

**Формирование познавательных  
универсальных учебных действий  
при выполнении заданий  
повышенного уровня сложности  
по русскому языку и литературе**

Методические рекомендации

ГАОУ ДПО СО «ИРО»

**ИРО**

**ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ**  
Свердловской области

Министерство образования Свердловской области  
Государственное автономное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования Свердловской области  
«Институт развития образования»  
Кафедра филологического образования

**Формирование познавательных универсальных учебных действий  
при выполнении заданий повышенного уровня сложности  
по русскому языку и литературе**

*Методические рекомендации*

Екатеринбург  
2025

**Рецензенты:**

Романова О. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических и управлени-ческих технологий Нижнетагильского филиала ГАОУ ДПО СО «ИРО»;

Соловьева С. Р., учитель русского языка и литературы МАОУ Гимназия № 18, г. Нижний Тагил.

**Авторы-составители:**

Долинина Т. А., заведующий кафедрой филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО»;

Зернова Н. Р., преподаватель кафедры филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО»;

Юшкова Н. А., кандидат филологических наук, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО».

**Ф 79 Формирование познавательных универсальных учебных действий при выполнении заданий повышенного уровня сложности по русскому языку и литературе:** методические рекомендации /Министерство образования Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», авт.-сост. Т. А. Долинина, Н. Р. Зернова, Н. А. Юшкова. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2025. – 66 с.

Методические рекомендации разработаны для учителей русского языка и литературы с целью практического и методического сопровождения их деятельности по развитию познавательных учебных действий обучающихся при выполнении заданий повышенного уровня сложности по русскому языку и литературе.

В методических рекомендациях в опоре на статистические данные и аналитические наблюдения анализируются типичные затруднения учащихся, возникающие при выполнении заданий повышенного уровня сложности по русскому языку и литературе.

Рассматриваются особенности работы по развитию познавательных универсальных учебных действий у обучающихся при выполнении заданий повышенной сложности разного типа по русскому языку (лингвистические тесты, лингвистические задачи, творческие лингвистические задания).

Кроме того, рассматриваются приемы организации познавательной учебной деятельности, ориентированной на выполнение обучающимися заданий повышенного уровня сложности на уроках литературы. Особое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий при проведении интертекстуального анализа. Анализируются приемы формирования умений выделять в анализируемом произведении интертекстуальную информацию, определять ее смысл в первоисточнике, выявлять новые значения, привнесенные автором анализируемого текста.

Предлагаются теоретические материалы для учителей и практические задания для учащихся с пояснениями для учителей.

Рекомендации могут быть использованы при реализации дополнительных образовательных программ, проводимых кафедрой филологического образования, а также учителями русского языка и литературы как дополнительный материал на уроках и как материал для проведения факультативов и элективных курсов по дисциплинам филологического цикла.

Утверждено Научно-методическим советом ГАОУ ДПО СО «ИРО» от 26.05.2025 г. № 6

## **Содержание**

Требования ФГОС к метапредметным результатам и познавательные учебные действия, формируемые при выполнении заданий повышенного уровня сложности по русскому языку и литературе .....	4
Особенности заданий повышенного уровня сложности по русскому языку: мониторинг качества выполнения заданий, типичные затруднения школьников ....	6
Лингвистические тесты, лингвистические задачи, творческие задания повышенной сложности по русскому языку в контексте развития познавательных универсальных учебных действий.....	12
Выполнение заданий повышенного уровня сложности по литературе: результаты мониторинга и направления деятельности по формированию универсальных учебных действий .....	29
Значимость интертекстуального анализа художественных произведений в формировании познавательных универсальных учебных действий.....	32
Библиографический список.....	48
Приложение 1 .....	50
Приложение 2 .....	56

# **Требования ФГОС к метапредметным результатам и познавательные учебные действия, формируемые при выполнении заданий повышенного уровня сложности по русскому языку и литературе**

Предметные конкурсы и олимпиады по русскому языку прочно встроены в современную образовательную практику. Многообразие интеллектуальных состязаний позволяет практически каждому школьнику при наличии интереса принимать в них участие и видеть результат своих образовательных достижений, что отвечает в полной мере действующим образовательным стандартам.

Методологическая основа Федеральных государственных стандартов зиждется на принципах системно-деятельностного подхода. Именно поэтому особое внимание в обновленных ФГОС уделяется достижению не только предметных, но и метапредметных результатов. В метапредметных результатах выделяются три группы универсальных учебных действий (УУД): познавательные, коммуникативные и регулятивные. В данных методических рекомендациях рассматриваются особенности работы по развитию познавательных УУД, значимых при выполнении заданий повышенного уровня сложности по русскому языку и литературе.

В процессе формирования познавательных универсальных учебных действий у обучающихся развиваются логические действия, совершенствуются умения работать с информацией, закладываются базовые исследовательские действия. Уровень сформированности познавательных действий свидетельствует об уровне функциональной грамотности ученика. Способность выявлять и характеризовать существенные признаки объектов, выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов, формулировать гипотезы, делать выводы, выбирать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления, самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи и т. д. становится определяющей при выполнении заданий повышенного уровня сложности. Успешность работы с такими заданиями определяется и наличием умений выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых явлениях, проводить исследование по установлению особенностей объекта изучения, применять различные методы, инструменты и запросы при поиске и отборе информации или данных из источников с учетом предложенной учебной задачи и заданных критериев. Все названные нами умения перечислены в требованиях ФГОС к метапредметным результатам образования.

Именно поэтому на уроках русского языка актуальны задания, учитывающие динамику развития познавательных УУД. Общеучебные действия, определяющие качество выполнения различных, в том числе и самых простых, заданий по русскому языку, направлены на обучение школьников самостоятельно выделять и формировать познавательные цели; находить и выделять необходимую информацию, применять методы широкого информационного поиска, в том числе с использованием Интернет-ресурсов. Логические универсальные действия фор-

мируются и развиваются при анализе языкового материала и выполнении заданий, предполагающих а) анализ единиц с целью выделения их существенных признаков; б) синтез, включая и доконструирование рядов языковых единиц; в) выбор оснований и критериев для сравнения, классификации языковых единиц; г) установление причинно-следственных связей, показывающих сущность языковых явлений; д) выдвижение и обоснование гипотез, касающихся сложных языковых процессов разного уровня.

На уроках литературы актуальны задания, направленные на развитие умений учащихся проводить комплексный филологический анализ художественного текста, понимать функциональную роль теоретико-литературных понятий, проводить анализ и интерпретацию литературного произведения как художественного целого с учетом историко-литературной обусловленности, культурного контекста и связей с современностью.

Результаты сопоставления требований ФГОС к познавательным универсальным учебным действиям с умениями, формируемыми при обучении выполнению заданий повышенного уровня сложности, показывают их идентичность. Деятельность по формированию познавательных универсальных учебных действий осуществляется при выполнении любых заданий на уроках русского языка и литературы и требует включенности обучающихся разных уровней подготовки. Однако она особенно значима при подготовке обучающихся к ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку и литературе, а также при подготовке их участию в олимпиадах по этим предметам.

В данных методических рекомендациях рассматривается специфика деятельности по формированию познавательных УУД при выполнении заданий повышенной сложности по русскому языку, позволяющих обеспечить индивидуально-личностный и дифференцированный подход в обучении.

Дается характеристика разных видов заданий – лингвистических тестов, лингвистических задач и творческих заданий в аспекте развития познавательных УУД.

Кроме того, рассматриваются приемы организации познавательной учебной деятельности, ориентированной на выполнение заданий повышенного уровня сложности на уроках литературы. Особое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий при проведении интертекстуального анализа художественного текста.

## **Особенности заданий повышенного уровня сложности по русскому языку: мониторинг качества выполнения заданий, типичные затруднения школьников**

Олимпиада по русскому языку проводится в целях выявления и развития у школьников интереса к русскому языку, к научно-исследовательской и творческой деятельности. Содержательные задачи олимпиады связаны не только с популяризацией русского языка как школьного предмета и русистики как науки, но и с развитием индивидуальных способностей обучающихся-участников олимпиадного движения, демонстрирующих интерес к лингвистическим исследованиям: с расширением и углублением знаний школьников по предмету, стимулированием их мотивации к изучению языковых процессов и явлений; с созданием интеллектуальной среды, способствующей сознательному и творческому отношению к процессу образования и самообразования. Значительный потенциал имеют задания повышенной сложности в аспекте развития познавательных УУД.

Максимальный образовательный эффект для обучающихся имеет участие в олимпиадах и конкурсах в том случае, когда в образовательном учреждении при работе с одаренными детьми реализуется индивидуально-личностный подход в обучении, выстраивается индивидуальная образовательная траектория, предлагается грамотное методическое сопровождение этого непростого процесса. Такие сценарии работы с одаренными детьми являются актуальными, поскольку «на современном этапе развития общества инициируется создание такой модели образования, которая бы обеспечивала развитие каждой личности в максимальном диапазоне ее интеллектуальных и психологических ресурсов» [2, с. 129].

В отношении лингвистически и филологически одаренных детей основная задача учителя-словесника связана с необходимостью проведения системной работы, направленной на развитие способностей обучающихся, на усиление мотивации к углубленному изучению трудных вопросов теории, к погружению в практику анализа сложных фактов и явлений языковой системы, что приводит к развитию познавательных УУД в отношении знаково-символических действий, направленных на формирование у школьников умения моделировать.

Для качественного содержательно-методического сопровождения школьников, проявляющих повышенные способности к изучению русского языка, необходимо разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут. Несмотря на очевидность идеи о влиянии процесса индивидуализации на личностное развитие школьника на сегодняшний день отсутствует комплексное изучение вопроса реального внедрения индивидуальных образовательных маршрутов в образовательной практике [4, с. 46]. Не до конца оценен потенциал совместной деятельности педагога и школьника, не в полной мере реализуется тьюторская роль учителя в формировании осознанных потребностей обучающегося при получении образования, не ведется мониторинг предметных дефицитов школьников, не учитывается динамика развития познавательных УУД.

Мониторинговые исследования прочно вошли в образовательную практику, но они достаточно редко учитываются при работе с одаренными детьми

на школьном этапе олимпиады. Диагностика качества организации и проведения олимпиады, предполагающая определение показателей мониторинга и разработку инструментария, проводится в основном в отношении организационного аспекта олимпиады, хотя и это уже важно, поскольку учитель-словесник имеет возможность изучить «анализ полученных данных, на основании которого формулируются предложения о повышении качества работы с одаренными школьниками» [12, с. 158].

Статистико-аналитические сведения полезны учителю, который ориентирован на занятия с одаренными детьми, для выстраивания индивидуальной образовательной программы. Отдельно отметим, что статистика выполнения задания может быть подготовлена в отношении отдельной школы или класса, в отношении отдельного ученика. В этом плане потенциал мониторинговых исследований в работе с одаренными детьми трудно переоценить.

Рассмотрим статистические результаты школьного этапа олимпиады полученные в Свердловской области в 2024/2025 учебном году, на примере заданий школьного этапа олимпиады – самого массового по числу участников и самого простого в содержательном отношении, что позволяет сделать наблюдения по разным группам школьников и выявить дефициты прежде всего в отношении познавательных УУД. Сложность олимпиадных заданий на этом этапе была связана не столько с предметным содержанием, сколько с непривычной формой заданий, которая активизировала умение самостоятельно выделять и формировать познавательные цели; находить и выделять необходимую информацию, анализировать объекты с целью выделения их существенных и несущественных признаков; устанавливать причинно-следственные связи, строить логические цепи рассуждений и др.

Олимпиада по русскому языку в 2024/2025 учебном году проводилась в один тур. Задания выполнялись на цифровой платформе. На основе разработанного банка заданий автоматически формировались индивидуальные конкурсные пакеты, порядок заданий в которых был произвольным. В каждый комплект входило по 10 заданий. Перед проведением школьного этапа олимпиады были опубликованы общие требования к проведению, обобщенный план работы и кодификатор, опубликованы видеоматериалы обучающего и разъясняющего характера. Данные организационно-методические и учебно-образовательные материалы позволяют организовать подготовительную работу с обучающимися.

В структуру комплекта входили задания разного типа: задания на выбор заданного количества ответов, задания на множественный выбор, задания с кратким ответом, что предполагает умение обучающихся точно работать с формулировкой задания и определять ход познавательных действий для их решения. Задания с кратким ответом предполагали ввод с клавиатуры цифры или слова. Опубликование обобщенного плана работы, кодификатора позволяло не только обратить внимание на содержательные блоки при подготовке к олимпиаде, но и отработать действия учеников при работе с формулировками заданий разного типа.

Стоит отметить, что заданий, где нужно дать единственный верный ответ, всего три. В остальных предлагается выбрать несколько верных суждений

или записать краткий ответ. Данный подход к составлению вопросов позволяет исключить угадывание ответов и формировать целевую установку школьников на точную работу с информацией, на ее глубокое осмысление. Для разных возрастных групп использовались разные комплекты заданий, однако структура комплекта и типы заданий, используемый в них языковой материал были сопоставимы, что позволяет сделать выводы в отношении качества выполнения заданий.

Покажем основные результаты на примере одной возрастной группы – обучающихся в 10–11 классах (таблица 1).

Таблица 1

**Качество выполнения заданий школьного этапа ВСОШ по русскому языку в 10–11 классах  
2024/2025 учебный год**  
**Свердловская область**

№	Тематический раздел	Тип задания. Форма ответа	Оценивание частичного выполнения задания	Процент выполнения	
				10 класс	11 класс
1.	Нормы орфографии и пунктуации	Работа с суждениями. Задание на множественный выбор (три верных ответа)	+	24,19	26,81
2.	Лексика. Нормы словоупотребления. Грамматические нормы	Работа со списком предложений и списком терминов. Задание на установление последовательности	+	11,08	16,78
3.	Стилистика. Изобразительно-выразительные средства	Работа с текстом. Работа со списком терминов. Задание на выбор одного верного ответа	-	47,26	53,36
4.	Лингвистическая теория (фонетика, морфология, синтаксис)	Работа с суждениями. Задание на множественный выбор (один верный ответ)	+	32,94	33,99
5.	Фонетика	Работа с текстом. Задание с кратким ответом	-	32,94	34,34
6.	Грамматика (морфология, синтаксис)	Работа с суждениями. Задание на множественный выбор (четыре верных ответа)	+	12,32	12,75
7.	Морфемика. Словообразование	Работа со списком слов. Работа с суждениями. Задание на выбор одного правильного ответа	+	37,64	38,6
8.	Морфология, словообразование	Работа со списком слов. Выбор двух правильных ответов	+	29,55	30,66
9.	Лексика. Этимология. История языка	Работа с текстом. Задание с кратким ответом	-	36,32	35,57

10.	Лексикография	Работа с текстом. Работа с суждениями. Задание на множественный выбор (четыре верных ответа)	+	17,24	17,99
-----	---------------	--	---	-------	-------

Диаграмма решаемости заданий (рис. 1) показывает сопоставимость качества выполнения конкурсного комплекта.

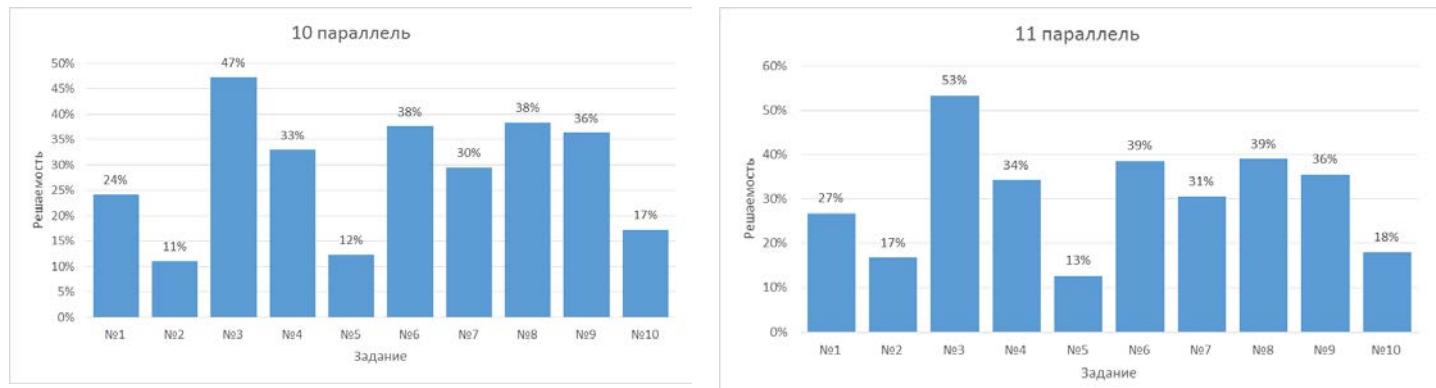


Рис. 1. Диаграмма решаемости заданий

Для участников параллели 10 класса наиболее сложным оказалось задание, ориентированное на знание языковых норм, для участников параллели 11 класса – задание, ориентированное на знание базовой лингвистической теории в отношении синтаксических особенностей предложения и понимание частеречных особенностей слов, всего 11% и 12% выполнения соответственно. В зону трудностей попадают и задания, связанные со словарями и справочниками русского языка, причем в отношении инструментальных навыков их использования, непростыми оказываются для старшеклассников и задания на знание норм орфографии и пунктуации. Задания такого типа необходимо включать в конкурсные комплекты и в перспективе. Данные задания содержательно будут рассмотрены в разделе «Лингвистические тесты, лингвистические задачи, творческие задания повышенной сложности по русскому языку в контексте развития познавательных УУД»

В проекции на подготовку школьников к выполнению заданий повышенной сложности по русскому языку перспективным является разработка индивидуального образовательного маршрута. Для его реализации при составлении индивидуальной образовательной программы необходимо учитывать следующие аспекты методической работы:

- 1) активное использование заданий по анализу текстов разных авторов, ориентированных на создание историко-культурного комментария языковых фактов;
- 2) разработка и внедрение методик анализа текстов разных стилей речи (особенно научно-популярного и публицистического);
- 3) включение содержательных блоков, ориентированных на вопросы исторического развития русского языка;
- 4) включение в систему лингвистического образования работы с лексикографическим материалом;

- 5) тщательное комментирование качества выполнения заданий, разбор ошибок или причин затруднений обучающихся;
- 6) достаточный объем творческих заданий, которые оцениваются по специально разработанным критериям для снижения субъективности проверки, с одной стороны, и понимания обучающимся основных причин ошибок;
- 7) серьезное внимание культурно-речевой и риторической подготовке обучающихся, развитию аналитических способностей, креативности и творческого потенциала.

При построении индивидуального образовательного маршрута должны учитываться индивидуальные особенности одаренного ребенка и характеристика его развития, чтобы программа имела пролонгированный характер. Невозможно определить этот маршрут на весь период, поскольку сущность его построения состоит именно в том, что он отражает процесс изменения (динамики) в развитии и обучении ребенка, что позволяет вовремя корректировать компоненты образовательного процесса.

Важной составляющей методического сопровождения становится подготовка заданий повышенной сложности, которые определяют содержание индивидуального образовательного маршрута или используются на уроках русского языка при организации дифференцированного обучения. Многие вопросы, связанные с историей языка, с проведением сопоставительных наблюдений за языковыми фактами разных языков вызывают интерес у школьников, но в учебниках отсутствуют необходимые теоретические сведения, не предлагаются задания повышенной сложности. Это приводит к тому, что помимо программы индивидуального сопровождения школьника, нужно разработать банк заданий повышенной сложности.

К заданиям повышенной сложности по русскому языку традиционно предъявляются особые требования: задания должны включать языковые единицы разных уровней языка и быть разнообразными как по содержанию, так и по форме; только часть задания проверяет базовые знания предмета, значительный объем задания ориентируется на языковое чутье, развивает его, выявляет уже имеющийся у обучающегося лингвистический кругозор, но одновременно имеет потенциал его расширения. Задания повышенной сложности носят комплексный характер, вопросы к ним с одной стороны, опираются на школьную программу, с другой стороны, мотивируют школьников на самостоятельное изучение научной литературы, обращение к справочным изданиям. Это становится важным импульсом к развитию познавательных УУД.

Отдельно прорабатываются вопросы к заданиям, поскольку их задача – научить всестороннему рассмотрению языковых явлений и фактов максимально раскрыть аналитические способности школьников. Вопросы нацеливают школьника на выявление закономерностей языковых процессов, активизируют необходимость анализа языковых закономерностей, сопоставления языковых процессов.

Эвристический потенциал олимпиадных заданий отражается в формулировках вопросов, которые задают начинающему исследователю вектор работы (обозначить графически, распределить на группы, выписать отдельные единицы, установить соответствие), а иногда и определяют объем ответа (подберите

3-4 примера для..., дайте краткое обоснование (4-5 предложений) и т. п.). Если важно акцентировать внимание на отдельных аспектах языкового явления, то они должны быть обозначены в задании в виде дополнительного вопроса или серии вопросов. Без развития умений обучающихся работать с объемными и/или нетипичными формулировками, которые обычно используются в заданиях повышенной сложности, невозможно прогнозировать успешное продвижение участников олимпиады по индивидуальному образовательному маршруту.

Задания, требующие развернутого ответа, являются особо значимыми для развития способностей обучающихся, так как развивают навыки письменной речи с учетом правильности, логичности, последовательности изложения. Подготовка лингвистического комментария включает в себя как корректную констатацию свойств языковой единицы (значение, образование, функционирование), так и описание ее этимологических, словообразовательных, стилистических особенностей. Завершенность комментария обеспечивается умением соединить отдельные наблюдения в целостное развернутое письменное высказывание. Внимание к культурно-речевому качеству ответа тоже должно иметь системный характер.

ГАОУ ДПО СО



## **Лингвистические тесты, лингвистические задачи, творческие задания повышенной сложности по русскому языку в контексте развития познавательных универсальных учебных действий**

Для эффективного развития познавательных УУД обучающихся в ходе подготовки к интеллектуальным состязаниям важно использовать разные виды заданий повышенной сложности: лингвистические тесты, лингвистические задачи, творческие задания [2].

Лингвистические тесты повышенного уровня сложности могут не иметь прямого соотнесения с тестовыми заданиями, которые традиционно используются для отработки знаний правил при прохождении разделов школьного курса русского языка. Лингвистические тесты повышенного уровня сложности отличаются комплексным характером, включением единиц, сложных для анализа и т. п. В лингвистические тесты может включаться информация, расширяющая общий кругозор, например, об известных лингвистах XIX – XX веков, об авторах словарей и др.

Лингвистические тесты могут использоваться в качестве интеллектуальной разминки, для проведения блиц-конкурсов и т. п.

В практику работы необходимо включать тесты открытого и закрытого типа, последние используются достаточно часто. В отличие от типовых тестовых заданий, предлагаемых в рамках изучения школьного курса русского языка, необходимо тщательно отобрать содержательное наполнение тестовых заданий повышенного уровня сложности, например:

Задание 1. В постоянно обновляемом официальном онлайн-словаре Института русского языка РАН в 2023 году появилось 150 новых слов. Ниже даны пять из них. Выберите строку, в которой указаны верные способы их образования.

Прим.: в скобках указано лексическое значение слов.

- 1) косплеер (человек, увлекающийся косплеем, то есть воспроизводящий в своем внешнем облике и поведении героев любимых компьютерных игр);
- 2) нейросетевой (имеющий отношение к нейросети);
- 3) гиперъяркий (очень яркий);
- 4) ИИ (искусственный интеллект),
- 5) карго-культ (поверхностная имитация чего-либо в повседневной жизни).

Слова косплеер и нейросетевой образованы суффиксальным способом, остальные слова образованы путем сложения.

Слово косплеер образовано суффиксальным способом, слово нейросетевой путем сложения с дополнительной суффиксацией, остальные слова образованы путем сложения.

Слово гиперъяркий образовано суффиксальным способом, слово нейросетевой – путем сложения с дополнительной суффиксацией, слово гиперъяркий – приставочным способом, остальные слова образованы путем сложения.

Слова косплеер и нейросетевой образованы суффиксальным способом, слово гиперъяркий – приставочным способом, слова ИИ и карго-культ – путем сложения

Все слова образованы различными способами сложения.

Ответ: 4

Примечание: в задании используются примеры сложных случаев словообразования (например, сложное прилагательное нейросетевой образовано суффиксальным способом от сложного существительного нейросеть, сложение в образовании слова не участвует; в слове гиперъяркий гипер – приставка, а не корень).

Это лингвистический текст закрытого типа, в результате выполнения которого выбирается один верный ответ из числа предложенных. Это один из самых простых вариантов заданий по форме предъявления языкового материала, однако объем языкового материала, его специфика вызывают у обучающихся трудности в восприятии задания. Для преодоления этих затруднений необходимо иметь сформированные познавательные УУД, которые позволяют шаг за шагом идти к поиску верного ответа:

- а) провести анализ преамбулы к заданию «*В постоянно обновляемом официальном онлайн-словаре Института русского языка РАН в 2023 году появилось 150 новых слов. Ниже даны пять из них*»;
- б) проанализировать формулировку задания «*Выберите строку, в которой указаны верные способы их образования*»;
- в) учесть дополнительную информацию, которая облегчает восприятие языкового материала – *Прим.: в скобках указано лексическое значение слова*;
- г) провести анализ языкового материала, данного в виде перечня суждений;
- д) выбрать правильный ответ – Слова **косплеер** и **нейросетевой** образованы суффиксальным способом, слово **гиперъяркий** – приставочным способом, слова **ИИ** и **карго-культ** – путем сложения.

Лингвистические тесты открытого типа предполагают самостоятельную формулировку ответа, например, в виде слова.

## Задание 2.

В русском языке встречаются исторические чередования, которые можно наблюдать, если сравнивать однокоренные слова или формы одного слова, например, **плещет – плеск** (щ / ск), **позор – зрение** (зор / зр).

Прочитайте фрагмент стихотворения А.С. Пушкина. Выпишите слово с чередованием **У** / **О** в той форме, в которой оно употребляется в тексте.

И осенью я расцветаю вновь;  
Здоровью моему полезен русский холод;  
К привычкам бытия вновь чувствую любовь;  
Чредой слетает сон, чредой находит голод.

В задании имеется преамбула, которая дает возможность вспомнить необходимый теоретический материал: *В русском языке встречаются исторические чередования, которые можно наблюдать, если сравнивать однокоренные слова или формы одного слова, например, плещет – плеск (щ / ск), позор – зрение (зор / зр)*. Языковой материал представлен в виде текста, что усложняет восприятие

(в отличие от более привычного школьникам списка слов, например). Формулировка задания нацеливает на поиск ответа: *Выпишите слово с чередованием У / О в той форме, в которой оно употребляется в тексте.*

К этому же текстовому фрагменту могут быть предложены другие варианты формулировки задания:

- Прочтите фрагмент стихотворения А.С. Пушкина. Выпишите слово с чередованием РЕ / ЕРЕ в той форме, в которой оно употребляется в тексте.
- Прочтите фрагмент стихотворения А.С. Пушкина. Выпишите слово с чередованием Е / **ноль звука** в той форме, в которой оно употребляется в тексте.

К последней формулировке для облегчения поиска ответа в опоре на аналогию целесообразно уточнить преамбулу: *В русском языке встречаются исторические чередования, которые можно наблюдать, если сравнивать однокоренные слова или формы одного слова, например, плещет – плеск (щ / ск), пень – пня (е / ноль звука).*

Если у школьника сформированы познавательные УУД, то он сможет всю необходимую информацию получить из самого задания: в первом варианте это слово *русский* (У/О – Россия), во втором варианте – *чредой* (РЕ / ЕРЕ – чередой), в третьем варианте – *полезен* (Е / ноль звука – польза).

Если теоретический материал слабо освоен обучающимися выполнение тестового задания может предварять выступление подготовленного школьника с презентацией на эту тему (см. Приложение 1).

Особое место среди тестовых заданий занимают задания на поиск соответствия. Для минимизации использования догадки при выполнении таких заданий необходимо увеличить количество сопоставляемых рядов до 5-6, а в старших классах и до 7-8.

Рассмотрим задание на соответствие, которое обучающимися 10–11 классов выполняется с серьезными затруднениями – 11,08% и 16,78% соответственно. Особо отметим, что задание носит традиционный характер, оно проверяет знание норм словоупотребления и знание грамматических норм. Этот материал выходит на проверку в ходе ГИА, задание относится к базовым по уровню сложности.

### Задание 3.

Установите соответствие между предложениями и разновидностями речевых или грамматических ошибок. Обратите внимание, что в одном из предложений ошибки отсутствуют.

#### Для справки:

**Плеоназм** – речевая ошибка, связанная с употреблением лишних слов. Например, в словосочетании *памятный сувенир* прилагательное *памятный* является лишним, так как в значении слова *сувенир* уже содержится этот смысл.

**Нарушение лексической сочетаемости** – речевая ошибка, связанная с использованием слова, которое нарушает правила соединения с другим словом по смыслу, например, *уровень ухудшается / улучшается* вместо *уровень понижается / повышается* и т. п.

К этой формулировке предлагаются варианты, выстроенные с учетом принципа сопоставимости используемого языкового материала, в том числе и по степени сложности; в каждом варианте используется один и тот же перечень ошибок (этот принцип сопоставимости языкового материала по уровню сложности рекомендуется использовать и при подготовке материалов текущих контрольных работ).

Первый вариант задания 3:

<b>Примеры предложений</b>	<b>Разновидности речевых и грамматических ошибок</b>
А. Те, кто пришел на матч, остался доволен игрой нашей сборной	1. Речевая избыточность (плеоназм)
Б. Исключительная прерогатива губернатора позволяет приостановить разработку нового законопроекта, предложенного депутатами областной Думы	2. Нарушение лексической сочетаемости
В. Командующий вооруженных сил выступил с докладом	3. Смешение паронимов
Г. В новом интернет-магазине покупателей привлекают дешевые цены на товары	4. Нарушение норм управления
Д. Победитель этих соревнований был награжден медалью, его выступление было отмечено высокой оценкой профессионального жюри	5. Нарушение связи между подлежащим и сказуемым
Е. Новая экранизация романа получила массу критических отзывов не только из-за несоответствия тексту произведения, но и из-за небрежного отношения к историческим деталям	6. Ошибки отсутствуют

**Ответ: А–5, Б–1 В–4, Г–2, Д–6, Е–3**

Второй вариант задания 3:

<b>Примеры предложений</b>	<b>Разновидности речевых и грамматических ошибок</b>
А. Биографы утверждают, что поэт и его возлюбленная написали друг другу более шестисот писем, поэтому долгая разлука не повлияла на их отношения	1. Речевая избыточность (плеоназм)
Б. Исполнился год со дня окончания школы, и встреча одноклассников состоялась благодаря усилий нашего старосты	2. Нарушение лексической сочетаемости
В. Исследователи утверждают, что чтение не только повышает кругозор, но и развивает критическое мышление	3. Смешение паронимов
Г. Докладчик привел статистические данные для основания выдвинутых положений	4. Нарушение норм управления

Д. В профессиональном плане молодежь этими проектами интересуются, многие подают заявки на участие в конкурсе	5. Нарушение связи между подлежащим и сказуемым
Е. Главный приоритет в работе центра – помочь людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации	6. Ошибки отсутствуют

**Ответ: А–6, Б–4 В–2, Г–3, Д–5, Е–1**

Третий вариант задания 3:

Примеры предложений	Разновидности речевых и грамматических ошибок
А. В договоре роспись должна быть разборчивой, ее необходимо поставить на каждой странице	1. Речевая избыточность (плеоназм)
Б. Шаровая молния – это необычный феномен, который на сегодняшний день еще плохо исследован	2. Нарушение лексической сочетаемости
В. По университету быстро разнеслась весть о том, что к журналистам приехал московский гость – знаменитейший ведущий популярного молодежного канала	3. Смешение паронимов
Г. Как только новая сотрудница вошла, она немедленно оказалась в центре всеобщего внимания, что происходило всегда и к чему она не прилагала никаких действий	4. Нарушение норм управления
Д. По коридору навстречу мне шел заведующий отделения, и по жестикуляции я догадался, что операция прошла успешно	5. Нарушение связи между подлежащим и сказуемым
Е. Никто из присутствующих не ожидал, что встреча с представителями фирмы затягивается и все освободятся уже после окончания рабочего дня	6. Ошибки отсутствуют

**Ответ: А–3, Б–1, В–6, Г–2, Д–4, Е–5**

Наличие в дидактическом материале учителя-словесника банка сопоставимых заданий позволяет не только организовать дифференцированную работу среди большой группы обучающихся, но и выстроить наблюдение за достижениями школьников, например, один вариант используется для входной диагностики, второй – для текущей работы, комментирования, отработки умений, а третий вариант включается в итоговую диагностику.

В частности, при выполнении задания 3 актуальными становятся логические действия, которые позволяют школьникам верно выбирать основания и критерии для сравнения языковых единиц, представленных в виде предложений, выстраивать классификации лексических и грамматических ошибок, находить

заданный аспект анализа языкового материала. Так, явления речевой избыточности выявляются в плеонастических сочетаниях *исключительная прерогатива, главный приоритет, необычный феномен*, а паронимическое смешение выявляется в контекстах *В договоре роспись* (вместо *подпись*)..., *для основания положений* (вместо *обоснования*)..., *массу критичных отзывов* (вместо *критических*). Грамматические трудности в задании представлены в двух вариантах: нарушение связи между подлежащим и сказуемым и нарушение норм управления. Первая ошибка носит более выраженный характер – *Те, кто пришел на матч, остался; ...молодежь этими проектами интересуются..., Никто из присутствующих не ожидали...* Вторая ошибка выявляется при внимательном анализе падежных форм зависимого слова в словосочетаниях *Командующий вооруженных сил* (вместо *Командующий вооруженными силами*); *благодаря усилий* (вместо *благодаря усилиям*); *заведующий отделения* (вместо *заведующий отделением*).

Таким образом, языковой материал, который используется в заданиях на сопоставление, может использоваться учителем разнопланово.

Основным тренировочным материалом для развития познавательных УУД, безусловно, являются лингвистические задачи. Их типология учитывает разные виды деятельности, необходимые для их успешного выполнения. Тип лингвистической задачи определяется в соответствии с формами речевой деятельности и общими направлениями анализа языкового материала и единиц языка. Классификация заданий повышенной сложности по русскому языку определяется в рамках отношений текста и языка.

В задания для индивидуальной работы с обучающимися, имеющими повышенные способности к изучению русского языка, должны включаться разные типы лингвистических задач, направляющих ход размышлений ученика: 1) от текста к языку, 2) от языка к тексту; 3) от языковых фактов к системе языка; 4) от языка к науке о языке, описанию языка.

В задания для индивидуальной работы с обучающимися, имеющими повышенные способности к изучению русского языка, должны включаться разные типы лингвистических задач, направляющих ход размышлений ученика.

Покажем, как задание тестового типа на множественный выбор может трансформироваться в лингвистическую задачу, что позволяет отрабатывать познавательные УУД разного типа и предлагать задания с учетом дифференцированного подхода в обучении (при работе в одном классе) или с учетом принципа учета возрастных особенностей (при работе в классах разных параллелей).

Так тестовое задание, ориентированное на знание структуры словарной статьи толкового словаря, может использоваться в 7-8 классах.

#### Задание 4.

Изучите материал словарной статьи к слову РЕЛИКВИЯ из «Толкового словаря русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой. Проанализируйте данные и выберите верные суждения, которые правильно отражают содержание словарной статьи.

**РЕЛИКВИЯ**, -и, жс. Вещь, свято хранимая как память о прошлом. Семейная р. Воинские реликвии. // прил. **реликвийный**, -ая, -ое (спец.). Реликвийные экспонаты музея.

1. Слово РЕЛИКВИЯ является многозначным, указывается, что реликвии могут быть семейными или воинскими.

2. В словарной статье дается информация о производном слове.

3. В словарной статье присутствуют два примера употребления слова РЕЛИКВИЯ в речи.

4. Прилагательное **реликвийный** является специальным, хотя слово РЕЛИКВИЯ, от которого оно образовано, не имеет ограничений и является общеупотребительным.

5. Согласно грамматическим пометам слово РЕЛИКВИЯ в форме родительного падежа множественного числа имеет окончание -и.

При работе с перечнем вариантов ответов ученик выявляет ошибку в суждении 1, так как устанавливает при чтении материалов словарной статьи, что в толкование значения слова включаются словарные иллюстрации, традиционно выделяющиеся курсивом, и в суждении 5, так как грамматические пометы, указывающие на образование формы слова, традиционно дают информацию о родительном падеже единственного, а не множественного числа.

Внешне похожее задание трансформируется в лингвистическую задачу, поскольку в поле зрения школьника попадает материал трех словарных статей, увеличивается и число суждений, подлежащих верификации с точки зрения их истинности / ложности. Такое задание можно предлагать обучающимся в 10-11 классах.

#### Задание 5.

Изучите материал словарных статей из «Толкового словаря русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой. Проанализируйте данные и выберите верные суждения, которые правильно отражают содержание словарных статей.

**ОТЧУЖДАЕМЫЙ**, -ая, -ое (книжн.). Такой, к-рый может быть изъят у владельца, обладателя какого-н. права. *Отчуждаемое имущество.* // суц. **отчуждаемость**, -и, жс.

**РЕГАЛИЯ**, -и, жс. 1. Предмет, являющийся символом монархической власти, напр. корона, скипетр (устар.). Царские регалии. 2. обычно мн. Орден, знак отличия (устар. и разг.). Явиться при всех регалиях.

**ПОДВИЖНИК**, -а, м. 1. Монах, аскет, давший обет самоотречения во имя служения Богу. 2. Человек, героически принявший на себя тяжелый труд или лишения ради достижения высокой цели (высок.). П. науки. // жс. **подвижница**, -ы. // прил. **подвижнический**, -ая, -ое. П. труд (самоотверженный).

1. Слово ОТЧУЖДАЕМЫЙ является общеупотребительным, так как в словарной статье отсутствуют стилистические пометы, ограничивающие сферу его употребления.

2. В словарной статье содержится информация об образовании грамматических форм слова ОТЧУЖДАЕМЫЙ в женском и среднем роде.

3. Слово РЕГАЛИЯ чаще всего используется в форме множественного числа в значении, которое является устаревшим и используется в разговорной речи.

4. Согласно грамматическим пометам слово РЕГАЛИЯ в форме имени-тельного падежа множественного числа имеет окончание -и.

5. Слово ПОДВИЖНИК является многозначным, основное значение слова связано с наименованием человека, принявшего на себя тяжелый труд или лишения ради достижения высокой цели

6. Во втором значении слово ПОДВИЖНИК относится к лексике высокого стиля.

7. В словарной статье есть грамматические пометы, которые свидетельствуют о том, что слово ПОДВИЖНИК может относиться к существительным мужского и женского рода, а в форме родительного падежа единственного числа имеет окончание -а.

8. Примеры употребления слова ПОДВИЖНИК в речи даются к одному из указанных значений, кроме того, указываются и производные слова (существительное и прилагательное), к одному из которых также дается пример словоупотребления.

Для выбора верных ответов – суждения 2, 3 и 8 – необходимо выполнить аналогичный показанному в задании 4 алгоритм логических операций. Дополнительные механизмы установления причинно-следственных связей касаются преимущественно специфики стилистических помет (например, к слову *отчуждаемый* дается помета (книжн.), следовательно, оно не может относиться к общеупотребительной лексике и т. п.).

Лингвистические задачи «от текста к языку» ставят в центр внимания текстовый фрагмент, отдельное высказывание или словоупотребление в речевом контексте, по которым можно установить свойства отдельных языковых единиц или элементов языковой системы.

Воссоздание целостного текста частотно в олимпиадных заданиях различных уровней, с одной стороны, вызывает у школьников интерес, развивает языковое чутье, с другой стороны, является мощным импульсом развития познавательных УУД, так как уточняет применяемые стратегии и тактики чтения.

Задание 6. Прочтите текст, заполните пропуски. Внесите ответы в таблицу, данную ниже.

Обратимся к словосочетанию «белокрылые лебеди» из стихотворения. В нем используются слова, которые являются исторически однокоренными: Лебедь – это белая птица. Слово образовалось от прилагательного «белый» путем метатезы, то есть перестановки звуков и слов. Однокоренным этому слову является и слово А \_\_\_\_\_ (6 букв), которое обозначает название растения. Оно названо так, потому что имеет белый налет на листьях. Есть в русском языке название и другой большой белой океанической птицы Б \_\_\_\_\_ (8 букв). Корень в этом слове тоже обозначает «белый», но заимствован из латинского языка. Однокоренным ему является и слово В \_\_\_\_\_ (6 букв) – книга, тетрадь в переплете для стихов, рисунков, каких-либо коллекций. В Древнем Риме так называли покрытые гипсом белые

доски, на которых верховный жрец вел летопись. Однокоренным этому слову является и слово Г \_\_\_\_\_ (8 букв), обозначающее человека или животное, у которого нет нормальной для этого вида окраски. Мы не поговорили еще об одном корне из словосочетания «белокрылые лебеди». Слово «крыло» образовано от глагола Д \_\_\_\_\_ (5 букв) так же, как слово «мыло» от Е \_\_\_\_\_ (5 букв). Корень слова «крыло» используется и в названиях частей дома. Вспомните их. Одно Ж \_\_\_\_\_ состоит из 5 букв, а другое З \_\_\_\_\_ из 7 букв.

	Слово	Количество букв
А		6
Б		8
В		6
Г		8
Д		5
Е		5
Ж		5
З		7

Ответ: А – лебеда; Б – альбатрос; В – альбом; Г – альбинос; Д – крыть; Е – мыть; Ж – крыша; З – крыльцо.

Подобного типа задания сообщают новые знания, которые представлены в удобной для освоения форме. Хотя они и относятся к самому сложному разделу науки о языке – «Этимологии», но выполняются легко, вызывают интерес, что связано с точно найденной формой, обращенной непосредственно к участнику, в текстоориентированности, в элементах обучения, которые есть в предложенном задании, в диалоговости (школьник размышляет вместе с автором задания), в направленности на восстановление целостности текста и возможности это сделать в удобной для восприятия школьника последовательности. Задание сопровождено таблицей, заполняя которую можно проверить по количеству букв в слове правильность своих размышлений.

При составлении заданий повышенной сложности по данной модели учитываются возрастные особенности школьников: для младших параллелей используются игровые элементы, как, например, в задании по этимологии для 4 – 5 классов:

Задание 7. Прочитайте текст, заполните пропуски.

Слово «квартира», к которой обращается герой стихотворения, в русском языке является заимствованием. Его ближайший родственник – существительное мужского рода (А) (Л-А-Т-Р-А-В-К) \_\_\_\_\_ обозначало «четверть чего-то». Для того чтобы зайти в квартиру, понадобится (Б) (Ч-Л-К-Ю) \_\_\_\_\_. Это слово, обозначающее изогнутый предмет, является историческим родственником слову, которое знает любой хоккеист (В) (КЛШК) \_\_\_\_\_. В русском языке есть много фразеологизмов, связанных с домом и его частями. Например, когда

мы видим что-то, сделанное непрочно, говорим, что это (*Г*)  **“К**артонный



----- (фразеологизм из двух слов). А про человека,



**“Т**ынческий

который нас радует, которого мы любим, – что он для нас – (*Д*)



в , **“К**лючевый (фразеологизм из трех слов). Кто-то скажет, что моя квартира – моя родина, а кто-то что мой дом – моя – (*Е*) П-К-Е-Т-Ь-Р-О-С – ----- . В любом случае каждому необходимо, чтобы у него был дом, в котором можно чувствовать себя защищенно и в котором тебя ждут близкие и любящие тебя люди.

Ответ: А – квартал; Б – ключ; В – клюшка; Г – карточный домик; Д – свет в окошке; Е – крепость.

Большой потенциал имеют подобные задания и для старшеклассников. Усложнение познавательной деятельности обеспечивается реализацией тексто-риентированного подхода. Так, для заполнения пропусков в тексте школьники используют предложенный поэтический материал:

#### Задание 8.

*B. Набоков*

\*\*\*

О чем я думаю? О падающих звездах...

Гляди, вон там одна, беззвучная, как дух,  
алмазною стезей прорезывает воздух,

и вот уж путь ее потух...

Не спрашивай меня, куда звезда скатилась.  
О, я тебя молю, безмолвствуй, не дыши!  
Я чувствую – она лучисто раздробилась  
на глубине моей души.

26 августа 1918

Творческий характер задания усиливает и его ситуативная обусловленность (включение сквозных персонажей, выполняющих определенные задачи):

Старшеклассник Глеб, интересующийся различными языковыми явлениями, после прочтения стихотворения В. Набокова подготовил для занятия кружка «Эрудит» лингвистический комментарий с пропусками. Проанализируйте информацию и заполните пропуски.

Во второй строфе стихотворения В. Набокова встречается слово (1) \_\_\_\_\_, в котором звуков меньше, чем букв. Расхождение количества букв и звуков имеет очевидную причину: (2) \_\_\_\_\_. Аналогичное фонетическое явление встречается в тексте в слове (3) \_\_\_\_\_, хотя количество букв и звуков в нем совпадает.

Слово (1) относится к такой части речи, как (4) \_\_\_\_\_, в стихотворении используется в форме (5) \_\_\_\_\_, выражающей долженствование (просьбу, пожелание). С этой грамматической формой в стихотворении совпадает еще несколько слов (6) \_\_\_\_\_.

Если проанализировать словообразовательную модель слова (1), то можно установить, что оно образовано от устаревшего глагола (7) \_\_\_\_\_ с использованием (8) \_\_\_\_\_ способа словообразования. А вот существительное с этим же корнем (9) \_\_\_\_\_ не имеет стилистической пометы *устар.*, оно может встречаться в современной речи самостоятельно или во фразеологических оборотах, например, *Людская (9), как морская волна*.

Если к существительному (9) добавить приставку и суффикс, то мы получим однокоренное существительное со значением «предварительный договор о заключении брака устного характера» (10) \_\_\_\_\_. В старину такая договоренность была обязательной, после нее молодые люди считались женихом и невестой.

Вернемся к тексту стихотворения. И в первой, и во второй строфе есть похожие начала строк: «*O чём я думаю?*» и «*O, я тебя молю...*». Однако синтаксическая функция проявляет разную морфологическую природу: *Oв* первом примере является (11) \_\_\_\_\_, а во втором – (12) \_\_\_\_\_.

**Модель ответа:** 1. безмолвствуй; 2. непроизносимая согласная буква В; 3. чувствую; 4. глагол; 5. повелительное наклонение; 6. гляди, не спрашивай, не дыши; 7. молвить; 8. приставочно-суффиксальный; 9. Молва; 10. Помолвка; 11. предлог; 12. междометие.

К тексту стихотворения В. А. Набокова целесообразно предлагать и творческое задание: написать лингвистическое сочинение, опираясь на план анализа и учитывая требования к тексту творческой работы. Здесь важно показать не только знание изобразительно-выразительных языковых средств, но и умение давать развернутый комментарий их роли в поэтическом тексте с учетом контекста.

Творческие задания – это задания, требующие развернутого ответа. Такой тип заданий является особо значимыми для развития познавательных способностей обучающихся, так как развивают навыки письменной речи с учетом правильности, логичности, последовательности изложения. Подготовка лингвистического комментария включает в себя как корректную констатацию свойств языковой единицы (значение, образование, функционирование), так и описание ее этимологических, словообразовательных, стилистических особенностей. Завершенность

комментария обеспечивается умением соединить отдельные наблюдения в целостное развернутое письменное высказывание.

Рассмотрим возможный вариант творческого задания:

**Задание 9.**

Готовясь к лингвистическому сочинению на тему «Разговор о звездах: об одном стихотворении В. Набокова», Глеб сделал черновые наброски, которые намечают план анализа поэтического текста. **Используйте их для написания своей творческой работы.**

Обратите внимание на требования к сочинению, данные ниже, чтобы избежать типичных ошибок: перечисление ответов по пунктам плана, небольшой объем комментариев найденных языковых явлений и фактов, отсутствие связности изложения, непродуманность вступительной и заключительной части работы и др.

***План лингвистического анализа стихотворения В. Набокова «О чем я думаю?...»:***

- 1) Выписать эпитеты. Учесть, что к эпитетам относятся не только образные определения, но и стилистически значимые слова в синтаксической функции обстоятельства. Объяснить смысл этих словосочетаний, учитывая контекст.
- 2) Выписать сравнения и метафоры, распределить их на две группы:  
а) сравнения; б) метафоры. Пояснить, в чем различие этих приемов языковой выразительности. На выписанных примерах прокомментировать, как работает «языковой механизм» создания сравнения и метафоры.
- 3) Сделать вывод о влиянии языковых приемов (см. пп. 1, 2) на создание художественного образа звезды.
- 4) Назвать два основных синтаксических приема, которые используются автором для создания атмосферы напряженного диалога. Выписать к каждому приему примеры из текста для иллюстрации.
- 5) Сравнить синтаксические и лексические особенности конструкций, построенных по модели личное местоимение + глагол в начале и в конце стихотворения (*О чем я думаю?, Я чувствую...*) Сделать вывод о том, как эти конструкции показывают изменение состояния лирического героя.

***Требования к тексту сочинения:***

**Объем:** не менее 15 предложений, но не более 30.

**Структура:** наличие вступления и заключения, их связь с основной частью.

**Содержание:** анализ языковых явлений и фактов, наличие выводов и обобщений. Отсутствие общих суждений и неоправданных повторов мысли.

**Оформление:** правильность речи (соблюдение норм орфографии и пунктуации, речевых и грамматических норм), точность и выразительность речи.

**Модель ответа (по плану лингвистического анализа) не оценивается отдельно, включается в оценивание текста сочинения.**

1) Эпитеты: беззвучная звезда, лучисто раздробилась.

*Беззвучная* = неслышимая, далекая, таинственная; *лучисто* – ярко, исходя лучами, с интенсивным свечением.

2) Сравнения: *беззвучная, как дух; алмазною стезей*. Метафоры: (*звезда*) *алмазною стезей прорезывает воздух; путь ее потух; лучисто раздробилась на глубине моей души*.

Сравнение – прямое сопоставление двух объектов, метафора – скрытое сравнение.

Сравнение *беззвучная, как дух* = при помощи союза как; *алмазною стезей* = через форму творительного падежа; метафора *лучисто раздробилась на глубине моей души* через необычную сочетаемость глагола и наречия создает картину яркого, светящегося, скоротечного, напоминающего фейерверк, явления, отражающегося во внутреннем мире человека, производящего на наблюдающего за звездным небом сильное впечатление своей торжественной красотой.

3) Эпитеты, сравнения, метафора в тексте создают художественный образ звезды, в которой соединяются признаки реального объекта – небесного тела, видимого ночью как светящаяся точка – и таинственного символа вечности. В стихотворении изображается момент наблюдения за падающей звездой – редким природным явлением, вызывающим удивление, восхищение своей необычной красотой, в тексте это подчеркивается лексемами *алмазный, лучисто*, в которых воплощается идея свечения, блеска. Образ падающей звезды связан и с философскими размышлениями человека о мироздании, о стремительности жизни (*и вот уж путь ее потух*). Торжественность размышлений придает слово *стезя*, относящееся к высокому стилю. С одной стороны, изображается момент завершения жизни: *падающая звезда* = умирающая звезда, *путь ее потух* = звезда погасла, *раздробилась* – разломилась, разбилась. С другой стороны, показана взаимосвязь всего в мире, в том числе человека и природы, бесконечность жизни: свет звезды не исчез, он отразился в душе человека, сохранился в его сознании, в его чувствах (*лучисто раздробилась на глубине моей души*).

4) Эффект диалога создается за счет использования вопросно-ответной формы изложения (*О чем я думаю? О падающих звездах...*), прямых обращений (гляди...; не спрашивай...; о, я тебя молю...).

5) С одной стороны, синтаксические конструкции *О чем я думаю?* и *Я чувствую...* имеют сходство, так как построены по модели Я (личное местоимение 1 лица) + глагол несовершенного вида в настоящем времени, подчеркивающего незавершенность действия. Синтаксические конструкции создают у читателя эффект присутствия в момент речи лирического героя, впечатления того, что ситуации разворачивается в реальном времени.

С другой стороны, синтаксические конструкции отличаются – в первой строфе это простое предложение, вопросительное, имеющее дополнение; во второй – простое предложение в составе сложного, повествовательное, нераспространенное. То есть в первой конструкции за счет вопросной формы изложения логический центр смещается на объект действия (*о чем думаю?*), во второй конструкции – на само действие (*я чувствую*). Динамика состояния лирического героя определяется лексическим значением глаголов: *думать* – размышлять,

направлять мысли на что-л., кого-л., *чувствовать* – в контексте стихотворения не названы прямо чувства, которые возникают в душе, реализуется другой оттенок значения – *чувствую = ощущаю* (*ощущение* – непосредственное, чувственное восприятие свойств объективной реальности, возникающей в результате воздействия на органы чувств). Таким образом, размышления, наблюдения за звездным небом приводят к непосредственному, точному, яркому, эмоциональному отражению картин природы в его мировосприятии, к пониманию лирическим героем тесной связи между своим внутренним миром, душой, сознанием, и внешним миром, миром природы.

**Критерии оценивания Сочинения:**

**Объем:** не менее 15 предложений, но не более 30 предложений = **1 балл**

**Структура:** наличие вступления и заключения, их связь с основной частью = **2 балла**

**Содержание:** анализ языковых явлений и фактов, обозначенных в плане, наличие выводов и обобщений.

1) Эпитеты: *беззвучная* звезда, *лучисто* раздробилась.

*Беззвучная* = неслышимая, далекая, таинственная; *лучисто* – ярко, исходя лучами, с интенсивным свечением.

**2 балла** = 1 балл (верно выписаны все примеры из текста) + 1 балл (дан полный и точный комментарий) ИЛИ 1 балл (выписан только 1 пример ИЛИ дан только 1 верный комментарий).

2) Сравнения: *беззвучная, как дух; алмазною стезей*. Метафоры: (звезда) *алмазною стезей прорезывает воздух; путь ее потух; лучисто раздробилась на глубине моей души*. Сравнение – прямое сопоставление двух объектов, метафора – скрытое сравнение.

Сравнение *беззвучная, как дух* = при помощи союза как; *алмазною стезей* = через форму творительного падежа; метафора *лучисто раздробилась на глубине моей души* через необычную сочетаемость глагола и наречия создает картину яркого, светящегося, скоротечного, напоминающего фейерверк, явления, отражающегося во внутреннем мире человека, производящего на наблюдающего за звездным небом сильное впечатление своей торжественной красотой.

**4 балла** = 2 балла за анализ сравнения + 2 балла за анализ метафоры.

\*2 балла – выписываются верные примеры из текста,дается верный комментарий; 1 балл – выписываются примеры неполно / неточно,дается неточный комментарий, комментарий подменяется общими фразами, но не содержит ошибок.

3) Эпитеты, сравнения, метафора в тексте создают художественный образ звезды, в которой соединяются признаки реального объекта – небесного тела, видимого ночью как светящаяся точка – и таинственного символа вечности. В стихотворении изображается момент наблюдения за падающей звездой – редким природным явлением, вызывающим удивление, восхищение своей необычной красотой, в тексте это подчеркивается лексемами *алмазный, лучисто*, в которых воплощается идея свечения, блеска. Образ падающей звезды связан и с философскими размышлениями человека о мироздании, о стремительности жизни (*и вот уж путь ее потух*). Торжественность размышлений придает слово *стезя*, относящееся к высокому стилю. С одной стороны, изображается момент завершения жизни:

*падающая звезда* = умирающая звезда, *путь ее потух* = звезда погасла, *раздробилась* – разломилась, разбилась. С другой стороны, показана взаимосвязь всего в мире, в том числе человека и природы, бесконечность жизни: свет звезды не исчез, он отразился в душе человека, сохранился в его сознании, в его чувствах (*лучисто раздробилась на глубине моей души*).

**3 балла** = по 1 баллу за каждый пример языкового приема с комментарием, но не более 3 баллов.

4) Эффект диалога создается за счет использования вопросно-ответной формы изложения (*О чем я думаю? О падающих звездах...*), прямых обращений (*гляди...; не спрашивай...; о, я тебя молю...*).

**4 балла** = 2 балла за анализ вопросно-ответной формы изложения + 2 балла за анализ прямых обращений.

\*2 балла – выписываютя верные примеры из текста,дается верный комментарий; 1 балл – выписываютя примеры неполно / неточно,дается неточный комментарий,комментарий подменяется общими фразами, но не содержит ошибок.

5) С одной стороны, синтаксические конструкции *О чем я думаю?* и *Я чувствую...* имеют сходство, так как построены по модели Я (личное местоимение 1 лица) + глагол несовершенного вида в настоящем времени, подчеркивающего незавершенность действия. Синтаксические конструкции создают у читателя эффект присутствия в момент речи лирического героя, впечатления того, что ситуации разворачивается в реальном времени.

С другой стороны, синтаксические конструкции отличаются – в первой строфе это простое предложение, вопросительное, имеющее дополнение; во второй – простое предложение в составе сложного, повествовательное, нераспространенное. То есть в первой конструкции за счет вопросной формы изложения логический центр смещается на объект действия (*о чем* думаю?), во второй конструкции – на само действие (*я чувствую*). Динамика состояния лирического героя определяется лексическим значением глаголов: *думать* – размышлять, направлять мысли на что-л., кого-л., *чувствовать* – в контексте стихотворения не названы прямо чувства, которые возникают в душе, реализуется другой оттенок значения – *чувствую* = *ощущаю* (*ощущение* – непосредственное, чувственное восприятие свойств объективной реальности, возникающей в результате воздействия на органы чувств). Таким образом, размышления, наблюдения за звездным небом приводят к непосредственному, точному, яркому, эмоциональному отражению картин природы в его мировосприятии, к пониманию лирическим героем тесной связи между своим внутренним миром, душой, сознанием, и внешним миром, миром природы.

**4 балла** = 2 балла за анализ синтаксических конструкций + 1 балл за анализ лексического значения глаголов *думать*, *чувствовать* = 1 балл за вывод о динамике состояния лирического героя.

**Отсутствие общих суждений и неоправданных повторов мысли= 1 балл.**

**Связность изложения, обусловленная общим коммуникативным замыслом** (порядок следования фрагментов анализа может быть разным) = **2 балла** (1 балл, если есть 1-2 нарушения связности изложения).

**Оформление:** правильность речи (соблюдение норм орфографии и пунктуации, речевых и грамматических норм), точность и выразительность речи = **2 балла** (при отсутствии ошибок), 1 балл – допущено 3-4 ошибки разного вида.

**Всего: 25 баллов.**

Таким образом, выполнение любого творческого задания требует разработки модели ответов и критериев оценивания, в таком случае его потенциал в развитии познавательных УУД становится существенным, так как пишущий четко представляет систему требований к работе, может сопоставить свой ответ с эталоном, чтобы выявить те проблемы, которые не позволили получить максимальную оценку (например, незнание отдельных языковых фактов, невнимательное чтение формулировки задания и др.).

В целом отметим, что разработка дидактического материала на примере заданий, ориентированных на анализ средств языковой выразительности, сохраняет свою актуальность, несмотря на то, что этот раздел школьного русского языка является традиционным. Однако даже при регулярном обращении к анализу изобразительно-выразительных средств выявляются зоны типичных затруднений школьников: 1) плохое знание терминов, обозначающих то или иное средство выразительности; 2) непонимание отличий функциональной нагрузки близких по модели языковых средств (сравнение и метафора, метафора и метонимия и т. п.); 3) неумение давать комментарий, описывающий механизм возникновения языковой выразительности; 4) неумение определять средства выразительности в прозаическом тексте и др. В отношении творческих заданий выявляются дополнительные трудности в построении текста, отвечающем требованиям правильности, логичности, связности, точности изложения.

### *Дидактико-методическое сопровождение школьников, имеющих интерес к выполнению заданий повышенной сложности*

Чаще всего школьники, имеющие интерес к выполнению заданий повышенной сложности, являются участниками олимпиады. Однако рассматривать подготовку к выполнению заданий повышенной сложности в ограниченных временных рамках, то есть непосредственно в сроки проведения олимпиады, представляется не вполне корректным. Между тем в сложившейся массовой образовательной практике процесс работы со школьниками, не прошедшими на муниципальный этап ВсOШ по РЯ, но имеющими интерес к углубленному изучению предмета, к решению нестандартных заданий, замирает до следующего года. Представляется важным выстраивать с этой группой школьников системную работу в течение всего учебного года как на дополнительных занятиях, так и в рамках обычных уроков по русскому языку, в которые включаются дифференцированные задания.

Основной причиной нерегулярных занятий с одаренными детьми или полного отказа от их проведения является отсутствие систематизированного дидактического материала. Несмотря на то, что «сегодня имеется богатый арсенал интересных и серьезных научно-методических трудов, учебных пособий по подготовке школьников к олимпиадам» [7, с. 238], школьный учитель зачастую не может использовать фрагменты многочисленных сборников с заданиями,

поскольку это является мало результативным. Необходим тщательный отбор дидактического материала с учетом возрастных особенностей школьников, уровня их лингвистических способностей под конкретную образовательную траекторию. Важным аспектом отбора заданий является и их содержательно-тематическое наполнение, так как важно регулярно обращаться к разным разделам изучения языка и использовать разные виды заданий (лингвистические тесты (открытые и закрытые) и творческие задания, лингвистические задачи разных типов). Так, авторы статьи «Проблемы составления и решения разноуровневых заданий для подготовки к олимпиадам по русскому языку», ссылаясь на электронные и печатные дидактические материалы, справедливо отмечают целый ряд проблем: «1) очень мало работ, системно отражающих весь спектр языковых ярусов и уровней в интересных и творческого характера заданиях и вопросах; 2) во многих сборниках задач отсутствуют ответы на вопросы; 3) в предложенных заданиях предпочтение отдается только 2-3 разделам курса русского языка» [7, с. 238 ].

Таким образом, создание банка разноуровневых заданий ориентировано на разные содержательные разделы школьного русского языка, на включение материала, мало представленного в учебниках (этимология, историческая грамматика, историческая семантика). Грамотно подобранный дидактический материал позволит не только обеспечить содержательное наполнение дополнительных занятий и сохранить интерес одаренных детей к выполнению заданий повышенной сложности, но и обеспечить качественное развитие: усиление продуктивности умственной работы, способности к развернутым аналитическим комментариям и др.

## **Выполнение заданий повышенного уровня сложности по литературе: результаты мониторинга и направления деятельности по формированию универсальных учебных действий**

Формирование восприятия художественных произведений как вида искусства – важнейшая задача работы с обучающимися на уроках литературы. Такое восприятие развивает представление о литературном произведении как о художественном мире, особым образом построенном автором. Именно поэтому необходимо развивать умение воспринимать и интерпретировать содержание текста и его форму в их единстве. Подобная интерпретация требует умения воссоздавать авторский замысел, опираясь на формальные элементы текста (жанр, структуру, используемые приемы, язык), умения прочитывать небуквальный, скрытый смысл художественного текста, соотнося с ним смысл отдельных фактов, подробностей, деталей, устанавливать связи, которые не высказаны автором напрямую, интерпретировать их, соотнося с общей идеей текста.

Основой анализа художественного произведения является понимание концепции автора, которая выражается в жанровых, сюжетных и композиционных особенностях, проблематике произведения, системе образов, характерах героев, основных мотивах, через используемые автором приемы и изобразительно-выразительные средства. При этом важно помнить, что все составляющие произведения зависят друг от друга и что анализ всегда должен проводиться в опоре на исторический, культурный, литературный контекст. Результатом анализа должно стать понимание произведения как «сложно построенного смысла» (Ю. М. Лотман), последовательное и адекватное раскрытие этого смысла в динамике, «лабиринте сцеплений», через конкретные наблюдения, сделанные по тексту [5].

Мы сейчас говорим о тех требованиях к изучению художественного произведения, которые знает каждый учитель, и, казалось бы, над формированием названных умений ведется работа на всех уроках литературы. Однако анализ результатов выполнения заданий повышенного и высокого уровня сложности ОГЭ и ЕГЭ по литературе, а также олимпиадных заданий показал, что у школьников недостаточно развито умение самостоятельно проводить исследовательскую текстовую деятельность: выявлять и характеризовать существенные признаки художественного произведения, учитывать связи его разноуровневых элементов, выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых явлениях. А именно эти умения становятся определяющими при выполнении заданий повышенного уровня сложности.

Необходимо отметить и недостаточное знание обучающимися содержания текстов произведений, а также и то, что анализ формы текста часто воспринимается только как анализ изобразительно-выразительных средств, который не связывается с идейным содержанием текста, с концепцией автора, что анализ часто дается на бытовом субъективном уровне. Кроме того, обучающиеся слабо владеют историко-литературными сведениями, многие не умеют воспринимать произведение

в литературном и историко-культурном контексте и «вписывать» собственные рассуждения в этот контекст, проводить сопоставительный анализ в заданном направлении, так как не умеют выявлять элементы (позиции) сопоставления.

Выделенные нами проблемы задают направления работы по формированию познавательных универсальных учебных действий школьников. Особое внимание в данных методических рекомендациях мы будем уделять приемам формирования важнейших исследовательских познавательных умений: пониманию имплицитной (неявной) информации произведения и умению воспринимать произведение в его диалогических внеtekстовых связях.

Без осмыслиния имплицитной информации невозможно понимание авторской позиции. Восприятию скрытой информации способствует осознание функциональной значимости формальных элементов текста: композиции, системы образов, детали, портрета, используемых языковых средств, а также художественных взаимодействий авторов и текстов в общем историко-временном пространстве, обеспечивающих приращение смысла произведения через авторское осмысление «вечных» проблем. Умение видеть диалогическое взаимодействие текстов в процессе их функционирования (интертекстуальность) не только способствует осмыслинию авторской концепции, но еще и позволяет выявить связи между произведениями, авторами и «вечными» проблемами, обеспечивает приращение смысла произведения.

При подготовке участников олимпиады и выпускников, сдающих ЕГЭ по литературе, к выполнению заданий повышенного уровня сложности необходимо создавать условия для формирования и обогащения круга чтения обучающихся; включать в данный круг произведения зарубежной литературы, современной русской и зарубежной литературы, также важно обращать внимание не только на знание содержания художественных произведений, но и на историю их публикаций, на отклик критики, детально изучать процесс преемственности в литературе. Необходимо использовать задания, формирующие исследовательские действия: понимание предлагаемых вопросов, выстраивание ответа в соответствии с вопросом, поиск необходимой информации, оценивание результативности выполненной работы. На уроках литературы в качестве творческих (групповых и индивидуальных) заданий предлагать следующие формы рефлексии:

- написать советы актеру, исполняющему роль какого-либо литературного героя, художнику, иллюстрирующему книгу, режиссеру, осуществляющему театральную постановку художественного произведения.
- придумать и создать эскиз обложки книги;
- придумать и создать эскиз афиши спектакля;
- создать экспонат для музея одной книги, одного героя, автора;
- создание макета литературного альманаха по заданной теме;
- переработать текст эпического произведения (фрагмент) в драматический с включением ремарок и списка действующих лиц.

Необходимо использовать задания, формирующие исследовательские действия: умение использовать литературоведческие термины для анализа произведения, умение учитывать в процессе анализа художественного произведения

исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя, видеть связь литературы с другими видами искусства. В качестве тренировочных упражнений рекомендуем разбирать центоны.

Задания, формирующие восприятие произведения в контексте эпохи, через «вечные» темы, проблемы, оказываются наиболее сложными для обучающихся, поэтому именно о работе по формированию умений, требуемых для их выполнения, мы будем говорить в данных рекомендациях.

ГАОУ ДПО СО "ИРО"

## **Значимость интертекстуального анализа художественных произведений в формировании познавательных универсальных учебных действий**

Сложность работы с художественным произведением обусловлена его диалогическим характером. Особенности чтения как диалога были описаны В. Ф. Асмусом в статье «Чтение как труд и творчество». Рассматривая чтение как акт творчества, который может быть описан триадой АВТОР – ОБРАЗ – ЧИТАТЕЛЬ, ученый утверждает: «Содержание художественного произведения воспроизводится, воссоздается самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной деятельностью читателя» [1, с. 36]. Он говорит, что чтение – это особая деятельность сознания, что «ум читателя во время чтения активен» [1, с. 36].

Одним из наиболее значимых, по нашему мнению, направлений организации работы с текстом на уроке литературы, способствующих «умственной, душевной деятельности читателя» является деятельность по развитию навыков интертекстуального анализа, умения воспринимать литературу как процесс, динамично развивающийся и внутренне взаимосвязанный.

О важности понимания особенностей художественной коммуникации при изучении литературных произведений говорит С. А. Зинин: «Механизм художественных взаимодействий представляет собой диалог прошлого и настоящего в человеческой памяти: последняя игнорирует временные барьеры, когда речь идет о восстановлении прошлого и далекого, его актуализации. Этот же принцип характеризует и «память» культуры, в которой времененная отдаленность художественных явлений друг от друга не является препятствием для их полноценного творческого диалога» [3, с. 29]. Он выделяет «два пересекающихся вектора художественной коммуникации – горизонтальный, синхронический (творческие взаимодействия авторов и текстов в общем историко-временном континууме), и вертикальный, диахронический («сквозные» исторические связи между литературными явлениями различных эпох и народов)» [3, с. 9].

Анализ творческих взаимодействий авторов и текстов (межтекстовых художественно-коммуникативных связей) на уроках литературы позволяет формировать понимание обучающимися значимости принципов преемственности, целостности и диалогичности в развитии литературы. Способствует восприятию произведений в литературном (шире – культурном) контексте, «в их контактных или контрастных отношениях с существующей традицией» [3], совершенствованию умения анализировать и интерпретировать литературное произведение как художественное целое с учетом историко-литературной обусловленности, культурного контекста и связей с современностью, формирует навык восприятия имплицитной информации. Среди художественных взаимодействий выделяются следующие виды: аллюзия, заимствование, пародирование, цитация, реминисценция, вариации и др.

Второе направление формирования навыка интертекстуального анализа подразумевает развитие умения видеть творческое взаимодействие авторов и текстов в общем историко-временном пространстве. Среди художественных

взаимодействий в эстетике выделяются следующие виды: заимствование, влияние, подражание, пародирование, цитация, реминисценция, парадфраза, намек, вариации, соперничество. Успешность подобной работы во многом зависит от умения самого учителя видеть взаимодействие писателей и понимать его роль в выражении авторской концепции.

Анализ на уроках литературы художественно-универсальных связей формирует у обучающихся умение выявлять «вечные» темы, мотивы, образы, сюжеты. Понимание «сквозных» исторических связей позволяет обучающимся осмысливать поднимаемые в произведении проблемы не только на уровне непосредственного взаимодействия между писателями, но и на уровне «вечных» вопросов бытия.

Рассмотрим особенности организации познавательной деятельности, ориентированной на развитие умения выделять «вечные» темы, мотивы, образы, «связующие различные тенденции мирового литературного процесса нитями универсальных смыслов» [3]. Для успешности этой работы необходимо понимание обучающимися, что «вечные» темы, мотивы, проблемы переходят из одной эпохи в другую, из одного произведения в другое, от одного автора к другому именно потому, что они «вечные». Они актуальны во все времена, так как человек всегда пытался найти ответы на общечеловеческие нравственные вопросы. Если мы обратимся к произведениям А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, М. А. Булгакова и др., то увидим, что каждый автор размышлял о добре и зле, свободе и ответственности, о смысле жизни, роли искусства в жизни человека, нравственном выборе, взаимоотношениях человека и общества, человека и природы, об ответственности человека за судьбу страны и т. д.

Однако «вечные» темы художники раскрывают по-разному. Именно поэтому важно учить школьников видеть, как традиционное, так и индивидуальное в подходе к раскрытию темы каждым писателем. Рассмотрим, как можно выстроить систему работы над осмыслением особенностей развития темы чести и нравственного выбора в произведениях русских писателей.

Проблема чести раскрывается уже в «Слове о полку Игореве». Автор создает образ героя, для которого значима воинская честь. Однако для князя Игоря собственная слава и собственная честь важнее всего. «Злато слово» Святослава призвано напомнить истинное понимание чести.

В произведении Д. Фонвизина «Недоросль» честь рассматривается с позиций необходимости достойного служения государству. Стародум говорит: «Гораздо честнее быть без вины обойдену, нежели без заслуг пожаловану». Большое внимание уделяется в произведении и рассуждениям о важности сохранения человеческого достоинства.

В комедии Грибоедова «Горе от ума» честь понимается как служение государству и как сохранение человеческого достоинства и рассматривается через сопоставление позиций фамусовского общества и взглядов Чацкого.

Глубоко и многогранно представлена проблема истинного понимания чести в произведении А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Стремление к честному служению государству Андрея Петровича Гринева совпадает с мнением героя

пьесы Фонвизина. Высоким смыслом наполнено представление старшего Гринева о чести офицера. Поражает его отношение к известию о том, что Петруша изменил присяге: «Сын мой участвовал в замыслах Пугачева! Боже праведный, до чего я дожил! Государыня избавляет его от казни! От этого разве мне легче? Не казнь страшна: прапур мой умер на лобном месте, отстаивая то, что почитал святынею своей совести; отец мой пострадал вместе с Волынским и Хрущевым. Но дворянину изменить своей присяге, соединиться с разбойниками, с убийцами, с беглыми холопьями!.. Стыд и срам нашему роду!..»

У самого Петра Гринева представления о чести сначала достаточно спорны. Это традиционные, можно сказать, ложные представления об офицерской чести: игра на биллиарде с обязательной выплатой долга (можно отметить, что своих денег у него пока нет), дуэль. Но отношение младшего Гринева к пониманию чести меняется. Отказ от предательства и готовность к смерти свидетельствуют о выборе, достойном человека чести. Значимым оказывается сопоставление его поведения с поведением Швабрина.

Очень важно обратиться и к образу капитана Миронова. Герой хорошо понимает, какая страшная судьба и смерть ожидают его жену и дочь, когда восставшие захватят крепость, но его поведение в минуту прощения с ними поражает умением принять судьбу, сохранить человеческое достоинство и остаться верным присяге. О смерти он говорит очень просто: «Умирать, так умирать: дело служивое!»

Поведение Василисы Егоровны тоже удивляет силой проявления человеческого достоинства. Поняв, что захват крепости неизбежен, она говорит: «Иван Кузмич, в животе и смерти бог волен: благослови Машу». Она плачет, прощаясь с мужем, знает, что они расстаются навсегда, но как достойно звучат ее слова: «Прощай, мой Иван Кузмич. Отпусти мне, коли в чем я тебе досадила!»

Очень сложное отношение к чести у героев произведений А. Пушкина «Евгений Онегин» и М. Лермонтова «Герой нашего времени». Презирая жизненные законы своего круга, они все равно оказываются в пленах дворянского представления о чести. Отмечаем появление мотива «гордыни».

О проблеме истинного и ложного понимания чести пишет и Л. Н. Толстой в романе «Война и мир». В произведении показано понимание чести разными сословиями (народ, дворянство), разными семьями и разными героями. Толстой рассказывает о том, как ведут себя герои на полях сражения, на государственной службе. Одни думают о судьбе России, а другие о собственной карьере. И это тоже проблема чести и бесчестия.

О необходимости сохранения человеческого достоинства говорят в своих произведениях А. Чехов, М. Шолохов, М. Булгаков и т. д. Тема чести и служения Отечеству основная и в произведениях о Великой Отечественной войне.

Как видим, тема раскрывается в русской литературе многопланово. Именно поэтому учитель должен помочь школьникам увидеть в произведении приемы самовыражения автора, заключающие в себе некий исходный универсальный смысл, константы бытия, его фундаментальные свойства.

Рекомендуем организовать систематическую познавательную деятельность обучающихся, отслеживая динамику раскрытия в русской литературе темы

взаимоотношений отцов и детей. С. А. Зинин отмечает, что архетип «отцы и дети» в русской классической литературе раскрывался в разных направлениях: развитие темы благотворного влияния нравственных устоев старших на молодое поколение, показ опыта отцов, приводящего к моральному осуждению детей, а также конфликтности взаимоотношений «отцов» и «детей» в сфере социально-исторического противостояния, раскрытие темы разрыва естественных связей между людьми в условиях «классовой борьбы» и преодоления трагедии разрушения Очага и Дома в годы революционных и военных испытаний[3, с. 198-201].

Конечно, работу по формированию осмыслиения особенностей раскрытия «вечной» темы «отцов и детей» необходимо начинать еще в начальной школе.

Результативной может быть деятельность, основанная на сопоставлении тематики стихотворений Э. Мошковской «Я маму мою обидел», А. Барто «Разлука», В. Орлова «Мальчишка Том» с притчей о блудном сыне. Завершить сопоставительный анализ проблематики названных стихотворений можно вопросом: «Почему проходят столетия, а мотив возвращения в отчий дом, осознания, что дороже матери и отца нет никого, остается актуальным?»

В основной школе можно отследить общее и различное в раскрытии этой темы в произведениях А. С. Пушкина «Станционный смотритель», Л. Н. Толстого «Детство», И. Сурикова «Детство», А. М. Горького «Детство», М. А. Шолохова «Родинка», М. Цветаевой «Наши царства», «В зале», «Книги в красном переплете», «Маме», Б. П. Екимова «Ночь исцеления» и др.

В средней школе работу необходимо продолжать, учитывая результаты ранее проведенных исследований по этой «вечной» теме.

«Возврат» традиционных тем, образов, сюжетов, мотивов не означает формального повторения. Это их переосмысление на другом идеально-эстетическом уровне [3, с. 23]. Писатель может при использовании художественных универсалий сознательно разрушать их традиционные функции, выражая свою концепцию, именно поэтому взаимодействие разных авторов таит глубокий смысл. В его раскрытии и заключается основная цель интертекстуального анализа. Рассмотрим, как обогащалась смысловыми оттенками тема преступления и наказания в произведениях А. С. Пушкина «Борис Годунов», Л. Н. Толстого «Война и мир», Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и А. Блока «Двенадцать». Проанализируем преемственность и изменение развития данной темы.

В произведении А. С. Пушкина «Борис Годунов» можно выделить идею возмездия за преступление, ответственности исторической личности за сделанный нравственный выбор. При изучении «Войны и мира» Л. Н. Толстого полезно обратиться к эпизоду, в котором Платон Каратаев рассказывает Пьеру историю о несправедливо сосланном на каторгу купце, о раскаявшемся настоящем преступнике и о том, что, когда пришел приказ об освобождении невинно пострадавшего купца, «его уж Бог простил – помер». Можно попросить обучающихся объяснить «таинственный смысл» рассказа и «таинственное значение... радости», «которая сияла в лице Каратаева при этом рассказе». Обсуждение данного фрагмента произведения Л. Толстого позволяет выйти на осмыслиение христианского понимания значимости раскаяния преступника и необходимости искупления преступления через страдание. Об этом же говорит и Ф. М. Достоевский,

и не только тогда, когда рассказывает о нравственных мучениях Раскольникова, но и тогда, когда повествует о красильщике Миколке, неожиданно берущем вину на себя: «страдание, значит, принять». А также тогда, когда Порфирий Петрович говорит: «... страданье, Родион Романович, великая вещь, не смейтесь над этим, в страдании есть идея. Миколка-то прав».

На сопоставлении с идеей христианского понимания темы преступления и наказания можно выстроить разговор о произведении «Двенадцать». Петруха страдает после убийства Катьки, но ему очень просто объясняют бессмысленность мучений совести: «Не такое нынче время...». И «он головку вскидывает, он опять повеселел...» Не случайно глава завершается словами: «Запирайте стражи, нынче будут грабежи». Преступление «по совести» разрешено. Искупление страданием не требуется.

Завершить разговор можно обсуждением того, как раскрывается тема преступления в романе М. А. Шолохова «Тихий Дон». Разрешение на убийство по идеологическим убеждениям дано, но Григорий Мелехов не может принять такого права, потому что это противоречит человеческой правде.

Актуальной для работы на уроках литературы оказывается тема нравственного выбора, «вечная» проблема борьбы добра и зла, поэтому необходимо учить школьников отслеживать общее и различное в их раскрытии. Очень важно показать, как разные авторы приводят читателя к пониманию значимости и вечности общечеловеческих нравственных норм, возможен разговор и о значимости христианских норм. С этих позиций следует организовать работу с произведениями А. С. Пушкина («Дубровский», «Анчар», «Капитанская дочка»), Л. Н. Толстого («После бала»), М. А. Шолохова («Донские рассказы»), А. С. Кушнера («Времена не выбирают»), Л. Мартынова («След»). В организации деятельности могут помочь проблемные вопросы: «Почему Маша Троекурова отказывается следовать за Дубровским?», «Как А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой, М. А. Шолохов показывают невозможность существования двух правд через утверждение величия общечеловеческих нравственных норм?»

Результатом подобной деятельности становится достижение не только предметных результатов и формирование познавательных учебных действий, но и достижение личностных результатов.

Систематическая работа со «сквозными» историческими связями между литературными явлениями различных эпох дает возможность осмысления обучающимися «творческого диалога» писателей, позволяет сформировать навык восприятия русской классики в контексте историко-культурного процесса, а значит, позволяет подготовить обучающихся как к выполнению заданий повышенного уровня сложности ЕГЭ по литературе, так и творческих и аналитических заданий олимпиады.

При формировании умения видеть «сквозные связи» художественных произведений необходимо показать обучающимся значимость анализируемой «вечной» темы/проблемы для эпохи, литературного процесса и для писателя, определить традиционные подходы к ее раскрытию в литературе. Затем рассмотреть, как эти подходы используются в анализируемом произведении, как в их использовании проявляется авторская индивидуальность, что нового появляется

в раскрытии «вечной» темы/проблемы. В такой же последовательности следует выстраивать работу с «вечными» образами, сюжетами, мотивами и т. д.

Например, образ родины традиционен в русской литературе, поэтому можно говорить об общих подходах к его раскрытию. При этом нельзя забывать об индивидуальном осмыслении образа в творчестве каждого поэта, писателя.

Сначала выделим это общее:

- просторы русской земли, красота ее природы;
- русский народ, его сила и слабость, национальная культура;
- взаимоотношения народа и власти, идеал государства;
- неразрывность судьбы личности с судьбой страны, ответственность человека за свою родину;
- существующие проблемы и противоречия;
- величие родины, ее будущее.

По этим позициям и необходимо проводить сопоставление, выявляя, как разные авторы раскрывают традиционные составляющие образа родины в своем творчестве, что меняется, в чем проявляется индивидуальность каждого автора.

Ориентируясь на названные общие элементы, можно обсудить, как раскрывается образ Родины в лирике Н. Некрасова, С. Есенина, А. Ахматовой. При работе можно спросить, какие темы, мотивы, проблемы сохранятся, что изменится (добавится), с чем связаны эти изменения. Выяснить, какие темы/мотивы являются ведущими в творчестве конкретного поэта и в чем особенность их раскрытия.

Подобным образом можно поработать с темой поэта и поэзии. Выделяем общее в ее раскрытии:

- трудная судьба поэта, качества, которыми должен обладать поэт;
- поэзия – наслаждение или тяжкий труд?
- поэт и толпа, поэт и власть;
- назначение творчества;
- поэт и вечность;
- процесс творчества.

По этим позициям необходимо проводить сопоставление, выявляя, как разные авторы раскрывают эти традиционные элементы в своем творчестве, а также отмечая, что меняется, в чем проявляется индивидуальность каждого автора.

Ориентируясь на названные общие мотивы, можно рассказать о том, как раскрывается тема поэта и поэзии в лирике М. Лермонтова, Н. Некрасова, Б. Пастернака, А. Ахматовой. При работе необходимо спросить у обучающихся, какие темы, мотивы, проблемы сохранятся, что изменится (добавится), с чем связаны эти изменения. Выяснить, какие темы/мотивы являются ведущими в творчестве конкретного поэта и в чем особенность их раскрытия.

Однако такой алгоритм мы не сможем использовать, если нам необходимо анализировать особенности раскрытия темы творчества в русской поэзии, так как авторская индивидуальность в поэтических произведениях на эту «вечную» тему часто не позволяет увидеть общие подходы. Именно из-за разной степени сложности учащимся предлагается работать с темой поэта и поэзии на ОГЭ

по литературе, а задания, связанные с «вечной» темой творчества, даются им на ЕГЭ и на олимпиаде.

Рассмотрим особенности организации познавательной деятельности обучающихся при сопоставительном анализе стихотворения А. С. Пушкина «Осень», А. Ахматовой «Творчество», Б. Пастернака «О, знал бы я, что так бывает...», Д. Самойлова «Вдохновение» (см. Приложение 2). Основная цель работы – сформировать понимание обучающимися особенностей раскрытия темы творчества разными писателями. Сначала ученики должны выделить значимые элементы раскрытия темы в одном стихотворении, затем определяются ключевые элементы раскрытия темы в другом произведении. После этого элементы сопоставляются, затем делается вывод об общих подходах к раскрытию темы разными авторами и об индивидуальном осмысливании темы поэтами. Если предполагается работа и с другими стихотворениями, то она проводится по такому же алгоритму. Главное, чтобы выделенные ключевые элементы не были формальными и неискажали авторскую концепцию. Они должны отражать особенности этого стихотворения и идею автора. Ученик может дать и свою трактовку произведения, но она не должна противоречить концепции автора. Также обязательно постоянно проводить сопоставление.

Работу предлагаем проводить с учетом хронологической последовательности создания произведений, так как такой подход позволяет отследить преемственность в развитии темы. Сначала анализируем стихотворение А. С. Пушкина, выделяя основные составляющие процесса творчества, значимые для поэта. Прежде всего, это особое состояние лирического героя.

И забываю мир – и в сладкой тишине  
Я сладко усыплен моим воображеньем...

Необходимо отметить и связь лирических переживаний с реальностью, с предшествующими размышлениями, раздумьями, мечтаниями.

И тут ко мне идет незримый рой гостей,  
Знакомцы давние, плоды мечты моей.

Очень важно увидеть независимость творчества от воли лирического героя. Творчество – это то, что диктуется свыше.

И мысли в голове волнуются в отваге,  
И рифмы легкие навстречу им бегут,  
И пальцы просятся к перу, перо к бумаге,  
Минута – и стихи свободно потекут.

Более того, творчество – неостановимый процесс.

Но чу! – матросы вдруг кидаются, ползут  
Вверх, вниз – и паруса надулись, ветра полны;  
Громада двинулась и рассекает волны.

И творцу не дано знать, куда приведет его порыв вдохновения.

Плынет. Куда ж нам плыть?...

При анализе стихотворения А. Ахматовой следует отметить, что, как и А. С. Пушкин, она говорит об особом состоянии творца: «Бывает так: какая-то истома...». У нее тоже звучит мотив связи с реальностью, с предшествующими размышлениеми: «Неизнанных и пленных голосов мне чудятся и жалобы и стоны...». Но связь с реальностью намного сильнее, чем та, что обозначена в стихотворении А. С. Пушкина (вспомним особенности акмеизма): «Что слышно, как в лесу растет трава, как по земле идет с котомкой лихо». Также, как у Пушкина, в стихотворении Ахматовой говорится о независимости творчества от воли поэта, утверждается, что стихи диктуются свыше: «И просто продиктованные строчки ложатся в белоснежную тетрадь». Однако у А. Ахматовой появляется новый мотив, мотив поиска самого главного звучания (идеи), ради которого и творит поэт: «Встает один все победивший звук». И вокруг него все «непоправимо тихо». Так тихо, что стихотворение наполняется реальной, очень конкретной жизнью: «...слышно, как в лесу растет трава, как по земле идет с котомкой лихо».

При анализе стихотворения Б. Пастернака необходимо увидеть, что в нем тоже говорится об особом состоянии лирического героя, но оно отличается от сладкого усыпления воображением и от истомы лирических героев А. Пушкина и А. Ахматовой. Здесь полная самоотдача, «гибель всерьез». В стихотворении Пастернака тоже все происходит вне воли лирического героя, но нет той легкости принятия назначенного свыше, что свойственна лирическому герою Пушкина, здесь полное подчинение своему предназначению: «Когда строку диктует чувство, оно на сцену идет раба». Творчество связано со смертью творца, потому что он проживает то, о чем пишет, приносит в жертву творчеству самого себя: «строчки с кровью убивают...». У Пастернака, как и у Пушкина, тоже показана связь с жизнью, и эта жизнь – основа творчества: «И тут кончается искусство, и дышат почва и судьба». Если мы возьмем другое произведение Б. Пастернака «Определение поэзии», то опять увидим теснейшую связь природы и искусства, но также и связь поэзии и вселенной.

При анализе стихотворения Д. Самойлова тоже можно отметить общее со стихотворением Б. Пастернака «О, знал бы я, что так бывает...» отсутствие легкости в процессе творчества, драматичность переживаний лирического героя. Главное в стихотворении – это ожидание, поиски того самого главного, «живого», без которого невозможна подлинная поэзия. Можно вспомнить и «один все победивший звук» А. Ахматовой.

Проведенный нами анализ позволяет убедиться, что работа с «вечными» темами, проблемами формирует умения «выявлять и характеризовать существенные признаки объектов и явлений; классифицировать литературные объекты, устанавливать основания для их обобщения и сравнения; выявлять причинно-следственные связи при изучении литературных явлений и процессов; делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений [10]. Если же такая познавательная деятельность организуется постоянно, то, как мы уже

отмечали, сформированные на уроках умения переходят в навыки, позволяющие обучающимся выполнять и задания олимпиады по литературе.

Один из критериев аналитического задания олимпиады проверяет историко-литературную эрудицию, умение уместно использовать фоновый материал из области культуры и литературы. Для успешного выполнения задания в соответствии с этим критерием участники олимпиады должны не только выделить значимые для анализа произведения элементы, но и осмыслить его диалогическое взаимодействие с другими произведениями, определить «сквозные» связи, обеспечивающие приращение смысла произведения. Рассмотрим на конкретных примерах, как возврат традиционной темы «творчество» позволяет переосмыслить ее современными авторами на новом идеально-эстетическом уровне.

На конкретных примерах проанализируем, как раскрывается тема творчества современными авторами. Например, участникам в разные годы и на разных этапах олимпиады предлагались стихотворения Е. Шварц «Как в глаз попавшая соринка...», В. Строчкова «Вот мы пишем, пишем письмена свои на воде...», Гандельсмана «С утра, чуть рассвело...» (см. Приложение 2). Ученики должны были в предложенном для работы стихотворении определить авторское осмысление темы творчества и выделить ключевые элементы, отражающие авторскую концепцию, а также продемонстрировать историко-литературную эрудицию, умение работать с концептами, способность уместно использовать фоновый материал из области культуры и литературы.

Сначала рассмотрим концептуальные особенности каждого стихотворения. При анализе стихотворения Е. Шварц необходимо было обратить внимание на противоречивость в описании самого процесса творчества (стихотворение – это прекрасная жемчужина, но это и «моллюска боль»; кровь, сны и наважденье сливаются воедино). Также важно было понять сложность взаимоотношений творца и его творения: они живут под створкою одной, но творение толкает и мучает творца, это оно заставляет его «прыгать с вышки парашютной без парашюта».

Участники олимпиады, которым для анализа предлагалось стихотворение В. Строчкова, должны были увидеть проблему смертности и бессмертия человеческих творений. В соответствии с этой проблемой им следовало подбирать произведения других авторов, позволяющие отследить как сквозные связи, так и приращение смысла произведения.

Участники олимпиады, работавшие со стихотворением Гандельсмана, должны были увидеть соединение темы творчества («взглянуть, но так, чтобы дрогнула строка»), темы праздника и величия природы («одилический рефрен о божьей твари») и темы святости происходящего (храм, молебен). Ученики должны были интерпретировать прямые межтекстовые взаимодействия («кузнец в велимир», «муравей, неутомимый левин», «мотылек ганс христиан»), понять откровенный намек на узнаваемого по знаменитой фотографии поэта («в пижамной паре», «круглые очки»). Также они должны были интерпретировать особенности хронотопа («С утра, чуть рассвело» – «День угасал...»), соотнести приемы создания образов Гандельсманом с приемами других поэтов (особое внимание творчеству Н. А. Заболоцкого), соединяющих тему творчества и тему природы.

В соответствии с критерием, проверяющим историко-литературную эрудицию и умение уместно использовать фоновый материал из области культуры и литературы, учащиеся должны были задуматься над вопросом: «Какие стихотворения других поэтов в большей степени соответствуют такому пониманию процесса творчества?». Участники могли проводить сопоставление по всем позициям с одним автором, могли сравнивать предложенное для работы стихотворение по одной позиции с произведением одного автора, по другой со стихотворением другого автора. Важно было помнить, что полного совпадения быть не должно, что просто важно выяснить особенности осмыслиения общего разными авторами.

Конечно, такой анализ требует литературной начитанности и умения проводить интертекстуальный анализ. Однако предлагаемая нами логика работы с темой «поэт и поэзия» и темой «творчество» формирует познавательные универсальные учебные действия, востребованные при проведении такого анализа. Успешность работы по формированию умения воспринимать произведение в его диалогических внеtekстовых связях во многом определяется ее систематичностью.

Обратимся к «сквозной» теме, раскрывающей связь времени и судьбы человека. Участникам олимпиады предлагалось стихотворение М. Яснова «У швейной машинки – ни дня передышки...» (см. Приложение 2). Для успешного выполнения задания необходимо было увидеть, как отражается в стихотворении сложная эпоха и нелегкие судьбы людей, живших в эту эпоху, понять, что жизнь каждого человека и судьба лирического героя становятся «скрытой цитатой» общей судьбы страны. Очень важно было понять, что лирический герой принимает такое единение. Участники олимпиады должны были увидеть вечность этой темы, осмыслить диалогическое взаимодействие стихотворения с другими произведениями, в которых отражена неизбежность общей судьбы человека и его страны, а также отражено умение человека жить, несмотря на трудности, выпавшие на долю его страны.

После проведенного анализа можно назвать ученикам, произведения, выбранные участниками олимпиады. Это стихотворения Б. Окуджавы «Я много лет пиджак ношу...», А. Кушнера «Времена не выбирают...» и Ю. Левитанского «Диалог у новогодней елки» и др. Затем следует дать задание ученикам, объяснить такой выбор участников олимпиады, установив «сквозные» связи стихотворений в их контактных или контрастных отношениях.

Мы рассмотрели особенности работы со «сквозными» темами, проблемами, мотивами. Теперь обратимся к приемам организации познавательной деятельности обучающихся при работе с образами, ставшими традиционными для русской литературы, например, образами чиновников. Сначала необходимо познакомить учащихся с особенностями создания обобщающего образа. Типичной ошибкой является стремление учащихся просто давать характеристики отдельным героям. Например, когда учеников просят рассказать об особенностях изображения помещиков в произведении Н. В. Гоголя «Мертвые души», они просто рассказывают о каждом помещике. Однако обобщающий образ создается по определенным правилам.

1. Осмысляется роль обобщающих образов в раскрытии проблематики произведения, авторской концепции, цели объединения героев и появления в произведении. Формулируется тезис, который необходимо доказать.
2. Определяются типичные черты, характеризующие группу образов. Формулируются доводы, подтверждающие общее в разных героях. К доводам подбираются примеры.
3. Определяется индивидуальное в характеристиках героев (если в этом есть потребность). Формулируются доводы и примеры, подтверждающие индивидуальное в героях.
4. Определяются приемы создания обобщенного образа и индивидуальных характеристик.

После объяснения особенностей создания обобщающего образа необходимо показать обучающимся, что собирательный образ чиновников традиционно рассматривался с двух позиций: критическое изображение и показ достойного исполнения обязанностей государственного человека. Затем следует подобрать материал, можно эпиграф, к этим позициям. Например, «служба делу, а не лицам», «служить бы рад прислуживаться тошно», «мне только бы досталось в генералы» и т. д. После этого необходимо определить, на сопоставлении или противопоставлении будем раскрывать вопрос. Можно использовать тот и другой вариант.

Если мы решили показать критическое изображение чиновников, их отношения к государственной службе, можно вспомнить их обобщенный образ, созданный А. С. Грибоедовым в комедии «Горе от ума». О мировоззрении представителей фамусовского общества необходимо рассказывать с учетом особенностей поведения и мировосприятия представителей этого общества.

Можно в работе использовать схему (рис. 2).



Рис. 2. Чиновники в комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»

Работа со схемой позволяет научить школьников выделять ключевые элементы (вспомогательные тезисы), раскрывающие тему, подбирать доводы, доказывающие справедливость тезисов, подтверждать доводы примерами. Использование схемы позволяет формировать умение учеников работать с текстами разных форматов, переводить информацию в тексты других видов. Также схематичное изображение материала помогает установить внутритестовые связи. Например, опираясь на ключевые элементы основной проблематики произведения, раскрывать его частные проблемы. Опираясь на ключевые элементы характеристики группы образов, раскрывать характеры отдельных героев. Также использование созданной нами схемы позволяет раскрыть сразу несколько тем, связанных с образом героя произведения и его проблематикой. Можно, опираясь на схему, раскрыть образ Фамусова, образ Чацкого, провести сопоставительный анализ образов Чацкого и Фамусова, Чацкого и Молчалина, поразмышлять над проблемой борьбы старого и нового в произведении Н. В. Гоголя.

Схема позволяет выйти и на диалогические связи этого произведения с другими. Например, можно попросить обучающихся, используя схему, рассказать об изображении чиновников в произведении Н. В. Гоголя «Мертвые души» или о раскрытии темы чиновников в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети» (образ Матвея Ильича Колязина). Работая с этими темами, необходимо обратить внимание на изменения в отношении к образованию, к «старому» и «новому». Время требовало прогресса и хорошего образования, поэтому чиновники Гоголя (глава 8) и Матвей Ильич (герой Тургенева) создают видимость образованности, а Матвей Ильич еще и изображает человека прогрессивного.

Также можно при изучении романа Булгакова «Мастер и Маргарита» попросить учеников задуматься, есть ли общее между героями «Мастера и Маргариты» и героями Грибоедова. Помочь выйти на такое сопоставление может вопрос: «Как называется дом, в котором собираются члены МАССОЛИТА» Случайно ли появление такого названия в произведении Булгакова?». После того, как будет выявлено общее у героев, необходимо обратить внимание обучающихся на то, что Гоголь и Грибоедов изображали чиновников, а Булгаков писателей и поэтов, то есть людей творческих, и спросить, почему так безнадежно и трагично сопоставление героев Грибоедова и Гоголя с героями Булгакова.

Понимание традиционных особенностей создания обобщающего образа позволяет провести сопоставительный анализ особенностей раскрытия этих образов разными писателями в своих произведениях, то есть выйти на понимание «сквозных» исторических связей, возникших при создании обобщающих образов.

Рассмотрим еще один пример. Работаем с вопросом: «Какова роль женских образов в пьесе «На дне» А.М. Горького?». На первый взгляд, подобная тема не выводит на интертекстуальный анализ. Однако это не так. Ее успешному раскрытию будет способствовать знание традиционных подходов к функциональной значимости женских образов в произведении.

Работа с дополнительным материалом позволяет определить, какова обычно роль женских образов в произведении. Традиционно они символизируют любовь, материнство, семью и домашний очаг, добро и ту помощь, на которую всегда может

рассчитывать мужчина. Образ женщины также символизирует страдание, иногда зло и жестокость, если автору необходимо показать разрушение привычных устоев.

После выявления традиционных функций женского образа необходимо проанализировать, как эти типичные роли осмысляются в пьесе М. Горького. Важно вспомнить все женские образы в пьесе М. Горького и подумать над тем, с какой символической ролью должен был быть связан каждый образ, определить, насколько они соответствуют привычным представлениям о назначении женщины в мире. Тема семьи связана с образами Анны и Квашни. Семья им счастья не дала, домашнего очага, детей у них нет. Нет семьи, какой она должна быть, и у Василисы. Наташа просто боится выходить замуж. Тема любви связана с образами Насти и Наташи. Но у Насти она выдуманная и продажная. Наташе принесет только страдания. По традиционной для русской литературе логике Наташа любовью должна спасти Ваську, но у нее нет на это сил. Ей бы самой выжить в жестоком мире.

Анализ женских образов в произведении М. Горького показывает, что все традиционные роли разрушены – нет любви, семьи, дома, детей. Остается страдание и зло. Такой анализ позволяет объединить все образы одной идеей безысходности. Именно ее помогает понять зрителю/читателю М. Горький, нарушая устоявшиеся традиции в изображении женщины.

Проведенная работа помогает увидеть контрастные отношения М. Горького с существующей традицией, помогающие писателю переосмыслить ее на другом идеино-эстетическом уровне. Умение понимать смысл такого творческого диалога требует способности обучающихся использовать ранее полученные знания в новой ситуации, стремления к самостоятельному поиску методов решения практической задачи, готовности к применению различных методов познания.

Ранее мы говорили о втором направлении формирования навыка интертекстуального анализа: о развитии умения видеть творческое взаимодействие авторов и текстов в общем историко-временном пространстве. И называли некоторые из художественных взаимодействий: заимствование, влияние, подражание, пародирование, цитация, реминисценция, парофраза, намек, вариации, соперничество. Успешность подобной работы во многом зависит от умения самого учителя видеть взаимодействие писателей и понимать роль такого взаимодействия в выражении авторской позиции.

Очень часто при изучении произведения интертекстуальная информация остается незамеченной, значит, остается незамеченной какая-то важная для автора мысль. Вспомните, какой роман читает Печорин накануне дуэли. К сожалению, не все из нас это знают. А ведь герой был увлечен «волшебным вымыслом» и говорил об отрадных минутах, которые ему подарила эта книга. Почему у нас не возникает желания понять, что привлекло героя, привыкшего ко всему относиться критично? Вспомним его слова, предваряющие описанный нами эпизод: «...зачем я жил? Для какой цели я родился?.. А, верно, она существовала, и, верно, было мне назначение высокое, потому что я чувствую в душе моей силы необъятные... Но я не угадал этого назначения, я увлекся приманками страстей пустых и неблагодарных». В романе автор ничего не расскажет об этой цели.

Но чтение Печориным романа Вальтера Скотта «Шотландские пуритане», возможно, содержит намек на его идеалы. Поэтому необходимо вместе с учениками обсудить, какой «волшебный вымысел» так увлек героя.

Организация аналитической деятельности по интерпретации межтекстовых взаимодействий требует определенной последовательности, предусматривающей сопоставительный анализ смыслов интертекстуальной информации первоисточника и анализируемого текста. О. М. Александрова, М. А. Аристова, И. П. Васильевых [13] выделяют следующие этапы работы с интертекстуальной информацией при анализе текста:

1. Определение (выделение) интертекстуальной информации в анализируемом произведении.
2. Поиск интертекстуальной информации в источнике интертекста. Определение ее смысла в первоисточнике.
3. Сравнение интертекстуальной информации из текста-источника и из текста анализируемого произведения, осмысление изменений или их отсутствия.
4. Интерпретация интертекстуальной информации в анализируемом произведении, выявление новых значений, привнесенных автором анализируемого произведения.
5. Обобщение и оценка интертекста в тексте анализируемого произведения, определение цели использования автором «чужого» текста и оценка его роли в анализируемом произведении.

Осуществление анализа межтекстовых взаимодействий в такой последовательности способствует формированию познавательных универсальных учебных действий: выделение необходимой информации (в соответствии с заданием), поиск информации в дополнительных источниках, проведение сопоставительного анализа полученной информации, обобщение и интерпретация результатов исследования.

В организации деятельности по установлению межтекстовых взаимодействий помогают проблемные вопросы, однако учитель должен сам уметь видеть интертекстуальные элементы в анализируемом произведении. Например, обратить внимание на то, что в романе И. А. Гончарова «Обломов» Ольга не может обратиться к Обломову за советом, так как ей кажется, что Обломов – Галатея, а она при нем – Пигмалион. Обломову она то напоминает Корделию, то сходство исчезает. Учитель должен отметить реакцию главного героя («Вечером, по грязи, этакую даль!») на предложение Ольги встретиться и сопоставить со словами героя Чехова: «Сколько хлопот, однако!». Все эти межтекстовые связи важно помочь увидеть и учащимся. Необходимо обсудить с ними смысл сопоставления Обломова с Галатеей, а Ольги с Пигмалионом, попросить их задуматься над тем, случайно ли совпадение размышлений Ионыча с реакцией Обломова на предложение Ольги. Не является ли это намеком Чехова на близость образов. Можно обратить внимание школьников на некоторые детали в романе Гончарова, отсылающие читателя к произведению Н. В. Гоголя «Мертвые души» (к образам Манилова, Плюшкина): книга, раскрытая на одной странице, халат Обломова, его неспособность вспомнить, какие суммы и на что он потратил (была тысяча),

но упорные поиски двух гривен. Следует помочь понять учащимся, что дают такие отсылки к образам других героев для понимания идеи, связанной с образом Обломова.

С. А. Зинин, говоря о литературных реминисценциях в романе «Отцы и дети», обращает внимание читателя на восприятие Базаровым литературных произведений. Он цитирует авторские рассуждения об отношении Базарова к любви (упоминание его отношения к Тоггенбургу, герою романтической баллады Ф. Шиллера, миннезингерам, трубадурам), отмечает ироническое поздравление Базаровым себя с поступлением в селадоны, слова Базарова, обращенные к Аркадию: «...я препакостно себя чувствую, точно начитался писем Гоголя к калужской губернаторше». С. А. Зинин подчеркивает, что эти литературные реминисценции позволяют читателям увидеть, что «тургеневский «нигилист» – вовсе не невежественный «гонитель литературы, а вполне начитанный, образованный человек» [3, с. 188–189].

Анализ творческих межтекстовых взаимодействий позволяет учащимся увидеть целостность и диалогичность в развитии литературы. Именно поэтому важно при изучении любых произведений на уроках литературы организовывать учебную деятельность, позволяющую увидеть произведение в литературном контексте. Приведем один из возможных примеров.

При изучении стихотворения М. Цветаевой «Тоска по родине!..» можно обратиться к произведению В. А. Пьецуха «Патриотический карась» и спросить, почему эпиграфом к своему рассказу современный писатель взял цитату из стихотворения М. Цветаевой. Обсудить не только близость проблематики двух произведений, но и актуальность звучания темы родины в стихотворении М. Цветаевой для нашего времени. Также полезно составить эти произведения со стихотворением А. Ахматовой «Родная земля». А произведение Ахматовой соотнести с произведением М. Ю. Лермонтова «Родина».

Мы уже отмечали, что систематическая работа по осмыслению учащимися функциональной значимости межтекстовых взаимодействий способствует формированию аналитических навыков, позволяющих им выполнять и олимпиадные задания по литературе.

Рассмотрим особенности работы с олимпиадными заданиями. Участникам предлагалось стихотворение Олега Дозморова «Холодно. Окно в библиотеке...»

Основная идея произведения подсказана отсылкой к стихотворению И. А. Бунина «Одиночество» через упоминание бунинской печали и обыгрывание цитаты из этого стихотворения:

Что ж! Камин затоплю, буду пить...  
Хорошо бы собаку купить.

Пониманию темы печали, утрат и невозвратимости прошлого способствует и отсылка к стихотворению И. А. Бунина.

Синие обои полиняли,  
Образа, дагерротипы сняли...

Кроме ссылок на стихотворения, можно «выйти» на Бунина через такие маркеры его творчества, как библиотека, липы, камин, собака, встречающиеся в рассказе «Антоновские яблоки» и цикле «Темные аллеи». Упоминание собаки, покупка которой может спасти от одиночества, заставляет вспомнить стихотворение А. Вертинаского «Это все, что от Вас осталось...». Однако у лирического героя Дозморова нет «собаки даже в планах». Не звучит пусть и грустная, но все-таки оптимистичная фраза, произнесенная лирическим героем Вертинаского: «Ничего. Как-нибудь проживем».

Если же мы обратимся к произведениям И. Бунина, то отметим, что у Бунина уходящий мир дворянских усадеб связан с элегическими настроениями утраты дорогого сердцу мира. А в стихотворении Дозморова нет ощущения теплой и светлой печали. Константы его стихотворения «холодно», «скучно», «тоска». Нет у Дозморова и сожалений о невозвратимости прошлого: «Нас с тобой волнует ли все это?». Не случайно стихотворение завершается словом «эпитафия». Эпитафия – надгробное слово по уже умершему: миру, человеку, части души, отвечавшей за любовь и тепло. Такой контраст с мироощущением Бунина позволяет сопоставить стихотворение Дозморова со стихотворениями М. Ю. Лермонтова. Однако у Дозморова есть упоминание «искомого портрета», то есть герой все-таки что-то ищет, но не находит. Что? Значит, его что-то все-таки тревожит, волнует, беспокоит. Что? Анализ текста через такие детали, заставляющие сформулировать вопросы, позволяющие включить этот текст в ряд других, лирические герои которых пытаются найти ответы на «вечные» вопросы («Мне не спится...» А. С. Пушкина, «Гамлет» Б. Л. Пастернака и др.).

Установление межтекстовых взаимодействий при работе с произведением Дозморова помогает более глубоко осмыслить авторскую концепцию. Также такая работа позволяет не только установить сквозные диалогические связи разных произведений, но и понять их контрастные отношения.

Выполнение заданий повышенного уровня сложности, формирующих понимание сквозных литературных связей художественных произведений и межтекстовых взаимодействий, способствует формированию познавательных универсальных учебных действий, прописанных в требованиях к результатам образования. При выполнении таких заданий обучающиеся приобщаются «к отечественному литературному наследию и через него – к традиционным ценностям и сокровищам мировой культуры» [10, с. 188–189]; у них формируется умение определять и учитывать историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественных текстов, умение выявлять сквозные темы и ключевые проблемы русской литературы, соотносить проблематику классических литературных произведений с современностью; они учатся осмыслять конкретно-историческое и общечеловеческое содержание литературных произведений.

## Библиографический список

1. Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество [Электронный ресурс] // Вопросы литературы. 1961. URL: <https://dzen.ru/a/ZwYh67rcy2FphbfB> (дата обращения: 05.06.2025).
2. Емельянова Л. А., Семиздралова О. А. Как усилить индивидуальный подход: возможности школы // Народное образование. 2014. № 3 (1436). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-usilit-individualnyy-podhod-vозможности-школы> (дата обращения: 14.04.2025).
3. Зинин С. А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2018. 232 с.
4. Лучникова Е. В. Современное состояние изучения индивидуальных образовательных маршрутов // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-izucheniya-individualnyh-obrazovatelnyh-marshrutov> (дата обращения: 10.05.2025).
5. Методические рекомендации по разработке заданий для муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников по литературе в 2024/2025 учебном году. М, 2025.
6. О методических рекомендациях школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников [Электронный ресурс]: письмо Министерства Просвещения Российской Федерации от 28.06.2024 № 03-930. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_481266/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_481266/) (дата обращения: 10.05.2025).
7. Салимова Д. А., Габидуллина Ф. И. Проблемы составления и решения разноуровневых типов заданий для подготовки к олимпиадам по русскому языку // Вестник ТГГПУ. 2022. № 3 (69). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sostavleniya-i-resheniya-raznourovnevyh-tipov-zadaniy-dlya-podgotovki-k-olimpiadam-po-russkomu-yazyku> (дата обращения: 14.04.2025).
8. Литература [Электронный ресурс]: федеральная рабочая программа основного общего образования // ФГБНУ ИСРО. М. 2024. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/06/frp\\_literatura\\_5\\_9\\_04062024.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/06/frp_literatura_5_9_04062024.pdf) (дата обращения: 13.04.2025).
9. Литература (базовый уровень) [Электронный ресурс]: федеральная рабочая программа среднего общего образования // ФГБНУ ИСРО. М. 2024. URL: <https://clck.ru/3P7RQp> (дата обращения: 13.04.2025).
- 10.Литература (углубленный уровень) [Электронный ресурс]: федеральная рабочая программа среднего общего образования // ФГБНУ ИСРО. М. 2024. URL: [https://colvenev-r71.gosuslugi.ru/netcat\\_files/30/69/FRP\\_Literatura\\_10\\_11\\_klassy\\_углубленный\\_урок\\_2024.pdf](https://colvenev-r71.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/FRP_Literatura_10_11_klassy_углубленный_урок_2024.pdf) (дата обращения: 13.04.2025).
- 11.Русский язык [Электронный ресурс]: федеральная рабочая программа основного общего образования // ФГБНУ ИСРО. М. 2022. URL:

[https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/01\\_frp\\_russkij-yazyk\\_5-9-klassy.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/01_frp_russkij-yazyk_5-9-klassy.pdf) (дата обращения: 13.04.2025).

12. Чегодаев А. В. Мониторинговое исследование качества работы с одаренными школьниками в регионах РФ // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2014. №2 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoringovoe-issledovanie-kachestva-raboty-s-odarennymi-shkolnikami-v-regionah-rf> (дата обращения: 14.04.2025).
13. Читательская грамотность школьника (5-9 классы): книга для учителя / О. М. Александрова, М. А. Аристова, И. П. Васильевых [и др.]; под ред. И. Н. Добротиной. М.: Вентана-Граф, 2018. 144 с.

## Онлайн-ресурсы

1. Золотое Сечение. Олимпиады [Электронный ресурс]. URL: <https://zsfond.ru/olimpiady/> (дата обращения: 14.04.2025).
2. Золотое сечение. Конкурсы [Электронный ресурс]. URL: <https://zsfond.ru/konkursy/> (дата обращения: 14.04.2025).
3. Всероссийская олимпиада школьников [Электронный ресурс]. URL: <https://postupi.online/olimpiada/vsosh-vseros-vosh-vserossiyskaya-olimpiada-shkolnikov/> (дата обращения: 14.04.2025).

# Приложение 1

## Фонетические и исторические чередования<sup>1</sup>

Почему в словах чередуются звуки? Это происходит при образовании грамматических форм слова. То есть звуки в одной и той же морфеме, например в корне, могут заменять друг друга. Такую замену называют чередованием.

В определенных случаях чередуются не только гласные звуки, но и согласные. Чаще всего чередование находится в корнях, суффиксах и приставках.

Мох – мха, везти – возить, крутой – круче, друг – друзья – дружить – в корне слова;

кружок – кружка, дочка – дочек, зимую – зимовать, ценный – ценен – в суффиксах;

ждать – подождать, звать – созвать, втереть – вотру – в приставках.

Существуют два вида чередований: *исторические* (их нельзя объяснить, они возникли давно и связаны с утратой гласных звуков [ъ], [ь] (сынь – сына, лость – листить) или с необъяснимым тождеством согласных звуков (бега – бежать) и *фонетические* (по-иному позиционные, так как зависят от позиции звука в слове [нЛга – нок], их можно объяснить с точки зрения современного русского языка, например, чередование [г//к] возникло потому, что перед гласным согласный звук сохраняется, а в конце слова звук оглушается, изменяет свое качество звучания).

### Исторические чередования

Гласные звуки	Примеры
[о//-]	мох – мха
[е//-]	корень – корня
[а//о]	загар – загореть
[э//и]	замереть – замирать
[ы//о]	дышать – вздох
[э//о]	везти – возить
[а//им//м]	понять – понимать – пойму
[у//он]	звук – звон
Согласные звуки	Примеры
[п//пл; м//мл; б//бл; в//вл]	купить – куплю, земной – земля
[с//ш]	носить – ношу
[з//ж]	возить – вожу
[х//ш]	сухой – суша
[д//с]	ведет – вести
[ц//ч]	отец – отчество
[ск//ст//щ]	блеск – блестеть – блещет
[т//ч//щ]	свет – свеча – освещение
[д//ж//жд]	ограда – огорожу – ограждение
[к//ц//ч]	оклик – клич – восклицание

<sup>1</sup><https://studfile.net/preview/3052850/page:31/>

## Фонетические (позиционные) чередования

<i>Гласные звуки</i>	<i>Примеры</i>
[о//ʌ//ъ] [а//ʌ//ъ] [օ//и³//ъ] [а//и³//ъ] [э//и³//ъ]	в[о]дный – в[ʌ]да – в[ъ]дяной тр[а]вка – тр[ʌ]ва – тр[ъ]вяной н[օ]с – н[и³]сет – н[ъ]суны п[а]ть – п[и³]ти – п[ъ]тидесятый с[э]мь – с[и³]ми – с[ъ]мидесятый
<i>Согласные звуки</i>	<i>Примеры</i>
звонкий – глухой [ж//ш] твёрдый – мягкий [л//л']	но[ж]и – но[ш] мо[л] – мо[л']ь

Исторические чередования выявляются при словообразовании и формоизменении.

Фонетические (позиционные) можно определить по редукции гласных и ассимиляции согласных звуков.

Много беглых гласных при изменении односложных и двусложных существительных по падежам [о, э, и/-]:

рот – рта, лёд – льда, пень -пня;

огонь – огня, узел – узла, ветер – ветра, урок – урока, ноготь – ногтя, улей – улья;

ведро – вёдер, окно – окон, игла – игл, яйцо – яиц.

Встречаются беглые гласные и в кратких прилагательных: краткий – краток, горький – горек, смешной – смешон, длинный – длинен, хитрый – хитёр.

В корнях разновидовых глаголов тоже происходят чередования гласных и согласных звуков: коснуться – касаться, осмотреть – осматривать, собрать – собирать, послать – посыпать, зажечь – зажигать, понять – понимать, сжать – сжимать.

Чередования звуков важно знать, чтобы правильно применять орфографические правила, когда возникают затруднения с написанием букв в разных частях речи. Если не узнаешь чередования, можешь допустить ошибку и при морфемном разборе, когда выделяешь части слова.

**Некоторые филологи предлагаю следующую классификацию:**

Звуковые изменения подразделяются на два вида:

- количественные;
- качественные.

**Первые связаны с возникновением или исчезновением тех или иных звуков (фонем) в слове и языке в целом, а другие – с переходом одного звука (фонемы) в другой.**

**Количественные изменения.** В истории языка не так уж часто встречаются ситуации, когда состав фонем либо увеличивается в данном языке, либо уменьшается. Так, в восточнославянском (древнерусском) языке, то есть языке восточных славян, который произошел из праславянского языка – общего языка

всех славян, сформировалась фонема /ф/, что произошло, с одной стороны, в результате заимствований, например, из греческого, еврейского и др. языков, где она имелась (*Фома, Федор, Иосиф* и т. п.), а с другой стороны, под влиянием закона падения редуцированных (кратких) звуков [o] и [e], обозначавшихся буквами Ъ (ер) и Ь (ерь). Например, до падения редуцированных слово *ВЪКОУПЬ* «вместе» звучало со звуком [в], а после – в результате его ассимиляции (уподобления) с последующим согласным – оно стало начинаться со звука [ф]. На появление новой фонемы русские люди в какой-то мере отреагировали неприязненно. Вот почему и до сих пор в просторечии можно встретить такие имена, как *Хома, Хвёдор, Осип* и т. п., где [ф] заменяется на [х], [хв'] и [н].

Пример с *ВЪКОУПЬ* одновременно показывает нам и исчезновение фонемы [ъ] из восточнославянского языка. Другие примеры подобного рода: *КЪДЬ – где, СЪДЬСЬ – здесь, НОЖЬКА – ножка* и т. д. Исчезновению редуцированных способствовала их краткость. В результате многосложные слова могли становиться односложными (*ДЛЬСЬ – днесь* «сегодня»; *КЪНАЗЬ – князь*). Очевидно, здесь сказался общеязыковой закон экономии.

**Качественные изменения.** В этом случае речь идет о замене в слове одного звука другим. На примере истории восточнославянского слова *ВЪКОУПЬ* мы видим замену [в] на [ф]. В примерах, данных выше, мы наблюдаем здесь и другие качественные изменения звуков: [к] – [г], [с] – [з], [ж] – [ш] и т. п.

Еврейское имя *«Ioan»* превратилось у нас в *«Иван»*. А вот пример из «Тихого Дона» М. А. Шолохова: *«Игнат... на вот тебе свиную гузку. Скусная»* (ч. 5, гл. 26). «*Скусная*» – «*вкусная*». Мы видим здесь замену литературного [ф] на диалектный [с]. Пример другой замены из этой же книги: *ослобонил вместо освободил*.

Весьма заметным в истории русского языка в его ранний период развития был переход [ы] в [и] после заднеязычных [г], [к], [х]. Если наши предки до этого перехода говорили *Кыев, богыни, хитрость* и т. д., то после него: *Киев, богини, хитрость*. В украинском языке переход [ы] в [и] застрял на середине. Вот почему украинский звук [и] шире русского.

Пример из романских языков: перевод [b] – [v]: *habere «иметь»* (лат.) – *avoir* (фр.), *avere* (ит.). [V] в слове *«варвар»* – того же происхождения.

Количественные изменения звуков могут приводить к качественным и наоборот. Так, падение редуцированных в восточнославянском (количественное изменение), как мы видели, способствовало переходу [в] в [ф] (качественное изменение). Но это качественное изменение привело к количественному – появлению звука [ф].

Звуковые изменения, происходящие в языке, могут быть значительными (системными) и незначительными. В первом случае мы имеем дело с фонетическими законами, а во втором – с фонетическими закономерностями. Первые основательно перелицовывают всю фонетическую систему данного языка, а другие лишь некоторую ее часть.

Действие фонетических законов и закономерностей приводит к определенным **историко-фонетическим процессам**. Рассмотрим их классификацию. Они делятся на:

- количественные;
- качественные.

**Первые изменяют число звуков (фонем) в слове, а другие меняют звуковой состав слова, сохраняя в нем прежнее число звуков.** К первым относятся **выкидка, гаплология и вставка**, а ко вторым – **сдвиг (передвижение) звуков и их перестановка (метатеза)**. Рассмотрим их в отдельности.

**Количественные процессы.** Выкидка и гаплология уменьшают число звуков в слове, а вставка, куда входят протеза, эпентеза и эпитетеза, напротив, увеличивают.

**Выкидка (диэреза). Диэреза – это выкидка тех или иных звуков из слова. Диэреза может происходить в начале слова, середине и конце.**

**Начало слова.** Типичным примером звуковой выкидки в начале слова является так называемая элизия во французском языке, под которой понимают стяжение артиклия с существительным, начинающимся с гласного звука: *le + usage = l'usage* (*обычай*), *le + homme = l'homme* (*человек*).

**Середина (основа) слова.** Мы наблюдали такую выкидку в восточнославянском языке при действии закона падения редуцированных: *ПЪТИЦА* (6 звуков) – *птица* (5 звуков); *СЪРДЬЦЭ* (7 звуков) – *сердце* (6 звуков). Но сюда подходят и случаи с так называемыми непроизносимыми согласными в русском языке: *солнце, честный, праздный, счастливый* и т. п.

Известно, что романские языки формировались на основе латыни. Но латынь (язык римлян) была распространена на огромной территории, которую называют Романией (*Roma – Рим*), где жили различные племена. Так, французский язык возник в результате освоения латыни галлами. В процессе этого освоения и происходили различные процессы в формирующихся романских языках. Они и привели их к дифференциации. Среди этих процессов большое место принадлежало срединной диэрезе латинских слов, например, во французских: *tabula – table* (*стол*), *niger – noir* (*черный*), *homo – homme* [*от*] (*человек*) и т. д.

**Конец слова.** В русском языке сокращение звуков на конце слова мы обнаруживаем, например, в суффиксальных диэрезах (*Пантелеевич* (*Пантелейевич*), *Алексеич* (*Алексеевич*), *Иваныч* (*Иванович*)) и флексивных (*читат* (*читает*), *знат* (*знает*), *ломат* (*ломает*) и т. п.).

Но намного больше звуковых выкидок на конце слов происходило в истории французского языка. Вот почему во французском возникло немое *E* (*village* «деревня», *femme* «женщина», *peinture* «живопись», *toilette* «туалет»). Вот почему в определенных позициях перестали произноситься согласные на конце слова (*est [E]* «есть», *absent [apsa~]* «отсутствующий», *justement [zbystema~]*, *ilsaiment [ilzEm]* «они любят» и т. д.). «Начало этого явления восходит к периоду отпадения конечных согласных, – пишет А. Доза. – Согласный отпадал только перед словом, начинающимся с согласного, позднее – перед паузой и сохранился перед словом, начинающимся с гласного»

**Гаплология.** Гаплология – это сокращение числа звуков на морфемном шве: *расчет – расчет*; *Курский – Курский*; *трагико- комедия – трагикомедия*; *знаменоносец – знаменосец*; *минерало- логия – минералогия*; в санскрите: *su* «хорошо» + *ukti* «речь», соединившись, дали *sukti* «острота, афоризм»; *vidya* «знание» + *artha* «любовь» = *vidyarthi* «любознательный».

**Вставка.** Она существует в виде протезы, эпентезы и эпитетезы.

**Протеза** – это звуковая вставка в начале слова: *вострый, восемь, вотчина* (от *отец*), *гусеница* (от «*ус*») и т. п. Ю.С. Маслов в своем учебнике дает много примеров протетических согласных из славянских языков: белорусские *гэта* (*это*), *вуха* (*ухо*), *ён, яна* (*он, она*) с протетическим [j]; украинские *гострий* (*острый*), *він, вона* (*он, она*), *вулица* (*улица*), *вікно* (*окно*) и др. (С. 84).

Реже встречаются протетические гласные. Пример заимствований в турецком: *istandard* (*стандарт*), *istasion* (*станция*). Венгры превратили наши слова *двор* и *школа* в *udvar* и *iskola*.

**Эпентеза** – это звуковая вставка внутрь слова. Согласные звуки, как правило, вставляются внутрь звукосочетаний, состоящих из нескольких гласных (зияний). Например, в русском просторечии можно обнаружить *какаво, радиво, Ларивон, Родивон*. Но иногда согласные вставляются и внутрь звукосочетаний, состоящих из нескольких согласных: *страм, ндрав*. Подобные звуки называют паразитическими, поскольку они отсутствуют в соответственных словах литературного языка.

Мы видим, что описываемые мною процессы имеют звуковую природу – не связанную с какими-либо смысловыми изменениями в словах, где они произошли. Однако в редких случаях мы обнаруживаем некоторый намек на семантический эффект подобных процессов. Так, «*нрав*» и «*ндрав*» – не совсем одно и то же. Некоторая смысловая разница между ними имеется, она связана со стилистической нагрузкой просторечного слова «*ндрав*». Недаром у Н. А. Островского один из самодуров восклицает: «*Ндраву моему не препятствуй!*». «*Ндрав*» – это не просто «*нрав*», а «*что хочу, то и ворочу*». Следовательно, слово «*ндрав*» оказывается в смысловом отношении более насыщенным за счет семы, указывающей на произвол, самодурство его хозяина.

Наблюдается иногда и гласная эпентеза. В просторечном слове «*рубель*», например, паразитический гласный появился между согласными для более легкого произношения литературного слова «*рубль*». Но есть пример и литературного эпитетического гласного в литературном русском языке: М.В. Ломоносов в XVIII в. писал «*ветр*», который изменился в дальнейшем в «*ветер*». Второй гласный здесь эпитетического происхождения.

**Эпитета** – это добавление звука в конце слова. В восточнославянском языке говорили *песнь*, но русские вставили на конец [a]. Получилась *песня*, хотя слово «*песнь*» продолжает употребляться в возвышенном значении и в современном русском языке. Мы помним, что донские казаки у М. А. Шолохова слово «*жизнь*» произносят с эпитетическим [a]: *жизня*. Следовательно, они обошлись со словом «*жизнь*», как русский литературный язык обошелся со словом «*песнь*». Интересный пример подобного рода дает финский язык с названием шведской столицы Стокгольма: шведский *Stockholm* финны стали произносить *Tukholma* – с эпитетическим гласным [a].

К эпитетическим согласным, очевидно, следует отнести звук [j], который регулярно стал вставляться на конце русских слов, заимствованных из латинского и оканчивающихся на -ia (без ѹота посередине): *Victoria* – *Виктория*, *iustitia* – *юстиция*, *familia* – *фамилия*. Подобным образом обстояло дело со словами *Италия, Индия, Персия* и т. п.

**Качественные процессы.** Качественные звуковые изменения могут происходить либо за счет сдвига (передвижения) гласных или согласных по месту (ряду) или способу образования, либо за счет перестановки звуков в слове.

**Передвижение гласных.** В истории английского языка его среднего периода (XII–XVI вв.) действовал закон сдвига гласных, состоящий в том, что гласные нижнего подъема сдвинулись вверх, то есть стали более узкими: *E – I / he* «он», *O – U / moon* «луна».

**Передвижение согласных.** В истории этого же языка древнего периода (до XII в.) произошел другой фонетический закон – передвижения согласных:

К – Х / *heart* «сердце», ср. *cordis* в латинском;

В – Р / *pool* «лужа», ср. «болото» в русском;

Д – Т / *two* «два», ср. с русским;

ВН – В / *brother* «брать», ср. *bhratar* в санскрите.

**Перестановка (метатеза).** Метатеза – это звуковая перестановка. Так, латинское слово *flor* «цветок» превратилось в русское имя «Фрол», а немецкий *Futteral* в русский «футляр». Примеры из романских языков: лат. *paludem* – ит. *padule* (болото); лат. *elemosia* – порт. *esmola* (милостыня); лат. *periculum* – исп. *peligro*.

А подходит ли сюда новый пример из М. А. Шолохова? Его Христоня в «Тихом Доне» говорит «обнаковенные (окопы)» вместо «обыкновенные». Если оставить в стороне чередование [а] – [ы] в корне, то мы обнаружим перестановку [н] с середины литературного слова на начало диалектно-просторечного. Но здесь нет замены одного звука на другой, как в вышеприведенных примерах. Очевидно, подобную перестановку звука следует рассматривать как особую разновидность метатезы. В этом случае речь идет о частичной метатезе, поскольку при полной метатезе происходит взаимная перестановка двух звуков, а в случае с частичной перестановкой лишь один звук переставляется в другое место, но не заменяет какой-либо другой.

## Приложение 2

А. С. Пушкин

### Осень

И забываю мир — и в сладкой тишине  
Я сладко усыплен моим воображеньем,  
И пробуждается поэзия во мне:  
Душа стесняется лирическим волненьем,  
Трепещет и звучит, и ищет, как во сне,  
Излиться наконец свободным проявленьем —  
И тут ко мне идет незримый рой гостей,  
Знакомцы давние, плоды мечты моей.

### XI.

И мысли в голове волнуются в отваге,  
И рифмы легкие навстречу им бегут,  
И пальцы просятся к перу, перо к бумаге,  
Минута — и стихи свободно потекут.  
Так дремлет недвижим корабль в недвижной влаге,  
Но чу! — матросы вдруг кидаются, ползут  
Вверх, вниз — и паруса надулись, ветра полны;  
Громада двинулась и рассекает волны.

### XII.

Плынет. Куда ж нам плыть?...

Анна Ахматова

### Творчество

Бывает так: какая-то истома;  
В ушах не умолкает бой часов;  
Вдали раскат стихающего грома.  
Неузнанных и пленных голосов  
Мне чудятся и жалобы и стоны,  
Сужается какой-то тайный круг,  
Но в этой бездне шепотов и звонов  
Встает один все победивший звук.  
Так вокруг него непоправимо тихо,  
Что слышно, как в лесу растет трава,  
Как по земле идет с котомкой лихо.  
Но вот уже послышались слова  
И легких рифм сигнальные звоночки, -  
Тогда я начинаю понимать,  
И просто продиктованные строчки  
Ложатся в белоснежную тетрадь.

ГАЛЕРЕЯ

**Борис Пастернак**

**«О, знал бы я, что так бывает...»**

О, знал бы я, что так бывает,  
Когда пускался на дебют,  
Что строчки с кровью — убивают,  
Нахлынут горлом и убьют!  
От шуток с этой подоплекой  
Я б отказался наотрез.  
Начало было так далеко,  
Так робок первый интерес.  
Но старость — это Рим, который  
Взамен турсов и колес  
Не читки требует с актера,  
А полной гибели всерьез.  
Когда строку диктует чувство,  
Оно на сцену шлет раба,  
И тут кончается искусство,  
И дышат почва и судьба.

**Давид Самойлов**

**Вдохновенье**

Жду, как заваленный в забое,  
Что стих пробется в жизнь мою.  
Бью в это темное, рябое,  
В слепое, в каменное бью.  
Прислушиваюсь: не слыхать ли,  
Что пробиваются ко мне.  
Но это только капли, капли  
Скользят по каменной стене.  
Жду, как заваленный в забое,  
Долблю железную руду, —  
Не пробивается ль живое  
Навстречу моему труду?..  
Жду исступленно и устало,  
Бью в камень медленно и зло...  
О, только бы оно пришло!  
О, только бы не опоздало!

**Елена Шварц**

Как в глаз попавшая соринка,  
Жемчужинка растет под створкой  
Моллюска болью — но, подумай,  
Какая пышная начинка —  
Вот так и ты, стихотворенье

Из крови, сна и наважденья,  
Живешь под створкою одной  
С твоим творцом.  
Его толкаешь ты и мучишь,  
Из моря выброситься хочешь,  
Порвавши костяные пуги,  
Его бежать куда-то нудишь  
И прыгать с вышки парашютной  
Без парашюта.

2003

*Владимир Строчков*

Вот мы пишем, пишем письмена свои на воде,  
чтоб они упłyвали к народам с течением вод,  
но становятся воды, цветут и гниют. И в беде  
опускаем мы руки тогда и бормочем: — Ну, вот!

А потом мы пишем свои письмена на песке,  
чтоб они на века здесь остались, окаменев,  
но приходит ветер и сдуває их, и в тоске  
мы не в силах скрыть разочарованье и гнев.

И тогда на бумаге мы пишем свои письмена,  
знак за знаком плотно их располагая в ряд,  
чтоб они сохранились на вечные времена  
потому что рукописи, говорят, не горят.

Но приходит огонь, и бумага горит в огне  
с письменами ли, без, и опять мы бубним: — Беда!  
Неужели такого места на свете нет,  
чтобы можно было писать письмена навсегда?

Мы обманный и грешный, гречневый, манный люд  
с той далекой поры, как сидели еще на горшке.  
Кто из нас, доказавши всем, что он не верблюд,  
все равно головой не застрянет в игольном ушке?

Но нельзя ли хоть руку просунуть, хотя б одну,  
чтобы там, у порога, вписать на входную скрижаль  
письмена наши многострадальные? Ну,  
может, можно?..

2008

С утра, чуть рассвело, я у подножья  
цветка увидел крохотный обоз —  
карминный с черной крапинкой — то божьей  
коровке в насекомый храм брелось.  
Чуть вздрагивали иногда надкрылья —  
взлететь ли ей на праздничный простор  
или вернуть крылатые усилия  
обратно в шеститочечный узор?  
Цвел колокольчиков тончайший хор.

Кузнечик велимир, как бы калека  
с клюками, приготовился лететь,  
и усики подъял его коллега,  
из листьев мари выглянув на третью.  
Полз муравей, неутомимый левин,  
плыл мотылек ганс христиан, цветы  
целуя и не ведая беды, —  
к заутрене, на маленький молебен  
во славу их праматери — Воды.

На поле пасся, вдалеке от крова,  
конь, и блистало тело вороного,  
как черные китайские шелка:  
взглянуть — и вмиг зажмуриться, и снова  
взглянуть, но так, чтоб дрогнула строка.  
Из полевой необозримой ширы  
я в лес забрел, где чудилося мне  
то зинь, то фью, то сип, то цири-цири...  
И там остановился в полутьме.

Великое событие оленей  
шло меж деревьев, бережно косясь.  
Их ласковое пламенное племя  
несло рогов изысканную вязь.  
За ними шел поэт в пижамной паре  
и бормотал сквозь круглые очки  
одицкий рефрен о божьей твари.  
День угасал, но вечер был в ударе,  
и что ни шаг взрывались светлячки.

2018

## В. А. Пьецух Патриотический карась

*Тоска по родине! Давно  
Разоблаченная морока...  
М. Цветаева*

Сижу в столичном аэропорту одного маленького островного государства, жду, когда объявит посадку на самолет. Час проходит, другой проходит, а диспетчерская вышка молчит как воды в рот набрала, и нет гарантий, что она снова заговорит.

Жарко! Воздух настолько раскален, что им трудно дышать, кажется, все потеет, что только может потеть, включая кресла для пассажиров, по залу ожидания бродят какие-то буйноволосые, полуголые старички, расписанные вроде бы зубной пастой, и ни одного человеческого слова не услышишь, а все какое-то мяуканье доносится до ушей, птичий щебет, что-то похожее на брюшное урчание — скукота!

А у нас теперь зима, снегу небось намело по колена, поземка вот-вот перекроет дорожное движение, и по утрам стоят лютые холода. Подумаешь: нет, господа хорошие, уж лучше расписные старички, чем лютые холода.

Напротив того места, где я обосновался в зале ожидания, стоит большой аквариум, который я сначала как-то неглядел. В аквариуме живут разноцветные карпы — золотые, золотистые, оранжевые, огненно-красные, пятнистые — и одна-единственная морская черепаха, которая медленно и грациозно проплывает мимо, высуня змеиную голову над водой.

Сначала я не приметил скромную рыбку, забившуюся в дальний уголок аквариума и сидевшую там безотлучно, словно она отбывала срок. Интересно, что и рыбка на меня глядела, точно зачарованная, и я на нее глядел. Наконец, совершив над собой некоторое усилие, она подплывает к моей стороне аквариума и утыкается носом в толстое пластиковое стекло.

Святые угодники! Это был карась, обыкновенный подмосковный карась медно-землистого цвета, местами облезлый, с объеденным рулевым плавником и красноватыми, словно заплаканными глазами, какие еще бывают у зажившихся старичков. Я мысленно спросил карася, какая нелегкая занесла его за восемь тысяч километров от родного Перхушкова, а он в свою очередь поинтересовался, не пересохло ли Клязьминское водохранилище и каковы рыночные цены на судака.

Так мы с карасем и беседовали довольно долго, пока диспетчерская башня не объявила посадку на самолет. Я спрашивал в эту минуту, существует ли на острове собственная футбольная команда, а карась мне плакался на несносную жару, агрессивность морской черепахи, отвратительные корма...

И вдруг я понял, что такое любовь к родине, и в левом боку у меня открылось неприятное колотье.

2016

## **М. Яснов**

У швейной машинки — ни дня передышки:  
карманы, манишки, рубашки, штанишки.  
Машинка поет от зари до заката:  
«Ци-та-та, цита-та, цитата-цитата!...».

Так дальше и вышло — с повтором, с оглядкой  
на ближние судьбы над детской кроваткой:  
на фото ушедших и канувших в ночь —  
узнать, не забыть, пережить, превозмочь...

В соседней квартире и в дальней Сибири —  
везде наши матери шили-кроили  
из легкого фарта и мелкой удачи  
Мальчишкам — одежду, мужьям — передачи.

О чём я? О том я, что знался с утратой,  
что стала судьба моя скрытой цитатой  
из общей судьбы, и с годами трудней  
себя обнаружить и высмотреть в ней.

И вправду, оглянешься — как мы похожи:  
все тот же, все та же, все те же, все то же!  
Смотрю, повторяя, как в детстве когда-то:  
— Цитата... Цитата... Цитата... Цитата...

## **Б. Окуджава**

Я много лет пиджак ношу.  
Давно потерся и не нов он.  
И я зову к себе портного  
и перешить пиджак прошу.

Я говорю ему шутя:  
«Перекроите все иначе.  
Сулит мне новые удачи  
искусство кройки и шитья».

Я пошутил. А он пиджак  
серьезно так перешивает,  
а сам-то все переживает:  
вдруг что не так. Такой чудак.

Одна забота наяву  
в его усердье молчаливом,

чтобы я выглядел счастливым  
в том пиджаке. Пока живу.

Он представляет это так:  
едва лишь я пиджак примерю —  
опять в твою любовь поверю...  
Как бы не так. Такой чудак.

А. Кушнер

Времена не выбирают,  
В них живут и умирают.  
Большой пошлости на свете  
Нет, чем клянчить и пенять.  
Будто можно те на эти,  
Как на рынке, поменять.  
Что ни век, то век железный.  
Но дымится сад чудесный,  
Блещет тучка; я в пять лет  
Должен был от скарлатины  
Умереть, живи в невинный  
Век, в котором горя нет.  
Ты себя в счастливцы простишь,  
А при Грозном жить не хочешь?  
Не мечтаешь о чуме  
Флорентийской и проказе?  
Хочешь ехать в первом классе,  
А не в трюме, в полутьме?  
Что ни век, то век железный.  
Но дымится сад чудесный,  
Блещет тучка; обниму  
Век мой, рок мой на прощанье.  
Время — это испытанье.  
Не завидуй никому.  
Крепко тесное объятье.  
Время — кожа, а не платье.  
Глубока его печать.  
Словно с пальцев отпечатки,  
С нас — его черты и складки,  
Приглядевшись, можно взять.

Юрий Левитанский

Диалог у новогодней елки

— Что происходит на свете? — А просто зима.

— Просто зима, полагаете вы? — Полагаю.

Я ведь и сам, как умею, следы пролагаю  
в ваши уснувшие ранней порою дома.

— Что же за всем этим будет? — А будет январь.

— Будет январь, вы считаете? — Да, я считаю.

Я ведь давно эту белую книгу читаю,  
этот, с картинками выюги, старинный букварь.

— Чем же все это окончится? — Будет апрель.

— Будет апрель, вы уверены? — Да, я уверен.

Я уже слышал, и слух этот мною проверен,  
будто бы в роще сегодня звенела свирель.

— Что же из этого следует? — Следует жить,  
шить сарафаны и легкие платья из ситца.

— Вы полагаете, все это будет носиться?

— Я полагаю, что все это следует шить.

— Следует шить, ибо сколько выюге ни кружить,  
недолговечны ее кабала и опала.

— Так разрешите же в честь новогоднего бала  
руку на танец, сударыня, вам предложить!

— Месяц — серебряный шар со свечою внутри,  
и карнавальные маски — по кругу, по кругу!

— Вальс начинается. Дайте ж, сударыня, руку,  
и — раз-два-три,  
раз-два-три,  
раз-два-три,  
раз-два-три!..

Олег Дозморов

Холодно. Окно в библиотеке  
нараспашку. Старого камина  
странных гудения в том веке  
вот и обнаружилась причина.

Скучно. Липы. Сны. Дагерротипы.  
Синие обои полиняли.  
Все, прости за рифму, прототипы  
бунинской присутствуют печали.

Нас с тобой волнует ли все это?  
Мы с тоскою столько лет знакомы.  
Среди всех картинок и портретов  
вряд ли здесь отыщется искомый.

Я не пью, камина нет, собаки  
даже в планах, мало фотографий  
дома, но не избежал, однако,  
извини за рифму, эпитафий.

2008

Иван Бунин

### Одиночество

И ветер, и дождик, и мгла  
Над холодной пустыней воды.  
Здесь жизнь до весны умерла,  
До весны опустели сады.

Я на даче один. Мне темно  
За мольбертом, и дует в окно.  
Вчера ты была у меня,  
Но тебе уж тоскливо со мной.

Под вечер ненастного дня  
Ты мне стала казаться женой...  
Что ж, прощай! Как-нибудь до весны  
Проживу и один — без жены...

Сегодня идут без конца  
Те же тучи — гряда за грядой.  
Твой след под дождем у крыльца  
Расплылся, налился водой.

И мне больно глядеть одному  
В предвечернюю серую тьму.  
Мне крикнуть хотелось вослед:  
«Воротись, я сроднился с тобой!»

Но для женщины прошлого нет:  
Разлюбила — и стал ей чужой.  
Что ж! Камин затоплю, буду пить...  
Хорошо бы собаку купить.

1906 г.

**Иван Бунин**

**Синие обои полиняли...**

Синие обои полиняли,  
Образа, дагерротипы сняли —  
Только там остался синий цвет,  
Где они висели много лет.

Позабыло сердце, позабыло  
Многое, что некогда любило!  
Только тех, кого уж больше нет,  
Сохранился незабвенный след.

1916

**Александр Вертинский**

Это все, что от Вас осталось —  
Пачка писем и прядь волос.  
Только сердце немного сжалось,  
В нем уже не осталось слез.  
Вот в субботу куплю собаку,  
Буду петь по ночам псалом,  
Закажу себе туфли к фраку...  
Ничего. Как-нибудь проживем.  
Все окончилось так нормально,  
Так логичен и прост конец:  
Вы сказали, что нынче в спальню  
Не приносят с собой сердец.

1918 г.

**Борис Рыжий**

**Если в прошлое, лучше трамваем**

Если в прошлое, лучше трамваем  
со звоночком, поддатым соседом,  
грязным школьником, тетей с приветом,  
чтоб листва тополиная следом.

Через пять или шесть остановок  
въедем в восьмидесятые годы:  
слева — фабрики, справа — заводы,  
не тушуйся, закуривай, что ты.

Что ты мямлишь скептически, типа  
это все из набоковской прозы, —  
он барчук, мы с тобою отбросы,  
улыбнись, на лице твоем слезы.

Это наша с тобой остановка:  
там — плакаты, а там — транспаранты,  
небо синее, красные банты,  
чьи-то похороны, музыканты.

Подыграй на зубах этим дядям  
и отчаль под красивые звуки,  
куртка кожаная, руки в брюки,  
да по улочке вечной разлуки.

Да по улице вечной печали  
в дом родимый, сливаясь с закатом,  
одиночеством, сном, листопадом,  
возвращайся убитым солдатом.

2000 г.

ГАОУ ДПО СО „ИРО“