

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ЛИНГВОДИДАКТИКА: К ГЕРМЕНЕВТИКЕ ТЕРМИНА

В. В. Волков, Н. В. Волкова, И. В. Гладилина

Тверской государственной университет, г. Тверь

Цель работы – моделирование семантических процессов при герменевтической интерпретации русского терминологического словосочетания функциональная грамотность, рассмотрение различных аспектов феномена функциональной грамотности. Лингводидактические аспекты функциональной грамотности основываются на оппозиции активных и пассивных видов речевой деятельности, на взаимосвязи функций языка с задачами совершенствования коммуникативных и когнитивных способностей.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, лингводидактика, функциональная грамотность, герменевтика, речевая деятельность.

Постановка проблемы

В словообразовательной цепочке *грамота* → *грамотный* → *грамотность* инициальное существительное *грамота* ‘умение читать и писать’ в финальном сущ. *грамотность* ‘наличие необходимых знаний в какой-либо области деятельности’ отзывается существенным, как в перевернутой пирамиде, расширением (снизу вверх) денотативно-референциальной («предметно-тематической») отнесенности: от сферы, связанной только с овладением языком / речью (*грамота*) – к любой деятельности, где требуются знания и умения (*грамотность*), которые приобретаются не иначе, как на основе владения *грамотой* = языком и речью. Иными словами, *грамотность* – это (1) ‘умение читать и писать’ (= *грамота*, *грамотность*₁) + (2) ‘владеть необходимыми знаниями в какой-либо области деятельности’ (= *грамотность*₂). *Грамотность* во вторичном, расширенном значении (*грамотность*₂) – это, например, *компьютерная (цифровая), правовая, техническая, естественнонаучная* и иные «*грамотности*», которые понимаются, соответственно, как *грамотность* (знание + умение пользоваться), связанная с компьютерной техникой, с вопросами права и правоприменения и т. д.

© Волков В. В., Волкова Н. В., Гладилина И. В., 2022

В этом вторичном значении *грамотность*, синонимизируется с современными прочтениями терминов *компетенция / компетенции* [14], что и маркируется составным термином *функциональная грамотность*, а номинируемый этим термином феномен функциональной грамотности трактуется через понятие «проблемный подход / проблемное обучение» как способность решать нестандартные, постоянно меняющиеся задачи – сложные проблемы, «имеющие социальную и личностную значимость» [11, с. 38]. Разнообразие проблем обуславливает и разнообразие интерпретаций термина *функциональная грамотность*, ядро которых можно усмотреть в следующем определении: «Функционально грамотная личность – это личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [2, с. 35]. В профильных работах по педагогике и образованию *функциональная грамотность* ассоциируется с задачами непрерывного образования – как в собственно лингвистическом прочтении понятия «грамотность», так и в расширительных прочтениях, связанных со способностью максимально быстро и успешно адаптироваться к новым условиям жизни, с овладением разнообразными новыми личностными и профессиональными компетенциями (обзор в работе: [16]).

Сравнительной новой составной термин *функциональная грамотность*, с точки зрения лексической семантики, плеонастичен, семантическая тавтология в нем усматривается постольку, поскольку лексемы *грамота / грамотность* содержат сему ‘функция’ – как *архисему*, которая неявно просматривается в толкованиях ‘уметь (читать и писать)’, ‘владеть (знаниями)’. ‘Уметь (что)’ и ‘владеть (чем)’ – это и есть функции грамоты / грамотности, строго в соответствии с основным значением сущ. *функция* ‘назначение’ (< лат. *functio* ‘исполнение, совершение; служебная обязанность’ – от *fungi* ‘осуществлять, выполнять, исполнять’).

Отсюда вопрос, на котором центрируется внимание авторов в данной работе: каково «функциональное назначение» термина *функциональная грамотность*, – если исходить из того, что данный термин не просто очередной терминологический симулякр – «пустое понятие», точнее, «пустая оболочка» для того, чему уже есть терминологические оболочки – не составные, а простые, однословные? Иными словами: какие новые смыслы могут усматриваться в составном термине *функциональная грамотность* за счет присоединения к сущ. *грамотность* определения *функциональная*?

Разумеется, поиски ответов на эти вопросы в разных профессиональных сферах, где требуется *грамотность*, – разные. Одно дело – функциональная грамотность, например, пекаря или хирурга, другое – школьника, изучающего родной язык. Авторы рассматривают лишь лингводи-

дактический аспект грамотности, имеют в виду лишь грамотность, связанную с овладением языком / речью.

О субъектах лингводидактической деятельности

Исходный вопрос(ы) лингводидактики – о (1) субъекте / субъектах (*кто* учит / помогает учиться) и (2) «объектах» (*кого* учат), которые одновременно и субъекты (*кто* учится). Это дву/бисубъектная, «традиционная» модель образовательной деятельности. В более пространной, полисубъектной модели перечень субъектов (*кто?*) существенно шире, в частности: *кто* инициирует образовательный процесс и *в чьих* интересах он осуществляется? Самый общий ответ – в формулировке Федерального Закона «Об образовании», в определении понятия «образование»: «... единый целенаправленный процесс <...> осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства...» [13]. Следовательно, необходимые системно «инициирующие» образовательную деятельность и далее обеспечивающие саму ее возможность субъекты, без воли и (организационного, финансового и т. д.) содействия которых эта деятельность невозможна, – это государство, общество и семья, или, в другой последовательности – общество, семья и государство.

Вопросы о перечне и мотивационных импульсах каждого из названных субъектов (имея в виду также не названные, но подразумеваемые, типа «сам» человек, некое градообразующее предприятие как заказчик образовательных услуг, новые профессии как сферы потенциальной самореализации выпускников и т. п.) составляют имплицитно полагаемое основание лингводидактики как общей теории обучения языку / языкам. Мотивационные импульсы субъектов социального заказа – это, по аналогии со зданием, – тот «фундамент», который невидим глазу, но без которого зданию стоять не на чем. Оставляя вопросы о способах конструирования и составе «списка субъектов», о существовании их социального и профессионального заказа / заказов за пределами специального рассмотрения в данной работе – в ее имплицитно полагаемом основании, – сосредотачиваемся на понятии «функциональная грамотность», опираясь в дальнейших размышлениях на лингвогерменевтические технологии «всматривания» во внутреннюю форму (морфемно-словообразовательную, этимологическую, лексико-семантическую) термина *функциональная грамотность* как языковой и речевой единицы, использующейся в различных дискурсивных обстоятельствах в смежных, но различных значениях и смыслах.

Деятельность любого субъекта образовательной деятельности целенаправленна, включает «ближайшие» задачи, «дальнейшие» цели и – в дальней телеологической проекции – некие «сверхзадачи». По этимону сущ. *телеология* может пониматься не только через сему 'цель', но и через 'результат, совершение', ср.: *телеология* 'учение о целях (бытия, су-

ществования) – от др.-гр. *teleios, teleos* ‘совершенный (о богах, людях и предметах), превосходный, отличный; исполнившийся, осуществившийся’, из *telos* ‘свершение, исполнение; развязка, результат; конец, окончание; высшая точка, предел’ [3, с. 1233–1235]. Отсюда в силу телеологичности, как именованная идеальной «макроцели», семантическая диффузность терминологического словосочетания *функциональная грамотность*, наличие у него разнообразных значений и смыслов, возможность именовать самые разные «сверхзадачи» лингводидактической деятельности *любых* субъектов, в том числе в их синергичном взаимодействии.

Сказанным обуславливается, с одной стороны, предельная обобщенность толкования термина *функциональная грамотность* в профильной педагогической / лингводидактической литературе, с другой стороны, разнообразие конкретных прочтений его семантики.

По предельно общему определению словаря лингвометодических терминов, опорное понятие *грамотность* – это «определенная степень владения человеком навыками и умениями чтения и письма в соответствии с нормами родного (изучаемого) языка» [1, с. 54], производное понятие *функциональная грамотность*, «в отличие от элементарной грамотности как способности личности читать, понимать, составлять простые короткие тексты <...> есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [Там же, с. 342].

Конкретизированные прочтения различных аспектов «функциональной грамотности» основываются на ее рассмотрении в контексте различных видов речевой деятельности: 1) активных – говорение, письмо; суммарно – *речь* (устная, письменная); 2) пассивных – слушание, чтение; суммарно – *рецепция*, в оптимуме складывающаяся из трех основных шагов: восприятие → понимание → осмысление (интерпретация), причем именно в таком порядке: последующее *вслед за* и *над* предшествующим.

Активные виды речевой деятельности: языковая vs речевая (коммуникативная) функциональная грамотность

Специально вопросам теории и практики активной речевой деятельности посвящена *риторика* – едва ли не древнейшая филологическая дисциплина. В современных условиях риторику, как правило, понимают не столько как искусство «говорить красиво», сколько как практику эффективного речевого взаимодействия и воздействия, что ассоциируется скорее с понятием «культура речи» = «культура говорения / письма». Становление и развитие личностной культуры речи связывают с понятием «хорошая речь», осмысление и освоение основных ее качеств составляет

один из краеугольных камней сначала всего «школьного» обучения языку, а затем всей дальнейшей речевой практики социально ответственного говорящего / пишущего. Перечень качеств хорошей речи общеизвестен: от *правильности* и *чистоты* – до *богатства* и *выразительности*, эти качества повсеместно изучаются как в общеобразовательных, так и в высших учебных заведениях, в том числе в рамках курсов под названиями «Русский язык», «Культура речи» и под.

Однако «автоматически» отождествлять владение качествами хорошей речи с понятием *функциональной грамотности* едва ли целесообразно. С функциональной точки зрения, качества «хорошей речи» представляют собой полевую, иерархическую структуру, центр которой составляют *содержательность* (*информативность*) и *уместность*, а все остальные качества ценны лишь в той мере, в какой служат задаче передать нужное содержание: «...без информативности и уместности все остальные качества <...> оказываются лишены смысла, подобно тому как “лишен смысла” хорошо одетый и хорошо воспитанный, но лишенный существенного внутреннего содержания человек» [4, с. 104].

С содержательностью как телеологическим центром, «сверхценностью» речи через функциональный оператор ‘служить’ остальные качества «хорошей речи» связаны отношениями двух уровней:

1. Качества языка, центрирующиеся на системно-языковом отношении «говорящий – система языка, языковая норма»: *правильность* (*нормативность*), *чистота*, *богатство*, *выразительность*. Эти качества, связывающие говорящего с языковой системой и нормой, как бы «выносятся за скобки» и реципиента, и содержание речи, которые лишь подразумеваются. Функция качеств «хорошего языка» – *быть (только лишь) условием* «хорошей речи».

2. Качества речи, центрирующиеся на коммуникативно-речевом отношении «говорящий – содержание речи – реципиент содержания речи»: а) *точность*, *логичность* самого содержания / изложения; б) *уместность*, *понятность*, *доступность* (содержания для реципиента).

Логика становления функциональной грамотности в этих двух аспектах – в смене их доминантности: 1) от системно-языковых качеств как базовой доминанты функциональной грамотности; 2) к коммуникативно-речевому как «дальнейшей» доминанте функциональной грамотности.

Эту логику целесообразно интерпретировать как «возрастание» от зерна (зародыша) к целостному организму, о чем ясно говорит этимологическая внутренняя форма сущ. *культура*, отсылающая к представлениям о росте / взращивании, ср.: лат. *cultura* ‘возделывание, обрабатывание > земледелие > воспитание, образование, развитие’ – от *colere* ‘возделывать; взращивать > заботиться > усердно заниматься, деятельно осуществлять’.

Пассивные виды речевой деятельности: чтение *vs* восприятие, понимание, интерпретация (осмысление)

Умение читать, различать буквы, видеть за буквами целые слова, складывать из значений слов смыслы целых предложений и текстов – это те исходные представления, которые заложены в этимоне сущ. *грамота* / *грамотность* – из др.-гр. формы мн. числа *grammata*, от *gramma* ‘письменный значок, буква > всё написанное: письмо, книга, запись и т.п.’ [15, с. 212]. Это фундаментальное умение фиксируется как главное и на протяжении многих веков единственное значение слов *грамота* / *грамотный*, ср. у В.И. Даля: «**Грамота**... умение читать и писать; иногда одно только первое, умение читать. <...> **грамотный** <...> кто знает грамоти, умеет читать...» [9, с. 390].

Однако не будем недооценивать наших предков: едва ли они имели в виду лишь формальную способность складывать из букв слова, не сознавая их значений. «Умение читать» (если это действительно умение, а не один только формальный навык), думается, само собой предполагает, что внимание к написанному / напечатанному включает (в идеале – автоматически) важнейшие когнитивные процессы получения, обработки и освоения кроющейся за буквами информации, которые выстраиваются в виде последовательности: *восприятие* → *понимание* → *осмысление (интерпретация)*. Как мы уже отмечали ранее, «...выражение *прочитал книгу* одновременно означает и “воспринял зрительно текст, напечатанный на этих переплетенных страницах”, и “понял содержание воспринятого зрительно текста”. За этими разными прочтениями – гигантская психолого-педагогическая <...> и общекультурная проблема способности воспринимать, понимать и интерпретировать поступающую к человеку информацию» [5, с. 59]. Остается заключить, что в некоем максимизированном прочтении *функциональную грамотность читателя* можно трактовать именно как способность (1) направлять внимание и воспринимать, (2) понимать, (3) осмысливать, то есть иметь возможность по-своему истолковать (= интерпретировать) читаемое / прочитанное, например, в форме различных пересказов, изложений, отзывов и т. п. [7, с. 51–58]. В дальнейшем расширении *осмысление / истолкование* может результировать также в *использование (освоенной информации)* [8, с. 35], – однако уже за пределами чтения как такового.

Путь к полноте становления триады *восприятие* → *понимание* → *осмысление (интерпретация)* начинается с компонентов, составляющих базовый уровень *функциональной грамотности читателя*, а именно: 1) с овладения различными видами чтения, подробно рассмотренными в свое время З.И. Клычниковой [10]: это прежде всего *ознакомительное, просмотровое, поисковое, изучающее, детализирующее* чтение; 2) с овладения общими представлениями о книге и теми навыками *работы с книгой*,

которые фундируются представлением, что «просто» *читать* – значит «просто» выполнять одно из действий в ряду других многообразных действий, а *работать* с книгой / любым печатным текстом – значит выполнять некоторую целесообразную *трудовую деятельность*.

Исходя из сказанного, *функциональная грамотность читателя / чтения* может быть определена как знание, понимание и способность выполнять специфические трудовые операции с печатными текстами – с книгой. «Этот труд, как и любой другой, предполагает (для начала) некоторый минимум знаний, во-первых, об объекте / материале (книга), во-вторых, о способах работы с объектом / материалом» [6, с. 72]. Очертить даже в первом приближении необходимые / полезные знания «о книге» – задача едва ли выполнимая, поэтому ограничимся именованим лишь некоторых ключевых моментов: *название – заглавие, библиографическое описание – аннотация, содержание – оглавление*. Так же (списком) некоторые ключевые трудовые операции с печатным текстом / книгой: *выписки – цитаты, заметки – комментарии, планы – конспекты*. Конечная цель труда – освоение того содержания, которое «держит» (*со-держ-а-ни-е*) в себе книга, сделать это содержание своим, личным, по внутренней форме глагола *о-сво-и-ть* (< *свой*), осмысленным и внутренне прожитым.

Теоретико-лингвистическая функциональная грамотность (функции языка vs речевая реализация)

Если, как было показано выше, под *грамотностью* понимать осмысленное (содержательное и уместное) использование средств языка в активных и пассивных видах речевой деятельности, то одно из возможных прямолинейных герменевтических прочтений термина *функциональная грамотность* – «*грамотное* (= осмысленное) использование языка в его различных *функциях*».

Знание и осознание (в актуализации внутренней формы: *о-со-зна-ни-е*, то есть *знание* в охвате знания осмыслением) функций языка в проекции на речевую деятельность (= знание, осознание функций языка / речи в их неразрывности) – это «теоретико-лингвистическая» функциональная грамотность.

Наиболее явная функция языка (далее говорим: языка, но имеем в виду язык / речи), известная всем со школы – *коммуникативная* (средство *общения*). Это едва ли не единственное теоретико-лингвистическое знание о назначениях (= функциях) языка.

Однако уже в толковании обычного словаря общеупотребительной лексики язык толкуется не через одну, а через две функции, ср.: «**Язык**... Система словесного выражения мыслей, обладающая определенным звуковым и грамматическим строем и служащая средством общения людей» [12, с. 1532]. Как видим, названа не одна, а две функции: **когнитивная**

(средство *выражения мыслей*) и **коммуникативная** (средство *общения*). Третья фундаментальная функция – **эмотивная** (эмоциональная, эмоционально-экспрессивная), фундирующаяся аксиологическими – ценностными основаниями личности, общества и государства, обеспечивающая возможность адекватной (то есть ценностно-ориентированной) передачи культурной традиции от поколения к поколению.

Дальнейшая «развертка» этих трех фундаментальных функций языка / речи как «макрофункций» может служить основанием конструирования развернутого перечня компонентов *функциональной грамотности* на пути «от функций языка / речи» – как таких компонентов, из которых складывается понимание субъектом / субъектами тех разнообразных «назначений», по причине которых и ради которых только и существуют (1) язык как системно-структурная виртуальность и (2) речь как явление виртуального (языкового) в реальном – в бытийствующем (речевом) мышлении, общении и ценностно-эмоциональных состояниях.

Когнитивная макрофункция в конкретизированной «развёртке» предстает как функция (= средство) обеспечения и отображения процессов / результатов познания (< *познавать*), познания (< *познать*) – знания (< *знать*), оформления и выражения результатов познавательной деятельности (*конструктивная*, *«мыслеоформительная»*, *экспрессивная* функции), именованная познаваемого / познанного (*номинативная* функция, результирующая в построение *картины мира*), наконец, функция (= средство) накопления, хранения, систематизации познаваемого / познанного (*аккумулятивная*).

Коммуникативная макрофункция конкретизируется как регулятивная / волюнтаривная (< *воздействовать*), конативная (< *взаимодействовать* с адресатом), референциальная / репрезентативная (*именовать* феномены, актуальные для конкретной речевой ситуации), *хранить* и *передавать* ценности культуры и менталитета – в самом широком смысле слов *культура* и *менталитет* (лингвокультурная, лингвоментальная, идеологическая функции).

Эмотивная макрофункция фундируется аксиологической – *быть носителем / хранителем / посредником* в передаче эмоционально нагруженных ценностных оснований культуры и менталитета, далее модальной функцией – *соотносить* высказываемое с реальной и виртуальной действительностью; специфически частные конкретизации (ценностно-) эмоциональной макрофункции – эстетическая, магическая, религиозная, базовая вербальная манифестация этих функций – *выразить направленность сознания / личности* на эстетические переживания, на взаимодействие с иными пространствами бытия, на богообщение и т. д.

«Суммирующая» формулировка в контексте «от функций»: *функциональная грамотность* – это знание и умение *грамотно* пользоваться

функциональными возможностями языка (его функциями) в целях оптимизации речевой деятельности.

Вместо заключения

Функциональная грамотность – термин, имеющий междисциплинарный статус; специфическая полисемия опорного слова (*грамотность*₁ ‘умение читать и писать’ + *грамотность*₂ ‘владеть необходимыми знаниями в какой-либо области деятельности’) выводит его за пределы лингводидактики – как лингвопедагогической основы любой грамотности – в теорию и практику непрерывного, «пожизненного» обучения всех граждан, на любых уровнях, поскольку подлинное образование – это всегда становление и никогда завершенность.

В этом контексте задачи развития функциональной грамотности граждан оказываются в тесной связи с задачами *профессионального просвещения / становления / совершенствования*, включая *профессиональное самоопределение* (а затем, по необходимости, и «пересамоопределение» с учетом меняющихся личностных и социальных обстоятельств). Ключ к решению этих задач, как мы уже показали ранее, – оценка собственных достижений и тех возможностей, которые находятся в зоне ближайшего (профессионального) развития – по компетенциям (знаю, умею, владею) [17], а фундамент любых компетенций – во владении / овладении языком как важнейшим средством общения и мышления, освоения любой новой информации, любых новых видов деятельности.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бунеев Р.Н. Понятие функциональной грамотности // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. мат-лов / под ред. А.А. Леонтьева. Москва: Баласс, 2003. С. 34–35.
3. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. Москва: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. 1370 с.
4. Волков В.В. Филологическая экология: культура речи, языковая, речевая и лингвистическая среда // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2016. № 1. С. 103–113.
5. Волков В.В., Волкова Н.В. Концепт «Книга» в русской лингвокультурологии: аспекты исследования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 4–2 (46). С. 54–60.
6. Волков В.В., Волкова Н.В. Лексический минимум книговедения: аксиологический и лингвокультурологический аспекты // Человек. Культура. Образование. 2021. № 1(39). С. 62–75. DOI: 10.34130/2233-1277-2021-1-62
7. Волков В.В., Гладилина И.В. Художественный текст в преподавании русского языка как иностранного: учеб. пособие / Тверской государственный университет. Тверь, 2014. 156 с.

8. Гостева Ю. Н., Кузнецова М. И., Рябина Л. А., Сидорова Г. А., Чабан Т. Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 34–57.
9. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 1. Москва: Рус. яз., 1999. 700 с.
10. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Москва: Просвещение, 1983. 207 с.
11. Лебедев О. Е. Что такое качество образования? // Высшее образование сегодня. 2007. № 2. С. 34–39.
12. Новейший большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2008. 1536 с.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Законодательство Российской Федерации. URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/> (дата обращения: 16.02.2022).
14. Фролова П. И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1 (23). С. 179–185.
15. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. Т. 1. Москва: Рус. яз., 2001. 622 с.
16. Чигишева О. П., Солтовец Е. М., Бондаренко А. В. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf> (дата обращения: 18.02.2022).
17. Gladilina I., Volkov V., Volkova N. Problems of Professional Education of Russian Philology Students // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference. Amsterdam, 2021. Pp. 261–265. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.120>.

FUNCTIONAL LITERACY AND LINGUISTIC DIDACTICS. ON THE HERMENEUTICS OF THE TERM

V. V. Volkov, N. V. Volkova, I. V. Gladilina

Tver State University, Tver

The study aims to make a model of the semantic processes taking place during hermeneutic interpretation of the Russian terminological word-combination “functional literacy”, as well as to consider various aspects of the phenomenon of functional literacy. Linguodidactic aspects of functional literacy are based upon the opposition of active and passive types of speech activity, on the rela-

tionship between language functions and the tasks of improving communicative and cognitive abilities.

Keywords: *cognitive linguistics, linguistic didactics, functional literacy, hermeneutics, speech activity.*

Об авторах:

ВОЛКОВ Валерий Вячеславович – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Volkov.VV@tversu.ru.

ВОЛКОВА Наталья Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических основ издательского дела и литературного творчества Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Volkova.NV@tversu.ru.

ГЛАДИЛИНА Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка Тверского государственного университета (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Gladilina.IV@tversu.ru.

About the authors:

VOLKOV Valery Vyacheslavovich – Doctor of Philology, Professor at the Department of Russian Language, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov str., 33), e-mail: Volkov.VV@tversu.ru.

VOLKOVA Natalya Vasilyevna – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Philological Basics of Publishing and Literary Creation, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov str., 33), e-mail: Volkova.NV@tversu.ru.

GLADILINA Irina Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Russian Language, Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: Gladilina.IV@tversu.ru.