструкцией позволяет легко показать учащимся различие в значениях, следовательно, помогает уяснить сущность обособления. Когда же в устной речи (положим, при диктанте) учащийся встречается со случаями так называемого необязательного обособления, то навык распознавать особую интонацию и паузы, обычно свойственные обособленным определениям в устной речи, поможет определить наличие обособления. Многочисленные пунктуационные ошибки, встречающиеся в диктантах, в значительной степени свидетельствуют о том, что учащиеся не привыкли обращать внимание на интонацию, произношение. Характерно, что при надлежащем внимании учащихся к интонационной стороне обособления число ошибок в диктантах в отмеченных выше случаях, резко снижается. Так, например, в диктанте, проведённом в VII классе школы № 636 г. Москвы после изучения обособленных определений, ни в одной из 19 работ не оказалось ни одной ошибки на запятые в случаях необязательного обособления, несмотря на достаточную насыщенность текста такими конструкциями. Излишне доказывать, насколько важно внимание к интонационной стороне обособления для развития навыков выразительного чтения.

Как уже отмечалось нами, особая интонация и пауза, свойственные конструкциям с обособленными определениями, являются грамматическим фактором, служат для выражения определённых грамматических значений. Поэтому знакомство ученика с интонационной стороной обособления неразрывно связывается с выяснением грамматической сущности последнего, с выяснением значения, создаваемого им. Задача учителя заключается в том, чтобы показать, довести до сознания учащегося, что обособление либо усиливает смысловую роль определения, подчёркивает его значимость, либо создаёт особое обстоятельство значение. А отсюда применение обособления в языке отнюдь не произвольно, а обусловлено смыслом высказывания, контекстом, зависит от того, что хочет выразить говорящий или пишущий. Всё это легко обнаруживается при внимательном анализе обособленных определений и, как показывает школьная практика, без особого напряжения уясняется и воспринимается учащимися. Необходимо только, чтобы этот смысловой подход к анализу конструкций с обособленными определениями пронизывал все занятия по теме, осуществлялся на всём протяжении работы над ней систематически и последовательно.

Обособление определений, как мы видели, происходит в различных условиях. Поэтому и изучение обособления в школе связывается с выяснением этих условий, тем более, что это представляется весьма полезным и по соображениям чисто дидактическим: оно закрепляет уже полученные учащимися сведения о грамматической сущности явления. Однако изучение условий обособления ни в коем случае

не должно отодвигать на задний план (или тем более подменять собой) смысловую сторону явления, выяснение его сущности, значения, как это нередко случается в нашей школьной практике. Наоборот, оно должно опираться на эту смысловую сторону, способствовать закреплению у учащихся чёткого представления о значении и грамматической сущности обособления.

Остановимся на конструкциях с обособленным определением в именительном падеже (точнее при подлежащем), с одной стороны, и в косвенных падежах, — с другой. Как мы видели выше, обособление в этих конструкциях различно по значению. Этого обстоятельства нельзя не учитывать при изучении обособленных определений в школе. Прежде всего, очевидно, что более сложными являются первые, ибо в них, кроме значения подчёркнутости, значимости определения, может иметь место и обстоятельственное значение. Эти конструкции разнообразны и в отношении порядка слов; здесь определяемым словом чаще бывает личное местоимение и т. д. Конструкции же вторые (т. е. с определением в косвенных падежах) значительно проще: обстоятельственное значение здесь исключено, исключена и возможность обособления в препозиции; конструкции, в основном, ограничиваются двумя типами. Естественно, что анализу первых следует уделить больше внимания, больше времени; остановиться на них подробнее, хотя бы уже потому, что их усвоение потребует от учащихся больших усилий. Именно на этих конструкциях следует показать учащимся и значение обособления, так как здесь возможны и обстоятельственное значение, и простое усиление смысловой роли, значимости определения. При этом нужно не только показать, но и объяснить причину возможности возникновения обстоятельственного значения только в конструкциях с определением при подлежащем. В этих же конструкциях широко представлены случаи так называемого необязательного обособления, т. е. случаи, когда при одинаковых внешних условиях (положим, непосредственно перед подлежащим) определение обособляется в зависимости от того значения, которое хочет выразить автор высказывания. Эти случаи требуют особого к себе внимания и особо тщательного изучения. Наконец, здесь встречаются случаи, когда надо различить обособленное определение и составное сказуемое (см. стр. 109), что требует параллельного анализа конструкций с обособленными определениями и вторым сказуемым и специальных упражнений. Разграничение случаев обособления определений в именительном и косвенных падежах необходимо как при изучении учащимися сущности и условий обособления, так и при проведении упражнений.

Среди внешних условий обособления определений видную роль играет порядок слов. Как уже отмечалось, постпозиция определения искони использовалась в русском языке для выражения особой значимости, подчёркнутости определения. В современном языке это нашло отражение в конструкциях с определением в косвенных падежах: здесь обособление (выполняющее аналогичную роль) возможно только в постпозиции и исключено в препозиции. Иное положение наблюдается в конструкциях с определением при подлежащем, где и препозитивное положение определения не исключает возможности его обособления. Поэтому в школе, изучая условия обособления, необходимо обратить внимание на порядок слов, на положение определения, при этом не только по отношению к подлежащему, но и к сказуемому. Разумеется, в школе нет надобности изучать все возможные в этом отношении комбинации, все типы конструкций,

которые могут встречаться в языке. Однако весьма важно, чтобы учащиеся практически познакомились с основными конструкциями (см. выше стр. 105) и тем значением обособления, которое в них чаще встречается. При этом следует принимать во внимание как сложность той или иной конструкции для усвоения её учащимися, так и употребительность. Порядок слов рассматривается в связи со значением обособления и в связи с другими внешними условиями его. Поэтому рассмотренные в отношении порядка слов конструкции соединяются в более широкие группы (см. ниже).

Общеизвестен тот факт, что при личных местоимениях определения, как правило (за единичными исключениями), всегда обособляются. Однако недостаточно только констатировать этот факт, указать на него учащимся. Необходимо объяснить, с чем это связано, выяснить значение, создаваемое обособлением определения.

Личному местоимению в русском языке несвойственно иметь при себе обычное определение, выраженное прилагательным или причастием. В то же время при личных местоимениях-подлежащих широко распространены определения обособленные, которые большей частью (или во всяком случае очень часто) имеют обстоятельственное значение (причины, уступки и т. д.) и поясняют не столько подлежащее местоимение, сколько глагол-сказуемое; в некоторых случаях определение при личных местоимениях приобретает большую значимость, подчёркнутость. Всё это и нужно разъяснить учащимся, показав, что и здесь обособление определения связывается с тем значением, которое вкладывает говорящий в своё высказывание, а не просто механически вызывается формальной связью определения с местоимением. Это прекрасно обнаруживается в таком, например, тексте:

„Мать отрицательно замахала руками:

— Ой, нет! Баба она болтливая, — нет! ...

И вдруг, о с е н ё н н а я в н е з а п н о й м ы с л ь ю, она тихо заговорила: — Вы мне дайте, дайте — мне! Уж я устрою ... (Горький „Мать“).

Совершенно очевидно, что вместо она в предложении третьей строчки могло бы стоять слово м а т ь, и обособление всё равно имело бы место, так как оно обусловлено контекстом, смыслом высказывания. Местоимение же она поставлено здесь по стилистическим соображениям.

Необходимо учесть также и частое употребление обособленных определений при собственных именах. Особого внимания требуют довольно частые случаи, когда при подлежащем — личном местоимении употребляется сложное сказуемое, в состав которого входит прилагательное или причастие в именительном падеже. Последние в этих конструкциях являются частью сказуемого, а не определениями и, естественно, не обособляются.

Обособленные определения могут быть и распространёнными и нераспространёнными, причём первые встречаются значительно чаще. Выше уже отмечалось, что распространённость определения нельзя, однако, рассматривать как причину обособления. В то же время было бы неправильным совершенно не считаться с фактом численного превосходства среди обособленных определений именно распространённых, особенно при изучении условий обособления в школе. На этот факт следует обратить внимание учащихся, как на внешний показатель наличия обособления в некоторых конструкциях, неизменно подчёркивая при этом, что возникновение обособления обусловлено значением, которое придаётся

определению, и зависит от смысла всего высказывания. Это особенно важно учитывать при проведении упражнений. Если не иметь в виду этого обстоятельства, то многие весьма полезные сами по себе упражнения могут стать формальными, механичными, утратить свою ценность.

Таким образом, изучение как сущности обособления определений, так и внешних условий, в которых оно происходит, основывается на смысловом анализе этого явления и направлено на то, чтобы ученик прежде всего понял, осознал грамматическую сущность и, следовательно, значение обособления, и не только усвоил сущность изучаемого явления, но и мог применить на практике полученные знания, то есть научился пользоваться обособленными определениями в своей речи. Естественно поэтому, что изучение их органически увязывается с работой по развитию речи, которая ведётся по двум, в основном, направлениям. С одной стороны, это — наблюдения учащихся над тем, как используются определения в нашем литературном языке, а с другой, — постепенная выработка у учащихся навыка применять обособления в своей речи.

Произведения русских классиков дают для этого богатейший материал. Прекрасный язык их, являясь результатом огромной работы авторов не только над подбором того или иного слова, но и над выбором той или иной формы, той или иной синтаксической конструкции, наиболее точно и ярко передающей замысел автора, служит образцом для работы учащихся над развитием их собственной речи. Недаром Чехов, восторгаясь стилем лермонтовской прозы, писал: „Я не знаю языка лучше, чем у Лермонтова. Я бы так сделал: взял его рассказ и разбирал бы, как разбирают в школах, — по предложениям, по частям предложения... Так бы и учился писать“¹. Высокая оценка, данная Чеховым языку Лермонтова, с полным основанием может быть отнесена к языку русских классиков вообще — и самого Чехова, и Горького, и Тургенева и многих других. Произведения наших классиков и нужно, прежде всего, использовать для показа учащимся, как применяются авторами обособленные определения и какова их стилистико-грамматическая роль.

Приёмы для этой цели могут быть самые разнообразные. Полезно, например, провести стилистико-грамматический разбор отрывков из художественной литературы. Можно взять отрывки из романа Горького „Мать“: из первой части — главу I (или даже первые пять абзацев), начало главы XXII (встреча Павла с матерью по возвращении из тюрьмы), отрывок из XXVI главы (утро Первого Мая в квартире у Власовых, начиная со слов „...и вот пришёл этот день — Первое Мая“ и кончая словами: „Доброе утро, ненько! Как спали?“) и многие другие. В этих отрывках представлены самые разнообразные конструкции с определениями как обособленными, так и необособленными. Стилистико-грамматический разбор такого отрывка даст возможность проанализировать значение, создаваемое обособлением, обусловленность его контекстом, внешние условия употребления и в то же время позволит сделать стилистические наблюдения: использование автором различных конструкций, недопустимость чрезмерной насыщенности текста обособлениями, возможность или невозможность замены отдельных конструкций другими, близкими по значению и т. д.

¹ „Русская мысль“, X, 1911, стр. 46 (цитируется по книге В. В. Виноградова. Очерки по истории русского литературного языка, изд. 2-е. М., 1938, стр. 293).

Прекрасный материал как для выяснения значения и условий обособления, так и для стилистических наблюдений дадут отрывки из „Записок охотника“ Тургенева, например: начало рассказа „Малиновая вода“ (до абзаца „Всякий человек имеет“...), начало из „Бежина луга“ (два абзаца) или самый конец (три последние абзаца), описание ярмарки в „Лебедяни“ (от слов „На ярмарочной площади“) и многие другие.

Отдельные примеры из художественных произведений следует использовать при объяснении нового материала в классе, при классных и домашних упражнениях. На анализе этих примеров выясняется преимущество тех или иных конструкций, возможность параллельных конструкций, близость их по значению и в то же время различие в оттенках последнего; выясняется разнообразие и самих конструкций с обособленными определениями, позволяющими передавать тончайшие оттенки значения или стилистически разнообразными речью. Для иллюстрации этого приведём такой пример:

Огонь, затоптанный ногами, погас... (Шолохов). Изменяя порядок слов в этом предложении, мы получим такой ряд:

Огонь, затоптанный ногами, погас ...

Затоптанный ногами, огонь погас ...

Затоптанный ногами, погас огонь ...

На этих примерах можно проследить изменение в оттенке значения обособленного определения: в первом примере обособление определения придаёт последнему лишь большую значимость, дополнительное же значение причины здесь не ощущается (а если и ощущается, то весьма слабо); во втором примере это дополнительное причинное значение выступает уже достаточно отчётливо, а в третьем — ещё ярче (этому способствует положение определения перед сказуемым и отдалённость от подлежащего).

Большое значение как для изучения сущности обособления, так и для развития речи учащихся имеет работа над параллельными конструкциями, работа по подбору и замене одних конструкций другими, близкими по значению: обособленных определений — соответствующими придаточными предложениями и обстоятельствами, выраженными существительными и деепричастиями (или деепричастными оборотами) и, наоборот, замена последних — первыми. Такого, примерно, типа, как:

Я читал — потом забылся, увлекшись волшебным вымыслом.

Я читал — потом забылся, так как был увлечён волшебным вымыслом.

„Я читал — потом забылся, увлечённый волшебным вымыслом“.
(Лермонтов).

Однако здесь необходимо соблюдение ряда совершенно обязательных условий:

1. Замену одной конструкции другой на примерах, взятых из литературных произведений, нужно производить так, чтобы в результате замены учащийся получил именно ту конструкцию, которая была в произведении (см. приведённые выше три примера, среди которых третий взят из произведения Лермонтова) и использована автором, очевидно, как более отвечающая его замыслу, как соответствующая характеру и стилю его текста, а не наоборот. Если бы мы захотели, скажем, заменить обстоятельство обособленным определением с обстоятельственным значением, то следует подобрать пример из литературы именно с таким обособленным определением,

произвести в нём замену обособленного определения и в таком виде предложить учащимся для замены обстоятельства обособленным определением. Покажем это на примере. Взяв из повести Пушкина „Капитанская дочка“ предложение — „Капитан вскоре явился, сопровождаемый кривым старичком“, мы переделаем его в: „Капитан вскоре явился в сопровождении кривого старичка“, а затем уже предложим учащимся производить соответствующую замену; в результате мы получим предложение в том виде, в каком оно употреблено у автора произведения. Здесь выясняется лишь возможность параллельных конструкций с одинаковым значением.

2. При замене одной конструкции другой необходимо показать учащимся, что заменяемые конструкции, несмотря на близость по значению, не тождественны, что они могут создавать различие в оттенках значения.

3. Особое внимание должно быть обращено на случаи, когда возможна замена обособленного определения не определительным придаточным предложением, а обстоятельственным, а также и отдельными обстоятельственными словами.

Возможен, разумеется, и ряд других приёмов и работ, направленных на выяснение сущности и значения обособленных определений и одновременного показа, как употребляются последние в нашем литературном языке. Кроме художественных произведений, для этой цели вполне возможно, конечно, использование и произведений публицистического характера, статей и очерков, помещаемых в газетах и журналах; тем более, что употребление обособленных определений в них представлено достаточно широко. Уже отмеченные выше наблюдения послужат, несомненно, стимулом для применения учеником конструкций с обособлением и в своей речи. Специальная же работа в этом направлении усилит это стремление, введёт обособленные определения в круг синтаксических конструкций, которыми практически пользуется учащийся в своей речи, тем самым расширив и обогатив этот круг.

Огромное значение в этом отношении имеет проведение учащимися ряда самостоятельных работ более или менее творческого или близкого к нему характера. Начинаясь с простейших случаев введения в данный текст определений, обособленных и необособленных, распространённых и нераспространённых, сперва предложенных ученику, а затем самостоятельно им составленных, работы эти постепенно усложняются и заканчиваются изложениями и сочинениями (или составлением небольших рассказов) с обособленными определениями (но не с обязательным заданием — применить в них обособленные обороты).

Постановка всего изучения обособленных определений на основе смыслового анализа этого явления и развития речи учащихся отнюдь не исключает необходимости самого пристального внимания к формальной стороне явления, необходимости выработать у учащихся и ряд навыков, связанных с изучаемым явлением. При этом такая постановка изучения не только не противоречит, не мешает выработке ряда совершенно необходимых навыков, но, напротив, значительно облегчает осуществление задачи, содействует прочности навыков.

Можно ли, изучая обособленные определения, пройти мимо такого вопроса, как, скажем, согласование определения с определяемым им словом? Вопрос этот, имеющий весьма важное значение для выяснения сущности обособления определения (связь определения только

с существительным, выраженная формально согласованием, или и с глаголом-сказуемым (см. выше), в то же время связан с выработкой навыка практически осуществлять согласование определения с определяемым словом путём постановки первого в требуемом падеже с соответствующим окончанием. Общеизвестно, как много ошибок учащихся падает именно на эти случаи, особенно, когда определение выражено действительным причастием да ещё от возвратного глагола. Как объяснение сущности обособления и изучение условий его, так и стилистико-грамматические упражнения, связанные с ними, дают широкие возможности для выработки у учеников навыка правильно согласовать определение с определяемым. Не нужно только упускать из виду и эту задачу: на самых первых шагах, ещё только выясняя, что такое обособление, мы должны обращать внимание учащихся на согласование определения с определяемым словом. Работа по замене одной конструкции другой связана с необходимостью для ученика согласовать определение с определяемым словом; с этой же необходимостью учащийся встретится при введении в текст данных или самостоятельно подобранных определений. Здесь возможно и осложнение задания: вместо готовых определений — причастий учащемуся могут быть даны глаголы в неопределённой форме, от которых он должен образовать соответствующее причастие и ввести его в текст в качестве определения. Возможности в этом отношении очень широки, не нужно только, повторяем, забывать о необходимости выработки и закрепления и этих навыков.

Что касается пунктуации, пунктуационных навыков, то и здесь смысловой подход не только не затрудняет изучение её, но, напротив, облегчает это изучение, а в некоторых случаях является единственно возможным средством. Если в целом ряде случаев изучение пунктуации опирается на смысловой анализ предложения, той или иной синтаксической конструкции, то изучение обособленных определений неразрывно связано с изучением пунктуации, которая в письменной речи является единственным внешним показателем наличия обособления. Эту роль пунктуации при обособлении нужно прежде всего довести до сознания учащихся. Её нужно показать в самом начале изучения темы, когда учащиеся только знакомятся с обособлением, когда выясняется его интонационная сторона. Эта роль пунктуации систематически подчёркивается и в процессе всей последующей работы по теме.

Затем особое внимание должно быть обращено на пунктуацию в случаях так называемого необязательного обособления, точнее в тех конструкциях, где встречаются как обособленные, так и необособленные определения. Обособление в этих конструкциях, как это уже неоднократно отмечалось, зависит исключительно от того значения, которое придаётся определению говорящим или пишущим, т. е. от смысла высказывания, от обстановки, от контекста. Выясняя это, необходимо одновременно приучать учащихся смотреть на возможность или невозможность постановки запятой (запятых) в этих конструкциях не как на нечто произвольное („Можно ставить, а можно и не ставить“), а как на совершенно закономерное явление, которое так же, как и самое обособление, обусловлено значением, смыслом высказывания и служит на письме показателем обособления. Учащийся должен твёрдо усвоить, что, если он в той или иной конструкции поставит на письме запятую, то тем самым он изменит смысл, значение высказывания, так как запятая будет служить показателем обособления определения, а следовательно, и иного значения. Для

этой цели хорошо использовать такие примеры, в которых обособление определения связывается с обстоятельственным значением. Например: „Слегка обиженный, Григорий и виду не показал, что...“ (Шолохов).

Нам могут возразить, что такие конструкции не вызывают у учащихся затруднений в их собственной письменной речи (сочинениях и изложениях, например), что затруднения в отношении постановки запятой возникают, когда приходится писать на слух, т. е. в диктанте. Это не совсем так. Затруднения учащийся, несомненно, испытывает — иногда даже в значительно бóльшей мере, чем при диктантах — и в своих работах творческого порядка. Но, во-первых, здесь эти затруднения просто не так заметны; далеко не всегда можно установить, следовало ли в данном случае обособить определение или нет, ибо зависит это от значения, вкладываемого автором в своё высказывание, а автор здесь — сам учащийся. Во-вторых, эти затруднения обычно ученик разрешает сравнительно легко и просто, хотя и формально: он ставит или не ставит (чаще последнее) запятую, исходя не из смысла собственного своего высказывания, а из того, что проверить его здесь нельзя, а следовательно, и „ошибки не будет“. Это приводит к тому, что ученик недостаточно или совсем не пользуется в своей речи обособленными определениями. Поэтому и необходимо особенно настойчиво работать над тем, чтобы ученик как следует усвоил сущность обособления, роль запятых, как показателей обособления на письме, не боясь пользоваться обособлением в своей речи.

Что касается затруднений в постановке запятых в конструкциях с необязательным обособлением при диктантах, то здесь совершенно необходимо, чтобы учащиеся умели слышать обособление, интонацию, ему присущую, о чём уже говорилось выше.

Даже в тех случаях, когда внешние условия говорят об обязательном обособлении и когда, следовательно, обязательна и постановка запятых, необходимо подчёркивать смысловую сторону. И здесь нужно показать учащимся, что обособление возникает, а следовательно, на письме ставятся запятые, не потому, что определение, положим, распространённое и стоит после определяемого слова, а потому что автор высказывания хочет особо подчеркнуть определение; в данной же конструкции встречаются обычно определения с таким именно значением. Это будет приучать учащихся вникать в смысл конструкции, без чего ученик не сможет обойтись в конструкциях с необязательным обособлением.

Заканчивая изложение основных принципов изучения обособленных определений в школьном курсе синтаксиса, следует остановиться еще на одном весьма важном вопросе — закреплении изученного. Хотя вопрос этот и не является специфичным для нашей темы, но и здесь он имеет исключительно большое значение. Недостаточно, чтобы ученики поняли сущность и значение обособления, уяснили внешние условия, в которых оно происходит, узнали правила обозначения его на письме, увидели, как применяется оно в нашем литературном языке и т. д. Это, разумеется, необходимо, но это ещё не всё. Это неременное условие, предпосылка для осуществления стоящей перед нами задачи, но ещё не полное её разрешение. Для последнего нужно, чтобы полученные учащимися сведения были твёрдо ими усвоены, превратились в прочные знания и навыки, которые учащиеся сумели бы применить на практике, использовать в своей речи. Поэтому на всём протяжении изучения темы должна

проводиться систематическая работа, направленная на закрепление изучаемого.

Эта работа мыслится нами прежде всего как ряд упражнений, последовательно проводимых в процессе изучения темы и построенных на определённой основе. Ряд таких упражнений и был разработан нами и подвергнут некоторой проверке (в основном, в отношении доступности заданий для учащихся и возможности закрепления формальных навыков при опытном изучении темы в школе). Упражнения строились с таким расчётом, чтобы, закрепляя представления учащихся о сущности и значении обособленных определений и приучая пользоваться последними в практике речи (и тем самым содействуя развитию речи учащихся вообще), они (упражнения) вырабатывали у учащихся и прочные формальные навыки. (Образцы упражнений приложены в конце статьи).

Первое упражнение, связанное с изучением сущности обособления определений, ставит перед учащимися задачу обособить необособленные определения в данных примерах, установить путём сравнения различие в произношении и в значении обособленных и необособленных определений. При этом обращалось внимание учащихся на обозначение обособления на письме при помощи запятой. Упражнение это не вызвало затруднений при выполнении его учащимися дома; при проверке же в классе учительнице приходилось неоднократно исправлять ошибки при произнесении учащимися обособленных оборотов. Не вызвало особых затруднений у учащихся и следующее упражнение (№ 2), хотя и более сложное, чем первое. Здесь в предложенный отрывок из романа Горького „Мать“ учащиеся должны были ввести в определённых местах подходящие по смыслу обособленные определения, приведённые под текстом нарочито непоследовательно. При этом определения эти требовалось согласовать с определяемыми словами и обозначить обособление запятыми. Это упражнение подавляющим большинством учеников было выполнено удовлетворительно и даже хорошо. Лишь 2 ученика из 20 плохо справились с заданием (класс, где проводилась работа, не является лучшим). Они вставили часть определений механически, не учитывая смысла. Характерно, что только 2 ученика сделали по одной пунктуационной ошибке, не обозначив обособления, и только один допустил ошибку в согласовании с определяемым словом. Очевидно, внимание к смысловой стороне задания не ослабило внимания большинства учащихся и к стороне внешней. При проверке в классе весь отрывок был прочитан с соблюдением соответствующей интонации, устно отмечалось значение, создаваемое обособлением.

В следующем упражнении та же задача, что ставилась и в предшествующем упражнении, усложнялась: учащимся предлагалось в данный им текст, в указанных местах, ввести обособленные определения, но уже самостоятельно ими подобранные, подходящие по смыслу. Эта задача оказалась более трудной, но всё же вполне доступной для учащихся. И с этим заданием не справился только один ученик (из выполнявших). В 2—3 работах ученики в нескольких местах вместо обособленного определения (что очень характерно) вставили подходящие по смыслу деепричастные обороты, т. е. использовали параллельные конструкции, более им знакомые и привычные. В нескольких работах встречаются по 2—3 случая неудачно подобранных определений (например: „... корабль, идущий среди разрывов“), встречаются также случаи употребления искажённых прилагательных (например: „волны, пеня стые и шумящие“), непод-

ходящих предлогов („самолётов, пролетавших возле корабля“), причастий не в том времени („топит вражеские подводные лодки, нападавшие на...“) и др. Эти ошибки свидетельствуют о необходимости систематически вести работу по развитию речи. Однако большинство учеников, в основном, с заданием справилось, оно оказалось доступным для них. Значительная же часть работ (7 из 21) выполнена очень хорошо. Характерно, что ошибок на пунктуацию почти нет (2 ошибки — по одной в двух работах), несмотря на то, что в ряде случаев учащиеся применяли определения, относящиеся к случаям так называемого необязательного обособления. В двух работах встретилось по одной ошибке на согласование с определяемым словом. Учащиеся вводили разные определения, что дало возможность провести сравнение работ в стилистико-грамматическом плане.

Затем шли упражнения (№ 4, 5) на замену необособленных определений — прилагательных обособленными в данном связном тексте, на замену обстоятельств обособленными определениями с обстоятельственным значением. И в тех и в других учащиеся упражнялись в согласовании определений с определяемыми и в расстановке запятых. При проверке неизменно проводились наблюдения над интонацией. Специальное небольшое упражнение (№ 6) было посвящено работе по образованию от данных глаголов соответствующих причастий и введению их в текст в качестве определений с соблюдением согласования и правил пунктуации. Но и это упражнение связывалось с наблюдениями над интонацией (при чтении) и выяснением значения, создаваемого обособлением.

В качестве упражнения, завершающего подготовку ученика к самостоятельному употреблению обособленных определений, было использовано упражнение № 7. Проводилось оно в классе под руководством учителя, который ставил перед учениками задачу: ознакомившись с небольшим связным текстом (из которого искусственно устранена большая часть необособленных и все обособленные определения), ввести в этот текст самостоятельно подобранные определения, указать место их в тексте, необходимость обособления, а также распространённость или нераспространённость определения. По выполнении этого упражнения в классе был проведён стилистико-грамматический разбор упражнения и подытожено всё пройденное. Можно было бы провести также и стилистико-грамматический разбор небольшого отрывка из произведений классиков (см. выше стр. 126), который обобщил бы изученное и позволил сделать стилистические наблюдения.

В заключение было проведено несколько упражнений (№ 8, 9) творческого характера: а) составление небольшого рассказа по данным предложениям, среди которых встречаются такие, в которых придаточные предложения или обстоятельства могут быть заменены обособленными определениями, б) переделка текста небольшого рассказа, путём введения в него обстоятельств и обособленных определений. Оба эти задания позволяли сделать наблюдения стилистического порядка, подчеркнуть необходимость использования разнообразных синтаксических конструкций, близких по значению, и недопустимость чрезмерной насыщенности текста одинаковыми конструкциями, в частности, обособленными определениями. Эти упражнения также оказались вполне доступными для учащихся. При проведении этих упражнений наряду с наблюдениями стилистическими внимание учащихся неизменно обращалось и на формальные навыки (запятые, согласование).

Эти упражнения, вполне доступные для учащихся, служили задачам развития речи и закрепления полученных учащимися сведений о сущности и значении определения и одновременно закрепляли и формальные навыки. Смысловой подход к обособленным определениям не только не мешал закреплению этих навыков, но и содействовал ему. Нельзя не учесть при этом, что упражнения, связанные с развитием речи, вызывающие необходимость вдумываться в смысл, значение изучаемого явления, всегда повышают интерес к изучаемому, что имеет весьма важное значение в педагогической практике. Характерно, что при проведении перечисленных выше упражнений, не было ни одного случая невыполнения заданий учениками на протяжении всего периода изучения темы.

Разумеется, предложенные упражнения далеко не исчерпывают всех возможных. Да мы и не ставили перед собой такой задачи. Кроме упомянутых, возможны и другие: устные и письменные разборы, различные варианты упражнений на замену одних конструкций другими, различные работы над деформированным текстом и т. д. Однако существенно важно, чтобы эти упражнения давались в определённой системе, обеспечивали усвоение смысла, значения обособления, развивали письменную речь учащегося, расширяли тот круг синтаксических конструкций, которыми ученик практически владеет.

Методика изучения темы „Обособленные определения“

Когда мы подходим к непосредственному проведению темы „Обособленные определения“ в курсе VII класса средней школы, то, прежде всего, возникает вопрос: когда проходить эту тему? Проходить ли её на том основании, что предложения с обособленными оборотами относятся формально к простым предложениям (по существу такие предложения занимают промежуточное положение между простыми и сложными), в конце курса синтаксиса простого предложения, до изучения синтаксиса сложного предложения, т. е. в начале курса VII класса, или же эта тема должна изучаться после изучения синтаксиса сложного предложения, т. е. в конце курса VII класса, как это предусмотрено действующей программой? И теоретические соображения и школьный опыт со всей решительностью говорят в пользу второго варианта, т. е. прохождения этой темы после изучения синтаксиса сложного предложения. Можно было бы привести немало таких соображений, но достаточно будет и нескольких. Мы стремимся добиться, чтобы обособление изучалось не формально, чтобы вскрывалась сущность и значение его. Осуществить это можно только на основе смыслового анализа явления, установления значений, создаваемых обособлением. А для этого, как мы видели выше, просто необходимо опираться на сопоставление параллельных синтаксических конструкций, привлекая и обстоятельные придаточные предложения. Выработка у ученика умения и привычки пользоваться обособлением в практике своей речи требует систематической работы по замене одних конструкций другими, в том числе придаточных предложений обособленными оборотами и обратно. Делать это до изучения сложных предложений, если и не невозможно, то во всяком случае очень затруднительно. Можно было бы привести и ряд других соображений, говорящих в пользу оставления существующего в программах и учебнике положения. Об этом же совершенно чётко говорит и дважды (в прошлом и нынешнем учебном году) проведённая опытная проверка в несколь-

ких VII классах школы № 636 г. Москвы. Поэтому мы считаем, что тема должна изучаться после того, как пройден синтаксис сложного предложения.

Изучение темы в школе строится на основе выдвинутых выше принципиальных методических положений (см. раздел — „Обособленные определения в школьном курсе синтаксиса“). Из этих положений мы исходили как при планировании темы, так и при проведении уроков, упражнений и домашних заданий по теме.

В разделе программы, посвящённом обособлению вообще, обособленные определения занимают основное место, как наиболее многочисленная и широко употребительная группа. Исходя из отведённого на изучение раздела количества часов, на обособленные определения следует отвести 12 часов. Распределить их можно, примерно, так:

1. Значение обособления — 1 час.
2. Условия обособления. Случай обязательного обособления — 2 часа.
3. Условия обособления. Случай необязательного обособления — 2 часа.
4. Изучение параллельных синтаксических конструкций — 2 часа (замена придаточных предложений и обстоятельств обособленными определениями и наоборот).
5. Обобщение и закрепление изученного — 1 час.
6. Стилистико-грамматическая роль обособления — 1 час.
7. Контрольный диктант и разбор его — 2 часа.
8. Разбор домашнего сочинения — 1 час.

Разумеется, предложенный план работы по теме может варьироваться в зависимости от конкретных условий данной школы.

Работе по теме должно предшествовать (1—2 урока) повторение ранее полученных учащимися сведений об определении и обстоятельствах из курса VI класса и о придаточных предложениях определительных и обстоятельственных из курса VII класса. Первый урок по теме посвящается выяснению сущности и значения обособления. Задача учителя — научить распознавать обособление в устной речи, обозначать на письме и выяснять значение, создаваемое обособлением. На первом уроке закладываются основы для этого.

После обычной проверки домашнего задания кратко повторяются основные сведения об определении (что такое определение, чем оно бывает выражено, нераспространённое или распространённое определение, причастный оборот) и обстоятельствах (что такое обстоятельство, на какие вопросы отвечает обстоятельство). Затем учитель переходит к объяснению нового материала, сообщив учащимся тему урока. Производится разбор предложения, в котором устранено обособление определения. Например: „Молодой, стройный и красивый казак налил мне стакан простого вина“ (изменённое предложение из „Капитанской дочки“).

Здесь выделяются подлежащее и сказуемое, определения, выясняется, что определения нераспространённые. Затем записывается на доске это же предложение, но с переставленными и обособленными определениями (т. е. в том виде, как у автора): „Молодой казак, стройный и красивый, налил мне стакан простого вина“.

Перед учащимися ставится вопрос о том, что изменилось в предложении. Выясняется, что определения стройный и красивый поставлены после определяемого слова; прочитываются оба предложения, выясняется различие в произнесении их; устанавливается,

что во втором предложении определения стройный и красивый выделяются в произношении и отделяются паузами от остальных слов предложения. Делается вывод о том, что такое выделение второстепенных членов предложения называется обособлением. На письме обособление обозначается запятыми (сравниваются оба предложения). После этого выясняется: каково же значение обособления? Изменилось ли второе предложение в отношении значения? Ставится вопрос: в каком из двух предложений мы скорее обратим внимание на определения стройный и красивый? Устанавливается, что во втором. Снова делается вывод, что, следовательно, обособление подчеркивает определения, усиливая их смысловую роль в предложении, придавая им большую значимость.

Наконец, делается обобщающий вывод о том, что, стало быть, обособление не является случайным. Напротив, говорящий или пишущий пользуется обособлением с определённой целью — особо подчеркнуть определения, усилить их смысловую роль в предложении.

Затем на доске записывают ещё один пример: „Усталые и голодные охотники не могли двигаться дальше и остались ночевать в ближайшей деревушке“.

Учащиеся находят определения, а затем переделывают предложение, обособив определения по образцу первого примера. Новое предложение также записывают на доске под первым: „Охотники, усталые и голодные, не могли двигаться дальше и остались ночевать в ближайшей деревушке“.

Снова прочитываются оба предложения и проводятся те же наблюдения, что и в первой паре примеров. После этого выясняется, только ли подлежащее поясняется здесь определениями — усталые и голодные. Не поясняют ли эти определения также и сказуемое? Нельзя ли поставить вопрос: Почему не могли двигаться дальше охотники? Не могли двигаться от усталости и голода, потому что устали и были голодны. Очевидно, можно. На это же указывает и возможность замены предложения таким близким по значению, как: „Охотники от усталости и голода не могли двигаться дальше“.

Правда, это предложение отличается от предложения с обособленным определением. Чем же именно? Выясняется, что от усталости и голода — обстоятельства причины. Однако по значению это предложение близко ко второму, в котором определения обособлены.

Наконец, путём сравнения всех трёх предложений выясняется различие их по значению:

В первом: усталые и голодные относятся только к подлежащему и являются обычными определениями, поясняющими подлежащее.

В третьем от усталости и голода относятся только к сказуемому и являются обычными обстоятельствами причины, поясняющими сказуемое.

Во втором: усталые и голодные относятся не только к подлежащему, с которым они связаны согласованием, но по смыслу также и к сказуемому. Здесь усталые и голодные являются определением с особым значением обстоятельства (в данном примере причины). Следовательно, здесь обособление даёт нам возможность не только подчеркнуть определение, усилить его смысловую роль, но позволяет, не привлекая добавочных слов, одновременно пояснить и сказуемое.

После этого учащихся следует навести на мысль о том, всегда ли при обособлении определений возникает это добавочное обстоятельственное значение. Нужно показать, что не всегда. Это зависит от значения слов, входящих в предложение, от значения предложения в целом, что демонстрируется на первой паре примеров. Можно ли сказать, что казак налил вина, потому что был строен и красив? Разве стройный и красивый показывает почему или как казак налил вина? Очевидно, что нет. Следовательно, в этом предложении обособление определений только подчёркивает их, усиливает смысловую роль, не создавая особого обстоятельственного значения, какое мы видим во второй паре примеров.

В заключение делается примерно такой обобщающий вывод:

Обособление определений, т. е. выделение их в произношении и отделение паузами от других слов в предложении, применяется с целью: в одних случаях только подчеркнуть определение и усилить его смысловую роль, а в других, кроме того, придать определению особое обстоятельственное значение.

Для закрепления объяснённого проводится анализ ещё нескольких примеров:

- | | |
|--|---|
| <p>1. Сопровождаемая доктором мать вошла в гостиную.</p> | <p>1. Мать, сопровождаемая доктором, вошла в гостиную
(Л. Толстой).
(Мать в сопровождении доктора вошла в гостиную.— Как вошла?)</p> |
| <p>2. Присмирившая под пулями Василиса Егоровна взглянула на степь.</p> | <p>2. Василиса Егоровна, присмирившая под пулями, взглянула на степь (Пушкин).</p> |
| <p>3. Перед глазами её встала плоская снежная равнина. Холодно и тонко посвистывая носится, мечется белый, косматый ветер.</p> | <p>3. Перед глазами её встала плоская снежная равнина. Холодно и тонко посвистывая, носится, мечется ветер, белый, косматый (М. Горький).</p> |

На дом даются задания, закрепляющие пройденное. Для этой цели могут быть использованы упражнения № 1 и 2 (см. приложение).

На последующих уроках полученные сведения повторяются и закрепляются. Одновременно выясняются внешние условия, в которых происходит обособление определений. Второй и третий уроки посвящаются выяснению условий, при которых обособление обязательно, т. е. фактически тех условий, при которых обычно встречается определение либо подчёркнутое автором, либо обладающее обстоятельственным значением. (Разбивка материала по урокам делается самим учителем.)

Прежде всего, необходимо сообщить учащимся, что есть случаи, когда отмеченное значение (подчёркивание смысловой роли определения или наличие обстоятельственного значения) всегда характерно для определения. В этих случаях и обособление является обычным, обязательным. В других случаях отмеченное значение может быть придано определению говорящим или пишущим в зависимости от смысла его высказывания. В этих случаях обособление возможно, но необязательно. Затем рассматриваются случаи, когда обособление

обязательно имеет место. Для этой цели берутся соответствующие примеры, которые пишутся на доске, но обязательно без запятых при обособленном обороте.

Например, могут быть взяты такие предложения:

1. Сергей Платонович, умиротворённый быстрой ездой, подрёмывал, качался, тёрся спиной о задок саней (Шолохов).

2. На земле, чёрной от копоти, раскинулась фабрика (М. Горький).

Производится разбор первого предложения; выделяются и подчёркиваются подлежащее и сказуемое, затем определение (стрелкой отмечается связь с подлежащим, особо отмечается при этом согласование), затем слова, относящиеся к определению, весь причастный оборот, подчёркиваются волнистой чертой. Предложение прочитывается с соответствующей интонацией. Устанавливается значение обособления (усиление смысловой роли определения и причинное значение: подрёмывал, качался, потому что умиротворила быстрая езда). Стрелкой отмечается причинная связь и со сказуемым. Ставятся знаки перед причастием и после всего оборота. Наконец, выясняется место распространённого определения — после определяемого слова.

Делается вывод: следовательно, здесь распространённое определение стоит после определяемого слова и обособляется.

Примерно таким же образом разбирается и второй пример. Здесь подчёркивается только одно значение обособления — усиление смысловой роли, подчёркнутость.

После этого делается обобщающий вывод по учебнику. Проводятся упражнения на закрепление.

В основном таким же образом проходит изучение второго условия обязательного обособления. Берётся пример с личным местоимением — подлежащим, хотя бы такой: „Вздрогнув от неожиданности, Петя остановился. Удивлённый, он раскрыл рот и уставился на невиданную машину“.

Снова производится разбор. Во втором предложении выделяется подлежащее, отмечается, что оно выражено личным местоимением. Выделяется сказуемое. Наконец, выделяется определение и отмечается, что оно нераспространённое и стоит перед определяемым словом. Предложение прочитывается, устанавливается, что здесь, хотя определение и нераспространённое и стоит впереди определяемого слова, оно всё же обособляется. Далее ученикам сообщается, что при личном местоимении определение всегда обособляется. При этом учитель напоминает ученикам, что прилагательные и причастия в русском языке при личных местоимениях не могут употребляться в качестве обычных определений. Можно привести соответствующие примеры: „Он — красивый“ можно сказать, но „красивый он шёл по улице“ обычно не говорят.

Необособленное определение при личных местоимениях, как правило, в русском языке не употребляется, а вот обособленное, напротив, употребляется очень часто. Почему же это так? На это можно дать ответ, если вспомнить то, что говорилось о значении обособления. Учащимся предлагается подумать, не связано ли по смыслу в нашем примере определение со сказуемым, не поясняет ли его? Нельзя ли поставить здесь вопрос: почему Петя открыл рот? Открыл рот, потому что удивился; открыл рот от удивления; удивлённый, открыл рот. А если так, то какое перед нами определение? Определение с причинным значением, т. е. значением обстоятельством. Вот такое обстоятельственное значение очень часто встре-

чается в обособленных определениях при личных местоимениях. Затем разбираются ещё 2—3 примера. Положим, такие: „Волнуемый воспоминаниями, я забылся“ (Лермонтов). „Охваченный ночным холодом, он мог простудиться“.

После этого формулируется вывод-правило, изложенный в учебнике.

Изучение случаев обязательного обособления завершается повторением обоих случаев обязательного обособления при помощи анализа в классе ряда соответствующих примеров. Для этой цели можно использовать такие:

1. У ворот стояла запряжённая тройкой кибитка (производится переделка): „У ворот стояла кибитка, запряжённая тройкой“ (Пушкин).

2. Дым поднялся до потолка и, схваченный сквозняком, хлынул в комнаты (Шолохов); устанавливается причинное значение.

3. (Охватить) воспоминаниями, он тихо опустился на скамью (образуется страдательное причастие, согласуется с определяемым, устанавливается значение обособления).

4. Он внимательно прочёл афишу (наклеенную) на стене (подбирается подходящее по смыслу определение (например, наклеенную, висевшую и т. д.), наблюдается значение, создаваемое обособлением, согласование и знаки).

5. (Обрадованный этим известием), я стал хлопать в ладоши (аналогичное примеру 4).

Для домашних заданий могут быть использованы упражнения из приведённых в приложении и упражнение № 191 из стабильного учебника.

Два следующих урока посвящаются случаям необязательного обособления. Эти случаи обычно вызывают затруднения у учащихся, ибо здесь внешние условия оказываются недостаточными для установления, имеет ли здесь место обособление или нет. Если в случаях, рассматриваемых на предшествующих уроках, уже сами внешние условия (положение после определяемого слова, распространённость определения или наличие в качестве определяемого слова личного местоимения) подсказывают учащемуся, что здесь есть обособление, то в случаях, изучаемых на данных уроках, этого нет. Здесь установить наличие или отсутствие обособления можно только исходя из смысла, значения, которое вкладывается в высказывание его автором. Задача учителя довести это до сознания учащихся, показать это на конкретных примерах и создать навык ставить запятые сознательно, понимая, что наличие или отсутствие запятой (запятых) на письме свидетельствует о наличии или отсутствии обособления, а следовательно, меняет смысл, значение высказывания. Предшествующие уроки должны уже в известной степени приучить учащихся вскрывать значение, создаваемое обособлением. Поэтому и конструкции, с которыми они познакомятся на данных уроках, должны быть доступны для них.

На этих уроках рассматриваются 2 случая необязательного обособления: 1) обособление одного или нескольких нераспространённых определений после определяемого слова; 2) обособление определений, стоящих перед подлежащим и после сказуемого.

Сначала рассматриваются случаи первой группы. Учащиеся записывают, положим, такой пример: „Свист извивался в тишине тонкой струйкой, печальной и мелодичной“ (М. Горький).

Производится разбор, как и на предшествующих уроках, т. е. после того, как предложение прочитано с соответствующей интона-

цией и паузой, обособленное определение подчёркивается, ставится запятая, устанавливается, к какому слову относится определение, выясняется значение обособления (усиливается смысловая роль, подчёркивается) и т. д. При этом особенно подчёркивается, что определения здесь нераспространённые, обращается внимание, что впереди определяемого слова есть ещё одно определение. В результате отмечается, что, следовательно, и нераспространённые определения, стоящие после определяемого слова, обособляются, если перед определяемым есть ещё одно определение и если их хотят подчеркнуть.

Затем на доске под первым примером записывается второй. Положим, такой: „Большие деревья поднимались из воды, мутной и чёрной“.

Снова производится такой же анализ. Отмечается лишь отсутствие определения перед определяемым словом.

После этого проводится разбор ещё одного предложения, также записанного на доске: „На рассвете Софья, утомлённая, замолчала“ (М. Горький).

Здесь подчёркивается, что обособление не только усиливает смысловую роль определения, но и создаёт обстоятельственное значение (причина: замолчала от утомления, потому что утомилась).

Наконец, анализу подвергается ещё одно предложение: „По дороге зимней, скучной тройка борзая бежит“ (Пушкин).

Выясняется, что здесь, несмотря на положение определений после определяемого, обособления нет. Это объясняется отсутствием отмечавшихся выше значений.

Затем делается общий вывод (несколько изменённый по сравнению с учебником):

Одно или несколько нераспространённых определений, стоящих после определяемого слова, обособляются, если перед определяемым есть ещё определение. Если его нет, то определения обособляются очень часто, но не всегда. В обоих случаях обособление производится, когда говорящий хочет усилить смысловую роль определения или придать ему обстоятельственное значение.

Во втором случае необязательного обособления отдельно рассматриваются два варианта: определение перед подлежащим и определение после сказуемого.

Объяснение первого можно провести примерно так. Доска делится на две части. Слева записываются предложения без обособления, справа с обособлением:

- | | |
|--|--|
| 1. Сконфуженный секретарь удалился (Л. Толстой) | Сконфуженный, секретарь удалился. |
| 2. Осыпанный огнем жаром Валет молча отскочил назад. | Осыпанный огнем жаром, Валет молча отскочил назад (Шолохов). |

Сперва производится разбор первого примера левого столбца. Устанавливается подлежащее, определение, место последнего (перед подлежащим), что обозначает определение (какой секретарь? — сконфуженный). Отмечается отсутствие особой интонации, паузы при чтении и запятой на письме. Затем анализируется правый пример. Устанавливается, что положение определения остаётся таким же (т. е. перед подлежащим), но налицо особая интонация, пауза

(отмечается запятой, как обозначение обособления на письме). Выясняется различие в значении, создаваемое обособлением (усиление смысловой роли определения и особое значение причины, обстоятельства). Обозначается двойная связь по смыслу: и с подлежащим и со сказуемым. Устно подбираются синонимические, близкие по значению предложения (секретарь удалился, потому что сконфузился; сконфузившись, удалился).

Делается вывод, что определение, стоящее перед подлежащим, также может обособиться. Зависит это от того, какое значение вкладывает автор в своё высказывание. Если автор хочет просто определить подлежащее, то обособления нет. Если же автор хочет особо подчеркнуть определение и одновременно пояснить причину, способ, условие действия, совершаемого (или испытываемого) этим подлежащим, то производится обособление.

Примерно так же разбирается и вторая пара примеров, которая отличается от первой лишь тем, что определение здесь распространённое.

Затем производится разбор примера, в котором определение стоит после сказуемого: „Сергей Платонович спал ночью плохо, ворочался, одолеваемый бестолковыми мыслями“ (Шолохов).

Выясняется, что и здесь налицо обстоятельственное значение определения; делается вывод, что определение, стоящее после сказуемого, обособляется, если имеет обстоятельственное значение, т. е. если говорящий хочет придать ему именно такое значение.

Затем формулируется такой вывод-правило:

Определения (как распространённые, так и нераспространённые), стоящие впереди определяемого ими подлежащего или после сказуемого, обособляются, если говорящий хочет особо подчеркнуть их значение; в этом случае они обязательно приобретают обстоятельственное значение (причины, образа действия, уступки, условия).

Затем разбирается несколько примеров с обособленными определениями, имеющими обстоятельственное значение. Полезно разобрать один—два примера такого типа, как: „Николай уходил недовольный и мрачный“ (М. Горький), где нет обособления, так как недовольный и мрачный входят в сказуемое, составляют вместе с глаголом составное сказуемое, а следовательно, определения не являются.

Для заданий на дом могут быть использованы упражнения № 4, 5, 6 (см. приложение).

Следующие два урока (шестой и седьмой) посвящаются изучению возможностей замены придаточных предложений обособленными определениями и последних первыми, наблюдениям над значениями, создаваемыми обособлением, ознакомлению с техникой этой замены, а также стилистическим использованием последней. Здесь нужно подчеркнуть несколько особенностей, не отмеченных в стабильном учебнике и потому часто опускаемых при изучении темы в школе.

Прежде всего, нужно показать, что заменяться обособленными определениями могут не только придаточные определительные предложения, но и придаточные обстоятельственные (см. выше). Например:

... если его выбросят на берег, он томится и скучает..

... выброшенный на берег, он томится и скучает... (Лермонтов).

Затем, заменяться они могут не только причастными оборотами и прилагательными с пояснительными словами, т. е. распространён-

ными обособленными определениями, что бывает гораздо чаще, но и нераспространёнными. В качестве примеров можно использовать такие:

Он ухмыльнулся, так как сконфузился (так как был сконфужен).

Он ухмыльнулся, сконфуженный (М. Горький).

Далее, должны быть освещены и случаи обратной замены, т. е. обособленных определений соответствующими придаточными предложениями.

На уроках, разумеется, следует обратить внимание на технику этой замены и, в частности, вопросы согласования определений, соответствие во времени, виде и залоге глагола-сказуемого придаточного предложения и причастия-определения и т. д. Однако ни в какой мере нельзя ослаблять внимания к смысловой стороне: выявлению значения обособления, различия в оттенках значения в параллельных конструкциях и т. д. Постановка запятых также должна связываться со значением. Не должны упускаться из поля зрения интонационная сторона, наблюдения над произношением. Наконец, нужно показать учащимся, что возможность применения параллельных конструкций целесообразна в стилистических целях, поскольку она помогает избежать громоздкости текста, чрезмерной насыщенности его одинаковыми конструкциями и т. д.

Упражнения, сюда относящиеся, даны в приложении, некоторые же можно взять из стабильного учебника (например, № 173 на стр. 100, № 174 на стр. 101, но необходимо усложнить их дополнительным заданием — объяснить значение обособленных конструкций).

Восьмой урок посвящается обобщению и закреплению пройденного материала. Обобщая пройденное, учитель отмечает так же и условия обособления несогласованных определений (см. учебник). Кроме того, при обобщении делаются стилистические наблюдения. Эту работу можно провести на материале упражнения № 7, выполняемого в классе под руководством учителя.

После обычной проверки домашнего задания, учитель отмечает, что до сих пор анализировались случаи обособления согласованных определений. А ведь, кроме согласованных, есть ещё и несогласованные определения. Ученики вспоминают, что называется несогласованным определением. Разбирается пример из учебника. Делается соответствующий вывод (по учебнику).

Затем учитель сообщает, что сейчас все коллективно попробуют практически применить, а кстати и обобщить, всё, что они узнали об обособлении определений. Учитель раздаёт ученикам текст (упражнение № 7). Текст упражнения прочитывается целиком. Затем учитель объясняет задачу — сделать этот текст более ярким, введя в него определения. Текст читают по предложениям. Ученики подбирают подходящие по смыслу определения, которые включаются в соответствующее предложение. Предложение учащиеся записывают. Отмечается значение обособления, ставятся знаки, ученики припоминают, к какому из пройденных случаев следует отнести данное обособление. Когда весь текст будет записан, учитель предлагает прочитать этот текст и сравнить с первоначальным. Отмечается большая его выразительность. Затем повторяются все случаи обособления. При этом подчёркивается, что обособление даёт возможность автору придать своему высказыванию определённое значение, помогает точнее передать свою мысль. Это же упражнение может быть выполнено (после соответствующего разъяснения учителя) как домашнее задание. В этом случае в классе проводится лишь обстоятельный

стилистико-грамматический разбор этого текста. В качестве домашнего задания может быть выполнено и упражнение № 8.

Девятый урок посвящается укреплению навыка учащихся пользоваться в своей речевой практике обособлением как грамматическим средством для передачи различных оттенков своей мысли и использования его (обособления) в стилистических целях (устранение при его помощи громоздких оборотов речи, однообразия конструкций). Одновременно закрепляются и пунктуационные навыки. Для этого используется материал упражнения № 9. Проведя это упражнение, учитель делает с учениками вывод о стилистико-грамматической роли обособления (см. выше).

На дом даётся задание повторить всё пройденное об обособлении и выполнить упражнение № 193 по учебнику (под редакцией академика Щербы).

Десятый урок посвящается диктанту, который позволит проверить пунктуационные навыки. В тексте диктанта должны быть достаточно представлены примеры на случаи необязательного обособления, чтоб можно было проверить усвоение учащимися интонационной стороны обособления. На одиннадцатом уроке проводится разбор диктанта, повторяется и обобщается весь пройденный материал.

В заключение учащиеся пишут домашнее сочинение на тему, дающую возможность учащимся применить обособленные конструкции (например: „Страничка из дневника. Самый радостный день в моей жизни“). При этом не следует давать обязательного задания использовать в сочинении обособленные определения. Нужно, чтобы ученик не механически их втискивал в свою речь, а применил свободно там, где это будет требоваться смыслом его высказывания. Сочинение, проведённое на эту тему в школе № 636, дало такие результаты: из 19 работ в четырнадцати были употреблены обособленные определения; при этом сделано это было вполне удачно в отношении соответствия смыслу высказывания; не оказалось и чрезмерной, нарочитой насыщенности текста обособлениями.

Разбор домашнего сочинения в классе завершает изучение темы.

Примерно таким образом, как это изложено в настоящем разделе статьи, было проведено проверочное изучение темы „Обособленные определения“ в одном из VII классов школы № 636 г. Москвы. Кроме уже отмеченного выше, эта проверка показала, что изучение обособленных определений на основе выявления грамматической сущности (а тем самым значения) обособления и развития речи учащихся, обеспечивает как сознательное усвоение изучаемого явления, так и выработку у учащихся формальных навыков, с ним связанных. При такой постановке изучения темы учащиеся воспринимают обособление не формально, усваивают не только внешние условия, при которых оно происходит, но его смысл и значение, уясняют, как и с какой целью применяется оно в практике нашего литературного языка. При этом значение обособления воспринимается учащимися легко, уяснение его оказывается вполне доступным. Особенно помог смысловой анализ обособленных определений при изучении случаев так называемого необязательного обособления, которые обычно вызывают наибольшие затруднения и плохо усваиваются учащимися. Систематическая работа, направленная на выработку у ученика умения практически использовать изучаемые конструкции в своей письменной речи, повышала интерес учащихся, содействуя тем самым лучшему усвоению материала. Эта работа, приучая пользоваться

наряду с другими синтаксическими конструкциями также и обособлением, тем самым обогащает синтаксис ученика, развивает и обогащает его речь. Что касается формальных навыков, в частности пунктуационных, то и их выработка и закрепление не только не тормозится, а напротив, облегчается.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Ниже приводим тексты упражнений, часть из которых была использована при опытной проверке темы (упражнения № 1—9 включительно), а также несколько работ учеников VII класса школы № 636 г. Москвы, выполнявших эти упражнения.

УПРАЖНЕНИЯ

Упражнение № 1

1. За окном мелькали тяжёлые и серые хлопья осеннего снега. 2. В полном копоти воздухе чувствовалось веяние чего-то бодрого, смелого. 3. За фабрикой тянулось поросшее ельником и берёзой болото. 4. Сознание грозившей сыну опасности быстро подняло её на ноги. 5. Пришёл оживлённый и весёлый Андрей. 6. Высокий и худой хохол, покачиваясь на ногах, стоял среди комнаты. 7. Не уснувшая ночью ни на минуту, мать вскочила с постели. 8. Спустя несколько времени пришёл оборванный, грязный и недовольный Весовщиков. 9. Из комнаты вышли Николай, с перевязанной рукой, и весь растрёпанный, ошетилившийся доктор Иван Данилович (М. Горький „Мать“.)

Переделайте приведенные ниже предложения, поставив определения после определяемых ими слов и обособив их; затем спишите предложения попарно в два столбика, подчеркнув нераспространённые определения одной, а распространённые двумя чертами. Прочтите предложения с обособлением и устно объясните значение последнего.

Образец работы:

За окном мелькали *тяжёлые и серые* хлопья осеннего снега.

За окном мелькали хлопья осеннего снега, *тяжёлые и серые*.

Упражнение № 2

Спишите отрывок, вставляя вместо точек подходящие обособленные определения из приведённых под текстом, согласуя их с определяемыми ими словами. Расставьте недостающие знаки. Прочтите весь текст, следя за своим произношением, объясните устно значение обособления.

... И вот пришёл этот день — Первое Мая.

Гудок заревел, как всегда, требовательно и властно. Мать (. . . .) вскочила с постели, сунула огня в самовар (. . . .) хотела, как всегда, постучать в дверь к сыну и Андрею, но подумав, махнула рукой и села под окно. По небу (. . . .) быстро плыла белая и розовая стая лёгких облаков, точно большие птицы летели (. . . .). Мать смотрела на облака. Голова у неё была тяжёлая, и глаза (. . .) сухи.

В окно заглядывал юный солнечный луч; когда он (. . .) лёг на кожу её руки, другой рукой она тихо погладила его, улыбаясь задумчиво и ласково.

Второй гудок закричал тише, не так уверенно, с дрожью в звуке (. . . .).

В комнате раздался гулкий и ясный голос хохла.

Восходит солнце! — говорил хохол. — И облака бегут. Это лишнее сегодня, — облака.

День становился всё более ясным, облака уходили

по М. Горькому)

Определения для вставки в текст:

гонимый ветром
 бледногубой
 испуганный гулким ревом пара
 приготовленный с вечера
 густой и влажный
 светлый
 не уснувший ночью ни на минуту
 воспалённый бессоницей.

Образцы выполнения этого задания учениками VII А класса школы № 636

Работа ученика VII А класса Михайлова

(Упражнение № 2)

„...И вот пришёл этот день — Первое Мая. Гудок заревел, как всегда, требовательно и властно. Мать, не уснувшая ночью ни на минуту, вскочила с постели, сунула огня в самовар, приготовленный с вечера, хотела, как всегда, постучать в дверь к сыну и Андрею, но подумав, махнула рукой и села под окно. По небу, бледногубому, быстро плыла белая и розовая стая лёгких облаков, точно большие птицы летели, испуганные гулким ревом пара. Мать смотрела на облака. Голова у неё была тяжёлая, и глаза, воспалённые бессоницей, сухи.

В окно заглядывал юный солнечный луч; когда он, светлый, лёг на кожу её руки, другой рукой она тихо погладила его, улыбаясь задумчиво и ласково.

Второй гудок закричал тише, не так уверенно, с дрожью в звуке, густом и влажном“.

Работа ученика VII А класса школы № 636 Павлова Виктора

(Упражнение № 2)

„...И вот пришёл этот день — Первое Мая. Гудок заревел, как всегда, требовательно и властно. Мать, не уснувшая ночью ни на минуту, вскочила с постели, сунула огня в самовар, приготовленный с вечера, хотела, как всегда, постучать в дверь к сыну и Андрею, но подумав, махнула рукой и села под окно. По небу, бледногубому, быстро плыла белая и розовая стая лёгких облаков, точно большие птицы летели, испуганные гулким ревом пара. Мать смотрела на облака. Голова у неё была тяжёлая, и глаза, воспалённые бессоницей, сухи. В окно заглядывал юный солнечный луч; когда он, светлый, лёг на кожу её руки, другой рукой она тихо погладила его, улыбаясь задумчиво и ласково.

Второй гудок закричал тише, не так уверенно, с дрожью в звуке, густом и влажном. В комнате раздался гулкий и ясный голос хохла. „Восходит солнце, — говорил хохол. — И облака бегут. Это лишнее сегодня, — облака“.

День становился всё более ясным, облака уходили, гонимые ветром*.

(по М. Горькому)

Упражнение № 3

Перепишите текст, вставляя вместо точек самостоятельно подобранные обособленные определения (распространённые и нераспространённые). Обозначьте обособление запятыми.

Морской охотник.

„Так моряки зовут маленький корабль (.). Он зорко сторожит советские воды, топит вражеские подводные лодки (.). Однажды такой корабль быстро шёл по волнам Баренцева моря. Вдруг воздух наполнился ревом немецких самолётов (.). Их было восемнадцать. Один за другим набрасывались самолёты на корабль (.). Они стали сбрасывать в него десятки бомб. Вода (.) заливала палубу корабля. Ледяные волны (.) поминутно перекатывались через неё. Корабль бросало из стороны в сторону. Однако (.) он ловко увёртывался от бомб и (.) уходил. Экипаж корабля (.) сражался стойко и храбро. Орудия со стволами (.) непрерывно били по врагу. Вот рухнул в воду один самолёт (.), загорелся другой. Вот и остальные повернули на запад. А морской охотник (.) спокойно и уверенно продолжал свой путь“. (По „Сборнику статей для изложения“ П. О. Афанасьева, И. Н. Шапошникова, Е. Ф. Соловьевой и Е. И. Корневского).

Образцы выполнения этого задания учениками того же класса:

Морской охотник.

„Так моряки зовут маленький корабль, юркий и ловкий. Он зорко сторожит советские воды, топит вражеские подводные лодки, заплывающие в наши воды. Однажды такой корабль быстро шёл по волнам Баренцева моря. Вдруг воздух наполнился рёвом немецких самолётов, вынырнувших из облаков. Их было восемнадцать. Один за другим набрасывались самолёты на корабль. Уверенные в своей победе, они стали сбрасывать в него десятки бомб. Вода, кипевшая от разрывов, заливала палубу корабля. Ледяные волны, страшные в своей ярости, поминутно перекатывались через неё. Корабль бросало из стороны в сторону. Однако, быстроходный и подвижный, он ловко уворачивался от бомб и, невредимый, уходил. Экипаж корабля, чуть не падавший от усталости, сражался стойко и храбро. Орудия, со стволами, раскалёнными от непрерывных выстрелов, непрерывно били по врагу. Вот рухнул в воду один самолёт, подбитый метким выстрелом, загорелся другой. Вот и остальные повернули на запад. А морской охотник, героически выполнивший свой долг, спокойно и уверенно продолжал свой путь“

Морской охотник.

„Так моряки зовут маленький корабль. Быстрый и юркий, он зорко сторожит советские воды, топит вражеские подводные лодки, проникающие в наши воды. Однажды такой корабль быстро шёл по волнам Баренцева моря. Вдруг воздух наполнился рёвом немецких самолётов, летевших на боевое задание. Их было до восемнадцати. Один за другим набрасывались самолёты на корабль, маленький и одинокий. Они стали сбрасывать в него десятки бомб. Вода, кипевшая от разрывов, заливала палубу корабля. Ледяные волны, огромные и жестокие, поминутно перекатывались через неё. Корабль бросало из стороны в сторону. Однако, маленький, он ловко уворачивался от бомб атакуемый со всех сторон, уходил. Экипаж корабля, смелый и хладнокровный, сражался стойко и храбро. Орудия со стволами, раскалёнными и поднятыми вверх, непрерывно били по врагу. Вот рухнул в воду один самолёт, подбитый зенитками корабля, загорелся другой. Вот и остальные повернули на запад. А морской охотник, гордый и непобедимый, спокойно и уверенно продолжал свой путь“.

Упражнение № 4

Перепишите текст, заменив необособленные определения обособленными там, где возможно. Расставьте знаки препинания. Устно объясните значение обособления. Ночью раздался сильный и страшный треск. Это тронулась Волга. Утром могучая река вздулась. Во все стороны побежали огромные грозные водяные валы, затрещали льдины. Вода вышла из берегов и хлынула на низкие луга. Она добралась до леса и затопила небольшой дом лесника. Волны бушевали, и лед надвигался на одинокий и жалкий маленький домик.

Упражнение № 5

Перепишите текст, заменив подчеркнутые группы слов обособленными определениями, обозначьте обособление запятыми. Объясните устно значение обособления.

1. Княгиня с княжной сидели в окружении молодёжи.
2. Капитан вскоре явился в сопровождении кривого старичка.
3. От изумления мальчик открыл рот и выпучил глаза.
4. Обоз двигался под охраной казаков.
5. От усталости мы еле передвигали ноги.
6. От сильного возбуждения мальчик говорил торопливо и непоследовательно.

Упражнение № 6

Переписывая текст, от глаголов в скобках образуйте причастия, согласуйте их с определяемыми словами, подчеркните причастные обороты, расставьте знаки. Устно объясните условия обособления и его значение.

1. Тишина, прерывалась звуками песни (доноситься) откуда-то издалека.
2. Поломаной линии досок (набросать) тут и там медленно двигалась вереница людей (согнуться) над тачками (М. Г.).
3. Справа от дорожки (витья) по берегу реки густел лес.
4. Всадник (направляться) к нам быстро приближался.
5. Сторож жил в небольшой избушке (покоситься) на бок.
6. Ноги вязли в мягком песке (перемешать) с раковинами мелодично (шуршать) от ударов волн.
7. В окно веяло ароматом сирени уже (распуститься) в саду.

Упражнение № 7

Прочтите текст. В некоторые предложения введите определения (одно или несколько). Объясните устно, в каких случаях обособление обязательно, а в каких только возможно, а также, какое значение имеет обособление в каждом примере.

Ледокол „Иосиф Сталин“.

В августовский вечер ледокол „Иосиф Сталин“ покидал город Ленина. Он 3 сентября был уже в Мурманске, а спустя три дня вышел в открытое море. Он шёл в первое арктическое плавание. Время для начала такого плавания было позднее. Однако ледокол всё же достиг широт, до которых в это время года свободным плаванием не добирался ни один корабль. Корабль шёл всё дальше и дальше. Но вот ледокол остановился. Моряки коротали время, наблюдая жизнь Арктики.

В трещинах появились продолговатые туши. Это были моржи. Как-то моряки заметили медведя. Мишка приближался к пароходу. (По „Сборнику статей для изложения“ П. О. Афанасьева, И. Н. Шапошников, Е. Ф. Соловьёвой и Е. И. Кореньевского).

Упражнение выполнялось в классе под руководством учителя. Однако оно может быть использовано и в качестве домашнего задания при условии соответствующей предварительной подготовки.

Приведем образец его выполнения одним из учеников той же школы:

Ледокол „Иосиф Сталин“.

„В августовский вечер, тихий и теплый, ледокол „Иосиф Сталин“ покидал город Ленина. Быстроходный, он 8 сентября был уже в Мурманске, а спустя три дня вышел в открытое море. Он шел в первое арктическое плавание, полное трудностей и опасностей. Время для начала такого плавания было позднее. Однако ледокол достиг широт, до которых в это время года свободным плаванием не добирался ни один корабль. Корабль шёл всё дальше и дальше. Но вот, сжатый льдами, ледокол остановился. Моряки коротали время, наблюдая жизнь Арктики. В трещинах появились продолговатые туши, толстые и неуклюжие. Это были моржи“.

Упражнение № 8

Составьте небольшой рассказ, используя для этого данные ниже предложения и самостоятельно составленные. В данных предложениях подчеркнутые места замените подходящими по смыслу обособленными определениями.

1. Лейтенант Фадеев очнулся в лесу, в тылу у врага.
2. Так как Фадеев был тяжело ранен в ногу, он не мог идти.
3. Будучи один и беспомощен, среди врагов, Фадеев не упал духом, не растерялся.
4. Жители помогли лейтенанту.
5. Если бы немцы обнаружили Фадеева, он бы неминуемо погиб.
6. Партизаны помогли советскому воину.

Упражнение № 9

Прочтите рассказ и подумайте, нельзя ли оживить его и сделать более подробным. Подумайте, какие предложения можно распространить. Перепишите рассказ введя в него подобранные вами подходящие по смыслу определения и обстоятельства.

Случай в лесу.

„Однажды Петя возвращался домой. Он еле тащился. Дорога шла лесом. Вдруг где-то недалеко раздался треск. Мальчик остановился. Шагах в двадцати от него на дорогу вышел медведь. Петя быстро взобрался на дерево. Он не мог даже крикнуть и молча сидел на дереве. В это время на дороге послышался стук колёс голоса. Медведь удрал в лес. Петя слез с дерева. Он чуть не танцевал“.

Работа ученика VII А класса школы № 636 Ерихова Ю.

Случай в лесу.

„Однажды Петя возвращался домой. От усталости он еле тащился. Дорога шла густым лесом. Вдруг где-то недалеко раздался внезапный треск. Мальчик, испуганный шумом, остановился. Шагах в двадцати от него на дорогу вышел медведь, огромный и лохматый. Петя в страхе быстро взобрался на дерево. От испуга он не мог даже крикнуть и молча сидел на дереве. В это время на дороге послышался стук колёс и громкие голоса людей. Медведь быстро удрал в чащу леса. Петя, обрадованный, слез с дерева. Он чуть не танцевал“.

Работа ученика VII А класса Быкова Ж.

Случай в лесу.

„Однажды Петя возвращался домой. Он от усталости еле тащился. Дорога ведущая в посёлок, шла лесом. Вдруг где-то недалеко раздался сильный треск... Испуганный, мальчик остановился. Шагах в двадцати от него на дорогу вышел медведь, большой и страшный. Петя с ловкостью обезьяны быстро взобрался на дерево. Очень испугавшись медведя, он не мог даже крикнуть и молча, затаив дыхание, сидел на дереве. В это время на дороге послышался стук колёс и громкие голоса. Медведь, услышав людей, удрал в лес. Петя, обрадованный исчезновением медведя, слез с дерева.

Он, радостный и сияющий, чуть не танцевал“.

ЛИТЕРАТУРА

- Пешковский А. М., Русский синтаксис в научном освещении, М., 1938.
- Абакумов С. И., Современный русский литературный язык. М., „Советская наука“, 1942.
- Аванесов Р. И., проф., Второстепенные члены предложения, как грамматические категории. Журн. „Русский язык в школе“, 1936, № 4, стр. 53—60.
- Богородицкий В. А., Общий курс русской грамматики. Изд. 5-е. М.—Л., 1935, гл. XIV, стр. 239—240.
- Браве Л. Я., К вопросу о значении деепричастий совершенного вида. Журн. „Русский язык в школе“, 1940, № 6, стр. 24—26.
- Аванесов Р. И. и Сидоров В. Н., Русский язык. Учебник для педтехникумов М., 1936.
- Булаховский Л. А., Курс русского литературного языка. Киев—Харьков, 1938.
- Ванслова Г. В., Деепричастные конструкции в современном русском языке Уч. записки факультета языка и литературы Ростовского Гос. пед. ин-та, 1940, т. II стр. 77—103.
- Воскресенский М. И., К вопросу о словорасположении в русском языке. Журн. „Русский язык в школе“, 1936, № 2.
- Кротевич Е. В., Обособление второстепенных членов предложения в современном русском языке. Алма-Ата. Казахское Гос. Изд-во. 1941. Научно-исследовательский ин-тут школ Наркомпроса Каз. ССР.
- Старухин, Обособление второстепенных членов предложения и его смысловая роль. Журн. „Русский язык в школе“, 1936, № 3.
- Бережков С. Г., Важнейший раздел практической стилистики. Журн. „Русский язык в школе“, 1937, № 4, стр. 21—23.
- Березин В. М., Обособленные дополнения и обстоятельства. Журн. „Русский язык в школе“, 1937, № 6, стр. 150—152.
- Березин В. М., Обособленные приложения. Журн. „Русский язык в школе“, 1937, № 6, стр. 146—149.
- Березин В. М., Причастные обороты. Методика работы на материале рассказа Горького „Челкаш“. Журн. „Русский язык и литература в школе“, 1935, № 4, стр. 42—52.
- Данилов В. В., Обособленные причастия. Журн. „Русский язык в школе“ 1937, № 6, стр. 135—145.
- Джаленева П. С., Как я проходила изучение причастных оборотов. Уральск, Гостип., 1936.
- Лавровская В. Н., Проблема прочности грамматических знаний учащихся. Калинин, 1940, стр. 35—38. См. также статью под тем же названием в журн. „Русский язык в школе“, 1939, № 5—6, стр. 117—126.
- Панкратова Н. И., Система письменных работ по развитию речи. См. „Труды первой научно-педагогической конференции учителей гор. Ленинграда“, Л., 1940, стр. 163—164.
- Текучев А. В., Методика грамматического разбора, ч. II, М., Учпедгиз, 1940, стр. 77—85.

METHODS OF TEACHING "DETACHED" ATTRIBUTES

by N. N. PROKOPOVITCH

The "detached" attributes is considered to be one of the "difficult" points of school syntax, the reason being that this question has been but insufficiently treated in linguistic literature. The theory of detachment laid down by A. M. Peshkovski, elucidates the phenomena mainly from the point of view of its form and has not as yet been further developed. Methodical literature on the subject is scanty and fails to disclose the essence and meaning of detachment. The aim of the given article is to ascertain the volume and content of the subject in the grammar course and the methods of teaching it.

An analysis of the works of classical writers enables us:

1) to state that detached constructions with detached attributes are fairly often met with in literature;

2) to find out the difference in the meaning of detachment achieved by constructions with attributes in the nominative case and by those with attributes in the objective cases;

3) to state the main types of constructions from the point of view of word order;

4) to draw up a list of attributive constructions in which the detachment makes the attribute acquire the meaning of an adverbial modifier.

Schoolchildren's papers (compositions) show that the study of detached attributes at school is far from sufficient.

The volume and content of the subject "Detached Attribute" may be defined as follows: pupils should learn to understand the grammatical meaning of detaching attributes, the idea attained by detaching, learn to use this means of expressing ideas in their speech and master the punctuation rules.

As to the method of teaching this subject, it should be based upon an analysis of the meaning, and supplemented by exercises on grammar and style.
