

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2018



Методический раздел этого номера журнала посвящен памяти Т.А. Ладыженской. Она ушла от нас 22 ноября 2017 года. Но не покидает ощущение, что она с нами, и с нами будет всегда. Это ощущение вызвано тем, что для многих, в том числе – и прежде всего – для авторов публикаций, представленных в этом журнале, имя Таисы Алексеевны воспринимается как вечно живое, вечно живущее, вечно творящее что-то новое и вдохновляющее.

Это объясняется тем, что сделанное Т.А. Ладыженской настолько объемно и многогранно, настолько значимо для методической науки, что является неисчерпаемым источником всех наших изысканий как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Этим источником по праву можно считать научную школу профессора Т.А. Ладыженской, которой она сама дала название «Риторика общения». Школа ученого формировалась поэтапно, в течение долгого времени, начиная с 60-х гг. XX в. За годы ее формирования и развития методика обучения русскому языку в школе обогатилась решением многих проблем. Так, в рамках научной школы Т.А. Ладыженской были изучены:

- особенности связной речи школьников;
- особенности развития речи учащихся на уроках русского языка;
- содержание и особенности коммуникативных умений, лежащих в основе развития речи.

В результате были разработаны:

- система обучения связной речи на уроках русского языка;
- содержание разделов школьной программы и учебников, посвященных развитию речи учащихся;
- система формирования коммуникативных умений школьников.

Особым этапом развития научной школы Т.А. Ладыженской является обращение ученого к возможностям риторики как способу организации общения и достижения его эффективности. Школа получает название «Риторика общения», что подкрепляется созданием кафедры «Культура речи учителя» в МГПИ им. В.И. Ленина в 1988 г. (в настоящее время она называется «Кафедра риторики и культуры речи»). В этот период Т.А. Ладыженская разрабатывает концепцию и программы школьной и педагогической риторики; создает как руководитель авторского коллектива и редактор непрерывную линию учебников по риторике с I по XI класс и методических рекомендаций к ним; является инициатором обновления гуманитарного образования, содержания, методов, средств обучения русскому языку и риторике.

Обобщая сказанное, подчеркнем еще одну особенность школы Т.А. Ладыженской, обусловленную ее личностными качествами. Школа Т.А. Ладыженской направлена на формирование духовной культуры человека. Одной из важнейших составляющих духовно культурного человека является умение пользоваться всеми видами речевой деятельности, способность в создаваемых текстах отражать ценностные и эстетические установки, сформированные в определенном, исторически сложившемся социуме и осознанные носителями культуры на личностном уровне. Именно эта цель объединяет все направления и компоненты, разработанные в рамках научной школы Т.А. Ладыженской.

В настоящее время школа Т.А. Ладыженской развивается, о чем свидетельствует подборка статей членов кафедры риторики и культуры речи МПГУ, представленных в этом номере журнала.

Н.А. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики и культуры речи Института филологии МПГУ

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года

Выходит 9 раз в год

Москва

Издатель – ООО «Наш язык»

4

апрель

2018

16 +

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Савова М.Р.</i> Речь и ее функции в методической концепции Т.А. Ладыженской	3
<i>Липатова В.Ю.</i> Инструментальные знания как компонент риторического образования в методической системе Т.А. Ладыженской	7
<i>Ерохина Е.Л., Князева О.Ю.</i> Актуальные идеи методической системы Т.А. Ладыженской в аспекте подготовки школьников к итоговому сочинению.....	12
<i>Александрова Г.В.</i> Визуализация учебного материала на уроках русского языка и литературы	16
Совершенствуем профессиональную подготовку	
<i>Ипполитова Н.А.</i> Дружеское письмо как объект риторического анализа	20
<i>Щербинина Ю.В.</i> Концепция учебника «Введение в педагогический дискурс»	24
<i>Виноградова Е.М.</i> «Звено в звено и форма в форму»: методика медленного чтения художественного текста (Часть I)	27

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

Такие разные уроки...

<i>Дейкина А.Д., Цуканова Е.И.</i> Роль знаков препинания в письменной речи (VIII класс)	32
--	----

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

<i>Боголюбов А.С.</i> Сценарий внеклассного мероприятия «Похвала риторике»	36
--	----

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Курцева З.И.</i> Речевой поступок длиною в жизнь	39
<i>Бондаренко М.А.</i> Методическое наследие Федора Ивановича Буслаева (К 200-летию со дня рождения)	42

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Николина Н.А.</i> Средства театрального кода и их функции в пьесах А.Н. Островского	48
<i>Романов Д.А.</i> Поэтика увлекательности: «Воспоминания о камне» А.Е. Ферсмана ...	53

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

Святославский А.В. Коммуникация или общение: к уточнению понятий 61

РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

Сенченкова Е.В. Использование метода кластера при изучении в вузе дисциплины «Русский язык и культура речи» 68

КОНСУЛЬТАЦИЯ

Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Ориентировочное планирование работы в VIII классе по УМК Л.А. Тростенцовой, Т.А. Ладыженской, А.Д. Дейкиной, О.М. Александровой (науч. ред. Н.М. Шанский) «Русский язык» на 2017/2018 учебный год (IV четверть, окончание) 73

Савчук Л.О., Вартамян В.В., Аверьева М.В. Ориентировочное планирование работы по учебнику «Русский язык. 8 класс» под ред. А.Д. Шмелева на 2017/2018 учебный год (IV четверть, окончание) 83

Редакционная коллегия:

Главный редактор **Н.А. Николина**

Л.Г. Антонова, Б.Г. Бобылев, Н.С. Болотнова, Г.Н. Владимирская, Ю.Н. Гостева, А.Д. Дейкина, О.Е. Дроздова, Е.Л. Ерохина, А.В. Зеленин (Финляндская Республика), **Л.П. Крысин, В.В. Лопатин, О.В. Никитин, Б.Ю. Норман** (Республика Беларусь), **С.С. Оганесян, И. Паловши** (Венгерская Республика), **Т.М. Пахнова, В.М. Пахомов, М.Н. Приемышева, Б. Тошович** (Австрийская Республика), **С.Н. Цейтлин, М.Р. Шумарина**

Зам. главного редактора **А.Е. Куманьева**. Редактор **Е.А. Фролова**

Компьютерная верстка – **К.В. Морозов**

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77–22548 от 30 ноября 2005 г.

Подписано в печать 28.03.2018. Формат 70x100¹/₁₆. Бумага офсетная.
Печ. л. 7. Тираж 780 экз.

Редакция журнала «Русский язык в школе». Адрес редакции: 109544, Москва, ул. Большая Андроньевская, д. 17. Телефон/факс 8(495)671–09–85
E-mail: admin@riash.ru <http://www.riash.ru/>

Отпечатано в АО «Первая Образцовая типография», филиале «Чеховский Печатный Двор»

Сайт: www.chpd.ru E-mail: sales@chpd.ru Тел. 8(499)270–73–59

© «Русский язык в школе». 2018



Речь и ее функции в методической концепции Т.А. Ладыженской

Размышления над определением речи Т.А. Ладыженской отражают понимание ею функций речи, связанных с существенным долгосрочным речевым воздействием на адресата, с аксиологическими основами речевого общения. В ходе риторического анализа в статье выявляются пять значимых аспектов, связанных с образом ратора, спецификой речи педагога, особенностями совместной речевой деятельности учителя и учеников. Реализация идей Т.А. Ладыженской создала новую коммуникативную систему обучения речи.

Ключевые слова: *речь; речевое воздействие; образ ратора; риторика; риторика общения; речь педагога.*

Marina R. Savova

Speech and Its Functions in the Methodology Conception of T.A. Ladyzhenskaya.

The thoughts of the speech definitions by T.A. Ladyzhenskaya reflexes her understanding of the speech functions, connected with the essential, long-time speech influence on the recipient and with the axiological bases of verbal communication. In the process of rhetoric analysis there emerged five important aspects related to rhetorician image, teacher's speech specifics, special aspects of the combined teacher's and students' verbal activity. T.A. Ladyzhenskaya's ideas realization creates the new communicative speech teaching system.

Key words: *speech; speech influence; rhetorician image; rhetorics; communicative rhetorics; teacher's speech.*

Речь — одно из наиболее знакомых и понятных явлений, но очень трудно дать этому феномену научное определение, которое системно отражает ее суть. Тем более интересно и важно рассмотреть то определение речи, которое сформулировала Таиса Алексеевна Ладыженская во введении к своему основополагающему учебному пособию «Устная речь как средство и предмет обучения»: «Речь — средство

воздействия на сознание, выработки мировоззрения, норм поведения, формирования вкусов. В этой функции речь используется для того, чтобы повлиять на взгляды и убеждения людей, изменить их отношение к определенным фактам и явлениям действительности, склонить их к действиям и поступкам» [Ладыженская 1998: 3].

На первый взгляд, для нас в этой формулировке нет ничего особенного. Однако отметим, что данное учебное пособие было впервые издано в 1986 г. и за прошедший период отраженная в нем система во многом заложила основы методики развития речи, которые сейчас уже считаются незбылемыми, а коммуникативный подход к высказываниям — единственно верным.

Что же заставляет нас вернуться к определению речи Т.А. Ладыженской и попытаться осмыслить его с позиций сегодняшнего времени? Любые формулировки, которые она, как очень ответственный ученый, использовала, являлись продуктом ее глубоких размышлений, не были случайными. И особенно характерно это для тех

Марина Робертовна Савова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры риторики и культуры речи, Институт филологии

E-mail: mrgu-ritorika1@mail.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. М. Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Савова М.Р. Речь и ее функции в концепции методических идей Т.А. Ладыженской // Русский язык в школе. — 2018. — № 4. — С. 3–6. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-3-6.

или иных определений, в том числе и для рассматриваемого нами.

Очевидно, что автор учебного пособия называет различные функции, которые выполняет речь: она служит ключевым средством воздействия на адресата; формирует представления и суждения о мире у участников общения; отражает традиции и правила коммуникации в социуме, определяет систему акцентов и предпочтений в оценке высказываний в целом или его компонентов.

Более глубокого осмысления данного Т.А. Ладыженской определения приводит нас к выводу, что речь и ее функции понимаются ученым гораздо шире, чем в современных исследованиях по речевому воздействию и риторике, в которых преобладающим стало рассмотрение речи в рамках решения преимущественно повседневных задач. Эффективность высказываний Т.А. Ладыженская измеряет на совершенно другом уровне, с аксиологических позиций, она размышляет о речи как о средстве долговременного и существенного влияния говорящего (пишущего) на картину мира слушателя (читателя).

Такая широкая и фундаментальная трактовка этого ключевого понятия Таисой Алексеевной Ладыженской значительно отличается и от понимания большинством наших современников сущности и назначения речи, и от распространенных в наше время взглядов на функции нехудожественных словесных произведений. Т.А. Ладыженская возвращает читателя к истокам культа слова в Древней Греции, но не повторяет идеи древних, а развивает классические традиции, поскольку видит в этих трудах не только рекомендации по созданию эстетически обработанного текста и советы по использованию словесных и несловесных средств, типичных для публичного выступления. Она прониклась самим духом классических раторов, для которых в базовой триаде риторики (этнос—логос—пафос) этнос стоял на первом месте.

Попробуем посылить нашим возможностям вздуматься в тот смысл, который вкладывает основоположник научной школы «Риторика общения» в данное ею определение речи, воспользовавшись вопросами для риторического анализа (не случайно сама Т.А. Ладыженская с большим уважением и интересом им пользуется).

Как известно, риторический анализ осуществляется по трем основным

вопросам (выделенным нами полужирным шрифтом):

1. Что ритор сказал?

Ответ содержится в приведенном нами определении речи, данном Таисой Алексеевной Ладыженской.

2. Что ритор хотел сказать?

Исходя из того, что рассматриваемое нами определение предваряет учебное пособие для будущих учителей, основную интенцию данной Т.А. Ладыженской формулировки можно трактовать следующим образом: прежде чем использовать речь в процессе обучения, необходимо осознать ее роль, понять ее функции и научиться пользоваться ею целенаправленно и целесообразно.

Чтобы речь оказывала длительное воздействие, ее содержание и средства воздействия ратору необходимо глубоко осмыслить прежде всего самому. Таким образом, этическое и коммуникативно ориентированное начало речи мы, вслед за древними, можем назвать первостепенным, смысловое наполнение текста — ее основополагающей компонентой, а эмоциональный и эстетический аспекты высказывания — средствами реализации названных ранее.

Все составляющие рассматриваемого определения речи фокусируют наше внимание прежде всего на значимости долгосрочных результатов высказывания, тем самым — на том, что сам ритор должен обладать способностью и возможностью оказывать такое сильное и длительное воздействие на адресата. Особенно важно это умение для педагогов.

3. Что ритор сказал ненамеренно (неявно)?

Этот вопрос требует более развернутых и менее очевидных пояснений, поскольку ответ на него не входил в непосредственный коммуникативный замысел Т.А. Ладыженской. А значит, мы сможем размышлять только о том, что доступно нашему пониманию и что относится исключительно к сфере наших попыток трактовать и домысливать процитированное высказывание (в том числе и в продолжение ответа на второй вопрос риторического анализа). Кроме того, при реконструкции скрыто выраженных смыслов мы неизбежно выхватываем их из общей системы, что, безусловно, упрощает и обедняет задуманное автором учебного пособия.

Из тех идей, что были сформулированы ученым-методистом словесно, и тех,

раскрытие которых только подразумевалось, логически вытекают как минимум пять тесно взаимосвязанных следствий.

Во-первых, наиболее точно и явно отражает назначение и сущность речи, в соответствии с определением Т.А. Ладыженской, гомилетика («учительное красноречие»), лежащая в основе русской риторики, поскольку именно эта ее область в первую очередь ставит перед автором высказывания задачу сильного, глубокого и долговременного воздействия на адресата.

Во-вторых, ключевую роль в воздействующей речи играет личность ратора и тот образ, который он создает. Образ ратора самой Таисы Алексеевны Ладыженской отражает сплав ее эрудиции с глубоким знанием и пониманием различных областей науки, пылкостью подлинного ученого, опытом успешного преподавания в школе и вузе, личностным отношением к любимой риторике, способностью бережно продолжать традиции, развивать их на базе нового, интегрировать достижения различных наук, с умением выстроить перспективы развития новых направлений исследований, методически проработать и воплотить свои идеи и, конечно же, со способностью увлечь и направить своих учеников. Всё это в совокупности и позволяет методисту выстраивать продуктивные системы речевого воздействия в своих трудах и помогать в этом последователям. Тем самым Т.А. Ладыженская на практике реализует сформулированное ею определение речи, что проявляется как в учебниках и учебных пособиях для школьников и студентов, так и в Школах риторики, курсах для учителей, статьях в педагогических журналах и т.д.

В-третьих, понимание речи Таисой Алексеевной Ладыженской с акцентом на функции глубокого долговременного влияния — отражение сути восприятия речи педагога как своеобразного феномена. На наш взгляд, это не только особенность трудов по риторике замечательного методиста, но, возможно, сердцевина ее идей.

Большинство исследователей риторики воспринимали воззрения древних на речь преимущественно с позиций ратора, поэтому основное содержание их работ связано с вопросами создания текста и использования разнообразных средств и приемов для достижения целей речи. В этом отношении данная наука разрабатывалась людьми, которые подходили к ее изучению и освоению с позиций создателя публичной речи,

т.е. с позиции человека, для которого умение произвести впечатление на публику личным мастерством и достичь своих целей было основным. Тем самым риторика изучалась и развивалась во многом как средство субъект-объектного речевого воздействия. Именно такое понимание риторики как искусства манипуляции аудиторией было преобладающим на протяжении многих веков и остается актуальным и в наше время. Т.А. Ладыженская, будучи педагогом не только по образованию и по сфере деятельности, но и по складу своей личности, и в осмыслении риторики остается человеком, ориентированным на то, чтобы всё, что она обдумала и прочувствовала, передать адресату своей речи. Тем самым, с нашей точки зрения, именно истинно педагогическое стремление максимально ориентировать свою речь на учеников, которое отличает настоящих учителей, позволило Т.А. Ладыженской раскрыть суть риторического подхода к речи, в основе которого лежит диалог, активное взаимодействие ратора и слушателя (читателя), с обязательным учетом не только особенностей, но и интересов аудитории.

Не случайно основной адресат трудов основателя кафедры риторики в педагогическом вузе — учителя, поскольку педагог всегда должен быть Личностью, которая формирует систему знаний и воззрений на мир, т.е. выполняет ту самую высшую функцию речи, которую Т.А. Ладыженская сформулировала как основную в приведенном нами определении. Подчеркнем, что единственной речевой ролью, которая предполагает систематическую реализацию этой функции нехудожественной речи, является роль учителя.

В-четвертых, Т.А. Ладыженская последовательно и целенаправленно акцентировала применительно к различным ситуациям общения собственно коммуникативный аспект, который реализовывает риторику диалога в самом глубоком и точном ее понимании, поскольку заключается не только в открытом использовании очевидных средств диалогизации (риторических вопросов и обращений, средств подчеркивания адресованности речи, совместности речевой деятельности и т.п.), но и предполагает побуждение слушателей и к внешней, и к внутренней ответной речи.

Еще раз подчеркнем, что для Т.А. Ладыженской основными адресатами ее трудов являются учителя и ученики (студенты),

поэтому как педагог не просто по призванию, но и по складу души она прочувствовала, что высокий уровень эффективности речи учителя достигается, когда ученик выступает в роли такого слушателя, который предпринимает активные встречные усилия для восприятия и переработки информации, полученной из речи учителя. Исходя из этого, Т.А. Ладыженская большое внимание уделяет обучению учащихся воспринимать и преобразовывать полученную информацию. Таким образом, ученый последовательно и целенаправленно в русле методики обучения риторике обеспечивает подготовку к успешному взаимодействию не только самого ратора, но и слушателей.

В-пятых, научная школа Т.А. Ладыженской не случайно носит название «Риторика общения». Она не рассматривает понятия «риторика» и «общение» как независимые друг от друга. Риторика общения – это иной тип взаимодействия ратора и слушателей (читателей). Это – их **совместная деятельность** по созданию **общей** речи. По сути, основатель данной научной школы применительно к речи педагога риторически переосмыслила значимость адресата и степень его влияния на речь на всех этапах ее создания: от замысла до рефлексии после окончания взаимодействия ратора и аудитории.

Школа (урок) для Таисы Алексеевны – творческая мастерская по своей сути, т.е. такая система **взаимоотношений** учителя с учениками, при которой всё время создается духовно обогащающее, объединяющее их новое.

В приведенных нами исходных для учебного определения речи и пояснении к нему очень полно и очень точно отражена ключевая идея, вдохновляющая всё педагогическое

творчество Таисы Алексеевны Ладыженской: воздействовать словесно на других людей, чтобы они, восприняв и прочувствовав такое понимание речи, формировали свои убеждения, реализовывали эти идеи в создаваемых высказываниях.

Таким образом, Т.А. Ладыженская подошла к решению методических и речевых проблем на более высоком и тем самым более значимом уровне. Ей удалось на основании всех своих глубочайших знаний и богатейшего опыта выстроить стройную эффективную систему, в которой представления о речи и ее функциях, отраженные в рассматриваемом нами определении, воплотились в универсальную методику обучения.

Анализ деятельности Т.А. Ладыженской с точки зрения базовой терминологии риторики позволяет утверждать, что Т.А. Ладыженская создала новую коммуникативную ситуацию в сфере педагогики, приведшую к переосмыслению представлений о критериях оценки речевой деятельности педагога.

Тем самым Т.А. Ладыженская не только предугадала, а затем и подготовила коммуникативно ориентированное изменение содержания образования, но и реализовала его в трудах по риторике, отразила в работах по русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: учебное пособие для студентов. – 2-е изд., перераб. – М, 1998.

REFERENCES

Ladyzhenskaya T.A. Ustnaya rech' kak sredstvo i predmet obucheniya: Study guide for students, 2nd issue, arranged, Moskva, 1998.

Инструментальные знания как компонент риторического образования в методической системе Т.А. Ладыженской

В статье рассматриваются риторические инструментальные знания в составе методической системы Т.А. Ладыженской. Представлены типология инструментальных знаний и этапы работы по овладению данными знаниями.

Ключевые слова: *инструментальные знания; алгоритмы; операции; действия; инструкции; правила; рекомендации.*

Vera Yu. Lipatova

Instrumental Knowledge as the Component of Rhetoric Education in the Methodology System of T.A. Ladyzhenskaya.

The article considers the rhetoric instrumental knowledge in the methodology system of T.A. Ladyzhenskaya. The types of instrumental knowledge and stages of work on it's getting are presented.

Key words: *instrumental knowledge; algorithms; operations; procedures; instructions; rules; recommendations.*

Инструментальные знания занимают особое место в методической системе «Риторика общения», разработанной выдающимся ученым-практиком Т.А. Ладыженской. Поскольку основная цель курса риторики – обучать успешному (эффективному) общению, постольку риторика – «предмет с четко выраженной практической направленностью» [Ладыженская 2013: 13], соответственно большая часть времени уделяется формированию коммуникативно-речевых умений. Курс риторики предполагает также наличие следующих компонентов обучения: понятийный аппарат риторики, риторические инструментальные знания, риторические идеи. Эти компоненты риторического образования теснейшим образом связаны между собой. Так, овладение инструментальными знаниями на занятиях по риторике, с одной стороны, актуализирует теоретические знания обучающихся, а с другой – закладывает основы для развития их риторических,

коммуникативно-речевых и рефлексивных умений, основанием для выделения которых являются риторические идеи.

Все сказанное является теоретическим основанием изучения инструментальных знаний на занятиях по риторике. Инструментальные знания, образно говоря, «мостик», переход между теорией и практикой, между понятийным аппаратом риторики и риторическими умениями. Инструментальные знания дают возможность перевести полученные обучающимися теоретические знания в практические умения владеть собой, своей речью, ситуацией общения, стратегиями достижения коммуникативных целей. Инструментальные знания – при определенной организации учителем учебно-практической деятельности учащихся – помогают обучаемым овладеть необходимыми способами реализации речевой деятельности. Таким образом, риторические инструментальные знания можно назвать инструментом формирования риторических умений.

Словарное толкование понятия «инструмент» (от лат. *instrumentum* ‘орудие’) – «средство, способ, применяемый для достижения какой-либо цели». Соответственно, инструментальные знания будут представлять собой «знания о методах, средствах, способах, приемах деятельности с какими-либо орудиями для достижения поставленных целей». Таким образом, совокупность инструментов, орудий, средств, способов, применяемых в какой-либо области, образует инструментарий данной области. Обобщенно говоря, инструментарий служит для ориентации человека в его взаимодействии с природой и социумом. В основе

Вера Юльевна Липатова, доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики и культуры речи, Институт филологии

E-mail: juljevna@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. М. Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Липатова В.Ю. Инструментальные знания как компонент риторического образования в методической системе Т.А. Ладыженской // Русский язык в школе. – 2018. – № 4. – С. 7–11. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-7-11.

любой системы инструментальных знаний лежат различные алгоритмы, состоящие из рядов операций, которые – в свою очередь – воплощены в правилах, инструкциях и рекомендациях.

В методической системе Т.А. Ладыженской под инструментальными знаниями понимаются «знания о способах деятельности (типа инструкций, конкретных рекомендаций и т.д.)», т.е. «что нужно знать и что нужно сделать, чтобы раскрыть тему текста, составить план, внести правку и т.д.» [Ладыженская 2006: 16].

Таким образом, **риторические инструментальные знания** есть знания о методах, средствах, способах, приемах, а также алгоритмах деятельности с «орудиями» риторики: высказываниями и текстами, создаваемыми в различных видах речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо), составляемыми в различных формах речи (устной, письменной), в различных стилях и жанрах, адресованных различным людям, – для достижения поставленных коммуникативных целей [Липатова 2014: 126].

В основе системы инструментальных знаний лежат различные алгоритмы, состоящие из рядов операций, которые – в свою очередь – воплощены в правилах, инструкциях и рекомендациях. Состав системы инструментальных знаний представлен в следующей схеме.



Для более четкого представления о системе инструментальных знаний предлагаем ознакомиться с определениями основных понятий.

Алгоритм – система операций, применяемых по строго определенным правилам и в определенной последовательности для решения данной задачи; схема (совокупность действий, правил), определяющая последовательность каких-либо действий, шагов, необходимых для решения какой-либо задачи, для достижения конкретной цели, приводящая к получению определенного результата.

Операция (от лат. *operatio* ‘действие’) – действие, предпринятое с определенной целью, направленное на выполнение какой-либо задачи; отдельное действие в ряду других подобных.

Правило – собрание, свод каких-либо положений, установок, определяющих порядок чего-либо.

Например: «Правила для читающих», «Правила для пишущих» и др.

Инструкция (от лат. *instructio* ‘наставление’) – указание, свод правил, устанавливающий порядок и способ осуществления, выполнения чего-либо.

Например: «Как подготовиться к дискуссии», «Как подготовиться к интервью» и др.

Рекомендация – совет, пожелание, предложение.

Например: «Учимся отвечать», «Как сделать рассказ занимательным» и др.

Инструментальные знания могут быть типизированы по различным основаниям – в зависимости от содержания, структуры и функции. Рассмотрим типологию инструментальных знаний [Там же: 127–131].

Если учитывать содержание инструментальных знаний, соответствие их разделам курса риторики, можно выделить четыре разновидности.

1. Инструментальные знания, соответствующие **видам речевой деятельности**. Сюда входят такие инструкции, как, например: «Правила для говорящих», «Правила для слушающих», «Правила для читающих», «Правила для пишущих» и т.д.

2. Инструментальные знания, соответствующие **жанрам речи**. Это, например, следующие правила: «Как подготовиться к публичному выступлению», «Как подготовиться к дискуссии», «Учимся отвечать», «Как писать благодарственное письмо», «Как подготовиться к интервью» и т.д.

3. Инструментальные знания, соответствующие **качествам речи**. Такие рекомендации, как: «Притча короче носа птичья» (лаконичность речи), «Излишняя похвала хуже брани» (уместность и соразмерность речи) и т.д.

4. Инструментальные знания, соответствующие **выбору выразительных средств**. Это такие пожелания: «Как украсить свою историю» (эпитеты, сравнения, олицетворения, метафоры), «Как сделать рассказ занимательным» (гипербола, литота, антитеза, градация) и т.д.

Если учитывать риторические единицы, дробление элементов риторического

умения, степень обобщенности, выделяющие следующие виды инструментальных знаний.

Общие правила – это правила, распространяющиеся на все роды, виды, жанры речи. К общим правилам можно отнести: «Общие требования к публичному выступлению», «Способы и условия эффективного речевого воздействия», рекомендации «Как повысить эффективность публичного выступления», «Как правильно читать» и др.

Жанровые правила – правила, предписывающие построение конкретных речевых жанров. Это, например, следующие инструкции: «Как подготовиться к дебатам», «Как подготовиться к информирующей (аргументирующей, эпидейктической) речи», «Учимся отвечать на вопросы аудитории», «Правила подготовки информационного (убеждающего, рекламного, протокольно-этикетного, развлекательного) выступления», «Как писать характеристику» и др.

Частные правила – правила, касающиеся отдельных риторических действий. Это такие рекомендации: «Способы введения тезиса», «Расширяем притчу», «Как знакомиться с учебной книгой», «Как пользоваться конспектом», «Как привлекать внимание аудитории», «Приемы борьбы с волнением», «Приемы поддержания внимания в ходе выступления», «Как правильно и эффективно аргументировать», «Как подготовиться к собеседованию», «Способы и приемы слушания» и др.

С точки зрения представленности, т.е. занимаемого места в учебнике, выделяются следующие виды инструментальных знаний.

1. Инструментальные знания, **встроенные в текст учебника**: в конкретное задание, в диалог героев, в текст дидактического материала.

Примером инструментальных знаний, встроенных в диалог героев учебника, является рекомендация под названием «Способы и приемы слушания». Большим подспорьем является выделение в тексте диалога жирным шрифтом ключевых понятий, что позволяет учащимся быстрее прийти к обобщению по данной теме.

Другим примером является рассмотрение правил ознакомления с учебной книгой, включенных в несколько подряд идущих заданий, под общим названием «Как знакомиться с учебной книгой». Сначала учащимся предлагается для рассмотрения схема «Внешние данные книги».

В следующем задании требуется проанализировать другие книги по данной схеме. Далее обучающиеся определяют основное содержание предложенных текстов, которые могут быть дополнены другими или заменены учителем на необходимые тексты. Заключительные задания требуют от школьников более высокого уровня аналитической работы, который может продемонстрировать их степень овладения данной темой.

Включенность инструментальных знаний в дидактический материал учебника по риторике можно продемонстрировать на примере темы «Учимся отвечать». Формулировки заданий побуждают учащихся размышлять, а дидактический материал в каждом задании помогает ученикам в этих размышлениях. Рекомендации по построению учеником своего ответа даны в самом тексте, например: «Свой ответ вы можете строить по-разному, используя один и тот же материал. Это связано с вашим желанием показать учителю свои знания, показать, как вы понимаете то, о чем говорите, насколько вы хотите заинтересовать учителя и одноклассников, которые слушают вас, привлечь их внимание к своей речи, заставить себя слушать» [Развитие речи 2014: 132].

2. Инструментальные знания как **самостоятельный компонент учебника**, т.е. знания, специально выделенные в отдельную рубрику.

Примером может служить рубрика «Советы и наставления Риторика» в разделе «Личное письмо» [Там же: 192]. Инструментальные знания в данном случае сведены воедино, сформулированы с использованием прямой тактики воздействия в императивной форме: «1. Старайся писать ясно и просто. 2. Учитывай, кому ты пишешь, выбери для своего письма верный тон. 3. Будь искренним, дружелюбным» и т.д.

Другим примером введения инструментальных знаний через отдельную рубрику является рекомендация «Как подготовиться к интервью» со смягченной тактикой воздействия, но при этом сохраняющей обращение ко 2-му лицу: «1 этап. Вы определили тему интервью. Вы решили, кто будет ее участником, кого вы пригласите. 2 этап. Постарайтесь изучить предмет вашей предстоящей беседы, чтобы разговор был содержательный, а вы не показались бы невеждой» и т.д.

Иным образом построены рекомендации в разделе «Красна речь с притчею»,

когда авторы учебника как бы объединяются с читателями (с учениками) в общей работе над написанием притчи, используя «формы совместного действия»: глагольные формы 1-го лица множественного числа изъявительного наклонения. В данных рекомендациях мы видим в роли подлежащего местоимение «мы», имеющее значение «объединение, сплочение», а также определенно-личные предложения с глаголами во множественном числе: «Сокращаем притчу. Чтобы сократить притчу, мы исключаем подробности и, главное, — переводим прямую речь в косвенную» [Развитие речи 2014: 258].

Работа по овладению инструментальными знаниями состоит из четырех основных этапов: диагностика и самодиагностика; предъявление алгоритмов, правил, рекомендаций и обобщение полученных сведений; упражнение в использовании полученных инструментальных знаний; создание собственных текстов и высказываний с опорой на усвоенные инструментальные знания.

На первом этапе необходимо установить уровень владения обучающимися данной темой. Диагностика проводится с использованием следующих вопросов: «Какие вы знаете правила, рекомендации, алгоритмы, применяемые в риторике?», «Перечислите пункты плана подготовки к произнесению публичной речи» и т.д. Полученные ответы на данные вопросы помогут определить степень понимания обучающимися данной темы и владения ею. Самодиагностика проводится с использованием начальной рефлексии. Приведем примеры таких заданий: «Расскажите о своем опыте создания риторических рекомендаций», «Приведите примеры риторических правил, алгоритмов из личного опыта, опыта ваших сверстников».

Второй этап обучения основывается на полученных результатах первого этапа — диагностике и самодиагностике. Способ предъявления обучающимся инструментальных знаний будет особым — это специальные учебные тексты в широком смысле слова. Для освоения инструментальных знаний необходимы средства зрительной (визуальной) и слуховой (аудиальной) наглядности, такие как: схемы, таблицы, транспаранты, видео- и кинофильмы. Так, например, использование транспарантов «позволяет варьировать ситуацию общения (например, менять адресат высказывания) и тренировать учащихся в отборе

наиболее уместных языковых средств» [Ладыженская 2013: 27]. Необходимо отметить, что особенностью инструментальных знаний является возможность их предъявления в компактном виде: в форме плана, графика, схемы, таблицы, списка, в виде плашки, слайда, опорного конспекта и т.д. Примечательно, что во многих учебниках риторики алгоритмы, рекомендации, советы, пожелания заключены в рамку, выделены другим шрифтом или цветом, что сразу обращает на себя внимание обучающихся и позволяет им легко усваивать эти знания, произвольно и более основательно их запоминать. Данная работа становится основой для последующего использования обучающимися навыков трансформации полученных знаний.

Отметим, что наглядность включает и языковой аспект: работа с инструментальными знаниями может сопровождаться обращением обучающихся к устному народному творчеству, фольклору: «Подберите пословицы, которые соответствовали бы изученным правилам, алгоритмам, рекомендациям»; к поэтическим и песенным текстам: «Подберите строчки из стихотворений и песен, в которых даются рекомендации относительно речевой деятельности». В последнее время методисты всё больше говорят о пространственной наглядности в обучении. Так, развитию умения ориентироваться в коммуникативной ситуации и использовать подходящие алгоритмы способствуют следующие задания: «Подберите репродукции картин художников, которые соответствовали бы изученным рекомендациям».

На втором этапе — по мере накопления инструментальных знаний — становится необходимым определить, насколько обучающимися усвоен теоретический материал. Для этого рекомендуется использовать следующие вопросы: «Чему учат данные рекомендации?», «Какой вывод можно сделать на основе сопоставления правил?», «Для чего необходимо следовать предложенным инструкциям, правилам, рекомендациям, алгоритмам?»

Обобщению изученного материала способствуют задания обучающимся по представлению ими полученной информации в другой форме, например в форме схемы, таблицы, плана. Здесь можно использовать такие, например, задания: «Составьте таблицу (схему, план), которая обобщала бы полученные вами знания о говорении, слушании, чтении, письме».

На третьем этапе обучения необходимо наблюдение за тем, как инструментальные знания используются обучающимися на практике. Решению этой задачи, а также развитию аналитических умений способствует риторический анализ речей, например:

- Запишите с помощью звукозаписывающего устройства речь какого-либо известного лица и проанализируйте эту речь с точки зрения ее соответствия изученным вами правилам говорения.

- Проанализируйте текст речи какого-либо известного человека с точки зрения соответствия его изученным вами рекомендациям.

- Проанализируйте поведение слушателей какой-либо речи с точки зрения соответствия его изученным вами правилам слушания данного вида речи.

- Охарактеризуйте и оцените особенности поведения отдельных слушателей, имея в виду параметры, заданные данными инструкциями.

- Проанализируйте поведение участников дискуссии с точки зрения соответствия его изученным вами правилам поведения на дискуссии.

- Охарактеризуйте и оцените особенности поведения отдельных участников дискуссии, имея в виду параметры, заданные данными инструкциями.

Проведенная работа на первых трех этапах позволяет перейти к четвертому этапу — созданию собственных текстов и высказываний с опорой на усвоенные инструментальные знания. Работа по конструированию может включать в себя такие задания:

- Превратите правила для говорящего в правила для слушающего (и наоборот).

- Превратите общие правила произнесения речей в жанровые правила произнесения, например, эпидейктической речи (и наоборот).

- Определите, что в правилах и рекомендациях будет общим, чем они будут различаться.

На заключительном этапе самостоятельного создания и произнесения обучающимися речей важно давать им ситуативные задания. При этом рекомендуется обращать внимание обучающихся на уже усвоенные ими правила, алгоритмы риторической деятельности. Это могут быть такие, например, задания:

- Вы выступаете на конкурсе ораторов. Подготовьте и произнесите эпидейктическую

речь на тему «...», используя полученные рекомендации.

- Вам необходимо сделать доклад на тему «...». Подготовьте информирующую речь, опираясь на изученные алгоритмы.

- К вам в учебное заведение приехали школьники — будущие абитуриенты. Подготовьте аргументирующую речь, учитывая соответствующие правила.

- Подготовьте информирующую (аргументирующую, эпидейктическую) речь, посвященную какому-либо знаменательному событию, используя изученные правила и рекомендации.

Итак, широкая и разнообразная представленность инструментальных знаний в курсе риторики позволяет преподавателю организовать обучение эффективно общению, опираясь на выработанные человечеством на протяжении длительного времени алгоритмы умственно-речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В. Уроки риторики в школе: Книга для учителя. — М., 2006.

Ладыженская Т.А. и др. Обучение общению: Методика школьной риторики: учебное пособие. — М., 2013.

Липатова В.Ю. Инструментальные знания в курсе риторики и методика их изучения // Методика преподавания риторики: учебное пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой. — М., 2014.

Развитие речи: Школьная риторика. 6 класс: пособие для учащихся / под ред. Т.А. Ладыженской. — М., 2014.

REFERENCES

Ladyzhenskaya T.A., Ladyzhenskaya N.V. Uroki ritoriki v shkole: Teacher's book, Moskva, 2006.

Ladyzhenskaya T.A. et al. Obuchenie obshcheniyu: Metodika shkol'noi ritoriki. Study guide, Moskva, 2013.

Lipatova V.Yu. Instrumental'nye znaniya v kurse ritoriki i metodika ikh izucheniya, in *Metodika prepodavaniya ritoriki: Study guide*, ed. N.A. Ippolitova, Moskva, 2014.

Razvitie rechi: Shkol'naya ritorika. 6 form: Study guide for students, ed. T.A. Ladyzhenskaya, Moskva, 2014.

Актуальные идеи методической системы Т.А. Ладыженской в аспекте подготовки школьников к итоговому сочинению

В статье дана подробная характеристика целей, коммуникативно-содержательных особенностей, критериев оценки итогового (декабрьского) сочинения. Рассмотрены методические идеи Т.А. Ладыженской, актуальные в связи с введением итогового сочинения в школах России.

Ключевые слова: коммуникативно-речевые умения; коммуникативная компетенция; методика обучения сочинению; педагогическая рецензия.

Elena L. Erokhina, Olga Yu. Knyazeva

The Important Ideas of T.A. Ladyzhenskaya Methodology System in the Aspect of Schoolchildren Getting Ready for the Final Composition.

The article gives the detailed characteristics of the purposes, communicative and informative aspects, awards criteria of the final (held in December) composition. Methodology ideas of T.A. Ladyzhenskaya becoming actual because of the adoption of the final composition in Russian schools are considered.

Key words: communicative and speech skills; communicative competence; teaching to composition methodology; pedagogical review.

В декабре 2014 г., в соответствии Посланием Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 12.12.2013 и во исполнение поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по культуре и искусству от 17.11.2013,

в школах России после пятилетнего перерыва было проведено итоговое сочинение.

Итоговое (декабрьское) сочинение во многом развивает традиции выпускного сочинения по литературе, среди тем которого были так называемые «свободные», отличавшиеся от остальных своей личностно-публицистической направленностью, предполагавшие самостоятельный выбор учащимися произведений для опоры в процессе рассуждения. Формулировка темы «свободного» сочинения часто представляла собой высказывание (цитату или афоризм), например: «Усилия есть необходимое условие нравственного совершенствования...» (Л.Н. Толстой). Выпускник должен был раскрыть свое понимание предложенного высказывания. Заметим, что выпускники не часто выбирали подобные темы для своих сочинений, предпочитая «классические» формулировки, содержащие конкретную задачу по анализу художественного произведения, включенного в программу. Да и учителя, как правило, не поощряли стремления школьников писать сочинение на «свободную» тему.

Елена Ленвладовна Ерохина, доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики и культуры речи, Институт филологии

E-mail: el.erokhina@mpgu.edu

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. М. Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991,

Russian Federation

Ольга Юрьевна Князева, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой риторики и культуры речи, Институт филологии

E-mail: oyu.knyazeva@mpgu.edu

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. М. Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991,

Russian Federation

Ссылка для цитирования: Ерохина Е.Л., Князева О.Ю. Актуальные идеи методической системы Т.А. Ладыженской в аспекте подготовки школьников к итоговому сочинению // Русский язык в школе. – 2018. – № 4. – С. 12–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-12-15.

Однако неправильно считать нынешнее декабрьское сочинение лишь возвратом к прошлому. Нам представляется, что у итогового сочинения особая образовательная миссия. Декабрьское сочинение следует расценивать не как очередной способ контроля достижения выпускниками предметных результатов (результатов изучения литературы), а как необходимый этап перехода к новым образовательным задачам и оптимальным способам их решения.

Прежде всего, отметим, что нынешнее итоговое сочинение является литературоцентричным, надпредметным, но не традиционным сочинением по литературе. Это значит, что ученик должен продемонстрировать свое понимание нравственно-философской проблемы, заявленной в теме сочинения, сформулировать свою позицию, убедить читателя в ее правомерности, используя любые аргументы, но обязательно хотя бы единожды обратиться в ходе рассуждений к литературному произведению (к художественным текстам русской или зарубежной литературы, публицистическим, эпистолярным или мемуарным текстам, произведениям фольклора).

Учащиеся имеют возможность подготовиться к сочинению, но не в традиционном понимании (запастись заготовками к заранее известным темам), а осмыслить концептуальные понятия, которые предстоит раскрыть в работе, и соотнести их с собственным читательским и жизненным опытом. Ежегодно в сентябре обнародуются тематические направления, разработанные Советом по вопросам проведения итогового сочинения. На основе тематических направлений создаются конкретные темы сочинений, чаще всего сформулированные в форме проблемных вопросов или цитат-афоризмов, которые объявляются выпускникам непосредственно перед началом сочинения.

Проанализируем, как менялся подход к формулировке тематических направлений итогового сочинения в течение его трехлетней истории. Тематические направления сочинений 2014/15 учебного года, с одной стороны, были ориентированы в большей степени на сочинения по литературе, актуализировали традиционные для школьных уроков литературы проблемы («спор поколений»; «человек и природа в литературе»; военная проблематика); с другой стороны, побуждали к достаточно абстрактным размышлениям на темы, которые скорее можно назвать философскими («чем люди живы»). Среди концептов, содержащихся в формулировках тематических направлений 2015/16 учебного года, как традиционные для школьного сочинения («Дом», «Любовь», «Путь»), так и редко встречавшееся ранее («Время»). Сохраняется тенденция к побуждению учащихся рассуждать об общих законах жизни, природы и человеческих взаимоотношений. Совершенно иной подход проявлен при разработке тематических направлений

2016/17 учебного года: учащимся в ходе предварительных размышлений следует отказаться от шаблонных характеристик конкретных литературных произведений. Тематические направления теперь в большей степени апеллируют к нравственному и ценностному опыту выпускника; предъявление бинарных понятий (концептов) дает возможность для их проблематизации, обсуждения, споров.

Вспомним, что подготовка к возвращению выпускного сочинения началась еще в 2012 году, когда на Всероссийском съезде учителей русского языка и литературы, проходившем 4–6 июля в МГУ, был проведен опрос участников (372 анкеты), следует ли возвращаться к традиционной форме выпускного экзамена по литературе (к сочинению). Удивительно, но почти половина лучших учителей России (41,1% опрошенных) отнеслась к идее итогового сочинения отрицательно. Обсуждая эту проблему в рамках круглого стола, учителя говорили о невозможности (или о колоссальной сложности) обучения написанию сочинения современных школьников, обладающих клиповым мышлением, предпочитающих чтению книг общение в Интернете.

Мы имеем возможность анализировать сотни декабрьских сочинений выпускников из разных регионов России и с огромным сожалением должны констатировать, что большое количество текстов, созданных учащимися, является псевдотекстами. Они лишь формально отражают внешние признаки текста, сконструированы на основе шаблонов, лишены авторского замысла, содержат большое количество речевых и грамматических ошибок, свидетельствующих об отсутствии у выпускников сформированных импровизационных речевых умений и свободного владения речью.

Вот пример подобного сочинения (тема: «Как поражение может повлиять на человека?»), за которое учитель поставил «зачет» (ошибки не исправлены. — *Ред.*):

Я считаю, что поражение может повлиять на человека, как отрицательно, так и положительно. Все зависит от самого человека, как он себя поведет в той или иной ситуации.

В жизни бывает много разных ситуаций, кто-то одерживает победу в той или иной произошедшей ситуации, а кто-то поражение.

В романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» Татьяна пишет письмо Евгению, признается ему в своей любви, но он отвечает ей, что он не тот кто нужен девушке. Татьяна потерпела

поражения любви, но это ей дало, наверное, возможность стать счастливой в будущем. Она выходит замуж в столицу, ее в светском обществе уважают и стараются поближе сойтись с ней. Мы видим Татьяну, которой все восхищены, а это значит она смогла поставить себя в обществе. И неважно, что она еще любит Онегина, она человек, который дорожит своим именем. Поражение в любви помогло ей найти свое место в обществе.

В романе Достоевского Ф.М. «Преступление и наказание» главный герой Родион Раскольников одержим теориями к какой категории людей он относится: к сильным мира сего или к людям слабым «вошам» которые не смогут совершить преступление, а совершив — будут мучиться. Сам он себя считает сильным, но убийство старухи процентщицы, показывает обратное: он мучается, даже заболевает. Он потерпел поражение в своей теории великого человека. Он угнетен. Он признается следователю, что совершил убийство и в подробностях рассказывает как всё было. Надеется что ссылка будет хорошим наказанием для него. Поражение, можно сказать, убило в Раскольникове человека. И только Соня Мармеладова смогла оживить душу Родиона.

Данные примеры доказывают, что поражение может по-разному отразиться на человеке: кто-то найдет силы в себе и станет счастливее, а кто-то постарается замкнуться, не общаться с людьми и корить себя за неудачи.

Сочинение соответствует теме, однако мысль не развивается, она представлена только в начале и в конце сочинения, повторяясь практически дословно, собственно рассуждение отсутствует. Выпускник выбирает два произведения классической русской литературы для аргументации своей позиции. Текст произведений привлекается в качестве пересказа, сопровождающегося попыткой характеризовать героев. Интерпретация психологического состояния и мотивов поступков героев весьма спорна (*Поражение в любви помогло ей найти свое место в обществе; Поражение, можно сказать, убило в Раскольникове человека*); отметим случаи достаточного вольного пересказа текста (*Ее в светском обществе уважают и стараются поближе сойтись с ней; Надеется что ссылка будет хорошим наказанием для него*). Сочинение строится по модели тезис—доказательство—вывод, однако соотношение между очень кратким тезисом и излишне развернутым доказательством не выдержано. Ученик использует однообразные конструкции для выражения мысли (*Он потерпел поражение в своей теории великого человека. Он угнетен. Он признается следователю...*), допускает речевые ошибки.

Сказанное позволяет утверждать, что учителя нуждаются в овладении методикой обучения школьников сочинению, а значит, методическая система Т.А. Ладыженской приобретает сегодня особую актуальность. Прокомментируем в этой связи основные идеи Т.А. Ладыженской, сформулированные около полувека назад.

Главным принципом эффективного развития коммуникативно-речевых умений учащихся, по утверждению Т.А. Ладыженской, является принцип системности и последовательности: «Говоря о системе, мы имеем в виду такую последовательность обучения сочинениям в целом, в которой предусмотрено развитие у учеников необходимых умений и навыков работы над сочинением при постепенном усложнении разнообразных по тематике и жанру сочинений» [Ладыженская 1967: 14]. Сформулируем практические выводы из данного утверждения Т.А. Ладыженской:

— невозможно научить школьников писать сочинение за несколько месяцев накануне итогового сочинения, если не проводилась систематическая работа по формированию и развитию их коммуникативно-речевых умений: «Необходимо учесть то обстоятельство, что невозможно научить всем приемам работы над сочинением сразу» [Ладыженская 1967: 11];

— именно в V—IX классах должны быть заложены основы коммуникативной компетенции учащихся, сформированы выделенные Т.А. Ладыженской коммуникативно-речевые умения, необходимые для создания речевого произведения: «раскрывать тему высказывания; раскрывать основную мысль высказывания; собирать материал к высказыванию; систематизировать собранный к высказыванию материал; совершенствовать написанное; строить высказывание в определенной композиционной форме; выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка), точно, ясно и по возможности ярко» [Ладыженская 1974: 62];

— обучение школьников порождению связного письменного высказывания относится, согласно современной педагогической терминологии, к области формирования метапредметных компетенций учащихся. Более того, нынешнее итоговое сочинение является не сочинением по литературе как таковым, а литературоцентричным сочинением; для его создания учащиеся должны иметь обширные

фоновые знания, владеть когнитивными умениями, т.е. демонстрировать достижения планируемых результатов по другим учебным дисциплинам. Об этом говорила и Т.А. Ладыженская: «К сожалению, до сих пор в школе нет единой программы проведения сочинений по разным предметам. Мысль о том, что сочинения должны даваться не только учителем русского языка, но и преподавателями других предметов, не нова» [Ладыженская 1967: 12];

– обучение сочинению на литературную тему не может основываться только на овладении учащимися предметным содержанием и предметными компетенциями: «нельзя построить систему работы над сочинением, опираясь только на изучаемый по литературе материал» [Ладыженская 1967: 12].

Зачастую учителя полагают, что если школьник знает содержание изучаемых произведений, умеет отвечать на вопросы в ходе урока, то для него не составит труда написать сочинение: «Наблюдаются случаи, когда преподаватель... предоставляет детям полную самостоятельность в работе над сочинением. Такой учитель не дает детям никаких, даже самых элементарных, указаний о том, как они должны работать над сочинением. Он просто предлагает тему и предоставляет учащимся самим решать все вопросы» [Ладыженская 1967: 9]. К сожалению, такие случаи в современной школе становятся все более распространенными. Учащийся, не владеющий алгоритмом создания письменного речевого произведения, необходимыми коммуникативно-речевыми умениями, подходит к написанию сочинения не как к учебной, а как к практической задаче, которую он решает наиболее простым из доступных ему способов: прибегает к помощи родителей или сомнительного качества материалов из Интернета. Эта проблема может быть решена при обучении будущих педагогов или педагогов, повышающих свою квалификацию, педагогической риторике и методике преподавания риторике. Данные курсы разработаны и реализуются на кафедре риторики и культуры речи МПГУ, основанной Т.А. Ладыженской;

– особое внимание следует уделять методике проверки сочинения. Ссылаясь на А.П. Романовского, Т.А. Ладыженская описывает типичную картину организации обучения сочинению в школе, которая, к сожалению, не изменилась и по сей день: «Учитель посвятит час перечню требований,

предъявляемых к сочинению, потом даст тему для работы, а затем при проверке сочинения будет исправлять погрешности, указывать на недостающее, короче говоря, обучать по методу от противного, от ошибок, от недоумения» [Ладыженская 1967: 12].

Целесообразно сделать проверку сочинения средством обучения его созданию. Одним из компонентов профессиональной компетенции учителя-словесника является умение создавать педагогическую рецензию на сочинение школьника. Можно выделить «две типологические разновидности жанра педагогической рецензии – итоговую рецензию и обучающую рецензию. Первая разновидность является аргументацией выставленной за итоговое сочинение оценки и обращена не только к ученику, но и к любому, кто заинтересован в получении данной информации (родителям, администрации школы). Вторая разновидность создается на текущее сочинение, адресована только ее автору, включает объяснение поставленной оценки и рекомендации по совершенствованию текста» [Ерохина 2003, Электронный ресурс].

Подведем итог. Актуальная сегодня задача совершенствования методики обучения школьников написанию сочинений должна решаться с опорой на основные методологические принципы, разработанные Т.А. Ладыженской.

ЛИТЕРАТУРА

Ерохина Е.Л. Умеем ли мы проверять сочинение? // Литература. – 2003. – № 39 [Электронный ресурс]. – URL: <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200303901> (дата обращения: 15.12.2017).

Ладыженская Т.А. Система обучения сочинениям в V–VIII классах: методические рекомендации. – М., 1967.

Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М., 1974.

REFERENCES

Erokhina E.L. Umeem li my proveryat' sochinenie?, in *Literatura*, No. 39, 2003, available at: <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200303901> (15.12.2017).

Ladyzhenskaya T.A. Sistema obucheniya sochineniyam v V–VIII klassakh: metodicheskie rekomendatsii, Moskva, 1967.

Ladyzhenskaya T.A. Sistema raboty po razvitiyu svyaznoi ustnoi rechi uchashchikhsya, Moskva, 1974.

Визуализация учебного материала на уроках русского языка и литературы

Статья посвящена одному из самых популярных сегодня методов – визуализации. Описаны наиболее эффективные и интересные приемы.

Ключевые слова: *визуализация; развитие речи; методические приемы.*

Galina V. Aleksandrova

Didactic Material Visualisation at Russian Language and Literature Lessons.

The article is dedicated to one of the most popular modern methods – visualization. The most effective and interesting procedures are described.

Key words: *visualization; speech development; methodological procedures.*

В педагогике принцип наглядности – один из самых традиционных. Во все времена было принято показывать ученикам реальные изучаемые предметы и их модели, создавать на уроках таблицы и чертить схемы. Но в последнее время учительские форумы и интернет-сообщества захлестнула волна рисунков, коллажей, плакатов, создаваемых на уроках и для уроков. Дань ли это моде или необходимость?

Необходимость визуализации (от лат. *visualis* – зрительный) на современных уроках обусловлена потребностью максимально задействовать различные каналы восприятия информации. Еще в середине 60-х гг. прошлого века Эдгар Дейл представил результаты своих исследований в виде так называемого конуса Дейла, который убедительно доказывает, что привлечение наглядности значительно повышает усвоение учебного материала. На основе полученных данных было разработано множество методик, получивших широкое распространение в нашей стране и за рубежом. Наверное, читатели мгновенно вспомнят технологию интенсификации обучения на

основе схемных и знаковых моделей учебного материала В.Ф. Шаталова.

Современные психологи говорят и пишут об изменении когнитивного стиля учащихся, живущих в формирующемся информационном обществе. «Стенания педагогов о необходимости борьбы с клиповым мышлением» ехидно подмечает журналист и культуролог К.Г. Фрумкин [Фрумкин 2010, Электронный ресурс]. Наиболее очевидной для педагогов проблема изменения восприятия информации становится при работе с текстом. «Нечитающие» дети тревожат родителей и учителей. Одним из способов преодоления возникающих трудностей становится для учителей визуализация. Большинство педагогов визуализацию рассматривают как способ представить и структурировать учебный материал, обеспечить логичность в изложении информации и активное ее восприятие. Однако Т.А. Ладыженская отмечала: «Если на логическое мышление ребят педагог чаще всего обращает внимание, то воображение детей оказывается вне его поля зрения. Учитель обычно не знает, умеют ли дети мысленно представить себе прочитанное, и не тренирует их в этом. А постоянные упражнения на воображение помогают ребятам хорошо запоминать тексты; дети с развитым воображением – прекрасные рассказчики, им легко писать сочинения» [Ладыженская 1995: 6–7]. Без специальных упражнений на воображение школьники не способны представить созданный автором образ или нарисовать в голове описываемый пейзаж; конечно, такое чтение не приносит удовольствия, оставляя ощущение бессмысленности. Визуализация, по нашему мнению, должна быть осмыслена педагогами как средство развития воображения.

Галина Владимировна Александрова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры риторики и культуры речи, Институт филологии

E-mail: galka-home@mail.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. М. Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Александрова Г.В. Визуализация учебного материала на уроках русского языка и литературы // Русский язык в школе. – 2018. – № 4. – С. 16–19. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-16-19.

В своих методических разработках Т.А. Ладыженская продолжала идеи Л.С. Выготского «о том, что первичной формой детского творчества является творчество синкретическое, т.е. такое, в котором отдельные виды искусства еще не расчленены и не специализированы. Ребенок рисует и одновременно рассказывает о том, что он рисует» [Выготский 1997, Электронный ресурс]. По мнению Л.С. Выготского, «смысл и значение этого творчества только в том, что оно позволяет ребенку проделать тот крутой перевал в развитии творческого воображения, который дает новое и остающееся на всю жизнь направление его фантазии. Смысл его в том, что оно углубляет, расширяет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка; впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад, и, наконец, значение его в том, что оно позволяет ребенку, упражняя свои творческие стремления и навыки, овладеть человеческой речью, этим самым тонким и сложным орудием формирования и передачи человеческой мысли, человеческого чувства, человеческого внутреннего мира» [Там же].

В учебниках русского языка и риторики Т.А. Ладыженская всегда широко использовала изобразительные средства. Это были рисунки, фотографии, репродукции, кадры из фильмов, схемы, таблицы, условные обозначения, которые служили «основной цели предмета – обучению общению» [Ладыженская 2013: 26]. Но большое внимание уделялось и рисованию самих детей. Например, для первоклассников предлагалось такое задание: «Самостоятельная работа: нарисовать в тетради удивительные сугробы, сочинить историю про них» [Ладыженская 1993: 36].

Рисование становится этапом текстопророждающей деятельности. Современные ученые обращают внимание на то, что «текст создается учеником еще в процессе рисования, что положительно влияет на планирование высказывания во внутренней речи и обеспечивает реализацию этого плана при словесном оформлении» [Зайдман, Ефремова 2004: 80].

Традиционно на уроках литературы, чуть реже на уроках русского языка учащиеся рисуют иллюстрации к прочитанным текстам. Используя получившиеся изображения, ребенок может, например, рассказать об эмоциональном состоянии лирического героя стихотворения, описать портрет и психологические особенности персонажа.

Интересны бывают иллюстрации к правилам, изучаемым на уроках русского языка. Индивидуально или в группах ученики на своих **плакатах** рисуют домики для первого и второго спряжения глаголов, придумывают страшный лес для исключений, чертят карты страны «Местоимение» и т.п. Образы, созданные самими детьми, прочнее запоминаются, чем самые яркие готовые плакаты.

Большинство маленьких детей может справиться с простыми рисунками, но уже ученики средней школы не всегда будут удовлетворены своими несовершенными с точки зрения изобразительных средств работами. Сегодня существуют специальные магнитные белые парты, на которых можно рисовать маркерами, а связи между нарисованными объектами указывать магнитными цветными стрелками. Учитель может предложить детям, не умеющим или не любящим рисовать, создать **коллаж** из уже заготовленных геометрических фигур или других объектов.

Младшим подросткам интересна работа с **дудлами** (измененный логотип поисковой машины Google). Знакомый логотип может быть оформлен как в виде простого схематического рисунка, так и превратиться в сложную детализированную иллюстрацию. Работа может быть приурочена к памятной дате, может стать эмоциональным откликом на события в стране и мире. Главное – найти нестандартное решение, придумать интересные образы, удивить тех, кто увидит работу и услышит рассказ, созданный на основе изображения.

На помощь учителю и учащемуся приходят и современные компьютерные технологии, позволяющие даже не владеющему специальными умениями человеку создавать визуальные образы.

Онлайн-сервисы с уже готовыми шаблонами помогут создать фотоколлаж в течение нескольких минут. Из отобранных фотографий учащиеся получают яркий продукт, который может стать основой креолизованного текста.

Современные технологии позволяют создавать **облако слов** или тегов. Традиционно облака слов на сайтах устроены по принципу гиперссылок, облака всегда подвижны и изменяются в размерах по мере публикации на сайте новых материалов. Сегодня словами, составляющими облако, могут быть не только гиперссылки. С помощью специальных программных средств (например,

Tagul.com) можно любой текст превратить в облако слов. Таким образом ученик может представить героя произведения, предмет, явление, событие. В облако можно собрать синонимы, словарные слова, фразеологизмы, пословицы и т.п.

Программа iMind Map позволяет пользователям создавать **интеллект-карты**. Интеллект-карта представляет собой дерево, которое имеет ствол и ветки, цвет и форму которых можно менять. Каждая ветка — это отдельная мысль, которую вы развиваете. Более значимые идеи находятся ближе к центру, а менее важные — на периферии. Для усиления визуализации можно использовать изображения, размещая их на самой ветви или располагая в любом месте работы. Составляя мыслительные карты, учащиеся демонстрируют индивидуальный способ восприятия, обработки и представления информации. На этапе подготовки к выступлению такая карта помогает структурировать текст, отобрать наиболее важную информацию, придумать интересные тропы и фигуры речи.

В группах эффективнее использовать методический прием **фишбоун**, представляющий собой вариант диаграммы Исикавы. Фишбоун (с англ. «рыбья кость», «скелет рыбы») применяется с целью графического отображения взаимосвязи между решаемой проблемой и причинами, влияющими на ее возникновение. Схема может располагаться вертикально или горизонтально. Голова содержит описание проблемы, которая подлежит анализу. Верхние косточки фиксируют основные понятия темы, причины, которые привели к проблеме. Нижние косточки — факты, подтверждающие наличие сформулированных причин, или суть понятий, указанных на схеме. Хвост — ответ на поставленный вопрос, выводы, обобщения. Схема фишбоун может быть составлена заранее, количество косточек, заранее нарисованных учителем, может стать необходимой на первых порах подсказкой. Такая работа помогает на уроке при ответе на проблемный вопрос.

Дети часто испытывают затруднения при осмыслении хронологии исторических событий или действия в художественном произведении. Для создания визуальной картинке, показывающей, как развивалось какое-либо событие, можно использовать **ленту времени**. Для создания временных лент существуют онлайн-сервисы,

позволяющие прикреплять к ленте времени не только текст, но мультимедийные данные. Фрагмент текста или картинку можно оформить как гиперссылку. Представляя события из литературы, музыки, живописи, биологии, лента времени позволяет объединить знания, полученные на разных уроках.

Подумать о себе и своем месте в мире, о своих душевных качествах и об отношениях с другими людьми без лишних нравочений помогают **кольца (диаграммы) Венна**. Этот прием используется, чтобы графически обозначить общее и различное в понятиях, явлениях, предметах. Особенно полезен на этапе обобщения полученных знаний. Старшеклассники любят сравнивать себя с Печориным, Болконским, даже с Раскольниковым и Обломовым. Для каждой темы подбирается свое количество кругов, обсуждение получившихся работ возможно в парах и группах.

Создаваемые зрительные образы позволяют учащемуся выразить свою индивидуальность, почувствовать себя успешным на уроках, которые раньше не всегда давались легко. Благодаря ярким зрительным образам учащиеся лучше запоминают абстрактную теоретическую информацию. Визуализация позволяет развивать фантазию ребенка и подростка, что способствует развитию мышления и речи.

Из множества существующих в методике приемов визуализации мы представили несколько наиболее популярных и, на наш взгляд, интересных. Современный учитель должен владеть множеством различных приемов, так как нельзя выбрать одну наиболее эффективную, потому что иногда только одновременное использование нескольких моделей визуализации помогает в усвоении учебного материала.

ЛИТЕРАТУРА

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб., 1997 [Электронный ресурс]. — URL: <http://pedlib.ru/Books/7/0060/70060-1.shtml> (дата обращения: 26.01.2018).

Зайдман И.Н., Ефремова О.А. Учим всех и каждого. Часть 1: Формы организации учебно-познавательной деятельности: Практико-ориентированная монография. — Новосибирск, 2004.

Ладыженская Т.А. Как работать по программе «Речь и культура общения». Методические рекомендации для учителей первых

классов начальной школы / Т.А. Ладыженская, Р.И. Никольская, Г.И. Сорокина, Н.В. Ладыженская – М., 1993.

Ладыженская Т.А., Зельманова Л.М. Практическая методика русского языка: 5 кл.: Книга для учителя. – 2-е изд. – М., 1995.

Ладыженская Т.А. Обучение общению: методика школьной риторики: учебное пособие для педагогов, студентов педвузов, преподавателей и слушателей системы повышения квалификации / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская, З.И. Курцева, Н.И. Махновская, Е.В. Бунеева, Ф.А. Новожилова, Т.М. Ладыженская; под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 2013.

Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // *Топос: литературно-философский журнал*. – 2010. – № 9 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 26.01.2018).

REFERENCES

Vygotskii L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*, Sankt-Petersburg, 1997,

available at: pedlib.ru/Books/7/0060/70060-1.shtml (26.01.2018).

Zaidman I.N., Efremova O.A. *Uchim vsekh i kazhdogo. Part 1: Formy organizatsii uchebno-poznavatel'noi deyatel'nosti: practice-oriented monografy*, Novosibirsk, 2004.

Ladyzhenskaya T.A., Nikol'skaya R.I., Sorokina G.I., Ladyzhenskaya N.V. *Kak rabotat' po programme «Rech' i kul'tura obshcheniya»*. Methodological recommendation for the first form teachers of primary school, Moskva, 1993.

Ladyzhenskaya T.A., Zel'manova L.M. *Prakticheskaya metodika russkogo yazyka: 5 form: Teacher's book*, 2nd issue, Moskva, 1995.

Ladyzhenskaya T.A. *Obuchenie obshcheniyu: metodika shkol'noi ritoriki*. Study guide for teachers, students of pedagogical institutes, teachers and listeners of skills upgrading system, ed. T.A. Ladyzhenskaya, Moskva, 2013.

Frumkin K.G. *Klipovoe myshlenie i sud'ba lineinogo teksta*, in *Topos: literaturno-filosofskii zh-l*, No. 9, 2010, available at: www.topos.ru/article/7371 (26.01.2018).

К сведению подписчиков!

Во II полугодии 2018 года журнал «Русский язык в школе» с приложением «Русский язык в школе и дома» выйдет три раза: в июле, сентябре и ноябре.

Вы можете оформить подписку:

1) через подписные агентства: «Роспечать» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – 73334), «Почта России» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – П3896), «Урал-Пресс», «ПРЕССИНФОРМ», НПО «ИНФОРМ-СИСТЕМА»;

2) через интернет-сайты: <https://www.pochta.ru/> (выбрать раздел «Другие сервисы», далее – «Подписка онлайн»); <http://www.rospru.ru/> (выбрать раздел «Подписка на периодические печатные издания»).

DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-20-23

Н.А. ИППОЛИТОВА

Дружеское письмо как объект риторического анализа

В статье проанализированы риторические особенности дружеских писем, авторами которых являются представители студенческой молодежи 60-х годов прошлого столетия. В основе анализа лежат критерии оценки дружеских писем, сформулированные Н.Ф. Кошанским.

Ключевые слова: *письмо; дружеские письма; коммуникативная ситуация; адресант и адресат; содержание; тон и слог дружеских писем; этос, пафос, логос дружеских посланий.*

Natalia A. Ippolitova

Private letter as the object for rhetoric analysis.

The rhetoric aspects of private letters which authors are students of 60th of the past century are considered. At the bottom of analysis are the private letters award indexes phrased by N.F. Koshansky.

Key words: *letter; friendly letters; communicative situations; addresser and receiver; content; tone and phrase of letter; ethos, pathos, logos of friendly messages.*

Письма, по мнению Н.Ф. Кошанского и многих других авторов учебных пособий по риторике, представляют собой разновидность прозаических произведений, большая часть которых является принадлежностью частных лиц. Именно поэтому их анализ порой вызывает затруднения, обусловленные этическими и техническими причинами. Нам предоставилась возможность преодолеть их, что и позволило решить основную задачу настоящей статьи — провести риторический анализ дружеских посланий.

Рассмотрим в связи с этим определение письма, сформулированное Н.Ф. Кошанским: «Письмо есть сообщение мыслей одного отсутствующего другому. Переписка есть разговор двух лиц, разделенных пространством и лишенных способа видеть и слышать друг друга» [Кошанский 2013: 160]. В определении подчеркивается

риторическая сущность письма, его цели, специфика коммуникативной ситуации, связанной с написанием письма, и характер взаимодействия общающихся, который обусловлен особенностями взаимоотношений лиц, ведущих переписку, что, в свою очередь, влияет на тон письма и его форму.

Рассматривая свойства писем, Н.Ф. Кошанский характеризует их следующим образом.

- Цель письма — «сообщить новость, мысли, чувствования радости, печали, признательности, почтения, преданности или возбудить чувствования благотворения, снисхождения, дружбы, любви, радости, утешения, сожаления, удивления, смеха и пр. и пр.» [Кошанский 2013: 161].

Таким образом, цели письма не сводятся порой к сообщению новостей, к передаче информации. Бывает гораздо важнее рассказать о своих чувствах и переживаниях, печалаях и радостях, создать у собеседника определенное настроение, пробудить те или иные эмоции, вызвать чувство причастности к каким-либо ценностям. Это значит, что письма позволяют автору проявить личностные свойства, которые, по его мнению, должны быть значимы и интересны его собеседнику. Из этого следует, что не всем дано стать автором интересных писем, достойных не только чтения, но и перечитывания.

- Содержание писем разнообразно, так как определяется многообразием предметов, «о коих говорить или писать можно» [Там же: 160], характером отношений лиц,

Наталья Александровна Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики и культуры речи, Институт филологии
E-mail: nataly1940@mail.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. М. Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Ипполитова Н.А. Дружеское письмо как объект риторического анализа // Русский язык в школе. — 2018. — № 4. — С. 20–23. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-20-23.

ведущих переписку, особенностями социокультурной ситуации, в рамках которой происходит общение.

- При написании писем необходимо выбрать соответствующий тон, который позволяет «соблюдать приличие и благоразумие тех, кто и кому пишет» [Кошанский 2013: 161], и который всегда согласуется с тоном личного взаимодействия общающихся, этикетными нормами и правилами, с особенностями социального статуса коммуникантов.

- Форма письма требует, чтобы письмо представляло собой не холодное описание или рассуждение, а «разговор, оживленный чувствами» [Там же], с учетом тех обстоятельств и отношений, которые сложились между адресантом и адресатом.

На основании перечисленных свойств Н.Ф. Кошанский называет два главных достоинства писем:

- соответствие слога содержанию письма, его цели и характеру взаимоотношений общающихся;

- соответствие тона письма тем нормам и правилам, которые определяются социокультурными требованиями и межличностными особенностями взаимодействия коммуникантов.

Таким образом, письмо представляет собой способ взаимодействия общающихся в определенной коммуникативной ситуации, основным признаком которой является дистантный характер их коммуникативных связей, разделенность в пространстве, невозможность слышать и видеть друг друга.

Н.Ф. Кошанский рассматривает особенности различных писем, исходя из их содержания, целей, тех отношений, которые сложились между адресатом и адресантом. Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что создание писем требует знания и реализации определенных риторических законов и правил, которые обеспечивают достижение основных целей переписки вообще и дружеской переписки в частности.

Охарактеризуем письма к равным, письма к родным и друзьям. «Для них нет правил, ибо родство и дружба все извиняют» [Там же: 162]. Содержанием этих писем является все, «о чем родство и дружба говорить могут» [Там же: 163]. Их цель — беседа с тем, кто дорог и близок автору письма. Достоинством таких писем Н.Ф. Кошанский называет чистосердечие,

откровенность, свободу слога, которые позволяют автору передать различные чувства, сделать изложение шутивным, серьезным, забавным, критическим, поэтическим и т.п.

Рассмотрим в связи с этим, как соблюдаются риторические нормы и правила в письмах дружеского характера, которые адресованы автору статьи. Время их создания — 60-е гг. XX в. Их авторы пишут о себе и о том, какие события происходят в их жизни. Один из авторов в этот период проходил службу в армии, другой работал в пионерском лагере «Артек». Оба автора учились в МГПИ им. В.И. Ленина. Их адресат в этот период был студенткой этого вуза, что позволяет сделать вывод об общности фоновых знаний коммуникантов, тех событий и фактов, которые являются базой формирования их отношений, развития тех взглядов и идей, которые разделяют все участники общения.

Проанализируем риторические особенности дружеских писем, созданных в определенную историческую эпоху (анализ проведен в соответствии с критериями, сформулированными Н.Ф. Кошанским).

1. Содержанием писем являются события и факты жизни адресантов. Они рассказывают о том, что значимо для них, как они воспринимают все, что с ними происходит в новых условиях:

Буду предельно краток. Сейчас уже 23 часа 00 минут, я только что пришел с работы и падаю от усталости. Поэтому не обессудь...

...я один на отряде и верчусь, как белка в колесе (выражаясь избитыми сравнениями) целыми днями. У меня 11-й отряд, это юные журналисты. Ребята 7 и 8 классов, но маленькие и неразвитые. Мы готовим первый номер газеты, и ты бы видела, какие корреспонденции я читаю! Ржачка сплошная!

И идет моя служба, не торопится, а хочется, чтобы эти три года пролетели скорее, хочется снова увидеть Москву... родной наш институт...

Работаю, учусь, мечтаю... Готовим большой концерт к ленинским дням. Начинаем футбольные тренировки. Жизнь бежит, а за весной — лето, жаркое лето. И все-таки весной лучше! Я люблю это обновление, эту новую жизнь.

Как видно из приведенных фрагментов, авторам важно не просто информировать адресата о своей жизни, о событиях, которые ее наполняют, но и передать то эмоциональное состояние, которое сопровождает восприятие этих событий. Главное для авторов — дать почувствовать адресату

свое настроение, что позволяет воспринимать фактологический аспект сообщения на фоне тех личностных описаний, которые дают возможность оценить состояние автора письма, увидеть, почувствовать человека, с которым ты знаком и с которым дружишь.

Эти особенности определяются требованиями риторики оживить изложение фактов и событий в соответствии со своими чувствами и переживаниями, с теми обстоятельствами и отношениями, которые будут поняты адресатом, найдут отклик в его настроении.

2. Тон анализируемых писем соответствует их содержанию и особенностям дружеского послания. Он в полной мере согласуется с тоном межличностного общения, принятого в студенческой среде, в данном случае в среде студентов гуманитарного профиля, обучающихся в МГПИ им. В.И. Ленина. Письма, как правило, начинаются с дружеского обращения, в котором подчеркивается уважительное отношение к адресату, стремление доставить ему удовольствие, проявить внимание к нему (*Здравствуй, Наташенька; Здравствуй, Наталка; Милая моя Натка*). Почти не используются такие этикетные формы молодежного общения, как, например, *привет, здорово* и т.п., хотя в устной речи они, конечно, употребляются. На наш взгляд, в данном случае проявляется требование согласовать тон письма «с внутренним, благородным чувством каждого воспитанного человека» [Кошанский 2013: 161].

Это свойство анализируемых писем проявляется и в таких фрагментах, которые связаны с вниманием к настроению, здоровью, личным и общественным делам адресата:

Вот ведь, стрекоза, сколько раз тебе говорил, чтобы поберегла себя, не увлеклась сразу всем (и не перебивай, дай договорить старику вволю!..).

Разве могу я устать писать, если другой возможности поговорить с тобой у меня нет.

Если ты на меня не в конце разгневалась, то напиши быстро ответ. В ответе не забудь сообщить: 1) как ты себя чувствуешь (подробнейшим образом); 2) когда тебя наконец выпишут? (если еще не выписали); 3) как дела с занятиями? (если уже выписали); 4) что слышно о летнем отдыхе? Ежели сообщишь обо всем этом, буду очень рад.

Дружеский тон письма проявляется и в формах прощания (завершение послания):

Крепко жму твою лапу, твердо верю, что «есть за дождем заря». Верь и ты!

Наташенька, не грусти и не скучай, почаще мигай полтора раза и знай, что старик хочет, чтобы тебе было хорошо.

Большой привет всем. Всё. Жду.

Всего хорошего, Наташа. Жду. С Новым годом!.

Таким образом, авторы соблюдают требования, связанные с выбором и реализацией тона дружеского послания: тон писем в полной мере соотносится с нормами и правилами, которые сложились в обращении тех, «кто и кому пишет» [Кошанский 2013: 161]. Он сохраняется во всех структурных компонентах послания, почти не нарушается использованием грубых, фамильярных, просторечных и жаргонных слов и выражений. В результате общий тон писем характеризуется чистосердечием и откровенностью.

3. Чистосердечие и откровенность позволяют авторам проявить свободу слога, который может быть каким угодно, но при этом не должен терять своего основного качества — передавать чувства и переживания искренне и уважительно по отношению к собеседнику. Приведем примеры, подтверждающие стремление авторов выразить в письмах самые разнообразные настроения и эмоции. Они шутят, размышляют, возмущаются, удивляются, радуются, недоумевают, скучают:

Артек — это, конечно, вещь. Такой роскоши мне видеть не приходилось. С одной стороны, приятно, а с другой, как подумаешь, как в детском доме ребята живут, да вспомнишь, что здесь на один фейерверк 19 мая будет затрачено 10 тыс. рублей (старыми), зло берет.

Начал просматривать журналы и широко раскрытыми глазами осматриваться по сторонам: оглядываюсь и переоцениваю прошлое и заглядываю в будущее. Если буду так держать, то толк выйдет (а бестолочь останется, как у нас говорят).

У меня в отряде 10 немцев из ГДР. Руководит им директор Республики Вильгельма Пика (это немецкий «Артек!»). Так что работать будет нелегко. Ну да ладно, авось вывезем!

Ну как дела, Наташа? Пульс? Самочувствие? Что? Улыбаешься? Ну, значит, действительно все в порядке. Очень рад!

Мне сейчас так хочется в Москву. Ужас! Там сейчас хорошо, цветы кругом. Не знаю почему, но все планы на будущее (а оно сейчас довольно смутное) связаны первое время с Москвой, хотя едва ли я там задержусь надолго.

Особо хочется отметить наличие лирического слога в анализируемых письмах:

А у нас тоже весна. С неделю как распустились березы, лиственница покрылась свежими иголками... Зелень рвется на свободу повсюду.. Хорошо у нас сейчас...Настроение отличное.

Разве можно оставаться спокойным, когда знаешь, что теперь уже тебя ничто не остановит! С каким удовольствием всем сейчас мурлычу когановскую «Бригантину» –

«Пьем за ветреных, за непокорных,
За презревших грошевый уют!

Вьется по ветру “веселый Роджер”

Люди Флинта гимн морям поют»

(текст песни воспроизводится в соответствии с текстом в письме. – *Н.И.*).

В данном случае происходит то, что Н.Ф. Кошанский называет способностью «переменять прозу в стихи» [Кошанский 2013: 163], передавать особое лирическое состояние, очень личное и очень значимое для автора.

Таким образом, авторы писем фактически реализуют основные риторические категории, которые обеспечивают создание любого высказывания, в рамках общения людей в определенной коммуникативной ситуации. Это три главные категории риторики – этос, пафос, логос, на основе которых определяются требования к созданию речи.

Этос – условия, которые адресат предлагает создателю речи. Они помогают наладить контакт с адресатом, позволяют реализовать этические нормы в процессе общения.

Пафос – намерение автора, та основная задача, идея, которую он хочет донести до адресата в процессе сообщения, вызвав у него соответствующее эмоциональное настроение.

Логос – словесные средства, которые необходимо использовать в данной ситуации для реализации замысла автора.

Письмо и разговор имеют отличительные черты, которые совершенно неожиданно для нас описаны в письме одного из авторов. Вот на что он обращает внимание адресата:

Тороплюсь развеять впечатления от моих писем. Уж видно так ведет мой письменный язык, так отстает от устного, что бумага не вмещает предлинную вереницу мыслей, заставляет мучиться после того, как письмо написано. И постоянно кажется, что что-то не так написал, что-то упустил, что-то лишнее... В разговоре проще, здесь всегда имеешь возможность уточнить свою мысль, исправить неверное.

При этом письма прочнее разговоров, они остаются в наших архивах, их можно перечитывать и находить в них такие значимые свидетельства и факты, которые с течением времени становятся документами исторического характера. Они позволяют познать и понять особенности взаимодействия людей в определенной социокультурной ситуации, их риторический опыт, их взгляды и позиции, раскрывающие духовные ценности и установки авторов переписки.

ЛИТЕРАТУРА

Кошанский Н.Ф. Риторика / ред. В.И. Аннушкин, А.А. Волков, Л.Е. Макаров. – М., 2013.

REFERENCES

Koshanskii N.F. Ritorika, ed. V.I. Annushkin, A.A. Volkov, L.E. Makarov, Moskva, 2013.

Концепция учебника «Введение в педагогический дискурс»

Статья посвящена презентации основных концептуальных идей учебника по педагогической дискурсологии для студентов и учащихся магистратуры педагогических вузов. В свете идей, реализуемых научной школой Т.А. Ладыженской, рассматриваются методические возможности изучения педагогического дискурса в целях повышения коммуникативной компетентности будущих учителей.

Ключевые слова: *педагогический дискурс; учебник; высшая школа; концепция.*

Yulia V. Shcherbinina

The Textbook's "Vvedenie v pedagogicheskii discourse" ("Introduction in Pedagogical discourse") Concept.

The article is dedicated to presentation of the basic concept ideas of the textbooks on pedagogical discourse study for students and graduate students of pedagogical universities. The methodological possibilities of pedagogical discourse in order to communicative capacity building of the future teachers are considered in the light of ideas realized by T.A. Ladyzhenskaya scientific school.

Key words: *pedagogical discourse; textbook; high school; concept.*

Педагогический дискурс рассматривает сферу педагогической коммуникации как речевое пространство взаимодействия Обучающего и Обучаемого в общеисторическом и современном контекстах. Изучение основ педагогической дискурсологии способствует углубленному пониманию сущности и специфики учительской профессии, осмыслению ее лингвофилософского базиса, совершенствованию навыков управления образовательным процессом; раскрывает детали и нюансы педагогического мастерства, помогает будущим и начинающим специалистам распознавать подлинное и мнимое, реальное и иллюзорное в общении Учителя и Ученика.

Так возникла насущная потребность внедрить в вузовскую практику учебник «Введение в педагогический дискурс», раскрывающий основы педагогической дискурсологии, дающий общее системное

представление о ее содержании и структуре, семантике и прагматике, исторических аспектах и актуальных проблемах. Идея была с энтузиазмом встречена профессором Таисой Алексеевной Ладыженской, до этого высоко оценившей также методический потенциал нашего учебного пособия «Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать» (2010), материалы которого легли в основу содержания учебника. При обсуждении данного пособия Т.А. Ладыженская высказала соображение о целесообразности разработать отдельную учебную программу и самостоятельный вузовский курс по педагогической дискурсологии.

Неоценимую помощь в работе над учебником оказала также профессор кафедры риторики и культуры речи МПГУ Наталья Александровна Ипполитова, с которой последовательно и подробно обсуждали структуру и содержание, отбор дидактического материала и практические задания. Н.А. Ипполитова выступила рецензентом рукописи учебника.

Решение стоявших перед нами непростых концептуальных и методических задач было сопряжено с целым рядом объективных трудностей. Раскроем только основные из них.

1. Множественность трактовок понятия «дискурс», отсутствие общепринятого универсального определения педагогического дискурса, слабая дидактическая и методическая проработанность теории дискурса.

Юлия Владимировна Щербинина, доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики и культуры речи, Институт филологии

E-mail: vivavox@rambler.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. М. Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Щербинина Ю.В. Концепция учебника «Введение в педагогический дискурс» //Русский язык в школе. – 2018. – № 4. – С. 24–26. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-24-26.

В целях преодоления этой трудности представляемый учебник открывается достаточно обширным Введением, в котором содержатся общие ознакомительные сведения о дискурсе как речевом явлении, его возможных типах и разновидностях, отличиях педагогического дискурса от сходных и смежных понятий (педагогическое общение, педагогический диалог, педагогическая коммуникация).

Каждый из трех разделов учебника («Педагогический дискурс: архетип — миф — метафора», «Дискурсивные умения педагога», «Деструктивные явления в педагогическом дискурсе и возможности их контроля») нацелен на решение познавательных задач, связанных с освоением теоретических основ педагогического дискурса на разных этапах его исторического развертывания, с осмыслением значимых фактов педагогической реальности, формированием профессиональных педагогических компетенций в сфере учебной и — шире — образовательной коммуникации, в том числе направленных на преодоление и предупреждение негативных явлений в педагогическом взаимодействии (агрессии, манипулирования, огрубления речи и др.).

2. Недостаточно углубленное освоение филологических дисциплин студентами педагогических вузов и разнородный состав учащихся магистратуры, многие из которых вообще не имеют базовой филологической подготовки. В связи с этим обучающимся очень сложно дается понимание терминологии дискурс-анализа, осмысление его теоретических положений и встраивание их в систему уже имеющихся знаний.

В связи с этим возникает необходимость изложения теоретических основ педагогического дискурса максимально доступно и иллюстративно — с привлечением исторических, жизненных, литературных примеров. При этом приходится намеренно отказываться от целого ряда терминов дискурс-анализа (грамматология, дескрипция, фрейм, слот и др.), сложных для усвоения студентами без предварительной специальной подготовки. Базовые понятия педагогического дискурса раскрываются в органической взаимосвязи с персональным ученическим и начальным педагогическим опытом студентов.

Теоретический материал учебника сопровождается различными видами наглядности: схемами, таблицами, текстовыми

врезками. В целях систематизации теоретических понятий и облегчения их контекстного поиска учебник оснащен Указателем терминов.

3. Абстрактное и расплывчатое представление об изучаемом предмете, возникающее не только у студентов, но и у многих преподавателей при чтении академических научных текстов (монографий, диссертаций). С одной стороны, это представление дискретно и фрагментарно существует как набор разрозненных и бессистемных сведений по лингвистике, педагогике, риторике, теории коммуникации. С другой стороны, оно часто полностью оторвано от реальной действительности, лишено возможности какого-либо практического применения. Наконец, представления о дискурсе нередко ассоциируются исключительно с современностью без учета древнейших культурных смыслов и прототипических условий становления педагогической профессии. Отметим также отсутствие единства мнений ученых относительно определения дискурса, его содержательного наполнения, объяснения внутренних механизмов и сущностных основ.

Преодолеть эту трудность невозможно без обращения к мифологии и метафорологии педагогического дискурса, рассмотрения их как самостоятельных прикладных дисциплин и включения в педагогическую дискурсологию в качестве особых разделов. Какой бы аспект педагогической деятельности мы ни изучали, везде присутствуют «следы мифа», во всем выявляются метафорические образы, скрытые от внешнего взгляда и недоступные формально-механическому восприятию, но непременно требующие познания и понимания, что обеспечивает успешность работы педагога.

Указанные положения определили авторскую концепцию учебника, основанную на очевидной необходимости изложения сведений о педагогических мифах и метафорах и реализации внутрипредметных связей посредством обращения к мифологии и метафорике во всех остальных разделах — при изучении дискурсивных педагогических умений (рефлексивных, прогностических, мнемонических и др.) и негативных феноменов педагогического дискурса (агрессии, манипулирования и пр.).

4. Недостаточное умение студентов и магистрантов работать с научной литературой, парадоксально несоответствующее

реалиям цифровой эпохи и современным требованиям к профессиональной подготовке специалистов.

В целях корректировки этой ситуации к каждому параграфу прилагается объемный список литературы, значительная часть заданий посвящена анализу научных источников: сопоставлению разных подходов к исследованию определенной проблемы, формулированию и развертыванию научных тезисов; выражению аргументированного согласия/несогласия с позициями ученых; формированию личных оценок тех или иных феноменов педагогического дискурса.

Помимо работы с исследовательскими материалами практическая часть учебника (практикум) предполагает выполнение заданий и упражнений следующих типов:

1) *аналитические*: разбор, обсуждение, комментирование текстов научной, публицистической, художественной литературы; суждений ученых, афоризмов, пословиц; диктофонных записей реальных речевых ситуаций;

2) *поисковые*: решение проблемных речевых задач и самостоятельный подбор

иллюстративного материала по изучаемым вопросам;

3) *проективно-моделирующие*: самостоятельное создание текстов, словесное рисование, трансформация высказываний, инсценирование речевых ситуаций, разработка методических рекомендаций;

4) *коммуникативно-игровые*: практическая «отработка» дискурсивных умений и комплексное их закрепление в групповой деятельности посредством коммуникативных игр.

Таким образом, представляемый учебник является первым опытом системного изложения базовых сведений о педагогическом дискурсе с опорой на основные дидактические принципы (научности, целенаправленности, последовательности, доступности, наглядности, преемственности, связи обучения с жизнью), отражающим многолетний авторский опыт преподавания речеведческих дисциплин в педагогическом вузе. Учебник имеет гриф Учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию (УМО). Первый тираж учебника вышел в 2015 г. в московском издательстве «ИНФРА-М».

Уважаемые авторы!

Статья, подготовленная для журнала, должна содержать:

1) титульный лист, в который входят:

- а) название статьи, которое должно быть информативным и достаточно кратким (аббревиатуры не допускаются);
- б) ФИО всех авторов с адресами электронной почты каждого автора;
- в) полное название учреждения(ний), откуда представляется работа, и его местонахождение;

2) аннотации (основная и наиболее читаемая часть работы, основывающаяся на фактах) без аббревиатур и сокращений; ее текст должен быть структурированным и состоять из четырех обязательных разделов:

- а) цель исследования;
- б) методы;
- в) изложение основных полученных результатов;
- г) краткие выводы исследования, основанные на собственных результатах;

3) ключевые слова (не более 10), способствующие индексированию статьи в информационно-поисковых системах;

4) список источников и литературы должен включать в себя все работы, использованные автором.

Все эти части статьи приводятся также **на английском языке (список литературы дается в транслитерации)**.

Объем статьи не должен превышать 12–14 страниц (кегель 14 через 1,5 интервала), а список цитируемой литературы должен содержать не менее 8–10 наименований.

Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки, фамилия автора отделяется от года издания пробелом, номер цитируемой страницы указывается через двоеточие, например: [Смирнов 2010: 73]. Если в квадратных скобках одновременно приводятся ссылки на несколько источников, они разделяются точкой с запятой: [Елизаров 2005: 84; Хомяков 2011: 25]. Ссылки на интернет-источники обязательно включают указание «Электронный ресурс»: [Сидоров 2008, Электронный ресурс].

Список источников и литературы должен включать в себя все работы, использованные автором. Каждая ссылка должна содержать следующие пункты: автор/авторы, заглавие, место издания, год издания. Также указываются редактор, составитель, переводчик и т.п. Между областями описания ставится разделительный знак «точка и тире». Список литературы составляется в алфавитном порядке. Названия журналов, в которых опубликованы цитируемые источники, даются без сокращений, например: Русский язык в школе. – 2012. – № 4. – С. 24–28; Вопросы языкознания. – 2015. – № 1. – С. 38–45. Ссылки на интернет-ресурсы приводятся в общем списке литературы по автору или заглавию публикации с обязательным указанием адреса сайта, где эта публикация размещена, и датой ее размещения или датой последней проверки наличия ресурса, например:

Белоус Н.А. Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. — 2006. — № 4 [Электронный ресурс]. — URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2007).

Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на источники и литературу.

«Звено в звено и форма в форму»: методика медленного чтения художественного текста (Часть I)

В статье рассматриваются методики комплексного анализа текста, их плюсы и минусы; дана характеристика «медленного чтения» как способа связать наблюдение над языковыми явлениями в тексте с эвристической работой по истолкованию выраженного с их помощью смысла.

Ключевые слова: *комплексный анализ текста; методика «медленного чтения»; личностно-ориентированное и проблемное обучение; лингвистический анализ текста; моделирование художественного мира языковыми средствами разных уровней.*

Elena M. Vinogradova

"Zveno v Zveno i Forma v Formu" ("Part for Part and Form for Form"): the Methodology of Close Reading of Literary Text (Part I).

The article considers the methodologies of complex analysis of the text, their loss and gains. The characteristic of "close reading" is given as the method to gain observations on language phenomena and heuristic work on the interpretation of the expressed ideas.

Key words: *complex analysis of the text; methodology "close reading"; learner-centered and problem teaching; linguistic analysis of the text; forming of art space by language means of different level.*

Обучение аргументированному истолкованию смысла художественного произведения (особенно лирического) было и остается одной из труднейших задач школьного филологического образования. Понятно, что эта задача решается не только на уроках литературы, но и на уроках русского языка: школьники учатся выделять из текста лингвистические единицы, давать им комментарий, объяснять роль в выражении смысла текста. Комплексный анализ текста в старших классах на этапе подготовки к экзаменам позволяет систематизировать знания по разным разделам русистики и применять их к пониманию целостного поэтического высказывания, где единицы языка получают особую — эстетическую — функцию, служат средством

создания образа и передачи подтекстной информации.

Под комплексным анализом учителя средней школы обычно понимают рассмотрение структуры текста с позиций разных разделов лингвистики. Отмечая несомненную пользу занятий, в ходе которых учащиеся наблюдают за жизнью слова в контексте и учатся интерпретировать текст, преподаватели справедливо полагают, что этот вид работы помогает развитию мыслительных и речевых способностей учащихся, формированию умения самостоятельно добывать новые знания, аргументированно и логически верно излагать свои суждения, выражать чувства. Комплексный анализ текста должен содержать компетентностно- и личностно-ориентированные задания, направленные на формирование всех составляющих предметной компетенции (лингвистической, коммуникативной, культуроведческой), а также на обогащение внутреннего мира личности и развитие ее интеллектуальных способностей.

Однако недостаток распространенной в настоящее время методики комплексной работы с текстом заключается в том, что к постижению смысла текста в целом он не ведет: учащимся предлагаются задания по фонетическому, лексическому, грамматическому, стилистическому анализу случайно выбранных из текста языковых единиц (часто в связи с изучаемой темой курса русского языка) и даже по орфографии

Елена Михайловна Виноградова, кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы

E-mail: evinogradova@proc.ru

ГБОУ г. Москвы «Лицей № 1533 (информационных технологий)»

Ломоносовский проспект, д. 16, Москва, 119296, Россия

State budget educational institution «Lyceum № 1533 (information technologies)»

16 Lomonosovsky Pr., Moscow, 119296, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Виноградова Е.М. «Звено в звено и форма в форму»: методика медленного чтения художественного текста (Часть I) // Русский язык в школе. – 2018. – № 4. – С. 27–31. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-27-31.

и пунктуации, но задача связать анализ языковых единиц и обнаруженные в тексте приемы выразительности речи с образным строем текста и его идейным содержанием практически не ставится. Показательно, что авторы заданий по комплексному анализу текста предлагают начинать с определения тематики и основных идей текста, с его выразительного чтения [Малюшкин; Крюкова; Железнова, Электронный ресурс], что в действительности должно стать демонстрацией понимания текста на основе его лингвистического анализа. Даже если выбирают «образцы прекрасной русской речи», работа с которыми «не на произвольном, интуитивном уровне, а на основе осознанного восприятия языковых средств выразительности» призвана развивать собственную выразительную речь учащихся [Малюшкин, Электронный ресурс], рассмотрения текста в единстве его содержания и формы, увы, не получается.

Показателен, например, план комплексного анализа текста, предложенный Н.Н. Железновой [Железнова, Электронный ресурс]. В первую очередь, по мысли автора, нужно определить тему текста и отметить средства, позволяющие это сделать, — начало текста, ключевые слова и др. (но как учащиеся должны найти ключевые слова?). Затем — определить тип текста, указать его синтаксические особенности: количество предложений, преобладающие типы предложений, способ их связи в тексте, средства связи частей. Но поможет ли это понять, о чем текст, даже если, как предлагает автор, обратить внимание на чередование данного и нового (смогут ли ученики их выделить?), расставить ударения для чтения (на каком основании?), учесть «порядок слов и лексические повторы, местоимения, союзы и др.» (что еще)? Далее предлагается определить стиль текста, отметив влияние речевой ситуации на стиль (какая речевая ситуация имеется в виду: «автор — читатель» или «лирический герой — адресат?») и выделив стилистические средства разных уровней. Кроме того, нужно отметить качества хорошей речи (не слишком ли туманно?), прокомментировать орфограммы и пунктограммы. Видно, что термином «комплексный анализ» обозначается группа разнородных заданий к тексту, не направленных на его рассмотрение в единстве формы и содержания.

Забываются ключевые принципы лингвистического анализа художественного текста, высказанные, в частности, Н.М. Шанским,

который считал, что этот вид анализа «является первоосновой, необходимой предпосылкой литературоведческого и стилистического изучения» произведения словесного искусства, что вскрывать идейное содержание текста «совершенно невозможно, не познакомившись с тем, что представляет собой в нем система языковых средств выражения». Важнейшая цель такого анализа — «изучение использованных в художественном тексте языковых явлений в их значении и употреблении, поскольку они связаны с пониманием литературного произведения как такового» [Шанский, Электронный ресурс]. Следовательно, в центре внимания должна быть функция языковых единиц, причем не типовая, а уникальная для каждого текста.

Не меняет ситуации и проведение школьного лингвистического анализа текста по определенному плану: во-первых, потому, что он лишь отчасти упорядочивает обращение к разным уровням анализа (фонетическому, лексическому, грамматическому, стилистическому), но в любом случае не может охватить все единицы текста, а во-вторых, потому, что по-прежнему самым трудным звеном работы остается переход от описания свойств языкового явления (своего рода метафоры какого-то компонента идейно-эмоционального содержания) к пониманию его функции. Разумеется, любой анализ может и должен исходить из представления о содержании текста, составленного на основе первичного знакомства с ним, но это представление должно быть принято только за «рабочую гипотезу», которая в ходе анализа единиц разных уровней и их позиции в тексте будет подтверждена, обогащена, скорректирована или даже опровергнута. В противном случае ученикам непонятно, зачем вообще нужен какой-то анализ; личностно-ориентированное обучение не достигается, проблемный метод не действует и не обогащает мышления учащихся.

На наш взгляд, наибольший обучающий эффект может быть получен при совместном обращении учителя и ученика к виду деятельности, который получил название «замедленного чтения»¹. Описание

¹ В статье М.А. Лаппо приведены другие обозначения этого вида деятельности в филологической практике: *close reading* (в англоязычной филологической практике), «замедленное чтение» и «чтение под лингвистическим микроскопом» (Н.М. Шанский), «тихое чтение» (В.В. Чичерин), «чтение пешком» (А.В. Горнфельд), «многократное перечитывание» (А.Б. Есин) [Лаппо 2012: 49].

«медленного чтения», которое дано в работах М.О. Гершензона, Л.В. Щербы, Д.С. Лихачева, Н.Я. Эйделямана и др., носит в значительной степени обобщенно-образный характер. Так, в понимании Н.Я. Эйделямана это такое чтение, при котором читатель «не только скользит по поверхности стиха, повести, романа, но и погружается в изумительные глубины», это «путешествие по литературе с частыми, постоянными остановками у слова или стиха». Исследователь утверждает, что такое чтение и есть самое быстрое, тогда как то, что называют быстрым, – это чтение «нерентабельное» [Эйделяман, Электронный ресурс]. М.О. Гершензон, которому приписывается сам термин, сравнивает «медленное чтение» с ездой на велосипеде и противопоставляет его беглому чтению (ради ознакомления с содержанием) и чтению интуитивному (с немотивированным постижением глубинного смысла), которому вряд ли можно научить. «Медленное чтение» в понимании М.О. Гершензона – это более сложная форма извлечения текстовой информации. Владения беглым чтением недостаточно для понимания художественных произведений: «современный читатель не видит слов, потому что не смотрит на них; мудрая и прекрасная плоть слова ему не нужна, – он на бегу улавливает тени слов и безотчетно сливает их в некий воздушный смысл, столь же бесплотный, как слагающие его тени» [Гершензон, Электронный ресурс].

Для Д.С. Лихачева «медленное чтение» – выразительное чтение с комментариями, т.е. с параллельной аналитической работой.

Исследователи сходятся в том, что «медленное чтение» направлено не на поверхностное восприятие языковых единиц, случайное выделение смыслообразующих факторов и бездумное озвучивание текста, а на установление сложной смысловой связи между всеми составными компонентами чтения. Требуется преодоление автоматизма восприятия, чтобы то, как сказано, обнаружило свою связь с тем, что сказано. Вкус к «медленному чтению» формируется постепенно, по мере приобретения учеником удовольствия от процесса самостоятельного добывания нового знания. На первых порах очень важно выбрать в тексте такие языковые единицы и явления, комментируя которые учащиеся смогут проникнуть в глубинные слои содержания художественного произведения. Помочь

в этом должна система вопросов, направленных на формирование умения делать переход от лингвистического анализа к пониманию выраженного в тексте смысла.

О ценности этого вида работы учителя говорят регулярно, а авторы некоторых статей даже предлагают алгоритм «медленного чтения». Так, Е.А. Караульщикова выделяет пять этапов в данном алгоритме: «1) выявление языковых особенностей текста, т.е. выполнение аналитических упражнений по тексту (результат – “оживление” текста); 2) поиск “странностей” и формулирование вопросов (итог – возникновение смысловых связей, смысл “из ничего”); 3) комментирование (поиск ответов на поставленные вопросы); 4) сопоставление интерпретаций (уточнение смысла); 5) привлечение мнения экспертов относительно выбранного для анализа текста» [Караульщикова, Электронный ресурс].

М.А. Лаппо в числе основных принципов «медленного чтения» называет: 1) выбор ценных, культурно значимых текстов, преимущественно небольшого размера; 2) формулирование вопросов – поиск непонятных, противоречащих сочетаний, фраз; 3) комментирование – поиск ответов на поставленные вопросы; 4) замедленный темп работы; 5) предпочтительность групповой работы, в ходе которой происходит сопоставление интерпретаций; 6) предпочтительность привлечения экспертов (озвучивание мнений специалистов относительно выбранного для анализа текста) [Лаппо 2012: 51]. Книга, выбранная для такой работы, должна быть небольшой по объему, в каком-то смысле непредсказуемой и неоднозначной в трактовке, вызывающей эмоциональный и интеллектуальный отклик учащихся, способствующей выработке творческих идей [Там же]. При этом погружение в смысл произведения совершается постепенно, по мере работы с ключевыми и «непонятными» словами – с использованием словарей и справочников, в ходе работы с фактологической информацией и изобразительно-выразительными средствами, в процессе осмысления названия, подзаголовка, эпиграфа, сильных текстовых позиций, работы с именами собственными, изучения пунктуации, литературных реминисценций, черновики и варианты текста, суждений критиков. Заметим, что при таком понимании в число приемов «медленного чтения» включены и приемы лингвистического анализа

художественного текста. Вот почему в значительной степени мы имеем дело с терминологической неопределенностью.

Впрочем, видно, что методика «медленного чтения» касается лишь самых общих установок; конкретный путь, по которому движется познавательная деятельность, в каждом случае уникален и опирается на языковые особенности конкретного текста; универсальным является только общий принцип — связать наблюдение над языковыми явлениями с эвристической работой по истолкованию выраженного с их помощью смысла. Вряд ли здесь возможен алгоритм. М.О. Гершензон имел в виду не научный метод, а искусство² медленного чтения и «подчеркивал предельную его субъективно-личностную ориентацию в противоположность максимально возможной объективности — основного требования научного подхода» [Гершензон, Электронный ресурс]. И этим редким искусством можно увлечь учеников!

Обычно о «медленном чтении» говорят в связи с уроками литературы, но такая работа может быть проведена и на уроках русского языка: в центре внимания и в этом случае будет смысл текста, но понятый с опорой на анализ языковых явлений, причем вполне оправданно более подробное рассмотрение лингвистических свойств текста, особо значимых в его структуре языковых единиц и явлений, а субъективная произвольность в отборе комментируемых фрагментов и явлений и отказ от последовательного поуровневого лингвистического анализа текста компенсируются изучением согласованности единиц языка в целостном речевом произведении для выражения авторской позиции.

Задача обучения «медленному чтению» — помочь ученикам сформировать привычку

² Не случайно и Н.Я. Эйдельман говорил о «мастерах медленного чтения» и предлагал собрать на страницах журнала коллекцию образцов такого мастерства, при этом он высказывает «крамольное суждение»: «...научить побольше людей по-настоящему читать важнее, чем выпустить лишний миллион-другой книжных экземпляров: что толку, если не сумеем тем богатством воспользоваться!..» [Эйдельман, Электронный ресурс].

В интервью по поводу фестиваля «медленного чтения» С. Парижский заметил, что этот вид деятельности родился под влиянием «традиционной практики чтения сакральных текстов» [Эйдис, Электронный ресурс].

обращать внимание на то, как строится текст, научить опираться в его осмыслении на языковые свойства составляющих его единиц, получать удовольствие от наблюдения за тем, как эти свойства становятся смыслообразующими, как каждый новый элемент текста влияет на его понимание. Такое аналитическое чтение возможно только после предварительного знакомства с текстом. «Медленное чтение» неизбежно совмещается с задачами комплексного анализа текста, решаемыми не «по уровням» и не «от содержания к форме», а по мере появления единиц в тексте — от развертывания формы к целостному содержанию. «С трудом пытаюсь развивать как бы клубок какой-то сложной пряжи» (если воспользоваться метафорой Н. Заболоцкого) и наблюдая, как семантика языковых единиц встраивается друг в друга («звено в звено и форма в форму»), мы заставляем учеников «спотыкаться» о звуковую стройку текста, об абзацные отступы, о членение строфы на строки, о лексику и формы слов, о виды синтаксических конструкций и т.д., учитывать специфику расположения единиц разных уровней в тексте, замечать риторические приемы (тропы и фигуры речи) — и обязательно следить за тем, как этим всем определяются складывающиеся в нашем сознании образы действительности и лирического героя в его отношении к изображаемому миру, адресату речи и себе самому. «Медленное чтение», таким образом, является не научным методом, а способом работы с текстом и тактикой в филологическом образовании. В отличие от лингвистического анализа оно направлено не на установление объективных свойств текста, а на личностное понимание произведения³ с опорой на элементы лингвистического анализа, в ходе которого лингвистические закономерности служат стимулом к расширению ассоциативного поля, к установлению смысловых связей в тексте, к выявлению смысловых доминант.

³ М.А. Лаппо исходит из убеждения, что «технология “медленного чтения” находится на стыке собственно филологического и психолингвистического анализа текста, поскольку, с одной стороны, опирается на филологические аспекты текстоведения, с другой стороны, в полной мере привлекает ресурсы интроспекции» [Лаппо 2012: 49].

ЛИТЕРАТУРА

Гершензон М.О. Статьи о Пушкине. — М., 1926 [Электронный ресурс]. — URL: http://imwerden.de/pdf/gershenzon_o_pushkine_1926_faximile.pdf (дата обращения: 10.12.2017).

Железнова Н.Н. Комплексный анализ текста на уроках русского языка [Электронный ресурс]. — URL: <https://multiurok.ru/blog/struktura-kompleksnogho-analiza-tieksta-struktura-kompleksnogho-analiza-tieksta-na-urokakh-russkogho-iazuka-na-urokakh-russkogho-iazuka.html> (дата обращения: 16.11.2017).

Караульщикова Е.А. Формирование читательской компетенции через методику медленного чтения [Электронный ресурс]. — URL: <https://konspektka.ru/formirovanie-chitatelskoj-kompetentsii-cherez-metodiku-medlennogo-chteniya/> (дата обращения: 22.11.2017).

Крюкова Н.В. Методические рекомендации по дисциплине «Русский язык». — Кунгур, 2014. [Электронный ресурс]. — URL: https://infourok.ru/kompleksnyy_analiz_teksta_na_urokah_russkogo_yazyka_metodicheskie_rekomendacii-586367.htm (дата обращения: 10.12.2017).

Лаппо М.А. Технология «медленного чтения» (психолингвистический анализ стихотворения М. Цветаевой «Так вслушиваются...») // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. — Екатеринбург, 2012. — Вып. 10. — С. 49–71.

Малюшкин А.Б. Элективный курс для 9-х классов «Комплексный анализ текста» [Электронный ресурс]. — URL: <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2012/09/25/elektivnyy-kurs-kompleksnyy-analiz-teksta-9-klass> (дата обращения: 18.10.2017).

Шанский Н.М. Художественный текст под лингвистическим микроскопом. — М., 1987 [Электронный ресурс]. — URL: <http://genling.ru/books/item/f00/s00/z0000038/st010.shtml> (дата обращения: 9.12.2017).

Эйдельман Н.Я. Учитесь читать! // Знание — сила. — 1979. — № 8 [Электронный ресурс]. — URL: <http://vivovoco.ibmh.msk.su/VV/PAPERS/NYE/READ.HTM> (дата обращения: 8.12.2017).

Эйдис М. Техника медленного чтения в мире быстрого перелистывания: интервью с Семеном Парижским (11.03.2011) [Электронный

ресурс]. — URL: <http://booknik.ru/ideas/tehnika-medlennogo-chteniya-v-mire-bystrogo-perelistyvaniya/> (дата обращения: 20.12.2017).

REFERENCES

Gershenson M.O. Stat'i o Pushkine. Moskva, 1926, available at: http://imwerden.de/pdf/gershenzon_o_pushkine_1926_faximile.pdf (10.12.2017).

Zheleznova N.N. Kompleksnyi analiz teksta na urokakh russkogo yazyka, available at: <https://multiurok.ru/blog/struktura-kompleksnogho-analiza-tieksta-struktura-kompleksnogho-analiza-tieksta-na-urokakh-russkogho-iazuka-na-urokakh-russkogho-iazuka.html> (16.11.2017).

Karau'shchikova E.A. Formirovanie chitatel'skoi kompetentsii cherez metodiku medlennogo chteniya, available at: <https://konspektka.ru/formirovanie-chitatelskoj-kompetentsii-cherez-metodiku-medlennogo-chteniya/> (22.11.2017).

Kryukova N.V. Metodicheskie rekomendatsii po distsipline «Russkii yazyk», Kungur, 2014, available at: https://infourok.ru/kompleksnyy_analiz_teksta_na_urokah_russkogo_yazyka_metodicheskie_rekomendacii-586367.htm (10.12.2017).

Lappo M.A. Tekhnologiya «medlennogo chteniya» (psikholingvisticheskii analiz stikhotvoreniya M. Tsvetaevoi «Tak vslushivayutsya...»), in *Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoi deyatel'nosti*, Ekaterinburg, 2012, issue 10, pp. 49–71.

Malyushkin A.B. Elektivnyi kurs dlya 9-kh klassov «Kompleksnyi analiz teksta», available at: <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2012/09/25/elektivnyy-kurs-kompleksnyy-analiz-teksta-9-klass> (18.10.2017).

Shanskii N.M. Khudozhestvennyi tekst pod lingvisticheskim mikroskopom, Moskva, 1987, available at: <http://genling.ru/books/item/f00/s00/z0000038/st010.shtml> (9.12.2017).

Eidel'man N. Ya. Uchites' chitat'!, in *Znanie — sila*, No. 8, 1979. Available at: <http://vivovoco.ibmh.msk.su/VV/PAPERS/NYE/READ.HTM> (8.12.2017).

Eidis M. Tekhnika medlennogo chteniya v mire bystrogo perelistyvaniya: interv'yu s Semenom Parizhskim (11.03.2011), available at: <http://booknik.ru/ideas/tehnika-medlennogo-chteniya-v-mire-bystrogo-perelistyvaniya/> (20.12.2017).



ТАКИЕ РАЗНЫЕ УРОКИ...

DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-32-35

А.Д. ДЕЙКИНА, Е.И. ЦУКАНОВА

Роль знаков препинания в письменной речи (VIII класс)

Данный урок повторения и углубления знаний учащихся о пунктуации, построенный на основе работы со статьей лингвистического энциклопедического словаря, не только позволяет решить конкретные предметные задачи, обусловленные программой, но и формирует у школьников умение целенаправленно пользоваться словарями, извлекать из них необходимую учебную информацию.

Ключевые слова: *урок русского языка; словарная статья; культура пользования словарем; пунктуация; знаки препинания; функции знаков препинания.*

Alevtina D. Deikina, Ekaterina I. Tsukanova

Punctuation Marks Role in the Written Speech (VIII Form).

The lesson of repetition and deepening students knowledge of punctuation based on the work with the entry of linguistic encyclopedic dictionary allows to solve the particularly subject tasks according to the curriculum and forms the skills of using dictionaries purposefully and taking of necessary teaching information from them.

Key words: *Russian language lesson; dictionary entry; dictionary using culture; punctuation; punctuation marks; punctuation marks functions.*

Алевтина Дмитриевна Дейкина, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка, Институт филологии

E-mail: adeykina@list.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. М. Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation

Екатерина Ивановна Цуканова, аспирант кафедры методики преподавания русского языка, Институт филологии

E-mail: пока90@list.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. М. Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Дейкина А.Д., Цуканова Е.И. Роль знаков препинания в письменной речи (VIII класс) // Русский язык в школе. – 2018. – № 4. – С. 32–35. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-32-35.

Цели:

- предметные: обобщить и углубить знания учащихся о пунктуации, о функциях знаков препинания; развивать умение обосновывать выбор знаков препинания; повторить особенности научного стиля на материале словарной статьи; знакомить с научными биографиями ученых-лингвистов (на примере М.В. Панова);

- метапредметные: формировать потребность обращения к словарям; развивать умение структурировать изучаемую информацию, выполнять логические действия и операции (сравнивать и анализировать, выделять главное);

- личностные: формировать ценностное отношение к словарю как источнику научных знаний о мире; воспитывать уважительное отношение к ученым-лингвистам, внесшим вклад в развитие науки о языке.

Оборудование: «Энциклопедический словарь юного филолога» под ред. М.В. Панова – для демонстрации учащимся, сканы словарной статьи «пунктуация» из указанного словаря.

Подобно правилам дорожного движения, правила пунктуации не могут описать каждый конкретный случай. Они предусматривают типичные условия, которые могут сложиться в бесчисленном множестве случаев, в бесчисленном множестве текстов, и позволяют пишущим находить единственно возможное или лучшее из возможных решений.

Из «Энциклопедического словаря юного филолога» под ред. М.В. Панова

Ход урока

I. Эмоциональное и интеллектуальное включение в урок.

Чтение эпиграфа и беседа о пунктуации и роли знаков препинания.

– О чем эти строки? Что такое «пунктуация», «пунктуационное правило»?

– Согласны ли вы с тем, что правила пунктуации так же, как и правила дорожного движения, не могут описать каждый конкретный случай? Аргументируйте свой ответ.

– Зачем тогда нужно изучать пунктуационные правила? (Чтобы знать «типичные условия».)

– Как вы думаете, что еще помогает «находить единственно возможное или лучшее из возможных решений» в постановке знаков препинания? Почему «возможных решений» может быть несколько? (Подвести учащихся к выводу о том, что нужно знать функции знаков препинания. Если у учащихся не будет ответа о «возможных решениях», учитель оставляет этот вопрос как проблемный.)

II. Формулирование темы и цели урока

– Как можно сформулировать цель нашего урока?

– Углубить знания о роли знаков препинания нам поможет «Энциклопедический словарь юного филолога», составленный М.В. Пановым.

III. Слово учителя (или заранее подготовленного ученика) о М.В. Панове.

Михаил Викторович Панов (1920–2001) — выдающийся русский лингвист, специалист по фонетике и стилистике русского языка. Также исследовал проблемы русской орфографии, морфологии и синтаксиса, языка русской поэзии. Он был талантливым человеком и, кроме научных открытий в области языка, популяризировал лингвистическую науку для детей — объяснял в своих книгах сложные вещи, вдохновлял интересными примерами, показывал, как сложно и интересно всё в языке устроено, призывал думать и делать открытия вместе с великими учеными. В «Энциклопедическом словаре юного филолога» (1984) под ред. М.В. Панова рассказывается о законах развития языка, о проблемах, которые решает наука о языке, и о выдающихся ученых-лингвистах.

(Демонстрация словаря.)

IV. Работа по теме урока.

– В энциклопедическом словаре слова располагаются в алфавитном порядке. Слово, значение которого разъясняется, называется заголовочным. Мы обратимся к словарной статье с заголовочным словом «пунктуация».

(На партах у учащихся сканы словарной статьи «пунктуация».)

1. Первичное знакомство с текстом словарной статьи (см. текст словарной статьи на сайте: <http://readli.net/entsiklopedicheskiy-slovar-yunogo-filologa-yazyikoznanie/>, с. 245–246).

Установка на чтение: определить тип речи и стиль текста. (Чтение текста вслух.)

2. Выявление языковых особенностей словарной статьи как жанра научного стиля.

– Докажем, что данная статья относится к научному стилю. Для этого заполните таблицу примерами из словарной статьи «пунктуация» (табл. 1).

Таблица 1

Особенности научного стиля	Примеры из словарной статьи
большое количество терминов	
причастия	
деепричастия	
повышенное употребление отглагольных существительных	
преимущественное использование кратких форм	
большое количество обособленных определений и обстоятельств	
использование безличных конструкций	
вводные слова, указывающие на последовательность мысли	

Особенности научного стиля	Примеры из словарной статьи
связь предложений при помощи повторяющихся существительных, часто в сочетании с указательным местоимением	

3. Деление текста на смысловые части.

– Еще раз внимательно прочитайте про себя словарную статью и составьте простой читателный план текста.

Примерный план

1. Для понимания текстов одних букв недостаточно.

2. Постепенно к концу XVIII в. сложился основной состав небуквенных знаков русского письма.

3. Обоснованные наукой, утвержденные и закреплённые государством правила пунктуации едины и обязательны для всех.

4. Каждый знак говорит нам, какие смысловые части он разделяет или выделяет.

5. Знаки пунктуации, подобные многозначным словам.

6. Пунктуационные синонимы.

7. Смысл, условия на границе и знаки пунктуации – три составные части любой пунктуационной задачи.

4. Заполнение таблицы «Функциональные особенности знаков препинания».

– К каким пунктам плана (смысловым частям текста) нам следует обратиться,

чтобы узнать подробнее о функциях знаков препинания?

Каждый знак говорит нам, какие смысловые части он разделяет или выделяет, в какое смысловое целое они входят, в каких смысловых отношениях находятся и т.д. Так, красная строка разделяет текст на абзацы, отмечает их границы и обозначает конец одного смыслового единства и переход к другому. Точка указывает конец предложения и вместе с тем обозначает его смысловую законченность (в отличие от многоточия – знака незаконченности или обрыва). На границе частей сложного предложения или на границе членов предложения различаются запятая – знак их равноправия по смыслу (одновременности, однородности и т. п.) – и такие знаки смыслового неравноправия, как двоеточие и тире. Кавычки выделяют всё, что пишущий считает нужным обозначить как «чужое» (чужая речь, цитаты и др.), а скобки – всё, что пишущий отводит на второй план и что читающий должен осмыслить как второстепенное, как вставку. Разные знаки – разные и смыслы.

– На основе информации словарной статьи заполните пустые ячейки таблицы (табл. 2).

Таблица 2

Граница	Смысл	Знак препинания
разделяет текст на абзацы	обозначает конец одного смыслового единства и переход к другому	
указывает конец предложения		точка
	знак незаконченности или обрыва	многоточие
части сложного предложения или на границе членов предложения	знак равноправия по смыслу	
	знаки смыслового неравноправия	тире, двоеточие
	выделяют всё, что пишущий считает нужным обозначить как «чужое»	кавычки
на границе главного и второстепенного		скобки

5. Повторение и обобщение материала о разделительных и выделительных знаках препинания.

– Функции знаков препинания определяются также двумя важными операциями – разделением и выделением, отсюда – разделительные и выделительные знаки препинания. Обратимся к информации об этом в словарной статье.

Оказывается, они [знаки препинания] выполняют в тексте две важные операции – разделения и выделения. Знаки-разделители работают в одиночку, знаки-выделители – парами. Одиночные знаки пунктуации разделяют целое на части, отделяют эти части друг от друга и отмечают границу между ними. Парные, или двойные, знаки пунктуации выделяют ту или иную самостоятельную часть из целого и отмечают ее границы с двух сторон.

– Найдите предложение, в котором содержится указание на главное отличие разделительных и выделительных знаков препинания. (Знаки-разделители работают в одиночку, знаки-выделители – парами.)

– Вспомним уже изученные нами случаи постановки разделительных и выделительных знаков препинания. (В результате беседы под руководством учителя учащиеся записывают в тетради схему.)

Схема



6. «Талантливое перо».

Одно задание на выбор:

1) Если вы любите путешествовать, охарактеризуйте путешественника как можно лучше, придумав словарную статью «путешественник». Используйте знак тире.

2) Если вы хотите стать учителем (врачом, инженером, дипломатом и др.), то назовите лучшие качества представителей той или иной профессии. Используйте разделительную функцию запятой.

3) Если у вас есть способности для творчества в искусстве, то перечислите виды (жанры) любимого искусства, используя двоеточие и тире при обобщающем слове.

V. Подведение итогов урока.

– Вернемся к эпиграфу урока. Почему не всегда бывает «единственно возможное решение» в постановке знака препинания, а приходится выбирать «лучшее из возможных»? С чем это связано?

– Какие функции выполняют знаки препинания? Чем мы должны руководствоваться при выборе знака препинания?

VI. Рефлексия.

– Помогла ли работа со статьей из словаря лучше разобраться в вопросе о знаках препинания? Чем похожи и чем отличаются тексты с теоретической информацией в учебнике и в словаре?

На дом: творческое задание «Сочинение-рассуждение по данному началу».

– На основе сведений, полученных из таблицы, составьте текст, в котором будут использованы все указанные в таблице знаки препинания. Вам необходимо начать сочинение следующим образом: «Роль правил дорожного движения состоит в том, чтобы предупредить дорожно-транспортные происшествия, а роль правил пунктуации – в том, чтобы ...». Объем сочинения – 6–10 предложений.

ЛИТЕРАТУРА

Энциклопедический словарь юного филолога (языкознание) / сост. М.В. Панов. – М., 1984.

REFERENCES

Entsiklopedicheski slovar' yunogo filologa (yazykoznanie), comp. M.V. Panov, Moskva, 1984.



ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-36-38

А.С. БОГОЛЮБОВ

Сценарий внеклассного мероприятия «Похвала риторике»

Приведенный сценарий выступления разработан студентами в ходе занятий по курсу «Речевые практики». Работа над сценарием проводилась с учетом требований, которые предъявляются к организации сценарной деятельности.

Ключевые слова: *сценарий; групповая работа; коммуникативные умения.*

Aleksandr S. Bogolyubov

The script of Out-of-class Performance "Pohvala ritorike" ("Praise to Rhetorics").

The presented script was developed by students during the course "Speech practice". The work over the script was held in light of the requirement to the organization of scenary activity.

Key words: *script; work in groups; communicative skills.*

Составление сценария – важное коммуникативное умение учащихся. В учебник «Риторика» для X класса, созданный коллективом авторов под руководством Т.А. Ладыженской, включен раздел «Школьный сценарий» [Риторика 2002: 228–242]. Авторы отмечают, что «научиться языку сценария – значит уметь выразить мысль пластическими образами, движениями, интонациями, жестами, так, чтобы этот язык был понятен зрителю» [Там же: 229].

Работа над сценарием позволяет заинтересовать школьников учебным предметом или его разделом, вызвать эмоциональный отклик, развить творческие способности, расширить кругозор. Кроме того, процесс разработки сценария и его воплощения развивает умение работать в группе, обсуждать, участвовать в дискуссии, аргументированно отстаивать свою позицию и др.

Александр Сергеевич Боголюбов, ассистент кафедры риторики и культуры речи, Институт филологии

E-mail: asb87@bk.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. М. Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Боголюбов А.С. Сценарий выступления студентов «Похвала риторике» // Русский язык в школе. – 2018. – № 4. – С. 36–38. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-36-38.

Приведенный в данной статье сценарий разработан студентами под руководством преподавателя и может послужить основой для подготовки разных внеклассных мероприятий: выступления учащихся на празднике в честь Дня учителя, Дня знаний, Последнего звонка; приветственного слова на открытии Недели русского языка и др.

Автор.

Риторика – великое искусство,

И создана она за многие века.

И чтоб глубоким вы прониклись

чувством,

Мы наш рассказ начнем издалека!

Как жалок тот, кто чувствует и мыслит,

Но, не умея пары слов связать,

Он навсегда теряет жизни смысл:

Он одинок и вынужден молчать.

Древний мир

(Неандертальцы выбегают. Их речь нечленораздельна, текст читает переводчик гнусавым голосом.)

Первый неандерталец. Я вынужден с грустью признать, что зима близко, дорогой друг.

Второй неандерталец. Увы, все признаки налицо. Моя жена вчера попросила добыть для нее новую шкуру.

Третий неандерталец. А ты уже начал затыкать щели в своей старой пещере мхом?

Второй неандерталец. Да что ты пристал? Жена – с шубой, ты – с пещерой, дети хотят новый камнефон... Мне горько

видеть, что никто не думает о высоком! А как же душа? Как же духовное развитие?

Третий неандерталец. Да, ты прав. Люди — рабы своих вещей. Ведь не в материальных благах счастье, а в движении к недостижимому идеалу, к победе человека над инстинктами!

Четвертый неандерталец. Господа, мамонт пойман, садитесь жрать, пожалуйста. (Первый и Третий издают победный вопль, бегут с Четвертым за ширму. Второй секунду мнетя, но в итоге тоже убегает.)

Автор. Риторика — это не только искусство говорить красиво, но и эффективно, чего наш герой, к сожалению, не усвоил. Возможно, если бы он знал один из главных законов риторики — закон гармонизирующего диалога, все сложилось бы иначе. Но это уже совсем другая история!

Античность

Автор. Собеседники Сократа искали его общества не за тем, чтобы сделать себя ораторами, а чтобы стать благородными людьми и хорошо исполнять свои обязанности по отношению к семье, слугам, родным, друзьям, Отечеству, согражданам.

(Идет Сократ.)

Первый собеседник. О, смотрите, идет Сократ!

Сократ (поднимает руку, призывает к тишине, все молчат). Молчание — самый громкий крик, потому что он рвет не уши, а сердце.

(Все хлопают, восторгаются.)

Первый собеседник. Сократ, о великий, в чем смысл жизни?

Сократ. Получить свиток среди ночи, просто так, без повода, просто потому, что о тебе подумали и написали — в этом и есть смысл жизни!

(Все хлопают, недоумевают.)

Третий собеседник (недоверчиво). Сократ, мы так долго искали встречи с тобой, но... неужели ты и правда считаешь, что всё, что ты сегодня нам поведал, отложится в умах и пронесется сквозь столетия?

Сократ. Знаете... Меня сложно найти, легко потерять и невозможно забыть!

(Немая сцена.)

Возрождение

Автор. Несмотря на то что Сократ умер, а мы все рано или поздно умрем, он жив в веках благодаря своей мудрости. Неотрывно ведя слушателя в течение всех своих публичных выступлений от начала и до логического конца, Сократ на

практике воплощал риторический закон продвижения и ориентации на адресата.

(Первый оратор падает на колено. Говорит пафосно, захлебываясь от восторга.)

Первый оратор.

А роза упала на лапу Азора!

И как покорить мне миледи Тезору?

И как разбудить в ней пламя страстей?

Готов я тот час жениться на ней!

(Второй оратор склоняет голову. Говорит печально.)

Второй оратор.

Я здесь, я пришел.

И привело меня чувство.

Я ощущаю себя как капуста.

Мне кажется, что покорится Тезора

Не шеголю, а вот тому,

Кому грустно.

Первый оратор.

Пойми, не грустить она рождена,

А ты из печали рождаешь слона!

Сюда, о Тезора! Вам счастье я дам!

Отведай же смеха, ведь ты так умна!

(Заходит Тезора, обмахиваясь веером.)

Первый оратор.

О, вот и настал долгожданный момент!

Пред нами Тезора! Я ждал сотню лет!

Богиня! Мадам! Пред вами горю!

Я должен признаться, что вас я люблю!

Второй оратор.

Тезора, о счастье!

Я плачу взахлеб. Для вас я себя столько лет и берег.

Ты словно с небес ко мне снизошла,

Лишь о тебе мечтает душа.

Тезора. Э... Господа, с вами всё в порядке? Почему вы разговариваете стихами?... Нормально же общались!

(Заходит третий оратор, Тезора смотрит на него влюбленными глазами. Третий оратор говорит в меру эмоционально, с интонацией и логическими ударениями.)

Третий оратор. Миледи Тезора, а ваши родители случайно не ораторы?

Тезора. Нет, сударь. А почему вы интересуетесь?

Третий оратор. Мне просто интересно, откуда у них такая хрия?!

Тезора. Все дело в том, что...

Третий оратор. Тсс... Не стоит отвечать, дорогая. Это был риторический вопрос.

Тезора. Риторический вопрос? Я никогда не слышала о таком!

Третий оратор. Это я вам еще про дигрессию не рассказывал.

Тезора. Ах!

(Тезора прильнула к плечу третьего оратора, первый и второй удивлены, немая сцена.)

Наше время

Автор. Законы разные нужны, законы всякие важны. Влюбленные герои в своих напрасных попытках покорить сердце красавицы настолько ушли в крайности, что забыли о том, как важна золотая середина. Именно поэтому в риторике важен закон эмоциональности речи.

(Студент и преподаватель заходят, вносят стулья, садятся друг напротив друга.)

Студент. Да...

Преподаватель. Что «да»?

Студент. Согласен с вами.

Преподаватель. Согласен со мной в чем?

Студент. Эмм... В том, что человек... ну... он такой... как бы... создан для развития... ммм... и вообще никогда не стоял на месте.

Преподаватель. А конкретнее?

Студент. Ну вот типа там каменный век, да... Бабуины, обезьяны, как их там...

Преподаватель. Неандертальцы.

Студент. О, точно! Пасиоба, эмм... ну и вот у них, короче, ваше ниче не было, никаких там лидеров, обладающих там искусством говорения... как бы вот... им плохо было.

Преподаватель. Почему плохо?

Студент. Хотя, с другой стороны, не то чтобы плохо, ммм... может, даже и хорошо... ааа... а вообще не хочу быть неправильно понятым, и вообще не так у них все и хорошо было, ну раз они вымерли.

Преподаватель. И дальше что?

Студент. Ну дальше там этот был...

Преподаватель. Наверное, Сократ?

Студент. Вот, дааа... его людям, конечно, получше было.

Преподаватель. Чем же?

Студент. Он там фразочки такие классенькие придумывал, прям закачаешься, типа «зависть — это язва души». Ну, короче, он потом тоже умер, но, не смотря ни на что, он вот остался в наших с вашим сердцах и живет там по сей день.

Преподаватель (одобрительно качает головой). Так, интересно. Продолжай.

Студент. Ну, короче, че там... вот, потому пошли римляне... эээ или не римляне... ну не суть, короче. И это, там знаете, ну, в средние века, все красиво говорили, стихами даже. И своим логосом (тут вскидывает палец, потому что вспомнил это умное слово) сердца покоряли. Вот типичная ситуация там, короче, что он ее любил, а тут еще и другой пришел, ну они такие оба там начали за нее чуть ли ни драться.

Преподаватель. Так, и к чему ты клонишь?

Студент. Мы там должны избавляться от всяких паразитов.

Преподаватель. Например?

Студент. Ээм... ну там «блин, короче»... Блин, короче, вы меня поняли!

Преподаватель. Так, сил моих больше нет! Я поняла твою точку зрения насчет роли оратора в процессе обучения. Ты можешь идти. Неудовлетворительно. Жду тебя на пересдачу.

Автор. Ведя диалог, никогда не забывайте о последнем, но не менее важном законе риторики — законе удовольствия. Ведь именно благодаря ему наслаждение от общения получают и оратор, и аудитория. В противном случае вы не достигнете взаимопонимания с собеседником или просто будете отправлены на пересдачу.

Риторика — как это гордо звучит!

Вот он ее не учил и теперь молчит.

А если бы учил, то не молчал,

А о красотах слов всем громко кричал!

Нам нравится, что вы нас учите науке,

Науке правильно, красиво говорить.

И будут помнить это наши внуки,

И будут вас за нас благодарить.

ЛИТЕРАТУРА

Риторика. 10 класс: учебное пособие для общеобразовательной школы / под ред. Т.А. Ладыженской. — М., 2002.

REFERENCES

Ritorika. 10 form: Study guide for regular school, ed. T.A. Ladyzhenskaya, Moskva, 2002.



Речевой поступок длиной в жизнь

В статье на примере образа профессора Т.А. Ладыженской рассматривается речевой поступок личности как коммуникативно-нравственная сторона профессионального и повседневного общения; приводятся критерии речевого поступка; показывается значимость обращения к феномену речевого поступка в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: *Т.А. Ладыженская; речевой поступок; гуманитарные дисциплины.*

Zoya I. Kurtseva

Language Action Life Long.

The language action of person as the communicative and moral side of the professional and everyday converse is considered through the example of the image of professor T.A. Ladyzhenskaya. The criteria of language action are presented. The importance of the phenomenon of language action in the process of humanitarian subjects is showed

Key words: *T.A. Ladyzhenskaya; language action; humanitarian subjects.*

Конец 80-х г. прошлого столетия. Московский государственный педагогический институт имени В.И. Ленина. Факультет русского языка и литературы.

Именно в это время, в сентябре 1987 г., начинается первый учебный год, когда в расписании факультета появилась новая дисциплина – «Культура речи учителя». А в мае 1988 г. официальный документ фиксирует рождение в институте новой кафедры, первой в России *кафедры культуры речи учителя*, руководить которой стала Таиса Алексеевна Ладыженская (с 2000 года – кафедра риторики и культуры речи). В 1993 г. под редакцией Т.А. Ладыженской выходит в свет первое издание словаря-справочника «Педагогическое речеведение»

[Педагогическое речеведение 1993]. К десятилетию кафедры (1998) создается первый сборник программ «Риторика. Культура речи учителя (Педагогическая риторика)» под редакцией Т.А. Ладыженской и Н.А. Ипполитовой, включающий программы учебных курсов для студентов разных факультетов педагогического вуза. «Педагогическая риторика, – отмечается в сборнике, – должна заложить основы профессиональной компетентности учителя, что предполагает формирование готовности и способности решать множество разнообразных коммуникативных задач, возникающих в учебно-воспитательном процессе» [Риторика. Культура речи 1998: 3].

Рассуждая на рубеже веков о школе будущего, Т.А. Ладыженская утверждала, что в школе будущего должен существовать специальный учебный предмет – риторика как предмет культуuroобразующего и интегрирующего характера, в основе которого лежит сугубо человеческое начало – общение. Реализовывать эту идею, по мысли профессора, сможет профессионал в этой области, поэтому необходимо готовить учителей к преподаванию предмета в вузах (в частности, педагогической направленности). Но риторика должна преподаваться и в тех учебных заведениях, где будущая профессия выпускника требует умения общаться. Кроме того,

Зоя Ивановна Курцева, доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики и культуры речи, Институт филологии

E-mail: zikurts@gmail.com

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. М. Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Курцева З.И. Речевой поступок длиной в жизнь // Русский язык в школе. – 2018. – № 4. – С. 39–41. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-39-41.

неоспоримым является также и то, что изучение риторики влияет на уровень развития речевой (и общей) культуры, способствует осмыслению и осознанию общечеловеческих ценностей.

Позднее в вузовский курс педагогической риторики (2006) вводится понятие «речевой поступок» (и его отличие от речевого действия), рассматривается речевой поступок учителя [Курцева 2006: 230–247].

Жизнь Таисы Алексеевны, ее профессиональная деятельность по своей сути являются речевым поступком: ее слово, звучащее и написанное, влияло на мысли и поступки учеников и коллег. Образ преподавателя, заведующего кафедрой – яркий пример для подражания.

Постараемся представить личность профессора Т.А. Ладыженской с опорой на основные критерии речевого поступка, которые сводятся к следующим положениям:

- именно в поступках, речевых поступках человека выявляются уровень общей культуры и нравственная позиция личности;

- речевой поступок отражает не только индивидуальные нравственные качества личности, но и общественные моральные установки;

- совершая речевой поступок, человек всегда стоит перед нравственным выбором и старается спрогнозировать результат своего поступка;

- совесть как нравственная категория, как внутренний критерий добродетели корректирует речевое поведение человека, предопределяет его речевые поступки (а совесть, как известно, воспитывается, развивается). Речевой поступок на уровне внутренней речи (ментальный речевой поступок) во многом определяет реально совершаемый поступок;

- как правило, речевой поступок отражает тип характера человека, и наоборот, его характер проявляется, а также меняется в поступках.

Определяющими факторами речевого поступка, как видим, являются его *этическая основа, воздействующая (со стратегией на взаимодействие)* функция и выбор коммуникантом оптимальных действий (речевых и неречевых) в кризисной ситуации общения [Курцева 2011].

Итак, вне всякого сомнения, во-первых, можно говорить о нравственной составляющей жизненной позиции Таисы

Алексеевны как ученого и как простого гражданина своей страны. С шестнадцати лет в годы Великой Отечественной войны она преподает русский язык в школе для мальчиков, где не раз приходилось совершать речевые поступки. Уже тогда молоденькая учительница понимала, какова роль живого слова, и знала, чему посвятит свою жизнь (будучи школьницей, в дневнике она написала: «Я буду учителем!»).

Спустя годы, работая в НИИ СиМО АПН, не без определенных трудностей Таисе Алексеевне удается включить в программы и школьные учебники по русскому языку специальный раздел «Развитие речи». Таким образом были реализованы идеи ученого о необходимости целенаправленно развивать связную речь школьников. Заметим, что до сих пор эти учебники неизменно входят в федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию в современной школе.

Но мечта вернуть в школу риторику не оставляла ученого. С 1993 г. выходят в свет учебники «Детская риторика» для начальной школы, а с 1996 г. – учебники непрерывного курса риторики для средней и старшей школы, научным редактором которых являлась Таиса Алексеевна. Следует признать, что именно Т.А. Ладыженская впервые включила во все программы по риторике с I по XI класс *нравственно-риторические идеи*, отражающие важнейшие цели педагога: нравственное воспитание учащихся, проявляющееся в их речевой деятельности, в уважительном отношении к людям, ответственности за свое речевое поведение и речевые поступки [Ладыженская 2004: 4–6]. Элементы риторики (так называемая риторизация гуманитарных дисциплин) заняли прочное место и в учебниках по русскому языку: общение рассматривается как форма коммуникации во всех сферах жизнедеятельности, у школьников формируются коммуникативно-речевые умения (в частности: умение извлекать, отбирать, систематизировать необходимую информацию из различных источников; умение выступать перед аудиторией, редактировать свой и чужой текст и др.), развивается способность к рефлексии собственных речевых действий (в том числе и речевых поступков), совершенствуются и развиваются все виды чтения; учащимися осваиваются различные устные и письменные речевые жанры

(например: отзыв и рецензия; письма деловые, дружеские, поздравительные и письма в газету; дискуссия), речевой этикет и т.д.

Во-вторых, личность Таисы Алексеевны являет собой уникальный образец ученого, преподавателя, способного совершать и м п л и ц и т н ы е речевые поступки, которые зачастую имеют гораздо большее влияние, чем сказанное напрямик, однако при определенных обстоятельствах она считала своим долгом выразить собственное мнение открыто и без прикрас (по Толстому, не могла молчать). Слова Таисы Алексеевны никогда не расходились с делом, конкретными поступками.

В-третьих, Т.А. Ладыженской как истинному ученому была присуща удивительная способность сомневаться, никогда не делать поспешных выводов. Этому она учила и нас: кто ничего не знает, тот ни в чем не сомневается; семь раз отмерь, один раз отрежь.

Нет необходимости доказывать, что профессиональная деятельность учителя, воспитателя, руководителя образовательного учреждения как никакая другая профессия связана с поступками, которые мы совершаем в речи, оказывая влияние на взаимоотношения с собеседником. Слово в жизни человека всегда играло и играет важную роль, особенно в воспитании личности, ответственной, по М.М. Бахтину, за *поступок-мысль, поступок-чувство и поступок-дело* [Бахтин 1995]. Поэтому крайне важно, какие поступки совершает учитель, преподаватель, руководитель и т.п.

Как правило, совместная деятельность преподавателя и студентов способствует профессиональному, жизненному взаимообогащению. Д.С. Лихачев очень точно отметил: «Общение с другими людьми, усвоение других понятий и чувств, другого строя мыслей — это <...> духовное питание. Без него не может ни существовать, ни развиваться человеческая личность» [Лихачев 1983: 76].

Такое духовное питание получали от Таисы Алексеевны мы, ее ученики и коллеги. Т.А. Ладыженская всегда была готова

поделиться своими научными идеями и житейским опытом, деликатно совершая речевые поступки.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Человек в мире слова. — М., 1995. — С. 22–67.

Курцева З.И. Речевой поступок в педагогическом общении // Риторика: учебник / З.С. Смелькова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская и др.; под ред. Н.А. Ипполитовой. — М., 2006. — С. 230–247.

Курцева З.И. Коммуникативно-нравственный аспект риторического образования: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 — М., 2011. — 50 с.

Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В. Риторика и проблемы воспитания // Начальная школа плюс До и После. — 2004. — № 2. — С. 4–6

Лихачев Д.С. Прошлое — будущему. Статьи и очерки — Л., 1985.

Педагогическое речеведение: Словарь справочник / под ред. Т.А. Ладыженской. — М., 1993.

Риторика. Культура речи учителя (Педагогическая риторика): Сборник программ учебных курсов. — М., 1998.

REFERENCES

Bakhtin M.M. K filosofii postupka, in *Chelovek v mire slova*, Moskva, 1995, pp. 22–67.

Kurtseva Z.I. Rechevoi postupok v pedagogicheskom obshchenii, in *Ritorika: textbook*, ed. N.A. Ippolitova, Moskva, 2006, pp. 230–247.

Kurtseva Z.I. Kommunikativno-nravstvennyi aspekt ritoricheskogo obrazovaniya: Extended abstract of EdD thesis: 13.00.02, Moskva, 2011, 50 p.

Ladyzhenskaya T.A., Ladyzhenskaya N.V. Ritorika i problemy vospitaniya, in *Nachal'naya shkola plus Do i Posle*, No. 2, 2004, pp. 4–6.

Likhachev D.S. Proshloe — budushchemu. Stat'i i ocherki, Leningrad, 1985.

Pedagogicheskoe rechevedenie: Reference book, ed. T.A. Ladyzhenskaya, Moskva, 1993.

Ritorika. Kul'tura rechi uchitelya (Pedagogicheskaya ritorika): Collection of study courses curriculums, Moskva, 1998.

Методическое наследие Федора Ивановича Буслаева (К 200-летию со дня рождения)

Статья посвящена вкладу выдающегося русского ученого Федора Ивановича Буслаева в становление методики преподавания русского языка. Взгляды Буслаева, нашедшие отражение как в его лингвистических трудах, так и в учебных изданиях, определили дальнейшее развитие отечественной педагогики, не утратив своего значения и в настоящее время.

Ключевые слова: *Федор Иванович Буслаев; методика преподавания русского языка; историческая грамматика; родной язык.*

Marina A. Bondarenko

Methodological Heritage of Fedor Ivanovich Buslaev (For 200th Anniversary of the Birth).

The article is dedicated the outstanding scientist Fedor Ivanovich Buslaev's contribution into formation of Russian language teaching methodology. Buslaev's ideas pictured in his linguistic works and in study editions destined the further development of Russian pedagogy and don't grow stale nowadays.

Key words: *Fedor Ivanovich Buslaev; Russian language teaching methodology; historical grammar; native language.*

Имя Федора Ивановича Буслаева по праву стоит на первом месте не только среди имен отечественных лингвистов, посвятивших свою жизнь изучению русского языка: оно занимает первую строку в списке ученых, которые определили развитие методики преподавания родного языка. Сказать, в какой из этих областей деятельность Буслаева принесла более пользы нашему отечеству, практически невозможно.

Он вошел в русскую науку именно как методист, когда в 1844 г. издал свою знаменитую книгу «О преподавании отечественного языка». Даже если бы Буслаев не создал более ни одного труда, он остался бы в истории как человек, который определил место отечественного языка в системе обучения и основу, на которой это обучение зиждется: «родной язык есть неистощимая сокровищница всего духовного бытия человечества» [Буслаев 1992: 26]; «родной язык развивается и уясняется по законам самой природы... на первой ступени

юношеского возраста родной язык и личность совпадают друг с другом» [Там же: 68].

Было Буслаеву в пору издания этой книги 26 лет. За его плечами шестилетний педагогический опыт — преподавания в двух московских гимназиях, II и III, и частной практики: он являлся домашним учителем сначала в семье гофмаршала барона Л.К. Боде, а затем у детей графа С.Г. Строганова, попечителя Московского учебного округа. С семьей последнего Буслаев в течение двух лет путешествовал по Европе, знакомясь с выдающимися достижениями европейской цивилизации, что способствовало формированию его энциклопедизма.

Конечно, не стоит исключать из этого числа и годы учения Буслаева в четырехлетней пензенской гимназии, из которой он вынес «любовь к науке, которая потом навсегда сделалась предметом и целью» всей его жизни [Буслаев 1897: 86]. Принято упоминать, что одним из учителей Буслаева был В.Г. Белинский, да и сам Федор Иванович запечатлел этот факт в своих мемуарах: «...Белинский был моим учителем русского языка в 1829 г., когда я только что поступил в первый класс гимназии, а он, только что кончивши в ней курс, не мог за недостатком средств отправиться в Московский университет, как он намеревался, и, оставаясь в Пензе, в звании ученика гимназии, занимал вакантную должность учителя» [Там же: 46]. Однако более интересен его рассказ об учителе Я.П. Евтропове и о тех приемах в обучении

Марина Анатольевна Бондаренко, кандидат педагогических наук, профессор

E-mail: marbondina@mail.ru

ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений»

ул. Лобачевского, д. 90, Москва, Россия

Academy of Labour and Social Relations

90 Lobachevsky Str., Moscow, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Бондаренко М.А. Методическое наследие Федора Ивановича Буслаева (К 200-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. — 2018. — № 4. — С. 42–47. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-42-47.

родному языку, которые он применял, поскольку то, что испытал на себе Буслаев как гимназист, ляжет в основу его представления о практической основе усвоения родного языка:

В ту пору господствовал очень хороший обычай... который много способствовал укреплению нас в правописании и давал обильный материал для выработки нашей речи и слога. Книги были тогда редкостью... а когда достанешь у кого-нибудь желаемую книгу, дорожишь ею как диковинкою и перед тем, как воротить ее назад, непременно для себя сделаешь из нее несколько выписок, а иногда и целую повесть или поэму в стихах, не говоря уже о мелких стихотворениях... Таким образом, у каждого из нас была своя рукописная библиотечка.

Эта литературная забава способствовала развитию в нас охоты к сочинительству, которую Евтропов умел пользоваться с успехом, постоянно упражняя нас в письменных работах. Темы для них, разумеется, он давал сам, но иногда позволял нам брать и свои. Сочинения эти мы обыкновенно писали в классе, если они небольшого размера, а более обстоятельные изготавляли на дому [Там же: 61–62].

Судя по воспоминаниям Буслаева, вступление после окончания словесного факультета Московского университета в учительскую должность во II гимназии не оставило никакого следа в его памяти, зато при обучении сына барона Боде двадцатилетнему Федору Ивановичу пришлось потрудиться над тем, чтобы выработать подходы к обучению своего ученика.

Свой метод обучения Буслаев описывает так:

Положив в основу наших занятий чтение и рассказ или письменное изложение прочитанного, я соединил вместе уроки истории с изучением языка, слога и литературы, разумеется, придерживаясь для себя некоторой системы в постепенном ознакомлении моего ученика с каждым из этих разнородных предметов... [Там же: 135–136].

Так, в ежедневном поиске наиболее удачного варианта обучения в течение нескольких лет накапливался практический опыт педагога. Поиск наилучшего способа обучения русскому языку и словесности продолжит Буслаев и в III гимназии, куда будет определен после возвращения из заграничного вояжа, где он «целые два года тратит на изучение Данта, скульптуры и живописи» [Кирпичников 1898: 153]. Для понимания масштаба личности Ф.И. Буслаева последнее замечание так же важно, как

и свидетельства приобщения будущего большого ученого еще в университете к занятиям русской стариной. А.И. Кирпичников, один из учеников Ф.И. Буслаева, профессор, член-корреспондент Академии наук, оставивший прекрасный очерк о личности педагога, объяснил занятия Буслаева археологией и историей итальянского искусства так: «Буслаев, как и все лучшие профессора того времени, никогда не был узким специалистом; оттого он и создал не одну школу, а ряд школ» [Там же: 154].

Не менее значима и оценка невероятной трудоспособности Буслаева, которая не может не удивлять не только людей, знавших о его слабом здоровье, но и любого другого человека. Во-первых, по возвращении из-за границы Буслаев усердно трудится в III гимназии, где преподает в реальных классах, причем тщательно готовится к урокам с использованием, выражаясь современным языком, новых методов обучения, чем вызывает понимание и уважение коллег:

Федор Иванович позволял себе иногда расширять курс, рассчитывая, что животрепещущие новости ученых открытий скорее всего пробудят в молодой душе любовь к знанию, к науке. В самом деле, что, как не живой образ человека, всецело преданного своему делу, будит в душе нашей любовь к этому делу. Знания, как бы обширны ни были, могут позабыться, да и действительно забываются, лишь только ученик переступает порог школы. Но то живучее зерно науки, которое коренится в пробудившемся интересе к знанию, никогда не умрет [Виноградов 1889: 46].

В это же время Буслаев серьезно углубляет свою теоретическую подготовку: читает дидактические труды немецких ученых, изучает грамматику немецких наречий Я. Гримма, труды по сравнительному языкознанию Ф. Боппа, занимается санскритом, готовится к магистерскому экзамену, публикует статьи в литературных журналах, выполняет поручения С.Г. Строганова «по распространению надлежащего метода в обучении русскому языку и словесности в училищах и гимназиях Московского учебного округа» [Буслаев 1897: 272], составляет циркуляры и готовит брошюры для рассылки по учебному округу. И — пишет книгу «О преподавании отечественного языка».

Возможно, истоки такой выносливости Буслаева — в той силе духа, которая возростала в нем с самого детства: «несчастье сильно способствует развитию детей. Будучи

только двенадцати лет, я уже чувствовал и поступал как взрослый, когда дело касалось моей злополучной матери» [Там же: 56]. Мать его овдовела, когда Федору было всего лишь пять лет, а второй брак принес ей одни несчастья, в которых единственной опорой для нее был старший сын.

Содержание своей книги, состоящей из двух частей, сам Буслаев в воспоминаниях характеризует так:

Первая содержит в себе дидактические правила и приемы, как преподавать этот предмет, собранные мною по указанию графа в материалах и пособиях его богатой библиотеки, а вторая — мои исследования по русскому языку и стилистике во множестве более или менее объемистых заметок, накопившихся у меня по мере того, как я готовился к магистерскому экзамену [Там же: 281].

Книга молодого педагога вызвала самые разные отклики: многие прогрессивные педагоги, общественные деятели и ученые высоко оценили это сочинение, а «Библиотека для чтения», например, в лице редактора О. Сенковского (Барона Брамбеуса) обрушилась на него с критикой, к которой присоединилась «Северная пчела» Ф. Булгарина и Н. Греча. По грамматике последнего обучались в то время во всех гимназиях, причем учебник этот давно уже не соответствовал запросам прогрессивной части учительства. Именно желание уйти от схоластической, тяжеловесной теории, отраженной в трудах известных русских грамматистов и предлагавшей изучение русского языка по образу и подобию классических и иностранных языков, т.е. языков чужих, двигало молодым ученым в его поисках:

Язык в теперешнем его составе представлялся мне результатом многовековой переработки, которая старое меняла на новый лад, первоначальное и правильное искажала и вместе с тем в своеземное вносила новые формы из иностранных языков. Таким образом, весь состав русского языка представлялся мне громадным зданием, которое слагалось, переделывалось и завершалось разными перестройками в течение тысячелетия... Современная книжная речь была главным предметом моих наблюдений... Карамзин и Пушкин были мне авторитетными руководителями в моих грамматических соображениях... Этот великий поэт всегда ратовал за разумную свободу русской речи против беспощадного деспотизма, против условных, ни на чем не основанных предписаний и правил грамматики Греча, которая тогда повсеместно господствовала. Еще на студенческой скамейке

из лекций профессора Шевырева я оценил и усвоил себе это заветное убеждение Пушкина и старался сколько мог провести его в своих разрозненных исследованиях о языке и слоге, помещенных во второй части моего сочинения «О преподавании отечественного языка» [Там же: 282—283].

Помимо того, что работа Буслаева заложила основы научного подхода к методике преподавания русского языка, она фактически стала сигналом к обсуждению проблем, которые накопились в образовании, прежде всего в отношении к родному языку, которому в учебных заведениях предпочитались иностранные языки. Распространенной практикой было требование к гимназистам вне классов говорить только по-французски.

Огромной заслугой Ф.И. Буслаева стало возбуждение интереса к отечественному языку, то, что он, в силу особенностей, которые были свойственны всем трудам ученого, не только «положил основание науки о русском языке в нашем отечестве», но и «стремился сделать эту существенную для нас отрасль познания достоянием всего образованного общества, а не замкнутого круга специалистов» [Войнаховский 1898: 70].

Первая часть книги, дидактическая, являлась и самой спорной, поскольку отражала такие подходы к изучению родного языка, в которых Буслаев «далеко обошел современную ему русскую школу. Он доказывал, что родному языку нельзя обучать, как чужому, что нельзя подчинять учение искусственной, рутинной системе... изгонял из младших классов теоретическую грамматику, как сборник полицейских предписаний, требовал для высших классов грамматики сравнительно-исторической, считал звуковой метод обучения грамоте прочно у нас установившимся, и все это в 1844 г., обращаясь к учителям, которые задавали ногтем *отселева доселева*... к педагогам, которые не учили, не воспитывали, а исполняли устоявшиеся служебные обязанности... Конечно, для 99 из ста таких школьных деятелей проповедь Буслаева была гласом вопиющего в пустыне» [Кирпичников 1898: 156 — 157].

Книга «О преподавании отечественного языка» должна была подвести черту под гимназическим периодом деятельности Буслаева (сам он называл ее «по-сильной данью»). Однако несмотря на то, что, перейдя в университет, Буслаев будет

заниматься прежде всего лингвистическими исследованиями, о чем свидетельствуют названия его главных трудов — магистерской диссертации «О влиянии христианства на русский язык. Опыт истории языка по Остромирову Евангелию» (1848), книги «Опыт исторической грамматики русского языка» (1858), связанной с последним трудом «Исторической хрестоматией церковнославянского и древнерусского языков» (1861), а также древнерусским искусством, результат изучения которого отразился в большом двухтомном издании «Исторические очерки русской народной словесности и искусства» (1861), он продолжит и свою новаторскую методическую деятельность.

Связано это будет со стремлением Я.И. Ростовцева, начальника военно-учебных заведений, «приподнять в этих заведениях науку до надлежащего уровня современных требований» [Буслаев 1897: 326]. Для чего Ростовцевым было подготовлено «Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений», выходящее под подписанное 24 декабря 1848 года. Это руководство определяло цели воспитания и обучения, а также объем и методы каждой дисциплины. Для составления учебных пособий и программ были приглашены лучшие преподаватели военно-учебных заведений — И.И. Введенский и А.Д. Галахов (см.: [Бондаренко 2013: 45]).

Буслаеву было предложено составить руководства для учителей — грамматику и хрестоматию. Кроме того, он принял самое активное участие в доработке программы Галахова, составив в курсе русской словесности отдел истории языка и слога и разработав курс преподавания грамматики. Составленная Буслаевым и Галаховым программа была утверждена в 1852 г. Помимо собственно программы, в этой работе были представлены методические материалы и образцы упражнений. В течение двух десятилетий данная программа являлась основой при разработке и составлении программ и руководств, послужив образцом для программ в учебных заведениях и других ведомств.

Результатом работы по поручению Управления военно-учебными заведениями стали подготовленные Буслаевым методические труды, адресованные учителям, и пособия для учащихся. В руководстве «Опыт исторической грамматики русского языка: Учебное пособие для преподавателей»

в двух частях («Этимология» и «Синтаксис», 1858), помимо необходимых учителю научных сведений, представлено большое число интересных примеров из древнерусских текстов и из народного творчества, помогающих увидеть языковые единицы как в книжной, так и в народной речи. И современный учитель может воспользоваться этим трудом, помогая пытливым современным учащимся, понять, например, каковы пути появления в русском языке сложных слов и встречались ли сложные слова в русском языке до испытанного им воздействия со стороны греческого и старославянского языков (см.: [Буслаев 1858: 152–154]).

Две другие работы подготовлены были как для учителей, так и для учащихся. Это «Учебник русской грамматики, сближенной с церковнославянской, с приложением образцов грамматического разбора» и «Русская хрестоматия церковнославянского и древнерусского языков». Давая оценку первой из них, П.А. Виноградов, преподаватель III московской гимназии, пишет: «И вот в 1869 г. явился его учебник. По внешнему виду книга не бьет на эффект: нет здесь кричащих заглавий, вычурных слов, и система за небольшим исключением оставлена прежняя. Но не в системе дело, не в ней сила преподавания: учебник не должен, по выражению Ф.И., заслонять собой живое дело преподавателя; его назначение главным образом быть справочной книгой для ученика... Значение ее то, что ею упрочена была научная постановка преподавания грамматики в гимназиях» [Виноградов 1898: 51].

Основную идею Ф.И. Буслаева, которая отражается во всех программах и учебных пособиях, подготовленных ученым, педагог комментирует так: «Главный предмет, на котором должно сосредоточиваться внимание на русских уроках в средней школе, это — язык во всех разнообразных его явлениях... познакомить с языком он хотел бы не в отвлеченных положениях грамматики, а во всей непосредственности его явлений, во всем разнообразии его сокроищ» [Там же: 50].

По грамматике Буслаева, неоднократно переиздававшейся, много лет велось преподавание в гимназиях, а воззрения, заложенные в основу его учебника, прежде всего классификация частей речи и подробно разработанная синтаксическая система, определили систему школьного обучения. Под влиянием «Исторической грамматики»

Буслаева в 1867 г. В.Я. Стоюнин пересмотрел свой «Высший курс русской грамматики», на ее основе Л.И. Поливанов подготовил «Краткий учебник русской грамматики (синтаксис и этимология) для учеников трех первых классов средних учебных заведений».

Педагогические идеи, которые были заложены в созданные Буслаевым труды, намного опередили свое время, потому и до сих пор остаются современно звучащими. К их числу относится идея личностно-ориентированного обучения: главное при изучении грамматики для Буслаева — это развитие личности ученика, с его индивидуальными потребностями и способностями, а не сухая наука, изложенная в учебниках Греча и Востокова, которые не способны вызвать интерес и желание учиться, не способны воспитать любовь к родному языку, желание серьезно заниматься наукой. При этом знания, которые учитель передает ученикам, по Буслаеву, должны основываться на последних достижениях филологии, а выбор способов обучения остается за учителем, которому необходимо руководствоваться в своей деятельности другой наукой — методикой.

Еще одна идея, которая отражена в методических трудах Буслаева, на сегодняшнем педагогическом языке может звучать как идея межпредметных связей. По мысли Буслаева, только совместная деятельность всех педагогов может способствовать развитию заложенного в личности каждого ученика природного дара слова. В параграфе «Отношение отечественного языка к прочим предметам преподавания» своего основного методического труда Буслаев пишет:

Если справедливо, что язык в каждом возрасте жизни есть плод совокупного образования всего человека, то никак нельзя требовать, чтобы учитель отечественного языка один мог дать оное... Он не может один поставить учеников на ту степень образования, следствием коей — точный и чистый язык; а если бы он и захотел, то никак не должен, ибо язык без содержания есть ложь. И мог ли бы он в два урока на неделе усовершенствовать учеников в том, что портилось бы нерадением учителей в остальные двадцать уроков? [Буслаев 1992: 63].

Думается, портрет Ф.И. Буслаева будет неполным, если не остановиться на таком важном свидетельстве незаурядности выдающегося педагога, как его взаимоотношения со студентами. О них говорят

многочисленные отзывы учеников Федора Ивановича, в том числе выдающихся деятелей русской науки, среди которых В.О. Ключевский, обязанный Буслаеву «в своем научном образовании» [Чтения 1898: 53]. Отзывы Ключевского интересны тем, что свидетельствуют о влиянии Буслаева не только на студентов-филологов: слушать лекции профессоров-лингвистов обязаны были и историки, и математики, и юристы. Причем для многих из них это становилось не обязанностью, а потребностью, так велико было нравственное влияние Федора Ивановича.

В своих отношениях со студентами, которых Буслаев старался поднимать до себя, поражает удивительный демократизм большого ученого, который обладал удивительной силой притяжения как во время читаемых им лекций, так и в неформальном общении — и в перерывах между занятиями, и у себя на квартире, во время традиционных еженедельных приемных дней.

Всякого вновь приходящего хозяин спрашивал о факультете и цели прихода. Если это был юрист или математик, пришедший за лекциями или справкой, он устраивал его сейчас же за общим столом; если это был филолог, имеющий намерение заниматься серьезно, но не знающий, за что взяться ему, хозяин уводил его предварительно в кабинет, подробно расспрашивал его о подготовке, о намеченной цели, давал ему советы, снабжал его книгами, знакомил со своей богатой библиотекой.

Пятница была приемным днем Буслаева не для одних студентов, и посетителей у него была масса: приходили кандидаты, учителя, магистранты, литераторы... [Кирпичников 1898: 164].

В воспоминаниях, созданных уже после того, как Буслаев оставил (по здоровью) профессорскую должность (эти воспоминания в связи с потерей ученым зрения записывали его близкие и ученики), Федор Иванович так характеризовал свои взаимоотношения со студентами:

Я был довольно опытен в университетском преподавании и умел владеть вниманием студентов своей аудитории; впрочем, на расположение равнодушной толпы никогда не рассчитывал и вполне довольствовался сочувствием немногих избранных, настоящих моих учеников, которые любовно и преданно ценили мои труды и исследования в непечатых еще тогда сокровищах русской старины и народности [Буслаев 1897: 333].

А сами его слушатели оценивали манеру преподавания Буслаева так:

Что меня более всего поразило, так это то обстоятельство, что способ чтения Буслаева не походил на чтение других красноречивых профессоров. Там было искусство, здесь естественность, там декламация, здесь как бы простой рассказ... Я не знаю, изложил ли он когда-либо десяток-другой фраз спокойным, безрадостным, докторальным тоном? Едва ли. Пока он говорил, он был одушевлен... Спокойное, плавное, размеренное и догматическое изложение мыслей было ему не по душе. Он излагал их в форме беседы: задавал вопросы, давал на них ответы, варьировал одну и ту же мысль в разных выражениях, возбуждал сомнения и недоумения в уме слушателей, затем разрешал их и т.д. Видимо, он хотел, чтобы аудитория не воспринимала только голое, а мыслила, умственно работала вместе с профессором [Танков 1898: 842–845].

Хочется завершить рассказ о Федоре Ивановиче Буслаеве его словесным портретом, оставленным А.А. Танковым. В этом портрете и величие личности ученого, и отражение любви к дорогому учителю, уважение и преклонение перед его памятью:

Стоило один раз в жизни видеть Буслаева, чтобы потом его образ запечатлелся в душе навсегда. Высокого роста, сановитого сложения, представительной наружности, он казался моложе своих лет. Ему в то время шел 58-й год, но живость и энергия, присущие его характеру, не допускали и мысли о преклонном возрасте профессора. Необыкновенно благородно было выражение его лица, обширный ум выражали его глубоко лежавшие глаза, открытое высокое чело вполне гармонировало с правильным овалом лица, шла к нему и небольшая бородка темных с проседью волос... Но что обаятельнее всего было в нем, чего не передает никакая фотография, никакой портрет: когда он был оживлен, то все лицо светилось особою духовною красотой [Там же: 842].

ЛИТЕРАТУРА

Бондаренко М.А. Иринарх Иванович Введенский — педагог, писатель, переводчик (К 200-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. — 2013. — № 7. — С. 41–47.

Буслаев Ф.И. Мои воспоминания. — М., 1897.

Буслаев Ф.И. Опыт исторической грамматики русского языка: учебное пособие для преподавателей. — М., 1858.

Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. — М., 1992.

Виноградов П.А. Краткий исторический очерк пятидесятилетия Московской III гимназии (1839–1889 г.). — М., 1889.

Виноградов П.А. Педагогические заветы Ф.И. Буслаева // Памяти Федора Ивановича Буслаева. — М., 1898. — С. 45–53.

Войнаховский К.К. Значение трудов академика Ф.И. Буслаева в истории науки о русском языке // Памяти Федора Ивановича Буслаева. — М., 1898. — С. 61–116.

Кирпичников А.И. Ф.И. Буслаев как идеальный профессор 60-х годов // Памяти Федора Ивановича Буслаева. — М., 1898. — С. 148–198.

Танков А.А. Воспоминания о Буслаеве // Исторический вестник. — 1898. — Кн. 2, IV.

Чтения в Императорском обществе истории и древностей российских при Московском университете. — Ч. 2. — М., 1898.

REFERENCES

Bondarenko M.A. Irinarkh Ivanovich Vvedenskii — pedagog, pisatel', perevodchik (K 200-letiyu so dnya rozhdeniya), in *Russkii yazyk v shkole*, No. 7, 2013, pp. 41–47.

Buslaev F.I. *Moi vospominaniya*, Moskva, 1897.

Buslaev F.I. *Opyt istoricheskoi grammatiki russkogo yazyka: Study guide for teachers*, Moskva, 1858.

Buslaev F.I. *Prepodavanie otechestvennogo yazyka*, Moskva, 1992.

Vinogradov P.A. *Kratkii istoricheskii ocherk pyatidesyatiletia Moskovskoi III gimnazii (1839–1889 g.)*, Moskva, 1889.

Vinogradov P.A. *Pedagogicheskie zavety F.I. Buslaeva*, in *Pamyati Fedora Ivanovicha Buslaeva*, Moskva, 1898, pp. 45–53.

Voinakhovskii K.K. *Znachenie trudov akademika F.I. Buslaeva v istorii nauki o russkom yazyke*, in *Pamyati Fedora Ivanovicha Buslaeva*, Moskva, 1898, pp. 61–116.

Kirpichnikov A.I. *F.I. Buslaev kak ideal'nyi professor 60-kh godov*, in *Pamyati Fedora Ivanovicha Buslaeva*, Moskva, 1898, pp. 148–198.

Tankov A.A. *Vospominaniya o Buslaeve*, in *Istoricheskii vestnik*, 1898, P. 2, IV.

Chteniya v Imperatorskom obshchestve istorii i drevnostei rossiiskikh pri Moskovskom universitete, P. 2, Moskva, 1898.



Средства театрального кода и их функции в пьесах А.Н. Островского

В статье рассматриваются средства театрального кода, которые используются в текстах пьес А.Н. Островского, выделяются группы театральной лексики, регулярно употребляемой в произведениях драматурга, анализируется ее связь с ключевыми мотивами пьес, определяются функции средств театрального кода в произведениях А.Н. Островского (характерологическая функция, функция оценки и др).

Ключевые слова: *драма; код культуры; театральный код; лексика; мотив; оппозиция; оценка; характерологическая функция.*

Natalia A. Nikolina

Means of the Theatre Code and Their Functions in Plays by A.N. Ostrovskii.

The article considers the means of the theatre code used in A.N. Ostrovskii's plays. It is separated the groups of the theatre lexis that regularly marked in playwright's works, analyzed the link with the stock themes of the plays. The functions of the theatre code means in works by A.N. Ostrovskii are defined (characterological, evaluative functions and others).

Key words: *play; culture code; theatre code; lexis; motive; opposition; evaluation; characterological function.*

Великий драматург, создавший новый тип драмы и «целый русский театр», А.Н. Островский уделял огромное внимание различным аспектам театральной жизни. Он был не только автором пьес, но часто и их постановщиком, большим другом актеров, в последние годы жизни — главой репертуара московской императорской сцены.

«Национальный театр, — писал А.Н. Островский, — есть признак совершенности нации, так же как и академии, университеты, музеи. Иметь свой родной театр

и гордиться им желает всякий народ, всякое племя, всякий язык» [Островский 1953: 160]¹.

В текстах пьес Островского широко представлены средства театрального культурного кода, причем они используются не только в драмах, непосредственно посвященных жизни актеров. «Код культуры понимается как совокупность знаков, составляющих план выражения для каждого культурного содержания, внутренне связанной системы культурно ценностной информации и установок, носящих конвенциональный характер и формирующихся в пределах культуры» [Ковшова, Гудков 2017: 40]. В состав кода культуры входят «те источники окультуренного мировидения... которые явились предметами культурного осмысления и оценивания в контексте культуры и которые служат своего рода «обозначаемыми» собственно культурных

Наталья Анатольевна Николина, кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, Институт филологии
E-mail: admin@riash.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
ул. М. Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University
1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Николина Н.А. Средства театрального кода и их функции в пьесах А.Н. Островского. — 2018. — № 4. — С. 48–52. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-48-52.

¹ Островский А.Н. Полное собрание сочинений: в 16 т. — М., 1953. — Т. 12. — С. 160. Все цитаты из произведений драматурга приводятся по этому изданию.

знаков, которые и лежат в основе тропеического осмысления языковых сущностей» [Телия 2005: 38].

Театральный код культуры составляют лексические и фразеологические единицы, обозначающие реалии и явления мира театра, ключевые понятия искусства драмы и подвергающиеся в речи (текстах) семантическому преобразованию. Средства этого кода связаны с выражением и хранением культурной информации о театре в языке, которая в различных аспектах интерпретируется в художественных произведениях. В репликах и монологах персонажей Островского употребляются и комментируются многочисленные театральные термины, которые выступают как в прямом, так и в переносном значении.

В текстах пьес А.Н. Островского используются:

– наименования актерских амплуа (*трагик, комик, первый любовник, резонер* и др.):

Надо правду сказать, душа-то нынче только у *трагиков* и осталась. («Лес»);

Артист Шмага! *Комик* в жизни и злодей на сцене. («Без вины виноватые»);

Ведь он у нас *первый любовник* в театре; мы с ним каждый день в любви объясняемся. («Без вины виноватые»);

Резонер тенор и *комик* тенор. Он все амплуа прошел. («Лес»);

– названия других работников театра:

И в *суфлерах* был... («Бесприданница»);

Со всеми *антрепренерами* перессорился. («Лес»);

– обозначения различных форм театральной жизни:

У меня *бенефис* из головы нейдет. («Таланты и поклонники»);

Еще на *репетиции* он все примеривался... («Лес»);

– наименования элементов театрального пространства и оформления:

Накупил *декораций*, разных платьев. («Горячее сердце»);

Кончил я последнюю сцену, выхожу за *кулисы*, Николай Рыбаков тут. («Лес»);

...Вы посетитель *первого ряда кресел*. («Таланты и поклонники»);

– названия жанров драмы:

Ты бы *водевили* писал. («Таланты и поклонники»);

Комидию для чести государской иметь давно пора. («Комик XVII столетия») [Островский 1961: 540].

Островский использует не только современную ему театральную лексику. Например, в пьесе «Комик XVII столетия» (1872) драматург обращается к истокам русского театра. В текст этой комедии соответственно включены устаревшие знаки театрального кода, отражающие первый этап его становления в русской культуре: *действие, глумец, комедиант, комидия, рамы перспективного письма, потешник, шпильман* [Там же]:

Так кто же ты? *Потешник*. *Шпильман*, что ли, по-вашему? Все тот же *скоморох*...

При этом в тексте комедии новые для XVII в. лексические единицы последовательно соотносятся, с одной стороны, с древнерусскими эквивалентами, с другой – с современной театральной лексикой. Например: *комедиант* – *скоморох, глумец; рамы перспективного письма* – *декорации*. Средства театрального кода в результате приобретают в комедии историческую перспективу, а слово *комик*, вынесенное в сильную позицию текста – его заглавие, – реализует разные значения: ‘актер’, ‘актер, занятый именно в комедии’, ‘человек, обладающий способностью смешить окружающих’. Все эти значения последовательно актуализируются в разных контекстах пьесы.

Состав средств театрального кода расширяется за счет углубления интертекстуальных связей произведений драматурга.

Код культуры – это «перспектива множества цитаций, мираж, сотканный из множества структур...; единицы, образуемые этим кодом, суть не что иное, как отголоски чего-то, что уже было читано, видно, сделано, пережито» [Барт 1989: 39]. В текстах Островского встречаются многочисленные цитаты из драматических произведений других авторов, прежде всего Шекспира и Шиллера. Они органично вплетены в реплики и монологи персонажей. Так, например, речевой портрет Несчастливцева в комедии «Лес» во многом формируется на основе использования героем цитат из трагедий Шиллера. Ср.:

Девушка бежит топиться; кто ее толкает в воду? Тетка. Кто спасает? Актер Несчастливцев! «Люди, люди! Порождение крокодилов! Ваши слезы – вода! Ваши сердца – твердый булат! Поцелуй – кинжалы в грудь!..»

Лексика и фразеология, восходящие к драмам Шиллера, пронизывают все монологи

Несчастливцева. Он последовательно говорит и ведет себя, как романтический герой, что позволяет ему сказать в финале: «Я чувствую и говорю, как Шиллер, а ты — как подьячий!»

Театральный код — своеобразная «сетка», «с помощью которой человек членит, категоризирует, оценивает и т.д. мир, в котором он живет, а также осмысливает себя самого в этом мире» [Красных 2016: 379]. Театральная лексика подвергается метафоризации, служит основой тропов и регулярно выражает ценностные смыслы. В пьесах Островского для обозначения глубины переживаний или отношения к жизни последовательно используются слова *комедия* и *трагедия*, которые выступают в текстах в переносных значениях. Ср.:

Окоемов. Жизнь должна быть весела, легка, приятна; а ведь так, как ты рассуждаешь, — это уж не жизнь, а вечная трагедия. («Красавец-мужчина»).

Агишин. Жизнь не сто́ит того, чтобы над ней задумываться: вся она — не иное, как комедия.

Елена. Неужели только комедия?

Агишин. И очень, очень несерьезная. («Женитьба Белугина»).

Сандырева. ...Поглядывай на него, бросай такие взгляды... ну, там... грусть... упрек...

Литочка. Ах, да ведь это — комедия...

Сандырева. Ну да, комедия; а ты думала, что же? («Счастливые дни»).

Одновременно эти лексические единицы служат метафорическим обозначением различных жизненных коллизий. Ср., например:

Гаврила Пантелеич. Да ты не комедию ль ломаешь?

Сыромятов. Наша комедия сейчас кончается, а будет у вас своя, новая... («Женитьба Белугина»).

Средства театрального кода выполняют в пьесах А.Н. Островского характерологическую функцию: в репликах и монологах персонажей-актеров они выступают в качестве профессионализмов и служат способом речевой характеристики. Однако этим не ограничиваются функции средств театрального кода. Они включаются в пьесах Островского в языковую игру. Так, в реплике Нарокова в комедии «Таланты и поклонники» каламбурно обыгрывается фонетическая близость слова *суфлер* французским словам *choufleur* (цветная капуста) и *siffleur* (свистун). Ср.:

Домна Пантелеевна. ...Отчего же ты шуфлером служишь?

Нароков. Я не *chou-fleur* и не *siff-leur*, мадам, и не суфлер даже, а помощник режиссера.

Знаки театрального кода служат также средством организации значимых для текста семантических оппозиций. Театр был для А.Н. Островского моделью мира. В текстах его пьес развиваются, взаимодействуют и противопоставляются мотивы игры на сцене и игры в жизни. См., например:

Незнамов (задумывается). Актриса! Актриса! Так и играй на сцене. Там за хорошее притворство деньги платят. А играть в жизни над простыми, доверчивыми сердцами, которым игра не нужна, которые правды просят... за это казнить надо... нам обмана не нужно! («Без вины виноватые»).

Взаимодействие этих мотивов порождает сквозные в произведениях Островского оппозиции «искусство — фальшивая игра», «правдивость, искренность — лживость, притворство».

В комедии «Лес» определяются качества, необходимые для игры на сцене:

Несчастливцев. Да понимаешь ли ты, что такое драматическая актриса?.. Душа мне, братец, нужна, жизнь, огонь... Бросится женщина в омут головой от любви — вот актриса.

Игра же в жизни чаще интерпретируется как отсутствие или слабость души, как неискренность и лицемерие. При этом многие пьесы драматурга строятся как «театр в театре». Так, Глумов в комедии «На всякого мудреца довольно простоты» использует разные маски в игре, которую он ведет, одновременно меняя и речевые партии, в пьесе «Красавец-мужчина» унижительную для нее роль вынуждена разыгрывать Зоя Окоимова, а затем в роли Оболдуевой выступает другая героиня драмы — Сосипатра, в комедии «Невольницы» лицедействует Мулин, а в «Лесе» — Гурмыжская и Буланин, в «Бесприданнице» по прихоти богатых купцов Робинзон (Счастливец) выдает себя за английского лорда, роль смиренницы разыгрывает в комедии «Волки и овцы» Глафира, в «Комике XVII столетия» в веселый розыгрыш превращается народный обряд рукобитья, в комедии «Не все коту масленица» к игре обращается Ипполит, пытаясь добиться своей цели. Кроме того, в драму «Воевода» включена народная игра «Лодка», которую связывают с истоками национального театра, в пьесе «Горячее

сердце» используются элементы народного площадного театра, а в драме «Комик XVII столетия» представлена интермедия «Цыган и лекарь».

Средства театрального кода, соответственно, занимают разные позиции в текстах пьес Островского и взаимодействуют друг с другом. Они концентрируются в репликах персонажей, не связанных с театром, играющих в жизни, и при этом меняют свою функцию. В этом случае они служат сигналом театрализации обыденной жизни, выражением неискренности, лживости. Например, в комедии «Лес» именно в репликах Гурмыжской представлены слова и выражения, относящиеся к театральному коду. Ср.:

Комедия!.. Да хоть бы и комедия; я тебя кормлю и одеваю и заставлю играть комедию;

Играешь, играешь роль, да и заиграешься;

Сколько я перенесла неприятностей за эту глупую комедию с родственниками!;

Из роли вышла...

«В сознательном притворстве с Гурмыжской соперничает Буланов... Рассчитанное лицедейство превращает всю жизнь Гурмыжской и Буланова в грубо разыгранный фарс. Перед нами будто комедия в комедии, где благородные герои – шуты, а актеры – герои» [Лакшин 1986: 19]. Отмеченное противопоставление актуализируется в финальном монологе Несчастливцева:

– Комедианты? Нет, мы артисты, благородные артисты, а комедианты – вы. Мы коли любим, так уж любим; коли не любим, так ссоримся и деремся; коли помогаем, так уж последним трудовым грошом. А вы?.. Вы тешите только самих себя, самих себя забавляете. Вы комедианты, шуты, а не мы.

«“Ты сними маску-то!” – как бы говорит каждый раз драматург персонажам своих пьес, всегда давая... читателям и зрителям возможность разглядеть за маской лицо» [Холодов 1963: 517]. Не случайно в текстах пьес Островского неоднократно повторяются лексические единицы *маска*, *роль*, *играть* (и производные от этого глагола), *прикидываться* (*прикинуться*), фразеологизм *играть (сыграть) роль*. Ср., например:

Ты сними маску-то! Перед кем ты тут свою покорность показываешь! Уж ты при людях лисой-то прикидывайся, а я тебя и без того знаю. («На бойком месте»);

Я совсем не выдерживаю своей роли. («Женитьба Белугина»);

Мой костюм, поведение, проповеди – все это маска. («Волки и овцы»).

Персонажи Островского охвачены стихией игры. В текстах его пьес особенно частотны глаголы с корнем *-игр-*, которые выражают как положительную, так и отрицательную оценку, прежде всего в составе фразеологизмов. Ср.:

Зоя. ...Ну что, мой милый, хорошо я сыграла свою роль? («Красавец–мужчина»);

Паратов. ...Ведь я было чуть не женился на Ларисе – вот бы людей-то насмешил. Да, разыграл бы дурака. («Бесприданница»).

Показателен диалог Несчастливцева и Буланова в комедии «Лес», в котором глагол *подыгрываться* выступает в переносном значении «угодничать»:

Несчастливцев. Bravo! Где же это ты научился в такие младенческие годы?

Буланов. Чему-с?

Несчастливцев. Подыгрываться-то, братец, угождать, ползать-то?

Комедия «Бешеные деньги» строится как серия мини-спектаклей в рамках пьесы, что не всегда учитывается ее постановщиками. Кроме слова *деньги*, ключевыми в этой комедии являются лексические единицы *комедия* и *роль*. Между действующими лицами драмы уже в первом действии распределяются «роли»:

Глумов. Ну, да кто бы он (Васильков) ни был, а комедию играть нужно. Мы уж и то давно не смеялись, все приуныли что-то.

Телятев. Только в твоей комедии комические-то роли, пожалуй, достанутся нам.

Глумов. Нет, мы будем играть злодеев, по крайней мере я...

Как комедию оценивают происходящее все персонажи драмы, кроме Василькова. Ср.:

Лидия. ...Ха-ха-ха! Будем играть комедию, заслуживать любовь друг друга.

Васильков. Я не комедии желаю, а светлой жизни и счастья.

Однако и в речи этого персонажа постепенно начинает использоваться фразеологизм *играть роль*:

Васильков. ...Как повести себя? Нет, нет, стыдно в таком деле готовиться, роль играть!

Обобщающая оценка поведения персонажей пьесы содержится в реплике Лидии Чебоксаровой, обращенной к Василькову:

Лидия. Вы играли комедию, и мы играли комедию.

Таким образом, актуализация средств театрального кода в комедии «Бешеные деньги» маркирует систему отношений между персонажами драмы и способствует разворачиванию ее сквозных мотивов. Сходно строится и текст комедии «Волки и овцы», однако в ней средства театрального кода эксплицитно представлены только в сюжетной линии Лыняев — Глафира, лицедейство же других персонажей подчеркивается иными средствами, в частности зоонимическими метафорами.

Последовательное использование средств театрального кода стирает в пьесах Островского грань между жизнью и игрой, театром и реальностью. Это находит отражение в регулярном распространении на обозначаемые ситуации наименований актерских амплуа и характеристик игры. Ср., например:

Счастливец. ... А гимназист-то, видно, умнее; он здесь получше вашего роль-то играет.

Несчастливцев. Какая роль, братец, ну, что он такое? Мальчишка, больше ничего.

Счастливец. Какая роль? Первый любовник. («Лес»).

Восприятие жизни сквозь призму театра служит у персонажей Островского способом познания мира, в свою очередь театр оценивается как сфера реализации личности:

Несчастливцев. ... Я нищий, жалкий бродяга, а на сцене я принц. Живу его жизнью, мучусь его думами, плачу его слезами над бедной Офелией и люблю ее, как сорок тысяч братьев любить не могут. («Лес»).

Таким образом, средства театрального кода выполняют в пьесах Островского ряд функций: функцию создания речевой характеристики, оценочную функцию, функцию разворачивания сквозных мотивов драмы. Они служат основой значимых для построения текста оппозиций и регулярных

семантических преобразований. Средства театрального кода во многом структурируют тексты драм Островского и определяют в них процессы категоризации изображаемого мира и его оценки.

ЛИТЕРАТУРА

Барт Р. Избранные работы. Семантика. Поэтика. — М., 1989.

Ковшова М., Гудков Д. Словарь лингвокультурологических терминов. — М., 2017.

Красных В.В. Словарь и грамматика лингвокультуры. Основы психолингвокультурологии. — М., 2016.

Лакшин В. Вступительная статья // Островский А.Н. Драмы. — М., 1986.

Островский А.Н. Полное собрание сочинений: в 16 т. — М., 1949—1953.

Островский А.Н. Стихотворные драмы. — М., 1961.

Телия В.Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений // Язык, сознание, коммуникация. — М., 2005. — Вып. 30.

Холодов Е. Мастерство Островского. — М., 1963.

REFERENCES

Bart R. Selected texts. Semantika. Poetika, Moskva, 1989.

Kovshova M., Gudkov D. Slovar' lingvokul'turologicheskikh terminov, Moskva, 2017.

Krasnykh V.V. Slovar' i grammatika lingvokul'tury. Osnovy psikholingvokul'turologii, Moskva, 2016.

Lakshin V. Vstupitel'naya stat'ya, in *Ostrovskii A.N. Dramy*, Moskva, 1986.

Ostrovskii A.N. Polnoe sobranie sochinenii: in 16 vol., Moskva, 1949—1953.

Ostrovskii A.N. Stikhotvornye dramy, Moskva, 1961.

Teliya V.N. O fenomene vosproizvodimosti yazykovykh vyrazhenii, in *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya*, Moskva, 2005, issue 30.

Kholodov E. Masterstvo Ostrovskogo, Moskva, 1963.

Поэтика увлекательности: «Воспоминания о камне» А.Е. Ферсмана

Статья посвящена рассмотрению языковых и стилистических особенностей научно-популярной литературы. На примере книги А.Е. Ферсмана «Воспоминания о камне» автор анализирует приемы создания эффекта увлекательности.

Ключевые слова: *научно-популярная литература; увлекательность; композиция; регистр повествования; сказовый период; риторические приемы; аллегорическая параллель; пейзаж; колоратив; синтаксическая однородность.*

Dmitrii A. Romanov

Attractiveness Poetics: "Vospominaniya o kamne" ("Recollections of the Stone") by A.E. Fersman.

The article is dedicated to consideration of language and stylistic special aspects of science education literature. The author analyzes the procedures of attractiveness effect creation through the example of A.E. Fersman's book "Vospominaniya o kamne" ("Recollections of the Stone").

Key words: *science education literature; attractiveness; composition; narration register; narrative period; rhetoric devices; allegoric parallel; landscape; colorative; syntax homogeneity.*

Такого совершенства, как в 1920–1930-е гг., российская научно-популярная литература не достигала больше никогда, несмотря на то что наука в нашей стране развивалась быстро и поводов для создания новых книг было достаточно. Объясняется это тем, что в первые советские десятилетия в научно-популярном жанре работали крупнейшие ученые, которые не только досконально и глубоко знали свой предмет, но и умели ясно, просто (но не упрощенно!) рассказать о нем. Особая языковая культура подобного рассказа уходит корнями в до-революционное университетское образование, которое получили все популяризаторы науки первой трети XX в. А это образование включало и серьезные предметные знания, и культуру ведения научной дискуссии, и уважительное отношение к своим теоретическим противникам, и почитание научных предшественников, учителей

(даже в том случае, если ученик перерос учителя), и общую человеческую культуру (образованность, начитанность, просвещенность), и личностную порядочность, и бережное сохранение традиций отечественных исследовательских школ, что являлось составной частью научного патриотизма. В советские годы многое из перечисленного было утрачено. Однако мы не утверждаем, что в жанре научно-популярной литературы не было удач. Они, конечно, были... Но, скорее, как исключение.

Первые же послереволюционные два десятилетия дали яркую вспышку научно-популярного жанра. И эта вспышка была во всех отраслях знания: физике, химии, географии, астрономии, геологии, истории, филологии и т.д. Популярными научными работами М. Бронштейна, Ю. Тынянова, А. Ферсмана, Е. Данько, Н. Константинова, С. Лурье написаны образцовым языком, лингвостилистические черты которого заслуживают специального разговора.

В свое время С.Я. Маршак утверждал, что настоящая научно-популярная книга обязательно должна быть увлекательной, научно-художественной, чтобы читатель «не только изучал ее, а переживал, как роман». «Воображение, темперамент, живая и свободная речь, богатый материал, идеологический и фактический, – вот условия, без которых невозможна хорошая научная книга» (цит. по: [Чуковская 2011: 343]).

Работы А.Е. Ферсмана выделяются даже на фоне блестящих книг его времени. Он создал отдельную научно-популярную

Дмитрий Анатольевич Романов, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы

E-mail: kafrus@rambler.ru

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого»

пр. Ленина, д. 125, Тула, 300026, Россия

Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy

125 Lenina pr., Tula, 300026, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Романов Д.А. Поэтика увлекательности: «Воспоминания о камне» А.Е. Ферсмана // Русский язык в школе. – 2018. – № 4. – С. 53–60. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-53-60.

отрасль — занимательную геологию и геохимию — неповторимый и уникальный языковой мир со своими стилистическими законами, речевыми приемами, композиционными особенностями и т.д. Он одним из первых понял, что «увлекательность научно-популярной литературы должна быть самой сутью книги, ее подлинным содержанием» [Романов 2015: 30].

«Воспоминания о камне» А.Е. Ферсмана были изданы перед войной — в 1940 г. — и стали одной из вершин научно-популярного творчества автора.

Книга Ферсмана изобилует приемами, которые призваны разнообразить композицию рассказа. Это залог поддержания постоянного интереса читателя, оживления его внимания, избегания скуки, нудной рутины и назидательности. Ученый — мастер композиционных сбоев, всевозможных вставок в повествовательную структуру, фабульных обрамлений, проспекций и ретроспекций. Так, в главу «Саамская кровь» введена лопская сказка-легенда о происхождении горы Куйва, в главу «Искры прошлого» — очерки о дореволюционном бале-премьере в Большом театре и золотодобывающих приисках на Риддере, в главу «Алебастр» — исторические зарисовки из времен испанской инквизиции и российского императора Павла I, в главы «В огне вулкана» и «Люди камня» — трагические были о гибели в геологических экспедициях студентки Шурочки и молодого ученого Виктора Ивановича Воробьева, в главу «Целестин» — одновременно лирическая история путешествия с девушкой Наэми и сказка о тектонических сдвигах в глубинах древнего Пермского моря, в главу «Алмаз» — газетный репортаж об Алмазном бале в Париже, в главу «Две цены» — занимательные новеллы о жизни французского и украинского любителей самоцветов и т.д. и т.п.

Разнообразие и нетривиальность повествования достигаются также за счет того, что автор регулярно передает свою роль рассказчика другим лицам. В главе «Целестин» звучит голос друга автора — молодого казанского революционера, в главе «Саамская кровь» — голос саамской сказительницы Аннушки Кобелевой, в главе «Testa negra» — голос итальянского старика с острова Эльба, историю горного хребта Монча в одноименной главе рассказывает безымянный кольский исследователь, а о Петергофской гранильной фабрике повествует ее главный мастер-художник.

Нередко автор меняет регистр собственного повествования, переводя его в 3-е лицо или в 1-е лицо мн. числа. При этом создается эффект отстранения, который также оживляет и поддерживает интерес к содержанию рассказа. Например, в главе «Искры прошлого» автор рассуждает о своей жизни будто со стороны (от 3-го лица). Собственные воспоминания начинают существовать для него словно бы отдельно — объективируются в повествовании (это, видимо, движущая сила авторского замысла в целом — рассказать о себе, но не только, а точнее, не столько через себя самого, сколько через развитие науки, жизнь страны, коллег, друзей и учеников). Вот показательный фрагмент этой главы:

Больше полувека жизни исканий и увлечений, больше полувека любви, упорной и упрямой, любви безраздельной к камню, к безжизненному камню природы, к самоцвету, к куску простого кварца, к обломку черной руды! И за эти многие десятки лет он научился языку этих безжизненных и мертвых тел, он познал многие тайны их существования, зарождения и гибели, он сроднился с их природой, таинственной и скрытой, с их великими законами гармонии и порядка.

Большая часть главы «В огне вулкана» написана с позиции авторского «Я», но ее обрамление дано от 3-го лица: *он рассказывал, он переживал прошлое*. Рассказчик здесь не назван, повествование воспринимается как авторское, как трагический случай из его исследовательской практики, и тем не менее отстранение в данном случае вполне очевидно. Читатель так и остается заинтригованным вопросом, когда и с кем произошло изображенное событие. В финале главы «Беломорит» и во всей главе «Рождение слова» повествование ведется от 1-го лица мн. числа: автор показывает свою общность с единомышленниками, со своими верными спутниками в сложных экспедиционных условиях, с жителями исследуемых геологами территорий. Эти люди вместе преодолевают трудности, вместе обсуждают планы на будущее, вместе выбирают названия для открытых минералов, гор, новых поселений. Отсюда объединяющее повествовательное «Мы», которое призвано донести до читателя идею необходимости этого геологического братства.

Авторское личное повествование, авторское «Я» у Ферсмана также неоднородно. За ним, с одной стороны, встает свидетель и участник интересных событий,

путешественник, опытный и бывалый человек (как в главах «Testa nerva», «На горе «Полковник»»), с другой — замечательный ученый, наблюдатель, философ, мудрец, который вспоминает о своей жизни, рассказывает о ней, осмысливает события и сочиняет для заинтересованного читателя эту книгу (см. главы «Карта», «Бунт атомов»). Ферсман использует классическую триаду авторского «Я», известную еще по «Евгению Онегину» Пушкина: автор-герой, автор-рассказчик, автор-творец художественного целого. Таким образом, Ферсман выстраивает научно-популярное произведение по повествовательным законам художественной литературы.

Многоликость ферсмановских научно-популярных рассказов не исчерпывается названными выше формами 3-го и 1-го лица. Нередко в них звучит обращение к собеседникам, оппонентам, современникам и потомкам, оформленное во 2-м лице мн. числа (например, в главах «По грибы», «За недра»). Разумеется, на стиль Ферсмана оказывал влияние лозунгово-призывный язык окружавшей его советской действительности, он же был наиболее понятен рядовым читателям — современникам автора, чего Ферсман не мог не учитывать. Но не только в этом дело. Прямое обращение в произведении всегда патетично, оно активизирует внимание читателей, даже если не адресовано им. Вот два подобных примера из текста:

— обращение к кабинетным ученым:

Вы, творцы толстых фолиантов, написанных в кабинете, о происхождении цинковых руд или о свойствах тысячи шлифов змеевика, умеете ли вы так любить и ценить камень? Поняли ли вы, в разговоре с ним наедине, его язык, разгадали ли вы тайны пестрого наряда его кристаллов, таинственного созвучия его красок, блеска, форм?

Нет, если вы не любите камня, если вы не понимаете его там, в самой горе, в забое, в руднике, если не умеете в самой природе читать законы прошлого, которые рождают его будущее, то мертвыми останутся все ваши ученые трактаты и мертвецами... будут лежать бывшие камни в ваших шкафах. (Гл. «По грибы»);

— обращение к молодым читателям:

Познавайте свою страну, свой край, свой колхоз, свою горушку или речонку! Не бойтесь, что малы эти горушки и реки, — ведь из малого вырастает большое!

В вашей любви к местному краю и Родине вы найдете те силы и те орудия, которые помогут овладеть тайнами наших недр. (Гл. «За недра»).

В особо патетичных местах своего повествования Ферсман применяет эмоционально маркированные сказовые периоды. При этом нагнетание однородных придаточных по принципу восходящей градации усиливает торжественный пафос рассказа. Период завершается предложением-итогом, содержащим как смысловое, так и эмоциональное «разрешение» определенной композиционной части текста, например:

Я вижу, как солнце и ветер разрушают великий рисунок геологической истории, как на севере ложатся на него сплошным покровом снега и льды, как погребают они под собой все серые болотистые тундры и тайгу, как тысячами зеркал сверкает пояс соляных озер, как яркими красками загораются цвета в песках и горах пустынь и субтропиков... Так сменяется великий рисунок истории новым рисунком, создаваемым солнцем, ветром и водой. (Гл. «Карта»).

Ферсман активно пользуется всем арсеналом традиционных риторических приемов (вопрос, восклицание, обращение) и их комбинациями. Живость повествованию придают повторы (циклы) риторических фигур, в которых сосредоточиваются ритмические узлы рассказа и словно бьется пульс энергичной, живой беседы с читателем. Приведем несколько примеров:

— цикл вопросов:

А вы, как вы понимаете эту карту? Что читаете вы в пестром ковре ее затейливого рисунка и красок? Видите ли вы только сухую историю осадков, морей, последовательно покрывавших друг друга в длинной двухмиллиардной истории земной коры? Научились ли вы языку тех великих законов, которые управляли путями атомов, когда из мирового хаоса рождалась Земля?

(Гл. «Карта»);

— цикл восклицаний:

Но не увлекайся своими победами, человек! Не думай о том, что овладел всеми тайнами природы и завладел всеми ее богатствами! Ты еще мало что сделал и мало что знаешь!

(Гл. «За недра»).

В отдельных фрагментах композиции Ферсман использует сказовую (устную) манеру повествования с инверсией подлежащего и сказуемого:

Тихо поют мастера, что-то приговаривают друг-другие, то вдруг раздается веселая общая песнь, подхватываемая десятками молодых голосов. <...>

Как будто бы застыл с тех пор свободолоубивый город: тихо раздаются песни приезжих

крестьян, тихо отбивают такт колеса машин, режущих мрамор и алебастр на тонкие пластинки. (Гл. «Алебастр»).

Увлекательности повествования Ферсмана во многом способствует образное мышление автора и его умелое владение выразительными ресурсами языка. Популярное изложение фактов и законов геохимии окрашивается эпитетами, олицетворениями, метафорами, сравнениями. Подобно профессиональному литератору, ученый использует развернутые метафоры-аллегии, проводя их через целые главы текста, для того чтобы исследователское мышление, само естественно-научное отношение к миру стало если не доступным, то во всяком случае понятным большинству читателей.

Так, в главе «Карта» Ферсман проводит аллегорическую параллель богатых узоров цветного восточного ковра, долгие годы путешествовавшего с автором по разным квартирам и являвшегося предметом многолетнего внимательного и тщательного разглядывания, с разноцветными обозначениями на геологической карте Евразии, созданной к Международному геологическому конгрессу в Москве летом 1937 г. Здесь много общего. И перед читателем в образной форме воссоздается процесс научного мышления, связанный с обобщениями и выявлением закономерных фактов. Сначала ковер кажется автору беспорядочным скоплением красок:

Ковер поражал неожиданностью рисунков — зеленых и белых пятен и отдельных ярких ниток, вдруг ни с того ни с сего вплетенных в какой-то непонятной дисгармонии в красно-бурый общий тон ковра. Никакой идеи, никакого порядка в сочетании пятен и красок!

Но однажды (после многих лет тщательного взглядывания!) автор наконец понимает заложенную в рисунке идею. Его озаряет гениальное прозрение:

...совершенно неожиданно в одном углу ковра я схватил черты рисунка: какой-то зверь с косматой головой, поднявший переднюю лапу, вырисовывался там совершенно отчетливо на темно-желтом фоне, он напоминал мне дикую кошку... против него — в завитках, с опущенными скрученными рогами — белые пятна бараньих стад так отчетливо, ясно вырисовываются на фоне все тех же буро-желтых песков.

Эта картина в том же сочетании повторялась и в других углах; она несколько менялась в своем колорите, в позе дикого зверя, готовящегося прыгнуть на испуганных баранов, но общий

замысел художника был ясен и выступал для меня все яснее и отчетливее. <...>

Я закрываю глаза, и вся пустыня племени текэ, вся природа вокруг их аулов, вся жизнь кумли с его заботами и борьбой вставала передо мною в этом расшифрованном отныне ковре.

Геологическая карта подобна этому коврику: ее можно и необходимо разгадать. Многолетний труд «вглядывания» в законы природы дает столь же удивительное прозрение. Автор с помощью яркой аллегии показывает читателю сложность, но и великую радость научного открытия, за которым стоит постоянный и напряженный труд ума:

Нет, не в беспорядке и хаосе разбросаны краски на нашей карте, а покорные великим законам физики и химии, управляющим миром и нами. <...>

...не случайно, а покорно этим законам рождались наши значки металлов, руд и солей, не в беспорядке мирового хаоса, а в величайшей гармонии разбросаны эти пестрые точки согласно законам новой науки — геохимии: ей принадлежит будущее! Из законов этой науки рождаются новая география, новые пути экономики, новые узлы промышленности, новые источники и богатства техники и культуры.

Так Ферсман достигает высокой цели научно-популярной литературы — показать напряженность и счастье работы настоящего исследователя.

Не менее ярко метафорически-аллегорическое сопоставление сбора грибов и исследования земных недр на разных территориях (гл. «По грибы»). Только в данном случае аллегория таит и параллель, и антитезу одновременно. Прежде всего в обоих занятиях нужны аккуратность и системность:

...набрать грибов — это совсем не значит принести целую корзину да вывалить ее всю на стол, все вместе, в общей каше: и помятые мокрые подберезовики, и оборванные ножки рыжиков, и смятые переборочки волнушек. Нет, набрать грибов — это значит с толком и с расстановкой их уложить еще в лесу в корзинку и аккуратно выложить дома на стол...

Вы не смейтесь! Это дело серьезное, но еще серьезнее само хождение по грибы: здесь надо быть большим спецом, надо учиться этой науке...<...>

А знаете ли вы, как надо собирать камни, кристаллы, минералы, образцы руд?

Это совсем не значит — отломать грубым молотком два-три куска, положить их в мешок, свалить потом их в ящик...

Но при кажущейся общности здесь много различного. Камни — это не грибы. Отталкиваясь от простого сопоставления, Ферсман говорит о тонкостях и особенностях научного поиска в своей области, делая их для читателя понятными и увлекательными:

...надо измерить кристаллы, определить относительный возраст минералов. Только тонкий химический и кристаллохимический анализ помогает разобраться в сложных процессах кристаллизации, в законах роста этих некогда прекрасных образований. Ведь истинные законы — великие законы природы — обычно начинаются за третьим десятичным знаком, — и в тонких мелочах строения, в неуловимых чертах лица скрыты глубочайшие тайны мироздания; надо присмотреться, вдуматься в каждый камень, и он сам расскажет тебе без шлифов и полировок о своем прошлом. Ты только к нему присмотришься, так любовно и думаячи!

На сквозном олицетворении построена глава «Бунт атомов». Причудливая фантазия автора позволяет ему во сне разговаривать с химическими элементами, слагающими недра земли и образующими горные породы, соревнующиеся друг с другом в своей значимости для человека. Сугубо научная материя, да еще и сопоставительного характера, подается Ферсманом с поражающей увлекательностью. Вот один из фрагментов этой главы:

Шумно и бурно продолжали открываться клетки Менделеевской таблицы: пестрой вереницей выбегали атомы цветных металлов, катились ровно, как бильярдные шары, слабо заряженные электричеством атомы щелочей, кальция, магния, выпархивали легкие газы фтора, кислорода, азота, медленно раскрывались клетки тяжелых радиоэлементов природы, медленно, но неизменно излучали они яркие лучи, невидимые глазом, неизменно превращаясь в тяжелые и неподвижные атомы солнца.

И все эти элементы вперебивку, не считаясь ни с чем и ни с кем, предъявляли мне свой счета.

Крупные блоки текста всегда организуются Ферсманом с большой фантазией и разнообразием — это залог увлекательности научного чтения. Недаром сам автор в финальной главе книги, как бы подводя итог своему писательскому труду, замечает:

Так разыгрывается научная фантазия геологов и геохимиков. Но без фантазии, без смелой и дерзкой мысли нельзя овладеть природой.

Помимо названных выше развернутых метафор-аллегорий в «Воспоминаниях

о камне» присутствуют значительные по объему фантастические мистерии, рисующие древнейшее прошлое Земли и роднящие книгу с произведениями научной фантастики. В этих фрагментах воображение и живописный талант Ферсмана достигают наивысшей точки. Красочные эпитеты, сочные сравнения, экспрессивная коннотация лексики, обширные ряды однородных членов предложения организуют языковую ткань этих композиционных блоков. Таким образом в главе «Карта» представляется космогоническая модель огненно-расплавленного происхождения земной коры и недр, а в главе «Целестин» — древнейшая история возникновения уникального поволжского рельефа. Приведем характерный в языковом отношении отрывок одной из названных мистерий:

И длинные цепи вулканов, мощных потоков лав, горячих источников, тысячи миллионов газовых струй окружают наши щиты огненными змеями, извиваясь между зажатыми щитами, с трудом пробивая пути из глубин кипящим расплавам, огненным газам, возгонам летучих солей. <...>

Я вижу, как из глубин гранитов поднимаются расплавленные, закутанные в сплошной туман паров и газов жилы пегматитов, в которых растут прекрасные прозрачные самоцветы берилла и топаза. Я вижу, как, наподобие ветвистого дерева, поднимаются к солнцу горячие растворы — эти дыхания земли, а сверкающие металлы — золото, медь и цинк, свинец и серебро — уже блестят кристаллами своих соединений на их стенках. (Гл. «Карта»).

Ферсман — мастер и вполне реалистических пейзажных зарисовок, присутствующих в том или ином объеме почти в каждой главе повествования. Стиль научно-популярного изложения, создаваемый писателем-ученым, находится в преемственных отношениях со стилем русской классической литературы XIX — начала XX в. И это весьма ощутимо именно в пейзаже. Спокойные мотивы тургеневской прозы о среднерусской природе и патетика изображения южных картин ранних рассказов Горького естественно соединяются в произведении ученого-геохимика, например:

Солнце и звуки не дают заснуть, зовут на палубу, на берег земли.

Уже вытягиваются к небу громадные эвкалипты с их нежной листвой, благоухающие магнолии наполняют воздух острым ароматом белых цветов, золотисто-желтые цветы мимозы приносят в марте первое весеннее приветствие...

Солнце ослепляет еще заспанные глаза, сверкает и переливается синее море, сверкают вершины хребтов... (Гл. «Черное и белое»).

К поэтике крупных блоков книги Ферсмана принадлежат также особенности названий глав повествования и их расположение в книге. Названия глав далеко не случайны. Здесь чувствуется все то же намерение автора заинтересовать читателя, сделать его знакомство с книгой как можно более разнообразным и увлекательным. Большинство названий напрямую не связано с геохимией и минералогией, а таит в себе интригу, которую необходимо раскрыть вместе с автором («Искры прошлого», «Черное и белое», «Саамская кровь», «Рождение слова», «Testa nera», «Две цены» и др.). Но даже те названия, которые содержат в своем составе лексику, отсылающую к теме книги, оформлены автором с изобретательностью и фантазией, призванной будоражить пылкий ум читателей. Так, слово *мрамор* интригующе дано в троекратном повторе («Мрамор, мрамор и мрамор»), геохимические процессы скрыты за метафорами («В огне вулкана», «Бунт атомов»), рассказы о крупных месторождениях ископаемых руд соотнесены с именованнием территорий («Монча», «На горе “Полковник”»), биографические очерки об ученых-коллегам Ферсмана собраны в главе «Люди камня». На этом фоне отдельными вкраплениями, симметрично рассеянными по всей композиции книги, появляются главы, носящие имена камней и минералов: «Алебастр», «Беломорит», «Целестин», «Алмаз». Такая глубоко продуманная архитекtonика свидетельствует о большом мастерстве ученого как популяризатора серьезного научного знания.

Книга Ферсмана «Воспоминания о камне» — настоящая стихия цвета и света. Самым выразительным пластом ее лексики являются, безусловно, слова, обозначающие многоцветие природных минералов. Разумеется, это преимущественно прилагательные (так называемые «колоративы»), но нередко и перифрастические конструкции с ядром-существительным. Цветовые обозначения присутствуют в тексте как в прямом, так и в образно-переносном употреблении. Следующие примеры дают представление о разнообразной цветовой палитре автора:

густой аквамарин; светло-синий, цвета василька, цейлонский сапфир; кровавый аметист; нежные винно-красные топазы и рубины; искристый,

дымчатый топаз; пестро-цветная яшма; алмаз чистой голубой воды; тяжелый свинцовый блеск с серебром; белый, как сибирский хлеб, чистый, как сахар или лучшая русская мука... — таким должен быть алебастр; желтые солнечные мраморы Сиенны; розовые и пестрые агаты с витиеватым рисунком; зеленые яшмы с пестрыми пятнами; нежно-зеленый халцедон; лунно-загадочный, мерцающий беломорит; красный полихромный турмалин; целестин — нежно-голубой камень, цвета неба, чистый и прозрачный.

Иногда цвету камня Ферсман посвящает целые абзацы, как в главе «Беломорит»:

...я сел около штабеля сложенного к отправке полевого шпата, посмотрел внимательно на него и больше не смог от него отвести своих глаз, — это был белый, едва синеватый камень, едва просвечивающий, едва прозрачный, но чистый и ровный, как хорошо выглаженная скатерть.

По отдельным блестящим поверхностям раскалывался камень, и на этих гранях играл какой-то таинственный свет. Это были нежные синевато-зеленые, едва заметные переливы, только изредка вспыхивали они красноватым огоньком, но обычно сплошной загадочный лунный свет заливал весь камень, и шел этот свет откуда-то из глубины камня, ну так, как горит синим светом Черное море в осенние вечера под Севастополем.

Нежный рисунок камня из каких-то тонких полосочек пересекал его в нескольких направлениях, как бы налагая таинственную решетку на исходящие из глубин лучи.

Не менее мастеровит Ферсман в описании разного рода природного света: утра, дня, вечера в разных частях света, на фоне разных пейзажей и в разных помещениях. Приведем несколько примеров:

Вечерело, но вечера́ и ночи были еще светлые, северные, полярные, только отдельные яркие звезды загорались на востоке, чтобы скоро погаснуть в лучах утренней зари.

Яркое южное небо, ослепительное солнце, вдали сверкает полоска Средиземного моря...

По стертым лестницам в полумраке фонаря спускались мы в подземелье; мрачные своды как бы сжимали нас со всех сторон.

...все пропитано мерцающим лунным светом.

В метафорике Ферсмана также нередко присутствует семантика цвета. Так, горный хрусталь он называет *сверкающими каплями в жилах гор*, а ртуть — *серебряным гремучим студнем*.

Как уже отмечалось, наиболее частотным синтаксическим приемом научно-популярного повествования А.Е. Ферсмана

является использование рядов однородных конструкций: однородных членов предложения, однородных придаточных, анафорических конструкций с параллельным строением. Это дает возможность объединения, обобщения многих явлений при экономии текстового пространства, что является немаловажным свойством, позволяющим избежать длиннот и однообразия изложения. Однородные ряды — обязательный атрибут стиля научной популяризации. Вот типичная синтаксическая конструкция «Воспоминаний о камне» — с однородными придаточными и рядом однородных сказуемых (речь идет об издании книги):

Начнется длинный путь переписывания, сверки и набора тех двух миллионов значков, из которых складывается рукопись и которые надо наборщику один за другим вынуть из типографских касс, приладить, приверстать, отпечатать в листах корректуры, вставить в машины, отпечатать в листах чистых, сложить, сброшюровать, переплести.

Однородные конструкции нередко оформляют и пейзажные зарисовки автора. В этом случае их задача — кратко, но емко, не уводя в сторону от научных тем, нарисовать картину чудесного мира, окружающего исследователя природы. Без таких картин рассказ о труде геологов и геохимиков будет недостоверным. Синтаксически емкий пейзаж Ферсмана не уступает лучшим страницам художественной литературы. Приведем пример такого фрагмента с рядами однородных членов (сказуемых и обстоятельств) и синтаксическим параллелизмом частей в составе сложного предложения:

Мы весело скользили вниз по шуршащим старым листьям под зелеными буками, взявшись, как дети, за руки, сбегали по каменистым дорожкам, через виноградники, табачные плантации, мимо саклей, домиков, хибарок; море все опускалось и опускалось перед нами, а Карадаг выросал грозной черной массой.

Синтаксическая однородность участвует в создании ткани литературного повествования, выдержанного в канонах грамматической и стилистической правильности. В книге Ферсмана чрезвычайно редки иные вкрапления — разговорные и просторечные. К ним автор прибегает как к приемам достоверизации своего повествования.

Люди, встречаемые ученым в экспедициях: рабочие на приисках, жители далеких поселков и деревень, охотники и старатели — говорят просто. Но именно они являются носителями подлинных знаний о своей земле, именно они внимательно наблюдают за природой родного края. Их подтверждающие свидетельства, их одобрение — самая дорогая для ученого-естественника оценка. Поэтому в отдельных фрагментах книги автор как бы дает слово этим людям. Здесь и звучит разговорная речь самих собеседников ученого или он словно бы переходит в их речевой регистр. Такие приемы тоже добавляют повествованию разнообразия и увлекательности. Например, подтверждая свой рассказ о том, как рождаются слова для названия открытых минералов и новых поселений человека, Ферсман апеллирует к своим недавним собеседникам, оформляя высказывания по их речевым законам:

Ей-богу, я верно рассказал о рождении слова. Правда, немного приукрасил, но, как говорят, ориентировочно все правильно; спросите хотя бы Перепелкина, диспетчера в Кандалакше, или братьев Сорвановых, что на южном конце Умбозера рыбу ловят. (Гл. «Рождение слова»).

Задачей научно-популярной литературы является стимулирование познавательной активности читателей, которые должны не только «потреблять» информацию, но и добывать ее самостоятельно. Успех книги определяется во многом тем, насколько она продвинула читателя за свои страницы, насколько читатель раздвинул горизонты книги самостоятельным поиском в заинтересовавшей его области науки. Одно из направлений такого поиска — овладение новыми словами: терминами, специальной и тематически-предметной лексикой данной отрасли знания. Конечно, автор не должен перегружать язык книги подобными лексемами (к тому же книга может содержать терминологический словарь и справочный аппарат с комментариями и пояснениями, как в «Воспоминаниях о камне»), но часть лексики, образно говоря, должна уходить в «домашнюю работу». Научно-популярная книга только в том случае может быть признана полностью состоявшейся, если она заставила (разумеется, не насильно, а с желанием) открыть другую книгу из той же области, заглянуть в толковый, энциклопедический или специальный словарь.

Ферсман полностью следует указанным канонам: «Воспоминания о камне» написаны вполне доступно. И вместе с тем в них есть слова, нуждающиеся в пояснении и расширяющие лексикон читателей (особенно современных). Во-первых, это низкочастотные в языке лексемы, называющие украшения с драгоценными камнями и разновидности таких камней по размеру и форме: *солитер* – ‘крупный бриллиант, вправленный в украшение одиночно, без других камней’, *парюра* – ‘женский головной убор с драгоценными камнями’, *ривьера* – ‘шеечное украшение в одну или несколько нитей из драгоценных камней, расположенных по возрастающему к центру размеру’, *панделок* – ‘подвеска к серьгам, люстрам, одежде и т.п. из камня удлиненной формы’, *кабошон* – ‘драгоценный камень округлой формы, полученной в результате шлифовки с одной или с двух сторон’, *роза* – ‘круглое ювелирное украшение с овальными камнями, расходящимися из центра’. Во-вторых, территориально ограниченная лексика: *вежа* – ‘северный шатер, крытый плотной тканью’, *кувакса* – ‘саамский шалаш из жердей’, *важенка* – ‘самка оленя’. В-третьих, некоторая специальная геологическая и географическая лексика: *варака* – ‘невысокая гора’, *наволок* – ‘мыс на озере или участок земли, отделяющий два озера друг от друга’, *шарьяж* – ‘тектонический покров’.

Разумеется, особый колорит научно-популярному повествованию об исследовании земных недр придают разнообразные географические названия прошлых эпох и настоящего; ср.: *Колхида* и *Трапезунд*, *Этрурия* и *Маремма*, *Монте-Капанна* и *Пиза*, *Мончегорск* и *Апатиты* и т.д. Широта территориального охвата не может не поражать читателя. Ферсману удается в небольшой по объему книге представить подлинный масштаб приложения и распространения своей науки.

Уже отмечалось, что отдельные фрагменты «Воспоминаний о камне» роднят их с художественной литературой.

Научно-популярному стилю А.Е. Ферсмана свойственно ярко выраженное лирическое начало. Оно вызывает чувственный отклик у читателя, окрашивает научные идеи теплым светом личного, человеческого отношения, а следовательно, делает науку не сухой и отталкивающей, а интересной и притягательной. Таким лирическим является в книге образ времени, определяющий ее событийное содержание и дающий ей название – *Воспоминания*. Этот образ пронзает всю книгу. Естественно приходит на ум пушкинское: «Воспоминание безмолвно предо мной // Свой длинный развивает свиток...». У Ферсмана также присутствует легкий оттенок грусти о прошедшей жизни:

Все эти картины... в отдаленном прошлом: длинной вереницей, как снежинки за окном, тянутся воспоминания – то неясные, подернутые дымкой тумана, то яркие блестящие старыми впечатлениями. (Гл. «Искры прошлого»).

Однако в целом эта грусть светлая, пушкинская. Но только для Ферсмана, как человека науки, при этом важно чувство выполненного долга, преданность своему делу и настоящая любовь к нему. Это нашло достойное воплощение в его замечательной книге, которая вот уже более полувека читается с неизменным интересом.

ЛИТЕРАТУРА

Романов Д.А. Научно-популярная литература: вчера, сегодня, завтра // *Время науки. Научный журнал*. – 2015. – № 4. – С. 28–32.

Ферсман А.Е. Воспоминания о камне. – М., 1953.

Чуковская Л.К. В лаборатории редактора. – М., 2011.

REFERENCES

Romanov D.A. Nauchno-populyarnaya literatura: vchera, segodnya, zavtra, in *Vremya nauki. Nauchnyi zhurnal*, No. 4, 2015, pp. 28–32.

Fersman A.E. Vospominaniya o kamne, Moskva, 1953.

Chukovskaya L.K. V laboratorii redaktora, Moskva, 2011.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-61-67

А.В. СВЯТОСЛАВСКИЙ

Коммуникация или общение: к уточнению понятий

Статья посвящена проблеме корреляции в сфере современного словоупотребления терминов риторики *коммуникация* и *общение* путем выявления особенностей их семантики и стилистических коннотаций.

Ключевые слова: *коммуникация; социальная коммуникация; межличностная коммуникация; общение; типы речи; фатическая функция речи; информационная функция речи.*

Alexey V. Svyatoslavsky

Communication or Intercourse: to the Terms Adjusting.

The article is dedicated to the problem of correlation in the sphere of the modern use of rhetoric terms *communication* and *intercourse* by revealing of the special aspects of semantics and stylistic connotations.

Key words: *communication; social skills; interpersonal communication; intercourse; speech kinds; phatic language function; information language function.*

Если попросить школьника или рядового носителя русского языка указать, какое из двух слов — *коммуникация* или *общение* — является специальным термином, то в большинстве случаев первое будет отнесено к специальной (научной) речи, второе останется примером стилистически немаркированной нейтральной лексики. Однако в среде специалистов-речеведов, психологов и философов *общение* представляется вполне научным термином. Риторическая школа Т.А. Ладыженской (Московский педагогический государственный университет) саму риторiku определяет как «науку об эффективном общении» [Ипполитова, Ерохина 2012: 38].

Проблема заключается в том, в каком контексте эти два термина используются носителем языка в качестве синонимов (оказываются в позиции нейтрализации, говоря языком фонологии), а в каком контексте находятся в состоянии дополнительного распределения.

Например, попытка увидеть синонимию этих терминов возникает при очевидной неравнозначности в русском языке соответствующих глаголов *общаться* и *коммуницировать*. Второй является калькой с английского *to communicate* и в последнее время все чаще встречается почти исключительно в научной и деловой речи, будучи таким образом четко стилистически маркирован. Но проблема в том, что в современном английском языке *to communicate* является широко употребительным глаголом, не столь семантически и стилистически ограниченным, как в русском. Поэтому переводчики с английского нередко переводят его на русский глаголом *общаться*, если речь идет о социальной (не технологической) коммуникации. Отсюда и одна из причин иллюзии почти полной синонимии. Забавно, что при попытке автора статьи воспользоваться электронным словарем поисковика Google для перевода заголовка настоящей статьи он получил следующее: "*Communication*" or "*communication*": *to clarify concepts*. Ситуация говорит сама за себя.

Алексей Владимирович Святославский, доктор культурологии, профессор кафедры риторики и культуры речи, Институт филологии

E-mail: ale1906@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. М. Пироговская, д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 M. Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Святославский А.В. Коммуникация или общение: к уточнению понятий // Русский язык в школе. – 2018. – № 4. – С. 61–67. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-61-67.

Слово *коммуникация* было заимствовано в русский язык относительно недавно, причем как специальный термин, почему и отсутствует в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля. Слово же *общение* у Даля находим в статье «Общать»:

Обшенье ср. об. действ. по гл. сообщенье, сообщество, взаимное обращение с кем [Даль 2005: 634].

Толковый словарь С.И. Ожегова дает следующие толкования этих понятий:

ОБЩЕНИЕ, -я, средний род. Взаимные сношения, деловая или дружеская связь. Тесное, дружеское о. О. с людьми [Ожегов, Шведова 2006: 440];

КОММУНИКАЦИЯ, -и, женский род. 1. Путь сообщения, линия связи (спец.). Воздушные, водные коммуникации. Подземные коммуникации. 2. Сообщение, общение (книжн.). Речь как средство коммуникации. Средства массовой коммуникации (печать, радио, кино, телевидение), || прил. коммуникационный, -ая, -ое (к 1 знач.) и коммуникативный, -ая, -ое (к 2 знач.). Коммуникационные линии. Коммуникативные функции [Там же: 287].

Двухтомный синонимический словарь А.Ю. Кожевникова предлагает следующий синонимический ряд к слову *общение*: «сношения, сообщение (*устар.*), соприкосновение. См. также связь» [Кожевников 2003: 20]. Слово *коммуникация* в этом словаре отсутствует, нет его и в словаре синонимов З.Е. Александровой, а к слову *общение* в качестве синонимов даны слова *соприкосновение, сношения* [Александрова 1969: 302]. В двухтомном словаре под ред. А.П. Евгеньевой также отсутствует слово *коммуникация*, существительного *общение* тоже нет, но есть глагольная форма *общаться*, к которой в качестве синонимического ряда со стилистическими пометами дано следующее:

Знаться (*разг.*), водиться (*разг.*), якшаться (*прост.*), путаться (*прост.*) [Евгеньева 2003: 25].

Если исходить из неполной синонимии анализируемых нами понятий, то возникает, в частности, вопрос о том, не является ли одно из них более широким, а другое частным случаем первого. Анализ мнений создает иллюзию своего рода логического парадокса, когда одни специалисты аргументированно доказывают, что понятие *общения* шире понятия *коммуникации*, другие доказывают обратное.

В первом случае в самом общении как социальном действии (отвлекаясь от того,

что коммуникация в широком смысле не сводится к социальной коммуникации) выделяют коммуникативную функцию, отвечающую за обмен информацией; интерактивную – представляющую обмен действиями; и перцептивную – восприятие коммуникаторами друг друга. Например, лингвисты М.Я. Блох и Ю.М. Сергеева придерживаются точки зрения, согласно которой «коммуникация и общение суть разные наименования одного и того же процесса, и различие между ними состоит лишь в том, что понятие “коммуникация” семантически более узкое, чем понятие “общение”». Общение, – продолжают они, – не есть только передача информации, наоборот, передача информации (т.е. коммуникация) – лишь повод для общения. <...> Учитывая тот факт, что при анализе общения как особого вида деятельности принято различать три его стороны – перцептивную, интерактивную и коммуникативную, можно сделать вывод о том, что коммуникация выступает лишь как одна из сторон человеческого общения» [Блох, Сергеева 2011: 9]. Цитируемая работа посвящена речевым аспектам художественной литературы и тем самым переносит читателя в сферу социальных (не технических или иных) коммуникаций. Поэтому в данном контексте под *коммуникацией* имеется в виду исключительно межличностный аспект. Однако такой подход можно оспорить с позиций всеобщей коммуникативности культуры и природы, поскольку упомянутые действия в этом случае могут быть сами представлены как коммуникация, тем более если они носят адресный характер в отношении другого индивида. А перцепцию вообще трудно считать явлением, рядомположенным явлению информации, – это явления разного порядка. Иначе говоря, если взять понятие коммуникации во всей совокупности значений (объединяя все виды коммуникаций как связей в окружающей действительности), то совершенно очевидно, что *общение* являет собою более узкое понятие, относящееся лишь к межличностной коммуникации.

Поскольку со словом *коммуникация* как международным научным термином ясности, на первый взгляд, больше, обратимся к анализу его значений в современной коммуникативистике. Одну из классификаций видов коммуникации предложил в 1990-х гг. петербургский ученый А.В. Соколов. Определяя коммуникацию

как «опосредованное и целесообразное взаимодействие двух субъектов», он находит ее воплощение в трех основных формах: пространственного перемещения, движения смыслов и генетического биологического наследования [Соколов 1996: 19]. Отсюда вытекает одно из самых простых и удачных, на наш взгляд, определений социальной коммуникации как «движения смыслов в социальном времени и пространстве», где под смыслами подразумеваются знания, умения, стимулы, эмоции. Социальное время и пространство определяются через динамическую систему социальных отношений, к которым позже исследователь добавляет еще тип психологической коммуникации [Соколов 2002].

Мы не случайно отметили простоту классификационных построений А.В. Соколова как положительное качество, поскольку в учебной и научной литературе имеет место построение или слишком сложных и не всегда последовательных классификаций видов и моделей коммуникации, или классификаций, не носящих универсального характера. Например, Г.Г. Почепцов выделяет социологические, психологические, семиотические модели коммуникации и визуальные, вербальные, перформансные и мифологические виды коммуникации [Почепцов 2006]. Очевидно, что такая классификация не носит универсального характера. В.С. Тормошева, отвергая исходные понимания коммуникации как связи двух объектов, предлагает взамен набор определений, уводящих в широкую сферу социальных функций коммуникации. «Социально-философский анализ понятия *коммуникация* показал, — пишет исследователь, — что, исходя из реалий современного мира, коммуникация — это не “путь сообщения”, “форма связи”, “акт общения”, “процесс передачи информации”, а механизм: информационно-коммуникативно-го воздействия на массовое сознание, конструирования социальности и собственного “Я”, формирования новых ценностей, передачи смысла в социальном времени и пространстве, поддержания целостности группы» [Тормошева 2013: 46].

Американский коммуникативист Эм Гриффин выделяет целый ряд подходов к осмыслению феномена коммуникации, каждый из которых порождает различные определения ключевого термина. Рассмотрим их подробнее.

Кибернетический подход, основанный в свое время Норбертом Виннером, исходит

из того, что коммуникация — это связь, соединяющая отдельные части любой системы (в том числе социальной).

Семиотическая традиция рассматривает коммуникацию как процесс передачи значений посредством знаков.

В рамках так называемой *социопсихологической традиции* коммуникация видится как «межличностное влияние и взаимодействие».

Социокультурная традиция рассматривает коммуникацию как создание и воплощение социальной реальности, основываясь на предположении, что, когда люди разговаривают, они производят и воспроизводят культуру. Гриффин считает первооткрывателями этого подхода Э. Сепира и Б. Уорфа с их известной гипотезой лингвистической относительности. От себя добавим, что эта традиция была развита и в культурологических работах Московско-Тартуской школы.

Гриффин совершенно в духе западной традиции выделяет также *критическую традицию* в коммуникативистике, выдвигавшей в коммуникации «рефлексивное оспаривание несправедливого дискурса». Ученый выводит эту традицию из трудов Франкфуртской школы М. Хоркхаймера, Т. Адорно и Г. Маркузе — немецких социологов 1920–30-х гг., призывавших восстанавливать социальную справедливость (социальное равенство, равенство полов и др.), влияя на характер общественных, в том числе массовых, коммуникаций.

Описывая *феноменологическую традицию*, Гриффин цитирует психолога К. Роджерса, считавшего, что «ни Библия, ни пророки, ни Фрейд, ни исследования, — ни откровения Господа или человека — не могут превзойти мой собственный непосредственный опыт» [Гриффин 2015: 97]. Отсюда и определение коммуникации как процесса познания себя и других посредством диалога.

Наиболее близкой прикладным аспектам речеведения является уходящая корнями в классическую античность *риторическая традиция*, понимающая под коммуникацией «искусное публичное обращение». Замечая попутно, что риторика больше искусство, чем наука, Гриффин указывает на следующие особенности риторической традиции [Там же: 90]:

— убеждение в том, что речь является ключевым признаком, отличающим человека от животных;

— уверенность в том, что публичное обращение на демократическом форуме

является более эффективным способом решения политических проблем, чем правление с помощью указов или применения силы;

– обстановка выступления: публичное выступление – это, по сути, односторонняя коммуникация;

– обучение ораторскому искусству как краеугольный камень образования лидера;

– акцент на силе и красоте языка, чтобы эмоционально тронуть людей и подвигнуть их на действия (риторика больше искусство, чем наука);

– устное общественное убеждение как территория мужчин (до начала XIX в. женщины практически не имели возможности выступать).

Сам Гриффин в качестве рабочего определения для студентов, изучающих теорию коммуникации, предлагает следующую формулировку: «Коммуникация – это связанный с отношениями процесс создания и интерпретации сообщений, которые вызывают определенную реакцию» [Гриффин 2015: 37].

Вернемся к термину *общение*. Трудность выявления неполноты в кажущейся синонимии анализируемых нами понятий объясняется тем, что этимологически и рус. *общение*, и лат. *communicatio* в равной мере восходят к представлению об установлении некоей *общности*, движения от множества к единству (*e pluribus unum* – как когда-то это прозвучало в рассуждениях Цицерона по поводу сущности *дружбы* в трактате «Об обязанностях»). *Communicatio* изначально представляет отглагольную форму существительного (процесс), происходящую от глагола *communico* – делать общим [Дворецкий 2002: 164]. Таким образом, не канал связи, не инструментарий как таковой, но рождение общности в социальном аспекте видится этимологически первичным в семантике термина *коммуникация*. В дальнейшем значение слова расширилось до современного, включающего в себя представление и о связи как таковой, и о ее средствах, каналах, взаимодействующих агентах, причем как в социальной сфере, так и в природной (биологической) и технической сферах.

Британский Оксфордский толковый словарь английского языка А. Хорнби дает следующее толкование термину *communication*:

1) the act of communicating; 2) that which is communicated; 3) means of communicating (roads, railways, telephone or telegraph lines, radio and TV);

т.е.: 1) акт коммуникации; 2) то, что сообщается; 3) средства коммуникации [Хорнби 1984: 115].

Русскому же слову *общение* в наибольшей мере, по нашему опыту, соответствует англ. *intercourse*, которому дано следующее толкование в указанном словаре:

intercourse – 1) social conversation, dealings between individuals; 2) exchanges of trade, ideas, etc. between persons, societies, nations, etc [Ibid. p. 325];

т.е.: 1) вербальное межличностное взаимодействие (беседа); 2) торговый обмен, обмен идеями на уровне индивида, общества, нации и т.д.

Итак, если ограничиться социальной сферой, то где конкретно искать те семантические особенности двух терминов, ставящих их в положение дополнительного распределения? Необходимо обратиться к целевому аспекту социальной коммуникации. В риторике обычно выделяется несколько речевых типов по целеполаганию, среди которых называют информирующий, аргументирующий, эпидейктический, агитирующий типы (дискурсы) и др. Однако при строгом дихотомическом подходе выделяются два основных аспекта – информационный и фатический. При этом нужно иметь в виду, что практически они существуют всегда в одном речевом акте (сам акт – это уже факт передачи информации), однако речь идет о доминировании одного из них в конкретной коммуникативной ситуации. Если информативность связана с коммуникационной *установкой на передачу информации*, то фатическая функция проявляет себя в иной мотивации – на установление межличностного контакта, на *общение*, ибо потребность общения ради общения заложена в человеке как социальном существе. Можно, например, сослаться на известную «пирамиду потребностей», составленную по трудам А. Маслоу, который выделял среди базовых потребностей человеческой личности такие позиции, как потребность в принадлежности к обществу, в понимании и признании [Маслоу 2011]. Потребность в любви отмечена в классификации потребностей личности В. Паккарда [Паккард 2004]. Э. Фромм выделяет также потребности индивида в «установлении связей» и «укорененности в обществе» [Фромм 2005].

«Мотивы, генерирующие фатическое РП (речевое поведение. – А.С.), – писала Т.Г. Винокур, – можно было бы назвать символикой социального бытия, требующего

контакта ради контакта и устанавливающего речевой контакт как паллиатив неречевой деятельности» [Винокур 1993: 137]. Человек может молча и без видимых проявлений вербальной и паравербальной коммуникации (жесты, мимика) находиться в обществе другого человека и наслаждаться самим фактом общения. Р.О. Якобсон относил это состояние к метаязыковой деятельности, причем в его известной модели речевой коммуникации присутствует отвечающий за это компонент — *контакт*, означающий не только физический канал, но и «психологическую связь между адресантом и адресатом», обуславливающую возможность установить и поддерживать коммуникацию [Якобсон 1975: 198].

Одним из отечественных исследователей, наиболее глубоко разработавших проблему общения, был известный культуролог М.С. Каган, в общих чертах рассматривавший общение как один из видов человеческой деятельности (в рамках так называемого деятельностного подхода). «Нам представляется, — писал он, — что деятельность человека не следует сводить к его предметной деятельности, и тогда общение естественно впишется в это целокупное и разностороннее проявление человеческой активности» [Каган 1988: 123].

Каган связывает представление об общении с совместным, взаимным действием (взаимодействием), и если рассматривать общение в терминах субъектности и объектности, то оно представляется именно субъектно-субъектным типом отношений. Полемизируя с мнением, что при взаимодействии двух субъектов один по отношению к другому всегда выступает в качестве объекта, Каган таким образом совершенно справедливо различает, с одной стороны, ситуацию, когда для субъекта — отправителя информации — объект является не более чем пассивным приемником (и тогда неважно, является ли таким приемником человек, животное или техническое устройство), и, с другой стороны, ситуацию, когда второй член коммуникации представляется активным, осуществляющим обратную связь. Приводится пример хирургической операции как воздействия субъекта-хирурга на объект, при котором объектом может быть (без принципиальной разницы) — человек, животное, даже растение, — изменяемое в результате операции. Иное дело — *беседа* того же врача с тем же пациентом. При этом отправитель информации «видит

в ее получателе субъекта, а не объект, ибо в этом случае он исходит из того, что данная информация адресуется такой системе, которая индивидуально своеобразна, активна в соответствии со своей уникальной природой и соответственно должна переработать получаемую информацию, становясь партнером ее отправителя в их общем деле — совместной выработке результирующей информации» [Каган 1988: 146]. Тогда оба коммуникатора становятся соучастниками некоего социального процесса информационного обогащения, и этот процесс из одностороннего, одностороннего превращается в двунаправленный: «Общение никак не может быть приравнено ни к передаче сообщений, ни даже к обмену сообщениями (или информацией), как оно очень часто определяется в нашей философской и психологической литературе. Общение — это процесс выработки новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность (или повышающей степень этой общности)» [Там же: 149].

При таком подходе Каган не мог не обратиться к хорошо знакомой филологам концепции коммуникации как универсального диалога, предложенной М.М. Бахтиным. Каган пишет: «Подчеркнем, что выявленная М.М. Бахтиным структура диалога в его отличии от монологического высказывания относится не только к словесной форме общения — речь идет здесь о самой сути диалога, независимо от средств, которые он использует: диалог предполагает уникальность каждого партнера и их принципиальное равенство друг другу; различие и оригинальность их точек зрения; ориентацию каждого на понимание и на активную интерпретацию его точки зрения партнером; ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании; взаимную дополнительность позиций участников общения, соотнесение которых и является целью диалога. Вот почему он может быть формой связи только субъектов, выражая все те черты, которые отличают субъекта от объектов» [Там же: 152].

В любом случае, говоря об общении, мы выделяем фатическую функцию как важную или доминирующую. Подобная коммуникативная ситуация легко иллюстрируется бытовыми примерами, когда, например, собеседники никак не могут положить телефонную трубку, окончив разговор, поскольку уже все сказано (информационная

составляющая исчерпана), но никак не хочется расстаться, и момент окончания разговора всячески оттягивается паузами, междометиями и повторами одних и тех же речевых форм прощания. Примечательно, что словарь синонимов русского языка Н. Абрамова, впервые вышедший в 1900 г., в качестве «сходного по смыслу» (синонимом, конечно, его назвать трудно) к слову *общение* предлагает слово *дружба* [Абрамов 1999].

Общий вывод состоит в том, что, отдавая предпочтение слову *общение* перед словом *коммуникация* (имея в виду межличностную коммуникацию), говорящий или пишущий тем самым подчеркивает важность фатического аспекта, важность собственно контакта и, в конечном счете, — важность поиска «общей территории» в душевном мире обоих коммуникантов. В связи с этим интересны рассуждения Б.А. Успенского о когнитивных аспектах речевого акта, когда возможность *понимания* текста целиком выводится из способности реципиента к *порождению* максимально подобного текста, т.е. способности постановки себя на место собеседника, способности взглянуть на мир его глазами. «Если адресант при порождении текста исходит из определенной ситуации, — пишет Успенский, — то адресат, в свою очередь, стремится найти такую ситуацию, которая могла бы служить мотивацией для данного текста... такую ситуацию, в которой данный текст становится осмысленным, получает смысл; в противном случае он оказывается не способным понять этот текст. Иначе говоря, он должен подобрать ситуацию, в которой он мог бы представить самого себя порождающим такого рода текст» [Успенский 2012: 125]. При этом Успенский значительно расширяет сферу понимания «непонимабельных» на первый взгляд текстов (приводятся примеры «Глокой кудзры...» Л.В. Щербы, произведений Л. Кэрролла, «Лингвистических сказочек» Л. Петрушевской, творчества В. Хлебникова). Особенно показателен разбираемый им случай шифрования текстов в сцене объяснения в любви Левина и Китти в романе Л. Толстого «Анна Каренина», где, в отличие от вышеприведенных примеров, отсутствует грамматический «ключ» к извлечению какого-то смысла. Этот диалог влюбленных мог бы остаться плодом чисто художественного вымысла, если бы, как хорошо известно, не имел места в реальной сцене объяснения Л.Н. Толстого

с будущей женой. «Близкие люди могут настолько хорошо понимать друг друга, что возникает ощущение в соучастии в интеллектуальной деятельности: каждый из них как бы читает мысли собеседника», — заключает Успенский [Успенский 2012: 120]. Совершенно очевидно, что ключевым словом в этом умозаключении является *близкие*. Этим и объясняется желание Кагана и солидарных с ним речеведов и культурологов представить «общение» не просто как более широкое, но как более ответственное в коммуникативной ситуации понятие, чем понятие «коммуникации», ибо сам коммуникативный акт начинается с попытки установления контакта, а успешность его (эффективность) зависит от достигаемой степени «общности» коммуникантов. Согласимся с мыслью А.К. Михальской, считающей, что «речевое общение оценивается как эффективное на основании возникающего у его участников в процессе общения чувства гармонии мира и своей гармонии с миром, появляющегося в результате *общего* ритма, *общих* хронографических параметров дискурса, *единства* коммуникативной стратегии и тактики, культуроспецифических и определенных *общим* культурным контекстом особенностей использования средств непрямого информирования и других средств установления когерентности дискурса» [Михальская 1998: 287] (курсив наш. — А.С.). Желание общаться, желание найти общее в межличностной коммуникации является первым и необходимым условием успешности.

ЛИТЕРАТУРА

- Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. — М., 1999.
- Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник. — М., 1969.
- Блох М.Я., Сергеева Ю.М. Внутренняя речь в структуре художественного текста. — М., 2011.
- Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. — М., 1993.
- Гриффин Эм. Коммуникация: Теория и практики / пер. с англ. — Харьков, 2015.
- Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. — М., 2005. — Т. 2. И—О.
- Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. — М., 2002.
- Евгеньева А.П. Словарь синонимов русского языка: в 2 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. — М., 2003. — Т. 1 (А — Н).
- Ипполитова Н.А., Ерохина Е.Л. и др. Общая риторика. — М., 2012.

Каган М.С. Мир общения: проблема меж-
субъектных отношений. — М., 1988.

Кожевников А.Ю. Большой синонимический словарь русского языка. Речевые эквиваленты: практический справочник: в 2 т. — СПб., 2003. — Т. 2.

Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб., 2011.

Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория. — М., 1998.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 2006.

Паккард В. Тайные манипуляторы. — М., 2004.

Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. — М., 2006.

Соколов А.В. Введение в теорию социальной коммуникации. — СПб., 1996.

Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации. — СПб., 2002.

Тормосева В.С. Феномен коммуникации в отечественной философии XXI века // Вестник Томского гос. пед. ун-та. — 2013. — № 5. — С. 45–51.

Успенский Б.А. Ego loquens. Язык и коммуникационное пространство. — М., 2012.

Фромм Э. Здоровое общество. Догмат о Христе. — М., 2005.

Хорнби А.С. Учебный словарь современного английского языка. — М., 1984. — Вып. XII.

Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против»: сб. статей. — М., 1975. — С. 193–230.

REFERENCES

Abramov N. Slovar' russkih sinonimov i shodnyh po smyslu vyrazhenii, Moskva, 1999.

Aleksandrova Z.E. Slovar' sinonimov russkogo yazyka: solution-focused reference, Moskva, 1969.

Bloh M. Ja., Sergeeva Ju. M. Vnutrenniaia rech' v strukture hudozhestvennogo teksta, Moskva, 2011.

Vinokur T.G. Govoriashhii i slushaiushhii: Varianty rechevogo povedeniya, Moskva, 1993.

Griffin Jem. Kommunikatsiya: Teoriya i praktiki, Har'kov, 2015.

Dal' V.I. Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: in 4 vol., Moskva, 2005, Vol. 2: I–O.

Dvoreckii I.H. Latinsko-russkii slovar', Moskva, 2002.

Evgen'eva A.P. Slovar' sinonimov russkogo yazyka: in 2 vol., ed. A.P. Evgen'eva, Moskva, 2003, Vol. 1 (A – N).

Ippolitova N.A., Erohina E.L. et al., Obshhaya ritorika, Moskva, 2012.

Kagan M.S. Mir obshheniya: problema mezhsob'ektnykh otnoshenii, Moskva, 1988.

Kozhevnikov A. Ju. Bol'shoi sinonimicheskii slovar' russkogo yazyka. Rechevye ekvivalenty: solution-focused reference: in 2 vol., Sankt-Petersburg, 2003, vol. 2.

Maslou A. Motivatsiya i lichnost', Sankt-Petersburg, 2011.

Mihal'skaia A.K. Pedagogicheskaya ritorika: istoriya i teoriya, Moskva, 1998.

Ozhegov S.I., Shvedova N. Yu. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka, Moskva, 2006.

Pakkar'd V. Tainye manipulyatory, Moskva, 2004.

Pochepcov G.G. Teoriya kommunikatsii, Moskva, 2006.

Sokolov A.V. Vvedenie v teoriyu social'noi kommunikatsii, Sankt-Petersburg, 1996.

Sokolov A.V. Obshhaya teoriya social'noi kommunikatsii, Sankt-Petersburg, 2002.

Tormosheva V.S. Fenomen kommunikatsii v otechestvennoi filosofii XXI veka, in *Vestnik Tomskogo gos. pedagog. un-ta*, No. 5, 2013, pp. 45–51.

Uspenskii B.A. Ego loquens. Yazyk i kommunikacionnoe prostranstvo, Moskva, 2012.

Fromm Je. Zdorovoe obshhestvo. Dogmat o Hriste, Moskva, 2005.

Hornbi A.S. Uchebnyi slovar' sovremennogo angliiskogo yazyka, Moskva, 1984, issue XII.

Yakobson R.O. Lingvistika i poetika, in *Strukturalizm: «za» i «protiv»: articles coll.*, Moskva, 1975, pp. 193–230.



Использование метода кластера при изучении в вузе дисциплины «Русский язык и культура речи»

Статья посвящена характеристике метода кластера при изучении в вузе дисциплины «Русский язык и культура речи». Автор рассматривает структурные и семантические особенности кластера, акцентируя внимание на принципах его составления и способах оформления.

Ключевые слова: *метод кластера; русский язык и культура речи.*

Evgeniya V. Senchenkova

Use of Cluster Method Studying the Subject "Russian Language and Culture of Speech" in University.

The article is dedicated to cluster method characteristics during studying the subject "Russian Language and Culture of Speech" in university. The author considers structural and semantic aspects of cluster focusing on patterns of composing and mode ways.

Key words: *cluster method; Russian language and culture of speech.*

Современная педагогическая система образования ориентирована на формирование у обучающихся самостоятельного критического мышления [Лаухина 2017: 275]. Одним из методов, способствующих развитию мыслительной деятельности студентов, является метод кластера. Он широко применяется при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи».

Этот метод можно считать проявлением «наглядного мозгового штурма» [Захарова 2017, Электронный ресурс]. Значит, в процессе составления кластера происходит

развитие гибкости мышления и аналитических способностей обучающихся. Стимулом служит проблемная ситуация, которую невозможно решить традиционным способом. В таком случае обучающиеся активизируют свои знания по той или иной теме и в процессе умственного труда создают качественно новый, обладающий уникальностью, продукт – кластер.

Кластер составляется на основе смысловых связей, которые существуют между словами в рамках одной лексико-семантической группы. Значит, под этим термином мы будем понимать «группу слов, объединенных общностью смы» [Сенченкова 2016: 98]. С помощью кластера лексические единицы группируются по общему логическому основанию.

Как правило, в структуру кластера входят общее и частные понятия. Общее понятие является ядром кластера, тогда как частные лишь поясняют, конкретизируют его.

Общее и частные понятия могут состоять в родовидовых отношениях. Например, общее понятие норм русского литературного языка включает в себя частные понятия орфоэпических, акцентологических, лексических, морфологических, синтаксических, стилистических, орфографических и пунктуационных норм. Кроме того,

Евгения Валентиновна Сенченкова, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка

E-mail: madam.madam-evgenia@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет», Министерство здравоохранения РФ

*ул. Крупской, д. 28, г. Смоленск, 214019, Россия
Smolensk State Medical University, The Ministry of Health of the Russian Federation*

28 Krupskoy Str., Smolensk, 214019, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Сенченкова Е.В. Использование метода кластера при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе // Русский язык в школе. – 2018. – № 4. – С. 68–72. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-4-68-72.

общие и частные понятия могут соотноситься по типу «целое – часть». Так, общее понятие научного стиля речи подразумевает частные понятия жанрового многообразия данного стиля, а также его фонетических, лексических, морфологических и синтаксических особенностей.

Как правило, родовидовые отношения между общим и частными понятиями в структуре кластера преобладают над смысловыми отношениями по типу «целое – часть», так как обобщающая, систематизирующая деятельность мышления зачастую осуществляется по линии «род – вид».

Для того чтобы создать кластер на ту или иную тему, необходимо соблюдать принципы его составления.

Во-первых, создание кластера базируется на принципе усвоения теоретического материала. Обучающиеся должны обладать определенным багажом знаний по изученной теме. Учебный материал может быть усвоен как на занятиях, так и во внеаудиторное время при выполнении заданий для самостоятельной работы [Мирошниченко 2017: 42]. Наличие основных и резервных знаний по теме поможет обучающимся успешно осуществить рефлексию и на базе «поля идей» создать кластер [Богданова 2012, Электронный ресурс].

Во-вторых, составление кластера опирается на принцип взаимосвязи теоретических знаний и практических умений обучающихся. Сначала информация по теме становится основой кластера. Затем теоретические знания обучающихся находят применение при выполнении практических заданий.

Например, в кластере на тему «Функциональные стили современного русского литературного языка» указаны признаки каждого стиля. В дальнейшем кластер можно использовать в качестве правила-помощника для определения принадлежности текста к тому или иному функциональному стилю, составления текста с учетом особенностей определенного стиля, сравнения текстов разных стилей. Кластер на тему «Национальные разновидности русского языка» помогает обучающимся дифференцировать диалектизмы, просторечия и жаргонизмы, находить их в тексте и заменять стилистически нейтральными синонимами.

В-третьих, в основе составления кластера лежит принцип активизации творческих возможностей личности. Преподавателю необходимо направить обучающихся на

реализацию собственного «я». В процессе создания кластера у студентов появляется возможность раскрыть творческий потенциал, проявить креативность.

В зависимости от планируемых результатов занятия преподаватель предлагает студентам определенный способ оформления кластера – графический или художественный. Если учебный материал содержит большое количество терминов и понятий, которые образуют несколько логических цепочек, используется графический способ. Он характеризуется структурированностью, точностью и отсутствием многословия.

Например, в структуру кластера «Законы речевого события» входят закон гармонизирующего диалога, закон «карты» и «маршрута», закон эмоциональности речи и закон удовольствия. При соблюдении закона гармонизирующего диалога должны учитываться принципы речевого поведения: внимание к адресату, близость, конкретность, движение. Закон эмоциональности речи подразумевает использование вербальных и невербальных средств общения, которые тоже должны быть отражены в структуре кластера. Закон удовольствия соблюдается при наличии в речи шуток, интересного жизненного примера, каламбура.

При художественном способе оформления кластер создается с помощью разнообразных рисунков. Он выражает индивидуальность обучающегося, поскольку раскрывает его мировосприятие.

Например, в структуру кластера «Невербальные средства общения» входят понятия мимики, жеста, походки, позы. Так, обучающиеся, обладающие позитивным мировосприятием, изобразят на рисунке радостное выражение лица, а пессимистично настроенные студенты – грустное. Изображение жестов тоже может быть различным. Так, кулак обозначает агрессию и угрозу, а раскрытые руки свидетельствуют о доброжелательном отношении к окружающим.

В структуре кластера, оформленного художественным способом, предметы и ситуации соответствуют образам реальных объектов и явлениям действительности. В зависимости от этого различаются предметные и сюжетные картинки.

Предметные картинки представляют собой изображение определенного предмета или лица. Так, понятие научного стиля речи ассоциативно связано с изображением

учебника или энциклопедии, а понятие стиля художественной литературы иллюстрируется портретом какого-либо поэта или писателя.

В отличие от предметных сюжетные картинки отображают ту или иную жизненную ситуацию. Например, понятие разговорного стиля речи сопровождается изображением двух лиц, которые ведут беседу. А понятие публицистического стиля речи связано с изображением журналиста, который берет интервью у известного человека.

Подчеркнем, что картинки имитируют «поток сознания» обучающихся. Находясь в роли наблюдателя, преподаватель может проанализировать уместность использования того или иного изображения. Например, при составлении кластера общее понятие документов поясняется частными понятиями заявления, объяснительной записки, резюме, автобиографии, доверенности, расписки и т.д.

Интересен тот факт, что понятие заявления студенты ассоциативно связывают с морем и солнцем. Вероятно, речь идет о написании заявления с просьбой предоставить отпуск. Понятие объяснительной записки конкретизируется с помощью рисунка сидящего за столом преподавателя и двух бегущих в университет студентов. Это позволяет предположить, что обучающиеся отсылают нас к ситуации опоздания на занятие, по причине которой и составляется объяснительная записка.

Студенты могут составлять как сжатые, так и развернутые кластеры. Так, в структуру сжатого кластера входят только общее и частные понятия. Теоретический материал предельно конкретизирован и имеет строгую форму изложения.

Напротив, развернутый кластер представляет собой раскрытие общего понятия посредством приведения частных понятий и иллюстрирования их примерами и рисунками. Обычно он создается на основе ассоциативно-семантического поля. Обучающиеся записывают все, что приходит на ум, выстраивая логические цепочки. Затем из всего многообразия идей отбираются лучшие, и они становятся фундаментом для создания кластера. Так развернутый кластер позволяет охватить исчерпывающий объем информации.

Преподавателю следует развивать идею создания кластера по таким темам, как «Аспекты дисциплины “Русский язык и культура речи”», «Национальные разновидности

русского языка», «Нормы русского литературного языка», «Функциональные стили современного русского литературного языка», «Виды документов», «Невербальные средства общения», «Виды спора», «Законы речевого события» и т.д.

Необходимо отметить, что при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи» целесообразно составлять кластер на этапе закрепления или повторения учебного материала. В таком случае создание кластера будет способствовать систематизации теоретического материала в рамках темы или раздела.

В частности, метод кластера используется на семинарском занятии «Культура речи как научная дисциплина».

Цель занятия: формирование у обучающихся общепрофессиональной компетенции ОПК-2 – готовности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности [ФГОС ВО 2016: 16].

Планируемые предметные результаты: освоение базовых понятий (аспекты речевой культуры, язык, речь, функции языка, признаки речи, коммуникативные качества речи, признаки литературного языка, разновидности языка, признаки диалектного произношения).

Планируемые метапредметные результаты включают в себя регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия (далее – УУД).

Регулятивные УУД: формирование умения ставить учебную задачу, планирование решения учебной задачи, оценка результатов выполненного действия.

Познавательные УУД: воспроизведение по памяти информации, необходимой для решения учебной задачи, преобразование текстовой информации в форму кластера; различение понятий языка и речи, дифференциация аспектов речевой культуры, характеристика литературного языка, классификация разновидностей языка, выявление признаков диалектного произношения.

Коммуникативные УУД: анализ и исправление деформированного текста, формулирование собственного мнения, ориентирование на позицию партнера во взаимодействии.

Личностные УУД: стремление к речевому самосовершенствованию, формирование мотивации к индивидуальной и коллективной деятельности.

Занятие проводится по следующему плану:

1. Организационный момент.

2. Проверка выполнения домашнего задания: актуализация знаний с помощью проведения фронтального опроса.

2.1. Понятие культуры речи. Аспекты речевой культуры.

2.2. Понятие языка и речи. Основные функции языка. Признаки речи.

2.3. Коммуникативные качества речи.

2.4. Понятие литературного языка. Признаки литературного языка. История его становления и развития.

2.5. Диалектизмы, просторечия, жаргонизмы как разновидности языка. Признаки диалектного произношения.

3. Обобщение и систематизация знаний. Выполнение практических заданий (объяснение смысла пословиц о русском языке; анализ и исправление предложений в соответствии с литературной нормой; выполнение упражнений на выявление признаков диалектного произношения).

4. Контроль и взаимопроверка знаний (выполнение тестовых заданий).

5. Подведение итогов. Рефлексия: составление кластера на тему «Аспекты дисциплины «Русский язык и культура речи»».

На заключительном этапе урока преподавателю следует обобщить знания студентов. С этой целью необходимо предложить им составить кластер, включающий в себя нормативный, коммуникативный и этический аспекты культуры речи. Например, нормативный аспект студенты связывают с изображением орфоэпического словаря, в котором содержатся правила произношения: не *свекла́*, а *свёкла*; не *жа́люзи*, а *жалюзи́*; не *щавель*, а *щавель*. Соблюдение морфологических норм иллюстрируется с помощью предметных картинок в виде носков и чулок. При образовании формы Р. падежа мн. числа существительных *чулки* и *носки* действует принцип контраста: чулки длинные, а слово короткое (*много чулок*). Носки — это короткие чулочные изделия, значит, форма Р. падежа у них длинная (*много носков*).

Коммуникативный аспект речевой культуры связан с публичным выступлением. В частности, обучающиеся изображают оратора и аудиторию, к которой он обращается с речью. Интересно, что это может быть и политический деятель, и судебный оратор, и преподаватель вуза.

Этический аспект речевой культуры иллюстрируется студентами изображением участников общения, которые ведут диалог по телефону:

— Здравствуйте! Вас приветствует турфирма «Меридиан».

— Здравствуйте! Будьте добры, подберите мне автобусный тур по городам России.

Демонстрацией этического аспекта культуры речи может быть и ситуация в транспорте.

В конце занятия преподаватель организует выставку кластеров. Студенты оценивают результаты деятельности однокурсников, объясняют логику составления того или иного кластера, аргументируют собственную точку зрения.

Подводя итог, можно сказать, что создание кластера благотворно влияет на развитие логического мышления и творческого воображения обучающихся. На занятиях студенты учатся видеть альтернативы интеллектуальных задач, выбирать качественное и эффективное решение, а затем оформлять его в виде кластера.

Знание структурных и семантических особенностей кластера позволяет обучающимся максимально правильно его составить. Кластер основывается на выделении общего и частных понятий и установлении между ними смысловых отношений по типу «род — вид» или «целое — часть».

Составление кластера предполагает знание теоретического материала и умение применять его на практике. Способ оформления кластера (графический или художественный) определяет преподаватель в зависимости от планируемых результатов занятия.

Как правило, графические кластеры являются сжатыми по форме, тогда как художественные кластеры встречаются преимущественно в развернутом виде. Данный факт объясняется особенностями мышления обучающихся. Сжатые по форме кластеры составляют студенты, имеющие аналитический склад ума. Напротив, развернутые кластеры — объект внимания творческих личностей, которые мыслят образами.

В целом метод кластера помогает преподавателю повысить качество и эффективность преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи». Он вносит в учебный процесс «нотку» творчества и способствует развитию у обучающихся когнитивных способностей.

ЛИТЕРАТУРА

Богданова М.А. Методы и приемы технологии критического мышления // Социальная сеть работников образования nportal.ru [Электронный ресурс]. — URL: <http://nportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/> 2012/11/21/metody-i-priemy-tekhnologii.htm (дата обращения: 21.11.2012).

Захарова Л.В. Использование кластеров на уроках русского языка в начальных классах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 25. — С. 212–213 [Электронный ресурс]. — URL: <http://e-concept.ru/2017/770558.htm> (дата обращения: 15.09.2017).

Лаухина С.С. Использование кластера при изучении профессиональных тем на уроках русского языка как иностранного // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы III Международной научно-методической конференции: в 2 т. — Омск, 2017. — С. 275–280.

Мирошниченко Л.Ю. Метод кластера в технологии развития критического мышления на уроках в начальных классах // Молодой ученый. — 2017. — № 3.1. — С. 41–43.

Сенченкова Е.В. Интерактивные формы обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 11. — С. 97–100.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 37.05.01 — Клиническая психология (уровень специалитета), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.09.2016 г. № 1181. — С. 16.

REFERENCES

Bogdanova M.A. Metody i priemy tehnologii kriticheskogo myshleniya, at *Social'naya set' rabotnikov obrazovaniya nportal.ru*, at: <http://nportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/>2012/11/21/metody-i-priemy-tekhnologii.htm (21.11.2012).

Zaharova L.V. Ispol'zovanie klasterov na urokah russkogo yazyka v nachal'nyh klassah, in *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Koncept»*, 2017, Vol. 25, pp. 212–213, at <http://e-concept.ru/2017/770558.htm> (15.09.2017).

Lauhina S.S. Ispol'zovanie klastera pri izuchenii professional'nyh tem na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo, in *Problemy modernizatsii sovremennogo vysshego obrazovaniya: lingvisticheskie aspekty: Proceedings of the 3rd International research and methodological Conference*: in 2 vol., Omsk, 2017, pp. 275–280.

Miroshnichenko L.Yu. Metod klastera v tehnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya na urokah v nachal'nyh klassah, in *Molodoi uchenyi*, No. 3.1, 2017, pp. 41–43.

Senchenkova E.V. Interaktivnye formy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v meditsinskom vuze, in *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, No. 11, 2016, pp. 97–100.

Federal State Educational Standard of high education on speciality 37.05.01 — clinical psychology approved by the order of Ministry of Education and Science of the Russian Federation of September 12 2016 № 1181, p. 16.

К сведению авторов!

Редакция осуществляет прием статей через сайт журнала «Русский язык в школе». Просим Вас зарегистрироваться на сайте, чтобы иметь возможность отправить статью. Требования к оформлению материалов см. на сайте журнала, на странице «Авторам».

Адрес сайта: <http://www.riash.ru/>



КОНСУЛЬТАЦИЯ

А.Д. ДЕЙКИНА, О.Н. ЛЕВУШКИНА

Ориентировочное планирование работы в VIII классе по УМК Л.А. Тростенцовой, Т.А. Ладыженской, А.Д. Дейкиной, О.М. Александровой (науч. ред. Н.М. Шанский) «Русский язык» на 2017/2018 учебный год

IV четверть (окончание) Чужая речь

Урок 89. Понятие о чужой речи (§ 65). Комментирующая часть (§ 66, упр. 402, 403). Прямая и косвенная речь (§ 67, упр. 404). Косвенная речь (§ 68, упр. 405, 406).

Дидактические цели: научиться различать прямую и косвенную речь как способы передачи чужой речи и использовать их в собственной речевой практике, верно оформлять их пунктуационно.

Ход урока:

1. Решаем проблемную ситуацию на основе материала для наблюдений на с. 223–224 (§ 65).

2. Находим в материале для наблюдений предложения, в которых использована прямая и косвенная речь, выделяем их различия.

3. Выполняем задания из материала для наблюдений на с. 224 (§ 66). Сопоставляем собственные выводы с теоретическим материалом.

4. Выразительно читаем и проводим лингвистический анализ текста из материала для наблюдений на с. 225–226.

5. Составляем предложения с прямой речью, используя глаголы речи.

6. Формируем ориентировочную основу действий: выполняем упр. 402, 403.

7. Знакомимся с материалом для наблюдений на с. 227. Сравниваем предложения с прямой и косвенной речью.

8. Формируем ориентировочную основу действий: выполняем упр. 404.

9. Анализируем предложения с косвенной речью (см. материал для наблюдений на с. 228).

10. Формируем ориентировочную основу действий: выполняем упр. 405.

11. Рефлексия.

На дом: рассказывать о различии прямой и косвенной речи, об особенностях косвенной речи, упр. 406.

Дополнительный материал

1. Ознакомьтесь с лингвистической информацией о косвенной речи¹.

Косвенная речь – это способ передать чужую речь, пересказав ее, а не дословно. Косвенная речь оформляется как сложноподчиненное предложение. Предложения с косвенной речью состоят из двух частей: одна часть представляет собой слова автора, другая часть – содержание чужой речи.

¹ Составлено на основе материалов портала «Грамота.Ру»: http://gramota.ru/class/coach/punct/45_192

Предложения с прямой речью	Предложения с косвенной речью
В новостях сообщили: «Весеннее потепление уверенно вступает в свои права!»	В новостях сообщили, что весеннее потепление уверенно вступает в свои права. С помощью косвенной речи невозможно передать восклицательную интонацию

Содержание чужой речи присоединяется к словам автора с помощью союзов и союзных слов и местоименных наречий. Выбор союзов

и союзных слов в предложениях с косвенной речью зависит от цели высказывания фрагмента, содержащего чужую речь.

Цель высказывания фрагмента, содержащего чужую речь	Союзы, местоимения и наречия	Прямая речь	Косвенная речь
Вопросительное предложение	Местоимения и наречия <i>кто, что, какой, где, когда, почему</i> . Частица <i>ли</i>	Я спросил: «Когда поезд отправляется?» Я спросил: «Поезд отправляется?»	Я спросил, когда отправляется поезд. Я спросил, отправляется ли поезд. Невозможно передать вопросительную интонацию – вопросительный знак не ставится
Побудительное предложение	Союз <i>чтобы</i>	Капитан приказал: «Поднять флаг!»	Капитан приказал, чтобы подняли флаг. Невозможно передать побудительную интонацию – восклицательный знак не ставится
Повествовательное предложение	Союзы <i>что, будто</i>	Учитель сообщил: «Сегодня будет классный час»	Учитель сообщил, что сегодня будет классный час

2. Опираясь на материалы таблицы, запишите предложения, заменяя прямую речь косвенной.

1) Отец сказал: «Поедем завтра на рыбалку!» 2) Сын стал собирать снасти и радостно спрашивать отца: «Рано утром поедем?» 3) Они торопились на автобус и спрашивали прохожих: «Где находится автовокзал?» 4) Когда отец с сыном приехали на озеро, их встретил сторож, он проговорил: «Припозднились вы что-то». 5) Когда довольные рыбаки вернулись домой с ведром рыбы, мама радовалась: «Ухи наварим, рыбы насолим!»

Урок 90. Прямая речь (§ 69, упр. 407–411).

Дидактические цели: актуализировать знания учащихся о прямой речи и умения правильно оформлять ее на письме.

Ход урока:

1. Проверка д/з: заслушиваем сообщения о различии прямой и косвенной речи, ученики приводят свои примеры; выборочно зачитывают варианты предложений с косвенной речью и варианты продолжения рассказа; комментируют способы пунктуационного оформления косвенной речи.

2. Актуализируем знания о прямой речи на основе материала для наблюдений на с. 230 (§ 69). Сопоставляем свои знания с теоретическим материалом на с. 230 (§ 69).

3. Формируем ориентировочную основу действий: выполняем упр. 407.

4. Решаем проблемную ситуацию.

Задание: прочитайте два предложения. Определите, чем отличаются данные предложения с прямой речью от предыдущих.

«Суда на пристани есть, – подумал я. – Завтра отправляюсь в Геленджик». (М. Лермонтов).

Сержант хрипло прокричал: «Держи лошадей!» – и побежал к переправе. (А. Бурцев).

Сформулируйте правила постановки знаков препинания в предложении, в котором: 1) слова автора (комментарий) разрывают прямую речь; 2) прямая речь разрывает слова автора (комментарий).

Сопоставьте свои выводы с теоретическими сведениями на с. 231, 232.

Формируем ориентировочную основу действий: выполняем упр. 408, 409, 411.

Рефлексия.

На дом: рассказывать о пунктуационном оформлении прямой речи, упр. 410.

Дополнительный материал

1. Прочитайте текст. Сформулируйте его тему и основную мысль. Составьте план. Перескажите текст по плану. Выпишите предложения, в которых есть прямая или косвенная речь. Прокомментируйте

особенности их употребления и постановку знаков препинания.

Всем известно, что Пушкин лучше всего писал осенью. Недаром «Болдинская осень» стала синонимом поразительной творческой плодovitости.

«Осень подходит, — писал Пушкин Плетневу. — Это мое любимое время — здоровье мое обыкновенно крепнет, пора моих литературных трудов настает».

Догадаться, в чем тут дело, пожалуй, легко.

Осень — это прозрачность и холод, «прошальная краса» с ее четкостью далее и свежим дыханием. Осень вносит в природу скупой рисунок. Багрец и золото лесов и роц редуют с каждым часом, усиливая резкость линий, оставляя обнаженными ветви.

Глаз привыкает к ясности осеннего пейзажа. Эта ясность постепенно завладевает сознанием, воображением, рукой писателя. Ключ поэзии и прозы бьет чистой ледяной водой, в ней изредка лишь позванивают льдинки. Голова свежа, сердце стучит сильно и ровно. Только немного забнут пальцы.

К осени созревает урожай человеческих дум. Об этом хорошо сказал Баратынский: «И спеет жатва дорогая, и в зернах дум ее собираешь ты, судеб людских достигнув полноты».

Пушкин, по его собственным словам, каждой осенью расцветал вновь. Каждую осень молодел. Очевидно, прав был Гёте, когда утверждал, что у гениев на протяжении жизни бывает несколько возвратов юности.

(К. Паустовский. Из рассказа «Как будто пустыки»).

2. Прочитайте миниатюру Ф. Кривина «Прямая речь» из книги «Принцесса Грамматика, или Потомки древнего глагола». О каких случаях употребления прямой речи говорит автор? Приведите свои примеры предложений с прямой речью, в которых должно быть использовано тире перед прямой речью.

Прямая речь

Тире перед прямой речью — очень важный знак препинания. Он как бы предупреждает: перед тем как что-нибудь прямо сказать, пожалуйста, остановитесь, подумайте!

Урок 91. Диалог (§ 70, упр. 413—416).

Дидактические цели: осмыслить диалог как способ передачи чужой речи, научиться правильно использовать в речи и верно графически и пунктуационно оформлять диалог на письме.

Ход урока:

1. Проверка д/з: упр. 410: представители групп комментируют пунктуационное

оформление прямой речи в отобранных примерах и общее правило постановки знаков пунктуации при прямой речи (прямая речь перед комментирующей частью; прямая речь после комментирующей части; прямая речь внутри комментирующей части; прямая речь разорвана комментирующей частью).

2. Решаем проблемную ситуацию на основе материала для наблюдений (§ 70, с. 234). Делаем выводы, сравниваем их с теоретическим материалом на с. 234.

3. Формируем ориентировочную основу действий.

Рассмотрите пример диалога. Расскажите о диалоге как способе оформления чужой речи по плану:

- чужая речь в диалоге передается полностью или приблизительно;
- в диалоге передается речь одного лица или нескольких;
- как графически выглядит текст диалога? Как он оформляется пунктуационно?

Доктор подошел к мальчику и сказал:

— Нет ли у тебя какой-нибудь вещи, которую держал в руках твой отец?

— Вот, — сказал мальчик и вынул из кармана большой красный носовой платок.

(К. Чуковский).

(http://gramota.ru/class/coach/punct/45_192).

4. Продолжаем формировать ориентировочную основу действий: выполняем упр. 412—415.

5. Рефлексия.

На дом: рассказывать о диалоге как форме передачи чужой речи; упр. 416. Работа в группах: подготовить диалог одноклассников о роли компьютеров, робототехники, мобильных телефонов и других гаджетов; представить его в устной форме (в виде инсценировки) и в письменной форме (запись на листе и/или на слайде мультимедиапрезентации).

Дополнительный материал

1. Прочитайте миниатюру «Ошибка» из книги Ф. Кривина «Грамматические сказки». Сформулируйте ее тему и основную мысль. Определите, какую роль в этом тексте играет диалог.

Ошибка

Никто не заметил, как она появилась в диктанте.

Жизнь текла спокойно и размеренно, ложась на страницу строгими чернильными рядами. Существительные и прилагательные жили

в полном согласии, дополнения безропотно подчинялись сказуемому, буква *В* держалась на почтительном расстоянии от шипящих.

И вдруг – Ошибка.

Первым ее заметило *О*. Оно широко раскрыло рот от удивления, толкнуло *Йот*, который оказался ближайшим его соседом, так, что у того шляпа подскочила на голове, и они вместе вскрикнули:

– Ой!

– Тише! – зашипели на них шипящие. – Чего шумите?

Но шипящим не пришлось объяснять, в чем дело. Они уже и сами перешептывались между собой:

– Ошибка! Ошибка! Ошибка!

Наконец ошибку заметили все. Твердый Знак подошел к ней и сказал:

– Извините, вы нарушаете правила.

– Какие еще правила? – не поняла Ошибка. – Я не знаю никаких правил.

– Правила следует знать! – строго объяснил Твердый Знак. – Без этого нельзя появляться в тетради.

Но тут случилась Запятая. Она сама чувствовала себя здесь не на месте, а потому сочла своим долгом вступить за Ошибку.

– Оставьте ее, – сказала Запятая. – Разве вы забыли, что на ошибках учатся?

Ошибка ухватила за эти слова:

– Да, да, учитеесь на мне! – И вдруг заплакала: – Как я стану жить, если на мне не будут учиться?

– Пожалуй, – смягчился Твердый Знак, хотя мягкость в данном случае противоречила правилам грамматики. – Учиться никогда не мешает.

И все стали учиться на Ошибке.

– Скажите, – спрашивало у нее Дополнение, – вот я, например, подчиняюсь Сказуемому. Но, может, лучше подчиниться кому-нибудь другому?

– Это правда, что нельзя все отрицать? – осведомлялась Отрицательная Частица. – Мне-то все равно, я могу и утверждать, если буду знать, что именно это от меня требуется.

Ошибка не успевала всем отвечать, и тогда на помощь ей пришли другие ошибки. Слова и знаки учились прилежно, старались изо всех сил.

И никак не могли понять – за что им поставили единицу?

Добро бы учиться было не на ком, а то – ошибок полным-полно... Но может, все-таки недостаточно?

2. Найдите в тексте фразы диалога, соответствующие схемам.

Условные обозначения:

Ч. р. – чужая речь к – комментарий.

1) – Ч. р. ! – к . – Ч. р. ?

2) – Ч. р. ? – к . – Ч. р. .

3) – Ч. р. ! – к : – Ч. р. ?

4) – Ч. р. , – к . – Ч. р. .

5) – Ч. р. ! – к . – Ч. р. .

6) – Ч. р. , – к . – Ч. р. ?

Урок 92. Рассказ. **РР.** (§ 71, упр. 417–420).

Дидактические цели: формировать умение анализировать рассказ как жанр повествования, писать сжатое изложение на основе рассказа.

Ход урока:

1. Проверка д/з: группы представляют инсценировку диалога и его текстовый формат, аргументируют пунктуационное оформление диалога; ученики решают, какой диалог самый интересный.

2. Решаем проблемную ситуацию.

Соотносим составленные учащимися диалоги с текстом *Ф. Кривина «Ошибка»* (см. предыдущий урок). Какие тексты можно назвать просто диалогами, а какие – рассказами? Чем отличается рассказ от просто диалога?

3. Формулируем тему урока. Целеполагание.

4. Определяем тип речи рассказа «Ошибка» (*повествование*), аргументируем свою точку зрения. Даем тексту жанровую характеристику. (*Рассказ – это жанр повествовательного типа речи, отличается небольшим объемом; повествование строится следующим образом: завязка, развитие действия, кульминация, развязка.*)

5. Даем определение рассказу как разновидности повествовательного типа речи, сопоставляем с определением речеведческого словаря.

6. Составляем план рассказа, отражающего композицию повествования. Соотносим составленный план с планом на доске:

План рассказа

Завязка действия.

Развитие действия.

1. ...

2. ...

3. ...

Развязка действия.

7. Анализируем текст упр. 236 (творческое списывание).

8. Готовимся к сжатому изложению (упр. 418) и пишем его.

9. Рефлексия.

На дом: упр. 419 или 420 (по выбору).

Дополнительный материал

Работа в группах: анализ текстов рассказов-миниатюр по алгоритму, изложение с грамматическим заданием (на материале рассказов М. Пришвина «Гость», «Лисичкин хлеб», «Белый ожерелок»).

Алгоритм работы с текстом

1) Прочитайте текст.

2) Проясните с помощью словаря значение непонятных слов.

3) Докажите, что перед вами рассказ. Почему его можно назвать рассказом-миниатюрой?

4) Сформулируйте тему и основную мысль рассказа.

5) Найдите в данном тексте все структурные элементы рассказа.

6) Расскажите, какую роль в нем играет чужая речь. Каким образом она представлена в тексте? (Прямая речь, косвенная речь, диалог?)

7) Переформируйте диалог в тексте в косвенную речь.

8) Составьте устное сжатое изложение текста на основе полученных конструкций. Старайтесь сохранить принадлежность вашего текста к жанру рассказа.

Урок 93. Цитата (§ 72, упр. 421–428).

Дидактические цели: уметь понимать смысл цитат, вводить цитату в текст как прямую или косвенную речь; уметь правильно оформлять цитаты в тексте с точки зрения грамматики и пунктуации.

Ход урока:

1. Проверка д/з.

2. Решаем проблемную ситуацию.

Прочитайте данные ниже фрагменты текста из повести К.Г. Паустовского «Золотая роза». Определите, в каких из них автор использует прием цитирования. Докажите свою точку зрения.

1) Писатели не могут ни на минуту сдать-ся перед невзгодами и отступить перед преградами. Что бы ни случилось, они должны непрерывно делать свое дело, завещанное им предшественниками и доверенное современниками. Недаром Салтыков-Щедрин говорил, что если хоть на минуту замолкнет литература, то это будет равносильно смерти народа.

2) Пушкин сказал о вдохновении точно и просто: «Вдохновение есть расположение души

к живому приятию впечатлений, следственно, к быстрому соображению понятий, что и способствует объяснению оных». «Критики, — сказал он вдобавок, — смешивают вдохновение с восторгом». Так же, как читатели смешивают иногда правду с правдоподобием.

3) Я не изучал тот старый дом, где жил, как материал для рассказа. Я просто полюбил его за угрюмость и тишину, за бестолковый стук ходиков, постоянный запах березового дыма из печки, старые гравюры на стенах <...их осталось очень мало, так как почти все гравюры у Катерины Ивановны забрал областной музей>: «Автопортрет» Брюллова, «Несение креста», «Птицелов» Перова и портрет Полины Виардо.

4) Алексей Толстой мог писать, если перед ним лежала стопа чистой, хорошей бумаги. Он признавался, что, садясь за письменный стол, часто не знал, о чем он будет писать. У него в голове была одна какая-нибудь живописная подробность. Он начинал с нее, и она постепенно вытаскивала за собой, как за волшебную нитку, все повествование.

3. Формулируем тему, целеполагание.

4. Даем определение понятия «цитата», сравниваем свое определение с определением на с. 237 учебника.

5. Учимся находить цитаты в тексте и понимать их смысл: упр. 421–423.

6. Решаем проблемную ситуацию на основе материала для наблюдения на с. 239: формулируем способы включения цитаты в текст. Анализируем теоретическую информацию о способах цитирования на с. 239 учебника.

7. Составляем схему или кластер на тему «Способы включения цитаты в текст».

8. Учимся использовать цитаты в собственной речи: упр. 424, 425.

9. Учимся на чужих ошибках: упр. 426 (редактирование).

10. Рефлексия.

На дом: рассказывать о том, что такое цитата, и о способах включения цитаты в текст; упр. 427 (письменно) или 428 (устно); подготовить ответы на контрольные вопросы на с. 244.

Дополнительный материал

1. Прочитайте фрагменты из повести К.Г. Паустовского «Золотая роза». Используя данные примеры, расскажите о способах включения цитаты в текст.

1) Тургенев называл вдохновение «приближением бога», озарением человека мыслью и чувством. Он со страхом говорил о неслыханном мучении для писателя, когда он начинает претворять это озарение в слова.

2) Толстой сказал о вдохновении, пожалуй, проще всех: «Вдохновение состоит в том, что вдруг открывается то, что можно сделать. Чем ярче вдохновение, тем больше должно быть кропотливой работы для его исполнения».

Урок 94. Синтаксический и пунктуационный разбор предложений с прямой речью (§ 72, упр. 429). Повторение (упр. 430–432).

Дидактические цели: уметь проводить синтаксический разбор предложений с чужой речью; включать чужую речь в собственную речь.

Ход урока:

1. Проверка д/з: взаимопроверка упр. 427; представление нескольких устных сообщений (по упр. 428).

2. Знакомимся с порядком синтаксического и пунктуационного разбора (устного и письменного).

Работаем в группах: ученики разбирают сначала устно, затем письменно по два предложения из упр. 429.

3. Повторяем материал раздела «Чужая речь».

4. Работаем в группах: группы задают друг другу контрольные вопросы по разделу «Чужая речь» (с. 244).

5. Формируем ориентировочную основу действий (работа в группах):

– упр. 430: ученики выполняют упражнение, советуясь друг с другом; объясняют, какими подсказками на с. 245 они воспользовались; затем представляют результаты групповой работы;

– упр. 431: ученики принимают общее решение, отвечая на вопрос упражнения и подбирая красивые и оригинальные примеры к схемам;

– упр. 432.

На дом: на основе упр. 432 составить письменное высказывание, начинающееся одной из данных в конце упражнения фраз; выбрать фразу из основного текста упражнения, которую нужно процитировать в своем высказывании, используя прямую или косвенную речь.

Дополнительный материал

1. Прочитайте высказывания в первой колонке таблицы. Найдите во второй колонке автора каждого высказывания. Составьте несколько предложений, процитировав различными способами данные высказывания. Запишите одно из наиболее удачных высказываний.

Высказывание	Автор
Красота спасет мир	И.А. Крылов
А воз и ныне там	А.С. Грибоедов
Счастливые часов не наблюдают	А.С. Пушкин
Чем меньше женщину мы любим, тем легче нравимся мы ей	Антуан де Сент-Экзюпери
Мы всегда будем в ответе за тех, кого приручили	Ф.М. Достоевский

2. Прочитайте текст. Сформулируйте его тему и основную мысль. Озаглавьте текст. Составьте его цитатный план. Расскажите, какие способы включения чужой речи в текст использовал автор. Кратко пере-скажите текст, опираясь на составленный план. Цитаты из прямой речи переформулируйте в косвенную речь. Напишите сжатое изложение текста.

Кто-то из посетителей Ясной Поляны обвинил Толстого в том, что он жестоко поступил с Анной Карениной, заставив ее броситься под поезд.

Толстой улыбнулся и ответил:

– Это мнение напоминает мне случай с Пушкиным. Однажды он сказал какому-то из своих приятелей: «Представь, какую штуку сыграла со мной Татьяна. Она замуж вышла. Этого я никак не ожидал от нее». То же самое и я могу сказать про Анну Каренину. Вообще

герои и героини мои делают иногда такие штуки, каких я не желал бы! Они делают то, что должны делать в действительной жизни и как бывает в действительной жизни, а не то, что мне хочется.

Все писатели хорошо знают эту неподатливость героев. «Я в самом разгаре работы, – говорил Алексей Николаевич Толстой, – не знаю, что скажет герой через пять минут. Я слежу за ним с удивлением».

(К. Паустовский. Из повести «Золотая роза»).

Проведите синтаксический и пунктуационный разбор предложений из текста:

1) Однажды он сказал какому-то из своих приятелей: «Представь, какую штуку сыграла со мной Татьяна. Она замуж вышла. Этого я никак не ожидал от нее». 2) «Я в самом разгаре работы, – говорил Алексей Николаевич Толстой, – не знаю, что скажет герой через пять минут. Я слежу за ним с удивлением».

Урок 95. Контрольная работа.

Вариант I

Сжатое изложение с речеведческим и грамматическим заданиями

Я беру книгу Пришвина, открываю ее и читаю: «Ночь прошла под большой чистой луной, и к утру лег первый мороз. Все было седое, но лужи не замерзли. Когда явилось солнце и разогрело, то деревья и травы обдались такой сильной росой, такими светящимися узорами глянули из темного леса ветки елей, что на эту отделку не хватило бы алмазов всей нашей земли».

В этом поистине алмазном кусочке все просто, точно и полно неумирающей поэзией.

Присмотритесь к словам в этом отрывке, и вы согласитесь с Горьким, когда он говорил, что Пришвин обладал «совершенным умением придавать гибким сочетанием простых слов почти физическую осязаемость всему».

Но этого мало. Язык Пришвина — язык народный. Он мог сложиться лишь в тесном общении русского человека с природой, в труде, в простоте и мудрости народного характера.

Несколько слов: «Ночь прошла под большой чистой луной» — совершенно ясно передают молчаливое и величавое течение ночи над спящей страной. И «лег мороз», и «деревья обдались сильной росой» — все это народное, живое, никак не подслушанное или взятое из записной книжки, а собственное, свое. Потому что Пришвин был человеком народа, а не только наблюдателем этого народа со стороны, в качестве материала для своих писаний....

Речеведческие задания

1. Прочитайте фрагмент из повести К.Г. Паустовского «Золотая роза».

2. Сформулируйте тему и основную мысль текста.

3. Найдите в тексте фразу, которая отражает его основную мысль и может быть заголовком.

4. Составьте цитатный план текста.

5. Напишите сжатое изложение.

Грамматические задания

1. Из трех первых абзацев выпишите: а) пример цитирования в форме прямой речи; б) пример цитирования в форме косвенной речи.

2. Ответьте на вопросы, используя цитирование из текста. В ответе оформите цитирование как прямую или косвенную речь.

1) Какие слова М.М. Пришвина, по мнению К.Г. Паустовского, доказывают, что язык этого писателя народный?

2) Какую мысль М. Горького доказывает отрывок из произведения М.М. Пришвина, приведенный К.Г. Паустовским в начале текста?

Вариант II

Контрольный диктант с речеведческим и грамматическим заданиями

Кто может провести резкую границу между воображением и мыслью? Ее нет, этой границы.

Воображение создало закон притяжения, бином Ньютона, печальную повесть Тристана и Изольды, расщепление атома, звание адмиралтейства в Ленинграде, «Золотую осень» Левитана, «Марсельезу», радио, электрический свет, принца Гамлета, теорию относительности и фильм «Бемби».

Человеческая мысль без воображения бесплодна, равно как бесплодно и воображение, оторванное от действительности.

Есть французское выражение: «Великие мысли исходят из сердца». Пожалуй, вернее было бы сказать, что великие мысли исходят из всего человеческого существа. Сердце, воображение и разум — вот та среда, где зарождается то, что мы называем культурой.

(К. Паустовский. Из рассказа «Животворящее начало»).

Речеведческие задания

1. Сформулируйте тему и основную мысль текста.

2. Озаглавьте текст.

Грамматические задания

1. Найдите в тексте предложение с рядом однородных членов. Разберите его по членам предложения.

2. Найдите в тексте предложение, в котором есть чужая речь. Проведите его письменный синтаксический и пунктуационный разбор.

3. Найдите в тексте предложение с уточняющим членом предложения. Подчеркните знаки препинания.

4. Найдите в тексте предложение с вводным словом. Подчеркните и объясните графически знаки препинания.

5. Найдите в тексте предложение, в котором есть подлежащее и сказуемое, выраженные именами существительными. Подчеркните и объясните графически знаки препинания.

Повторение и систематизация изученного в VIII классе

Урок 96. Синтаксис и морфология (§ 73, упр. 433–436).

Дидактические цели: рассмотреть синтаксис и морфологию как взаимосвязанные подразделы грамматики, уметь различать первичную и вторичную синтаксическую роль различных частей речи,

совершенствовать умение производить частичный синтаксический разбор с указанием частей речи и их функций.

Ход урока:

1. Анализ результатов контрольной работы и работа над ошибками.

2. Актуализация знаний о синтаксисе и морфологии. Что изучается в этих разделах? Каковы их основные единицы? Чем отличается слово от словоформы? Словосочетание от предложения? И т.д. Поиск ответа на вопрос: почему морфология и синтаксис объединены в один общий раздел — грамматику (с опорой на упр. 433): читаем текст, определяем тип речи, составляем простой план текста, отвечаем на поставленный вопрос.

Составляем схему «Части речи и их синтаксические функции», устно пересказываем текст.

3. Выявляем первичные и вторичные синтаксические функции различных частей речи (упр. 434) на основе частичного синтаксического разбора.

4. Работа в парах: упр. 436 (творческая работа по составлению предложений с данными словосочетаниями, одинаковыми по структуре и разными по значению; когнитивно-семантический анализ словосочетаний и составленных предложений).

5. Рефлексия.

На дом: упр. 435.

Дополнительный материал

1. Запишите текст, объясните знаки препинания. Выделите графически приложения, обособленные и необособленные обороты.

Сергей Петрович Боткин — выдающийся врач-терапевт. Именно он впервые открыл и описал вирусный гепатит, называемый иногда «болезнью Боткина». Именно он создал первую бесплатную больницу, и его именем названа известная всем больница в Москве.

Боткин, лучший диагност России, вошел в плеяду великих русских врачей, имена которых хранит благодарная память.

(По С. Бестужевой-Ладе).

2. О каком еще известном враче, вошедшем в российскую историю, вы можете рассказать? Употребите в своем тексте приложения и обособленные обороты.

Примечание: при повторении изученного можно привлечь дополнительные диагностические материалы: Соловьёва Н.Н. Русский

язык. Диагностические работы: 8 класс: уч. пособие для общеобразоват. организаций. — М.: Просвещение, 2018. — С. 62–71.

Урок 97. Синтаксис и пунктуация (§ 74, упр. 437–440).

Дидактические цели: осознавать тесную связь синтаксиса и пунктуации, понимать назначение пунктуации, уметь делать синтаксический и пунктуационный анализ текста, грамотно оформлять письменную речь с помощью знаков препинания.

Ход урока:

1. Проверка д/з (по эстафете): читаем предложения из упр. 435 и анализируем способы морфологического выражения членов предложения.

2. Актуализируем сведения о связи синтаксиса и пунктуации (на основе упр. 437), повторяем функции пунктуационных знаков (выделения, разделения, завершения).

3. Знакомимся с инструкцией синтаксико-пунктуационного анализа (упр. 438).

4. Самостоятельная работа с последующей проверкой в соответствии с инструкцией (упр. 439) и алгоритмом рассуждения при постановке знаков препинания.

5. Записываем под диктовку отрывок из воспоминаний П. Флоренского о детстве.

Я отворил дверь и сразу, спустившись на 2–3 ступеньки, очутился под слегка темным навесом, образуемым около дома. Помню, что навес этот держался на деревянных некрашенных столбах с ободранной корою, посереживших от дождя... Вероятно, дело было к вечеру или погода была бессолнечная, но у меня осталось впечатление сумеречное. И вот на каменной мостовой двора, проросшей травой, быть может, осенней уже, — я вижу эту мостовую, как сейчас, — увидел я нечто.

(Для справки: речь далее идет о точильщике ножей, работавшем на станке).

Задания: 1) объясните постановку знаков препинания и графически обозначьте синтаксические конструкции, оформленные с помощью пунктуации; 2) укажите причастия и определите их грамматическую форму; 3) прокомментируйте выбор написаний *и* или *ни* в суффиксах.

6. Рефлексия: знаки препинания способствуют пониманию семантики и функции синтаксических конструкций.

На дом: упр. 440, подготовить презентацию таблицы «Типы знаков препинания».

Дополнительный материал

Сделайте синтаксико-пунктуационный анализ текста.

Дуб

В русских наших лесах, пожалуй, нет дерева мощнее и красивее зеленого дуба. В народных русских сказках и былинах недаром поминался дуб-богатырь. Крепок ствол старого дуба, его развесистые ветви.

Кто из вас не видел, не любовался старыми дубами?

(И. Соколов-Микитов).

Можете ли вы ответить на риторический вопрос автора своим описанием дуба как символа мощи и красоты природы? Напишите текст-миниатюру, используя разные синтаксические конструкции, требующие специального пунктуационного оформления.

Уроки 98, 99. РР. Изложение (упр. 441–442).

Дидактические цели: подготовить текст к чтению и пересказу, проанализировав его синтаксис и пунктуацию, расставив недостающие знаки препинания; осмыслить тему, основную мысль, стиль и тип речи, композицию, жанр текста; уметь пересказывать текст подробно, с сохранением его особенностей.

Ход уроков:

1. Постановка задачи: выявите особенности подробного изложения, характер подготовки к его написанию, приемы совершенствования написанного.

2. Работа с текстом (упр. 441): читаем текст, беседуем об авторе, выявляем особенности публицистического стиля данного очерка.

3. Анализируем основные синтаксические конструкции и их пунктуационное оформление.

4. Составляем опорный конспект по содержанию текста, уточняем логику частей и анализируем средства связи между ними.

5. Пишем подробное изложение по заданию в упр. 442.

6. Совершенствуем написанный текст.

На дом: подобрать, записать и проанализировать мини-отрывок из художественной литературы, в котором представлены и пунктуационно оформлены различные синтаксические конструкции.

Урок 100. Синтаксис и культура речи (§ 75, упр. 443–447).

Дидактические цели: определить содержание понятия «культура речи»; осознавать взаимосвязь синтаксиса и культуры речи,

работать над нормами синтаксиса в русском литературном языке; уметь контролировать свою речь, избегать нарушений норм, редактировать письменную речь.

Ход урока:

1. Анализируем изложение.

2. Ставим задачу урока с опорой на упр. 443: что такое культура речи? Как она проявляется на синтаксическом уровне? Читаем текст и составляем простой план. Каковы логика текста, стиль и тип речи? Какие термины употреблены в тексте?

3. Отрабатываем синтаксические нормы построения словосочетаний с управлением (работа в парах): упр. 444 – правильно употребляем зависимое слово при управлении; упр. 445 – классифицируем виды ошибок в словосочетаниях с управлением.

4. Рефлексия: соблюдение норм русского литературного языка – это основа культуры речи.

На дом: подготовить устный рассказ по таблице в упр. 445, упр. 446 (письменно).

Дополнительный материал

Проанализируйте синтаксис и пунктуацию, графически показав условным подчеркиванием и схемами, чем осложнены простые предложения (работа в парах).

Где я, о, где я, друзья мои? Куда бросила меня судьба от наших берез и елей, от снегов и льдов, от злой зимы и бесхарактерного лета? Я... на меже Индии и Китая, в царстве вечного беспощадно-знойного лета. Глаз, привыкший к необозримым полям ржи, видит плантации сахара и риса... Я на родине ядовитых перцев, пряных корней, слонов, тигров, змей, в стране бритых и бородатых людей, из которых одни не ведают шапок, другие носят кучу ткани на голове, одни вечно громоздятся за работой; другие едва дают себе труд съесть горсть риса и переменить место в целый день, третьи, обьявив вражду всякому порядку и труду, на легких «проа» отважно рыщут по морям и насильственно собирают дань с промышленных мореходов.

(И. Гончаров).

Урок 101. Синтаксис и орфография (§ 76, упр. 448–452).

Дидактические цели: повторить орфограммы, написание которых зависит от синтаксических условий выбора, уметь обнаруживать ошибки в правописании слов на основе знаний о взаимосвязи синтаксиса и орфографии.

Ход урока:

1. Проверка д/з: ученики делают устные сообщения о видах синтаксических ошибок, читают исправленные предложения (упр. 446).

2. Актуализируем сведения о связи синтаксиса и орфографии: называем орфограммы, написание которых зависит от синтаксических условий выбора (для этого можно обратиться к справочным материалам об основных буквенных орфограммах, данным на форзаце учебника); вспоминаем правила слитного/раздельного написания *не* с разными частями речи; повторяем правило о написании *н-ни* в причастиях и отглагольных прилагательных.

3. Закрепляем орфографические навыки правописания падежных окончаний (упр. 448), суффиксов с *н-ни* (упр. 450).

4. Формируем орфографическую зоркость к ошибкам, способы исправления и предупреждения ошибок (упр. 449).

5. Самостоятельная работа (упр. 451) — умение отличать по написанию производные предлоги от других частей речи.

6. Рефлексия: ряд орфографических правил основан на синтаксических условиях выбора орфограммы.

На дом: упр. 452 (чтение и устный пересказ текста).

Дополнительный материал

Запишите отрывок из очерка Ю. Осипова о путешествии писателя И.А. Гончарова, подчеркните орфограммы. Сгруппируйте орфограммы и подготовьте ответ, на какие правила надо опираться в выборе написания. Расскажите о правописании собственных существительных, используя примеры из текста.

За долгие месяцы экспедиции Ивану Александровичу Гончарову довелось побывать в Англии, Южной Африке, Индонезии, Японии, Китае, на Филиппинах, на архипелагах и островах Атлантического, Индийского и Тихого океанов. Но этим дело не ограничилось. Высадившись на заметаемом пургой берегу Охотского моря в Аяне, этот, казалось бы, сибарит в почтовой кибитке, на перекладных, через пустынные дикие пространства Дальнего Востока и Сибири пересек всю Россию и в феврале 1955 года вернулся в Петербург.

Урок 102. Итоговый контрольный диктант.

Большое путешествие Ивана Гончарова

Иван Александрович Гончаров был человеком спокойным и оседлым. Весной 1847 года на страницах некрасовского «Современника» появился роман «Обыкновенная история», сразу сделавший имя Гончарова известным. Впереди маячили уже контуры великого романа «Обломов».

И вдруг словно какая-то неведомая сила потянула с насиженного места степенного 35-летнего писателя, и по рекам-то никогда не плававшего, в кругосветку, почти на два с половиной года...

7 октября 1852 года Гончаров отплыл из Кронштадта на борту быстроходного трехмачтового парусника «Паллада» (с греческого — «Победа»). Команда фрегата насчитывала 485 человек, а командовал им один из лучших капитанов российского парусного флота Иван Семенович Унковский.

Гончаров проявил себя выносливым морским путешественником. Он не страдал от качки, обжился в кают-компании и на палубе, завел непринужденные отношения с экипажем, подружился с Унковским.

В его обязанности входило описание путешествия и стенографирование переговоров. Но многие записи он делал лично для себя, проявив завидную наблюдательность. Подробный путевой журнал писателя и его письма друзьям о путевых впечатлениях легли в основу будущей документальной книги «Фрегат “Паллада”», пережившей свое время.

(По Ю. Осипову).

Примечание. На выбор учителя предлагается провести в конце года урок на тему «Роль знаков препинания в письменной речи», основанный на предварительном знакомстве учащихся со статьей из «Энциклопедического словаря юного филолога» (см. урок А.Д. Дейкиной, Е.И. Цукановой в рубрике «Такие разные уроки...»).

Ориентировочное планирование работы по учебнику «Русский язык. 8 класс» под ред. А.Д. Шмелева на 2017/2018 учебный год

IV четверть (окончание)

Уроки 91, 92, 93. Научный стиль речи: реферат, доклад (гл. 4, § 12).

На первом уроке знакомимся с жанром реферата. Вспоминаем, где используется научный стиль речи. Какова основная задача научного стиля? Какие в нем можно выделить черты, признаки? Читаем в упр. 97 названия жанров научного стиля речи. Какие из них уже знакомы, в каких жанрах научного стиля вы работали? На каких уроках приходилось встречаться с данными жанрами? Даем определения названным жанрам. При необходимости обращаемся к справочной литературе. Среди жанров назовите те, которые представляют собой вторичные тексты. Определение вторичного текста читаем на с. 350 (упр. 97, задание 2). Какие из жанров могут относиться как к первичным, так и к вторичным текстам? Объясните, в каких случаях один и тот же жанр научного стиля речи может относиться к разным видам (первичному тексту или вторичному). С какой целью мы прибегаем к созданию вторичного текста? Выслушиваем предположения учеников, фиксируем их на доске.

Для создания вторичного текста перерабатывают, как правило, несколько источников информации. С какими источниками информации вам приходилось работать? С какими работать интереснее? Сложнее? В какой форме вы представляете результат работы?

Знакомимся с жанром реферата. Читаем первый абзац теоретического материала на с. 350–351. Указываем основной отличительный признак реферата. Затем читаем второй абзац на с. 351. Каковы признаки реферата как связного текста? Раскрываем значение каждого признака. Выслушиваем ответы учащихся.

Дополнительные материалы:

Флоренская Э.А. Русский язык. Правописание. Культура речи: 8 класс: рабочая тетрадь № 2 для учащихся общеобразоват. организаций. – М., 2017 (РТ № 2).

На интерактивной доске в столбик записываем компоненты реферата.

Приложение
Заключение
Титульный лист
Основная часть
Оглавление
Список литературы
Введение

Нумеруем указанные компоненты в соответствии с порядком их расположения в реферате. Что отражается в каждой части реферата? Читаем об этом в теоретической части параграфа на с. 351. Затем обращаемся к материалу упр. 98. Просматриваем конструкции, которые часто используются при реферировании текста. Определяем, в каких частях реферата они используются. Ответ оформляем в виде таблицы (с. 353); ученики заполняют последнюю колонку.

Знакомим учащихся с интересными данными, имеющими отношение к проблеме создания реферата.

По подсчетам М. Штремеля, изучающего вопросы организации труда, затраченное на написание реферата время распределяется следующим образом: выписки из справочников, чтение и конспектирование – 3–5%, составление рабочего плана обзора – 1–2%, поиск периодики и составление карточки – 5–8%, чтение и конспектирование периодики – 30–40%, отбор материала из конспектов, его анализ и сопоставление – 20–30%, написание обзора – 10–20%, правка текста – 10–15%, переписка и изготовление рисунков – 5–6%.

(Из учебного пособия: Соловьёва Н.Н. Речевое общение, или Искусство понимания: учеб. пособ. для учащихся 10–11 классов общеобразоват. учреждений. – М., 2008).

В чем особенность представленных данных? Какие составляющие сегодня можно исключить, какие – добавить? В каком соотношении сейчас распределяются трудозатраты? Информационные технологии облегчают или осложняют работу над рефератом?

Завершая урок, сообщаем ученикам, что им предстоит написать реферат по материалам лингвистической статьи. Предлагаем тему, обозначенную в упр. 100: «Использование тире в пунктуационной

системе языка и в авторской пунктуации». Обращаем внимание на формулировку. Из скольких частей состоит тема? Называем их. Читаем краткую справку о лингвисте Н.С. Валгиной, чьи работы предстоит использовать в качестве первоисточников для написания реферата. На какие работы ученого дают ссылки авторы учебника? Делаем вывод: для раскрытия темы реферата надо познакомиться с двумя работами лингвиста.

На дом: познакомиться с исходным лингвистическим материалом, подобрать свои примеры, подтверждающие основные положения статьи.

На втором уроке ученики знакомятся с докладом как жанром научного стиля. Приходилось ли вам готовить доклады, выступать с ними? Легко ли готовить доклад? С какой целью готовится доклад? В какой форме, на ваш взгляд, доклад представить проще: в устной или письменной? Выслушиваем ответы. Отмечаем на доске «+» (плюсы) и «-» (минусы) устного и письменного докладов. Легко ли воспринимать доклад на слух? Что может помочь восприятию, пониманию устной части доклада? Ученики приходят к выводу, что сегодня доклад часто сопровождается электронной презентацией. Что представляет собой презентация? Что она включает? Сообщаем ученикам, что эффективность подачи материала значительно повышается, если одновременно задействовать два канала восприятия – зрительный и слуховой. Результаты проведенных исследований показывают, что при слуховом восприятии усвоение

информации составляет 15%, при зрительном – 25%, а при одновременной активизации слухового и зрительного каналов – до 65%. В чем преимущества мультимедийной презентации? Выслушиваем ответы учеников. Какие требования предъявляются к электронной презентации? Отмечаем основные требования:

1. Соответствие презентации теме доклада.
2. Обоснованность деления на слайды (как правило, один слайд – одна идея).
3. Структурная выдержанность презентации (титльный слайд – основные вопросы – содержательная часть – заключительный слайд).
4. Иллюстративный материал должен быть актуальным и современным, отвечать задачам доклада.
5. Оформление презентации должно выглядеть эстетично, соответствовать психологическим особенностям слушателей (фон, цвет, шрифт, единый стиль оформления, расположение информации на слайде; текст на слайде не более 7–10 строк, разумное использование анимации и различных эффектов).

Слушаем текст упр. 99 с использованием аудиоприложения. Определяем тему, основную мысль прослушанного текста. Какие слайды, иллюстративные материалы могли бы сопровождать данный текст, чтобы облегчить его восприятие? Ученики работают в группах, готовят слайды для сопровождения текста. Текст доклада целесообразно распечатать. В конце урока каждая группа представляет свою презентацию. Результаты оценки презентаций отражаем в табл. 1.

Таблица 1

Критерий	Количество баллов (0 – 5)
Раскрытие темы доклада	
Обоснованность деления на слайды	
Текстовое оформление слайда	
Обоснованность оформления (рисунки, схемы, фотографии, анимация и др.)	
Соответствие дизайна презентации цели доклада	
Единство стиля	
Соблюдение структурных требований	

После представления всех презентаций подводим итог. Помощники-консультанты определяют группу, набравшую больше всего баллов.

На дом: написать реферат по заданной

теме (см. домашнее задание к уроку 91).

На третьем уроке ученики в парах обмениваются рефератами, знакомятся с текстами, дают оценку качества выполнения работы по критериям, данным в табл. 2.

Критерий	Количество баллов (0 – 5)
Актуальность выбранной темы	
Самостоятельность в постановке проблемы	
Стилевое и жанровое единство текста	
Соответствие содержания теме, плану	
Глубина и полнота объяснения основных понятий	
Соблюдение структурных требований	
Правильное, обоснованное использование конструкций в структурных частях реферата	
Умение обобщать информацию, делать выводы	
Приведение обоснованных аргументов	
Правильность оформления ссылок на используемую литературу	
Грамотность и речевая культура изложения	
Владение терминологией и понятийным аппаратом	
Соблюдение оптимального объема реферата	
Графическая культура выполнения работы	
Наличие собственной оценки рассматриваемой проблемы	

После проведения оценки проверяющий готовит небольшое сообщение обобщающего характера, в котором представляет работу одноклассника. Важно, чтобы каждый ученик узнал, какую оценку заслужила его работа.

На дом: дать толкование словам: *этика, этичность, этикет.*

Урок 94. Этичность речевого общения (§ 13).

Воспроизводим на доске или распечатываем на карточках отрывки из художественных текстов.

1) Маршал поднял голову и недовольно спросил:

– Кто вы, сударь? Почему вы появились здесь так неслышно?

– Я музыкант Баумвейс, – ответил незнакомец. – Я вошел осторожно потому, что в эту зимнюю ночь невольно хочется двигаться без всякого шума.

Лицо и голос музыканта располагали к себе, и маршал, подумав, сказал:

– Садитесь к огню, сударь. Признаться, мне в жизни редко перепадает такие спокойные вечера, и я рад побеседовать с вами.

– Благодарю вас, – ответил музыкант, – но, если вы позволите, я лучше сяду к роялю и сыграю. Вот уже два часа как меня преследует одна музыкальная тема. Мне надо ее проиграть, а наверху, в моей комнате, нет рояля.

– Хорошо... – ответил маршал.

(К. Паустовский.

«Ручьи, где плещется форель»).

2) – Глупая! – обнимая ее, целуя и легонько отталкивая, сказала Ольга. – Уходи, Женя, и не мешай. Ты бы лучше сбежала к колодцу за водой.

Женя взяла с тарелки яблоко, отошла в угол, постояла у окна, потом расстегнула футляр аккордеона и заговорила:

– Знаешь, Оля! Подходит ко мне сегодня какой-то дяденька. Так с виду ничего себе – блондин, в белом костюме, и спрашивает: «Девочка, тебя как зовут?» Я говорю: «Женя...»

– Женя, не мешай и инструмент не трогай, – не оборачиваясь и не отрываясь от книги, сказала Ольга.

– «А твою сестру, – доставая аккордеон, продолжала Женя, – кажется, зовут Ольгой?»

– Женька, не мешай и инструмент не трогай! – невольно прислушиваясь, повторила Ольга.

– «Очень, – говорит он, – твоя сестра хорошо играет. Она не хочет ли учиться в консерватории?» (Женя достала аккордеон и перекинула ремень через плечо.) «Нет, – говорю я ему, – она уже учится по железобетонной специальности». А он тогда говорит: «А-а!» (Тут Женя нажала один клавиш.) А я ему говорю: «Бэ-э!» (Тут Женя нажала другой клавиш.)

– Негодная девочка! Положи инструмент на место! – вскакивая, крикнула Ольга.

(А. Гайдар. «Тимур и его команда»).

Анализируем отрывки. Какая форма речи представлена? Сколько лиц участвует в диалоге? Можно ли говорить, что между участниками диалога складывается эффективное общение? Заинтересованы ли участники диалога в общении? Как это отражается в репликах героев? Только ли реплики

персонажей показывают качество общения? Обращаем внимание на авторские ремарки. Пробуем сформулировать правила эффективного общения. Выслушиваем ответы, фиксируем их на доске. Затем рассматриваем иллюстрации на с. 356 (упр. 101). На какой иллюстрации показана ситуация эффективного общения? Какие фото демонстрируют, что общение участникам не нравится, что нет понимания, заинтересованности? Читаем текст на с. 356. О каком качестве речи говорится в тексте? По какому критерию необходимо оценивать уровень культуры речи? Даем определение данному критерию, записываем:

Этичность общения – это ...

Какие ошибки возникают при нарушении этичности речи? Серьезны ли эти ошибки? Допускаете ли такие ошибки вы, ваши близкие и знакомые? Стараетесь ли преодолеть подобные ошибки? Указываете ли на такие ошибки своим знакомым? Выслушиваем развернутые ответы учеников.

В чем состоит отличительная особенность общения в век высоких технологий? Пользуетесь ли вы социальными сетями? Какими? Какими признаками характеризуется виртуальное общение? Есть ли правила общения в сети, свой этикет? Воспользуйтесь ресурсами Интернета, чтобы найти информацию о «сетевом этикете, или сетикете». Знакомо ли вам это понятие? Формулируем определение:

Сетикет, или сетевой этикет, – это...

Называем основные правила сетевого этикета. Ответы учеников фиксируем на доске. Соблюдаете ли вы данные правила, когда вступаете в общение в социальных сетях, чатах, блогах? Читаем текст упр. 102. О каких явных нарушениях сетевого этикета говорится в тексте? Встречались ли вы с указанными нарушениями? Читаем предложения, в которых есть выделенные слова. Даем пояснения к ним. Записываем предложения, добавив пояснительные или уточняющие обособленные конструкции, раскрывающие значение выделенных слов. В классах с базовым уровнем подготовки целесообразно сначала проговорить предложения вслух; в хорошо подготовленных классах ученики записывают дополненные предложения самостоятельно.

Далее выполняем упр. 103 с использованием аудиоприложения. Учащиеся слушают высказывания. Доказывают, что в каждом

нарушен критерий этичности речи. Затем вновь слушаем аудиозапись. После каждого высказывания запись останавливаем, ученики записывают исправленный вариант, который не содержит оскорблений по отношению к слушающему, не унижает достоинство самого говорящего. Проверку проводим совместно.

На дом: упр. 102 (задание 3).

Урок 95. Синтаксические нормы: употребление обособленных членов предложения (§ 14).

Рассматриваем типичные ошибки в употреблении причастных и деепричастных оборотов, обособленных обстоятельств.

На доске записываем одно из предложений упр. 104:

Я стоял у освещенного окна солнцем.

Анализируем предложение: указываем грамматическую основу, находим причастный оборот и определяемое слово. Какая синтаксическая норма нарушена? Формулируем положение о месте определяемого слова по отношению к причастному обороту. В рамке на с. 358 перечислены основные ошибки, которые встречаются в предложениях с причастными оборотами. Просмотрите их. Какой буквой обозначена выявленная нами ошибка? Устно исправляем синтаксическую ошибку. Затем ученики работают в парах: определяют тип ошибок в предложениях с причастными оборотами (упр. 104). Результат работы фиксируем в форме таблицы: указываем тип ошибки, обозначенный буквой, и номера предложений, в которых встречается данное нарушение нормы (см. табл. 3):

Таблица 3

Ошибка	Предложения
А	
Б	
В	
Г	
Д	

Проверку проводим по эталону, воспроизведенному на доске. Затем ученики работают самостоятельно. Выбирают по одному предложению из каждой группы, записывают в тетрадах исправленный вариант. Для проверки в парах обмениваются тетрадями. По аналогии проводим работу с предложениями упр. 106.

Затем ученики работают самостоятельно, выполняя по вариантам упр. 105 и 107: вариант I – упр. 105 (предложения 1, 3, 5, 7); упр. 107 (предложения 2, 4, 6); вариант II – упр. 105 (предложения 2, 4, 6); упр. 105 (предложения 1, 3, 5, 7). Проверку работ проводим в парах.

Далее устно анализируем ошибочное употребление обособленных обстоятельств в предложениях упр. 108. Ученики последовательно читают предложения, определяют характер ошибки (см. объяснение каждой ошибки в рамке), редактируют предложения и записывают в тетрадях.

На дом: упр. 128.

Дополнительный материал

РТ № 2: упр. 68 (с. 82).

Урок 96. Комплексное повторение материалов главы 4.

Выполняем упражнения рубрики «Говорим без ошибок» (с. 360–361).

Устно выполняем упр. 109. Ученики поочередно читают слова, выделяя ударный слог. В случае ошибки, затруднения, разногласий обращаемся к орфоэпическому словарю. Упр. 110 выполняем по вариантам: вариант I выписывает слова, в которых согласные перед *e*, *и* произносятся твердо; вариант II – слова, в которых согласный произносится мягко. Какие слова имеют два варианта произношения? Проверку проводим по эталону, данному на доске, или с использованием аудиоприложения.

Упр. 112 выполняем совместно. Ученики читают синтаксические конструкции, устно объясняют правописание слов со скобками, выбор окончания собственных имен существительных в Тв. падеже, затем записывают в тетрадях. В словах с пропущенными буквами и со скобками обозначают орфограммы, выделяют соответствующие морфемы. Затем самостоятельно выполняют упр. 129. Проверку проводим по эталону, воспроизведенному на доске.

Переходим к упражнениям, направленным на соблюдение синтаксических норм и употребление слов с учетом их лексического значения в предложении. Упр. 113 выполняем совместно. Ученики читают предложение, называют избыточные слова, предлагают исправленный вариант, записывают его. Если предложение можно исправить двумя способами, записываем оба варианта. Упр. 114 выполняем с использованием аудиоприложения: слушаем предложения, находим ошибки и записываем правильный вариант.

Завершаем урок работой на основе материала упр. 111. Предлагаем ученикам просмотреть данные слова. Знакомы ли они вам? Известно ли их лексическое значение? Знаете, как они правильно произносятся? Читаем слова вслух и объясняем их значение. Если возникают сложности, разногласия, обращаемся к лингвистическим словарям – печатным или на портале ГРАМОТА.РУ. **Дополнительное задание:** составьте с каждым из данных слов простое предложение. Предложения должны быть различными по конструкции:

- 1) с обособленным определением, выраженным причастным оборотом;
- 2) с обособленным определением, выраженным прилагательным с зависимыми словами;
- 3) с обособленным приложением, в роли определяемого слова – личное местоимение;
- 4) с обособленным обстоятельством, выраженным одиночным деепричастием или деепричастным оборотом;
- 5) с обособленным дополнением;
- 6) с уточняющими членами предложения;
- 7) с присоединительной или пояснительной конструкцией.

В записанных предложениях подчеркните грамматическую основу, графически объясните постановку знаков препинания.

На дом: упр. 130.

Дополнительный материал

РТ № 2: упр. 74 (с. 87).

Урок 97. Подготовка к итоговой аттестации.

Можно предложить ученикам выполнить те задания, которые даны в учебнике (упр. 115–127), подготовить индивидуальные задания в формате ОГЭ или выполнить один из типовых вариантов из соответствующих сборников.

В данных разработках опираемся на материалы учебника (упр. 132).

Сообщаем ученикам, что на уроке предстоит написать сжатое изложение текста – отрывка из статьи Т.А. Алексеевой (базовый уровень); написать сжатое изложение текста и привести аргументы, подтверждающие основную мысль автора (повышенный уровень).

Перед прослушиванием даем предтекстовое задание: определите основную мысль текста, наблюдайте, как происходит ее развитие.

Слушаем отрывок из статьи Т.А. Алексеевой.

Если вы всерьез решили заняться совершенствованием письменной речи и хотите сделать

свой язык эмоциональным, энергичным и в то же время емким по мысли — перечитайте статьи Марины Цветаевой «Мой Пушкин» и «Пушкин и Пугачев». В них удивительно не только богатство содержания, тонкость и яркость мироощущения, неожиданность подходов к теме. Поражает прямо-таки физически осязаемый энергичный напор речи — экспрессивность.

Экспрессивность стиля — весьма неплохое качество письменной речи. Достигается это в основном за счет коротких, простых предложений, разнообразных по интонации, и умелого использования тире — самого современного из всех знаков препинания.

Тире — не просто знак, существующий в системе современной русской пунктуации. Это знак выразительности, знак выделения слова или словосочетания, знак, вносящий особую интонацию в предложения. Цветаева использует этот знак как настоящий мастер. В ее стиле раскрывается ее личность.

Стиль вашей речи несет в себе особенности вашей личности. Совершенствуя свой стиль, вы совершенствуете себя.

После первого прослушивания проводим беседу. Какова тема текста? Какова основная мысль? Как развивается основная мысль? Какие микротемы можно выделить в тексте? Совместно составляем и записываем на доске тезисный план. Перескажете текст, опираясь на составленный план.

Слушаем текст второй раз. Определяем, какие способы сжатия можно применить к данному тексту. Последовательно проводим работу с каждым абзацем. Затем представляем «результат сжатия»: несколько учеников озвучивают сжатый вариант текста. В классе с базовым уровнем подготовки ученики приступают к письменной части работы.

В классах с высоким уровнем подготовки предлагаем прочитать стихотворение М. Цветаевой, чтобы использовать его в письменной работе в качестве аргумента для подтверждения основной мысли текста Т.А. Алексеевой.

Вот опять окно,
Где опять не спят.
Может — пьют вино,
Может — так сидят.
Или просто — рук
Не разнимут двое.
В каждом доме, друг,
Есть окно такое.
Крик разлук и встреч —
Ты, окно в ночи!
Может — сотни свеч,
Может — три свечи...

Нет и нет уму
Моему — покоя.
И в моем дому
Завелось такое.
Помолись, дружок, за бессонный дом,
За окно с огнем!

(26 декабря 1916).

Можно прочитать и другие стихотворения поэта.

После выполнения основной части работы ученикам можно предложить **дополнительное задание**: написать небольшое (5–6 предложений) сочинение на тему «Есть ли у меня своей собственный стиль? Как я его совершенствую?», включив в него предложения с обособленными членами.

На дом: упр. 131.

Уроки 98, 99. Повторение и обобщение изученного в VIII классе.

Учитель сам определяет, какие темы требуют повторения и обобщения, какие упражнения взять для работы. Мы предлагаем текст для комплексного анализа, который позволяет охватить максимальное количество изученных тем. Если на уроке недостаточно времени для выполнения заданий в полном объеме, учащиеся заканчивают работу дома. В классах с базовым уровнем подготовки такую работу можно выполнить в парах.

Прочитайте стихотворение Н. Заболоцкого и выполните задания.

Вечер на Оке

- (1) В очаровань.. ру(с,сс)кого п..йзажа
Есть подл..(н,нн)ая радость но она
Открыта (не)для каждого и даже
(Не)каждому художнику в..дна.
- (2) (С)утра обр..мене(н,нн)ая работой
Трудом лесов заботами полей
Пр..рода смотр..т как(бы) (с)(не)охотой
На нас (не)очаров..(н,нн)ых людей.
- (3) И лиш.. когда за темной щаш..й леса
Вечерний луч таинстве(н,нн)о бл..снет
Обыд..(н,нн)ости плотная завеса
С ее красот мгнове(н,нн)о упадет.
- (4) Вздохнут леса опуш..(н,нн)ые в воду
И как(бы) сквозь прозрачное стекло
Вся грудь реки пр..никн..т к неб..своду
И заг..рится влажно и светло.
- (5) Из белых баш..н облачного мира
Сойдет огонь и в нежном том огне
Как(буд)(то) под руками юв..лира
Сквозные тени лягут в глубине.
- (6) И чем ясней станов..тся детали
Предметов ра..полож..(н,нн)ых (во)круг
Тем (не)об..ятней делаются дали
Речных лугов затонов и излук.

- (7) Г.рит весь мир прозрачен и духовен
Теперь(то) он (по)истин.. хорош
И ты ликуя множество д..ковин
В его живых чертах ра..познаеш..

Задания

1. Подготовьте выразительное чтение стихотворения.
2. Определите его тему. Укажите строки, в которых сформулирована основная мысль. Как раскрывается идея в стихотворении?
3. Укажите, какие выразительные средства (тропы) использованы автором. Приведите примеры.
4. Спишите стихотворение, вставляя пропущенные буквы, раскрывая скобки, расставляя недостающие знаки препинания.
5. В предложении 1 укажите часть речи каждого слова.
6. Докажите, что предложение 1 является сложным. Выпишите грамматические основы. Укажите типы сказуемых.
7. Объясните правописание окончания в слове *в очаровань..*. Объясните различие в написании окончаний в следующей паре: *в очарованье – в очаровании*.
8. Выполните синтаксический разбор предложения 2.
9. Из предложения 2 выпишите глагольные формы. Укажите грамматические признаки глагола в выписанных словах.
10. В предложении 3 укажите слова с орфограммой «*Н* и *нн* в словах разных частей речи». Объясните правописание этих слов.
11. Запишите словообразовательную цепочку для слова *таинственно*.
12. Укажите, какие обособленные члены употреблены в предложении 4.
13. Из предложения 4 выпишите по одному слову, образованному приставочным способом, суффиксальным способом, способом сложения. Выполните словообразовательный разбор этих слов.
14. Укажите, какую роль выполняет союз *и* в предложении 5. Составьте схему предложения.
15. Из предложения 5 выпишите по одному слову, в котором: все согласные мягкие; все согласные твердые; все согласные звонкие; звуков больше, чем букв; букв больше, чем звуков.
16. Укажите часть речи слов *ясней, необъятней* из предложения 6. Выполните морфемный разбор этих слов.

17. Объясните лексическое значение слов *затонов, излук* из предложения 6.

18. Докажите, что в предложении 6 употреблено обособленное определение.

19. Выпишите из предложения 7 словосочетания с различными видами подчинительной связи (согласование, управление, примыкание). Выполните разбор выписанных словосочетаний.

20. Объясните правописание слова *теперь(то)* из предложения 7. Приведите еще 2–3 слова с аналогичной орфограммой.

21. Из предложения 7 выпишите деепричастие. Покажите, как образована данная глагольная форма. Выполните морфемный разбор деепричастия.

22. Из предложения 7 выпишите все местоимения. Укажите их разряд по значению.

23. Из предложения 7 выпишите прилагательные в краткой форме. Выполните морфологический разбор одного прилагательного.

24. Из текста стихотворения выпишите слова с орфограммой «Правописание *ь* после шипящих в словах разных частей речи». Объясните написание этих слов.

25. Из текста стихотворения выпишите все слова с орфограммой «Гласные в корнях с чередованием». Объясните правописание корней в выписанных словах.

26. Из текста стихотворения выпишите словосочетание «прил. + сущ.» с типом связи согласование, к которому можно подобрать синонимичное словосочетание «сущ. + сущ.» с типом связи управление.

Дополнительный материал

РГ № 2: упр. 3 (с. 93).

Уроки 100, 101. Итоговый диктант с грамматическим заданием и анализ его результатов.

На первом уроке ученики выполняют итоговую контрольную работу (диктант с грамматическим заданием). На втором проводим анализ ее результатов, делаем работу над ошибками.

Для итогового контрольного диктанта можно выбрать один из предлагаемых текстов, который соответствует уровню подготовки учащихся.

Вариант I (базовый уровень)

Мальцев гнал машину вперед, отведя регулятор на всю дугу и отдав реверс на полную отсечку. Мы шли навстречу мощной туче, появившейся из-за горизонта. С нашей стороны тучу освещало солнце, а изнутри ее рвали свирепые,

раздраженные молнии. Мы бешено мчались вперед, к дальней земле, словно спеша на ее защиту. Мальцева, видимо, увлекло это зрелище. Он далеко высунулся в окно, глядя вперед, и глаза его, привыкшие к огню и пространству, блестели сейчас воодушевлением. Он понимал, что работа и мощность паровоза могли идти в сравнение с работой грозы, и, может быть, гордился этой мыслью.

Вскоре мы заметили пыльный вихрь, несшийся по степи нам навстречу. Значит, и грозовую тучу несла буря нам в лоб. Свет потемнел вокруг нас, видимости не стало, и я включил лобовой прожектор впереди паровоза. Нам теперь трудно было дышать от горячего пыльного вихря, забивавшегося в кабину и удвоенного в своей силе встречным движением машины. Паровоз с воем пробивался вперед в щель света, создаваемую лобовым прожектором. Скорость упала до шестидесяти километров. Мы работали и смотрели вперед, как в сновидении. (168 сл.)

(По А. Платонову).

Грамматические задания

1. Объясните постановку знаков препинания в предложении *Мы шли навстречу мощной туче, появившейся из-за горизонта* (вариант I); *Он далеко высунулся в окно, глядя вперед, и глаза его, привыкшие к огню и пространству, блестели сейчас воодушевлением* (вариант II).

2. Выпишите из текста три словосочетания с разными типами подчинительной связи и выполните их разбор (вариант I); выполните синтаксический разбор предложения *Мы работали и смотрели вперед, как в сновидении* (вариант II).

3. Выпишите из текста по одному слову, образованному разными способами: приставочным, суффиксальным, сложносуффиксальным способом (вариант I); укажите, к каким частям речи относятся слова: *вперед, навстречу, вокруг, вскоре, изнутри* (вариант II).

Вариант II

(повышенный уровень)

Я все бреду по горам к перевалу среди холодного тумана, и безнадежно, но покорно идет за мной в поводу мокрая, усталая лошадь, звякая пустыми стремянами.

В горах уже наступала ночь. Темнело быстро, я шел, приближался к лесам. Горы вырастали все мрачней и величавее, а в пролеты между их отрогами с бурной стремительностью валился косыми, длинными облаками густой туман, гонимый бурей сверху. Он уже задымил лес, надвигаясь на меня вместе с глухим, глубоким и нелюдимым гулом сосен. Повеяло зимней свежестью, понесло снегом и ветром.

Каждую минуту мне кажется, что перевал в двух шагах от меня, а голый и каменный подъем не кончается. Уже давно остались внизу сосновые леса, давно прошли низкорослые, искривленные кустарники, и я начинаю уставать и дрогнуть.

Поздно. Ночь становится все таинственнее, и я чувствую это, хотя не знаю ни времени, ни места.

Закрываясь от ветра, я поворачиваюсь к лошади. Единственное живое существо, оставшееся со мною! Мокрая, озябшая, сгорбившись под высоким седлом, она стоит, покорно опустив голову с прижатыми ушами. Я дергаю повод, снова подставляю лицо мокрому снегу и ветру, и снова упорно иду навстречу им... (177 сл.)

(По И. Бунину).

Грамматические задания

1. Объясните постановку знаков препинания в предложении *Мокрая, озябшая, сгорбившись под высоким седлом, она стоит, покорно опустив голову с прижатыми ушами* (вариант I); *Он уже задымил лес, надвигаясь на меня вместе с глухим, глубоким и нелюдимым гулом сосен* (вариант II).

2. Выпишите из текста предложение с рядами однородных членов. Подчеркните однородные члены в соответствии с синтаксической функцией; напишите, какими частями речи они выражены.

3. Найдите в тексте односоставные предложения (простые или в составе сложных). Подчеркните главные члены, укажите тип односоставных предложений.

4. Выпишите из текста три грамматические основы: с простым глагольным сказуемым, с составным глагольным сказуемым, с составным именным сказуемым.

Уроки 102, 103, 104, 105 (резервные).

Материалом для резервных уроков могут быть упражнения учебника, задания из рабочей тетради или дополнительные материалы к урокам. Учитель отбирает задания с учетом уровня подготовки учащихся, качеством освоения тем курса.

Последний урок – урок подведения итогов, урок самоанализа. Предлагаем ученикам небольшую анкету «Самооценка учебной деятельности учащегося». Анкету-самоанализ распечатываем на отдельных бланках для каждого ученика.

Самооценка учебной деятельности учащегося

Фамилия, имя. Класс.

1. Подумай, что нового ты узнал по предмету за этот учебный год.

2. Какие темы, на твой взгляд, усвоены лучше всего?

3. Какие темы вызвали интерес, запомнились?

4. Оцени свою деятельность в течение учебного года:

- а) не было трудностей;
- б) иногда было трудно;
- в) часто ничего не получалось;
- г) мне сложно оценить себя.

5. Укажи причины, по которым, на твой взгляд, тебе не всегда все удавалось (расположи в порядке от самой важной к наименее важной):

- не учу правила;
- правила учу, но не могу их применить;
- не вижу ошибкоопасного места в слове и в предложении;
- не понимаю объяснения учителя;
- к уроку все учу, но потом быстро забываю;
- я не успеваю, так как класс на уроке работает очень быстро;
- мне неинтересно, так как класс работает медленно на уроке;
- я не понимаю, что от меня требуют;
- мне неинтересен сам предмет.

6. Оцени себя по следующим направлениям (выбери и продолжи утверждение – укажи существенные причины):

А. Орфографические и пунктуационные умения:

1) всегда было легко, так как ...

2) иногда было трудно, так как ...

3) всегда было трудно, так как ...

Б. Написание изложений/сочинений:

1) писать легко;

2) иногда было трудно;

3) всегда трудно выполнять такую работу;

4) я не умею писать, всегда нужна посторонняя помощь.

В. Владение теоретическим материалом:

1) владею в полном объеме;

2) владею частично;

3) не владею.

7. Любимый вид работы на уроке.

8. Нелюбимый вид работы на уроке.

9. Оцени свою деятельность в течение учебного года в баллах. Совпадает ли твоя оценка с оценкой учителя? Как ты думаешь, почему наблюдаются расхождения?

10. Мои задачи на следующий учебный год.

Мы предлагаем приблизительные вопросы. Учитель может дать свой вариант анкеты. Эта информация важна как для ученика, так и для учителя. Желательно, чтобы копия анкеты осталась в портфолио ученика. Анализируя успехи и неудачи учеников в течение прошедшего года, учитель эффективнее будет планировать работу на следующий учебный год с учетом лично-ориентированного обучения.

CONTENT

METHODICS AND EXPERIENCE

Savova M.R. Speech and Its Functions in the Methodology Conception of T.A. Ladyzhenskaya.

Lipatova V.Yu. Instrumental Knowledge as the Component of Rhetoric Education in the Methodology System of T.A. Ladyzhenskaya.

Erokhina E.L., Knyazeva O.Yu. The Important Ideas of T.A. Ladyzhenskaya Methodology System in the Aspect of Schoolchildren Getting Ready for the Final Composition.

Aleksandrova G.V. Didactic Material Visualisation at Russian Language and Literature Lessons.

Improving professional skills

Ippolitova N.A. Private letter as the object for rhetoric analysis.

Shcherbinina Yu.V. The Textbook's "Vvedenie v pedagogicheskiy discourse" ("Introduction in Pedagogical discourse") Concept.

Vinogradova E.M. "Zveno v Zveno i Forma v Formu" ("Part for Part and Form for Form"): the Methodology of Close Reading of Literary Text (Part I).

METHODOLOGICAL MAIL

Such different lessons...

Deikina A.D., Tsukanova E.I. Punctuation Marks Role in the Written Speech (VIII Form).

OUT-OF-SCHOOL ACTIVITIES

Bogolyubov A.S. The script of Out-of-Class Performance "Praise to Rhetorics".

METHODOLOGICAL HERITAGE

Kurtseva Z.I. Language Action Life Long.

Bondarenko M.A. Methodological Heritage of Fedor Ivanovich Buslaev (For 200th Anniversary of the Birth).

LITERARY TEXT ANALYSIS

Nikolina N.A. Means of the Theatre Code and Their Functions in Plays by A.N. Ostrovskii.

Romanov D.A. Attractiveness Poetics: "Vospominaniya o kamne" ("Recollections of the Stone") by A.E. Fersman.

LINGUISTIC NOTES

Svyatoslavsky A.V. *Communication* or *Intercourse*: to the Terms Adjusting.

RUSSIAN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Senchenkova E.V. Use of Cluster Method Studying the Subject "Russian Language and Culture of Speech" in University.

CONSULTATION

EDITORIAL BOARD

Editor in chief: N.A. Nikolina

L.G. Antonova, B.G. Bobylev, N.S. Bolotnova, G.N. Vladimirskaia, J.N. Gosteva, A.D. Deikina, O.E. Drozdova, E.L. Erokhina, A.V. Zelenin (*Republic of Finland*), L.P. Krysin, V.V. Lopatin, O.V. Nikitin, B.J. Norman (*Republic of Belarus*), S.S. Oganesyanyan, T.M. Pakhnova, I. Pálosi (*Republic of Vengria*), V.M. Pakhomov, M.N. Priemysheva, B. Toshovich (*Republic of Austria*), S.N. Tseitlin, M.R. Shumarina.

Научно-популярный и научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома



Издатель – ООО «Наш язык» Выходит 9 раз в год ISSN 2541-8793 апрель

12 +

СОДЕРЖАНИЕ

Юбилей	2
	6 От А до Я
Слова текут – вода живая	11
	15 Рабочая тетрадь
Проба пера	17
	18 Игры. Шарады
Кроссворд	19
	20 Ответы

Юбилей

К 200-летию со дня рождения Ф.И. Буслаева

Великий сын России Федор Иванович Буслаев (1818–1897) – академик Петербургской академии наук, член французской *Société de linguistique*, почетный член многих научных учреждений и научных обществ России, прославивший русскую науку многочисленными трудами по языкознанию, литературоведению, искусствознанию. Сразу после окончания Московского университета он стал гимназическим учителем русского языка и литературы, домашним наставником, а с 1847 г. началась его университетская деятельность. Федор Иванович был настоящим Учителем, воспитавшим многих известных ученых. По болезни покинув в 1881 г. Московский университет и сосредоточившись на научных исследованиях, он великодушно признавался в своих «Воспоминаниях»: заметив, что начинает стареть, предоставил молодому поколению «вести дело по новым путям», гордясь своими учениками и радовался, что они «со славою» ведут дело, начатое им.

Педагогическое служение Ф.И. Буслаева оставило громадный след в русской лингводидактике. Среди его значительных сугубо научных языковедческих работ особое место занимает двухтомный труд «О преподавании отечественного языка», а также учебник для преподавателей и студентов «Историческая грамматика русского языка», «Учебник русской грамматики, сближенной с церковнославянской, с приложением образцов грамматического разбора. Для средних учебных заведений» и др. Замечательна его «Историческая хрестоматия церковнославянского и древнерусского языка», содержащая в «палеографически точной форме и с объяснительными примечаниями выписки из многих церковнославянских и древнерусских памятников, о которых до тех пор было известно только по имени», где «с тонким подбором» были «собраны Буслаевым цветки по полю древнерусской письменности или произведений народного творчества», с целью «поднять значение языка как народной святыни», утвердить «нравственное значение русской грамматики» (Ягич И.В. История славянской филологии. – СПб., 1910. – С. 537).

Исходя из того, что «слово есть художественный образ, вызванный живейшим ощущением, которое в человеке возбудила природа и жизнь», Буслаев привлекал для своих исследований древнерусскую письменность, народную поэзию, сказки и предания, а также пословицы, поговорки, устойчивые словосочетания, в которых он искал отзвуки древней мифологии. Многие работы Ф.И. Буслаева – как монографии, так и отдельные статьи – освещают эти его воззрения. Яркое отражение они получили уже в магистерской диссертации, защищенной в Московском университете в 1848 г., т.е. можно отметить 170-летний юбилей книги «О влиянии христианства на славянский язык», где описываются два периода древнейшей истории языка – мифологический и христианский (на основе анализа Остромирова евангелия).

Предлагаем ознакомиться с фрагментами из этой книги, извлеченными из репринтного воспроизведения издания 1848 г. (М., 2012). Здесь текст дается по современной графике и орфографии, с передачей некоторых пунктуационных особенностей оригинала.

По мере развития образованности и сближения с чуждыми народами теряется сознательное употребление родного языка. Летописцы, составители грамот и другие старинные писатели были чувствительнее нас к значению слов, свободнее ими пользовались и были смелее в словопроизводстве. Мы даем слову свое собственное значение, соответствующее степени нашего умственного образования: наши предки, еще не утратив в своем сознании первоначального впечатления, словом выражаемого, не могли на слово налагать чуждое ему значение и применяли свою мысль к основному корню слова, естественно развивая таким образом его смысл. Привычка обращаться только к известным, литературою усвоенным выражениям, заключает нас со всем богатством современного мышления в тесном кругу, из которого иногда извлекает только высокое дарование писателя, воспитанного воззрениями и смыслом родного языка: ибо язык пока живет в народе, никогда не утратит своей животворной силы; и всякое замечательное в литературе явление есть как бы новая попытка творчества в языке, есть возрождение той же самой силы, которая первоначально двинула язык к образованию. Потому-то писатели классические бывают создателями новых слов и оборотов, которые, однако, всем понятны: они нам нравятся не потому, что они новы, а потому, что мы ради (так! – Т.Б.) найти в нас самих, в родном языке, столь для нас известном – не замеченное нами. Таким образом всякое гениальное нововведение в языке скорее можно назвать находкою утраченного, нежели приобретением нового: и наша радость в этом случае объясняется временным пробуждением в нас сознания к творческой силе нашего собственного слова.

Напрасно стали бы мы в истории языка искать того древнейшего периода, когда человек вполне сознавал свое слово: в старину он только менее отделял от него свою мысль. Потому слово, как верное выражение преданий и обрядов, событий и предметов, понималось в теснейшей связи с тем, что выражает: названием запечатлевалось верование или событие, и из названия вновь возникали сказание или миф; изобразительным воззрением слово живописало страсти и духовные способности человека и своей изобразительностью пораждало (так! – Т.Б.) веру в вещественное явление духовного. Затерянное в отдаленных веках верование удерживало свое бытие в сохранившемся названии, намекавшем на утраченное. Простосердечное мышление не понимало в языке суетной прикрасы, и изобразительность языка, в древнейшем его периоде, казалась естественным, прямым выражением мысли: ибо мысль не могла еще во всей отвлеченности отрешиться от тех жизненных убеждений, которые собственно выражались словом. Этот древнейший период языка, по внутреннему значению, можно назвать мифологическим, по способу же воззрения – эпическим. Несмотря на свободу, с какой в старину пользовались языком, нельзя не заметить эпической обрядности в повторении известных обычных выражений: сказанное однажды о каком-либо предмете казалось столь удачным, что уже не нужно было видоизменять оное. Это свойство древнейшего языка было существенным основанием, почему язык становился верным орудием предания. Каждое слово, возбуждая живое впечатление, им выражаемое, останавливало на себе внимание; точно так, как эпический поэт до малейшей подробности любит описывать каждый встречающийся ему предмет, и как свободная мысль эпического поэта как бы невольно увлекается созерцанием разнообразия видимой природы, так и язык сковывал развитие мысли, поглощая ее отвлеченность изобразительным впечатлением, выражаемым в слове.

Богатые уподобления и блестящие картины, столь свойственные эпическому воодушевлению, живут той же творческой силой и в древнейшем языке, в отдельных предложениях, и не удивляют говорящего своей меткой изобразительностью, подобно

тому, как все истинно прекрасное в природе чуждо изысканности и пленяет других, в своей простоте не разумея, как оно прекрасно. Наконец язык, в древнейшем периоде своего образования, уже и потому является неразлучным спутником народной эпической поэзии, что вместе с ней является сокровищницей верований и преданий, им запечатленных в памяти народа.

В эпических формах, даже и доселе удержанных народной речью, открываются глубокие следы глубокой древности. Слово, как звук, выражающий движения потрясенной души, тронутой впечатлением внешним в соприкосновении с действительностью, означает предметы по тем свойствам, какие ярче бросаются в глаза и затрогивают (так! – *Т.Б.*) воображение. Ежедневное употребление впоследствии возводит впечатление до общего понятия: но сила начального впечатления возникает вновь и остается на память народу в постоянном эпитете, который как бы подновляет употреблением сглаженную с слова краску, придавая ему свежесть первого впечатления. Родство происхождения постоянного эпитета и названия предмета убеждает нас в этом. Впоследствии из первоначального впечатления и постоянного эпитета развивается целое поверие. Для истории языка весьма важно обратить внимание на такой переход слова от значения просто наглядного к мифологическому, глубоко коренящемуся в нравах и обычаях народа. (С. 7–11).

Бессознательная, первобытная жизнь народа, выражаемая в языке, по преимуществу отличается наивным согласием природы духовной человека с силами природы физической. Свою собственную душу человек понимает первоначально не иначе, как в связи с явлениями мира внешнего: он догадывается о ней, как о силе, только по тем проявлениям творческой силы, какие замечает в окружающем его воздухе, в воде и в других вещественных элементах. Не по риторическому (так! – *Т.Б.*) тропу составляет язык метафорические выражения, заимствованные из воззрений на природу внешнюю, для означения душевных качеств и способностей, а по глубоко коренящемуся в народе верованию, что повсюду в природе распространена одна высшая сила, везде действующая с одинаковыми правами, и что те душевные движения, которые человек сознает в себе, присутствуют и в окружающей природе, но до времени остаются немые, выжидая своего чудесного явления в каком либо сверхъестественном существе. Божество, некогда воочию представлявшееся смертным, скрывается за явлениями природы, которые потому и казались способными заключать в себе такую же нравственную жизнь, какова и в человеке. Самая мифология есть не иное что, как народное сознание природы и духа, выразившееся в определенных образах: потому-то она так глубоко входит в образование языка как первоначального проявления сознания народного. Слово понимается каждым согласно с его образом мысли, а народ, образуя язык, находится в периоде бессознательного обоготворения сил природы; следовательно, весь язык, прошедши этот период, удерживает на себе следы случайного мышления. Изобразительность в наименовании духовных способностей произошла не от недостатка в словах и не от ограниченности самосознания, но от свежести воззрений на природу и от веры в тайное с нею общение человеческой души. В слоге украшенном есть тропы только потому, что источник их проникает в образование самого языка, и только то украшение в слоге хорошо, которое согласно с первобытною, безыскусственною красотою форм языка. Когда яснее сознавалось представление, выражаемое словом, тогда поэтическое украшение не только ближе подходило к воззрениям языка, но даже как бы развилось из них, потому-то древнейшая эпическая форма стоит в теснейшей связи с образованием слов.

Переводом Св. Писания установилось более определенное нравственное понятие слов, означающих способности душевные. (С.65–66).

Предания мало-помалу вытесняются христианством (так! – Т.Б.) и образованностью; сказания, не поддерживаясь общим интересом, предаются забвению; верования, отделившись от жизненных вопросов, превращаются в суеверия и искажаются. Что же остается нам в наследство от нравственных убеждений и вообще от духовной жизни наших предков? – Отживших поверий не воскресить. Народные сказания и песни и для тех, кто их понимает и ценит, не более, как антикварная редкость. Даже простой народ, по мере распространения грамотности, легко расстается с своими преданиями и поверьями. Мифология народная видимо (так! – Т.Б.) гибнет, и никакая нравственная сила не может вдвинуть ее в интересы житейские. Едва ли наука должна жалеть о такой невозвратимой утрате, как бы ни была увлекательна возникающая из древних сказаний первобытная фантазия простосердечного народа. Жизнь народа идет по своим нравственным законам движения, столь же строгим, как и законы небесного механизма, в силу которых невозможно обратное течение планеты вокруг солнца.

Но сколько бы народ ни отклонился от своего первобытного состояния, пока он не утратит своего языка, до тех пор не погибнет в нем духовная жизнь его предков. Мысль, извне привитая к слову, никогда не осилит живого образа, в нем впервые воссозданного. И если народ силою своего умственного образования разовьет самостоятельно строгую мыслительность в пределах своего собственного языка, то это возможно не иначе, как только по глубокому и искреннему сочувствию, хотя и не всегда отчетливому, с теми представлениями, какие лежат в основе самого языка. Вместе с родным языком мы нечувствительно впитываем в себя все воззрения на жизнь, основанные на верованиях и обычаях, в которых язык образовался: и как предания, донесшиеся до нас из отдаленных веков только в звуке, мифология народная будет жить в языке своей яркой изобразительностью и метким взглядом на природу. (С. 87–88).

Оправдание и предел всякому умственному развитию в формах языка определяются введением христианства и переводом Св. Писания. Слово Божие, оглашаясь на языке необразованном, выводит его из пределов домашнего, одностороннего воззрения на общечеловеческое поприще отвлеченной, нравственной мысли. Живость начального впечатления уступает величию влагаемой в слово идеи, и христианство сглаживает с языка его изобразительность, воспитанную язычеством, точно так же, как ниспровергает мраморные изображения видимых божеств. Следовательно, возведение слова от наглядного представления до общего понятия, совершающееся в языке по мере умственного развития народа, получает первое и решительное направление от перевода Св. Писания: а так как уяснение высокого учения христианского есть окончательное стремление мысли, то язык перевода Св. Писания, в продолжение всего литературного движения языка, не престаёт оказывать влияние при каждой новой попытке расширить значение слова, по мере развития мыслительности. Как история живописи определяется непрерывной борьбой христианского воодушевления с вещественностью формы и подражанием природе, так и история языка предлагает непрерывное колебание отвлеченной мысли и живого представления, друг другу оказывающих обоюдное противоположное действие. Следовательно, существенный вопрос в истории языка во время перевода Св. Писания состоит в том, чтобы показать, как язык от первоначальных своих воззрений, глубоко проникнувших и в жизнь, и в верования, и в предания народные, мало помалу переходит к ясному выражению христианских понятий. (С. 88–90).

Предисловие и подготовка текста Т.А. БОБРОВОЙ (Москва)

От А до Я

Словарь языка Тургенева

ВСЕКОНЕЧНО, нареч. Окончательно, безусловно, несомненно, бесповоротно. *Их разорили «страшно и всеконечно», отобрали у них честь, сослали в места заглазные («Дым»)*. То же у М. Загоскина и др.

ВСЕСОВЕРШЕННЕЙШИЙ, -ая, -ое. Совершенный, полный, отпетый, отъявленный. *Вася только кланялся, да краснел, да моргал, да скалил зубы с таким видом, что опять-таки нельзя было понять — что он такое: пошлый ли дурачок, или, напротив — всесовершеннейший выжига и плут («Новь»)*. То же у А. Герцена и др.

ВСКЛЮЧЕТ: осень **всклучет**, а как весна **захочет**. См. **ОСЕНЬ**.

ВСПОЛОХНУТЬСЯ, -нусь, -нешься; сов, без доп. Всполошиться. *Ну, чего ж ты всполохнулся?.. Разве она тебе не по нраву? («Муму»)*. То же у М. Пришвина и др. Эта однократная форма в современном литературном языке практически не употребляется.

ВСПЯТЬ: удалиться **вспять** и **обратно**. См. **УДАЛИТЬСЯ**.

ВСТАТЬ: **встать как встрепанный**. Шутл. о человеке, который обязательно, несомненно встанет. — *Вы не беспокойтесь, Марианна Викентьевна, — повторил он, — часика два соснет — и встанет как встрепанный («Новь»)*.

ВСТРЕПАННЫЙ: **встать как встрепанный**. См. **ВСТАТЬ**.

ВСТРЕПЕТАТЬСЯ, -ещусь, -ещещься; сов., без доп. Встрепенуться, встревожиться, вздрогнуть всем телом,

затрепетать. *Мать-то его, Феклиста, уж как же его любила, Васю-то! И словно чувствовала она, Феклиста-то, что ему от воды погибель произойдет. Бывало, пойдет-от Вася с нами, с ребятами, летом в речку купаться, — она так вся и встрепещется («Бежин луг»)*.

ВЫВИХНУТЫЙ, -ая, -ое. Одержимый какой-л. идеей, странный, не такой, как все. *Да; очень она нервическое существо; это тоже по моей части. И **вывихнута** (выделено И.Т.) она так же, как я, — хотя, вероятно, не одним и тем же манером («Новь»)*. В близких значениях у К. Паустовского и др. См. **ВЫВИХНУТЬ**.

ВЫВИХНУТЬ, -ну, -нешь; сов., кого. О ребенке: дать неправильное воспитание, развитие, ущемить, сделать ущербным. *...меня с детства вывихнули («Дворянское гнездо»)*. Ср.: у В. Шукшина в значении 'совершить что-л. необычное' («Охота стало как-нибудь вывихнуться»), в современной разг. речи *вывих* — «странное поведение, причуда, странность» (Елистратов В.С. Словарь русского арго. — М., 1997. — С. 79). Ср. **ВЫВИХНУТЫЙ**.

ВЫВОРОТИТЬ: **наизнанку выворотить**. См. **НАИЗНАНКУ**.

ВЫВОРОТИТЬ: **Рычагом не выворотить, жерновом не вымелешь**. См. **РЫЧАГ**.

ВЫДЕРНУТЬ, -ну, -нешь, сов., кого (откуда-нибудь, из). Заставить умереть, погибнуть (здесь: о болезни). *Холера стала появляться кое-где по*

окрестностям и даже «выдернула» двух людей из самого Марьина («Отцы и дети»). Ср.: Смерть вырвала из наших рядов...

ВЫМАЗАННЫЙ: дубина, вымазанная медом. См. ДУБИНА.

ВЫМОЛОТЬ: Рычагом не выворотить, жерновом не вымелешь. См. РЫЧАГ.

ВЫРОСТКОВЫЙ, -ая, -ое. Сшитый из выростка, кожи, выделанной из шкуры годовалого теленка. На ногах у него были нечищенные, выростковые сапоги («НОВЬ»).

ВЫСТРЕЛИТЬ: как в лоб из пистолета выстрелить. См. ЛОБ.

ВЯТКА, -и, ж. Вятская порода лошадей. По дороге попала тележка, запряженная парой лихих, до самых ушей, забрызганных вяток («Пунин и Бабурин»). Ср.: «ВЯТКА ж. лошадь вятской породы, малорослая, не слишком костистая, но плотная, широкогрудая; голова средняя, лоб плоский (не круглый), щетка мохнатая, глаза живые, телом кругла и вообще резва...» (Даль. — Словарь. — Т. 1. — С. 338). То же у Н. Лескова и др.

Г

ГА, межд. Выражает любую сильную эмоцию. — Полеха! полеха! Га, баде паняй, заворотень! Зачем пожаловал, заворотень? — кричал он сквозь смех («Певцы»). Там же дано примечание И.Т.: «Полехи прибавляют почти к каждому слову восклицания: “га!” и “баде”. “Паняй” вместо погоняй». См. также ПОЛЕХА, ЗАВОРОТЕНЬ.

ГАЛДЕРЕЯ, -и, ж. Галерея. Оба Рогачёвы — отец и сын — хлопотали страшно; переделывали свой дом, пристраивали разные «галдерей», дружелюбно разговаривали с работниками, потчевали их водкою («Три портрета»). Прост. эпентеза. То же у В. Гиляровского и др. Ср. галдарейка (И. Белоусов), галилея (Н. Тэффи) и т.п.

ГАРЬ, -и, ж. Выжженное место в лесу, место недавнего лесного пожара; здесь: мелколесье, редкий молодой

лес на выжженном месте, специфическое место для охоты. На следующее утро мы опять втроем отправились на «Гарь». Лет десять тому назад несколько тысяч десятин выгорело в Полесье и до сих пор не заросло; кой-где пробиваются молодые елки и сосенки, а то всё мох да перележалая зола. На этой «Гари», до которой от Святого считается верст двенадцать, растут всякие ягоды в великом множестве и водятся тетерева, большие охотники до земляники и брусники («Поездка в Полесье»).

ГЕНЕРАЛЬСКИЙ: генеральский аллюр. Здесь: шутол. об аллюре коня, который везет медленно, осторожно, как бы жалея, оберегая седока. Я было пустил моего коня в галоп вслед за ними, но это был старый манежный драбант, с так называемым генеральским аллюром в раскачку: галопом он шел еще тише, чем рысью («Пунин и Бабурин»).

ГЛАДИТЬ, -ажу, -адишь; несов., кого, чем. Здесь: в ирон. знач. бить. Тот-то как вскочит да бежать... А Ефрем за ним, да деревом-то его по пяткам... С версту его гладил («Поездка в Полесье»).

ГЛАЗ: глаза пупом полезли. Об утомлении глаз от чтения. У ней во всем доме нет ни одной книги, кроме календаря, и читать она не может иначе, как вслух — чувствует от этого упражнения испарину и жалуется потом, что у ней глаза пупом полезли («Рудин»).

ГЛАЗ: кошачий глаз. См. КОШАЧИЙ.

ГЛАЗ: на глаза; чьи. На чей-л. взгляд, с чьей-л. точки зрения. Нет, Николай Артемьевич, вы сегодня с самого вшего приезда не в духе. Вы даже, на мои глаза, похудели в последнее время. Я боюсь, что курс лечения вам не помогает («Накануне»); Он находился в состоянии, близком к помешательству, а нет сомнения в том, что в самых нелепых выходках людей помешанных есть, на их глаза, своего рода логика и даже право («Конец Чертопханова»). Чаще встречается на глаз чей-л. Возм. влияние фр. языка.

ГЛУПЫЙ, -ая, -ое. Здесь: о неумелых руках. *Работник-то я плохой... где мне? Здоровья нет, и руки глупы* («Касьян с Красивой Мечи»). Диал.- прост.

ГЛУПЫЙ: глуп, как пятка, кто. Ирон. о тупом, глупом, неразвитом человеке. *И унять его нет никакой возможности; почему? потому, вы сами знаете, Гаврила Андреич, он глух и, вдобавку, глуп, как пятка* («Муму»).

ГЛУПЫЙ: глуп один, как пара купеческих лошадей. Ирон. об очень глупом человеке. *Глуп, скажу я вам, один, как пара купеческих лошадей, а изволили бы вы поглядеть, как снисходительно он с нашим братом заговаривает, как великодушно изволит улыбаться на любезности наших голодных матушек и дочек!..* («Гамлет Штигровского уезда»).

ГЛУХАРЬ, -я, м. Глухой или плохо слышащий человек. *Одна беда... ведь этот глухарь-то, Гараська, он ведь за тобой ухаживает* («Муму»). В большинстве словарей дается с пометами *устар.* и *прост.*

ГЛЯДЕЛКИ, -лок. Глаза. *Я никогда не видывал более пронизательных и умных глаз, как его крошечные, лукавые «гляделки»* («Певцы»). Там же дано примечание И.Т.: «Орловцы называют глаза гляделками, так же как рот едалом». От *глядеть*. Слово широко употребляется в современной разг. речи (см. напр.: Елистратов В.С. Словарь русского арго. — М., 1997. — С. 91).

ГЛЯСЕ, ГЛАСЭ, ГЛАССЕ, нескл., ср. Шелковая ткань с глянцевым отливом, блестящий шелк. *На ней было шелковое розовое платье глясэ, с рукавами à la Fontanges, и по крупному бриллианту в каждом ухе* («Вешние воды»); *Платье на ней было зеленое, с воланами в несколько рядов* («Два приятеля»). От фр. *glacé* в том же знач. (*glacer* — наводить лоск, блеск).

ГНЕЗДАРЬ, -я, м. Живущий в своем родовом гнезде, любящий дом, плотно сидящий на родной земле. *Мы, Телегины, — говорил он, — род исконный, извечный; сколько нас, Телегиных, ни было, — по приходим мы не таскались, хребта не*

*гнули, по рундучкам ног не отстаивали, по судам не кормились, жалованного не нашивали, к Москве не тянулись, в Питере не кляузничали; сиднями сидели, каждый на своей **чети** (выделено И.Т.), свой человек, на своей земле... гнездари, сударь, домовитые!* («Старые портреты»). Ср.: «**гнездарь** м. птица, вынутая из гнезда, о ловчих птицах, для отличия от дикаря, выношенного старым» (Даль. — Словарь. — Т. 1. — С. 363).

ГНИЛОЙ: гнилая горячка. Брюшной тиф. *Я, помнится в Турции лежал в госпитале, полумертвый: у меня была гнилая горячка* («Мой сосед Радилов»). То же у А. Пушкина и др.

ГНУТЬ: хребет гнуть. См. ХРЕБЕТ.

ГОЛЕЦ, -льца, м. Рыба семейства карповых со слизистой кожей вместо чешуи. *В пруду за садом водилось много карасей и голецов* («Дворянское гнездо»). То же у С. Аксакова и др.

ГОЛОВА, -ы, ж. Главная часть; здесь: та часть пруда, озера, где бьют ключи. *Пестрые утки, белые и серые гуси плавали отдельными станицами по светлой воде пруда: он никогда не зацветал благодаря обильным ключам, бившим в его «голове» со дна крутого и каменистого оврага* («Затишье»). Ср.: «**Голова** также верх или вершина; начало; *голова реки*» (Даль. — Словарь. — Т. 1. — С. 367).

ГОЛОВА: во всю голову. См. ВЕСЬ.

ГОЛОВНЯ, -и, ж. Разновидность болезни злаковых, причиной которых являются грибы-паразиты — головневые грибы. *Николай Петрович имел вид озабоченный. Ему донесли, что в его пшенице, на которую он особенно надеялся, показалась головня* («Отцы и дети»). Из спец.

ГОЛЫШ, -а, м. Бедняк, неимущий человек. *Деревня, в которой мы находились, была заглазная, глухая; все ее обитатели казались голышами; мы с трудом отыскали одну — не то что белую, а мало-мальски простую избу* («Стучит!») То же у В. Даля.

ГОЛЯК, -а, м. Бедняк, нищий, оборванец. *Какой-нибудь голяк в дрянной*

тележке и с тремя пятками в мошне за пазухой, поровнявшись с богатым двором, понукал свою усталую лошаденку («Постоялый двор»).

ГОРА: Москва у всей России под горою, все в нее катится. См. **МОСКВА.**

ГОРАЗДО, нареч. Очень, весьма. Опечалился я гораздо от этого письма («Рассказ отца Алексея»), Устар., диал. Совр. знач. 'значительно, намного' встречается в других произведениях И. Тургенева: «Вам, я слышала, шестнадцать лет, а мне двадцать один: вы видите, я гораздо старше вас («Первая любовь»).

ГОРБИНА, -ы, ж. 1. Горбинка (на носу). [Хрисанф Лукич] лицо имел длинное, нос с горбиной и плоские большие скулы («Часы»). 2. Горб (у человека). Маленький старичок, с горбиною, ножками все семенит да посмеивается («Рассказ отца Алексея»).

ГОРЕМЫКА: горемыка неисходная. Конченный, фатально невезучий, безысходно несчастный человек, вечный горемыка, неудачник. — *Господи боже мой!* — с жаром продолжал баимачник, — *когда же конец? когда, господи!* Горемыка я, горемыка неисходная! Судьба-то, судьба-то моя, подумаешь! («Муму»). Прил. *неисходный* др.-церк.-слав. происхождения.

ГОРЛО: пятки сквозь горло проташить. См. **ПЯТКИ.**

ГОРОХ: горохом забарабанивать. Резко, отрывисто засмеяться. Неудержимый, несмолкаемый смех поднялся у них... Первый визгливо, как безумный, залился Шубин, за ним горохом забарабанил Берсенева («Накануне»). Ср. *горохом сыпать, рассыпаться* и т.п. 'о частых трескучих звуках, а также о речи скороговоркой'.

ГОРОШКОМ, в знач. нареч. О колоратуре, виртуозных пассажах пения высоким (здесь женским) голосом. — *Ту арию, где ты горошком, горошком, — подтвердил отец. — Браваурную, — объяснила мать. <...> Под конец она действительно рассыпалась горошком, к большому удовольствию Калимона Ивановича («Два приятеля»).*

ГОРЯЧКА, -и, м. и ж. Горячий, вспыльчивый, необузданный, несдержанный человек. *Разумеется, власти, с своей стороны, ему [Чертопханову] тоже не спускали и при случае давали себя знать; но все-таки его побаивались, потому что горячка он был страшная и со второго слова предлагал резаться на ножках («Чертопханов и Недопюскин»).* То же у Н. Лескова и др.

ГОРЯЧКА: гнилая горячка. См. **ГНИЛОЙ.**

ГОСПОДСКИЙ, -ая, -ое. Принадлежащий «господам», дворянам, помещикам, «барский». *Уж коли пошло дело на сравнения, он скорее напоминал молодую, кудрявую, недавно привитую яблоню в наших черноземных садах, — или, еще лучше: выхлещенного, гладкого, толстоногого, нежного трехлетка бывших «господских» конских заводов, которого только что начали подганивать на корде («Вешние воды»).* У И.Т. употреблено в шутил.-ирон. знач.

ГРАНЖАНР, -а, м. Значительный мужчина (или женщина) представитель (-ница) высшего общества, знатная персона. *По всему этому можно было догадаться, что новоприбывший гость не был житель провинции, не деревенский, случайный, хоть и богатый сосед, а настоящий петербургский «гранжанр» высшего полета («Новь»); — Какой гранжанр! — заметил Базаров, — кажется, это так по-вашему называется? Герцогиня, да и полно («Отцы и дети»).* От фр. *grand* 'большой' + *genre* 'стиль, мода'. Ср. *гран-сеньор* в близком знач. (И. Гончаров, Л. Толстой и др.).

ГРЕВЕДОНОВСКИЙ, -ая, -ое. Принадлежащий кисти Греведона, а также, вероятно, как общее определение изображения «идеальной» женской головы (чаще — о литографии). *На стенах висели ландкарты, четыре греведоновские головки и охотничье ружье («Бретёр»).* От имени французского художника и литографа Греведона (1776–1860), работавшего в Петербургской академии художеств в 1804–1812 гг. и создавшего множество литографий с изображением женских портретов, модных в 20–30-х гг.

XIX в. У Греведона было много подражателей, и имя его одно время приобрело нарицательное значение.

ГРЕХ: **Грешен честный, грешен плут, все грехом живут, яко же и мы. СМ. ГРЕШНЫЙ.**

ГРЕЧНЕВИК, -а, **ГРЕЧНИК**, -а, м. Крестьянская шляпа из сукна или войлока в форме усеченного конуса. *Филофей, успевший сбегать домой и возвратившийся оттуда в длинном белом отцовском балахоне, высоком гречневике и смазанных сапогах, взобрался торжественно на козла («Стучит!»). Шапoнька гречником надвинута на лоб, волосики из-под ней расчесаны направо и налево... длинный подрясник, кожаный пояс... Неужели Миша? Он и есть!* («Отчаянный»). Ср. варианты: *грéчневи́к, гречник, грéшник, грешник, грешневик, грéшневик* и т.п. (то же у М. Салтыкова-Щедрина, В. Короленко и др.).

ГРЕШНЫЙ: **Грешен честный, грешен плут, все грехом живут, яко же и мы.** Нет безгрешных людей, я (мы) так же грешен (грешны), как и все остальные. *Эх, Степан Петрович, Степан Петрович! осуждать человека легко; но знаете ли вы поговорку: «Грешен честный, грешен плут, все грехом живут, яко же и мы?» («Два приятеля»).* Ср.: *«Грешный честен, грешный плут — в мире все грехом живут!»* (Даль. — Словарь. — Т. 1. — С. 402).

ГРИ-ДЕ-ЛЕНЬ, несл. Серый в мелкую полоску. *Не успели мы ступить несколько шагов, как нам навстречу из-за густой ракиты выбежала довольно дрянная лягавая собака, и вслед за ней появился человек среднего роста, в синем, сильно потертом стуртуке, желтоватом жилете, панталонах цвета гри-де-лень или блé-д-амур, наскоро засунутых в дырявые сапоги, с красным платком на шее и одноствольным ружьем за плечами («Льгов»).* Фр. *gris de ligne* 'серый в полоску'. «Из гриделина [гриделена] шили визитные брюки, т.к. к визитке не полагалось брюк из

ткани того же цвета» (Кирсанова Р.М. *Костюм в русской художественной культуре.* — М., 1995. — С. 84).

ГРОШ: **Божия душа в полтора гроша.** СМ. **БОЖИЙ.**

ГРЫЗЬ, -и, ж. Грызение, угрызения (совести), беспокойство, сомнение, тревожный внутренний голос. *Разговор возвратился опять на политическую почву. Тайный внутренний червь продолжал точить и грызть Нежданова; но чем эта грызь была сильнее, тем громче и бесповоротнее говорил он («Новь»).* Ср.: *«Грызение совести... Грызь ж. резь, ломота, ноющая острая боль (см. грыжа)»* (Даль. — Словарь. — Т. 1. — С. 401).

ГУБВАХТА, -ы, ж. Гауптвахта. *Коли бы по службе что вышло, я бы вас на губвахту* (выделено И.Т.) («Петушков»). Прост. контаминация с губа. Ср. современное жарг.-арм. *губа* в том же знач. и производные (см.: Коровушкин В.П. *Словарь русского военного жаргона: нестандартная лексика и фразеология вооруженных сил Российской империи, СССР и Российской Федерации XVIII—XX веков.* — Екатеринбург, 2000). СМ. **ГУПТЕВАХТА.**

ГУМОРАЛИСТ, -а, м. Тот, кто разделял идеи гуморальной патологии, которая считала нарушения соотношений жидких сред организма главной причиной болезней. *И в мое время какой-нибудь гуморалист Гоффман, какой-нибудь Броун с его витализмом казались очень смешны, а ведь тоже гремели когда-то («Отцы и дети»).* От спец. *гуморальный* 'относящийся к жидким, внутренним средам организма — крови, лимфе, тканевой жидкости' (от лат. *humor* 'влага, жидкость').

ГУПТЕВАХТА, -ы, ж. Гауптвахта. *На гуптевахту стащить его надо («Часы»).* Прост. метатеза. Ср. **ГУБВАХТА.**

ГУСЬ: **ложись гусь на сковороду.** СМ. **ЛОЖИТЬСЯ.**

В.С. ЕЛИСТРАТОВ
Москва

Слова текут — вода живая

Из истории названий минералов

(орлиный камень, орлит, орлец)

Прохожий тут достал из корзинки камешек кубастенький. Ростом кулака в два. Сверху и снизу ровнехонько срезано, а с боков обделано на пять граней. В потемках не разберешь, какого цвету камень, а по гладкой шлифовке — орлец. На верхней стороне чуть видны беленькие пятнышки, против каждой грани.

П. Б а ж о в. Орлиное перо (1945).

В истории русской минералогической терминологии есть три минерала, в обозначении которых присутствует один общий мотивировочный элемент — слово *орел*, при том что происхождение этих наименований весьма различное: *орлиный камень*, *орлит*, *орлец*.

Описание минерала **орлиный камень**, его номинация и объяснение происхождения названия принадлежат знаменитому римскому ученому-естествоиспытателю Плинию Старшему (23/24 – 79 гг.), написавшему «Естественную историю» (в 37 книгах) и погибшему в 79 г. во время извержения Везувия. В «Естественной истории» он, кроме всего прочего, описал известные ему минералы. Русский ученый-минералог академик Василий Михайлович Севергин (1765–1826), выделив соответствующий материал из этого огромного труда, создал словарь с переложением латинского текста на русский язык (Каия Плиния Секунда Естественная история ископаемых тел, переложенная на российский язык в азбучном порядке и примечаниями дополненная трудами В. Севергина. – Спб., 1819). Здесь описывается и орлиный камень:

Aetites. **Орлиный камень**. Орлиные камни, по причине названия своего, в большой ходят славе. Обретаются они в орлиных гнездах. <...> Орлы не высидивают детенышей без них <...> Белого цвета и круглого вида, находятся в реках. Во внутренней его полости заключаются камешек. (Севергин В.М. Естественная история ископаемых тел. – Спб., 1819. – С. 19–20).

Севергин делает примечание: «Называют его *гремушечным*».

Сведения о синониме названия *орлиный камень* – *гремушечный* (благодаря своему свойству греметь при встряхивании) Севергиным могли быть взяты у ученого-естествоиспытателя и путешественника Ивана Ивановича Лепёхина (1740–1802), который в 1771 г. в своем дневнике во время путешествия по р. Вятке записывал:

На падах речных между гольшами и серными известными камнями, находили мы тут, так называемая *орлиныя камни*, снаружи имели они железистой цвет; очертание продолговатое или круглое, а когда распиливали сей камень, то слои чем ближе идут к центру, тем бледнее становятся; самую средину по большей части составлял пещаной катышок, а иногда талька, которые в иных были свободны и при трясении гремели <...> ...крестьяне называют

[их] *гремушками*, и служат к забаве крестьянских детей. (Лепёхин И.И. Дневные записки путешественника доктора и Академии наук адъюнкта Ивана Лепехина по разным провинциям Российского государства... – СПб., 1780. – Ч. 3. – С. 221–222).

Название *гремушка* как синоним термина *орлиный камень* включено в «Словарь минералогический» (СПб., 1790), изданный «стараниями» Вольного экономического общества:

Klappersteine (камни-погремушки). Орлиные камни гремящие. *Гремушка* (с. 43).

Латинский термин *aetites* (греч. *ἀετός* 'орел'), введенный Плинием, из латинских словарей вошел в двуязычные словари Юго-Западной Руси XVII в. и переводился как *камень орлий* (др.-рус. *орьлии* – производное с суф. - *ьль* от *орьль*).

Первые фиксации отмечены в «Лексиконе латинском» Епифания Славинецкого (1642) и «Лексиконе словено-латинском» Епифания Славинецкого и Арсения Корецкого-Сатановского (1650):

aetites, *ети(т)*, *камє(н)* *орьли(й)* (л. 13); *Камень орлий*. *Ae[t]ytes, m. plur.* (л. 42) (Лексикон латинский Е. Славинецкого. Лексикон словено-латинский Е. Славинецкого та А. Корецкого-Сатановського / Підготував до видання В.В. Німчук. – Київ, 1973. – С. 74, 456).

Епифаний Славинецкий, монах Киево-Печерской лавры, для своего «Лексикона латинского» использовал латинский словник очень популярного тогда словаря известного итальянского лексикографа эпохи Возрождения А. Калепино (Calerpinus, 1465–1511), изданного в Италии в 1502 г., и перевел его на церковнославянский язык (с явными элементами староукраинского языка). В 1649–1650 гг. Епифаний Славинецкий вместе с Арсением Корецким, монахом Киевского Братского монастыря, направленные в Москву в связи с новым переводом Библии и правкой богослужебных книг, переработали «Лексикон латинский» Е. Славинецкого и издали «Лексикон словено-латинский» (1650).

Словарь Славинецкого и Корецкого почти полностью вошел в вышедший в Москве в 1704 г. «Лексикон трехязычный» Федора Поликарповича Поликарпова-Орлова, переводчика, автора славянского букваря и грамматики, директора московского Печатного двора, который удалил украинские формы и расширил словарный материал первоисточника:

Камень орлий, *ἀετιτής*, *aetites*. (С. 142).

Этот термин приводится и в «Немецко-латинском и русском лексиконе купно с первыми началами русского языка» Э. Вейсмана (СПб., 1731):

Adlerstein, *aetites*, *орлий камень*. (С. 16).

Позже в этом терминологическом сочетании употребляется прил. *орлиный* (с суф. -*ин*) – в «Дневных записках» И. Лепехина (СПб., 1771. – Ч. III. – С. 221–222) и в «Словаре минералогическом» (СПб., 1790. – С. 2, 43).

В словарях XVIII в. зафиксирован также однословный синоним *орлик*, восходящий к словосочетанию *орлий камень*:

Орликъ камень, *ἀετιτής*, *aetites lapis* (По л и к а р п о в . – С. 205); *Adlersteine* Орлиные камни, или орлики (Словарь минералогический. – С. 2).

Аналогично образован термин *роговик* из *роговой камень* (*роговик* отмечается в «Словаре минералогическом», с. 26) – по продуктивной до сих пор модели образования существительных с суф. -*ик* от прилагательного, входящего в состав словосочетания: *маховой колесо* → *маховик*.

Название *орлиный камень* сохранилось в современной русской минералогии:

Орлиный камень – полая кремнистая или глинисто-железистая секреция размером в грецкий орех. (Петрографический словарь. – М., 1987. – С. 278).

В 1952 г. советским геологом и минералогом Вячеславом Гавриловичем Мелковым был открыт новый минерал, получивший название **орлит** ('силикат, минерал урана'). Здесь мотивировочное слово *орел* не имеет отношения к каким-либо свойствам самого минерала, но напрямую связано с названием места, где он был найден, – топонимом *Орлиные скалы* в Ставропольском крае (Ма ш к о в е ц Г.А. и др. Уран российских недр. – М., 2010. – С. 349–351, 353). Наименование минерала по месту его залегания весьма распространено в минералогической номенклатуре (ср. *топаз* – по названию острова в Красном море, *бразилианит* – ювелирный камень, *альмандин* – ювелирный гранат, назван по местности в Малой Азии).

Орлец, так же как и *орлит*, – наименование минерала топонимического происхождения.

Первой фиксацией слова *орлец* как названия минерала является запись его в записной книжке англичанина Ричарда Джемса, который приехал в Россию в составе английского посольства и в 1618–1619 гг. вел записи живого разговорного языка в Холмогорах, снабжая русские слова и фразы английским переводом. В 1959 г. записные книжки Р. Джемса были изданы и прокомментированы Б.А. Лариным (Л а р и н Б.А. Русско-английский словарь Ричарда Джемса, 1618–1619. – М., 1959). В Словаре Джемса:

orlets, Alabaster (орлец, алебастр) (Словарь Джемса // Ларин. – С. 139); орлец [=известняк] («Указатель русских слов», составленный Лариным // Там же. – С. 237).

Новгородская первая летопись (в списке сер. XV в.) свидетельствует, что сын новгородского посадника Лука Варфоломеев в 1342 г. «поѣха за Волокъ на Двину, и постави городокъ Орлецъ» (Полное собрание русских летописей. – М., 2000. – Т. III. – С. 355). «Городок Орлец» был поставлен на краю крутого мыса, образовавшегося при повороте Северной Двины с юга на север (в 30 верстах от Холмогор).

Названия с этимологом «орел» (особенно гидронимы) широко распространены в русской топонимике, но, по мнению некоторых исследователей, по происхождению восходят к балтийскому гидрониму *Арлея* – правый приток Днепра, др.-прусс. *Arle* 'озеро', а «сближение с производным от русск. "орел" вторично» (Т о п о р о в В.Н., Тру б а ч е в О.Н. Лингвистический анализ гидронимов Верхнего Поднепровья. – М., 1962. – С. 176).

Стены городка *Орлец* (сохранилось древнее городище) построены из щебня, залитого известью, а щебень изготовлен из известняка, добывавшегося в той же местности. Естественно предположить, что топоним *Орлец* дал название строительному материалу, из которого были возведены его стены и рядом с которым находилось богатое месторождение этого минерала. Да и сам Орлец стоял на известковом мысу (См.: Ты щ и н с к и й А.Г. О чудских древностях Архангельской губернии // Труды первого Археологического съезда в Москве, М., 1871. – Т. II. – С. 350–354).

Слово *орлец*, обозначавшее минерал, на протяжении своего многовекового существования (от первой фиксации в первой четверти XVII в. до нашего времени) многократно меняло объекты наименования и обозначало большое количество самых разных минералов. Б.А. Ларин (с. 235) замечает, что «*орлецом* на Северной Двине зовут <...> белый кварц, добываемый по берегам в нижнем течении».

В XVIII в., когда в России начались активные разработки полезных ископаемых, название *орлец* с берегов Северной Двины переключалось в горнорудные районы – на Урал и Алтай.

В 1769 г., по свидетельству Никиты Саввича Попова, составившего подробное «хозяйственное описание» Пермской губернии XVIII в. (П о п о в Н.С. Хозяйственное описание Пермской губернии по гражданскому и естественному состоянию в отношении к земледелию, многочисленным рудным заводам, промышленности и до- моводству. – Пермь, 1804. – Ч. 1–2), «горные люди», искавшие кварцевые жилы, в Чердынском уезде Пермской губернии «находили <...> глиммероватый иль, голу- бой орлец» (глиммер – слюда) (Ч. 1. – С. 6).

В 1776 г. в Санкт-Петербурге Горное училище издало минералогическое учебное руководство «Опыт Кронштетова рудословия» Акселя Федрика Кронштедта в пере- воде с немецкого, выполненном студентом этого училища Матвеем Курдыманом. В аналогический ряд:

горный кремень, Petrosilex, *роговой камень*, Lapis corneus Germanorum (немецкий роговой камень). (К р о н ш т е д т А.Ф. Опыт Кронштетова рудословия. – СПб., 1789. – С. 120),

переводчик добавил еще *колыванский орлец* (Колывань – предгорье Алтая, терри- тория богатых рудных месторождений и горных промыслов, а с первой половины XVIII в. – медеплавильных заводов и гранильных фабрик Демидовых). Очевидно, из этого источника взята первая словарная фиксация слова *орлец* как названия минерала:

Орлец колыванский, der Hornstein, la roche de corne (Н о р д с т е т И. Российский с немец- ким и французским переводом словарь. – СПб., 1782. – Ч. 2. – С. 479).

С тех пор надолго названия *орлец*, а также и *орлец роговой* (Словарь коммерче- ский, содержащий познание о товарах всех стран и названиях вещей / пер. с франц. Вас. Левшиным. – М., 1789. – Ч. II. – С. 387) стали синонимами обозначения минерала *роговой камень*.

В 1798 г. вышли «Первые основания минералогии» В.М. Севергина, где упомина- ется «алой орлец, найденный близ деревни Шибраха в 25 верстах от Екатеринбурга» (Кн. II. – С. 299). Это было первое упоминание драгоценного поделочного камня, от- крытого на Урале в конце XVIII в., который назывался еще *уральский орлец*.

В 20-х гг. XIX в. известный французский минералог и физик Франсуа Бёдан (1787– 1850) дал этому минералу название по его цвету:

Rhodonit (родонит) от греч. ροδον (роза). (См.: К о к ш а р о в Н.И. Материалы для минера- логии России. – СПб., 1862. – Ч. 4. – С. 483).

Первое употребление термина *родонит* в русской минералогии (наряду с сино- нимом *сибирский орлец*) относится к 1832 г. (С о к о л о в Д. Руководство по минера- логии. – СПб., 1832. – Ч. II. – С. 1071, 1072).

В современной минералогии термин *орлец* сохранился только как синоним на- звания *родонит*. Ср.:

РОДОНИТ <...>. Используется как ювелирный и поделочный камень (для изготовле- ния украшений и декоративно-художественных изделий) родонитовая порода – *орлец*. Обрабатывается в форме кабошонов. (С о л о д о в а Ю.П., А н д р е е н к о Э.Д., Г р а н а д - ч и к о в а Б.Г. Определитель ювелирных и поделочных камней. – М., 1985. – С. 82).

Т.Л. БЕРКОВИЧ
Москва

Рабочая тетрадь

Правописание окончаний

(Продолжение)

Правописание личных окончаний глаголов

1. Вставьте пропущенные буквы. Выпишите из данных предложений глаголы: в левый столбик – I спряжения, в правый – II спряжения. Обозначьте в них окончания.

1) Реде__т облаков летучая гряда. (А. Пушкин). 2) Роня__т лес багряный свой убор, сребрит мороз увянувшее поле, проглян__т день как будто поневоле и скро__тся за край окружающих гор. (А. Пушкин). 3) Он став__т честь превыше всех честей, он клевете мстит славою своей и дел__тся бессмертием с богами. (А. Дельвиг). 4) День свет__т; вокруг не видно зги, вдруг ветер налетел размахом, степь поднялась мокрым прахом и завива__тся в круги. (П. Вяземский). 5) Лениво дыш__т полдень мгlistый; лениво кат__тся река... (Ф. Тютчев).

2. Прочитайте пословицы и поговорки. Вставьте пропущенные буквы в окончаниях глаголов. Графически объясните свой выбор. Какая тема объединяет эти пословицы и поговорки?

1) Бездушное слово сердце замороз__т. 2) Доброе слово опуска__т саблю. 3) Слово не воробей – вылетит__т – не поймаешь. 4) Дурное слово друга дела__т недругом. 5) Острое словечко кол__т сердечко. 6) Скаж__шь с ноготок, а перескаж__т с локоток. 7) Коня на вожжах не удержи__шь, а слово в язык не ворот__шь.

3. К глаголам *беспокоить* и *говорить* подберите и запишите синонимы. В случае затруднения обратитесь за помощью к словарю синонимов. Определите спряжение глаголов-синонимов и обозначьте в них окончания. С 2–3 глаголами-синонимами (на выбор) составьте простые предложения с однородными сказуемыми. Запишите их. В предложениях подчеркните грамматические основы.

4. К глаголу *веселиться* подберите антонимы. В случае затруднения обратитесь за помощью к словарю антонимов. Определите спряжение глаголов-антонимов и запишите с ними словосочетания.

5. От данных глаголов образуйте форму 3-го лица единственного и множественного числа. Запишите. Укажите спряжение.

Побеждать, закреплять, знакомиться, отражать, сверкать, дышать.

6. Выпишите из толкового словаря 5–7 глаголов. Поставьте их в форму 2-го лица множественного числа и обозначьте в них окончания.

7. Вставьте пропущенные окончания глаголов. Укажите спряжение. Какие еще народные приметы, связанные с погодой или временами года, вы знаете? Запишите их. Обозначьте окончания в глаголах.

1) В ноябре зима с осенью бор__ся. 2) В ноябре рассвет с сумерками среди дня встреча__ся. 3) Ярко блещ__ звезды – к холодам. 4) Туман спуска__ся – к оттепели.

5) Появление комаров поздней осенью предвещает мягкую зиму. 6) Домашняя птица прячет голову под крыло – будет холодно. 7) Первый прочный снег выпадает ночью.

8. Запишите 2–3 глагола-исключения на *-ать, -еть*. Проспрягайте эти глаголы. Сделайте вывод об особенностях их правописания.

9. Запишите глаголы *бредить, стелить* в форме 3-го лица единственного и множественного числа. Составьте с ними предложения или словосочетания.

10. Вставьте пропущенные буквы. Графически объясните их выбор. Какие средства выразительности речи использует автор, создавая яркие картины природы? Запишите примеры.

Меж горных стен несется Терек,
Волнами точ__т дикий берег,
Клопоч__т вокруг огромных скал,
То здесь, то там дорогу ро__т,
Как зверь живой, ревет и во__т –
И вдруг утих и смирен стал.

Буря мглою небо кро__т,
Вихри снежные крутя;
То, как зверь, она заво__т,
То заплач__т, как дитя.

(А. Пушкин).

(А. Пушкин).

11. Опишите прошедшее лето. Озаглавьте свое сочинение и подчеркните в нем глаголы как члены предложения. В глаголах обозначьте окончания.

12. Вставьте пропущенные буквы. Укажите, в каком ряду во всех окончаниях пропущена буква *и*.

1) Охот__шься в лесу, увид__шься с другом, тян__тся дорожка, (петух) клюн__т, (он) хоч__т ехать;

2) вяж__шь кофту, пропалыва__шь грядку, (актёр) танцу__т красиво, (сын) слуша__т музыку;

3) верт__шь пальцем, скин__шь плащ, (отец) кол__т дрова, лож__тся (тень);

4) (маляр) кле__т, (течение) точ__т берег реки, (ученик) дар__т, дыш__шь легко.

13. Впишите пропущенные окончания. Укажите, в каком ряду во всех глаголах на месте пропуска пишется окончание *-ят*.

1) (Снега) та____, (лисы) чу____, (овцы) бле____, (огородники) се____;

2) (туристы) езд____, (больные) терп____, (лентяи) ненавид____, (парикмахеры) бре____;

3) (батареи) гре____, (жители) ход____, (результаты) завис____, (горничные) стел____;

4) (повара) готов____, (пчелы) жал____, (мясники) руб____, (львята) лаком____ся.

14. Подготовьтесь к словарному диктанту. Проговорите глаголы по слогам. Из них 5–7 глаголов запишите поморфемно.

1) Любит умыться, познакомиться с другом, лодка ударится, сильно удариться, мне нездоровится, кидаться быстро, учиться пригодится, любитесь горами, любоваться природой, закрепляет знания, сражается в бою.

2) Необходимо одеться, помириться с родителями, ничего не хочется, кататься на санках, катается красиво, необходимо позаботиться о друге, мать позаботится, слышатся звуки, вертится быстро, побеждает трудности, поднимает целину.

3) Успеть побриться, обрадоваться встрече, не сидится дома, важно приземлиться, мне не кажется, начинает смеркаться, уже смеркается, выйти освежиться, чувствует удачу, чернеет от времени.

Л.Г. ЛАРИОНОВА
Ростов-на-Дону

Труды пера

А я ведь мечтатель и немного романтик:
Брюки, пиджак, а на голову бантик.
Немного – кокетка, немного – стесняюсь,
Зато при луне в облаках я купаюсь!
Еще я писатель совсем чуть-чуть-чуть,
Хотя... Нет! Ненавижу печатную муть.
Сегодня я умник, а завтра другая.
Наивный ребенок? Нет-нет, не такая!
Быть может, философ? Скорее глупец!
Да кто я? Скажите хоть вы наконец!
Вы – умные люди, так вспомните слово,
Что совмещать может столько такого...
Веселого, умного, доброго, смелого,
Еще сочинителя, пусть неумелого,
Но вправду мечтавшего в сказку попасть,
Судьбу покорить и рассвет повстречать.
Вернуть ваше счастье полной пригоршней,
Поднять то, что было под ноги брошено.
И после – любить и снова – мечтать,
Сгорать, восставать и снова сгорать...
А ведь слово это известно весь век.
Звучит оно просто, легко: человек.

Полина Воробьева, XI класс
школа № 199, Москва

Сиреневым цветом цветет сирень,
В этот прекрасный весенний день.
Будем стараться мы во всю мощь,
Чтоб всех спасти, чтоб всем помочь!
Так играй музыкант! Веселей! Веселей!
Чтоб стали вокруг все чище, добрей!
Но чтобы всех спасти, чтобы всем помочь,
Трудиться нам нужно и день, и ночь...
Вот и прошли все беды и злость,
Счастья дарю тебе полную горсть!
...Всё тихо, лишь скрипнет железо ворот –
Всё вновь обернулось наоборот...
Но всех всё равно мы сможем сберечь!
И груз упадет с наших хрупеньких плеч,
Когда цветом лазурно-сиреневым вновь
Сирень зацветет, словно наша любовь!
И вновь злодей Минотавр падет,
И вновь мы выпьем победы мед.
И вновь зацветет сквозь весеннюю сень
Лазурно-сиреневым цветом сирень!

Полина Воробьева,
XI класс, школа № 199,
Дарья Афанасьева,
X класс, школа № 2120,
Москва

Я гуляла по крышам, как подлунная кошка.
Месяц из дому вышел, рассыпая сны ложкой,
А внизу всё бродили люди Земли,
Ведь увидеть те сны они не могли.
Я спросила Луну: «Так зачем это нужно?
Они снов не увидят, а на утро недружно
Поспешат на работу в туманный свой час,
От земли не отводя своих глаз».
Мне месяц ответил: «Зачем же так грубо?
Их век быстротечен, но, уходя поминутно,
Они оставляют больше тепла,
Чем дарят им звезды или луна».

Полина Воробьева, XI класс
школа № 199, Москва

Шеры Шагады

Поэтимы (Поэтические загадки по этимологии) (Продолжение)

56. Коктейль кокетку веселит,
Ее кокарда украшает,
Наивная, она не знает,
Какой же смысл в них коком влит.

О т в е т:

Коктейль – букв. ‘петушинный хвост’ (не так ясно и однозначно, как хотелось бы: так называли особо подвязанные хвосты низкопородных лошадей на скачках или яйцеподобные чашки для напитков (Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etymonline.com>). *Кокетка* – от наименования петуха (миловидная, «петушится») (Ф а с м е р М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – М., 1986–1987. – Т. II. – С. 282), *кокарда* – как бы ‘петушинный гребень’ (Там же. – С. 281), прическа *кок* – «гребешок; старое название *урокеза*» – от фр. *coq* – букв. ‘петух’ (а не его омонима со значением ‘повар’ на флоте) (Там же. – С. 280).

57. (1) Часть недели, полотно, –
коль по корню, всё одно, –
(2) но не бочки и цветка,
(3) а часть ткацкого станка
и термин геометрии
форму прячут третью.

О т в е т:

Сутки, ткань; затычка, тычинка; уток и точка. Глаголы *тыкать* и *ткать* – исторически родственны (Ф а с м е р М. Указ. соч. – Т. IV. – С. 130), поэтому *затычка* и *ткань* – пусть дальние, но родственники; *сутки* – это (говоря фигурально) стык дня и ночи (Ф а с м е р М. Указ. соч. – Т. III. – С. 811), *тычинка* напоминает колышек, которым можно ткнуть; еще один вариант того же корня представлен в словах *уток* (нити, перпендикулярные нитям основы в ткани) (Ф а с м е р М. Указ. соч. – Т. IV. – С. 175) и *точка* (след тычка) (Там же. – С. 90).

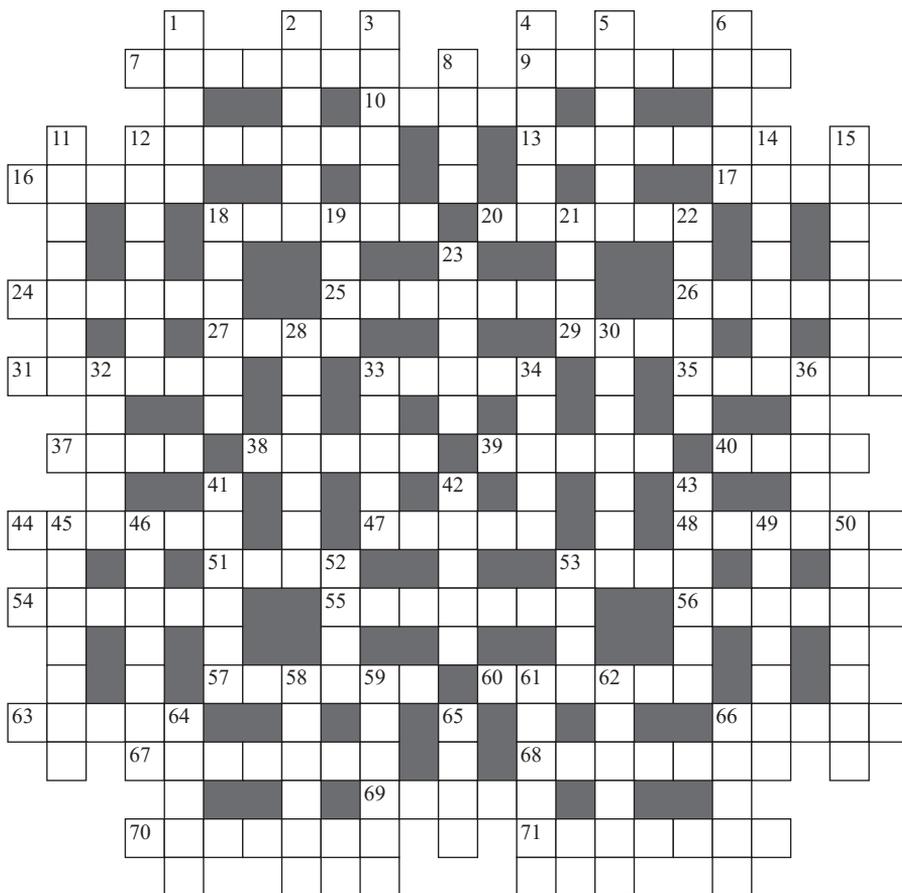
58. Чтобы встреча *один на один* не пугала,
эту *головоломку* носить им пристало.

О т в е т:

Тет-а-тет, кастет. Оба слова заимствованы в XIX в. из фр.; первое *tête-à-tête* буквально значит ‘голова к голове’ (Этимологические онлайн-словари русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://lexicography.online/>), т.е. наедине; второе *casse-tête* – сложение *casser* ‘разбивать, ломать’ и *tête* ‘голова’ (Там же), оно по значению частей соответствует слову *головоломка* и еще точнее его польскому эквиваленту *łamigłówka*, только вот обозначает оружие, которое призвано ломать голову в прямом смысле.

В.В. ШАПОВАЛ
Москва

Кроссворд



По горизонтали. **7.** Русская писательница – соратница Н.А. Некрасова в издании журнала «Современник». **9.** Автор высказывания *Если бы Бога не существовало, его следовало бы выдумать*. **10.** Памятник древнерусской письменности, излагающий сюжеты Ветхого Завета. **12.** Устаревшее название амбара. **13.** Задняя часть головы. **16.** Герой романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина». **17.** Местопребывания М. Горького в Италии. **18.** Город в Италии. **20.** Автор повести «Белеет парус одинокий». **24.** Дворец в Санкт-Петербурге. **25.** Советский композитор – автор песни про Катюшу. **26.** Домашнее растение, которое пришлось по вкусу Козлу в «Кошкином доме» С.Я. Маршака. **27.** Столица Эквадора. **29.** Ансамбль из трех музыкантов. **31.** Город в США. **33.** Остров у берегов Египта, где стоял Александрийский маяк. **35.** Название болезни. **37.** Инструмент, который не стоит менять на мыло. **38.** Вид художественной обработки металла. **39.** Объединение нескольких предприятий одной отрасли. **40.** Роман М. Горького. **44.** Трагедия У. Шекспира. **47.** Правый приток Амазонки. **48.** Древнегреческая богиня правосудия. **41.** Металл. **53.** Озеро в Вологодской области. **54.** Название шоколадки. **55.** Героиня романа М.А. Шолохова «Тихий дон». **56.** Баллада В.А. Жуковского. **57.** Деревенская повозка. **60.** Античная греческая колония в Северном Причерноморье. **63.** «Цитата» из кинофильма. **66.** Электрически нейтральная частица. **67.** Ядовитый гриб. **68.** Настоящая фамилия А. Гайдара. **69.** Кличка собаки, побывавшей в космосе раньше человека. **70.** Судно, предназначенное для плавания в замерзших морях. **71.** Персонаж оперы П. Масканы «Сельская честь».

По вертикали. 1. Екатерининский вельможа – глава Коллегии иностранных дел. 2. Древнеримская войсковая единица. 3. Другое название обезьяны-капуцина. 4. Вспомогательный глагол – часть составного сказуемого. 5. Брюхоногий моллюск – символ медлительности. 6. Субстанция, на которой нельзя строить замки. 8. Князь, прибивший щит на врата Цареграда. 11. Итальянский скульптор и архитектор, работавший в стиле барокко. 12. Департамент на юго-западе Франции. 14. Полное пространство в горной породе. 15. Поселок в Костромской области – старинный центр ювелирного промысла. 18. Русский поэт – автор стихов «Весна! выставляется первая рама...». 19. Запретительное слово в общении с собакой. 21. Сдобное кондитерское изделие. 22. Прибыль, доход. 23. Заполярное озеро в Финляндии. 28. Город, в котором прошла важнейшая международная конференция Второй мировой войны. 30. Состояние полной зависимости. 32. Речевой штамп. 33. Окончание, завершение чего-либо. 34. Французский шансонье. 36. Имя княгини Тверской в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина». 41. Австрийский композитор – герой «Маленьких трагедий» А.С. Пушкина. 42. Другое название смоковницы. 43. Героиня трагедии У. Шекспира «Гамлет». 45. Средство связи. 46. Вид полиграфической машины. 49. Герой гоголевских «Мертвых душ». 50. Канцелярская принадлежность. 52. Название стрижки. 53. Старинное декоративное письмо. 58. Герой рассказа Л. Андреева. 59. Сельхозинвентарь, на который не следует наступать дважды. 61. Музыкальный термин, значащий «слитно, связно, плавно». 62. Французский поэт, эссеист, философ. 64. Углубление от колес на дороге. 65. Участок водоема, затрудняющий судоходство. 66. Национальное блюдо швейцарской кухни.

ОТВЕТЫ Кроссворд (№ 3)

По горизонтали. 5. «Мечь». 6. Шурпа. 10. Марфино. 12. «Золото». 13. «Русалка». 14. Патина. 15. Мольер. 17. Хата. 18. «Душечка». 19. Урна. 20. «Высота». 23. Святки. 26. Дали. 27. Седов. 29. Няня. 30. Мичурин. 31. Клавдия. 37. Камю. 38. Смола. 39. Вьюн. 40. Вайгач. 43. Батуми. 45. Жаба. 46. «Анатэма». 47. Троя. 48. Ронсар. 50. Борода. 52. Салерно. 53. Кислица. 54. Дилижан. 55. Вуаль. 56. Лукка.

По вертикали. 1. Эстрада. 2. «Арзамас». 3. «Маскарад». 4. Чита. 5. Мононо. 7. Азалия. 9. Плие. 11. Солонина. 14. Павио. 16. Руины. 21. Силиций. 22. Турунда. 24. Варвара. 25. Туридду. 27. Стикс. 28. Вилла. 32. Багажник. 33. Бювар. 34. Пострел. 35. Свита. 36. Бюрократ. 41. Гюстав. 42. Чарская. 43. Бабочка. 44. Тирада. 49. Один. 51. Даль.

Русский язык в школе и дома. 2018. № 4. 1–20

Редакция:

Т.А. Боброва, А.Е. Куманьева (главный редактор)

Компьютерная верстка – К.В. Морозов

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № 77–7793 от 16 апреля 2001 г.

Редакция журнала «Русский язык в школе и дома»

Адрес редакции: 109544, Москва, ул. Большая Андроньевская, д. 17

Телефон/факс: 8(495)671–09–85. E-mail: admin@riash.ru

<http://www.riash.ru/>

© Журнал «Русский язык в школе и дома». 2018

...все построение языка, от отдельного звука до предложения и сочетания предложений, представляет нам живую связь отдельных членов, дополняющих друг друга и образующих одно целое, которое в свою очередь дает смысл и значение каждому из этих членов. Такое взаимное отношение в речи между частями и целым именуется *организмом языка*. Только впоследствии помощью науки дошли до того, что стали разлагать это живое целое на отдельные члены, каковы: мысль и выражающие ее звуки, предложения и части речи, целые слова и их корни, приставки и окончания. Первоначально все эти составные части языка разумелись только в целом, т.е. в речи. Согласно с таким представлением о языке как живом организме, в котором все части нераздельно соединены в одно целое, мы употребляем *речение слово* в значении не только отдельной части речи, но и целого разговора, беседы, проповеди, т.е. целой речи; например, говорим: *духовное слово, похвальное слово, Слово о полку Игореве* и проч.

* * *

Для изучения законов русского языка равно важны и язык разговорный с его местными видоизменениями, и язык книжный. Просторечие не только расширяет силу закона, стесняемую книжною речью, но иногда вернее и тверже держится первоначального закона, уже нарушенного в речи книжной. Так, например, книжный язык удержал в спряжении глагола *хотеть* только формы *хотим, хотите*, для того чтобы согласить 1-е и 2-е лицо с 3-м: *хотят*, и все три лица множественного числа подвести под правило 2-го спряжения. Напротив того, просторечие, следуя общему всем славянским наречиям закону, употребляет формы: *хочем, хочете* (и даже *хочут*), в согласии с церковнославянским *хощем, хощете* и с формами ед. числа *хочешь, хочет*, проспрягавшимися по 1-му спряжению, как и *хощем – хочем, хощете – хочете*. Эти областные формы употреблялись уже в старину... но впоследствии были окончательно устранены из книжного языка Ломоносовым.

(Опыт исторической грамматики русского языка, 1858).

Стилистика необходимо должна основываться на грамматике, ибо она есть не что иное, как та же грамматика, только в непрестанном применении к чтению писателя и к собственному сочинению. Многое, предлагавшееся в риторике, как собственное ее достояние, принадлежит грамматике и словарю; например, статьи о чистоте, правильности языка – идут в синтаксис, этимологию и словарь; об архаизмах – в историческую грамматику и вообще в историю языка; о провинциализмах и варваризмах – в сравнительную грамматику и т.д. Только понятие о слоге индивидуальном или личном выступает из области филологии, ибо слог известного писателя определяется характером самого писателя; здесь филология граничит с историей и философией. Притом слог индивидуальный видоизменяется по содержанию описываемых предметов: здесь, кажется, уже и предел стилистике, иначе бы ей пришлось рассуждать об астрономии, анатомии, физике, философии и пр. Впрочем, оставляю другим точнейшее определение этого предмета. Для гимназиста весьма достаточно будет и того, чтобы путем практическим познакомиться покороче с слогом Ломоносова Карамзина, Пушкина и некоторых других. Я теперь обращаю внимание только на общую часть стилистики, с желанием дать ей прочную филологическую основу и неразрывными узами совокупить с грамматикой, потому многие статьи стилистики являются дальнейшим развитием синтаксиса, этимологии и словаря.

В языке выражается вся жизнь народа; следовательно, разложить на стихи язык так же трудно, как характер народа. Речь, теперь нами употребляемая, есть плод тысячелетнего исторического движения и множества переворотов. Определить ее не иначе можно, как путем генетическим; отсюда необходимость исторического исследования.

(О преподавании отечественного языка, 1844).

**ISSN 0131–6141. Русский язык в школе. 2018. № 4. 1–92. Индексы: «Роспечать» – 73334, 81234;
«КАТАЛОГ РОССИЙСКОЙ ПРЕССЫ» – 24296, 24297; «Почта России» – П3896**