

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2018



Первое следствие дурацкого дела

В комнату вошла служанка, молоденькая девушка.

– Посмотрите, Маша, каково я шью? я уж почти кончила рукавички, которые готовлю себе к вашей свадьбе.

– Ах, да на них меньше узора, чем на тех, которые вы мне вышили!

– Еще бы! Еще бы невеста не была наряднее всех на свадьбе!

– А я принесла вам письмо, Вера Павловна.

По лицу Веры Павловны пробежало недоумение, когда она стала распечатывать письмо: на конверте был штемпель городской почты. «Как же это? ведь он в Москве?» Она торопливо развернула письмо и побледнела; рука ее с письмом опустилась. «Нет, это не так, я не успела прочесть, в письме вовсе нет этого!» И она опять подняла руку с письмом. Все было делом двух секунд. Но в этот второй раз ее глаза долго, неподвижно смотрели на немногие строки письма, и эти светлые глаза тускнели, тускнели, письмо выпало из ослабевших рук на швейный столик, она закрыла лицо руками, зарыдала. «Что я наделала! Что я наделала!» – и опять рыдание.

– Верочка, что с тобой? разве ты охотница плакать? когда ж это с тобой бывает? что ж это с тобой? Молодой человек быстрыми, но легкими, осторожными шагами вошел в комнату.

– Прочти... оно на столе...

Она уже не рыдала, но сидела неподвижно, едва дыша.

Молодой человек взял письмо; и он побледнел, и у него задрожали руки, и он долго смотрел на письмо, хотя оно было не велико, всего-то слов десятка два:

«Я смущал ваше спокойствие. Я схожу со сцены. Не жалейте; я так люблю вас обоих, что очень счастлив своею решимостью. Прощайте».

Молодой человек долго стоял, потирая лоб, потом стал крутить усы, потом посмотрел на рукав своего пальто; наконец, он собрался с мыслями. Он сделал шаг вперед к молодой женщине, которая сидела по-прежнему неподвижно, едва дыша, будто в летаргии. Он взял ее руку:

– Верочка!

Но лишь коснулась его рука ее руки, она вскочила с криком ужаса, как поднятая электрическим ударом, стремительно отшатнулась от молодого человека, судорожно оттолкнула его:

– Прочь! Не прикасайся ко мне! Ты в крови! На тебе его крови! Я не могу видеть тебя! я уйду от тебя! Я уйду! отойди от меня! – И она отталкивала, все отталкивала пустой воздух и вдруг пошатнулась, упала в кресло, закрыла лицо руками.

– И на мне его кровь! На мне! Ты не виноват – я одна... я одна! Что я наделала! Что я наделала!

Она задыхалась от рыдания.

– Верочка, – тихо и робко сказал он: – друг мой...

Она тяжело перевела дух и спокойным и все еще дрожащим голосом проговорила, едва могла проговорить:

– Милый мой, оставь теперь меня! Через час войди опять, – я буду уже спокойна. Дай мне воды и уйди.

Он повиновался молча. Вошел в свою комнату, сел опять за свой письменный стол, у которого сидел такой спокойный, такой довольный за четверть часа перед тем, взял опять перо... «В такие-то минуты и надобно уметь владеть собою; у меня есть воля, – и все пройдет... пройдет»... А перо, без его ведома, писало среди какой-то статьи: «перенесет ли? – ужасно, – счастье погибло»...

– Милый мой! я готова, поговорим! – послышалось из соседней комнаты. Голос молодой женщины был глух, но тверд.

– Милый мой, мы должны расстаться. Я решила. Это тяжело. Но еще тяжелее было бы нам видеть друг друга. Я его убийца. Я убила его для тебя.

– Верочка, чем же ты виновата?

– Не говори ничего, не оправдывай меня, или я возненавижу тебя. Я, я во всем виновата. Прости меня, мой милый, что я принимаю решение, очень мучительное для тебя, – и для меня, мой милый, тоже! Но я не могу поступить иначе, ты сам через несколько времени увидишь, что так следовало сделать. Это неизменно, мой друг. Слушай же. Я уезжаю из Петербурга. Легче будет вдали от мест, которые напоминали бы прошлое. Я продаю свои вещи; на эти деньги я могу прожить несколько времени, – где? в Твери, в Нижнем, я не знаю, все равно... («Что делать?»).

(К статье Е.Ю. Геймбук)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года

Выходит 9 раз в год

Москва

Издатель – ООО «Наш язык»

8

сентябрь
октябрь

2018

16 +

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Александрова О.М., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н.</i> Школьный учебник русского языка в цифровом образовательном пространстве: к постановке проблемы	3
<i>Дейкина А.Д.</i> Ценностные смыслы современного учебника русского языка	7
<i>Воителиева Т.М.</i> Учебник как средство реализации содержания предмета «Русский язык» в школе	11
<i>Архипова Е.В., Лагунова Л.В.</i> Дискурс учебника русского языка в рамках коммуникативной парадигмы языкового образования XXI века	15
<i>Ускова И.В.</i> Учебник русского языка – основа проектирования домашней учебной работы школьников	22
<i>Борисенко Н.А.</i> Учебники русского языка и детская литература: есть ли точки соприкосновения?	29
<i>Кузнецова М.И.</i> Потенциал учебника русского языка в формировании коммуникативной грамотности младшего школьника	35

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

Подводим итоги викторины, посвященной 150-летию М. Горького	77
---	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Геймбух Е.Ю.</i> Диалогичность повествовательной структуры романа Н.Г. Чернышевского «Что делать?»	41
<i>Романов Д.А.</i> Гармония простоты (Лингвопоэтика «Четвертой русской книги для чтения» Л.Н. Толстого)	47

Загадки текста

<i>Фролова Е.А.</i> Приемы создания языковой игры в поэзии для детей Б. Заходера (К 100-летию со дня рождения)	55
--	----

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Галинская Е.А.</i> Реликты некоторых древнерусских явлений в современном русском языке	59
<i>Буцева Т.Н., Ридецкая Ю.С.</i> Неография и слово года	66

В МИРЕ СЛОВ

<i>Зеленин А.В. Карманные деньги: обрусевший чужак</i>	72
--	----

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Пищальникова В.А. Н.И. Жинкин и корпоральная семантика (К 125-летию со дня рождения ученого)</i>	78
---	----

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Никитин О.В. — В. Алпатов. Языкознание: от Аристотеля до компьютерной лингвистики</i>	84
<i>Васильева Т.В. — Е.Ю. Гусева, Е.А. Дворкина, Ю.Д. Полякова. Физика 7 класс: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским</i>	87

ХРОНИКА

<i>Василий Данилович Бондалетов (К 90-летию со дня рождения)</i>	90
<i>Геннадий Филиппович Ковалев (К 75-летию со дня рождения)</i>	91

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. Палоши (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 29.08.2018. Формат 70х100¹/₁₆. Бумага офсетная.

Печ. л. 7. Тираж 650 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



Школьный учебник русского языка в цифровом образовательном пространстве: к постановке проблемы

Учебник русского языка, который традиционно рассматривается как носитель содержания образования, выполняющий информационную, мотивационную, систематизирующую, организующую, развивающую и некоторые другие функции, будучи включенным в цифровое образовательное пространство, меняется. Современная теория учебника русского языка исследует аспекты функций, содержания, структуры учебника в изменившемся образовательном пространстве, наиболее яркой чертой которого стало использование различных мультимедийных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий. Активно обсуждается вопрос соотношения традиционного учебника на бумажном носителе и учебника электронного формата. Дискуссионным остается вопрос о самодостаточности электронного учебника, на который возлагаются в будущем функции ведущего средства обучения, основного инструмента моделирования информационно-образовательной и коммуникативной среды субъектами образовательного процесса.

Цель исследования – выявление аспектов конструирования образовательного контента современного учебника русского языка в условиях цифрового образовательного пространства.

Основными методами данного исследования стали контент-анализ, систематизация результатов педагогических и методических научных исследований с целью определения степени изученности проблемы; обобщение авторского опыта по стандартизации предметного содержания школьного курса родного русского языка; рефлексия собственной научно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: учебник; содержание образования; цифровое образовательное пространство.

Ol'ga M. Aleksandrova, Yuliya N. Gosteva, Irina N. Dobrotina

School Textbook on the Russian Language in the Digital Space: Towards the Statement of the Problem.

Ольга Макаровна Александрова, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заместитель заведующего Центром филологического образования

E-mail: olgalex2006@mail.ru

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

ул. Макаренко, д. 5/16, Москва, 105062, Россия
Institute for Strategy of Education Development,
Russian Academy of Education

5/16 Makarenko str., Moscow, 105062, Russian Federation

Юлия Николаевна Гостева, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра филологического образования

E-mail: ulianik@mail.ru

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

ул. Макаренко, д. 5/16, Москва, 105062, Россия
Institute for Strategy of Education Development,
Russian Academy of Education

5/16 Makarenko str., Moscow, 105062, Russian Federation

Ирина Нургаиновна Добротина, кандидат педагогических наук, научный сотрудник, заведующий Центром филологического образования

E-mail: irlena1@yandex.ru

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

ул. Макаренко, д. 5/16, Москва, 105062, Россия
Institute for Strategy of Education Development,
Russian Academy of Education

5/16 Makarenko str., Moscow, 105062, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Александрова О.М., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н. Школьный учебник русского языка в цифровом образовательном пространстве: к постановке проблемы // Русский язык в школе. – 2018. – № 8. – С. 3–6. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-3-6.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 гг. (№ 27.7948.2017/БЧ).

A textbook of the Russian language which traditionally has been regarded as a vehicle carrying the contents of education and performed informational, motivational, systematizing, organizing, developing and some other functions, is changing when it was included in the digital educational space. The modern theory of Russian language textbook researches the following issues as the functions, contents, structure of a textbook in the changed educational space; the use of various multimedia resources, information and communication technologies is the most remarkable feature. The problem of correlation of traditional textbook and the electronic format textbook is quite frequently discussed. The question of self-sufficiency e-textbook that may become the main mean of education and the basic tool of information-educational and communicative environment modeling is staying controversial.

The purpose of the study is to identify aspects of structuring the educational content of a contemporary textbook on the Russian language in the age of the digital educational space.

The principal methods of this study are content analysis, systematization of the results of pedagogical and methodological academic studies with the aim to identify the degree of awareness about the problem under review; generalization of the author's experience in handling standardization of the subject content of the school course in the native Russian language; reflections on the author's own research and teaching practice.

Key words: *textbook; contents of education; digital educational space.*

Исследования, посвященные анализу современного информационного пространства, которое применительно к сфере образования называют в последнее время цифровым образовательным пространством, свидетельствуют о принятии его профессиональным сообществом, о необходимости непрерывного обучения, использования Интернета как источника информации, применения современных мультимедийных средств и информационно-коммуникативных технологий. Таким образом, формируется новая специфичная образовательная среда, обусловившая важность изучения роли цифровой педагогики и геймификации образования.

Существует потребность в теоретико-методологическом обосновании использования информационно-коммуникативных технологий, которые основаны на реализации дидактических возможностей современных мультимедийных средств и ориентированы на интеллектуальное и личностное развитие учащихся, на формирование их ключевых компетентностей. В современных исследованиях подчеркиваются особые возможности Интернета для изучения русского языка в школе, поскольку электронные ресурсы дают в распоряжение педагогов и учащихся аутентичную информацию по самым различным вопросам преподавания русского языка. Например, для преподавателей русского языка и учащихся особый интерес представляют такие ресурсы Интернета, как специализированные электронные библиотеки, поисковые системы, предоставляющие возможности поиска по тематической и предметной областям, типу заданий (проекты, планы уроков, систематизированные

ссылки, интерактивные задания) и возрасту обучающихся, порталы, ресурс которых позволяет участвовать в дискуссиях, знакомиться с передовыми педагогическими практиками.

Одной из важнейших проблем при использовании материалов Интернета в обучении русскому языку остается «проблема достоверности, научно-образовательной ценности и содержательной значимости найденной информации. Очевидно, что и жанровая специфика сайтов (сайты новостей, личные страницы, информационные материалы, научные публикации и др.) предполагает различное их содержание, и преподаватели и учащиеся должны владеть умениями критично воспринимать размещенную в Интернете информацию, к которой они обращаются» [Александрова, Гостева 2016: 01003].

В исследованиях отмечается специфика общения в информационном образовательном пространстве: малые объемы текстов, поверхностное проникновение в суть рассматриваемой проблемы, эклектичность информации и особые языковые средства ее предъявления, уход в индивидуальный «информационный коридор», изменение коммуникативной среды, снижение уровня личностного восприятия информации и др.

Таким образом, выявленная специфика современной информационно-образовательной среды позволяет обозначить ряд проблем, среди которых снижение требований к качеству предъявления научно-образовательной информации и к текстам в самом широком их понимании, а также низкий уровень защиты личности от нежелательного программирования (навигационная система

предлагает возможность заглянуть в определенные (часто не выбираемые самим учащимся) «информационные окна»).

В новой образовательной среде роль учебника русского языка как ведущего средства обучения особенно значима. Как показывает практика образования, в настоящий момент востребованы обе формы учебника — печатная и электронная, что усиливает потребность в определении специфики контента каждого формата и выявлении условий их эффективного использования.

Подробно разработанная в педагогике второй половины XX в. теория учебника и большое количество изданий, выполненных в соответствии с этой теорией, позволяют сформулировать основные особенности учебников, которые принято называть «традиционными»: ориентированность прежде всего на точную и адекватную передачу информации и текстоцентризм. Так, тексты составляют 85–90% объема учебника и служат «носителем идейной и нравственной позиции, средством формирования у учащихся логического мышления и развития творческих способностей» [Зуев 1983: 117].

Проблемы адаптации «традиционного» учебника к запросам меняющегося общества заставили многих исследователей в 1980-е гг. обратиться к разработке теории учебных пособий. Учебными пособиями стали называться все материальные средства обучения, предназначенные для расширения, углубления знаний и лучшего усвоения сведений, предусмотренных учебной программой и изложенных в учебниках. Согласно определению В.И. Сластенина, учебные пособия призваны расширить «некоторые стороны учебника» и нацелены на решение конкретных задач обучения [Сластенин и др. 2002: 426].

Исследователи предлагают модель УМК, включающую три типа компонентов: деятельностные, информационные и организационно-методические [Рапопорт 2010: 19–20]. Однако отметим, что если еще несколько лет назад к деятельностным компонентам справедливо относили только рабочие листы, тетради, практикумы и сборники задач/упражнений (адресат — ученик), к информационным — учебник, хрестоматию, книгу для чтения, а к организационно-методическим компонентам — программу, поурочное планирование, конспекты уроков, методические рекомендации (адресат — учитель), то в цифровом

образовательном пространстве роль каждого компонента изменилась. Произошла интеграция компонентов со смещением доли самостоятельности (именно деятельностного компонента): появились мультимедийные пособия, учительские сайты или сайты образовательного характера, включающие презентацию учебного материала, справочный аппарат, тестовые задания и вопросы для самоконтроля (например, образовательно-просветительская площадка <https://arzamas.academy/>). Работа с мультимедийной информацией на уроках русского языка и литературы не просто отвечает задачам предмета, но и соответствует запросам самих учащихся. Она помогает формированию важнейших для современного человека и общества компетенций, связанных с широким внедрением в образовательный процесс ИКТ-технологий.

Стоит обратить внимание на попытки найти и внедрить в учебный процесс новые, нестандартные приемы и технологии работы с текстом: использование ментальных карт (интеллект-карт), такого приема, как скрайбинг — процесс создания визуального конспекта, донесение сложного смысла в виде простых образов. Работу со словом, без которой не может обходиться ни один урок русского языка и литературы, можно построить с использованием электронно-информационных ресурсов, например Национального корпуса русского языка. Интерес к новому ресурсу может способствовать развитию мотивации работы со словом. Сложности работы с электронными поисковыми системами для учителя заключаются в необходимости достаточно тщательной подготовки к таким урокам, предполагающим основательное предварительное знакомство самого учителя с этой системой и отбор внутри нее опций, необходимых для работы на уроке (построение «поискового маршрута»).

При этом все исследователи подчеркивают роль учебника как ядра УМК, концентрированно предьявляющего определенную систему обучения.

Среди множества функций, которыми наделен учебник, ведущими сегодня являются: интегрирующая (взаимосвязь средств УМК, усиление междисциплинарных связей); прагматическая (нацеленность на усвоение знаний, востребованных личностью и обществом, формирование предметных компетенций и умений социально-го взаимодействия на основе ценностных

ориентиров и этнокультурных особенностей); технологическая (демонстрация приемов и способов деятельности, формирование умений рациональной организации и выбора адекватных способов и приемов, принятие решений); функция саморазвития (формирование познавательной активности и потребности в самообразовании, умения учиться) [Якушев 2014: 313].

Поскольку требования к организации современного образовательного процесса предполагают использование интерактивной дидактической среды, которая активизирует и в значительной мере повышает эффективность обучения, в настоящее время ставится вопрос о создании учебно-методического комплекса (УМК) нового поколения, когда печатный учебник дополняется электронными продуктами. Очевидно, что разработка контента учебника русского языка в структуре УМК нового поколения, базирующегося на достижениях современной лингвистики, лингводидактики, психолингвистики, педагогики, компьютерной лингводидактики и цифровой педагогики, требует специального исследования. Однако уже сегодня можно определить основные аспекты проектирования содержания современного учебника русского языка.

В соответствии с идеологией Федерального государственного образовательного стандарта в современном УМК по русскому языку должна быть реализована дидактическая модель, основанная на компетентностной образовательной парадигме, что означает направленность содержания учебника на взаимосвязанное формирование и развитие коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), лингвокультурологической компетенций. И это методическая доминанта современного школьного курса. Важной составляющей компетенции является деятельностное умение, овладение которым предполагает активную учебно-познавательную деятельность ученика и его способность применять имеющиеся знания и опыт в конкретной жизненной ситуации. Поэтому методический аппарат учебника должен быть направлен не только на интеграцию процесса изучения системы языка и процессов речевого развития ученика, но и на развитие его мышления, восприятия, памяти, воображения, интеграцию процессов овладения средствами и способами обращения с информацией, совершенствование познавательной деятельности ученика, в том

числе развитие умений организации собственной учебной деятельности. Другими словами, в учебнике должен быть реализован актуальный в настоящее время когнитивно-коммуникативный подход. В контексте антропологической парадигмы образования востребована реализация аксиологического, компетентностного и социокультурного подходов, в соответствии с которыми должны быть актуализированы: в содержании обучения — культурологический и коммуникативный компоненты, в технологиях обучения — специфическая организация учебно-познавательной деятельности (использование эвристических методов и приемов, информационно-коммуникационных технологий и др.).

ЛИТЕРАТУРА

Александрова О.М., Гостева Ю.Н. Особенности современного этапа использования мультимедийных и информационно-коммуникационных технологий в обучении родному языку // SHS WEB OF CONFERENCES. 2016. Т. 29. С. 01003.

Зуев Д.Д. Школьный учебник. — М., 1983.

Рапопорт А.Д. К проблеме определения педагогической категории «учебно-методический комплекс» // Педагогика и психология профессионального образования. Казанский педагогический журнал. — 2010. — № 2. — С. 17–22.

Сластенин В.А. и др. Педагогика. — М., 2002.

Якушев М.В. Типологические особенности учебника как вида учебного издания // Ученые записки Орловского государственного университета. — 2014. — № 4 (60). — С. 308–314.

REFERENCES

Aleksandrova O.M., Gosteva Yu.N. Osobennosti sovremennogo etapa ispol'zovaniya mul'timediinyh i informatsionno-kommunikatsionnyh tekhnologii v obuchenii rodnomu yazyku in *SHS WEB OF CONFERENCES*, 2016. Vol. 29, DOI. org/10.1051/shsconf/20162901003.

Zuev D.D. Shkol'nyi uchebnik, Moscow, 1983.

Rapoport A.D. K probleme opredeleniya pedagogicheskoi kategorii «uchebno-metodicheskii kompleks» in *Pedagogika i psihologiya professional'nogo obrazovaniya. Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal*, 2010, No. 2, pp.17–22.

Slastenin V.A. et al. *Pedagogika*, Moscow, 2002.

Yakushev M.V. Tipologicheskie osobennosti uchebnika kak vida uchebnogo izdaniya in *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, No. 4 (60), pp. 308–314.

Ценностные смыслы современного учебника русского языка

Анализ современных тенденций в преподавании русского языка позволяет утверждать, что в образовательной стратегии велико значение категории ценности. В контексте ориентации учебника на современные требования подчеркнута роль текста в характеристике языка как выразителя ценностных и личностных смыслов. Обеспечение личностно-гуманистического мышления и формирование ценностного взгляда учащихся на русский язык происходит успешнее на широком фоне текстового материала посредством стимулирования разнообразных способов самостоятельной работы учащихся. Обращено внимание на ресурсы, связанные с организацией открытого учебного пространства на основе аксиологической идеи как ведущей в теории школьного образования и учебника.

Ключевые слова: учебник; новые смыслы; ценностный взгляд; открытый образовательный контент; интеллектуальное развитие; гуманно-личностное мышление.

Alevtina D. Deikina

Value Meanings of the Modern Textbook of the Russian Language.

Analysis of the current trends in the teaching of the Russian language allows to assert the value of the category of values in the educational strategy. In the context of orientation of the textbook to modern requirements the role of the text in the characteristic of language as an expression of value and personal meanings is emphasized. Providing personal and humanistic thinking and the formation of value view of students in the Russian language is more successful on a wide background of text material by stimulating a variety of ways of original work of students. Its predicted results are closely related to the awareness of the value of the Russian language. Attention is paid to the resources associated with the organization of open educational space on the basis of axiological ideas as the leading in the theory of school education and textbook.

Key words: textbook; new meanings of teaching; value view; open educational content; intellectual development; human and personal thinking.

Проблема учебника русского языка как необходимой учебной книги решалась с момента появления предмета «Русский язык» в учебных планах школы.

С возникновением электронных ресурсов и их постоянным совершенствованием и обновлением высветилась острота проблемы современного учебника, что касается, заметим, каждого учебного предмета и в первую очередь русского языка: его метапредметная роль обязывает особенно

тщательно продумывать стратегию учебно-программного обеспечения.

Актуальны ответы на вопросы: «Новые смыслы — новые учебники?» или «Новые учебники — новая методика?» Важно понять, каковы принципы организации учебника как открытого учащимся пространства для изучения русского языка, какова архитектура современного учебника, дополненного электронными учебными модулями, каков программно-методический инструментарий тех, кто разрабатывает учебник, и тех, кто его использует в профессиональной образовательной деятельности.

Вариативность, обеспечиваемая в условиях учебной деятельности школ разными программами, пособиями, технологиями, является фактом и достижением современного образования. При этом ведущим средством обучения остается учебник, выполняющий ряд функций: информационную, систематизирующую, воспитательную и др. Именно учебник представляет в совокупности типы знаний и умений, трансформируя их в теорию и практику

Алевтина Дмитриевна Дейкина, доктор педагогических наук, профессор

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

Ссылка для цитирования: Дейкина А.Д. Ценностные смыслы современного учебника русского языка. — 2018. — № 8. — С. 7–10. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-7-10.

обучения учащихся школьному предмету. При существующей вариативности учебников и электронных учебных модулей (ЭУМ) необходимо учитывать требования государственной итоговой аттестации по русскому языку, единые для всех выпускников.

Обновление учебников по русскому языку, создание новых учебных пособий связано в большой степени со спецификой учебного предмета «Русский язык» как предмета мировоззренческого, духовного, отражающего историю, развитие и жизнь народа — носителя языка. По сути, русский язык как учебный предмет обуславливает реализацию стержневой идеи гуманизации школы — единство и взаимодействие языка, культуры и личности. Феномен языка самым тесным образом связан с общекультурным феноменом «картина мира» и его органичной частью — «языковая картина мира». Развитие личности школьника, а значит, и языковой личности происходит путем приобретения сначала конкретных представлений, затем содержательных обобщений и, наконец, выработки самостоятельных суждений об иерархии ценностей, определяющих роль и место личности в окружающем мире. В современных подходах к преподаванию русского языка (аксиологическом, концептологическом, когнитивно-семантическом, личностно-деятельностном, культурологическом и др.) признается значение понятия «ценностные смыслы», но работа с ним еще не стала органичной для методики.

Остановимся на понятии открытости образовательного контента. На наш взгляд, это понятие более всего связано с возможностями (ресурсами) учебника для формирования взгляда учащихся на целый ряд проблем мировоззренческого, лингвистического, коммуникативного содержания, и поэтому учебник должен сыграть роль «активизатора» познавательной деятельности учащихся. Совершенствование чувства языка и языковой интуиции успешно происходит на основе выбора учебного материала для аналитической работы под руководством учителя и самостоятельного познания («открытия»), поэтому так важно отобрать материал для достижения компетентностного результата через различные формы работы и их организацию, отражающую практическую направленность, нацеленность на развитие самостоятельных действий учащихся.

Декларируемая в обществе идея непрерывного образования обязывает сделать учебник для определенной ступени школьного обучения связующим звеном в гуманитарном образовании в системе «школа — вуз» на принципах преемственности и перспективности. Появление современной учебной книги по русскому языку связано с деятельностным и личностно ориентированным характером обучения, необходимостью развития интеллектуально-языковых способностей учащихся. Новые смыслы культурно-социальной среды, и соответственно, не только обучения, но и воспитания и развития личности с помощью учебника, проявляются в том, каков воспитательный и эстетический потенциал, какова социально-гуманитарная направленность учебного материала, в какой мере содержание учебника способствует становлению личности школьника, его гражданской позиции, формирует ценностные ориентации, социализирует личность, помогает осознанию своего места и роли в мире и обществе.

Принципиально новый тип школьного учебника по русскому языку является средством интеллектуального развития, воспитания чувства национального самосознания, привития любви к русской литературе и культуре, гармонизации учебного курса изучения языка и развития речи.

Ценностный взгляд на русский язык формируется усилиями педагогов при условии использования учебных материалов, во-первых, соединяющих стимулы, идущие со стороны разных форм эмоционально-ценностного сознания, во-вторых, обеспечивающих формы рационально-логического сознания. Осознание языка как высшей надындивидуальной ценности — доминанта воспитания и образования, которая придает смысл постоянному совершенствованию в родном языке, развитию и воспитанию в себе языковой личности, поддерживает стремление к языковому (речевому) эстетическому идеалу. Учебник русского языка может пробудить и закрепить в сознании учеников понимание того, «что такое язык, для чего дано Слово» (Ф.М. Достоевский). Шаг за шагом следует открывать богатство, красочную силу русского языка, его удивительную нравственную глубину. Эти мысли, облаченные в содружество текстов, подобранных тщательно и бережно, во многом определяют качество учебника. Через тексты,

через само их содержание осуществляется гуманизация обучения. В этой связи можно говорить об учебнике как инструменте гуманно-личностного мышления, воспитывающем понимание ответственности за слово [Зуев 1983].

Школьная учебная книга по русскому языку нового поколения должна давать веру в основополагающую силу мысли и понимание того, что язык, слово — это «оболочка мысли». В школьной книге не должно быть догматизма и начетничества, а ясно, четко и понятно для учащихся должна быть изложена заключенная во многих оценках и высказываниях аксиологическая идея силы слова и его неисчерпаемости.

Новый тип учебника, пронизанного философией изучения русского языка и глубиной мыслей, отраженных в текстовом дидактическом материале, предполагает и пролагает путь познания подростком системы языка и практического овладения языком. Это два процесса, тесно связанных друг с другом и дающих выход в речь, в успешную коммуникацию. Гуманно-личностный подход к изучению русского языка реализуется прежде всего в учебнике и поддерживается открытой системой учебно-методического комплекса.

Учебник русского языка в целом должен представлять систему в единстве всех компонентов языка. Это классическая схема для теории школьной учебной книги по русскому языку, оформившаяся в конце 60-х гг. XX в. Она успешно реализуется, если учебник имеет аппарат усвоения, методически адаптируемый учителем и доступный учащимся для организации своей работы с учебником. К настоящему моменту накоплено немало интересных структурных и символических обозначений, форм, приемов.

Обновляющаяся школа нуждается в том, чтобы учебники отражали созидательный, конструктивный ресурс русского языка и помогали утверждать магистральный путь развития личности средствами учебных предметов, тем более гуманитарных. В учебнике должны раскрываться различные качества русского языка в удивительном по силе мысли сплаве текстов (тщательно отобранные тексты, без всякого сомнения, могут составлять богатство учебника русского языка). Через тексты, через их содержание можно подвести к мысли о том, что работа со словом — творчество, которое доступно ученику как ключ

в будущее человека, его будущее. Однако, как справедливо пишет О.Н. Левушкина, текст в учебниках «рассматривают лишь как разновидность дидактического материала наравне с подборкой предложений и т.п.», в то время как «необходимо оснастить ребенка инструментарием, позволяющим ему воспринимать текст во всей его целостности и полноте» [Многоликая Россия 2015: 11].

Учебник школьного курса языка великого народа — это целостная система функционального единства всех компонентов. В теории и содержании такого учебника все главы, параграфы, разделы могут быть обеспечены классической схемой изучения русского языка: от фонетики к лексике, к морфемике и далее к грамматике (морфологии и синтаксису) с опорой на литературный текст. Художественное или публицистическое произведение (извлеченные из большого произведения отрывки могут звучать автономно), наполняясь новым смыслом, одновременно помогает «увидеть», осознать ценность рабочих компонентов урока (темы урока из любой языковой области), однако особенно важно, чтобы в новой складывающейся методике авторское произведение осмысливалось как самоценное, без «приземления» его художественной сути. Несмотря на массив грамматических и иных упражнений, в сознании учащихся должно вызревать убеждение, рожденное авторской мыслью.

Аппарат усвоения языка и передаваемых его средствами глубоких мыслей может быть в учебниках разных авторов (авторских коллективов) своим, ими созданным, нигде не заимствованным, что делает учебник оригинальным, отвечающим в большей или меньшей степени запросам учителя, однако фундаментом нового постижения учащимися русского языка является наличие ценностных смыслов.

Безусловно, эстетическому восприятию учебника должен сопутствовать дизайн — ушел в прошлое скучный серый цвет, а с ним и однообразие однотипных заданий в бесконечно длинных упражнениях из набора не связанных между собой предложений. Эстетику создают умные тексты, по-настоящему хорошие.

«Погружение» в стихию родного русского языка обеспечивается больше, чем раньше, самостоятельной работой учащихся. Важно, что метапредметность русского языка распространяется и на другие школьные

предметы, для которых русский язык является средством познания. Задания на действия: «наблюдать», «анализировать», «исследовать» языковые особенности исторического дискурса, математического языка, географических названий и т.д. — возможны и на других уроках, но основы интеллектуальных действий, связанных с закономерностями языка, закладываются прежде всего в учебниках русского языка.

Необходимость рассматривать учебник и учебный процесс по русскому языку в сопряжении рации (вопросы лингвистической науки, тяготеющей к точному знанию) и эмоцио (опора на текст с учетом субъективного восприятия смыслов, передаваемых посредством разнообразных языковых средств), в совокупности языка, речи и культуры отмечалась многократно. В методологии методики определены направления, учитывающие субъективное (индивидуальное, личностное, смысловое) и объективное (системное, познавательное, когнитивно-семантическое) начала в преподавании. Соединению и отражению таких сторон обучения в учебнике русского языка могут способствовать:

- открытие ценностного потенциала при изучении лексики, грамматики, культуры речи, стилистики;

- анализ текста с позиции его смысловой ценности и его культурных концептов, осваиваемых в активной познавательной деятельности;

- обращение к живому языку современной эпохи с вниманием к особенностям репрезентации аксиологических значений и т.д. [Дейкина 2000].

Проблема технологического обеспечения инновационных гуманитарных подходов постепенно решается учеными, к примеру технология освоения концептов русской культуры разработана Н.Л. Мишатиной [Мишатина 2011].

Важным вопросом, связанным с теорией современного учебника, является обеспечение компетенций учащихся. К ключевым компетенциям, формируемым в школьном курсе, относятся те, которые «моделируют деятельность ученика для его полноценной жизни в будущем» [Многоликая

Россия 2015: 641]. Ценностные смыслы, отраженные в школьном учебнике русского языка, могут служить фундаментом образовательных компетенций, по определению Л.В. Дудовой и ее соавторов [Там же], в подготовке учащихся к осуществлению личностно и социально значимой деятельности.

Значение учебников русского языка в будущем будет определяться именно оригинальностью решения содержания мировоззренческого, ценностного характера. Тезаурус (лингвистический и методический) учебника, реализующего идею развития национально-языковой личности, очевидно, следует вырабатывать в науке преподавания и теории учебника сообща, в синтезе достижений многих наук гуманитарной направленности.

ЛИТЕРАТУРА

Дейкина А.Д. Учебник как средство формирования у школьников ценностных представлений о языке и мире // Современная образовательная парадигма и школьные учебники по русскому языку: материалы Всероссийской научно-практической конференции 2–3 ноября 2000 г. — Оренбург, 2000. — С. 7–10.

Зуев Д.Д. Школьный учебник. — М., 1983.

Мишатина Н.Л. Технология освоения концептов русской культуры: учебно-методическое пособие. — СПб., 2011.

Многоликая Россия, в слове явленная: научно-практическое методическое пособие / сост. и науч. ред. О.Н. Левушкина. — М., 2015.

REFERENCES

Deikina A.D. Uchebnik kak sredstvo formirovaniya u shkol'nikov tsennostnykh predstavlenii o yazyke i mire in *Sovremennaya obrazovatel'naya paradigma i shkol'nye uchebniki po russkomu yazyku: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 2–3 noyabrya 2000 g.*, Orenburg, 2000, pp. 7–10.

Zuev D.D. Shkol'nyi uchebnik, Moscow, 1983.

Mishatina N.L. Tekhnologiya osvoeniya kontseptov russkoi kul'tury: uchebno-metodicheskoe posobie, Sankt-Petersburg, 2011.

Mnogolikaya Rossiya, v slove yavlennaya: nauchno-prakticheskoe metodicheskoe posobie / sost. i nauch. red. O.N. Levushkina, Moscow, 2015.

Учебник как средство реализации содержания предмета «Русский язык» в школе

Изучение русского языка в старшей школе опирается на Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, в котором, как известно, определена стратегия развития современной системы образования на основе системно-деятельностного подхода, личностно ориентированного обучения. С этих позиций важным является формирование способности школьников самостоятельно строить свою деятельность с целью овладения знаниями и умениями их использовать.

Важнейшим средством организации учебной деятельности обучающихся является учебник, содержание которого должно быть ориентировано на синтез языкового, речемыслительного и духовного развития школьников, что требует определенного подхода к распределению учебного материала. Наиболее целесообразным представляется выделение таких основных аспектов содержания: сведения о существующих признаках и категориях языкового понятия, алгоритм действий с языковым понятием, сведения по культуре речи, особенности употребления названного понятия, правила правописания, связанные с изучаемым понятием.

Дополнением к учебнику на бумажной основе в современной системе образования выступает электронный учебник, который позволяет учителю повысить мотивацию обучения, оперативно взаимодействовать как со всем классом, так и индивидуально с каждым обучающимся, а ученикам дает возможность продвигаться в изучении конкретной темы, исходя из их готовности и способности воспринимать предлагаемый учебный материал.

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования; системно-деятельностный подход; учебная деятельность; компетентностный подход; учебник; аспекты содержания.*

Tatiana M. Voiteleva

Textbook as a Mean of Realization the Content of the Subject «Russian language».

The basis for the study of the Russian language in the school is the Federal state educational standard basic General education which, as you know, proclaimed the priority of system activity approach, aimed at mastering the system of meta-subject and subject knowledge, skills in the process of intensive learning activities, which is possible on the basis of personality-oriented learning. The formation of the ability to build their activities independently, to seek and find more rational ways to obtain results are important.

The most important means of organizing educational activities of students is a textbook, its content should be focused on the synthesis of language, speech and spiritual development of students, which requires a certain approach to the distribution of educational material. The most expedient is the selection of such basic aspects of the content: information about the essential features and categories of the language concept, the algorithm of actions with the language concept, information on the culture of speech, features of the use of the named concept (text-forming function), spelling rules associated with the studied concept.

In addition to the textbook on paper basis in the modern education system is an electronic textbook which allows the teacher to increase the motivation of learning, to interact quickly with the whole class and individually with each student, and gives the student the opportunity to advance in the study of a specific topic based on their willingness and ability to perceive the proposed training material.

Key words: *Federal state educational standard; system-activity approach; educational activity; competence approach; textbook; content aspects.*

Татьяна Михайловна Воителева, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы

E-mail: voiteleva@yandex.ru

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»

ул. Радио, д. 10А, Москва, 105005, Россия
Moscow State Region University

10A str. Radio, Moscow, 105005, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Воителева Т.М. Учебник как средство реализации содержания предмета «Русский язык» в школе // Русский язык в школе. – 2018. – № 8. – С. 11–14. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-11-14.

Одна из актуальных задач российского образования в XXI в. — формирование национального самосознания обучающихся, их духовно-нравственного мира. В качестве основополагающих ценностей выдвигается гуманизация процесса обучения, уважение личности ученика, а главной целью педагогического процесса становится воспитание социально грамотной и социально мобильной личности.

Основой Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования является системно-деятельностный подход, обеспечивающий функциональную грамотность и социальную адаптацию обучающихся. Реализация системно-деятельностного подхода в учебном процессе предопределяет направленность образовательных целей на формирование языковой личности, на овладение ею комплексом метапредметных и предметных знаний, способов их получения в процессе интенсивной учебной деятельности.

ФГОС СОО включает в себя измененное содержание образования по предмету. В нем предлагаются формы учебной деятельности обучающихся по каждому из разделов изучаемого курса. Ученик при этом становится активным деятелем, выбирая самостоятельно способы усвоения учебного материала. Задача учителя сводится к организации и коррекции деятельности обучаемых, а также к развитию их способности правильно пользоваться полученной информацией. Таким образом, создаются условия для реализации деятельностного подхода, предполагающего овладение знаниями для использования их в разных сферах практической деятельности.

Важнейшим средством организации учебной деятельности обучающихся является учебник, который формирует у школьников способность проводить анализ языковых единиц, сопоставлять, сравнивать и обобщать факты языка, побуждает к лингвистической рефлексии, способствует формированию умений самостоятельно находить ответы на поставленные вопросы, развивает мышление. Современный учебник русского языка опирается на следующие принципы: комплексное достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов в процессе изучения русского языка, развитие чувства языка, мотивация речевой деятельности и др. Учебник является «методической разработкой» (Л.П. Федоренко), «источником

методической системы» (М.Т. Баранов), основой моделирования (проектирования) урока русского языка. В нем отражены цели, содержание, методы, формы обучения. Для учащихся учебник служит основным источником получения информации, обязательной для освоения. Школьники не получают знания в готовом виде как привычные инструкции к запоминанию. Они исследуют факты языка в процессе изучения конкретного раздела. Таким образом, в учебнике представлены способы педагогической деятельности учителя, с одной стороны, и действия обучающихся по овладению знаниями — с другой.

В современном учебнике русского языка реализуется один из ведущих принципов методики — единство изучения языка и обучения речи.

Важнейшим условием учебно-познавательной деятельности обучающихся и инструментом для этой деятельности является содержание образования, которое направлено на решение следующих задач:

- формирование функциональной грамотности и всех видов компетенций: языковой, лингвистической (языковедческой), коммуникативной, культуроведческой;
- совершенствование общеучебных умений и навыков обучаемых: языковых, речемыслительных, орфографических, пунктуационных, стилистических;
- совершенствование умений обучающихся осмысливать закономерности языка, правильно, стилистически верно использовать языковые единицы в устной и письменной речи в разных речевых ситуациях;
- дальнейшее развитие и совершенствование способности и готовности к речевому взаимодействию и социальной адаптации [Воителева 2014: 5].

Указанные задачи решаются на основе самостоятельной учебно-исследовательской деятельности обучающихся как средства реализации требований ФГОС СОО к результатам освоения образовательной программы, что также находит отражение в учебнике нового поколения.

Независимо от уровня освоения программы курса русского языка содержание учебника направлено на языковое, речемыслительное и духовное развитие школьников. Каждое языковое явление предлагается рассматривать с трех сторон: с точки зрения семантики, структуры (формы) и функционирования. В учебнике также

обозначены основные виды учебной деятельности на уровне учебных действий — упражнений и заданий разного типа, позволяющих отрабатывать навыки грамотного использования языковых средств как в устной, так и письменной речи. Следует учитывать, что упражнения имеют дифференцированный характер и используются целиком или выборочно на занятии, а также для индивидуальных и дополнительных заданий в ходе подготовки обучающихся к уплотненному опросу, в качестве домашнего задания. Выполнение упражнений даст возможность обучающимся глубже усвоить теоретический материал, потренироваться в различных видах анализа языковых единиц, совершенствовать умения пользоваться различными лингвистическими словами.

Предметное содержание курса русского языка нацелено на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, что связано с компетентным подходом, обеспечивающим формирование и развитие коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой) и культуроведческой компетенций.

Формирование лингвистической (языковедческой) компетенции проходит в процессе знакомства с устройством, структурой, нормами языка, особенностями функционирования языковых единиц в речи. Каждая единица языка имеет определенные характеристики и рассматривается как составная часть языковой системы.

В основе современного учебника лежит сознательно-коммуникативная направленность содержания, предполагающая формирование и совершенствование коммуникативной компетенции в процессе овладения всеми видами речевой деятельности, развития способности учащихся к восприятию речи (слушание — понимание, чтение — понимание), с одной стороны, и порождению речи (говорение, письмо) — с другой.

Особенностью курса русского языка в школе является приобщение обучающихся к культуре русского народа. С этим связано изучение русского языка в культуроведческом аспекте, основная направленность которого — «осознание учащимися феномена русского языка, его богатства, самобытности, национального своеобразия. Основные цели его — развитие духовно-нравственного мира школьника,

национально-личностного самосознания, осознания учащимися многообразия духовного и материального мира, признания и понимания ими ценностей другой культуры, уважения к ней» [Быстрова 2004: 153].

Поскольку филологический компонент образования является основополагающим, в современном учебнике изменен подход к содержанию обучения. Весь курс построен на основе текстоцентрического принципа, при котором центральным компонентом структуры учебника по русскому языку становится текст. Текст рассматривается как основная дидактическая единица, средство обучения, результат и процесс речевой деятельности на уровне восприятия и понимания, с одной стороны, и в плане речепорождения — с другой. В учебнике текст используется, во-первых, для ознакомления с особенностями функционирования языковых единиц в разных речевых ситуациях, во-вторых, для формирования способностей обучающихся строить связное высказывание с опорой на текст-образец. Школьникам предлагаются задания, связанные с умением понимать прочитанное, выделять главное, осуществлять поиск и переработку информации, задания на создание и редактирование текста (написание отзыва, рецензии, составление плана, реферата), интерпретацию полученной информации в устной и письменной форме и др.

Логика изложения содержания учебного материала в учебнике способствует формированию исследовательского типа мышления, что, по нашему мнению, предполагает распределение учебного материала по следующим основным направлениям:

- сведения о существенных признаках и категориях языкового понятия;
- алгоритм действий с языковым понятием (характеристика основных признаков в процессе наблюдения, языковой разбор);
- сведения по культуре речи, особенности употребления языковых единиц;
- правила правописания, связанные с изучаемым понятием [Воителева 2015: 4].

Такое расположение материала обеспечивает на занятиях по русскому языку личностно ориентированное обучение, т.е. создает условия для самоопределения каждого обучающегося как субъекта учебной деятельности на каждом этапе освоения той или иной темы. Овладение способами учебных действий обеспечивает опознание языковых явлений, формирование умений

анализировать учебный текст, объяснять, доказывать, тем самым способствуя развитию учебно-научной речи.

В состав УМК по русскому языку в соответствии с требованиями ФГОС СОО входит электронный учебник, использование которого помогает значительно расширить и обогатить методику преподавания предмета, позволяет учителю оперативно взаимодействовать как со всем классом, так и индивидуально с каждым обучающимся: наблюдать за работой, контролировать и получать обратную связь.

Учебники в электронной форме по русскому языку содержат:

- полный текст печатных учебников,
- аудиофрагменты,
- интерактивные задания и упражнения,
- задания для самоконтроля и контроля.

Для учителя на уроке учебник в электронной форме — это современный образовательный инструмент, не только позволяющий повысить мотивацию обучения, но и способствующий высокому уровню усвоения материала.

Содержание учебника по русскому языку в электронной форме способствует формированию ключевых компетенций и системной подготовке обучающихся к государственной итоговой аттестации, а также служит средством достижения результатов обучения. С помощью электронного учебника преподаватель организует учебный процесс на основе коммуникативно-деятельностного подхода, вовлекая в него обучающихся с учетом его индивидуальных особенностей по темпу восприятия нового материала, личных склонностей и возможностей. Работа с электронными контрольными оценочными средствами дает возможность преподавателю оптимизировать результаты образовательного процесса, проверить сформированность компетенций в процессе освоения курса «Русский язык», а обучающимся помогает самостоятельно прорабатывать учебный материал, осуществлять самопроверку, т.е. продвигаться в изучении конкретной темы исходя из их готовности и способности воспринимать предлагаемый учебный материал.

Современный УМК по русскому языку позволяет преподавателю реализовать идеи, заложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования, обеспечивает на занятиях личностно ориентированное обучение, т.е. создает условия для самоопределения каждого учащегося как субъекта учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Быстрова Е.А. Культуроведческая функция русского языка в системе его преподавания // Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. — М., 2004.

Воителева Т.М. Русский язык и литература (базовый уровень): программа для 10–11 классов: среднее общее образование / Т.М. Воителева, И.Н. Сухих. — М., 2014.

Воителева Т.М. Русский язык: учебник для 10 класса: среднее (полное) общее образование (базовый уровень). — М., 2015.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. — URL: <http://fgos.ru/> (дата обращения 26.07.2018).

REFERENCES

Bystrova E.A. Kul'turovedcheskaya funktsiya russkogo yazyka v sisteme ego prepodavaniya in *Obuchenie russkomu yazyku v shkole: ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov* / E.A. Bystrova, S.I. L'vo-va, V.I. Kapinos i dr.; pod red. E.A. Bystrovoi, Moscow, 2004.

Voiteleva T.M. Russkii yazyk i literatura (bazovyi uroven'): programma dlya 10–11 klassov: srednee obshchee obrazovanie / T.M. Voiteleva, I.N. Suhikh, Moscow, 2014.

Voiteleva T.M. Russkii yazyk: uchebnik dlya 10 klassa: srednee (polnoe) obshchee obrazovanie (bazovyi uroven'), Moscow, 2015.

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego obshchego obrazovaniya. Available at: <http://fgos.ru/> (26.07.2018).

Дискурс учебника русского языка в рамках коммуникативной парадигмы языкового образования XXI века

В статье рассматривается проблема совершенствования современных учебных книг, которая обусловлена как социокультурными изменениями, так и целым рядом феноменов, влияющих на формирование личности представителей современного поколения.

При подготовке статьи были использованы методы: контент-анализ диссертаций, монографий, учебных изданий; семантико-когнитивный анализ языковых средств, качественный анализ результатов исследований в области обучения русскому языку, педагогическое наблюдение, метод ранжирования.

В статье предлагаются пути обновления содержания обучения русскому языку в русле коммуникативной парадигмы языкового образования XXI в. В частности, предлагаются к решению три задачи, касающиеся аксиологического аспекта в содержании обучения, развивающего характера обучения, реализуемого согласно принципу градуальности, а также вопросов развития перифрастической и дискурсивной способностей в рамках обучения родному русскому языку.

В статье представлена организация систематической работы по овладению перифразированием в рамках изучения ключевых разделов программы по русскому языку. Это позволит более конкретно и целенаправленно решать проблему формирования коммуникативной компетенции с учетом работы над ее составляющими – дискурсивной компетенцией и перифрастическими умениями учащихся.

Ключевые слова: *русский язык; учебник; методика развития речи; аксиологическая лингвометодика; принцип градуальности; дискурс; дискурсивная компетенция; перифразирование; перифрастические умения.*

Elena V. Arkhipova, Lyudmila V. Lagunova

The Discourse of the Russian Language Textbook within the Framework of the Communicative Paradigm of Linguistic Education in the 21st Century.

The article considers the problem of improvement of modern educational books, which arises from the sociocultural changes, as well as from a whole range of phenomena influencing the modern generation's personality development.

Methods: the content analysis of dissertations, monographs, educational publications; semantical and cognitive analysis of language means, thorough analysis of research works in the field of Russian language teaching, pedagogical observation and ranking.

The main findings of the paper: it's offered ways of content upgrading of Russian language teaching within the language education communicative paradigm of the 21st century. In particular, the author offers three tasks to be solved concerning the axiological aspect of educational content, the developing character of teaching realised according to the graduality principle, and also issues of developing periphrasis and discourse competencies in the process of native Russian language teaching.

Conclusions: we present organisation of the systematic work to master periphrasis in studying the key sections of the Russian language course. It will make it possible to focus on the objective of communicative competence development with regard to its components – the discourse competence and periphrasis skills of the learners.

Key words: *Russian language; textbook; speech development methodology; axiological linguomethodology; the graduality principle; discourse; discourse competence; periphrasis; periphrasis skills.*

Елена Викторовна Архипова, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания

E-mail: e.arkhipova@rsu.edu.ru

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

ул. Свободы, д. 46, Рязань, 390000, Россия

Ryazan State University named for S. Yesenin
46 Freedom str., Ryazan, Russian Federation

Людмила Викторовна Лагунова, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики социально-гуманитарного образования

E-mail: logunova_l@mail.ru

ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования»

ул. Урицкого, д. 2а, Рязань, 390023, Россия

Ryazan Institute of Educational Development

2a Uritskogo str., Ryazan, 390023, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Архипова Е.В., Лагунова Л.В. Дискурс учебника русского языка в рамках коммуникативной парадигмы языкового образования XXI века // Русский язык в школе. – 2018. – № 8. – С. 15–21. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-15-21.

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-413-620003\18.

Коммуникативная направленность современного языкового образования, осуществляемого в рамках ключевых положений Федеральных государственных образовательных стандартов, осознается обществом как требование времени и потому не только диктует необходимость обновления учебников, приведение их в соответствие с реалиями XXI в. и современными воззрениями на язык и речь, на речевую деятельность в целом, но и требует переосмысления лингвометодических подходов в соответствии с закономерностями усвоения языка и речи, характерными для поколения XXI в., а также в соответствии с принципами речевого развития личности.

Современное общество, оказавшееся перед необходимостью менять многие традиционные подходы к преподаванию в связи с изменением механизма формирования мышления у современных подростков, ставит перед методикой как наукой один из самых важных вопросов, от ответа на который зависит дальнейшее развитие системы обучения языку в целом: каковы цель и задачи, стоящие перед авторами учебников русского языка? Назовем те из них, которые, на наш взгляд, являются важнейшими для построения коммуникативной парадигмы современного школьного языкового образования.

1. Перестройка концепции учебника в аспекте ценностной (аксиологической) парадигмы.

Ценность языка как средства общения, познания и мышления, передачи знаний из поколения в поколение достаточно полно сегодня осмыслена благодаря методической аксиологии, разработанной в рамках научной школы профессора А.Д. Дейкиной. Между тем аксиологическая составляющая содержания обучения русскому языку может быть расширена за счет ценностных понятий, актуальных и значимых для общества именно в данный исторический период. Это касается, в частности, и возрождения интереса к патриотическому дискурсу, и усиления этнокультурной составляющей в содержании обучения родному языку, и реализации дискурсивного подхода через тексты, соответствующие интересам и образовательным потребностям учащихся в XXI в. Вопросы аксиологической лингвометодики на протяжении последних 12 лет исследуются в лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку РГУ имени С.А. Есенина,

а результаты научных поисков отражены в ряде диссертационных работ аксиологической тематики [Кирыкова 2006; Липина 2006; Софронова 2006].

2. Реализация принципа градуальности как принципа развивающего обучения родному языку и речи.

Целенаправленный мониторинг соблюдения принципа градуальности как ориентира в установлении объема изучаемого лингвистического материала, как средства дозирования информации о языке и языковых единицах для каждого этапа обучения, как условия наращивания интенсивности в содержании, методах и формах обучения с целью создания развивающей речевой среды на уроках русского языка может и должен обеспечить строго научное обоснование парадигмы языкового образования в российской школе XXI в. Соблюдение принципа градуальности, предполагающего наращивание интенсивности содержания и методов обучения с учетом зон актуального и ближайшего речевого развития учащихся от класса к классу (а не просто линейной либо концентрической последовательности), позволяет определить «зоны роста» и избежать перегрузки учащихся. «Градуальная модель обучения должна гарантировать ученику не только необходимый минимум, но и оптимально достаточный уровень языкового образования и речевого развития при неограниченных возможностях саморазвития и самопознания (что и предполагают требования ФГОС)» [Архипова 2016: 15, Электронный ресурс].

3. Целенаправленное формирование дискурсивного мышления как способности к созданию собственного текста в процессе речевого поведения (дискурсивной деятельности).

Среди дискурсивных умений особое место занимают умения интерпретировать и перифразировать текст. И здесь на первый план выходит методическая система развития перифрастических умений на уроках русского языка [Лагунова 2016].

Перифрастическая способность как способность к выражению одной и той же мысли различными языковыми средствами является залогом эффективного общения и точности речи. Сегодня перифрастические умения осознаются в лингвометодике, как и в практике школьного преподавания, в качестве составной части коммуникативной компетенции, задача

формирования которой является целью обучения. Остановимся на путях и методах решения этой проблемы более подробно.

Историко-логический анализ проблемы изучения перифразы и обучения перифразированию на уроках русского языка выявил популярность идеи использования средств выразительности в процессе совершенствования коммуникативной компетенции учащихся. Этот вопрос активно освещался отечественными методистами (Ф.И. Буслаев, М.А. Рыбникова, И.И. Срезневский, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский, В.П. Шереметевский).

Развитие речевой деятельности учащихся с помощью образных единиц языка традиционно вызывало интерес методистов-исследователей (В.В. Леденева, О.Б. Орлова, Л.Д. Пономарева, Е.Н. Чулкова, О.Н. Шумкина и др.). Важно обратить внимание на связь между освоением средств выразительности и повышением уровня творческих способностей обучающихся, а также формированием у них образного мышления.

В методике неоднократно рассматривались особенности развития выразительной речи у школьников (П.Я. Гальперин, Е.Н. Гуляков, М.Р. Львов, О.И. Никифорова, О.Б. Орлова, Е.П. Суворова и др.). Во многих работах отмечается, что речевая деятельность учащихся, к сожалению, не характеризуется образностью. На уроках вскрывается непонимание сути использования выразительных средств, и к концу обучения в средней школе как устная, так и письменная речь школьников отличаются определенной «сухостью» изложения материала. Средства выразительности редко встречаются в работах учеников и с трудом вычленяются или не определяются ими вовсе в художественном тексте.

Необходимость совершенствования коммуникативной компетенции учащихся «является в школьном возрасте решающим моментом, определяющим всю умственную судьбу развития ребенка» [Выготский 2003: 48]. Закономерно, что обучение русскому языку направлено на развитие всех видов речевой деятельности, успешное освоение которых обеспечит высокие результаты образовательной работы в целом. Формирование коммуникативной компетенции становится задачей не только филологических дисциплин, но и других школьных предметов.

Современное развитие филологического образования требует формирования

когнитивно-коммуникативных умений обучающихся: во-первых, умения выстраивать эффективное сотрудничество с другими людьми для достижения общей цели (коммуникативный аспект), а во-вторых, перерабатывать разнообразную информацию, представленную цифровой средой, создавать собственные смыслы на основе изученного с учетом мировоззренческой позиции носителя языка (когнитивный аспект). В решении подобных задач особую роль играет развитие речевых навыков учащихся в процессе обучения перифразированию [Архипова, Лагунова 2017, Электронный ресурс].

Современное филологическое образование характеризуется усилением внимания к развитию речи обучающихся: вводятся элективные курсы по риторике и культуре речи, грамматика рассматривается с точки зрения функционально-коммуникативного подхода, органично входят в программу элементы теории текста. Все это подтверждает необходимость единства изучения языка и обучения речи [Архипова 2017].

Образовательная деятельность школы регулируется Федеральными государственными образовательными стандартами. В ФГОС СОО среди результатов освоения образовательной программы указано «владение языковыми средствами — умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства», а также как метапредметные результаты школьного обучения названы «готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, владение навыками получения необходимой информации из словарей разных типов, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников» [Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования 2012, Электронный ресурс]. Изучение предметной области «Филология» должно обеспечить «способность свободно общаться в различных формах и на разные темы; свободное использование словарного запаса; сформированность умений написания текстов по различным темам на русском и родном (нерусском) языках и по изученной проблематике на иностранном языке, в том числе демонстрирующих творческие способности обучающихся» [Там же].

Таким образом, инновационные методики преподавания должны опираться на национальный нравственный опыт, учитывать целесообразность их внедрения, обеспечивать готовность школьников к дальнейшей активной деятельности в современном динамичном мире и развивать как интеллект, так и творческие способности учащихся. В содержании образования одна из главных ролей отводится формированию и совершенствованию универсальных учебных действий, среди которых создание и редактирование собственного развернутого высказывания, построенного в соответствии с конкретной коммуникативной задачей. С этой точки зрения проблема развития коммуникативной компетенции учащихся становится особенно актуальной.

В действующей примерной основной образовательной программе среднего общего образования [Примерная основная образовательная программа среднего общего образования: 218–219, Электронный ресурс], как и на уровне основного общего образования, особое внимание уделяется формированию **коммуникативной компетенции** (включая языковой, речевой и социолингвистический ее компоненты): овладению различными видами речевой деятельности и основами грамотной и выразительной устной и письменной речи, способностью работать со всеми типами текстов и интерпретировать полученную из них информацию в соответствии с поставленными задачами, ключевыми умениями и навыками использования языка в актуальных сферах деятельности и конкретных ситуациях общения. Отмечается важность формирования лингвистической и культуроведческой компетенций. На уровне среднего общего образования утверждается необходимость совершенствования коммуникативной компетенции через практическую речевую деятельность обучающихся.

Задания Единого государственного экзамена по русскому языку [Единый государственный экзамен по русскому языку 2016, Электронный ресурс], составленные на основе Федерального компонента государственного стандарта основного общего образования (приказ Минобрнауки России от 05.03.2004 № 1089) и Федерального компонента государственного стандарта среднего (полного) общего образования, базовый и профильный уровни (приказ Минобрнауки России от 05.03.2004 № 1089), также включают вопросы,

связанные с развитием перифрастической способности как составной части коммуникативной компетенции учащихся, а именно: выделение главной и второстепенной информации (задание 1), соотнесение высказывания с предложенным для анализа текстом (задание 21), определение языковых особенностей текста (задание 25), создание собственного рассуждения на основе прочитанного текста, построенного в соответствии с нормами современного русского языка (задание 26).

Таким образом, среди результатов освоения образовательной программы, проверяемых в рамках государственной аттестации, важное место занимают навыки работы с текстом и информацией, полученной при его анализе, умения анализировать языковые явления и создавать сочинения, использовать средства синонимии на различных языковых уровнях, на что и направлена методика обучения перифразированию как средству развития коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка.

Рассмотрим, как представлены в современных учебниках и программах задания, направленные на развитие коммуникативной компетенции учащихся и основывающиеся на работе с различными конструкциями со значением перифразы или с приемами перифразирования.

В учебнике для средней общей школы «Русский язык и литература. Русский язык: учеб. для 10–11 кл. общеобразоват. организаций: базовый уровень» А.И. Власенкова, Л.М. Рыбченковой [Власенков 2013: 191] одной из центральных задач обучения названо овладение основными приемами использования языковых средств в различных ситуациях речевого общения. В рамках изучения художественного стиля речи авторы предлагают учащимся познакомиться с наиболее распространенными видами тропов: аллегория, гипербола, ирония, литота, метафора, метонимия, олицетворение, перифраза, синекдоха, сравнение, эпитет. Определения этих терминов старшеклассники должны найти самостоятельно, упражнения на освоение данных средств выразительности также опираются в большей степени на самостоятельную работу учащихся и сформированность умений узнавания и продуцирования тропов в тексте.

В учебнике И.В. Гусаровой «Русский язык и литература. Русский язык: 10 класс: базовый и углубленный уровни» [Гусарова

2014] не вводится понятие перифразы, однако это явление рассматривается в рамках способов и средств связи предложений в тексте (параграф 21), перифраза названа «синонимическим оборотом» («внизу — в сырых уголках»). Описывая стиль художественной литературы (параграф 53), автор предлагает список лексических и синтаксических средств выразительности языка, куда перифраза также не включена. Представленный в учебнике материал может быть расширен дополнительными заданиями и информацией из других источников, так как систематизация знаний о тропах и стилистических фигурах необходима на данном этапе обучения.

В учебнике Н.Г. Гольцовой, И.В. Шамшина, М.А. Мищериной «Русский язык и литература. Русский язык: учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений. Базовый уровень» [Гольцова 2014 а; Гольцова 2014 б] в параграфе 3 первой части среди изобразительно-выразительных средств русского языка авторы называют перифразу, относят ее к тропам и дают определение, в котором на первый план выдвигается способность перифразы передавать другими словами смысл исходной фразы. В заданиях, связанных с закреплением этой темы, по традиции предлагается учащимся найти средства выразительности в предложениях или отрывках из художественных произведений. В параграфе 116 второй части, посвященном языку художественной литературы, представлены упражнения, ориентированные на анализ тропов и фигур речи в тексте, на определение типа связи предложений.

В учебнике Т.М. Пахновой «Русский язык и литература. Русский язык. 10 кл. Базовый уровень» [Пахнова 2013] изобразительно-выразительный потенциал перифразы подробно не описан, хотя в состав тропов перифрастическая номинация включена. Бесспорным достоинством учебника является то, что автор открывает перед учителями и учащимися возможность свободной работы с текстами упражнений, которая заключается как в самостоятельном выборе заданий из предложенного списка, так и в расширении данного перечня дополнительным материалом. Тексты, представленные для комплексной работы, позволяют рассматривать широкий круг языковых и речевых явлений.

Например, в текстах упражнений широко представлены перифразы, анализ которых позволяет как обогащать представления учащихся о возможностях языка, так и развивать индивидуальный стиль школьников. Например, в упражнении № 32 мы находим перифразы «поиск соприкосновения с поэзией» (режиссура), «большая тайна» (искусство), «древняя память» (вода), «человек, который шесть лет учил меня» (учитель, М. Ромм). Думается, что можно дополнить данные автором задания следующими: 1) найдите перифразы в предложенном тексте; 2) определите их функцию.

К упражнению № 58, в котором представлено определение перифразы, можно добавить следующие задания: 1) придумайте собственные перифразы к словам (*текст, произведение, язык, речь* и др.); 2) отредактируйте текст, в котором встречаются неоправданные повторы, с помощью перифраз (пример: «Сегодня мы говорим о творчестве С. Есенина. С. Есенин — крупный поэт Серебряного века. Серебряный век подарил нам большое количество ярких поэтов»).

Текст упражнения № 62 также включает перифразы: «старый музыкант» (старик), «эта птичка», «небольшая птичка», «усердная птичка» (воробей) и др. В этом упражнении перифразирование рассматривается как явление контекстуальной синонимии и средство связи между предложениями, поэтому целесообразно добавить задание на определение двух основных функций перифразы в тексте (связь предложений и образное описание характерных признаков предмета речи): 1) выпишите перифразы; 2) определите функции перифраз (общая или оценочная).

Обратим внимание на параграф 3 «Текст — это “словесная ткань”», в котором появляется термин *перифраза*. Учащимся предложено интегрированное упражнение, предполагающее выполнение заданий как по пунктуации, так и по стилистике. Особое внимание автор учебника обращает на роль перифразы в тексте, которая заключается в возможности «более точно охарактеризовать предмет, передать к нему отношение, а также избежать неоправданного повтора» [Пахнова 2013: 78], что полезно учитывать и при редактировании текста, и при его анализе.

Таким образом, материал, представленный в данном учебнике, обладает несомненным потенциалом для организации специальной системной работы по обучению перифразированию. И хотя реализован он не в полном объеме, но задания, предложенные автором, достаточно продуктивны в этом плане, так как включают элементы, необходимые для применения предлагаемой методики на уроках русского языка в старших классах.

Обобщая сказанное, можно отметить, что авторы учебников для X и XI классов либо не вводят термин *перифраза*, либо оперируют им в рамках повторения средств выразительности, способов связи предложений в тексте и концентрируются на умении учащихся узнавать это явление в речи, хотя способность применять приемы лексико-синтаксической синонимии при построении собственного высказывания позволила бы школьникам не только разнообразить свои сочинения, но и избежать речевых ошибок. При этом включение в рабочие программы по русскому языку отдельного раздела «Перифраза» за счет уменьшения времени освоения других тем нецелесообразно. Мы предлагаем проводить систематическую работу по овладению перифразированием в рамках изучения таких разделов, как «Синонимия различных языковых единиц», «Внутритекстовые средства связи» и «Изобразительно-выразительные возможности языка», «Виды лингвистических словарей», «Текст как продукт речевой деятельности», «Информационная переработка текста», «Стилистическая окраска слова», «Оценка своей и чужой речи», «Словосочетание и его типы», «Орфография», «Пунктуация» [Лагунова 2016]. Это позволит более конкретно и целенаправленно решать проблему формирования коммуникативной компетенции с учетом работы над ее составляющими — дискурсивной компетенцией и перифрастическими умениями учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

Архипова Е.В. Принципы речевого развития как основа единства языкового образования в России (Есенинский мост в Крым) // Русский язык в поликультурном мире: X Международная научно-практическая конференция (8–11 июня 2016 г.). Сб. науч. статей: в 2 т. / отв. ред. Е.Я. Титаренко. — Симферополь,

2016. — Т. 2. — 586 с. — С. 11–18 [Электронный ресурс]. — URL: <http://ed.donntu.org/books/cd4370.pdf> (дата обращения 14.07.2018).

Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для вузов. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 2017.

Архипова Е.В., Лагунова Л.В. Языковая аксиология и перифрастический потенциал художественного текста (лингводидактический аспект) // Текст культуры и культура текста: Материалы IV Международного педагогического форума (Сочи, 16–17 октября 2017 года) [Электронный ресурс] / ред. кол.: Л.А. Вербницкая, С.И. Богданов, О.Е. Дроздова и др. — СПб., 2017. — 1 электрон. опт. диск (CD-R). — С. 5–9 [Электронный ресурс]. — URL: http://ropryal.ru/wp-content/uploads/2018/01/4PF_sbornik_A5.pdf (дата обращения 14.07.2018).

Власенков А.И. Русский язык и литература. Русский язык: учеб. для 10–11 кл. общеобразоват. организаций: базовый уровень / А.И. Власенков, Л.М. Рыбченкова. — М., 2013.

Выготский Л.С. Психология развития человека. — М., 2003.

Гольцова Н.Г. Русский язык и литература. Русский язык: учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений. Базовый уровень: в 2 ч. Ч. 1 / Н.Г. Гольцова, И.В. Шамшин, М.А. Мищерина. — М., 2014 (а).

Гольцова Н.Г. Русский язык и литература. Русский язык: учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений. Базовый уровень: в 2 ч. Ч. 2 / Н.Г. Гольцова, И.В. Шамшин, М.А. Мищерина. — М., 2014 (б).

Гусарова И.В. Русский язык и литература. Русский язык: 10 класс: базовый и углубленный уровни: учебник для общеобразоват. организаций. — М., 2014.

Единый государственный экзамен по русскому языку [Электронный ресурс]. — URL: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1450769941/ru_11_2016.zip (дата обращения 14.07.2018).

Кирьякова Т.Б. Формирование ценностных представлений и понятий о языке в процессе речевого развития младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. — Рязань, 2006. — 206 с.

Лагунова Л.В. Обучение перифразированию как средство развития коммуникативной компетенции учащихся: дис. ... канд. пед. наук. — Рязань, 2016. — 259 с.

Липина О.И. Формирование ценностных ориентаций учащихся на уроках русского языка в 5–9 классах: дис. ... канд. пед. наук. — Рязань, 2006. — 200 с.

Пахнова Т.М. Русский язык и литература. Русский язык. 10 кл. Базовый уровень: учебник. — М., 2013.

Примерная основная образовательная программа среднего общего образования [Электронный

ресурсы]. — URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primer-naya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/> (дата обращения 14.07.2018).

Софронова Н.В. Этнокультурный компонент обучения русскому языку в начальных классах православной гимназии: дис. ... канд. пед. наук. — Рязань, 2006. — 208 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования // Российская газета. — № 5812 от 21 июня 2012 г. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obstandart-dok.html> (дата обращения 14.07.2018).

REFERENCES

Arhipova E.V. Printsipy rechevogo razvitiya kak osnova edinstva yazykovogo obrazovaniya v Rossii (Eseninskii most v Krym) in *Russkii yazyk v polikul'turnom mire: X Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya: sb. nauch. statei*. In 2 vol. / otv. red. E.Ya. Titarenko. Simferopol', 2016. Vol. 2, pp. 11–18. Available at: <http://ed.donntu.org/books/cd4370.pdf>

Arhipova E.V. Osnovy metodiki razvitiya rechi uchashchihsya: uchebnik i praktikum dlya vuzov / E.V. Arhipova, 2nd izd., ispr. i dop., Moscow, 2017.

Arhipova E.V., Lagunova L.V. Yazykovaya aksiologiya i perifrasticheskii potentsial hudozhestvennogo teksta (lingvodidakticheskii aspekt) in *Tekst kul'tury i kul'tura teksta: Materialy IV Mezhdunarodnogo pedagogicheskogo foruma* / red. kol.: L.A. Verbitskaya, S.I. Bogdanov, O.E. Drozdova et al. Sankt-Petersburg, 2017. pp. 5–9. Available at: http://ropryal.ru/wp-content/uploads/2018/01/4PF_sbormik_A5.pdf

Vlasenkov A.I. Russkii yazyk i literatura. Russkii yazyk: ucheb. dlya 10–11 kl. obshcheobrazovat. organizatsii: bazovyi uroven', Moscow, 2013.

Vygotskii L.S. Psihologiya razvitiya cheloveka, Moscow, 2003.

Gol'tsova N.G. Russkii yazyk i literatura. Russkii yazyk: uchebnik dlya 10–11 klassov obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenii. Bazovyi uroven': v 2 ch. Ch. 1, Moscow, 2014.

Gol'tsova N.G. Russkii yazyk i literatura. Russkii yazyk: uchebnik dlya 10–11 klassov obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenii. Bazovyi uroven': v 2 ch. Ch. 2, Moscow, 2014b.

Gusarova I.V. Russkii yazyk i literatura. Russkii yazyk: 10 klass: bazovyi i uglublennyi urovn: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh organizatsii, Moscow, 2014.

Edinyi gosudarstvennyi ehkzamen po russkomu yazyku, available at: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1450769941/ru_11_2016.zip

Kir'yakova T.B. Formirovanie tsennostnykh predstavlenii i ponyatii o yazyke v protsesse rechevogo razvitiya mladshih shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk. Dissertation, Ryazan', 2006.

Lagunova L.V. Obuchenie perifrastirovaniyu kak sredstvo razvitiya kommunikativnoi kompetentsii uchashchihsya: dis. ... kand. ped. nauk. Dissertation, Ryazan', 2016.

Lipina O.I. Formirovanie tsennostnykh orientatsii uchashchihsya na urokah russkogo yazyka v 5–9 klassah: dis. ... kand. ped. nauk. Dissertation, Ryazan', 2006.

Pahnova T.M. Russkii yazyk i literatura. Russkii yazyk. 10 kl. Bazovyi uroven': uchebnik, Moscow, 2013.

Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma srednego obshhego obrazovaniya, available at: <http://fgosreestr.ru/registry/primer-naya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/>

Sofronova N.V. Ehtnokul'turnyi komponent obucheniya russkomu yazyku v nachal'nykh klassakh pravoslavnoi gimnazii: dis. ... kand. ped. nauk. Dissertation, Ryazan', 2006.

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego obshhego obrazovaniya in *Rossiiskaya gazeta* No. 5812 ot 21 iyunya 2012 g. Available at: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obstandart-dok.html>

Учебник русского языка — основа проектирования домашней учебной работы школьников

Автор рассматривает актуальную проблему проектирования домашней учебной работы по русскому языку на основе учебника. Цель статьи — привлечение внимания к данной проблеме в связи с тем, что содержание домашней учебной работы составляют прежде всего упражнения из учебника. Однако в последнее десятилетие изменились цели образования, основные подходы к проектированию образовательного процесса, условия обучения, поэтому требуется обновление подходов к проектированию домашней учебной работы школьников по русскому языку.

Основываясь на современных методах научного исследования, проведенной опытно-экспериментальной работе и собственном опыте преподавания в школе, автор приходит к выводу, что современный учебник русского языка предоставляет возможности проектирования домашней учебной работы с учетом развития у обучающихся ключевого для современного образования умения — умения учиться самостоятельно. Результатом исследования стало выявление учительских приоритетов в организации домашней работы школьников, описание изменений в организации домашней учебной работы на основе учебника. Предлагаемые автором методы и приемы работы учитывают информационно-образовательную среду современного школьника и апробированы в рамках экспериментальной деятельности.

Ключевые слова: учебник русского языка; домашняя учебная работа; умение учиться; смысловое чтение.

Irina V. Uskova

Russian Language Textbook – the Basis of the Design of Home School Work.

The author discusses a currently important issue – design of the textbook-based home assignment in teaching the Russian language as a school subject. The author views the purpose of this article in drawing attention to that issue, because home assignments largely consist of textbook exercises. However, since the goals of education, principal approaches to the design of the educatory process, and the teaching environment have changed in the past decade, it is necessary to update approaches to the design of schoolchildren's home assignments in the Russian language. Having based on advanced methods of academic research, completed experimental work and her own school-teaching experience, the author comes at the conclusion that existing textbooks of the Russian language provide ample opportunities for the design of home assignments targeting development of modern education's key skill in the students – ability to self-educate. At the outcome, the study helps to identify the teachers' priorities in organizing homework of schoolchildren and describes the vectors of changes in organizing textbook-based homework. The working methods and techniques proposed by the author take into consideration the informational and educatory environment of the contemporary school student, and have been tried out and evaluated within the framework of experimental activities.

Key words: Russian language textbook; homework assignment; learning skills; semantic reading.

Учебник русского языка — ведущее средство обучения в основной школе. Он является не только центром организации деятельности обучающихся на уроке, но и основой проектирования домашней учебной работы школьников по русскому языку.

В данной статье представлены результаты научного и опытно-экспериментального исследования по проблемам организации домашней учебной работы обучающихся основной школы, которое проводилось с 2013 г. в рамках госзадания

Ирина Владимировна Ускова, научный сотрудник Центра филологического образования
E-mail: irina.uskova@mail.ru

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

ул. Макаренко, д. 5/16, Москва, 105062, Россия
Institute for Strategy of Education Development,
Russian Academy of Education

5/16 Makarenko str., Moscow, 105062, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Ускова И.В. Учебник русского языка — основа проектирования домашней учебной работы школьников // Русский язык в школе. — 2018. — № 8. — С. 22–28. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-22-28.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 гг. (№ 27.6122.2017/БЧ «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды»).

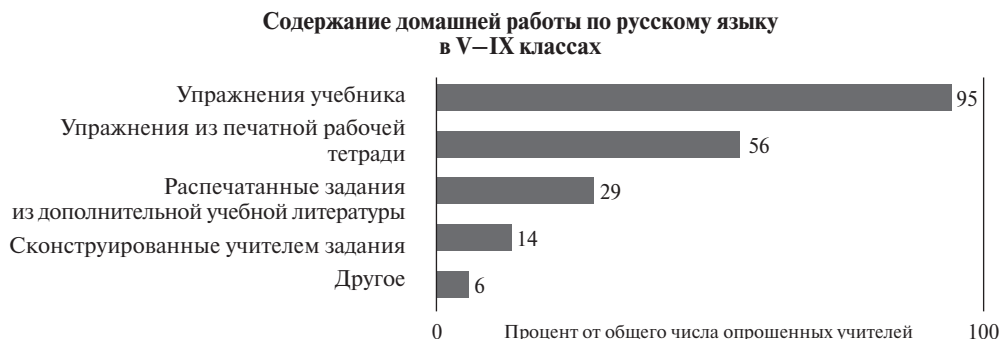
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (ФГБНУ «ИСРО РАО»), на официальной экспериментальной площадке ФГБНУ «ИСРО РАО» Видновской гимназии и в ряде школ Московской области. Анкетирование учителей из 12 регионов России было организовано в интернет-пространстве по адресу <https://docs.google.com/forms/d/1xmEXZLumcQIwsILRnyFqSNVhK0pQY30RfXNkuPytLnA/edit> и открыто по настоящее время. На сегодняшний день в исследовании приняли участие 168 учителей (из них 134 учителя русского языка), 452 обучающихся V–XI классов и 406 родителей.

Одно из направлений данного исследования связано с выявлением роли учебника русского языка в процессе организации домашней учебной работы школьников и достижения ключевой цели современного образования – формирования у обучающихся умения учиться самостоятельно.

В ходе научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы было установлено, что основные исследования теории учебника проводились в 50–80-х гг. XX в. и описаны в трудах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Г.Г. Граник, В.Ю. Гуревича,

М.А. Данилова, Д.Д. Зуева, В.М. Монахова, И.Я. Лернера, Н.Н. Скаткина, С.Г. Шаповаленко и др. В то время был выявлен и обоснован потенциал учебника в развитии учебной самостоятельности школьников. В XXI в. интерес профессионального сообщества к проблеме учебника и формированию умения учиться на его основе увеличивается [Aleksandrova et al. 2017: 4]. Учебник становится не только учебной книгой, излагающей содержание учебного предмета, но и «базовым учебным материалом, без которого невозможно организовать самостоятельную деятельность учеников» [Осмоловская 2010: 183]. В то же время учителя, участвовавшие в исследовании, отмечают, что основным содержанием домашней учебной работы по русскому языку, как, впрочем, и пятьдесят лет назад, является упражнение из учебника (см. Диаграмму 1), а запись домашнего задания теперь уже в электронном дневнике обучающегося выглядит примерно так же, как и в традиционном бумажном. Например, *пар. 10, упр. 154*. (Расшифровка записи: *выучить теорию параграфа 10, выполнить упражнение 154 письменно*.)

Диаграмма 1



Анализ включенных в Федеральный перечень учебников [Федеральный перечень 2014, Электронный ресурс] по русскому языку показал, что упражнения, предназначенные для выполнения обучающимися самостоятельно, никак не маркируются и учитель вправе выбирать их на собственное усмотрение, изменять и дополнять.

В процессе исследования учителям русского языка было предложено сформулировать цели домашней учебной работы, причем предлагалось перечислить все самые важные. На первое место по итогам опроса

учителя поставили закрепление полученных на уроке знаний, умений и навыков (ЗУН) (см. Диаграмму 2), что, несомненно, логично в рамках предметного обучения. Но значимым для исследования становится и другой полученный результат: если при планировании урока учителя в основном ставят перед собой не только предметные, но и метапредметные цели обучения, то при проектировании домашней учебной работы метапредметные цели практически не учитываются. Так, о важности формирования навыков самостоятельной учебной

деятельности при выполнении домашней учебной работы написали только 14%

опрошенных (см. Диаграмму 2).

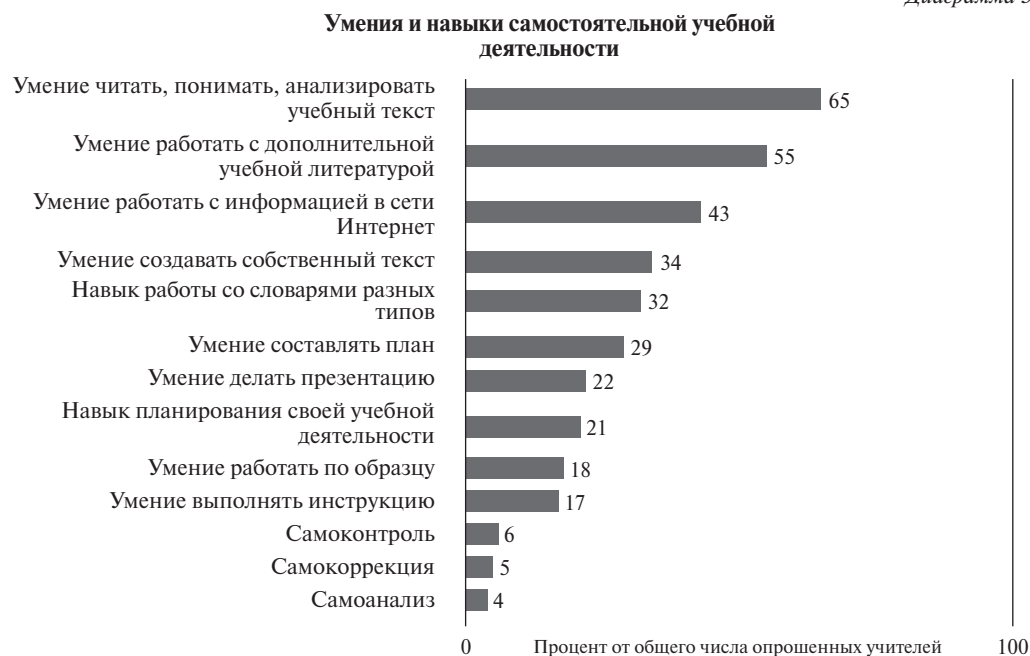
Диаграмма 2



По результатам анкетирования учителей был составлен рейтинг наиболее значимых навыков самостоятельной учебной

деятельности, которые целесообразно развивать в процессе обучения русскому языку (см. Диаграмму 3.)

Диаграмма 3



Анализ приведенных выше ответов на поставленные вопросы исследования показал, что домашнее задание, заданное учителем по учебнику, является одним из самых распространенных видов домашних заданий. Отбор этих заданий производится учителем, который прежде всего ориентируется на отработку предметных ЗУН и в меньшей степени на формирование умения учиться самостоятельно.

Выделенные учителями умения и навыки самостоятельной учебной деятельности целесообразно формировать прежде всего на основе ведущего средства обучения — учебника. При этом все современные учебники русского языка, входящие в федеральный перечень, предоставляют такую возможность. Так, формирование умений и навыков самостоятельной учебной работы происходит на уроках русского языка,

а развитие и совершенствование — в процессе выполнения домашней учебной работы, которая, как уже было сказано, проектируется учителями прежде всего на основе учебника. При этом формирование навыка не может происходить от случая к случаю, а должно стать целенаправленным системным процессом, не заканчивающимся одним уроком и одним домашним заданием. Формирование навыка — это цикл уроков и домашних учебных работ, представляющих собой своеобразную «цепочку», в которой каждая домашняя работа логически связана с предыдущим уроком, закрепляет полученный навык и предваряет развитие этого навыка на последующих уроках [Ускова 2017: 102].

При этом домашняя учебная работа, спроектированная на основе учебника, претерпевает значительные изменения. Прежде всего, наряду с формированием предметных ЗУН, в домашней учебной работе необходимо ставить цели развития

навыков самостоятельной учебной деятельности, составляющих ключевое умение современного школьника — умение учиться самостоятельно.

Покажем на нескольких примерах, как изменяется домашняя работа школьников, спроектированная на основе современных учебников.

Итак, на первое место по важности учителя поставили умение читать, понимать и анализировать учебный текст, т.е. владение навыками смыслового чтения [Методические рекомендации 2017: 4].

Рассмотрим рисунок 1, на котором показан разворот учебника русского языка с теоретическим материалом по теме «Местоимения». Часто теоретический материал учебника по русскому языку представляет собой линейный текст с выделенными курсивом, полужирным или разреженным шрифтом отдельными словами, фразами или предложениями.



1. Местоимения — это такие слова, которые обозначают лицо: *я, ты; мы, вы; он (она, оно, они)*, а также указывают на предметы, признаки, количества, не называя их конкретно: *тот, этот, всякий, столько*.

2. Что значит «не называя конкретно»?

Если вы не читали поэмы «Полтава», вы не сможете сказать, о ком говорит А. С. Пушкин в таких строках: *Его глаза сияют. Лик его ужасен. Движенья быстры. Он прекрасен, он весь, как божья гроза. Кто такой он?*

Или ещё одна загадка: *Одиноко он стоит, задумался глубоко, и тихонько плачет он в пустыне*. О ком или, может быть, о чём говорит М. Ю. Лермонтов в стихотворении «Утёс»?

3. Как видно из примеров, от именных частей речи (имя существительное, имя прилагательное, имя числительное) местоимения отличаются тем, что они ничего не называют, а лишь обозначают лицо или указывают на предмет, признак, количество вообще, неконкретно (абстрактно), беспредметно.

4. В речи всегда представлено слово, указывающее на конкретное значение местоимения. Так, если перед строками А. С. Пушкина поставить фразу *Выходит Пётр*, то станет ясно, что речь идёт о русском царе Петре I: *его глаза = глаза Петра, лик его = лик Петра, он прекрасен = Пётр прекрасен* и т. д.

Станут понятными, конкретными и стихи М. Ю. Лермонтова, когда перед приведённым отрывком (см. п. 2) восстановим строку *Но остался влажный след в морщине старого утёса*. Ясно, что *он* — это *утёс*, на котором «ночевала тучка золотая», а «утром в путь она умчалась рано». Утёс же (*он*) остался одиноким, «тихонько плачет»... Это поэтический образ.

5. Местоимение, таким образом, само по себе (вне контекста) имеет только указательное значение. Но в речи, в тексте это значение становится конкретным, соотносится с определённым лицом, предметом, признаком, количеством.

Рис. 1. Образец подачи теоретического материала в учебнике VI класса по русскому языку под ред. М.М. Разумовской и П.А. Леканта (2016)

Именно такой текст часто становится устной частью домашней работы по русскому языку. Однако опыт работы показывает, что шестиклассникам сложно разбираться в достаточно объемном для них учебно-научном тексте, поэтому вместо традиционного задания «выучить теоретический материал» можно предложить домашнее задание в виде алгоритма.

Задание-алгоритм

1. Не читая теоретический материал, определите, сколько смысловых частей в данном тексте.

2. Прочитайте первую часть текста два раза: первое чтение — ознакомительное, второе — изучающее. → Выпишите в тетрадь определение понятия «местоимение».

3. Прочитайте вторую и третью части текста. → Устно ответьте на вопрос: «Какое словосочетание поясняет вторая часть текста?»

4. Прочитайте четвертую и пятую части текста. → Запишите их основную мысль.

5. Выпишите все местоимения, которые вам встретились в этом тексте.

6. Выучите выписанное определение местоимения.

Таким образом, школьники приступают к запоминанию важного определения, входящего в состав учебно-научного текста и являющегося предметом проверки учителем, прочитав его несколько раз, изучив его, выполняя разнообразные задания по нему, с каждым разом все глубже понимая значение прочитанного. В этом случае значительно легче идет процесс осмысленного запоминания, повышается уровень учебной мотивации. В связи с тем что задание школьнику «по силам», формируются навыки самостоятельной учебной деятельности, которые применимы при работе с любым учебно-научным текстом, причем не только по русскому языку. Также можно предложить школьникам составить тезисный или развернутый план, мини-конспект, придумать вопросы к тексту, подобрать собственные примеры, иллюстрирующие теоретический материал.

Отметим, что успеваемость обучающихся по русскому языку зависит от многих факторов, одним из которых является выполнение домашних заданий верно и в полном объеме. Но не редки случаи, когда учитель, работающий в основной школе, получает тетради, в которых содержание упражнения переписано в тетрадь, а задания к нему не выполнены. Для

выставления положительной оценки этого недостаточно. Но такая ситуация не всегда связана с тем, что школьник не знает, как выполнить предложенное ему задание. Часто он невнимательно читает учебное задание, не дочитывает его до конца или искажает смысл прочитанного.

Проиллюстрируем примером. В процессе исследования пятиклассникам было предложено традиционное задание из учебника:

Запишите предложения с прямой речью. Расставьте необходимые знаки препинания. Составьте схемы предложений.

Это пример взят не случайно. Данное задание очень близко к заданию № 5 для V класса, предлагаемому в ходе проведения Всероссийской проверочной работы (ВПР), в которой оно выглядит так:

Выпишите предложение с прямой речью. (Знаки препинания не расставлены.) Расставьте необходимые знаки препинания. Составьте схему предложения.

1) По словам Дениски всё стихотворение он выучил наизусть

2) Дениска робко сказал что не понял вопрос Раисы Ивановны

3) Раиса Ивановна громко произнесла Дениска прочтет стихи русского поэта Некрасова

4) Что ты так сбивчиво декламируешь стихотворение Дениска

[Всероссийские проверочные работы, Электронный ресурс].

Теперь разберем текст учебного задания с точки зрения выполнения его пятиклассниками самостоятельно как в рамках домашней учебной работы, так и в процессе выполнения ВПР.

Если разбить текст учебного задания на этапы выполнения, то на первом из них необходимо выписать предложения только с прямой речью. Выписали одно предложение 55% школьников, остальные выписали все предложения, а в случае выполнения ВПР просто обвели кружочком правильный, по их мнению, ответ.

Далее, при беседе с пятиклассниками, выяснилось, что информация, взятая в скобки (см. задание ВПР), половиной обучающихся воспринимается как неважная, малозначимая, так как в начальной школе неверные ответы или записи с исправлениями предлагалось взять в круглые скобки, чтобы в тетрадях не было зачеркиваний.

Задание составить схему предложения выполнили только 24% пятиклассников, причем на вопрос о причине невыполнения, чаще всего звучали ответы: «забыл», «не прочитал до конца задание» и уже потом «не знаю, как составить схему».

Таким образом, смысловое чтение учебного задания – важнейшее умение, составляющее метапредметное умение учиться самостоятельно, и обучать этому необходимо целенаправленно и систематично. На

уроках русского языка обучающимся могут быть предложены такие задания, как:

1. Разделить текст на смысловые части и выполнить их последовательно.

2. Подчеркнуть ключевые слова в задании.

3. Записать алгоритм своих действий перед выполнением задания.

Запись домашнего задания можно дополнить инструктажем, представленным в таблице.

Таблица

Традиционная запись домашнего задания	Варианты записи дополнительного инструктажа к заданию
Упр. 168.	Упр. 168 содержит четыре дополнительных задания. Задания 1, 3 и 4 необходимо выполнить письменно. При выполнении задания 4 воспользуйтесь планом морфологического разбора на стр. 205 учебника. Задание 2 выполняется по желанию.

Так школьники научатся внимательнее относиться к учебному заданию, выполнять все его части.

Еще одно важное умение, выделяемое учителями русского языка, – это умение работать с дополнительной справочной литературой. Несомненно, начало работы над формированием этого умения в V классе на уроках русского языка имеет первостепенное значение. Начало обучения в основной школе характеризуется сложным периодом адаптации у детей, который связан с увеличением количества предметов, учителей, учебной литературы, домашних заданий, а также с особенностями организации обучения в основной школе. Поэтому для начала целенаправленной работы по формированию навыка самостоятельной работы с дополнительной литературой, который совместно с другими умениями и навыками составит в будущем ключевое умение современного образования – умение учиться самостоятельно, – материалов учебника будет вполне достаточно. И только в VI классе при прочно сформированном умении работы с дополнительными материалами учебника возможен переход на новый уровень, например на уровень самостоятельной работы с одним из интернет-порталов, посвященных вопросам русского языка (www.gramota.ru; slovari.yandex.ru; www.textologia.ru).

Приведем пример. Развитие навыка работы со словарями разных типов формируется в первую очередь на основе учебника. Все без исключения учебники русского языка в приложениях размещают словарики разных видов. Самые популярные из

них – это орфографический и толковый словарики. Для формирования навыка использования этих словариков традиционное упражнение из учебника, задание к которому формулируется как «перепишите текст, вставляя пропущенные буквы», рекомендуем дополнять следующими заданиями:

1. Над словами с **непроверяемой безударной гласной** в корне напишите «сл. сл.» (словарное слово). Подчеркните одной чертой те из них, которые включены в орфографический словарь в приложении учебника.

2. Выпишите слова с пропущенными буквами в корне слова, подберите однокоренные слова, составьте словосочетания.

Образец: *Исп...р...ться* – превратиться в *пар*.

Написание слов, которых вы не сможете проверить таким образом, уточните в орфографическом словаре учебника. Составьте с этими словами разные предложения.

Выполняя одно из двух предложенных заданий, школьники не только вырабатывают навык обращения к орфографическому словарю в случае затруднения, но и развивают умение поиска слова, работы с пометами, сопровождающими слово или словарную статью.

Умение находить необходимую информацию в толковом словаре – метапредметное умение, важное не только для самостоятельного получения новых знаний. Умение работать с толковым словарем проверяется на Едином государственном экзамене по русскому языку (задание № 3). Поэтому задание учебника, в котором требуется определить с помощью толкового словарика лексическое

значение слова, может быть расширено: в качестве исходного слова учителем может быть предложено многозначное слово, значение которого зависит от контекста.

Для школьников VII–IX классов дополнительным домашним заданием с использованием толкового словаря может стать задание, сконструированное на основе словарной статьи школьного или академического толкового словаря, в старших классах возможно предложить воспользоваться словарями, размещенными в сети Интернет.

Рассмотрим пример домашнего упражнения, в котором есть отрывок из стихотворения Вс. Рождественского:

Не ломал рябины горькой *кисть* я,
Не рыдал в ночи, как соловей.

Дополнительные задания:

1) Слово *кисть* является однозначным или многозначным? Проверьте себя по толковому словарю.

2) Используя толковый словарь, определите, сколько лексических значений у слова *кисть* и в каком оно употреблено в данном предложении.

3) Назовите автора/авторов толкового словаря, который вы использовали для определения лексического значения слова *кисть*. В каком издательстве был выпущен этот словарь? В каком году?

Дополнительное индивидуальное задание:

Подготовьте слайд, на котором будет представлена словарная статья к слову *кисть*. Подготовьте аргументированный ответ на вопрос о том, какое лексическое значение слова *кисть* является верным в данном контексте.

Таким образом, в XXI в. домашняя учебная работа по русскому языку, спроектированная на основе учебника, значительно меняется. Целью домашней учебной работы становится не только закрепление ЗУН, но и формирование умения учиться в процессе самостоятельной учебной деятельности. При этом учебник русского языка остается основой проектирования домашней учебной работы, позволяющей формировать все умения и навыки, составляющие основу метапредметного умения учиться.

ЛИТЕРАТУРА

Aleksandrova O.M., Vasilevych I.P., Gosteva Y.N., Dobrotina I.N., Uskova I.V. Upon the problem of the definition of “Training text” in the conditions of information and educational environment // *Espacios*. — Vol. 38 (N 40). — Año 2017. — Pág. 4.

Всероссийские проверочные работы [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.4vpr.ru/> (дата обращения: 01.01.2018).

Методические рекомендации «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы» / О.М. Александрова, Ю.Н. Гостева, И.Н. Добротина, И.П. Васильевых, И.В. Ускова // *Русский язык в школе*. — № 1. — 2017. — С. 3–12.

Осмоловская И.М. Учебник в информационном обществе // *Народное образование*. — 2010. — № 2. — С. 182–186.

Ускова И.В. Специфика домашней учебной работы школьников в условиях информационно-образовательной среды // *Русская словесность*. — № 4. — 2017. — С. 99–108.

Федеральный перечень учебников, утвержденный приказом Минобрнауки России от 31 марта 2014 г. № 253 в редакции 2015, 2016, 2017 гг. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.fpu.edu.ru/fpu/> (дата обращения: 01.01.2018).

REFERENCES

Aleksandrova O.M., Vasil'evych I.P., Gosteva Yu.N., Dobrotina I.N., Uskova I.V. Upon the problem of the definition of “Training text” in the conditions of information and educational environment in *Espacios*, Vol. 38 (N 40). 2017. P. 4.

Vserossiiskie proverochnye raboty. Available at: <https://www.4vpr.ru/>

Metodicheskie rekomendatsii «Formirovanie chitatel'skoi gramotnosti uchashchihsya osnovnoi shkoly» / O.M. Aleksandrova, Yu.N. Gosteva, I.N. Dobrotina, I.P. Vasil'evych, I.V. Uskova in *Russkii yazyk v shkole*, No.1, 2017, pp. 3–12.

Osmolovskaya I.M. Uchebnik v informatsionnom obshchestve in *Narodnoe obrazovanie*, 2010, No. 2, pp. 182–186.

Uskova I.V. Spetsifika domashnei uchebnoi raboty shkol'nikov v usloviyah informatsionno-obrazovatel'noi sredy in *Russkaya slovesnost'*, No.4, 2017, pp. 99–108.

Federal'nyi perechen' uchebnikov, utverzhdenyi prikazom Minobrnauki Rossii ot 31 marta 2014 g. № 253 v redaktsii 2015, 2016, 2017 gg. Available at URL: <http://www.fpu.edu.ru/fpu/> (01.01.2018).

Учебники русского языка и детская литература: есть ли точки соприкосновения?

В статье рассматриваются учебники по русскому языку для основной школы с точки зрения присутствия в них текстов из детско-подростковой литературы. Приводятся результаты сопоставительного анализа шести учебников для V класса: под редакцией Н.М. Шанского, М.М. Разумовской, С.И. Львовой, Л.М. Рыбченковой, А.Д. Шмелева и Г.Г. Граник. Выявляются возможности учебников в приобщении подростков к чтению детской литературы XX – начала XXI в.

Ключевые слова: учебники русского языка; текст; текстовые упражнения; детская литература.

Natalia A. Borisenko

The Russian Language Textbooks and Children's Literature: Are There any Points of Contact?

The article examines textbooks on the Russian language for the middle school in terms of the presence of texts from children's and teenage literature. The results of a comparative analysis of six textbooks for 5th grade (edited by N.M. Shanskii, M.M. Razumovskaya, S.I. Lvova, L.M. Rybchenkova, A.D. Shmelev, G.G. Granik) are presented. The author also reveals the possibilities of textbooks in introducing teenagers to reading children's literature of the 20th and 21st centuries.

Key words: *the Russian language textbooks; text; text exercises; children's literature.*

Постановка проблемы

Значение детской литературы в развитии души ребенка, в выстраивании его личности трудно переоценить. Об этом пишут педагоги, психологи, социологи чтения, сами писатели. Возникает вопрос: при чем здесь учебник русского языка? Если бы речь шла об учебнике литературы, постановка проблемы показалась бы даже тривиальной. Учебник же русского языка до сих пор не рассматривался как ресурс воспитания читателя-школьника, вовлечения его в досуговое (свободное) чтение.

Между тем обсуждение проблемы назрело давно. В обоснование данного тезиса выдвинем следующие положения.

1. Детская литература является «частью общей литературы, обладающей всеми присущими ей свойствами, при этом ориентированной на интересы детей-читателей»

*Наталья Анатольевна Борисенко, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник
E-mail: borisenko_natalya@list.ru
ФГБНУ «Психологический институт РАО»
ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Москва, 125009, Россия*

*Psychological Institute, Russian Academy of Education
9, p. 4 Mokhovaya str., Moscow, 125009, Russian Federation*

Ссылка для цитирования: Борисенко Н.А. Учебники русского языка и детская литература: есть ли точки соприкосновения? // Русский язык в школе. – 2018. – № 8. – С. 29–34. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-29-34.

[Арзамасцева 2005: 4]. Без вовремя прочитанных детских книг читательское развитие личности будет заведомо неполным и в какой-то степени ущербным. «В это важное, но короткое время, — пишет М.О. Чудакова, — или прочитываются некоторые книги — или не прочитываются никогда» [Чудакова 2012: 11].

2. К детской книге ведут разные пути: семья, школа, библиотека, сверстники, Интернет... Наша задача — найти место в этом открытом ряду учебнику русского языка — самой массовой книге, с которой имеет дело школьник. Напомним, что за пять лет изучения предмета в основной школе ученик работает с учебником не менее 735 часов (объем, заданный ФГОС). Если хотя бы часть этого времени будет потрачена на чтение фрагментов из детских книг и знакомство с их авторами, от этого выиграют и предмет, и ученик, и образование в целом.

3. Эту задачу — быть проводником в мир детской литературы — современные учебники русского языка могут выполнить потому, что, независимо от разрабатываемых авторами концепций, все они являются *текстоориентированными*. Текстоцентрический принцип школьного курса русского языка реализуется прежде всего в виде *текстовых упражнений* (упражнений на основе связного текста). По подсчетам О.Н. Левушкиной, удельный вес таких заданий в учебниках для V–IX классов составляет 30–45% от всего корпуса

упражнений [Левушкина 2014: 337–338]. Часть текстов авторы учебников берут из детско-подростковой литературы, руководствуясь простым и очевидным принципом: такие тексты в наибольшей степени и по содержанию, и по языку соответствуют подростковому возрасту.

Все это дает нам основания выдвинуть следующее гипотетическое положение: если в учебнике, наряду со школьным каноном — классикой XIX–XX вв., будут широко и системно представлены фрагменты из книг детских писателей или небольшие целостные произведения, а ученик, производя различные привычные действия с такими текстами («Определите тему/стиль/тип речи», «Спишите, вставляя пропущенные буквы», «Расставьте знаки препинания» и т.п.), обратит внимание на содержание текста и на его автора, то учебник русского языка сможет реализовать, помимо возложенных на него многочисленных функций, и *функцию приобщения к чтению*.

Сравнительный анализ учебников в аспекте детского чтения

Перейдем к содержательной части статьи — сравнению учебников с точки зрения наличия/отсутствия в них текстов детских писателей и возможности выполнения учебником функции приобщения к чтению. Проблема, однако, слишком необъятна, чтобы ее можно было раскрыть в одной статье, поэтому ограничим объект исследования хронологическими и возрастными рамками: мы будем рассматривать не весь корпус текстов детской литературы, а только детскую художественную литературу XX — начала XXI в. «для среднего школьного возраста», что соответствует учебникам основной школы.

Непосредственным предметом нашего анализа стали **учебники V класса** следующих предметных линий: под редакцией Н.М. Шанского (издания разных лет), М.М. Разумовской, С.И. Львовой, Л.М. Рыбченковой, А.Д. Шмелева и Г.Г. Граник (редакции 2012 г.). Основным методом исследования стал контент-анализ¹. В качестве смысловой единицы использовались фамилии авторов текстовых упражнений и тематика текстов. Количественная обработка состояла

в подсчете частоты употребления ключевых понятий. Затем на основе контент-анализа среди авторов выделялись те, кого относят к детским писателям. Осуществляя такую категоризацию, мы руководствовались не своими субъективными представлениями, а авторитетными библиографическими справочниками [Писатели 1998–2000; Тубельская 2015] и интернет-ресурсами [Детские писатели, Электронный ресурс]. Завершающим этапом исследования стало составление рейтингов авторов по частоте употребления для каждого учебника и выявление общего корпуса писательских имен.

За точку отсчета был взят **учебник Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой и др. для IV класса, изданный в 1988 г.** [Ладыженская 1988]. Обращаться к более ранним учебникам других авторов не имело смысла, так как школьные учебники русского языка до определенного времени, примерно до начала 70-х гг. XX в., были преимущественно «бестекстовыми». Задача ввести в них произведения детских писателей не только не могла быть реализована, но даже и не ставилась авторами учебников. В этом смысле учебник под ред. Н.М. Шанского можно считать знаковым: удельный вес текстовых упражнений в нем намного больше, чем в учебниках предыдущего поколения (28,8% против 13% в учебнике С.Г. Бархударова и С.Е. Крючкова для восьмилетней школы 1966 г.) [Борисенко 2015: 184].

Что же показал анализ учебника IV класса с точки зрения авторства текстов? В числе самых упоминаемых прозаиков XX в. — К. Паустовский, В. Песков (7), А. Гайдар (5), В. Бианки, И. Соколов-Микитов, В. Солоухин (3)². Далее следуют В. Арсеньев, З. Воскресенская, А. Куприн, Ю. Нагибин, Г. Николаева, А. Толстой (по два текста). По одному разу — А. Алексин, С. Баруздин, В. Драгунский, Л. Кассиль, В. Лидин, Г. Скребицкий, А. Фадеев и др. Авторы много, однако далеко не все из них могут быть отнесены к категории «детские писатели». Нашей же задачей был поиск текстов, ориентированных на интересы детей-читателей, текстов, адекватных детской психологии и в силу этого способных вызвать у школьника после чтения отрывка желание прочитать (перечитать) саму

¹ Контент-анализ — метод количественного анализа содержания текстов и текстовых массивов с целью последующей содержательной (качественной) интерпретации выявленных числовых закономерностей.

² В скобках указана частотность текстов данного писателя в учебнике.

книгу. Подобных произведений в учебнике не так много, но они есть: «Детство Никиты» А. Толстого, «Три толстяка» Ю. Олеши, «Саша и Шура» А. Алексина, «Денискины рассказы» В. Драгунского, «Как я был мамой» Я. Сегеля.

Стихотворные тексты на страницах учебника встречаются нечасто, примерно в четыре раза реже прозаических — 24%. Как правило, это стихи для детей дошкольного и младшего школьного возраста: С. Маршака, А. Барто, С. Михалкова, Е. Благининой, Е. Трутневой.

В целом можно сказать, что детская литература на страницах УМК под ред. Н.М. Шанского не отличается разнообразием, от класса к классу повторяются одни и те же имена. Сравнение списков детских писателей в данном учебнике и в библиографических справочниках обнаруживает явные лакуны: среди авторов текстов мы не найдем имен Н. Дубова, В. Железникова, Ю. Ковалю, В. Крапивина, А. Лиханова, В. Медведева, Р. Погодина, С. Сахарнова, Ю. Томина и многих других замечательных прозаиков 60–80-х гг. XX в. Равно как и В. Берестова, Г. Сапгира, Р. Сефа, Ю. Мориц.

В свое время М.В. Беденко, автор учебных пособий по смысловому чтению для начальной школы, ввел понятие «ценного» и «сверхценного текста». К *ценным* текстам исследователь отнес тексты, которые «ребенок читает по собственной инициативе, но которые не требуют от него длительных раздумий и душевной работы»; к *сверхценным* — тексты, над которыми ученик «может упорно поразмышлять хотя бы несколько минут» [Беденко, Электронный ресурс]. Возникает вопрос: есть ли такие тексты в современных учебниках русского языка или же в них по-прежнему присутствуют в основном «*недоступные*» тексты, смысл которых совершенно непонятен ребенку или настолько для него не представляет интереса, что невозможно заставить ребенка это прочесть» [Там же]?

В поисках ответа на этот вопрос мы обратились к **современным учебникам** — переработанным под ФГОС или появившимся уже после его принятия. Сначала дадим краткий портрет каждого из учебников в интересующем нас аспекте, за исключением учебника Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова и др. [Ладыженская 2012]), поскольку принципиальных изменений,

в том числе в подборе текстов, по сравнению с предыдущими изданиями в нем не так много³.

В учебнике V класса под ред. **М.М. Разумовской и П.А. Леканта** [Разумовская 2012] и в учебнике под ред. **С.И. Львовой** [Львова 2012] удельный вес текстовых заданий соответственно равен 26,8 и 15%. Собственно детская литература представлена в обоих УМК преимущественно текстами о временах года и случаями из жизни братьев наших меньших. Особенно много фрагментов из произведений писателей-натуралистов: Ю. Дмитриева, Н. Сладкова, И. Соколова-Микитова, Г. Скребицкого. В первом из учебников тексты Г. Скребицкого встречаются 18 раз — здесь явно нарушен принцип меры в отношении подбора текстового материала. Эту же линию продолжают фрагменты из книг зоолога М. Богданова, писателя-эколога Б. Павлова, фенолога Д. Зуева. Другие жанры детской прозы (приключенческая, фантастическая, юмористическая литература) на страницах учебника практически не встречаются.

Учебно-методический комплект под ред. **Л.М. Рыбченковой**, в частности учебник V класса [Рыбченкова 2012], создавался в «текстовую» эпоху, с учетом ФГОС и не без влияния уже существовавших учебников. Упражнений на основе связных текстов в нем намного больше (35%), в том числе из произведений детских писателей. Составленные нами рейтинги показывают, что классическая детская литература по-прежнему преобладает. Приведем верхний ряд списка: С. Маршак (7), В. Драгунский (6), Н. Носов, Г. Скребицкий (5), М. Пришвин (4), К. Паустовский, Е. Пермяк, А. Толстой (3). Широко используются фрагменты из сказочных повестей и «школьной повести» 40–60-х гг. прошлого столетия.

Почему необходимо обновление корпуса текстов в учебниках, в том числе за счет современной детской литературы?

³ Концептуальные изменения в содержании, в частности в подборе текстов, прослеживаются в новой линии учебников для VIII–IX классов Л.А. Тростенцовой, Т.А. Ладыженской, А.Д. Дейкиной, О.М. Александровой. Так, в учебнике IX класса много *ценных* текстов М. Булгакова, Б. Зайцева, В. Набокова, Б. Окуджавы, Н. Тэффи, способных заинтересовать старших подростков.

Чем плохи «писатели нашего детства», на которых выросло не одно поколение читателей? Вот как на эти вопросы отвечает литературный критик Г. Юзефович: «Новые детские и подростковые книжки не лучше старых, но в среднем лучше подходят этим новым современным детям, привыкшим к бесконечному количеству движущихся картинок и с детского сада разогнанным до второй космической скорости. Пытаясь механически транслировать на детей собственный читательский опыт <...>, мы рискуем загасить костер детского чтения, не дав ему разгореться» [Юзефович, Электронный ресурс].

Понимая это, авторы УМК под ред. Л.М. Рыбченковой, наряду с детской классикой второй половины XX в., включают в учебник и новейшую литературу: повесть «Один день с бродячей собакой» Л. Мезинова, юмористические рассказы «Трус» И. Бутмана, «Иванова, Петров, Сидорова» И. Антоновой (из сборника «Красавица 5 „В“») и др., справедливо полагая, что нынешним детям намного интереснее читать фрагменты о «двоечнике Петрове, который любил Сидорову» и «терпеть не мог» Иванову — «отличницу и соседку Сидоровой по парте». Можно надеяться, что, выполняя упражнения с такими текстами, пятиклассники оценят и их юмор, и язык, и сходство с ситуациями собственной жизни. Это те самые *ценные* тексты (с точки зрения детей), о которых речь шла выше.

Новый тенденцией в принципах отбора дидактического материала стали тексты из произведений *зарубежной*

литературы. Так, в учебник V класса под ред. А.Д. Шмелева включены большие фрагменты из «Приключений Тома Сойера» и «Робинзона Крузо», сказка Дж. Родари «Синий светофор», стихи Ю. Тувима и Я. Райниса [Шмелев 2012]. Что касается *отечественной* литературы, она представлена не только традиционными именами (в лидерах опять же Н. Носов), но и относительно новыми, среди которых Н. Верзилин, Ю. Казаков, В. Крапивин, И. Токмакова, Е. Шварц. Однако в целом, несмотря на достаточно высокую плотность текстовых упражнений (24%), обращение к детско-подростковой литературе для данного учебника является скорее случайным, чем осознанным принципом. Упор сделан на лингвистические научные и научно-популярные тексты, определяющие лицо учебника.

Подведем **предварительные итоги**. Анализ упражнений в учебниках V класса показывает, что тексты из детской литературы в них, несомненно, присутствуют, однако представлены они в большинстве учебников: 1) не систематически (исключение — УМК под ред. Л.М. Рыбченковой); 2) ограниченным кругом авторов 50–80-х гг. XX в., общим для большинства учебников (см. таблицу); 3) ограниченным кругом тем («Природа и охрана природы», «Русский язык и культура общения», «Труд, семья, школа»), в то время как более близкие подросткам темы «Человек среди людей», «Взаимоотношения со сверстниками» оказываются на периферии.

Таблица

Рейтинг наиболее популярных детских писателей в учебниках V класса

Р (место в рейтинге)	Авторы	Ф (средняя частотность)
Прозаики: «первая десятка»		
I	К. Паустовский, Г. Скребицкий	5
II	А. Толстой, А. Куприн, В. Солоухин	2,5–3
III	В. Драгунский, А. Гайдар, Н. Носов, М. Пришвин, И. Соколов-Микитов	2–2,5
Поэты: «первая пятерка»		
I	С. Маршак	4
II	И. Бунин, С. Есенин	2–2,5
III	С. Михалков, А. Барто	1,5–2

Прокомментируем приведенные в таблице данные. Они были получены в результате наложения списков частотности авторов текстов во всех анализируемых учебниках. Суммарное число делилось на

количество учебников, и высчитывалось среднее по частотности (F).

Что собой представляет общий корпус имен детских писателей? С содержательной точки зрения список включает:

1) школьную классику первой половины XX в. (И. Бунин, С. Есенин, А. Куприн, А. Толстой); 2) детскую поэзию 20–30-х гг. XX в. (С. Маршак, С. Михалков, А. Барто); 3) детскую прозу 50–70-х гг. XX в., представленную двумя основными линиями: реалистическими произведениями о детях и школе, сказочными повестями (В. Драгунский, Н. Носов, а также не вошедшие в верхние строчки рейтинга А. Волков, Л. Лагин, Л. Гераскина) и «природоведческой» литературой (И. Соколов-Микитов, М. Пришвин, Г. Скребицкий, В. Солоухин).

Разумеется, помимо инвариантной части (повторяющихся имен), в каждом из рассмотренных учебников есть и вариативная, включающая прозаиков и поэтов, которых нет ни в одной другой учебной книге. В целом, однако, сходств больше, чем различий: одни и те же авторы, а нередко и тексты (например, рассказ А. Куприна «Ю-ю») кочуют из одного учебника в другой.

Главным же по отношению к рассматриваемой нами проблеме является то, что фрагменты из произведений детской литературы не выполняют функции приобщения к чтению. Они выполняют свою традиционную функцию — дидактического материала для упражнений. Ни к одному из текстов не дается рекомендация прочитать само произведение, не привлекается к нему внимание, а в 80% случаев не указано и название книги, на основе которой сделано упражнение.

И вновь встает вопрос: «Может ли учебник русского языка быть средством приобщения к чтению?» Ответ, на наш взгляд, однозначен: может, если авторы с самого начала ставят перед собой такую задачу.

Приобщение к чтению как функция учебников нового типа

Обратимся к опыту создания учебников под ред. Г.Г. Граник [Граник 2012]. Визитной карточкой учебников является рубрика «**Приглашение к чтению**» — рекомендация прочитать книгу, из которой взят отрывок. Такое «приглашение» нередко следует после того, как текст задания обрывается на самом интересном месте. Ученику хочется узнать продолжение, и авторы учебника, задействуя эту естественную потребность возраста, дают школьнику ненавязчивый совет. Он имеет самые разные варианты: «Узнали ли вы, из какого произведения взят этот отрывок? Если

вы читали повесть Анатолия Рыбакова “Бронзовая птица”, расскажите, что случилось с героями дальше. Если нет, советуем вам ее прочитать»; «Хотите узнать продолжение истории? Найдите и прочитайте повесть Алана Маршалла “Я умею прыгать через лужи”».

Список книг, предлагаемый учебником, достаточно объемный и не уступает лучшим спискам детской рекомендательной библиографии. В каждом из учебников для основной школы содержится от 10 до 25 «приглашений к чтению». Так, среди рекомендуемых пятиклассникам — «Дневник фокса Микки» С. Черного, «Саша и Шура» А. Алексина, «Пять похищенных монахов» Ю. Ковалю, «Кубок чародея» Т. Крюковой, «Маленький принц» А. Экзюпери, «Мальчик-звезда» О. Уайльда и др.

Ввиду ограниченного объема статьи мы не имеем возможности более подробно рассказать о том, как работает рубрика «Приглашение к чтению» (см.: [Борисенко 2014]). Отметим главное: учебник предоставляет школьникам возможность прочитать интересные детские книги, создает «провокацию на чтение». Провокация же на чтение, по словам кинорежиссера А. Сокурова, — «самая благородная провокация из всех возможных». Именно в этом суть структурного компонента в учебнике нового типа, отвечающего за приобщение учащихся к чтению.

Заключение

Вернемся к вопросу, поставленному в названии статьи: «Есть ли точки соприкосновения между учебником русского языка и детской литературой?». Несомненно, есть. Это показал весь предшествующий анализ. Тексты из произведений детских писателей выполняют множество функций, перечислять которые здесь нет необходимости. Мы хотели привлечь внимание профессионального сообщества к принципиально новой функции текстовых упражнений — *функции приобщения к чтению*. Расширяя спектр дидактических функций за счет данной, мы рассчитываем, что включение фрагментов из детской литературы или небольших целостных произведений будет способствовать созданию в учебнике обогащенной читательской среды, вовлечению учащихся в чтение лучших детских книг, повышению мотивации не только к чтению, но и к изучению русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 3-е изд. — М., 2005.

Беденко М.В. Новая концепция учебника по чтению [Электронный ресурс]. — URL: <http://mark-bedenko.livejournal.com/> (дата обращения: 15.05.2018).

Борисенко Н.А. Приобщение к досуговому чтению как функция учебника русского языка нового типа // Библиопсихология. Библиопедagogика. Библиотерапия. — М., 2014. — С. 149–156.

Борисенко Н.А. Ценный, малоценный, сверхценный, или С какими текстами учебников мы работаем на уроках? К вопросу о типологии текстовых заданий // Человек читающий: Homo Legens-7. — М., 2015. — С. 183–194.

Граник Г.Г., Борисенко Н.А., Бондаренко С.М. Русский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. / под общ. ред. Г.Г. Граник. — М., 2012 [Граник 2012].

Детские писатели и их книги [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.barius.ru/biblioteka/avtor/0> (дата обращения: 15.05.2018).

Левушкина О.Н. Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2014.

Львова С.И., Львов В.В. Русский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. — М., 2012 [Львова 2012].

Писатели нашего детства: 100 имен. Биографический словарь. В 3 ч. / сост. Н.О. Воронова и др. — М., 1998–2000.

Русский язык: учеб. для 4 кл. сред. школы / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.Т. Григорян и др. — 18-е изд., перераб. — М., 1988 [Ладыженская 1988].

Русский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М. Шанский. — М., 2012 [Ладыженская 2012].

Русский язык. 5 кл.: учебник / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. — М., 2012 [Разумовская 2012].

Русский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. / Л.М. Рыбченкова, О.М. Александрова, А.В. Глазков и др. — М., 2012 [Рыбченкова 2012].

Русский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. / под ред. А.Д. Шмелева. — М., 2012 [Шмелев 2012].

Тубельская Г.Н., Соболевская Ю.Я. Детские писатели России. Сто тридцать имен. Биобиблиографический справочник. — М., 2015.

Чудакова М.О. Не для взрослых. Время читать! — М., 2012.

Юзефович Г. Про детское чтение [Электронный ресурс]. — URL: <https://barmaley-cat.livejournal.com/>

<https://barmaley-cat.livejournal.com/187052.html> (дата обращения: 15.05.2018).

REFERENCES

Arzamastseva I.N., Nikolaeva S.A. *Det-skaya literatura: uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii*. Issue 3, Moscow, 2005.

Bedenko M.V. *Novaya kontseptsiya uchebnika po chteniyu*. Available at: <http://mark-bedenko.livejournal.com/> (15.05.2018).

Borisenko N.A. *Priobshchenie k dosugovomu chteniyu — funktsiya uchebnika russkogo yazyka novogo tipa*, in *Bibliopsihologiya. Bibliopedagogika. Biblioterapiya*, Moscow, 2014, pp. 149–156.

Borisenko N.A. *Tsennyi, malotsennyy, sverhtsennyi, ili S kakimi tekstami uchebnikov my rabotaem na urokah? K voprosu o tipologii tekstovykh zadaniy*, in *Chelovek chitayushchii: Homo Legens-7*, Moscow, 2015, pp. 183–194.

Granik G.G., Borisenko N.A., Bondarenko S.M. *Russkii yazyk. 5 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenii*, in 3 vol. (Ed. G.G. Granik), Moscow, 2012.

Detskie pisateli i ih knigi. Available at: <http://www.barius.ru/biblioteka/avtor/0> (15.05.2018).

Levushkina O.N. *Lingvokul'turologicheskie harakteristiki teksta v shkol'nom obuchenii russkomu yazyku: teoriya i praktika: dis. ... d-ra ped. nauk*. Dissertation, Moscow, 2014.

L'vova S.I., L'vov V.V. *Russkii yazyk. 5 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenii*, in 3 vol., Moscow, 2012.

Pisateli nashego detstva: 100 imen. Biograficheskii slovar', in 3 vol. Sost. N.O. Voronova et al, Moscow, 1998–2000.

Russkii yazyk: ucheb. dlya 4 kl. sred. shkoly / T.A. Ladyzhenskaya, M.T. Baranov, L.T. Grigoryan et al. Issue 18, Moscow, 1988.

Russkii yazyk. 5 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenii, in 3 vol. T.A. Ladyzhenskaya, M.T. Baranov, L.A. Trostentsova et al (Ed. N.M. Shanskii), Moscow, 2012.

Russkii yazyk. 5 kl.: uchebnik. M.M. Razumovskaya, S.I. L'vova, V.I. Kapinos et al (Ed. M.M. Razumovskaya, P.A. Lekant), Moscow, 2012.

Russkii yazyk. 5 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenii, in 2 vol. L.M. Rybchenkova, O.M. Aleksandrova, A.V. Glazkov et al, Moscow, 2012.

Russkii yazyk. 5 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenii, in 2 vol. (Ed. A.D. Shmelev), Moscow, 2012.

Tubel'skaya G.N., Sobolevskaya Yu.Ya. *Detskie pisateli Rossii. Sto tridsat' imen. Biobibliograficheskii spravochnik*, Moscow, 2015.

Chudakova M.O. *Ne dlya vzroslykh. Vremya chitat'!* Moscow, 2012.

Yuzefovich G. *Pro detskoe chtenie*. Available at: <https://barmaley-cat.livejournal.com/187052.html> (15.05.2018).

Потенциал учебника русского языка в формировании коммуникативной грамотности младшего школьника

Одной из целей курса русского языка в начальной школе является формирование коммуникативной грамотности младшего школьника. Содержание курса должно быть направлено на осознание младшими школьниками богатства языковых средств; сформированность умения обнаруживать нарушение языковых норм; накопление опыта выбора языковых средств в соответствии с особенностями речевой ситуации; создание устных и письменных высказываний, отвечающих критериям содержательности, связности, соответствия нормам русского литературного языка. В статье рассмотрена классификация упражнений, способствующих формированию коммуникативной грамотности. Приведены примеры упражнений, в которых учащийся является наблюдателем речевой ситуации и анализирует правильность выбора языковых средств; упражнений, в которых учащийся является непосредственным участником заданной речевой ситуации и производит выбор языковых средств; упражнений, в которых учащемуся предлагается самому создать речевую ситуацию, самостоятельно сконструировать устное и письменное высказывание.

Ключевые слова: коммуникативная грамотность; речевая ситуация; классификация упражнений; младшие школьники.

Marina I. Kuznetsova

The Potential of the Russian Language Textbook in the Formation of Primary Schoolchildren's Communicative Literacy.

One of the goals of the Russian language course in the primary school is the formation of the communicative literacy. The content of the course should be aimed at understanding the wealth of linguistic means by primary school children; the formation of the ability to detect a violation of linguistic norms and the inadequacy of the linguistic means used in the speech situation; the accumulation of the experience in choosing of linguistic means in accordance with the peculiarities of the speech situation; the creation of oral and written texts that meet the criteria of content, connectivity, compliance with the norms of the Russian literary language. The article considers the classification of exercises that contribute to the formation of communicative literacy. The author gives the examples of exercises where the student acts in different roles: the student is an observer of the speech situation and analyzes the adequacy of the choice of linguistic means; the student is a direct participant in the given speech situation and makes a choice of language facilities; the student is offered to create the speech situation himself, to independently construct an oral and written text.

Key words: communicative literacy; speech situation; classification of exercises; primary schoolchildren.

Происходящие в обществе изменения, востребованность самостоятельной, инициативной, творческой, критически мыслящей, ответственной за свои поступки, способной к взаимодействию с другими личности актуализируют ориентацию образования на овладение учащимися функциональной грамотностью и ключевыми компетенциями. Функционально грамотный человек, по мнению А.А. Леонтьева, — «это человек,

который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [Леонтьев 2002: 35]. В последние несколько десятилетий активно обсуждается вопрос о ключевых компетенциях XXI в., существует несколько классификаций этих компетенций [Зимняя 2004, 2009;

Марина Ивановна Кузнецова, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра начального общего образования

E-mail: bernin@mail.ru

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

ул. Макаренко, д. 5/16, Москва, 105062, Россия

Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education

5/16 Makarenko str., Moscow, 105062, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Кузнецова М.И. Потенциал учебника русского языка в формировании коммуникативной грамотности младшего школьника // Русский язык в школе. — 2018. — № 8. — С. 35–40. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-35-40.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект № 27.7948.2017/БЧ).

Холстед, Орджи 2001; Хуторской 2003]. При этом важно отметить, что все отечественные и зарубежные исследователи едины в том, что коммуникативная компетенция относится к числу особенно востребованных компетенций современного человека. Связь образования с происходящими в обществе изменениями никогда не ставилась под сомнение, поэтому стоит признать, что формирование функционально грамотной личности является одной из целей образования. Не вовлекаясь в теоретические споры о соотношении понятий «грамотность» и «компетенция», считаем возможным говорить о различных составляющих функциональной грамотности, в число которых, безусловно, входит коммуникативная грамотность. Работа над коммуникативной грамотностью как умением организовать продуктивное взаимодействие — задача всех учебных курсов, т.е. коммуникативная грамотность является метапредметным результатом обучения. Сформированная коммуникативная грамотность проявляется: 1) в умении слушать и слышать собеседника, считаться с его индивидуальностью, высказанным мнением; 2) в умении участвовать в коллективном обсуждении проблем; строить взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми; вступать в бесконфликтное общение, соблюдать правила речевого этикета; 3) в умении доказывать свою правоту, отстаивать свое мнение с учетом ситуации коммуникации.

В курсе русского языка работа над коммуникативной грамотностью становится еще и предметной целью, т.е. происходит пересечение предметного и метапредметного результата. При всей очевидности утверждения, что курс русского языка и учебники, реализующие этот курс, должны развивать коммуникативную грамотность [Быстрова 2003; Быстрова, Александрова, Львова 2004], представляется актуальным продолжение работы в этом направлении. Важно проанализировать, как соотносятся такие цели изучения русского языка, как усвоение основ лингвистических знаний и формирование коммуникативной грамотности, какие пути достижения последней можно считать эффективными.

В младшем школьном возрасте «ребенок осваивает науку и культуру, которые накоплены человечеством на протяжении его истории и закреплены в различных

формах общественного сознания. С ними уже нельзя действовать как с материальными предметами. Эти предметы не даны как кубики, с которыми можно манипулировать. Знания абстрактны и теоретичны, с ними нужно научиться действовать» [Обухова 2009: 340]. Знания, задаваемые для усвоения, «в их предметном содержании являются готовыми продуктами чужого опыта. Чтобы их усвоить, необходимо осуществить определенную деятельность, т.е. присвоить их» [Якиманская 2008: 162]. Очевидно, что младший школьник нуждается в такой деятельности, в процессе которой он может знания о системе языка использовать для развития и совершенствования собственной коммуникативной грамотности. Это предполагает включение в курс русского языка практико-ориентированных заданий, при выполнении которых учащиеся актуализируют полученные теоретические сведения о системе языка и развивают свою коммуникативную грамотность.

Как целевые установки развития коммуникативной грамотности младшего школьника можно выделить: в области устной коммуникации — владение приемами продуктивного слушания (аудирования) и владение устной диалогической и монологической речью; в области письменной коммуникации — развитие приемов смыслового чтения текстов и развитие способности создавать разнообразные по объему и содержанию письменные тексты. Необходимо включить в учебник такие блоки содержания, которые позволят младшим школьникам научиться:

- 1) определять задачу коммуникации и в соответствии с ней отбирать речевые средства;
- 2) соблюдать речевые нормы и нормы этикета;
- 3) создавать письменные тексты по образцу и оригинальные тексты с использованием необходимых речевых средств;
- 4) делать оценочный вывод о достижении цели общения непосредственно после завершения обсуждения и обосновывать этот вывод.

Очень важно уже на этапе начального образования создавать условия для развития способности младшего школьника осознавать зависимость между целью высказывания, его содержанием и формальными средствами языка, между функциональным назначением высказывания

и отбором языковых средств. В результате идет одновременное и взаимосвязанное развитие процессов мышления и речи, что является важнейшим фактором освоения коммуникативной функции языка.

Обратим внимание на одну из объективных трудностей работы над коммуникативной грамотностью современного школьника: усиливается разрыв между языковыми средствами, активно использовавшимися в XIX–XX вв. и отраженными в текстах учебников, и теми языковыми средствами, которые применяются в повседневном общении. При сохранении и превалировании в учебниках значительного количества текстов классической художественной литературы необходимо включение и современных текстов. При этом, безусловно, главным критерием отбора этих текстов являются их художественные достоинства.

Обсудив некоторые теоретические положения, обратимся к вопросам построения учебника русского языка, направленного на развитие коммуникативной грамотности. Выделим здесь два направления: первое — это принципиальные подходы к построению всего учебника и второе — построение блока заданий, специально направленных на формирование коммуникативной грамотности. Принципиальным положением методики языкового образования младших школьников является проблемное обучение, т.е. использование проблемно-диалогического метода, обеспечивающего успешность процесса, в котором деятельность учащихся организуется на основе самостоятельного поиска и открытия знаний. Проблемная ситуация на уроке может предъявляться в виде конкретной учебной проблемы, установки на поиск решения, обсуждения решения, актуализации результата. Построение всего учебника как основы для постоянного диалога обеспечивает реальную коммуникацию младшего школьника с педагогом и сверстниками. «На фоне сотрудничества процесс обучения общению движется дальше — от обучения взаимодействию, когда общение использовалось лишь как средство решения соответствующих задач, к обучению самому общению, которое становится целью образовательного процесса. Успешность достижения этой цели связана с реализацией субъект-субъектного, диалогического взаимодействия» [Репкин 1992: 47]. Но такое построение не является особенностью

только лишь учебников по русскому языку (при этом, конечно, учебники русского языка в первую очередь должны строиться по такому принципу). Что же характеризует именно учебники русского языка? Это наличие блока заданий, специально направленных на развитие коммуникативной грамотности, обеспечивающей ее основания. Результатами выполнения упражнений этой группы являются:

- осознание младшим школьником возможностей использования разных языковых средств в одной и той же речевой ситуации и одних и тех же средств в разных ситуациях, т.е. понимание зависимости использования языковых средств от конкретной ситуации общения и осознание их вариативности;

- накопление опыта выбора языковых средств в соответствии с особенностями речевой ситуации;

- сформированность умения обнаруживать нарушения языковых норм и неадекватность языковых средств той речевой ситуации, в которой они использованы;

- создание устных и письменных высказываний, отвечающих критериям содержательности, связности, соответствия нормам русского литературного языка.

Любое устное и письменное высказывание возникает в определенной речевой ситуации, где у каждого участника есть своя позиция, именно поэтому в основе выделения видов упражнений, направленных на формирование коммуникативной грамотности, находится та роль, которую выполняет учащийся в речевой ситуации, степень его активности в конструировании высказывания. Считаем целесообразным выделить следующие виды упражнений:

- 1) упражнения, в которых учащийся является наблюдателем речевой ситуации и анализирует адекватность выбора языковых средств в заданной речевой ситуации;

- 2) упражнения, в которых учащийся является непосредственным участником заданной речевой ситуации и производит выбор языковых средств;

- 3) упражнения, в которых учащемуся предлагается самому создать речевую ситуацию, самостоятельно сконструировать устное и письменное высказывание.

Другими словами, в соответствии с ролью ученика, которую он берет на себя при выполнении того или иного задания, упражнения делятся на упражнения-наблюдения;

упражнения-исследования и упражнения-сочинения (творческие работы).

Основой для **упражнений-наблюдений** должны выступать как «идеальные» тексты, в которых абсолютно правильно выбраны языковые средства, так и деформированные, анализируя которые учащиеся замечают отступление от нормы, неудачный выбор языковых средств. Упражнения, целью которых является развитие у младших школьников умения обнаружить отступления от нормы, связаны с поиском ошибки в употреблении слова, в написании и построении предложения, в построении высказывания.

Приведем несколько примеров упражнений-наблюдений.

Прочитай три приглашения на экскурсию в Третьяковскую галерею.

1. Ребята! Пойдемте в Третьяковскую галерею. Там много картин, устанешь смотреть. Мне понравилось.

2. Ребята! Пойдемте в Третьяковскую галерею. Вам понравится и само здание, и коллекция картин. В этой галерее собраны картины самых известных русских художников. Картины разные, есть портреты, натюрморты, картины на сказочные сюжеты, исторические картины. Каждый, пройдя по залам, обязательно найдет те картины, которые ему понравятся.

3. Состоится экскурсия в Третьяковскую галерею. В этой галерее перед посетителями предстает широкая панорама русского искусства во всей его многогранности. Здесь представлена коллекция живописи, скульптуры, графики.

На какое приглашение откликнется больше ребят? Напиши, почему ты так думаешь.

Определяя самое удачное приглашение, учащиеся должны обратить внимание на то, что первое приглашение не содержит информации, в третьем приглашении информация есть, но она изложена сложным языком, который не привлечет внимание одноклассников. Во втором приглашении разумно сочетается наличие необходимой содержательной информации и доступный и понятный стиль изложения. Таким образом, учащиеся приходят к выводу, что наиболее удачное приглашение – второе, поскольку в нем есть нужная информация и оно написано интересно и понятно.

Приведем еще один пример:

Третьеклассника попросили подготовить небольшую заметку о бурых медведях для раздела школьной газеты «Знакомимся с обитателями леса». Прочитай его заметку.

Бурые медведи

Бурые медведи очень любят мед и малину. Все лето бурые мишутки едят мед и малину. Эти животные все лето накапливают подкожный жирок. Осенью топытыгины впадают в спячку и сладко-сладко спят до самой весны-красавицы. Зимой бурые медведи крепко спят в своей берлоге и не покидают ее до тех пор, пока не победит весна в своем споре с зимой.

Оцени заметку, поставь плюс (+) в нужный столбик.

Вопросы	Да	Нет
Подойдет ли эта заметка для раздела «Знакомимся с обитателями леса»?		
Связаны ли предложения между собой по смыслу?		
Есть ли повторы одной и той же мысли?		
Есть ли неоправданные повторы слов?		
Есть ли в тексте слова, которые не соответствуют стилю заметки?		

Анализ текста по предложенным критериям позволит учащимся выявить его недостатки, к числу которых относится выбор языковых средств, не соответствующих коммуникативной задаче.

При выполнении **упражнений-исследований** целесообразно организовать работу с учебными текстами, в ходе которой учащиеся осуществляют выбор языковых средств или корректировку использованных средств. Приведем примеры.

Перед тобой небольшое сочинение. Определи, не нуждается ли оно в правке. Если необходимо, внеси изменения.

Я очень люблю ходить в лес. Там замечательно в любое время года. Когда я прихожу весной, я вижу красивые первые зеленые росточки травы. Они такие нежные и хрупкие. Летом все поляны в лесу покрыты красивым ковром разноцветных цветов. Осенью я хожу в лес любоваться красивыми деревьями. Клены, березы, осины такие красивые! Красивые яркие листья кружатся в воздухе и опускаются на землю. Чудесен лес и зимой. Деревья стоят в красивых белых шубах и шапках. А как красиво блестит и искрится на солнце снег!

В ходе выполнения этого упражнения учащиеся приобретают опыт устранения повторов слов в тексте с помощью проведения синонимических замен. Проанализируем, какие учебные действия должен совершить ученик. Во-первых,

обнаружить повторы слов; во-вторых, уметь подбирать синонимы с учетом контекста; в-третьих, в случае необходимости перед выполнением замен составить синонимический ряд. В ходе выполнения этого задания педагог может сообщить дополнительный материал о синонимах, например, интересный факт, что у слова *красивый* 163 синонима, и предложить записать несколько слов. Например:

красивый, прекрасный, великолепный, живописный, изящный, нарядный, прелестный, привлекательный, пригожий, хороший, хорошенький, роскошный, разукрашенный; бесподобный, блестящий, дивный, чудный, восхитительный, обворожительный, распрекрасный.

Педагог просит учащихся обращаться к написанному синонимическому ряду, кроме того, напоминает, что нужно следить за тем, чтобы не использовать для замены один и тот же синоним, а каждый раз выбирать новый.

Еще один пример.

Прочитай объявление. «Родились котята. Звонить по телефону 89876543210». Как ты думаешь, легко ли будет раздать котят с помощью такого объявления? Напиши объявление так, чтобы читающим, во-первых, захотелось взять котенка, во-вторых, было легко принять решение, нужен ли им именно такой котенок.

Для того чтобы знания переросли в умения, необходимо предусмотреть в учебном процессе значительное количество заданий, в которых отрабатывается умение отбирать наиболее точные языковые средства.

Цель творческих упражнений — создание младшими школьниками собственных текстов с обязательным выполнением требования учитывать речевую ситуацию, которая диктует отбор языковых средств. Приведем примеры.

Представь, что твоя семья знакома с очень интересным современным художником, и он готов прийти и провести встречу с учениками твоей школы. Что тебе предстоит сделать, чтобы все ученики школы узнали о предстоящей встрече и пришли на нее?

Данное задание развивает умение учащегося ориентироваться в заданной ситуации. Учащийся должен осознать, что ему нужно написать текст, в котором присутствуют все обязательные компоненты

объявления: указано, о какой встрече идет речь; указано место (в школе, в зале и т.д.); определено время (в понедельник, завтра, в каникулы, 22 марта и т.д.) проведения встречи. Кроме того, учащийся должен осознавать, что текст объявления должен обладать такой характеристикой, как убедительность. Для правильного выполнения этого задания учащемуся необходимы как знание об особенностях объявлений и о необходимых структурных компонентах, так и опыт написания объявлений, а также проявление творчества — нужно самому придумать, с каким художником может быть организована встреча, где и когда она может состояться, какие аргументы можно привести, чтобы убедить сверстников прийти на эту встречу. Для понимания особенностей текстов разного жанра важно обеспечить приобретение учащимися опыта создания не только объявлений, но и приглашений, кратких записок, мини-сочинений и т.д.

Пример еще одного задания третьей группы:

Представь, что тебе очень хочется рассказать окружающим о только что увиденном фильме, поделиться своими впечатлениями. Напиши три небольших текста (3–4 предложения): адресатом одного из них будет кто-то из твоих родителей, второе сообщение ты готовишь как заметку для школьной газеты, третье сообщение адресовано твоему лучшему другу.

Цель этого задания — помочь учащемуся осознать, что сообщение на одну и ту же тему будет отличаться в зависимости от адресата, развить умение учащегося создавать небольшой связный текст монологического характера. Учащийся должен проявить понимание того, что текст обладает такими характеристиками, как: связность, проявляющаяся в расположении предложений в последовательности, которая отражает логику развития мысли, оформление замысла с помощью лексических и грамматических средств языка; законченность, которая проявляется в раскрытии замысла; стилевое единство; ориентация на собеседника.

Еще один пример задания творческого характера:

Представь, что твой друг или подруга вместе с бабушкой, которую зовут Галина Ивановна, идут в зоопарк. Тебе тоже очень хочется пойти

в зоопарк, и ты решил позвонить и попросить Галину Ивановну взять и тебя. Напиши возможный диалог.

При выполнении этого задания учащийся продемонстрирует как усвоение правил речевого этикета, так и умение осуществлять адекватный выбор языковых средств с учетом того, кто является собеседником, где происходит диалог, какова его цель.

В процессе обучения целесообразно предъявлять детям и упражнения, отрабатывающие умение кратко выражать мысль. Необходимость таких заданий обусловлена тем, что одна из особенностей современного мира — его быстрый темп, и нам порой не хватает времени на то, чтобы развернуть выразить свою мысль. Одним из видов таких упражнений является задание сократить предложенный текст в соответствии с коммуникативной задачей.

Единичные упражнения не могут гарантировать выработку коммуникативной грамотности. Работа, направленная на наблюдение за использованием различных языковых средств, на выбор наиболее адекватных языковых средств должна быть системной, регулярной, четко спланированной.

ЛИТЕРАТУРА

Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках // *Русская словесность*. — 2003. — № 1. — С. 35–40.

Быстрова Е.А., Александрова О.М., Львова С.И. Содержание обучения русскому языку в системе среднего (полного) общего образования // *Профильная школа*. — 2004. — № 1(4). — С. 17–19.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // *Эксперимент и инновации в школе*. — 2009. — № 2. — С. 7–14.

Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М., 2004.

Леонтьев А.А. От психологии чтения к психологии обучения чтению // *Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (26–28 марта 2001 г.): в 2 ч. — Ч. 1* / под ред. И.В. Усачевой. — М., 2002.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник. — М., 2009.

Репкин В.В. Развивающее обучение как система. — Томск, 1992.

Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание

и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника / под ред. Н.Ф. Виноградовой. — М., 2016.

Холстед М., Орджи Т. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании // *Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара*. — Самара, 2001.

Хуторской А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // *Народное образование*. — 2003. — Т. 5. — С. 55–61.

Якиманская И.С. Педагогическая психология. Основные проблемы. — М.; Воронеж, 2008.

REFERENCES

Bystrova E.A. Tseli obucheniya russkomu yazyku, ili kakuyu kompetentsiyu my formiruem na urokah in *Russkaya slovesnost'*, 2003, No. 1, pp. 35–40.

Bystrova E.A., Aleksandrova O.M., L'vova S.I. Soderzhanie obucheniya russkomu yazyku v sisteme srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya in *Profil'naya shkola*, 2004, No.1(4), pp. 17–19.

Zimnyaya I.A. Klyucheveye kompetentsii — novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya in *Eksp'eriment i innovatsii v shkole*, 2009, No. 2, pp. 7–14.

Zimnyaya I.A. Klyucheveye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii, Moscow, 2004.

Leont'ev A.A. Ot psikhologii chteniya k psikhologii obucheniya chteniyu in *Materialy 5-i Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (26–28 marta 2001 g.): in 2 p., p. 1*, pod red. I.V. Usachevoi, Moscow, 2002.

Obukhova L.F. Vozrastnaya psikhologiya: ucheb-nik, Moscow, 2009.

Repkin V.V. Razvivayushchee obuchenie kak sistema, Tomsk, 1992.

Universal'nye uchebnye deistviya kak rezul'tat obucheniya v nachal'noi shkole: soderzhanie i metodika formirovaniya universal'nyh uchebnykh deistvii mladshego shkol'nika, pod red. N.F. Vinogradovoi, Moscow, 2016.

Holsted M., Ordzhi T. Klyucheveye kompetentsii v sisteme otsenki Velikobritanii in *Sovremennye podhody k kompetentnostno-orientirovannomu obrazovaniyu: materialy seminara*, Samara, 2001.

Hutorskoi A.V. Klyucheveye kompetentsii: tekhnologiya konstruirovaniya // *Narodnoe obrazovanie*, 2003, vol. 5, pp. 55–61.

Yakimanskaya I.S. Pedagogicheskaya psikhologiya. Osnovnye problemy, Moscow; Voronezh, 2008.



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-41-46

Е.Ю. ГЕЙМБУХ

Диалогичность повествовательной структуры романа Н.Г. Чернышевского «Что делать?»

Статья посвящена проблеме создания формальной целостности и смыслового единства романа, состоящего из разнородных и разнонаправленных диалогов.

Ключевые слова: Н.Г. Чернышевский; «Что делать?»; повествовательный монолог; диалогичность. Elena Yu. Gejmbukh

The Dialogueness of the Narrative Structure of the Novel "Chto delat'?" ("What Is To Be Done?") by Chernyshevskii N.G.

The article is dedicated to the problem of the formal wholeness and conceptual unity of the novel that is consisted of the manifold and multidirectional dialogs.

Key words: Chernyshevskii N.G.; "Chto delat'?" ("What Is To Be Done?"); narrative monologue; dialogueness.

Роман Н.Г. Чернышевского «Что делать?» всегда воспринимался неоднозначно. Однако и в наше время интерес к роману не иссякает, хотя причины обращения к нему максимально поляризуются: с одной стороны, роман приподнимается над сиюминутностью идеологических споров прошлого, его изучение выходит наконец за рамки политических споров в область филологии, появляются работы собственно о тексте (см., например: [Вайсман 2011; Кондаков 1990; Проскурина 2004; Семухина, Ендальцева 2017; Тамарченко 1975; Уздеева 2014]), с другой — с неиссякаемой силой продолжают нападки на

«нехудожественность» произведения Чернышевского, хотя автор в самом романе и ответил на критику подобного рода.

Данная статья посвящена одному из аспектов структуры повествовательного монолога в романе — его диалогическому построению (речь пойдет только о внутри-текстовом диалогизме; внешний диалог — интертекст — имеет иную природу и лежит за пределами нашего внимания). Сделаем несколько предварительных замечаний по поводу основного направления нашего исследования, а также обозначим характер понимания романа.

В интерпретации произведения мы идем вслед за Г.Е. Тамарченко: «Единственное „правило“ нравственной жизни, признаваемое героями Чернышевского, вовсе не открытие романиста; оно опирается на многовековую традицию нравственной культуры: счастье для „порядочного человека“ заведомо невозможно, если оно достигнуто за счет другого человека. Оригинальность этики Чернышевского начинается там, где само это „правило“ становится уже и не правилом, а органической душевной *потребностью* его героев» [Тамарченко 1975].

Исследование возможности такого счастья в условиях личной и общественной жизни прошлого, настоящего и будущего предопределяет жанровую и композиционную структуру романа. Е.А. Семухина и Е.Г. Ендальцева в статье «“Что делать?”:

Елена Юрьевна Геймбукх, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и общего языкознания, Институт гуманитарных наук и управления

E-mail: gejmbukh@rambler.ru

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, Москва, 129226, Россия

Moscow City University

4, 2nd Selskohoziastvennyi proezd, Moscow, 129226, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Геймбукх Е.Ю. Диалогичность повествовательной структуры романа Н.Г. Чернышевского «Что делать?» // Русский язык в школе. — 2018. — № 8. — С. 41–46. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-41-46.

диалог автора и читателя в жанровом эксперименте Н.Г. Чернышевского» дают обзор жанровых определений романа: «революционно-социалистический» (Г.П. Верховский), «политический» (Э.Л. Афанасьев, П.А. Николаев), «интеллектуальный» (Г.Е. Тамарченко), «социально-философский» (М.Т. Пинаев), «роман-утопия» (Л.М. Лотман, И. Паперно), «идеологическая мелодрама» (М.И. Вайсман), «философско-публицистический» (Ю.М. Проскурина) [Семухина, Ендальцева 2017: 914]. Дополним список «романом-мифом» [Паперно], «любовно-интимным» [Пинаев] и «философско-интеллектуальным» жанрами [Кондаков].

На наш взгляд, в каждом из определенных содержится доля истины, однако выведение романа из области художественной в сферу чистой публицистики, с нашей точки зрения, невозможно. Мы не можем согласиться с тем, какие аргументы Е.А. Семухина и Е.Г. Ендальцева приводят в пользу публицистичности романа: «Чернышевский <...> воплощает свое представление об “идеальном” жанре романа, отвечающем потребностям “нового” читателя». «Новый» читатель, каким он представлен в романе, не нуждается в «уроках», которые автор дает *проницательному читателю* и которые являются скорее пародией на «учительство». Вспомним хотя бы следующий фрагмент:

...значит, разговор нужен для характеристики не Веры Павловны, а кого же? Ведь разговаривающих двое: она да Рахметов, для характеристики не ее, а ну-тко, угадай? — Рахметова! — восклицает проницательный читатель. — Ну вот, молодец, угадал, за то люблю

(подробнее см.: [Геймбук 2008]).

Кроме того, вопросительный знак в заглавии романа не позволяет нам согласиться и с мнением о том, что «автор занимает, безусловно, позицию демиурга, которому, как и самому писателю, известен ответ на главный вопрос — “Что делать?”». В таком случае, вероятно, вопросительный знак не потребовался бы. Поэтому вряд ли «диалогическое поле в романе необходимо Чернышевскому лишь как форма трансляции и пропаганды своих эстетических, социально-философских и нравственно-философских воззрений» [Семухина, Ендальцева 2017: 920]. Скорее «диалогическое поле» — это способ создания формальной целостности и смыслового единства разнородных в жанровом

и стилистическом аспектах фрагментов произведения, о чем пишет Г.Е. Тамарченко: «Свободное сочетание сюжетных и внесюжетных форм повествования создает в “Что делать?” композицию необычайно динамичную, изнутри освещенную живым и непрерывным движением ищущей и увлеченной авторской мысли — мысли, проникнутой любовью и негодованием, страстью и иронией, сочувствием и сарказмом» [Тамарченко 1975].

Ощущение динамичности складывается, на наш взгляд, именно благодаря особой диалогической форме повествовательного монолога, которая пронизывает роман с самого начала и организует сюжетные линии. Интересно, что даже такие внесюжетные элементы, как сны Веры Павловны и история Рахметова, в основе своей содержат диалог.

Но если собеседников у повествователя несколько и если они столь различны, то каким образом диалог может обеспечивать целостность произведения? Поискам ответа на этот вопрос и посвящена данная статья.

Характер повествования в «Что делать?» определяется постепенно, от главы к главе. Рассмотрим начало романа, в котором, на наш взгляд, происходит презентация основных повествовательных форм.

Досюжетная часть повествования (главки «Дурак», «Первое следствие дурацкого дела») реализует два типа повествовательной манеры. Первый тип — разговорный (или фамильярно-разговорный, или грубовато-фамильярный, или небрежно-фамильярный). Автор, с одной стороны, как бы находится в гуще событий (так, прошедшее время повествования на мгновение сменяется настоящим, и кажется, что рассказчик пребывает в том же пространстве и времени, что и его герои: *послали за полицию, и теперь ждут...*), он предъявляет читателю информацию (*История была вот какого рода*), причем информацию не только о том, что случилось, но и о том, как происшествие было воспринято свидетелями; чужие точки зрения представлены в несобственно-авторском повествовании, что создает впечатление многоголосия (*Но застрелиться на мосту, — кто же стреляется на мосту? зачем на мосту? глупо на мосту! — и потому, несомненно, дурак*). С другой стороны, повествователь выражает свое отношение к чужому мнению (*Действительно <...> дурацкая шутка*), в конце главы

подводит итог сказанному, отделяя себя от изображенной толпы: *Теперь уж ровно ничего нельзя было разобрать — и дурак, и умно.* Таким образом, предмет изображения как бы создает вокруг себя некую ауру, которая в стилистическом плане подчиняет себе и авторскую речь, хотя повествователь никогда не растворяется в изображенном.

То же самое мы видим и во второй главе, которая написана в иной тональности, хотя и здесь благодаря предикату со значением зрительного восприятия повествователь обнаруживает свое присутствие:

Видно, что молодая дама не любит поддаваться грусти; только *видно*, что грусть не хочет отстать от нее.

Далее в соответствии с названием главы описывается то следствие *дурацкого дела*, которое оно произвело на семейную жизнь Веры Павловны. Для этого фрагмента характерно преувеличенное выражение чувств героев, которое, вероятно, и послужило поводом считать роман «мелодраматичным» и о котором как о «приманке» говорит автор в следующей главе. Всезнающий автор и во второй главке, как и в первой, точно знает, о чем думают его герои, правда, здесь мысли героев и их внутренняя речь переданы посредством прямой речи, отделенной от авторского повествования кавычками («*Как же это? ведь он в Москве?*», «*кто это бежит за мною?*»). Но данный фрагмент повествования лишен тех сниженных ноток, которые являются основой авторского монолога в первой главке. В обоих фрагментах кажется, что повествователь рассказывает о персонажах на языке самих персонажей.

«Теоретическое» обоснование двух типов повествования предложено автором в «Предисловии», которое, вопреки всем законам композиции, расположено после первых двух главок. Автор делит читателей на два типа: *огромное большинство*, с которым он говорит *нагло* и которому *обязан помогать*, договаривая *все до конца*, и *некоторая доля людей*, которых он *уважает*: с ними он говорит *скромно*, *даже робко* и с ними ему не нужно *объясняться*. Разные типы читателей отражают разные типы современников Чернышевского — общую массу и «новых» людей. Но для кого же тогда написан роман, если «новым» людям он не нужен, а *допотопная* публика его не поймет? Ответ, вероятно, содержится во втором сне Веры Павловны: роман должен

помочь облагородить почву, дать *простор* людям становиться людьми, быть *средством* помощи тем, кто пытается стать человеком, хочет выучиться *быть не куклами, а людьми*. Таким образом, роман написан для тех, кто сам не удовлетворен собственной жизнью, кому автор, как Лопухов — Вере Павловне и Кате Полозовой, как Кирсанов — Насте Крюковой, как Вера Павловна — девушкам в мастерских, помогает выйти на свет из *подвала* и обрести смысл в жизни. Именно они являются идеальными, истинными читателями романа, именно диалог с ними придает целостность произведению, хотя этот подспудный диалог редко проявляется на поверхности и не составляет отдельного сюжета, как диалог с «проницательным читателем», завершающийся лишь на последней странице романа.

Однако в конце третьей главы есть довольно пространное обращение автора к своим настоящим читателям:

Поднимайтесь из вашей трущобы, друзья мои, поднимайтесь, это не так трудно, выходите на вольный белый свет, славно жить на нем, и путь легок и заманчив. <...> Жертв не требуется, лишений не спрашивается — их не нужно. Желайте быть счастливыми — только, только это желание нужно...

Но это обращение относится исключительно к мужчинам, так как женщинам для того, чтобы быть хорошими, добрыми, честными, мало только желания, нужен *счастливей случай избавиться от дурной жизни* (слова Веры Павловны из «Рассказа Крюковой»). И хотя прямые обращения, как в данном фрагменте, появляются в романе редко, автор и в своих размышлениях, и в изображении людей и событий постоянно имеет в виду тех, кому нужно помочь *открыть... сердце радостям*.

Обратим внимание на то, что первый «идеологический» монолог в романе принадлежит Марье Алексевне, которая учит дочь жизни: *...когда нового-то порядку нет, по старому и живи: обирай да обманывай*. При этом и Лопухов с Кирсановым, находясь в кругу близких людей, заинтересованных лиц постоянно раскрывают свои идеалы «новых» людей, складывающиеся в систему «разумного эгоизма». Эти дистантно расположенные высказывания, принадлежащие представителям разных миров, объединены общей темой и подчеркнуто связаны лейтмотивными ключевыми словами (*новое* и *старое*, *добро* и *зло*, *свобода* и *неволя*

и т.п.). Именно благодаря такому «заочно-му» спору защитников старого и предвестников нового весь роман в целом воспринимается как «диалог» двух миров, т.е. как основной предмет изображения в «Что делать?».

Наряду с этим «неавторским» диалогом в романе бросаются в глаза «авторские» диалоги, в которых в разговор вступает основной субъект речи и которые движут основные сюжетные линии или образуют свои. Эти «диалоги» выполняют акцентирующую функцию и помогают автору сосредоточить внимание настоящего читателя на наиболее значимых моментах повествования. Так, диалог автора с *допотопной публикой*, которая и есть *люди*, призван выявить образ мыслей, логику рассуждений представителей и защитников *зла* и *грязи* в мире.

Однако повествователь «беседует» не только с читателями (*проницательными, уважаемыми, всякими*). Он находится в постоянном диалоге с главными героями, подхватывая, уточняя, конкретизируя мысли, важные для формирования и восприятия идеальным читателем образов персонажей, описываемой ситуации и/или романа в целом.

Иногда это лаконичные оценочные замечания:

Лопухов успел написать и отдать Маше записку к Кирсанову на случай, если он приедет. «Александр, не входи теперь, и не приезжай до времени, особенного ничего нет и не будет, только надобно отдохнуть». Надобно отдохнуть, и нет ничего особенного, — *хорошее сочетание слов*.

Авторские комментарии к записке Лопухова с сюжетной точки зрения кажутся излишними, однако таким образом Чернышевский направляет внимание читателя и на заботливое отношение «новых» людей друг к другу, и на то, что они понимают друг друга с полуслова.

Но гораздо чаще авторские обращения-комментарии разрастаются в довольно длинные рассуждения:

Нет, *Верочка*, это не странно, что передумала и приняла к сердцу все это ты, простенькая девочка. <...> Теперь, *Верочка*, эти мысли ясно видны в жизни...;

...да, к *стыду Верочки*, надобно сказать, что она была обыкновенная девушка, любившая танцевать.

Обратим внимание на то, что при внешнем несогласии (*Нет, Верочка...*) в реплике

автора содержится утверждение справедливости размышлений героини, а упрек в «обыкновенности» акцентирует внимание на значимой и знаковой для Чернышевского характеристике: все «новые» люди — люди обыкновенные.

Подчеркнем, что практически все авторские реплики, направленные к читателю, будучи частью повествовательного монолога, все же отделяются от него. О переключении в диалогический режим могут свидетельствовать прямая оценка (*хорошее сочетание слов*), дискурсивные слова *да, нет*, а также ряд других текстовых элементов-маркеров. Рассмотрим их подробнее.

Наиболее явно прерывают собственно повествование прямые обращения к читателю или персонажу: *...насколько мы с вами, читатель...; друзья мои; Верочка; Марья Алексевна*. Самыми информативными являются обращения к *проницательному читателю*, в системе номинативных обозначений которого складывается представление о его «происхождении» (*наши писатели, мыслители и назидатели; компании наших эстетических литераторов* и т.п.) и о таком же фамильярном отношении автора к нему (*мой милашка*), как и к толпе в первой главке, и все вместе складывается в общий образ «ты-публики» (т.е. той части читателей, с которыми автор на «ты» и которым все надо растолковывать).

Довольно часто автор апеллирует к слушающему / читающему при помощи вводных слов, императива или слов с значением долженствования:

Если скажешь: «уступай, или я умру», почти всегда уступят; но, *знаете*, шутить таким великим принципом не следует;

Не нужно считать ее за это чувство необыкновенною натурою...

Такого рода маркеры отмечают направленность авторских слов не только к идеальному читателю, но и к «проницательному»:

...не ждите, что он произведет какую-нибудь катастрофу;

...простите ее, действительно будет держать экзамен на медика.

Однако при непосредственном споре с жанровыми ожиданиями *допотопного* читателя или с его представлениями о морально-нравственном облике женщины автор все же имеет в виду того, кто сможет понять «допотопность» таких взглядов.

В самом течении повествовательного монолога автор может задавать себе риторические вопросы, причем часто за вопросами следуют и ответы:

Что это за люди такие? желал бы я знать, и желал бы я знать, не просто ли они хорошие люди...;

Ну, что же различного скажете вы о таких людях? Все резко выдающиеся черты их — черты не индивидуумов, а типа...;

Можно ли сказать, что у ней была фантазия? и можно ли назвать ее мечтательницею?

Обратим внимание на специфику риторических вопросов в романе: в них раскрываются различные ипостаси образа автора — от всезнающего автора, который может объяснить читателю все нюансы поведения героя (*Почему же Катерина Ивановна ничего не говорила отцу? — она была уверена...; Однако не ошибался ли Полозов, предусматривая себе зятя в Бьюмонте? Если у старика было еще какое-нибудь сомнение в этом, оно исчезло, когда...*), до стороннего наблюдателя, который делает выводы исключительно по поведению человека (*Какой человек был Лопухов? — Вот какой: шел он...; А что нужно? Он говорил...*). Иногда (довольно редко) после риторического вопроса следуют два варианта ответов на него, в которых сталкиваются две точки зрения:

Что это такое? <...> Мужчина говорит: «Я сомневаюсь, будете ли вы хорошею женою мне». А девушка отвечает: «Нет, пожалуйста, сделайте мне предложение». <...> Может быть, мужчина говорит: «...будьте осторожны...». <...> И, может быть, девушка отвечает: «Друг мой, я вижу, что вы думаете не о себе, а обо мне...».

Две интерпретации диалога Лопухова-Бьюмонта и Кати в очередной раз противопоставляют два отношения к жизни: «допотопной» публики и «новых» людей. (Отметим, что в повествовательном монологе помимо собственно авторских риторических вопросов значительное место занимают вопросы, принадлежащие персонажам, так как авторский монолог буквально пронизан от начала до конца романа несобственно-прямой речью. В данной статье мы не касаемся такого рода вопросов, так как изучение несобственно-прямой речи должно быть темой отдельного исследования.)

На диалогичность романа указывает и то, что автор довольно часто использует

метатекстовые операторы — разного рода комментарии к сказанному:

Чтобы *объяснить* это, надобно сказать...;

...и *точно*: покориться не покорился, а лопнуть — лопнул;

Конечно, она *не сделала бы... этого*, если бы любила...;

Да и точно, как было не согласиться с Полозовым?

Такого рода комментарии могут оформляться и как замечания в скобках по ходу развития действия:

...говорил Бьюмонт (не деля уже никаких ни англицизмов, ни американизмов);

...(и получили, опять не ждите никакой катастрофы);

...на лето они и вовсе переселялись (и переселяются) жить на заводе.

Комментарии в основном имеют ретроспективную направленность, причем отсылка может быть как к ближайшему контексту (*остался нищий. То есть нищий перед недавним...*), так и к предыдущим главам (*Соловьев был тот самый Жан, который тогда, перед сватовством Сторешникова...*). Однако всезнающий автор может и забежать вперед:

Он объяснил ей план, очень понятный уж и из *этих рассуждений*;

...они могут уже обзавестись своим хозяйством (оно так и было потом).

К маркерам диалогичности относятся и вводные слова, выражающие авторскую модальность по поводу изображенной ситуации и/или ее оценки персонажами: *конечно, разумеется, действительно, очень возможно*; и вводные слова, подчеркивающие ход повествования: *Итак, новый консилиум...; Итак, вечер совершенно поправился*. Отметим, что из слов-эгоцентриков мы рассматриваем только такие, которые не просто вводят авторское «я» в систему текста, а подчеркивают свойственную «Что делать?» ситуацию рассказывания, т.е. вводные слова, связанные как с комментариями к содержанию сказанного, так и с самим характером развертывания действия и рассказывания.

На границе авторского и персонажного дискурсов располагается ироническое акцентирование предлагаемых точек зрения: *у женщин и не бывает сильного ума... им,*

видите ли, природа отказала в этом... Здесь автор спорит с *проницательным* читателем на его территории, включает вводные слова, маркирующие недоверие к излагаемой точке зрения. Явная диалогичность такого рода контекстов заставляет указать на них, хотя анализ подобных явлений должен стать объектом описания при изучении несобственно-прямой речи.

Таким образом, рассмотрев основные способы переключения из собственно повествовательного режима в диалогический и указав на функции этого переключения, сделаем вывод о том, как создается формальная целостность и смысловое единство романа, состоящего из диалогов разных уровней. Дело в том, что разнородные и разнонаправленные диалоги представлены в романе в виде строгой иерархической системы. На самом высоком уровне — диалог автора и идеального читателя, который вбирает в себя целую систему диалогов, призванных облегчить выход из *подвала*: основным предметом изображения является «диалог» старого и нового, данный одновременно и как две формы жизни, и как дистантно расположенные реплики идеологического диалога. Диалог автора со «злой» «публикой», с «проницательным» читателем (начатый в первой же главке романа) выполняет иллюстративную функцию: демонстрирует внутреннюю несостоятельность «старого» мира в обыденной, морально-нравственной, эстетической областях жизни. Диалог с «новыми» людьми (начатый во второй главке) акцентирует внимание на возможности (для женщин, правда, пока только по *счастливому случаю*) жизни по законам добра и справедливости, причем автор говорит не столько о внешних проявлениях новой жизни (мастерские, семейный быт Лопуховых, чтение Боккачио, занятие медициной и пр.), сколько о той человечности отношений между людьми, которой лишен мир *зла и грязи*.

ЛИТЕРАТУРА

- Вайсман М.И. Мелодраматическая модальность в романе Н.Г. Чернышевского «Что делать?»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Пермь, 2011.
- Геймбух Е.Ю. Разговор со слушателем в романе Н.Г. Чернышевского «Что делать?» // Русский язык в школе. — 2008. — № 4. — С. 59–62.
- Кондаков И.В. «Что делать?» как философско-интеллектуальный роман (к диалектике

сознания и самосознания становящегося жанра) // «Что делать?» Н.Г. Чернышевского. Историко-функциональное исследование / под ред. К.Н. Ломунова. — М., 1990. — С. 183–218.

Проскурина Ю.М. Жанрово-стилевое своеобразие романа Н.Г. Чернышевского «Что делать?» // Проблемы жанра и стиля в литературе: сб. науч. тр. — Екатеринбург, 2004. — С. 115–125.

Семухина И.А., Ендальцева Е.Г. «Что делать?»: диалог автора и читателя в жанровом эксперименте Н.Г. Чернышевского // Вестник Удмуртского университета. — Ижевск, 2017. — Т. 27. — Вып. 6: Серия история и филология. — С. 914–921.

Тамарченко Г.Е. «Что делать?» и русский роман шестидесятых годов // Н.Г. Чернышевский. Что делать? — Л., 1975. — С. 5–46.

Уздеева Т.М. Читатель и его типы в романе «Что делать?» Н.Г. Чернышевского: гештальт-подход // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 12–9. — С. 2041–2045 [Электронный ресурс]. — URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36487> (дата обращения: 17.04.2018).

REFERENCES

- Vajsman M.I. Melodramaticheskaya modal'nost' v romane N.G. Chernyshevskogo «Chto delat'?»: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Dissertation, Perm', 2011.
- Gejmbuh E.Yu. Razgovor so slushatelem v romane N.G. Chernyshevskogo «Chto delat'?» in *Russkii yazyk v shkole*, 2008, No. 4, pp. 59–62.
- Kondakov I.V. «Chto delat'?» kak filosofsko-intellektual'nyi roman (k dialektike soznaniya i samosoznaniya stanovyashchegosya zhanra) in «Chto delat'?» N.G. Chernyshevskogo. *Istoriko-funktsional'noe issledovanie*, pod red. K.N. Lomunova, Moscow, 1990, pp. 183–218.
- Proskurina Yu.M. Zhanrovo-stilevoe svoeobrazie romana N.G. Chernyshevskogo «Chto delat'?» in *Problemy zhanra i stilya v literature: sb. nauch. tr.*, Ekaterinburg, 2004, pp. 115–125.
- Semuhina I.A., Endal'tseva E.G. «Chto delat'?»: dialog avtora i chitatelya v zhanrovom ehksperimente N.G. Chernyshevskogo in *Vestnik Udmurtskogo universiteta*, 2017, vol. 27, issue. 6: Seriya istoriya i filologiya, pp. 914 – 921.
- Tamarchenko G.E. «Chto delat'?» i russkii roman shestidesyatykh godov in *N.G. Chernyshevskii. Chto delat'?*, Leningrad, 1975, pp. 5–46.
- Uzdeeva T.M. Chitalel' i ego tipy v romane «Chto delat'?» N.G. Chernyshevskogo: gesh-tal't-podhod in *Fundamental'nye issledovaniya*, 2014, No. 12–9, 2041–2045, available at: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36487> (17.04.2018).

Гармония простоты

(Лингвопоэтика «Четвертой русской книги для чтения» Л.Н. Толстого)

В статье рассматриваются черты нового стиля гармоничной простоты Л.Н. Толстого, сложившиеся в ходе его работы над созданием «Большой азбуки». На примере «Четвертой русской книги для чтения» анализируются способы ритмизации прозаического текста, характер словоупотребления, сокращение количества тропов и особенности использования малого тропического ряда, черты нехудожественного повествования, приемы построения эмоционального сюжета. Выявляются лингвопоэтические приемы Толстого, вошедшие затем в русскую литературную традицию.

Ключевые слова: *текст; ритм; повтор; параллелизм; повествование; сравнение; олицетворение; оригинальное словоупотребление; эмоциональная лексика.*

Dmitrii A. Romanov

Harmony of Simplicity

(Linguopoetics of the «Fourth Russian Book for Reading» by L.N. Tolstoy).

In the article the features of the new style of harmonious simplicity of Tolstoy, formed during his work on the creation of the «Great primer» are considered. The ways of rhythmizing the prosaic text, the nature of word usage, the reduction of the number of tropes and the peculiarities of using the small tropeic series, features of non-fiction narrative and techniques for constructing an emotional plot are analyzed through the example of the «Fourth Russian Book for Reading». Tolstoy's linguopoetic methods, which later became part of the Russian literary tradition, are revealed.

Key words: *text; rhythm; repeat; parallelism; narrative; comparison; personification; original word usage; emotional lexis.*

Четыре «Русские книги для чтения» Л.Н. Толстого (1874) являются частью единого замысла писателя создать новое пособие для российских школ по овладению родным языком. Этот замысел Толстого имел сложную судьбу и не раз воплощался в 1870-е гг. в разных вариантах. Э.Г. Бабаев назвал «Азбуку» Толстого и все примыкающие к ней книги для чтения «Большой азбукой» [Бабаев 2008].

«Большая азбука» стала первым опытом реализации так называемого «нового стиля» Толстого. Как отмечает Б.М. Эйхенбаум, сам Толстой полагал, что этот стиль

состоит в простоте, краткости и ясности, многие же современники считали его «странным орловско-калужским наречием, полным провинциализмов и языковых особенностей, которые ни с какой стороны не могут принести пользу» [Эйхенбаум 2009: 599].

«Большая азбука» — отражение напряженного творческого поиска Толстого в языковом, стилистическом плане и в содержании. Все книги, ее составляющие, — «это опыты в области новых жанров и нового стиля. Толстой обращается к “азбуке” словесности: к древнему эпосу, к греческим классикам, к древнерусской письменности, к русскому фольклору» [Там же: 600]. Каждая книга включает завершенную, глубоко продуманную творческую композицию текстов. Это не просто «сборник этюдов» — это воплощенная на бумаге лаборатория литературных и языковых опытов великого писателя, ищущего новый стиль.

Рассмотрим в этом аспекте последнюю часть «Большой азбуки» — «Четвертую русскую книгу для чтения».

Она открывается сказкой «Царь и рубашка». Сказка представляет собой текст, в основе которого лежит мастерски организованный ритм. И этот ритм подчеркивает мысли автора. Е.Г. Эткинд называл

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-т Ленина, д. 125, Тула, 300026, Россия

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

125 pr-t Lenina, Tula, 300026, Russian Federation

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00008.

Ссылка для цитирования: Романов Д.А. Гармония простоты (Лингвопоэтика «Четвертой русской книги для чтения» Л.Н. Толстого // Русский язык в школе. — 2018. — № 8. — С. 47–54. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-47-54.

подобный ритм содержательным [Эткинд 1970: 91]. Начало и финал текста ритмически организованы при помощи повторов корня *цар-* (*цар'*): на 21 строку текста приходится 13 повторов этого корня в словах *царь, царство, царский*. Причем 10 из них встречаются в первых шести предложениях и 3 — в двух предпоследних. Середина текста вообще лишена этого корня. Царская воля дает импульс поискам счастливого человека. Но когда взгляд повествователя обращается к реальной жизни, здесь уже нет места царю с его прихотями. Центральная часть сказки ритмически выстроена при помощи синтаксического параллелизма частей сложного предложения с противительными отношениями сказуемых: *Кто богат, да хворает; кто здоров, да беден; кто и здоров и богат, да жена не хороша...*

В последнем и предпоследнем предложениях появляется новая опора ритма корневых повторов — слово *рубашка* (оно повторяется четыре раза). Этим словом и заканчивается сказка. Таким образом, Толстой с помощью разнообразного ритмического выделения частей текста проводит читателя идейным путем от праздности, ничемности царской затеи через сложности настоящей (не монаршей) жизни к выводу о том, что счастье не в материальном благополучии, а в сознании выполненного долга (счастливый человек говорит: *Вот слава богу, наработался, наелся и спать лягу; чего мне еще нужно?*). А при таком понимании счастья у счастливого человека может и рубашки не быть.

Ритмическое построение сказки «Царь и рубашка» (сменяющиеся ритм повторов — ритм параллелизма — ритм повторов), разумеется, относится к области нерегулярных ритмов. Но именно при таких ритмах «мысли скорее приобретают соответствующие им собственно эмоциональные формы» [Там же: 104], т.е. читатель яснее понимает чувственные оценки автора, его симпатии и антипатии.

Ритмика толстовских текстов отличается значительным разнообразием. «Четвертая русская книга для чтения», как и все части «Большой азбуки», заканчивается стихотворной сказкой, написанной народным былинным стихом. Здесь это «Микулушка Селянинович», где воспроизведен тонический одиннадцатисложник русского эпоса с 3–4 ударениями в строке. Почти в каждом прозаическом тексте книги встречаются ритмизованные фрагменты,

выполняющие разные смысловые задачи: семантической акцентировки, усиления динамичности повествования, создания эмоциональной напряженности и т.д.

Одно из центральных мест в композиции книги занимает басня «Царь и слоны», которая, как и сказка «Микулушка Селянинович», является целиком ритмизованным текстом. Басня графически не разбита на ритмические строки, которые тем не менее свободно вычитываются и при сплошной подаче текста. «Царь и слоны» — еще один эксперимент Толстого в области ритма повторов и параллелизмов. В басне дважды повторяется прозаическая восьмичленная строфа, основанная на лексических повторах и синтаксическом параллелизме. Содержательно это рассказ о том, как восемь слепцов ощупывают слона и выносят суждения о его схожести с какими-либо предметами. Прецедентный литературный сюжет Толстой воплощает абсолютно оригинально и творчески смело (не боясь обвинений в косноязычии и однообразии синтаксического рисунка текста). При этом восьмикратное заблуждение людей, не видящих целого и потому не понимающих сути, становится очевидным без специальных авторских пояснений благодаря простой, лингвистически экономной форме.

На использовании прозаических строф построена басня «Отчего зло на свете». Этот прием Толстой избирает для оформления многочленного рассуждения (с посылкой, доводами и выводом). Все пять строф басни анафоричны: они начинаются подлежащим-существительным, называющим того, кто говорит, и глаголом-сказуемым в форме прошедшего времени *сказал* (*сказала*). Грамматически этот анафорический компонент — слова автора при прямой речи. Кроме того, каждая строфа эпифорически завершается фразой *Все зло от...* Последняя строфа (самая короткая) носит характер итогового обобщения, вывода, который делает на основании рассуждений животных человек (пустынный) и к которому присоединяется автор. Строфическая композиция позволяет Толстому избежать нарочитого оценочного дидактизма и вместе с тем привести читателя к нужной для рассказчика мысли.

В рассуждении «Солнце — тепло» тот же эффект достигается иначе. Здесь, наоборот, ценная для автора мысль многократно повторяется. Рассуждение строится

на вопросно-ответной форме. Через весь текст рефреном проходит синтаксический двучлен (вопрос — ответ): *Кто это сделал? Солнце*. И всякий раз он завершает небольшой рассказ-информацию о том, что делает солнечное тепло на земле.

В этом тексте присутствует и по-иному ритмически организованный фрагмент, выполняющий ту же смысловую роль, что и вопросно-ответный рефрен (подчеркивание важной для автора мысли):

Нет тепла — все мертво; есть тепло — все движется и живет. Мало тепла — мало движения; больше тепла — больше движения; много тепла — много движения; очень много тепла — и очень много движения.

Короткая басня «Камыш и маслина» (всего пять строк) содержит иллюстрацию древней русской народной мудрости о противостоянии невзгодам. Ключевыми словами для понимания идеи становятся глаголы: от ветра камыш *гнется*; во время бури он *шатался*, *мотался*, до земли *сгибался* и в результате — *уцелел*. Маслина же *напружилась* против ветра — и *сломалась*. В глагольной лексике реализуется чрезвычайно близкая Толстому идея о внутреннем, а не внешнем сопротивлении испытаниям и злу. Поговорка *гнется, да не ломается*, так любимая русским народом, привлекала не только Толстого, но и многих его литературных последователей. В частности, повесть «Один день Ивана Денисовича» А.И. Солженицына, как и басню Толстого, можно считать художественным воплощением той же истины. У Ивана Денисовича Шухова жизненная позиция камыша, тростинки на ветру: не сопротивляться, не пружиниться; «Переживем! Переживем все, даст Бог, кончится!» [Солженицын 1989: 92].

В число содержательных и формальных экспериментов Толстого, которые он предпринял в «Большой азбуке», входят опыты документального (очеркового) повествования. В них Толстой отказывается от собственного художественного литературного времени «поиска интересного в необычном» и показывает интересные стороны обыденного, привычного, повседневного. Он открывает читателю новое в хорошо знакомом мире. Как правило, тематически документальное повествование связано с рассказами о природе. Впоследствии в детской литературе XX в. документальный очерк о природе и животных станет

одним из самых распространенных жанров (Б. Житков, Е. Чарушин, В. Чаплина, Н. Сладков, В. Бианки и др.). Толстой был одним из родоначальников этого жанра. Он первым использовал многие языковые и композиционные приемы подобного повествования, которые затем вошли в литературную традицию.

Например, с точки зрения традиционных типов речи подобные тексты совмещают повествовательные и описательные фрагменты. Это делает их разнообразнее и интереснее для восприятия. Описательные фрагменты (пейзажные зарисовки) в таких рассказах весьма поэтичны. Толстой проявляет здесь вершины своего художественного мастерства. Так, в рассказе «Охота пуще неволи» есть фрагмент, посвященный ночевке в зимнем лесу:

Я так крепко спал, что и забыл, где я заснул. Оглянулся я — что за чудо! Где я? Палаты какие-то белые надо мной, и столбы белые, и на всем блестящие блестят. Глянул вверх — разводы белые, а промеж разводов свод какой-то вороненый, и огни разноцветные горят. Огляделся я, вспомнил, что мы в лесу и что это деревья в снегу и в иное мне за палаты показались, а огни — это звезды на небе промеж сучьев дрожат.

Следует отметить предельную сдержанность в использовании языковых средств выразительности, к которой принципиально стремился Толстой в этот период своего творчества, не желая больше использовать свой, как ему стало казаться, «веле-речивый» и многословный стиль «Войны и мира» («дребедень многословную», как презрительно выражался сам писатель). Теперь Толстой вычеркивает каждое лишнее предложение, каждое лишнее слово. И, как следствие, возникает эффект особой смысловой емкости текста. Вот зимний пейзаж, нарисованный в одном предложении:

Мороз все держал крепкий, тихо было, и солнца не видать было; туман стоял наверху, и иней садился.

У Толстого появляется большая динамичность авторского взгляда: не размеренная плавность «переключения ракурсов», как было ранее, а быстрый, кинематографический монтаж картин и событий. Именно поэтому регулярным компонентом текстов «Русских книг для чтения» становится повествовательное описание. Вот

пример из анализируемого рассказа (обратим внимание на частотный в этом отрывке прием сравнения — с союзами *как* и *точно*):

Вышли мы на дорогу, привязали лыжи за собой и пошли по дороге. Идти легко стало. Лыжи сзди по накатанной дороге раскатываются, громыаают, снежок под ногами поскрипывает, холодный иней на лицо, как пушок, липнет. А звезды вдоль по сучьям точно навстречу бегут, засветят, потухнут, — точно все небо ходуном ходит.

Следует отметить, что Толстой в своем новом стиле ясной простоты, который он опробовал в «Большой азбуке», почти не использовал метафор, видимо считая их излишне вычурными «языковыми красотоми». Главный тропеический прием «Русских книг для чтения» — сравнение. И оно представлено в разнообразных видах: как оборот (включая устойчивые, фразеологизированные сравнительные обороты), как придаточное предложение, в форме Тв. падежа, в виде нескольких соседних сравнительных предложений (сравнительный период). Все эти типы встречаются в рассказе «Охота пуще неволи»:

Я и шапку снял и расстегнулся весь: *жарко мне, как в бане*, весь *как мышь*, *мокрый*. (Сравнительные обороты, второй из которых устойчивый);

Дорожка хоть и натоптана, да тяжело идти; зато падать некуда, — *как промежду двух стен идешь*. (Придаточное сравнительное);

Вытянулись мужики и бабы *ниткой...* (Творительный сравнительный баы);

А Демьян *как на лодке плывет*. *Точно сами под ним лыжи ходят*. (Сравнительный период).

Кроме названных типов, Толстой использует развернутое (иллюстрирующее) сравнение, когда весь текст строится на уподоблении одного явления другому. При этом сначала детально — в нескольких предложениях и даже абзацах — автор представляет одно явление (понятное, хорошо знакомое читателю), а затем, опираясь на уже изложенное и через уподобление ему, рассказывает о чем-то новом. На подобном развернутом сравнении построена вторая часть рассуждения «Газы», когда атмосферное распределение газов в зависимости от их тяжести иллюстрируется с помощью рассказа о смешении разных жидкостей и предметов в большом ведре. Текст начинается изображением простых действий и их очевидного результата, а переход

к изложению новой информации во второй части текста осуществляется через сравнение. Вот как выглядит контактная рамка анализируемого развернутого сравнения:

Все это будет сначала кружиться, шевелиться, толкать друг друга, а потом все найдет себе место и расстановится: что тяжелее, то скорее пойдет книзу; что легче, то скорее пойдет наверх.

Точно так же в воздухе, над землею, размещаются все газы.

«Охота пуще неволи» — одно из самых больших произведений «Четвертой русской книги для чтения», поэтому здесь сосредоточено много художественно-языковых приемов, характерных «Большой азбуке» в целом и новому толстовскому стилю 1870-х гг. Так, кульминационный момент действия (метания загоняемого медведя) включает многочисленные повторы ключевого слова. Для этого момента повествования Толстой избирает разговорный глагол *катить* в значении 'быстро идти, бежать' [БАС 2007, 7: 709], что соответствует общей народной, сознательно упрощаемой языковой организации всей «Азбуки». На протяжении двух кульминационных абзацев текста этот выразительный и точно найденный для данной сюжетной части рассказа глагол повторяется четырежды:

Смотрю из-за дыма, — медведь мой назад *катит* в обклад и скрылся за лесом.

Поглядел я перед собой: а он прямехонько на меня по дорожке между частым ельником *катит* стремглав и, видно, со страху сам себя не помнит.

И вижу я по глазам медведя, что он не видит меня, а с испугу *катит* благим матом, куда попало.

Визу, не попал, пулю пронесло; а он не слышит, *катит* на меня и всё не видит.

Отметим, что интенсивность указанного глагола в двух случаях усиливается за счет добавления к нему языковых единиц, характеризующих образ и способ действия, — наречия *стремглав* и фразеологизма *благим матом*. Последнее сочетание *катит благим матом* ныне выглядит необычным, поскольку в современном русском языке фразеологизм *благим матом* означает 'очень громко, иступленно; во все горло' и традиционно сочетается с глаголами речи (*кричать, вопить, орать* и т.п.). Однако в XVIII — середине XIX в. этот устойчивый оборот имел более широкое

значение — ‘очень быстро, молниеносно’ и, соответственно, более обширную сочетаемость (см.: [Федоров 1997, 1: 368]), в том числе с глаголами движения. В 1870-е гг., когда создавалась «Большая азбука», такое сочетание для литературного языка было уже устаревшим, но Толстой ориентировался на народную разговорную речь, где, видимо, подобное сочетание продолжало удерживаться.

В этом же тексте необходимо отметить использование лексики с увеличительными и уменьшительно-ласкательными суффиксами, характерной русской народной сказовой манере: *здоровенный зверище*, черная *головища*, *близёхонько*, *прямёхонько*, *шкура с рыжинкой* и др.

Толстой использует излюбленные им приемы ритмизации повествования (как правило, посредством синтаксического параллелизма или лексических повторов). В одних случаях ритмизация способствует усилению динамичности повествования, например:

То на куст можжевельный наедешь, зацепишь, то промеж ног слочка подвернется, то лыжа свернется без привычки, то на пень, то на колоду наедешь под снегом.

В других — ритмизация создает эмоциональную напряженность повествования:

Слышу я, лежит на мне тяжелое, слышу теплое над лицом и слышу, забирает он в пасть все лицо мое.

В рассказе «Охота пуше неволи» наблюдается характерный для стиля всей «Большой азбуки» прием оригинального словоупотребления. Оно может быть связано с созданием какого-либо тропа (редкого в новом стиле Толстого), а может быть вкраплением в контекст лексики в первичных значениях; подобным словом может оказаться литературная общеупотребительная лексема, а может — диалектная, разговорная, просторечная, устаревшая. Так, для характеристики плавного лыжного хода Толстой новаторски использует глагол *посовывать* в значении ‘попеременно двигать вперед’ (*Тихо в лесу; только слышно, как мы лыжами по мягкому снегу посовываем, да кое-где треснет дерево от мороза...*); одинокий громкий звук в лесу писатель называет разговорным словом *голк* (*по всему лесу голк раздается*); характеризуя пронзительно-громкий, нестройный женский крик, он употребляет просторечное

наречие *непутем* (*непутем кричит какая-то баба*), а хищные движения медвежьих челюстей писатель называет экспрессивным просторечным глаголом *жамкнуть* (*он торопится и как собака грызет — жамкнет, жамкнет*).

Ряд текстов «Четвертой русской книги для чтения» басенного жанра (особенно те, которые соотносятся с другими известными их русскоязычными вариантами, например: «Волк и ягненок», «Ворон и лисица») вполне определенно показывают, к какому стилистическому идеалу стремился в это время Толстой. Он ставил перед собой задачу не только минимизировать изобразительно-выразительные литературные приемы, но и упразднить нравоведения, специально выделенную и сформулированную мораль. Толстой в максимальной простой форме рассказывает историю (событие), предоставляя самому читателю право обдумывать ее и делать выводы. Именно поэтому финалы всех толстовских басен бесхитростны, немногословны, лишены назидания. Часто они завершаются прямой речью одного из героев (последней репликой диалога):

Тогда один цыпленок и сказал матери: «Если нам всегда оставаться в скорлупе, ты бы лучше и не выводила нас». («Наседка и цыплята»);

Лисица подхватила и говорит:

— Ах, ворон, коли бы еще у тебя и ум был, быть бы тебе и царем. («Ворон и лисица»).

Однако подобный финал только на первый взгляд кажется элементарным. Он предполагает интеллектуальную работу читателя и, по дидактическому назначению всей «Большой азбуки», открывает простор свободному диалогу между учителем и учеником, дает возможность учащимся спорить друг с другом, доказывать правоту собственной трактовки смысла басни (что при традиционно сформулированной морали оказывается невозможным). Кроме того, отсутствием морализирующего финала Толстой позволил читателям любых поколений и эпох интерпретировать басни по-своему, сообразно с запросами своего времени, т.е. вписал их в так называемый «хронологически вертикальный» литературный контекст.

Заметим, что в некоторых баснях Толстого финальная мораль присутствует. Как правило, такой ход изложения Толстой использует для придуманных им самим (не переведенных, не повторяющихся в литературной

традиции) сюжетов, где он хочет однозначно донести авторскую мысль, не требующую дискуссий, чаще всего вполне прозрачную и явно вытекающую из текста. Например, в басне «Два товарища»: *...Плохие люди те, которые в опасности от товарищей убегают.* Или в басне «Лев, волк и лисица»: *...Господ не на зло, а на добро наводит надо.*

Среди редких тропов «Четвертой русской книги для чтения» можно выделить олицетворение, встречающееся в нескольких текстах.

Сразу нужно заметить, что у Толстого олицетворение не сводится только к хорошо известному в литературном тексте художественному приему. Оно воплощается гораздо разнообразнее и шире, характеризуя в основном явления природы. Его можно назвать вочеловечиванием природы. Три рассказа: «Старый тополь», «Черемуха» и «Как ходят деревья» — занимают композиционный центр «Четвертой книги» и строятся на основе обозначенного авторского подхода. Вот наиболее показательные фрагменты текстов, изображающие деревья как живые существа, наделенные человеческими качествами:

Я думал, что отростки вытягивают сок из старого тополя, а вышло наоборот. Когда я рубил их, старый тополь уже умирал. <...> Он давно уже умирал и знал это и передал свою жизнь в отростки.

От этого они так скоро разрослись, а я хотел его облегчить — и побил всех его детей. («Старый тополь»);

... я положил топор, уперся с мужиком в дерево и попытался свалить его. Мы качнули: дерево задрожало листьями, и на нас закапало с него росой, и посыпались белые, душистые лепестки цветов.

В то же время, точно вскрикнуло что-то, — хрустнуло в середине дерева; мы налегли, и как будто заплакало, — затрещало в середине, и дерево свалилось. Оно разодралось у надруба и, покачиваясь, легло сучьями и цветами на траву. Подрожали ветки и цветы после падения и остановились. («Черемуха»);

Черемуха, чтобы ее не глушила липа, перешла из-под липы на дорожку, за три аршина от прежнего корня. <...> Она почуяла, видно, что ей не жить под липой, вытянулась, вцепилась сучком за землю, сделала из сучка корень, а тот корень бросила. («Как ходят деревья»).

Рассказы «Старый тополь» и «Черемуха» построены на противопоставлении человека и живой природы. Грозная, разрушительная воля человека представлена глаголами конкретного физического действия:

вырубать, вырезать, рубить, разрубать, рубаться, выдернуть, уничтожать, побить, — повторяемыми неоднократно. Деревья изображены с помощью олицетворяющих глаголов и признаков слов — прилагательных и причастий: *огромный в два обхвата тополь; черемуха... вся развилитая, кудрявая и вся обсыпанная ярким, белым, душистым цветом.*

С помощью ментальных глаголов Толстой показывает, как к человеку постепенно приходит осознание жестокости его действий: *мне хотелось, чтобы место было веселее; я подумал: видно, нужно им жить; я узнал, что не надо было уничтожать их.* Ключевыми в рассказах Толстой делает слова категории состояния:

Долго думал я — рубить или не рубить ее: мне жаль было. «Эх! Штука-то важная! — сказал мужик. — Живо жалко!» А мне так было жалко, что я поскорее отошел к другим рабочим.

Толстой активно пробует обретенную им форму простого стиля для учебного повествования, для художественного изображения, для изложения различных проблем, включая самые сложные — научные. И в целом писателю это удается. Так, в рассуждении «Гальванизм» Толстой делает попытку применить новый стиль к изложению этапов научного поиска в изучении электричества. Рассказывая о гипотезах, их экспериментальных подтверждениях и опровержениях, писатель сознательно использует лексику и синтаксические приемы бытового повествования:

Он натирал крепко стекло шелком с мазью... Однажды у него заболела жена... Пока кухарка не приходила, Гальвани продолжал показывать ученикам электрическую машину... Гальвани и подумал... Вот он и стал пытаться... Гальвани стал пробовать так... Вот Гальвани и решил... Вольт стал пробовать по-своему... После Вольты придумали еще усилить электричество...

Наука оказывается вписанной в повседневную жизнь, а ее истины воспринимаются не отдаленными и отвлеченными, а призванными помогать человеку, облегчать и улучшать его существование.

Для Толстого важно применение научных знаний в жизни. Именно поэтому научные по тематике тексты, которые писатель в основном относит к жанру рассуждения, выступают в «Большой азбуке» в составе композиционных дублетов: 1) изложение и пояснение научных фактов

(рассуждение) — 2) иллюстрация их проявления или использования в жизни (быль, рассказ). Композиция может быть зеркальной по отношению к названной. Так, рассуждение «Как делают воздушные шары» сопровождается «Рассказом аэронавта», а после были «Вредный воздух» следует рассуждение «Дурной воздух».

В «Четвертой русской книге для чтения» представлен еще один повествовательный эксперимент Толстого — опыт нехудожественного повествования в виде дневника наблюдений. Текст «Шелковичный червь» посвящен поэтичному (с росписью по дням) рассказу о получении в домашних условиях шелка. Несмотря на то что этот рассказ в основе своей естественнонаучный и не содержит художественных элементов, в нем присутствуют все необходимые черты настоящего литературного повествования: напряженность развития действия, обдуманная и последовательно развивающаяся композиция (с экспозицией, завязкой, кульминацией и развязкой), занимательность действия, подобие сюжета, оригинальные стиль и язык. Рассказ содержит отдельные разговорные лексемы и морфологические формы: *семечки валялись, я было забыл про них, большие вымотал шелку на припоре солнечном, тужится-извивается, листу пошло еще больше* и др. Редкие тропы на фоне нейтрального с разговорным оттенком повествования выглядят особенно выразительно, например сравнения:

Когда им принесешь свежий лист и они переберутся на него, то делается шум, *точно дождь по листьям*; это они начинают есть свежий лист.

К вечеру он уже был *как в тумане* в своей паутине. Чуть видно его было...

Есть в «Четвертой книге» и собственно художественные повествования, которые часто публикуются как самостоятельные произведения Толстого. Наиболее известным является, конечно, «Кавказский пленник». Однако быть «Прыжок» не уступает ему в художественном мастерстве.

В этом двустраничном тексте скухими средствами нового стиля Толстой создает насыщенный и правдивый психологический рисунок событий. За строками были встает весь опыт Толстого-художника, автора «Детства», «Севастопольских рассказов», «Войны и мира». Происшествие на корабле изображается писателем как бы в двух параллельных планах — событийном и эмоциональном. И если событийный план

характеризуют простота и безыскусность, свойственные и другим произведениям «Большой азбуки», то эмоциональный сюжет разработан с той виртуозностью, которая в азбучных текстах встречается нечасто. Чтобы убедиться в этом, рассмотрим лексическое воплощение эмоций героев рассказа.

Вышедшая из-под контроля людей обезьяна не просто забавляется и проказничает — она все более *расходится*, по тонкому определению автора, из-за того, что *знает, что ею забавляются*. Ее поведение с каждой минутой становится все дерзостней (Толстой подчеркивает, что она *дразнит* мальчика, все *злее* рвет отнятую у него шляпу, корчит, показывает зубы и *радуется* тому, что ей удалось втянуть ребенка в свою жестокую игру).

Мальчик изображается сначала обескураженным (*сам не знал, смеяться ли ему, или плакать*), а затем, когда он слышит смех матросов, им овладевает досада (*мальчик покраснел, скинул куртку и бросился за обезьяной на мачту*). Толстой, как опытный и тонкий психолог, объясняет, почему возникает в ребенке (а в этом он не отличается от взрослого) отчаянное безрассудство. Оно результат страстного, выходящего из-под сознательного контроля *задора*. Толстой дважды повторяет эту мысль, подчеркивая, что остановить такого человека уже нельзя: один раз писатель употребляет существительное — имя эмоции (*мальчика уже разозлил задор, и он не отставал*), во втором случае он пользуется однокоренным глаголом (*мальчик очень **раззадорился***).

В кульминационный момент Толстой переводит вектор эмоционального сюжета с мальчика на стоящих внизу людей (*все замерли от страха*). И страх заполняет все эмоциональное поле повествования: он овладевает мальчиком и вышедшим на палубу отцом (*мальчик зашатался, отец закричал*). Эмоциональное разрешение кульминации (всеобщего страха) Толстой передает с помощью выразительного сравнения (*точно пушечное ядро, шлепнулось тело мальчика в море*) и реалистически воспроизведенной психологической детали — миг в отчаянье кажется людям вечностью (*Секунд через сорок — они долги **показались** всем — вынырнуло тело мальчика*).

Чувства отца в финале рассказа воплощены писателем виртуозно точно. Толстой не пытается назвать их, однако их опосредованная характеристика (крик и слезы,

которые капитан хочет скрыть от команды) имеет большой художественный эффект, чем возможные прямые определения. Отметим особую роль в этом придаточного сравнительного:

Когда капитан увидел это, он вдруг закричал, как будто его что-то душило, и убежал к себе в каюту, чтоб никто не видел, как он плачет.

Как отмечают исследователи, Толстой в «Большой азбуке» «пробует освободиться от психологического анализа, и от “генерализации”, и от “подробностей”, и от длинных фраз» [Эйхенбаум 2009: 600]. Вполне очевидно, что многое ему удастся. Но при этом необходимо отметить, что родившийся в идейных муках и огромных трудах новый «простой стиль» Толстого вбирает весь его предшествующий творческий опыт. Тексты «Большой азбуки» показывают, как нелегко дается эта простота и какие глубокие смыслы открываются за экономностью нового толстовского стиля. Лексическая и синтаксическая ткань текстов выглядит подчас элементарной, даже «опрошенной», но точечная выразительность (яркие тропы, лексически детализированный психологизм, большие синтаксические периоды и т.д.) заменена в этих маленьких произведениях выразительностью текстовых сцеплений (повторов, рефренов, прозаических строф, параллелизмов и др.). Недаром В.Б. Шкловский призывал анализировать в стиле позднего Толстого не отдельное слово, а систему слов, справедливо замечая: «...слово не ходит одно; слово во фразе, слово, поставленное рядом с другим словом, — не только слово, это анализ, переходящий в новое построение. Это тот лабиринт сцеплений, который имеет цель» [Шкловский 1981: 150].

ЛИТЕРАТУРА

Бабаев Э.Г. Большая азбука, или Ощущение счастья // Бабаев Э.Г. «Высокий мир аудиторий...» — М., 2008. — С. 364–374.

Большой академический словарь русского языка. — М.; СПб., 2007. — Т. 7 [БАС].

Солженицын А.И. Один день Ивана Денисовича. — М., 1989.

Толстой Л.Н. Четвертая русская книга для чтения // Толстой Л.Н. Собрание сочинений: в 20 т. — М., 1963. — Т. 10. — С. 183–251.

Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: в 2 т. — М., 1997.

Шкловский В.Б. Энергия заблуждения. — М., 1981.

Эйхенбаум Б.М. Лев Толстой. Семидесятые годы // Эйхенбаум Б.М. Лев Толстой: Исследования. Статьи. — СПб., 2009. — С. 563–686.

Эткинд Е.Г. Разговор о стихах. — М., 1970.

REFERENCES

Babaev E.G. Bol'shaya azbuka, ili Oshchushchenie schast'ya in *Babaev E.G. «Vysokii mir auditorii...»*, Moscow, 2008, pp. 364–374.

Bol'shoi akademicheskii slovar' russkogo yazyka, Moscow, Sankt-Petersburg, 2007, vol. 7.

Solzhenitsyn A.I. Odin den' Ivana Denisovicha, Moscow, 1989.

Tolstoi L.N. Chetvertaya russkaya kniga dlya chteniya in *Tolstoi L.N. Sbranie sochinenii: in 20 vol.*, Moscow, 1963, vol. 10, pp. 183–251.

Fedorov A.I. Frazheologicheskii slovar' russkogo literaturnogo yazyka: in 2 vol., Moscow, 1997.

Shklovskii V.B. Ehnergiya zabluzhdeniya, Moscow, 1981.

Ehjenbaum B.M. Lev Tolstoi. Semidesyatyie gody in *Ehjenbaum B.M. Lev Tolstoi: Issledovaniya. Star'i*, Sankt-Petersburg, 2009, pp. 563–686.

Ehtkind E.G. Razgovor o stihah, Moscow, 1970.

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/>

Приемы создания языковой игры в поэзии для детей

Б. Заходера (К 100-летию со дня рождения)

Статья посвящена анализу некоторых приемов создания языковой игры в поэзии для детей Б. Заходера. Автор рассматривает повтор, каламбур, разрушение фразеологической образности, антитезу, словотворчество и другие приемы как средства решения познавательного-воспитательных задач детской литературы и достижения занимательности стихотворных текстов.

Ключевые слова: *языковая игра; повтор; антитеза; омонимия; каламбур; словотворчество; окказионализм.*

Elena A. Frolova

Ways of Language Games Creating in the Children Poetry by B. Zahoder (For the 100th Anniversary of Birth).

The article is dedicated to the analysis of some ways of language game creating in the poetry for children by B. Zahoder. The author considers repeat, destroying of frazeological imagery, antithesis, word creation, as the means of cognitive and pedagogic tasks of children literature and achievement of poetic texts intertaining solution.

Key words: *language game; repeat; antithesis; homonymy; quibble; word-creation; occasional word.*

Борис Владимирович Заходер (1918–2000) известен как детский поэт, писатель, переводчик и драматург. Его жизнь и творчество были полны неожиданных и крутых поворотов. С раннего возраста он интересовался естествознанием, не расставался с книгами «Жизнь животных» А. Брема и «Жизнь насекомых» Ж. Фабра, а в 11 лет начал писать стихи, пытался «соперничать» с В.А. Жуковским в переводе гетевских стихотворения «Лесной царь».

По окончании школы пошел работать на завод учеником токаря, поступил в авиационный институт, затем – на био-фак Казанского, позже – Московского университета. Через несколько лет стал студентом Литературного института им. М. Горького, учебу в котором дважды прерывали войны – Финская и Великая

Отечественная, – на них он уходил добровольцем. Разводил аквариумных рыбок, делал технические переводы...

Первое детское стихотворение Б. Заходера «Морской бой» увидело свет в 1947 г. в журнале «Затейник» под псевдонимом Борис Вест. Писатель сам рассказывал, как он проверял «на прочность созданные им стихи. Конечно, многочасовое сиденье за столом, поиски рифм, черновики... Но когда, на его взгляд, стихотворение казалось готовым, нужно было выйти во двор и прочитать по памяти написанное. Если удавалось без запинки вспомнить весь новый текст – стихотворение принималось, нет – шло в доработку» [Борис Заходер..., Электронный ресурс].

Б. Заходер, тонко понимавший психологию ребенка, использовал в детских стихах разнообразные приемы языковой игры. В «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» под языковой игрой понимается «определенный тип речевого поведения говорящих, основанный на преднамеренном (сознательном, продуманном) нарушении системных отношений языка, т.е. на деструкции речевой нормы с целью создания неканонических языковых форм и структур, приобретающих в результате этой деструкции экспрессивное значение и способность вызывать у слушателя/читателя эстетический и, в целом, стилистический эффект» [Данилевская 2003: 657].

Елена Александровна Фролова, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Институт филологии

E-mail: frojlen@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: Фролова Е.А. Приемы создания языковой игры в поэзии для детей Б. Заходера // Русский язык в школе. – 2018. – № 8. – С. 55–58. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-55-58.

По мнению В.З. Санникова, языковая игра есть некоторая языковая неправильность, осознаваемая и намеренно допускаемая говорящим. При этом ненормативное употребление, чтобы стать игрой, должно открывать два содержательных плана (перед реципиентом не просто слово с ошибкой, за ним скрывается дополнительный смысл), быть приятным и относительно понятным для воспринимающего, чтобы вызвать чувство удовольствия у реципиента при обнаружении им «двойного дна» деформированного слова.

В.З. Санников выделяет следующие функции языковой игры:

1. Дискредитация предмета, ирония над описываемым.
2. Языкотворческая функция. Происходит расширение и обогащение узуса за счет окказионализмов.
3. Стремление самоутвердиться, развлекательная функция. Создание и восприятие языковой игры требует языковых навыков, фантазии и острого ума.
4. Маскировочная функция. Языковая игра имплицитно выражает те смыслы, которые не могут быть выражены явно [Санников 1999].

В творчестве Б. Заходера указанные функции используются комплексно, реализуя познавательную-воспитательную и занимательную задачи детской литературы.

Одним из игровых приемов в детских стихах Б. Заходера выступает повтор. В стихотворении «Сказочка» поэт объединяет разные виды повтора определения-эпитета *белый*:

В чистом поле, в белом поле
Было всё *белым-бело*.
Потому что это поле
Белым снегом замело.
И стоял в том *белом* поле
Белоснежно-белый дом,
С *белой* крышей, с *белой* дверью,
С *беломраморным* крыльцом.
Потолок был *белый-белый*,
Белизною пол блистал,
Было много *белых* лестниц,
Белых комнат, *белых* зал¹.

Рисуя картину заснеженной зимы, автор прибегает к удвоению прилагательного *белый*, повтору определения-эпитета в разных субстантивных словосочетаниях, включению корневой морфемы адъектива

в сложные имена прилагательные как средству усиления цветового эффекта, который поддерживается вторыми компонентами композитных единиц с общей семантикой 'белый цвет' (ср.: *снег* — атмосферные осадки в виде *белых* хлопьев; *мрамор* — камень *известковой* породы). Контактные и смежные повторы прилагательного *белый* порождают сквозной цветовой повтор. Концентрация единиц с семой 'белый' достигает апогея в 4-м четверостишии в форме суперлатива *в белейшем в мире зале*, который неожиданно разрушается с помощью контрастного введения в текст прилагательного-антонима *черный*:

И в *белейшем* в мире зале
Спал без горя и забот,
Спал на *белом* одеяле
Совершенно *черный* кот.
Был он *черен*, словно ворон,
От усов и до хвоста.
Сверху *черен*, снизу *черен*...
Весь — сплошная *чернота*!

Как и в картине зимы, в описании кота Заходер прибегает к приему создания всеохватывающей черноты за счет повтора прилагательного *черный*, использования наречия степени *совершенно*, сравнительного оборота *словно ворон* и пространственных антитезных рамок *сверху — снизу* с обобщающим определительным местоимением *весь*, которое завершает локативную картину, а цветовую финаль подводит градационное словосочетание *сплошная чернота*, содержащее однокоренной деадъектив с цветовой семантикой.

Иначе строит языковую игру Б. Заходер в стихотворении-сказке «Волчок». В 1-м четверостишии грамматическая форма винительного падежа, совпадающая с формой именительного, выражает значение неодушевленности и определяет предмет описания — речь пойдет о детской игрушке:

Ну, ребята,
Чур — молчок:
Будет сказка
про ВОЛЧОК!

Однако последующий текст рисует образ живого волка, что порождает каламбур, построенный на омонимии лексических единиц. Поэт играет звукописью, передавая вой злого зверя:

Песню пел одну и ту же.
Нет ее на свете хуже:
— Ухвачу-уу-у!

¹ Здесь и далее стихотворения цит. по: Борис Заходер. Большая книга стихов. — М., 2017.

Укушу-у-у!
Уташу-у-у!
Удушу-у-у!
И — съем!

Сочетание анафорического, внутрисловного и эпифорического у создает рамочную конструкцию, акцентируя фонетическую игру. Но страшный волк оказывается вовсе не страшным: он воспринимается как сказочный персонаж. Этому способствует включение в текст стихотворения прецедентного отрывка из «Сказки о царе Салтане» А.С. Пушкина:

«...Нет ни пуха, ни пера,
Ни зайчишки, ни бобра,
Ни мышонка, ни лягушки,
Ни неведомой зверушки!»

Прецедентные единицы в произведениях Б. Заходера призваны расширить кругозор ребенка, оживить известное, вызвать интерес к новому. Такова функция прецедентных заголовков и прецедентных имен в стихотворении-оде «Кошка Вьюшка»:

Славными именами
Украшен кошачий род!
...Кот, Который Наплакал...
...Кот Ученый... Чеширский Кот...
...Кошка из Кошкина дома...
(Как забыть о ее судьбе!)
...Первая Кошка (Которая
Бродила Сама по Себе)...

В стихотворении «Волчок» встречается немало фразеологических оборотов. Являясь ярким средством образности, в содержании и структуре текста фразеологизмы разрушаются за счет одновременной реализации прямого и образного значений:

До того он надоед
Всем, кого он недоел, —
Впору тоже
Волком взвыть!
И пришлось,
Ребята,
Волку
Зубы положить на полку.
А на полку зубы класть —
Это небольшая сласть!
...Серый волк
Два дня крепился,
Все терпел невольный пост.
А на третий день
Вцепился
В свой же
Серый волчий хвост!
Так вцепился он в беднягу,

Что охотно дал бы тягу
(Убежал бы) —
Да шалишь:
От себя не убежишь!

Именно на обыгрывании фразеологических единиц построена система превращения в стихотворении. Анафорический повтор «обезличенного» местоимения 3-го лица *он* и введение в текст семантических синонимов *вертелся*, *кружился*, *крутился*, *вращался* обуславливают превращение голодного волка в заводную игрушку:

Он вертелся,
Он кружился,
Он крутился,
Он вращался,
И — само собой понятно! —
Он
В кого-то
Превращался!

Поэт использует прием градации при употреблении глаголов, содержащих сему 'совершать круговые движения'.

Независимо от словарных дефиниций, фактически приравнивающих действия, обозначаемые данными глаголами движения, в субъективном восприятии глагол *крутиться* характеризует беспорядочное движение, а *вращаться* — выражает большую интенсивность действия, что и обуславливает их градационное расположение.

Аналогично к приему градации как средству создания языковой игры Б. Заходер прибегает в стихотворении «Мним» из цикла «Моя Вообразия». С его помощью автор подчеркивает раритетность описываемых животных, нередко придуманных самим поэтом:

...Где живут *очень редкие* звери,
В *высшей степени редкие* звери,
Исключительно редкие звери
И *совсем небывалые* звери...

Детское увлечение Б. Заходера миром животных нашло отражение в его поэзии для детей. Все животные наделены индивидуальными чертами, отражающими их природную сущность, повадки (см.: «Лиса и Крот», «Кискино горе», «Собачкины огорчения», «Сова» и др.). В то же время поэт создает образы невиданных зверей, прибегая при этом к словотворчеству как приему языковой игры. Автор «Моей Вообразии» рисует неведомую страну, хорошо понятную детям, поскольку в ее названии просматривается внутренняя форма

слова, базирующегося на глагольной основе *вообразить*. Окказионализм имеет в своей структуре регулярный суффикс со значением 'название государства' (ср.: *Англия, Испания, Португалия* и др.), однако образовано слово по непродуктивной модели: глагол + суффикс *-иј-*. Название страны обращено к читателям-детям, так как им свойственны живое воображение и безграничная выдумка. В неведомой стране живут и неведомые звери: Чуженицы, Себеха, Кавот, Камут, Мним, Рапунок, Южный Ктототам, Пипа Суринамская. Окказиональные производные имеют разное происхождение. Так, по признанию самого Б. Заходера, зверь *Рапунок* («Рапуны») был им выдуман благодаря строчке из стихотворения А.С. Пушкина «Анчар»: *И умер бедный раб у ног непобедимого владыки...* [Борис Захoder..., Электронный ресурс]. На фоне сращения сочетания слов происходит закономерное в русском языке оглушение конечных звонких согласных, что и порождает необычное имя. При этом название взрослого животного оказывается производным на базе редеривации: *Рапунок* — *Рапун* с усечением суффикса со значением уменьшительности, невзрослости.

Суффиксальным способом образованы номинации *Чуженицы* и *Себеха* («Мним»). В обоих случаях использованы непродуктивные словообразовательные модели: *чужой* + суффикс *-ениц-* (ср.: узуальные *мученица, труженица* — названия лиц женского пола от соответствующих отглагольных существительных со значением 'лицо мужского пола'); *себя* + суффикс *-ех-* (ср.: узуальное *неумеха* — отглагольное производное общего рода). В первом случае наблюдается чересступенчатое словопроизводство (отсутствует традиционное для русской деривационной системы мотивирующее, обозначающее лицо мужского пола), производящая база — прилагательное *чужой* — актуализирует сему инородности существа; во втором случае возвратное местоимение *себя* в сочетании с неблагозвучным суффиксом порождает негативную коннотацию. Для обоих окказиональных дериватов в качестве мотивирующих выбраны части речи, не участвующие в узуальном словообразовании аналогичных единиц.

На специфике разговорного произношения неопределенных местоимений *кого-то*

[*кавóтъ*] и *кому-то* [*камóтъ*] с характерным аканьем и максимальной редукцией конечного гласного постфиксальной морфемы построены названия домашних животных *Кавота* и *Камута* («Кавот и Камут»).

Сращением создано название животного *Ктототам*, во внутренней форме номинации которого уже актуализирована сема неопределенности.

К одному из изданий «Моей Вообразии» поэт написал предисловие, в котором тоже «поиграл» словами, подчеркнув тем самым значимость смыслов, возникающих в окказиональных производных: «Эта книжка — немножко особенная. Здесь, пожалуй, не обойтись не только без ПРИДИ-, но и без УЙДИсловия» [Захoder..., Электронный ресурс].

Таким образом, в поэзии для детей Б. Захoder активно использует разнообразные приемы языковой игры, начиная от традиционных средств языковой выразительности до оригинальных наименований, которые стали своеобразной визитной карточкой поэта.

ЛИТЕРАТУРА

Борис Захoder и все-все-все... К 95-летию писателя [Электронный ресурс]. — URL: <http://nevcbs.spb.ru/kraevedenie/ukazateli/305-biobibliograficheskij-slovar.html> (дата обращения: 20.06.2018).

Данилевская Н.В. Языковая игра // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. — М., 2003.

Захoder Борис Владимирович [Электронный ресурс]. — URL: <http://bibliogid.ru/pisateli/o-pisatelyakh/509-zakhoder-boris-vladimirovich> (дата обращения: 15.06.2018).

Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. — М., 1999.

REFERENCES

Boris Zakhoder i vse-vse-vse... K 95-letiyu pisatelya, available at: <http://nevcbs.spb.ru/kraevedenie/ukazateli/305-biobibliograficheskij-slovar.html> (20.06.2018).

Danilevskaya N.V. Yazykovaya igra in *Stilisticheskii ehntsiklopedicheskii slovar' russkogo yazyka*, Moscow, 2003.

Zakhoder Boris Vladimirovich, available at: <http://bibliogid.ru/pisateli/o-pisatelyakh/509-zakhoder-boris-vladimirovich> (15.06.2018).

Sannikov V.Z. Russkii yazyk v zerkale yazykovoi igry, Moscow, 1999.



Реликты некоторых древнерусских явлений в современном русском языке

Цель статьи состоит в определении реликтовых случаев сохранения древнерусских явлений в современном русском языке с использованием метода сопоставления синхронных срезов. Большая часть элементов древнерусской системы подверглась эволюции; некоторые из них полностью исчезли (например морфемы-релятивизаторы *то* и *же*), другие (например, склонение в ед. числе сущ. жен. рода с основой на **ŷ*) остались неизменными, третьи (такие, как инфинитив *рюти*) сохранились лишь в части диалектов, четвертые не вошли в русский литературный язык, но присутствуют в русской разговорной речи и диалектах (например, неопределенные местоимения, совпадающие с вопросительными). Отдельные явления остались в русском языке только в качестве реликтов. Реликты древних языковых явлений разнотипны и зачастую имеют достаточно нетривиальный характер.

Ключевые слова: *древнерусский язык; русские диалекты; современный русский язык; языковая эволюция; реликты языковых явлений.*

Elena A. Galinskaya

Relics of Some Old Russian Linguistics Features in Modern Russian.

This paper's aim is to identify some Old Russian linguistic relics in present-day Russian. For this purpose, the method of comparison of synchronous linguistic levels is used. Most elements of the Old Russian linguistic system have undergone some kind of evolution; some of them disappeared completely (e.g., relativizers *to* and *že*), or stayed unchanged (e.g., the declension in singular of feminine **ŷ*-stem nouns), or survived only in some dialects (e.g., infinitive *r'uti*), or are absent from the standard language, but exist in the colloquial language and dialects (e.g., indefinite pronouns identical to interrogative pronouns). Some features are present in the Russian language as unique relics only. Such relics are manifold and sometimes not easily recognizable.

Key-words: *Old Russian language; Russian dialects; Modern Russian; language change; relics of linguistic features.*

В результате исторического развития древнерусского языка судьба языковых единиц фонетической, морфологической и синтаксической подсистем была

Елена Аркадьевна Галинская, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, филологический факультет

E-mail: eagalinsk@mail.ru

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»

Ленинские горы, д. 1, стр. 51, Москва, 119991, Россия

Moscow State Lomonosov University

1–51 Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Галинская Е.А. Реликты некоторых древнерусских явлений в современном русском языке // Русский язык в школе. – 2018. – № 8. – С. 59–65. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-59-65.

неоднозначной. Некоторые элементы полностью исчезли, другие остались неизменными, третьи сохранились лишь в части диалектов, четвертые не вошли в русский литературный язык, но присутствуют в русской разговорной речи и диалектах. Отдельные явления, которым и будет уделено основное внимание в статье, остались в русском языке только в качестве реликтов. И, конечно, в процессе развития языка шли фонетические, морфологические и синтаксические преобразования исходных элементов, приведшие к их видоизменению.

Продemonстрируем несколько примеров как полного исчезновения отдельных древнерусских явлений, так и их сохранения, в том числе только диалектного или диалектного / разговорного.

Примером *полностью утраченного в русском языке явления* можно считать морфемы-релятивизаторы *же* и *то*, которые следовали непосредственно за вопросительным местоимением или местоименным наречием и превращали его в относительное. Этот способ образования относительных местоимений был впервые отмечен А.А. Зализняком [Зализняк 1980], ср. приводимые им примеры: *вывести юмоу послухы любо мытника передь кымь же коупивше* ‘он должен представить свидетелей или сборщика пошлин, при которых он купил’ (Русская правда по Новгородской кормчей 1282 г.); *и всемь темь кто то на оустоко моря ходитъ* ‘и всем, кто плавает по Балтийскому морю’ (Смоленская грамота 1229 г., сп. А). По наблюдениям А.А. Зализняка, в великорусской зоне модель с релятивизатором *то* исчезает к XV в. Дольше удерживается модель с релятивизатором *же*, но в украинско-белорусской зоне — не меньше чем до конца XVI в. [Зализняк 1980: 92].

В качестве примера *полного сохранения древнерусских особенностей* можно привести, в частности, наосновное ударение у большинства слов древней акцентной парадигмы *a* (ср. такие лексемы, как существительное *баба* или глагол *стать* во всех их формах) и флексийное ударение, и сейчас присущее многим существительным древней акцентной парадигмы *b¹* (ср. акцентное поведение таких, например, слов, как *раб* или *король*), в чем можно убедиться, обратившись к данным акцентологического словаря А.А. Зализняка [Зализняк 2014]. Неизменным осталось склонение существительных жен. рода с основой на **ĭ*, которое сейчас называется 3-м (речь идет, конечно, только о формах ед. числа — с точностью до утраченной русским языком звательной формы, — так как теперь во мн. числе типы субстантивных склонений не выделяются ввиду произошедшей в истории языка унификации подпарадигм мн. числа).

Приведем примеры *отсутствия древнерусских явлений в современном литературном языке и присутствия их в русских диалектах*. В древнерусском языке было два глагола со значением ‘реветь’ — *рюти* (*реву, ревиши ... ревутъ*) и *ревѣти* (*ревлѹ, ревиши ... реваѣть*). Большая часть русских диалектов

и в том числе те, на основе которых сложился русский литературный язык, объединили эти глаголы в один: спрягаемые формы *реву, ревишь ... ревут* унаследованы от глагола *рюти*, а инфинитив *реветь* — от глагола *ревѣти*. Однако есть говоры, сохраняющие формы наст. времени типа *ревит* (*ревит волк* Жиздр., Калуж.; *Как кочеток ревит океанный* Ряз.; *Прямо в избе ревит мужик* Ряз. [Словарь русских народных говоров: 8]². Отмечен в Словаре русских народных говоров и инфинитив *рють, рюти* ‘реветь (о животных)’ Смол., ‘кричать (от боли)’ Смол., ‘плакать’ Жиздр., Мосал., Калуж. [Там же: 328]. Диалектная форма прош. времени *рюл* упоминается в учебнике русской диалектологии под ред. Л.Л. Касаткина [Русская диалектология 2005: 141]. Осколок акцентологической древности сохраняется в обширной северо-восточной диалектной зоне и на крайнем западе территории исконного распространения русского языка. Здесь представлены глаголы исконной акцентной парадигмы с ударением на окончании во 2-м лице мн. числа: *несетѣ, беретѣ* [Диалектологический атлас русского языка: карта 85] (ср. форму с проставленным ударением из Чудовского Нового Завета XIV в. *несете* [Зализняк 2014: 324]).

Есть и такие древние явления, которые *сохранились в диалектах и в разговорной речи носителей литературного языка*, но не нашли продолжения в русском литературном языке. Так, в древнерусский период было значительно меньше неопределенных местоимений, чем сейчас. К ним относились местоимения с приставкой *нѣ-*: *нѣкъто, нѣчьто, нѣкакыи, нѣкоторые, нѣколико, нѣчиш*; изредка при вопросительных местоимениях употреблялись частицы *любо* и (редко) *либо*, которые подчеркивали значение неопределенности: *остави дѣло земльнокъ коѣмъ любо. и иди на дшевьную пищу* ‘оставь какие бы то ни было земные дела и принимай духовную пищу’ (Изборник Святослава 1076 г.); *възимати каквоу либо честь* [вместо *часть*] *ѡ* <...> *имѣнии* ‘брать какую-либо часть от <...> имущества’ (Рязанская кормчая 1284 г.), а местоимения с постфиксами *-то, -ни-будь* и префиксом *кое-* являются поздними

² В словаре ошибочно указана начальная форма *ревить*, видимо, восстановленная по формам презенса. При этом примеров на употребление такого инфинитива или форм прош. времени с основой **реви-* не приводится.

¹ О древнерусских акцентных парадигмах см.: [Зализняк 1985: 125–127].

образованиями. Однако в функции неопределенных в древности свободно использовались вопросительные местоимения. Ср.:

аже *кто* ударить мечемь · не вынезь его или роукоятыю · то · вѣ · грѣне · продаже за обиду · если *кто-то* ударит мечом, не вынув его <из ножен>, или рукоятю, то <платить> 12 гривен штрафа за ущерб'. (Русская правда по Новгородской кормчей 1282 г.);

паки ли боудеть *что* татебно коупиль въ тѣргу · или конь или пѣръ · или скотиноу · то выведеть свободна мужа два · или мытника · если <кто-то> купит на рынке *что-нибудь* краденое: коня, одежду или скотину, то он должен представить в качестве свидетелей двух свободных людей или сборщика торговых пошлин'. (Там же).

Такое употребление присуще и современной русской разговорной речи. Ср. примеры из устного подкорпуса НКРЯ (<http://www.ruscorpora.ru>):

Да /если *кто* спросит / всегда можно сказать / ну мы же предлагали им. (Беседа С. Бунтмана с журналистами в эфире радиостанции «Эхо Москвы» // «Эхо Москвы», 2003–2004);

Потому что если *что* непонятно / подойдешь к преподавателю / он там тебе все объяснит. (Разговоры знакомых // Из материалов Ульяновского университета, 2007).

То же находим и в диалектной речи. Ср.:

Ну *какая* людей кусала (речь идет о змее. — Е.Г.), тая вжо е, она туда не идёт, после Здвиженья (Калужская обл., Хвастовичский р-н, д. Бояновичи) [Русские народные говоры 1999: 34]³.

Другим примером могут служить отголоски своеобразной синтаксической особенности древнерусского языка, которая состояла в нарушении принципа проективности, когда словосочетание разрывается словом или группой слов, не подчиненных ни одному из членов данного словосочетания (о принципе проективности в современном русском и других языках см.: [Тестелец 2001: 94–101]). Дистантное расположение членов словосочетания встречается в древнерусских текстах — как бытовых, например берестяных грамотах, так и летописных. Ср. примеры, приводимые

А.А. Зализняком, описавшим нарушение принципа проективности в древнерусском языке:

Жизнобуде погоублене оу Сычевиць *новгородске смьрде* 'Сычевичами убит Жизнобуд, новгородский смерд' (Новг. берест. гр. № 607/562, XI в.);

и кнѣзъ полотьскыи оумре Борисъ Всеславиць и *Завидъ* посадникъ новгородскыи оумре *Дмитровиць* 'и князь полоцкий Борис Всеславич умер, и Завид Дмитриевич, новгородский посадник, умер' (Новгородская I летопись, запись под 1128 г.) [Зализняк 2004: 189–190].

Для современного русского литературного языка в немаркированных случаях характерно соблюдение принципа проективности⁴. «Непроективность обычно маркирована, т.е. несет некую особую информацию, которая в соответствующем проективном предложении не содержится. Такой информацией может быть определенное значение (например, значение вопроса) или указание на признак ситуации речи, стиль и т.п.» [Тестелец 2001: 98]. Непроективные предложения, однако, сохранились и активно употребляются в русской разговорной речи, ср.: *Очень они хорошие были люди* (пример Я.Г. Тестельца [Там же]). Свойственны они и русским диалектам, ср.: *А ины так и вот навазили дверей з города красных этих* (Смоленская обл., Починковский р-н, д. Шаталово) [Русские народные говоры: 16].

В русском языке, как было сказано выше, есть и *нетривиальные случаи реликтового сохранения отдельных элементов* при том, что древнерусская языковая особенность, осколками которой они являются, на протяжении истории языка нивелировалась. Можно, в первую очередь, найти такие элементы во фразеологизмах, что легко объяснимо устойчивостью фразеологических оборотов, которая способствует консервации старых форм. Приведем лишь некоторые примеры. Эффект II палатализации заднеязычных согласных, утраченный русским языком на стыках основ и окончаний, мы видим в выражении *почить в бозе* (*бозь* — местный падеж от *богъ*). Утраченное слово *полома* с полногласием (его заменил церковнославянизм с неполногласием в корне *пламя*), но уже в огласовке *полюмя* удержалось во фразеологизме

³ Здесь и далее примеры приведены в орфографической записи, а не в транскрипции, в которой представлены звучащие тексты в [Русские народные говоры].

⁴ Исключением является поэзия, где правила порядка слов существенно отличаются от прозы [Тестелец 2001: 98].

из огня да в полымя. Краткие формы прилагательных, некогда употреблявшиеся в атрибутивной функции (например, *идахоу люди сосновую кору и листь липовъ и мохъ* 'люди ели сосновую кору, и липовые листья, и мох' (Новгородская I летопись по Синодальному сп., запись под 1215 г.)) и вытесненные из нее в истории языка полными прилагательными, сохранились в таких фразеологических сочетаниях, как *по белу свету, средь бела дня, на босу ногу, сыр бор разгорелся*. Древнерусская форма 3-го лица ед. числа нетематического глагола *въдѣти* дошла до наших дней во фразеологизме *бог вестъ*.

Но имеются реликтовые случаи сохранения древнерусских фонетических и морфологических явлений и во фразеологически не связанных лексемах.

История русского ударения показывает, что многие слова изменили акцентную парадигму. Так, слово *верх* (древнерусск. *върхъ*) относилось к акцентной парадигме *b*, имевшей флексийное ударение, но перешло с течением времени в акцентную парадигму *c*, характеризующуюся маргинально-подвижным ударением (ср. совр. *вѣрха, вѣрху, вѣрхом, вѣрхов* и т.д.). Однако адвербиализировавшийся Тв. падеж этого слова — современное наречие *вѣрхомъ* — сохраняет старое древнерусское ударение.

Есть наречия, в составе которых закрепились формы существительных, утраченные в русском языке. Так, исконно существительные муж. и ср. рода склонения с древней основой на *-*ō* имели в Д. падеже мн. числа окончание *-омѣ*, но оно не удержалось и повсеместно было заменено окончанием *-ам* (ср. древнерусск. *столомѣ* и совр. русск. *столам*). Однако наречие *поделомъ* сохраняет в своем составе форму древнего Д. падежа. В современном русском языке мы наблюдаем и осколок исчезнувшего двойственного числа в наречии *воочию*. Оно является реликтовой формой местного падежа двойственного числа с предлогом (буквально — *в (двух) глазах*). Если говорить об остатках двойственного числа, следует упомянуть и прилагательное *двоюродный*, первая часть которого представляет собой архаичную форму Р. падежа слова *дѣва* (прилагательное *троюродный* — аналогичное образование). А в прилагательных типа *двусторонний, двуперстный*

первая часть являет собой древнерусское новообразование — Р. падеж двойственного числа слова *дѣва* с окончанием *-у*⁵.

Дошла до наших дней единственная старая форма с окончанием *-ы/-и* Тв. падежа мн. числа муж. рода исконного склонения с древней основой на *-*ō*: *со товарищи*.

Имеется случай сохранения древней парадигмы склонения в ед. числе всего одной лексемой. Речь идет о слове *путь*, отнесенном А.А. Зализняком в «Грамматическом словаре» к типу «м 8в», к которому не принадлежит больше ни одно слово [Зализняк 2003: 40]. Здесь сохранена древняя парадигма склонения ряда существительных муж. рода, имевших праславянскую основу на *-*ī*. Все прочие существительные муж. рода с этой основой перешли в истории русского языка в склонение на *-*ō*. Впрочем, совокупность форм Р.-Д.-П. *пути, Т. путѣм* сохраняет только литературный язык. В говорах же формоизменение слова *путь* тем или другим способом унифицируется. Там, где это существительное сохраняет муж. род, оно разделяет судьбу остальных существительных *-склонения муж. рода, т.е. получает формы по *-*ō*-склонению: Р.п. *пуця*, Д.п. *путю*, П.п. *о путе*. Ср. редкие случаи отражения такого развития в памятниках письменности: *дольготы поутѣ*; *ѿ поутѣ* (Рязанская кормчая 1284 г.). В тех же случаях, когда существительное *путь* сохраняет свои старые формы Р.-Д.-М. падежей (*пути*), в русских диалектах оно не удерживается среди слов муж. рода и переходит в жен. род, для которого такие формы в пределах III субстантивного склонения нормальны (т.е. *моя путь, моей пути, к моей пути, моей путей, о моей пути*).

В древнерусском языке были распространены притяжательные прилагательные с суффиксами *-ов-*, *-ин-*, *-ѣ-* (типа *холопши, бабши, вѣлчиши, божиши*) и **j*, от которого остался рефлекс, выражающийся в чередовании согласных ([j]) вызвал переходное смягчение конечного согласного основы или привел к появлению «*l erentheticum*»), например, *Давыжь* от *Давыдъ*, *посадыничъ* от *посадыникъ*, *Володимѣрь* от *Володимѣрь*, *Воиславъ* от *Воиславъ*. Гораздо менее

⁵ О двух типах окончания родительного-местного падежа слова *дѣва* см.: [Историческая грамматика древнерусского языка 2006: 92–94].

распространенными были прилагательные с суффиксом *-ьн'*, так как в основном они были ограничены словами, образованными от существительных со значением родства *отньн, матерньн, дгдньн, братьньн, мужсьн* и т.д. Прилагательных с суффиксом *-ьн'* вне этой семантической группы было мало, например: *господьньн, владычьньн, дружсьньн*. В праславянском языке притяжательные прилагательные склонялись только по именному склонению, но постепенно, уже в древнерусском языке, в их парадигмы начали проникать некоторые местоименные (полные) формы. Первыми приобрели такие формы косвенные падежи мн. числа и Тв. падеж ед. числа муж. и ср. рода, например: *робыихъ въ(вериць)* 'денег за рабыню' (Новг. бер. гр. № 335 (60–70-е гг. XII в.), *со розбоиниковымъ товаромъ* (Гр. рижан к Витебскому кн. Михаилу Константиновичу ок. 1300 г.) (ср. в той же грамоте именную форму М. падежа ед. числа жен. рода *у розбоиникове клетки* 'в клетки разбойника'). Постепенно новые местоименные формы стали проникать и в другие косвенные падежи ед. числа⁶, и в итоге в современном русском языке притяжательные прилагательные имеют смешанный тип склонения, обладая как адъективными, так и субстантивными окончаниями. Впрочем, сохранились только словообразовательные типы с суффиксами *-ов-*, *-ин-*, *-ьн'* (совр. *-иц-*), тогда как прилагательные с суффиксами **ji* и *-ьн'* утратились. Отдельные слова с суффиксом *-ьн'* перешли в разряд относительных прилагательных, например, изредка встречающееся слово *мужний*, ср:

Мужний высокий чин и большую должность она считала как бы себе принадлежащими и умела требовать все положенное ей, по ее разумению. (Л. Улицкая. Медя и ее дети).

Произошла также контаминация с прилагательными с суффиксом *-ин-*, вследствие чего возникли редко встречающиеся слова, изменяющиеся по притяжательному типу склонения: *мужнин, братнин, зятнин, девернин, дочернин*. Академическая грамматика 1980 г. квалифицирует их как устаревшие [Русская грамматика 1980: 271]. Ср.:

⁶ У прилагательных с суффиксом *-ов-* не возникло, однако, местоименных форм в Р. и Д. падежах ед. числа муж. и ср. рода (*от отцова стола, кресла, к отцову столу, креслу*).

Так я и вышла замуж неполных шестнадцати лет; даже после венчания все куклы свои в *мужнин* дом перевезла. (А. Куприн. Юнкера);

Я раз пришел в двух левых сапогах. Правый отдал в починку, а *братнин* левый из отношений еще годился надеть. (Л. Гумилевский. Судьба и жизнь (1969) // «Волга», 1988)⁷.

В современном русском языке в качестве реликта осталось лишь одно слово, имеющее суффикс *-ьн'* и полностью сохраняющее значение притяжательного прилагательного, — *господень*. Его парадигму склонения А.А. Зализняк выделяет в уникальный типа «п <мс 2*а>» [Зализняк 2003: 63]:

Ед.	муж. и сред. роды	И.	муж.	госпо́день
			сред.	госпо́дне
		Р.		госпо́дня
		Д.		госпо́дню
		В.	муж. неод.	госпо́день
			муж. одуш.	госпо́дня
			сред.	госпо́дне
		Т.		госпо́дним
		П.		о госпо́днем
	жен. род	И.		госпо́дня
		Р., Д., П.		госпо́дней
		В.		госпо́дню
		Т. ⁸		госпо́дней
Мн. (всех родов)	И.		госпо́дни	
	Р., П.		госпо́дних	
	Д.		госпо́дним	
	В.	неод.	госпо́дни	
		одуш.	госпо́дних	
	Т.		госпо́дными	

Формы с субстантивными окончаниями, восходящими к древним формам именного склонения, выделены в таблице курсивом. Словоизменение прилагательного *господень* соответствует сложившемуся в истории русского языка словоизменению притяжательных прилагательных.

В древнерусском языке, в отличие от современного русского, имелась разветвленная система форм сравнительной степени прилагательных. Существовали именные формы, имеющие преимущественно окончания мягкого варианта *ѡ- и *а-склонений, например: И. падеж ед. числа *старѡи*,

⁷ Примеры употребления прилагательных *мужний, мужнин, братнин* взяты из НКРЯ (<http://www.ruscorpora.ru>).

⁸ В этой форме имеется параллельный вариант с окончанием *-ею* (*господнею*), который в современном языке употребляется редко.

старъѣ, старъѣиши, Р. падеж ед. числа *старъѣиша, старъѣишь* и т.д., а также местоименные (полные) формы, образованные по тому же принципу, что и у положительной степени, например: И. падеж ед. числа *старъѣи, старъѣею, старъѣишии*, Р. падеж ед. числа *старъѣишего, старъѣишьгъ* (подробнее см.: [Галинская 2016: 257–258]). В истории русского языка именные формы сравнительной степени утратили склонение и согласование по роду и числу и застыли в одной форме ср. рода ед. числа: *выше, дороже* и т.д. Местоименные же формы сравнительной степени распространили суффикс *-ѣѣш-(-ѣѣш-)* или *-ш-* на И. падеж ед. числа муж. и ср. рода, откуда современные образования типа *сильнейший, крепчайший, высший; сильнее, крепчайше, выше*, и, продолжая склоняться, постепенно приобрели значение превосходной степени. Но склоняемые формы с суффиксом *-ѣѣш-(-ѣѣш-)* в исконном значении сравнительной степени еще долго были свойственны русскому литературному языку и достаточно часто употреблялись в произведениях авторов рубежа XVIII–XIX вв. Ср. примеры различных прилагательных, извлеченные из «Истории государства Российского» Н.М. Карамзина:

Первые Варяги Киевские осмелились пройти сквозь их острые скалы и кипящие волны с двумястами судов: Олег со флотом в десять раз *сильнейшим*;

Впрочем, мы не можем заменить летосчисления Несторова другим *вернейшим*;

Угощение заключилось также дарами, еще *умереннейшими* первых.

Современный русский литературный язык такого употребления уже практически не знает, хотя имеет некоторые его реликты, в частности, форму *позднейший*, которая обычно выражает значение сравнительной, а не превосходной степени. Например:

Средняя литература бывает интересна для современников (по разным причинам) и для историков литературы. *Позднейший* читатель читательски ее не воспринимает. (Л. Гинзбург. Записные книжки. Воспоминания. Эссе (1920–1943))⁹.

Здесь, как и во многих аналогичных контекстах, которые можно найти в текстах, написанных на современном русском литературном языке, *позднейший* означает

‘более поздний’, а не ‘самый поздний’¹⁰. Особую группу составляют прилагательные с суффиксом *-ш-*: *больший, меньший, лучший, худший*. Они также не приобрели значения превосходной степени, а удерживают значение компаратива.

И, наконец, опишем реликт одного древнего синтаксического построения, который, правда, сейчас лексически ограничен. В древнерусском языке существовали сложные конструкции со значением принадлежности лицу, обозначенному существительным с приложением (в частности, лицу, обозначенному именем и фамилией): *жена князя Игоря или слуга Ивана Петрова*. Здесь были возможны три способа выражения. Первый способ: два родительных принадлежности, например: *внукъ Мономаха Володимера* (Суздальская летопись по Лаврентьевскому списку), но такие конструкции встречались редко. Второй способ был гораздо более частотен: использовались два притяжательных прилагательных, например: *Моисѣи княжъ печатникъ Федоровъ печаталь* ‘Моисей, хранитель печати князя Федора, приложил печать’ (Смоленская грамота 1284 г.). Еще более употребительным был третий способ: сочетание родительного принадлежности с притяжательным прилагательным, например: *а уделъ сына моего Федоровъ* (Духовная грамота царя Ивана Васильевича 1572 г.), т.е. ‘удел моего сына Федора’; *на Силино покоиника мѣсто* (Жит. Аввакума), т.е. ‘на место покойника Силы’ [Историческая грамматика русского языка 1978: 156–157]. В процессе развития русского языка победил первый способ, наименее употребительный в древнерусском, второй способ исчез бесследно, примеры третьего способа А.А. Шахматов отмечает в языке XIX в.:

Вышел я оттуда домой, дошел до *отца протопопова дома*, стал перед его окнами... (Н. Лесков. Соборяне, I, 3);

...позвольте, я на *отца Захариину трость* сургучную метку положу или нарезку сделаю. (Там же, I, 2) [Шахматов 1941: 289].

¹⁰ В некоторых западных русских говорах до сих пор регулярно употребляются склоняемые формы с суффиксом *-ѣѣш-* именно со значением сравнительной степени, а не превосходной: *беднейший* ‘более бедный’, *богатеише* ‘более богатые’, *молодейшая* ‘более молодая’ и т.д. [Диалектологический атлас русского языка: карта 58].

⁹ Пример из НКРЯ (<http://www.ruscorpora.ru>).

Очевидно, что для современного русского языка такие предложения уже невозможны, но в лексически ограниченных случаях этот архаичный способ выражения принадлежности жив и по сей день. Речь идет о преобразовании сочетаний слов *дядя* и *тетя* с именами, которые способны образовать притяжательное прилагательное¹¹, во вполне употребительные поссесивные конструкции типа *дяди Петин стол*, *тети Машина книга*¹². Правда, эти конструкции возможны только, если сочетание Р. падежа и притяжательного прилагательного стоит в препозиции к определяемому слову. Здесь, конечно, имеется в виду прямой, стилистически нейтральный порядок слов. При интенции же говорящего использовать прямой порядок и поставить определяемое на первое место притяжательность будет выражена обычным для современного русского языка способом — двумя родительными падежами: *стол дяди Пети, комната тети Маши*.

Итак, сейчас существуют разнотипные реликты древних языковых явлений, в целом исчезнувших на протяжении истории русского языка, и зачастую эти реликты имеют достаточно нетривиальный характер.

ЛИТЕРАТУРА

Галинская Е.А. Историческая грамматика русского языка. Фонетика. Морфология. — М., 2016.

Диалектологический атлас русского языка (Центр европейской части СССР). Карты. — Выпуск II. Морфология. — М., 1989.

Жолобов О.Ф. Числительные // Историческая грамматика древнерусского языка. — М., 2006. — Т. IV.

Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. — М., 2003.

Зализняк А.А. Древненовгородский диалект. — М., 2004.

Зализняк А.А. Древнерусское ударение. Общие сведения и словарь. — М., 2014.

Зализняк А.А. От праславянской акцентуации к русской. — М., 1985.

Зализняк А.А. Противопоставление вопросительных и относительных местоимений

в древнерусском // Балто-славянские исследования 1980. — М., 1981. — С. 89–107.

Историческая грамматика русского языка. Синтаксис. Простое предложение / под ред. акад. В.И. Борковского. — М., 1978.

Словарь русских народных говоров. — СПб., 2001. — Вып. 35.

Русская грамматика. — М., 1980. — Т. I: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Введение в морфемику. Словообразование. Морфология.

Русская диалектология / под ред. Л.Л. Касаткина. — М., 2005.

Русские народные говоры. Звучащая хрестоматия. Южнорусское наречие / под ред. Р.Ф. Касаткиной. — М., 1999.

Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис. — М., 2001.

Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. — 2-е изд. — Л., 1941.

REFERENCES

Galinskaya E.A. Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. Fonetika. Morfologiya, Moscow, 2016.

Dialektologicheskii atlas russkogo yazyka (Tsentr evropeiskoi chasti SSSR). Karty. Issue II: Morfologiya, Moscow, 1989.

Zholobov O.F. Chislitel'nye in Istoricheskaya grammatika drevnerusskogo yazyka, Moscow, 2006, vol. IV.

Zaliznyak A.A. Grammaticheskii slovar' russkogo yazyka, Moscow, 2003.

Zaliznyak A.A. Drevnenovgorodskii dialect, Moscow, 2004.

Zaliznyak A.A. Drevnerusskoe udarenie. Obshchie svedeniya i slovar', Moscow, 2014.

Zaliznyak A.A. Ot praslavyanskoi aktsentuiatsii k russkoi, Moscow, 1985.

Zaliznyak A.A. Protivopostavlenie voprositel'nyh i otnositel'nyh mestoimenii v drevnerusskom in Balto-slavyanskoe issledovaniya 1980, Moscow, 1981, pp. 89–107.

Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. Sintaksis. Prostoe predlozhenie, pod red. akad. V.I. Borkovskogo, Moscow, 1978.

Slovar' russkikh narodnykh govorov, Sankt-Petersburg, 2001, issue 35.

Russkaya grammatika, Moscow, 1980, vol. I: Fonetika. Fonologiya. Udarenie. Intonatsiya. Vvedenie v morfemiku. Slovoobrazovanie. Morfologiya. Russkaya dialektologiya, pod red. L.L. Kasatkina, Moscow, 2005.

Russkie narodnye govory. Zvuchashchaya khrestomatiya. Yuzhnorusskoe narechie, pod red. R.F. Kasatkinoi, Moscow, 1999.

Testeleys Ya.G. Vvedenie v obshchii sintaksis, Moscow, 2001.

Shahmatov A.A. Sintaksis russkogo yazyka, Leningrad, 1941.

¹¹ В современном русском языке крайне ограниченно употребляются притяжательные прилагательные с суффиксом *-ов-*, а прилагательные с суффиксом *-ин-* от большинства личных имен I склонения образуются свободно.

¹² Допустимы, по всей видимости, и конструкции типа *дедушки Борино кресло*, *бабушки Варина чашка*.

Неография и слово года

В статье на примере слов, номинированных в разные годы как «слово года» русского языка, и неологизмов последних лет рассматривается соотношение понятий «слово года» и «неологизм года». Основными методами исследования являются статистический, сопоставительный, а также метод лексикографического описания. В номинации «Слово года» обычно присутствуют слова, давно бытующие в русском языке, недавно заимствованные из английского языка, а также авторские окказионализмы. При отборе и презентации этой лексики культурологический и социальный аспекты преобладают, лингвистический же задействован мало. Нам представляется, что вербальный портрет года – явление более сложное, мозаичное. Успешно он может быть воссоздан с учетом репрезентативных лингвистических данных, скрупулезно собранных лексикографами.

Ключевые слова: *слово года; неологизм; неография; современный русский язык.*

Taisiya N. Butseva, Yulia S. Ridetskaya

Neography and Word of the Year.

The article deals with the relationship between the terms «word of the year» and «neologism of the year», and the examples are the words, annually nominating as «word of the year», and neologisms of the last few years. The main research methods are statistical, comparative, and lexicographic description. Usually nomination «Word of the year» presents words, long-existing in the Russian language, borrowings, as well as author's occasionalisms. The cultural and social aspects prevail in this campaign, while linguistic aspects are not involved. It seems that the verbal image of the year is a more complex and mosaic phenomenon. It can be reconstructed with the help of representative linguistic data scrupulously collected by lexicographers.

Keywords: *word of the year; neologism; neography; lexicography; modern Russian language.*

Рейтинг актуальных, значимых слов и выражений – «слово года» – впервые был составлен в Германии («Wort des Jahres») в 1971 г. Данный опыт был продолжен в США («Word of the year»), Австрии, Лихтенштейне, Швейцарии, Австралии, Польше, Дании, Японии и др. Обычно в этих странах проводится не один, а несколько конкурсов разными независимыми экспертами, в роли которых, прежде всего, выступают авторитетные организации, связанные с изучением языка и созданием

словарей. Среди них, например, Общество немецкого языка в Германии, Американское диалектологическое общество в США, Издательство Оксфордского университета в Великобритании, словарь австралийского английского «Macquarie Dictionary» в Австралии и др.

В России такой конкурс проводится ежегодно с 2007 г. по инициативе культуролога и лингвиста М. Эпштейна. Цель этого мероприятия – не только оценивать встречающиеся в средствах массовой информации и в Интернете слова, но и придумывать новые, запускать их в речевой оборот. Относительно последнего существуют разные мнения. Например, автор книги «Русский со словарем» И. Левонтина утверждает: «Известный лингвист Михаил Эпштейн считает, что мы должны специально сочинять новые слова, чтобы язык развивался – а мне, напротив, кажется, что все должно происходить органично» [Профиль, 12.12.2011].

«Слово года» – это общее название для рейтинга, в котором слова группируются по нескольким номинациям: «Слово года», «Выражение и фраза года», «Антиязык» (язык политической сферы, оппозиции) и «Протологизм года» (авторские неологизмы). Подбор слов осуществляется через социальные сети, а оценку слов проводит

Тайсия Николаевна Буцева, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник

E-mail: taisbut@yandex.ru

ФГБУН Институт лингвистических исследований РАН

Юлия Сергеевна Ридецкая, научный сотрудник

E-mail: jvekhova@yandex.ru

ФГБУН Институт лингвистических исследований РАН

Тучков пер., д. 9, Санкт-Петербург, 199053, Россия

Institute for Linguistic Studies Russian Academy of Science

9 Tuckov lane, St. Petersburg, 199053, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Буцева Т.Н., Ридецкая Ю.С. Неография и слово года // Русский язык в школе. – 2018. – № 8. – С. 66–71. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-66-71.

Экспертный совет при Центре развития русского языка, в который входят гуманитарии разного профиля: писатели, поэты, журналисты, философы, культурологи, лингвисты, лексикографы среди них отсутствуют. Такой суженный состав иногда вызывает критику из-за неминуемого субъективизма: «Сама по себе затея, пусть и позаимствованная у “наших западных партнеров”, и занятна, и поучительна. Однако у них подобные исследования проводятся несколькими институтами, в первую очередь — национальными словарями, такими как Webster и Collins, независимо друг от друга. Результаты у них, разумеется, получаются разными, что и позволяет составить из них более-менее объективную картину происходящего с языком той или иной страны. В нашем же случае слова года определяет один-единственный Экспертный совет при Центре развития русского языка. И именно его выбор, при полном отсутствии альтернативных точек зрения, выдается за истину» [Труд, 02.02.2018]. Об этом же говорит и редактор интернет-портала «Словари XXI века» А. Михеев: «Есть разные алгоритмы, разные технологии выяснения того, какое слово является Словом года. То, что делают на Западе, — это действительно контент-анализ всех медийных потоков, статистически значимые подсчеты. Что касается групп “Словарь года” и “Слово года”, то в выборе слов здесь, согласуясь, больше субъективизма. Все происходит в Интернете, в Фейсбуке» [Российская газета, 16.03.2015].

В 2017 г. выбор слов года независимо от упомянутого выше Экспертного совета провела и компания «Медialogия», располагающая первой по популярности в России автоматизированной системой мониторинга СМИ и их анализа. При подготовке рейтинга слов, популярных в соцмедиа, ею были задействованы разнообразные интернет-ресурсы, а полученные данные сопоставлены с данными Экспертного совета: «Для построения рейтинга учитывались сообщения в Twitter, ВКонтакте, Одноклассники, Facebook, Instagram, Youtube, LiveJournal, форумах и блогах. В тройке лидеров — *биткойн* (6 543,8 тыс.), *блокчейн* (1 789,1 тыс.) и *хайп* (1 387 тыс.). Также в рейтинг попали *криптовалюта*, *Матильда*, *майнинг*, *допинг*, *эффириум*, *фейк*, *баттл*, *ICO*, *спиннер*, *кусь*, *домогательство*, *эцкере*, *безвиз*, *токсичный*, *зашквар*, *антихайп* и *реновация*. Ранее эксперты совета при Центре творческого

развития русского языка составили рейтинг из самых популярных русских слов. Здесь на первой строчке *реновация*, *биткойн* — на второй, а вот *хайп* также занимает третье место» [Новости Северо-Западного федерального округа (nordfo.ru), 27.12.2017].

Смысл российского конкурса «Слово года» в основном сводится к фиксации лексики, отражающей социально значимые явления, происходящие как в нашем обществе, так и в мире, «созданию вербального портрета года»: «“Слово года” еще более знаково, чем “Человек года”, оно позволяет подвести кратчайший вербальный и концептуальный итог минувшему и запечатлеть его в памяти потомков» [Сноб, 23.12.2014].

Номинанты рассматриваются как ключевые понятия года, а не как единицы языка, лингвистический аспект в их номинировании практически отсутствует.

На примере ряда неологизмов «нулевых» годов и последующего десятилетия попробуем показать динамику их употребления и проследить на конкретных примерах соотношение понятий «слово года» и «неологизм года».

Работа по сбору и описанию неологизмов русского языка регулярно ведется в Словарном отделе Института лингвистических исследований РАН (Санкт-Петербург) с середины 1960-х гг. В настоящее время неологизмы отслеживаются не только по текстам печатных СМИ, но и по ресурсам Интернета. Отобранный материал проходит строгую проверку на новизну, ее алгоритм включает в себя несколько обязательных пунктов: проверка слова по внутренним базам данных ИЛИ РАН (опубликованные словари новых слов и электронная неологическая картотека); по авторитетным нормативным, толковым и специальным словарям; по корпусам текстов Google.books.com и Национальному корпусу русского языка; по корпусу текстов Интегрума — крупнейшего в России архива текстов русскоязычных средств массовой информации (федеральные и региональные СМИ, теле- и радиоканалы, агрегаторы новостей, блоги). Всего в этом ресурсе доступно более миллиарда документов. База обновляется ежедневно, опережая появление газет и журналов на прилавках [Integrum, Электронный ресурс: 406–419]. При поиске система отображает количество документов, в которых встретилось то или иное слово в запрашиваемый период времени. Заметим, что,

ориентируясь на Интегрум, мы осознаем относительность количественных данных, поскольку в его базе один и тот же текст может быть перепечатан рядом изданий, иногда при общете учетываются и производные слова (например, *гламурный*, *гламурно* при запросе *гламур*), кроме того, в базу Интегрума постоянно вливаются новые источники, что также влияет на статистику, которая может меняться в сторону увеличения не только за счет актуализации слова.

Такая сверка отобранной лексики по перечисленным выше источникам обеспечивает достаточно высокую степень достоверности данных неографии о новизне этих слов и выражений. Разумеется, что все неологизмы сразу выявить невозможно (в том числе и конкретного года), но при регулярном обследовании текстов пропущенные неолексемы предшествующего периода обнаруживаются постоянно.

Слово *гламур* было объявлено российскими экспертами словом 2007 г., хотя к этому времени оно около десяти лет было на слуху, поскольку стало неологизмом в конце 1990-х гг. и вошло в словарь «Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX в.» (т. 1), где у данного слова выделено шесть значений, что само по себе говорит о быстром его освоении русским языком. В «нулевые» годы употребительность этого слова поступательно росла (примерно от 1 тыс. документов (далее — док.) в 2001 г. (количественные данные здесь и ниже приводятся по данным Интегрума) до колебаний в пределах 15–30 тыс. в год в период с 2006 по 2016 г. Резкий скачок употребительности этого слова произошел в 2017 г. (более 92 тыс. док.). В 2007 г., когда *гламур* было признано словом года, наблюдался незначительный рост его употребительности.

В 2012 г. в русскоязычных СМИ появилось слово *грексит* / *грекзит* (*Grexit*; ‘возможный выход Греции из Евросоюза’) (с 2012 по 2017 г. — 677 док. / 481 док.), а в 2013 г. также в двух вариантах написания — слово *брексит* / *брекзит* (2/2 док.), стоящее в рейтинге «Слово года-2016» на первом месте:

Сначала все обсуждали *Грекзит*, а теперь на смену ему пришел *Брексит* (*Brexit* — выход Великобритании из ЕС). (Элитный трейдер (elitetrader.ru), 18.01.2013);

Непосредственный эффект аналогичен двойному «*брекзиту*» (выходу Великобритании из

ЕС); Великобритания поворачивается спиной одновременно и к США, и к Франции. (Forexprf.Ru, 07.09.2013).

Проследим активность *брексита* / *брекзита* в медийных источниках в последующие годы (варианты даются суммарно): 2014 г. — 8 док., 2015 г. — 146 док., 2016 г. — 22 447 док., 2017 г. — 23 801 док. Как видим, взлет его употребительности произошел именно в 2016 г., и по этому показателю его попадание в номинацию «Слово года-2016» имеет объективное основание. В 2017 г. употребительность данного заимствования стала даже несколько выше, но уже без резкого скачка.

В 2016 г. можно наблюдать появление в русскоязычных СМИ еще ряда иноязычных заимствований с английским корнем *exit* — ‘выход’, употребительность которых значительно меньше приведенных выше слов и которые в большинстве своем также встречаются в двух вариантах написания: *дексит* / *декзит* (*Dexit* — ‘возможный выход Дании из Евросоюза’); *нексит* / *некзит* (*Nexit* — ‘возможный выход Нидерландов из Евросоюза’), *фиксит* / *фикзит* (*Fixit* — ‘возможный выход Финляндии из Евросоюза’), *фрексит* / *фрекзит* (*Frexit* — ‘возможный выход Франции из Евросоюза’; ранее, в 2015 г., в медийных текстах зафиксировано выражение *Мадам Фрексит* — ‘о Мари Ле Пен как стороннице выхода Франции из Евросоюза’), а также *Швексит* / *Швекзит* (‘возможный выход Швеции из Евросоюза’) и *Иксит* (‘возможный выход Италии из Евросоюза’). Употребительность этих заимствований по сравнению со словом *брексит* / *брекзит* значительно ниже, в своей совокупности они интересны отражением происходящих в европейских странах процессов, а в лингвистическом плане — вариативностью написания.

Слово *вейп* (‘электронное устройство, имитирующее сигарету и выпускающее водяной пар, который вместе со смесью ароматизаторов, никотина и других веществ вдыхается подобно табачному дыму’) стало употребляться в русском языке с 2015 г. (Оксфордский словарь назвал слово *vape* словом 2014 г.). Заимствованные неологизмы обычно больше обращают на себя внимание и легко воспринимаются говорящими как новые факты языка. Об актуальности обозначаемого словом *вейп* понятия говорит появление в тот же год многочисленных дефисных образований, в которых оно выступает в определительной функции в качестве

начального компонента: *вейп-бар, вейп-девайс, вейп-индустрия, вейп-клуб, вейп-комьюнити*. Почти одновременно в русском языке появляются существительные *вейпер* — ‘лицо, курящее электронную сигарету (*вейп*)’, *вейпинг* — ‘процесс вдыхания пара, создаваемого вейпом’ и их производные: *вейпер-любитель, вейпинг-продукция, вейпинг-рынок*, а также глагол *вейпить* — ‘вдыхать пар, создаваемый вейпом’. На русской почве в молодежной среде у глагола *вейпить* стал употребляться синоним *парить*:

Теперь у молодежи модно «вейпить» или «парить». (Yodda.ru, 14.10.2016);

у слова *вейпинг* — синоним *парение*:

Спикер МГД также предлагает департаменту образования Москвы провести в школах лекции о вреде *вейпинга* и подумать над созданием социальной рекламы против «*парения*». (Ком, 09.01.2017);

а у названия лица *вейпер* — синоним *парильщик*:

Вейперы категорически против определения «курение» — процесс вдыхания пара они предпочитают обозначать словом «*вейпить*» или его русскоязычным аналогом «*парить*», а себя называть «*парильщиками*». (Красноярский городской сайт (kgs.ru) 13.03.2017).

В 2015 г. в медийных текстах зафиксировано около полусотни употреблений слова *вейп*, пик же его употребительности приходится на 2017 г. (около 10 тыс. док.). К этому моменту у слова *вейп* появилась еще масса производных, что связано с развитием индустрии производства и распространением этих заместителей табачных сигарет, а также формированием своеобразной субкультуры:

вейп-агрегат, вейп-аксессуар, вейп-аналог, вейп-баттл, вейп-бизнесмен, вейп-блоггер, вейп-блоггерство, вейп-блоки, вейп-бренд, вейп-бэнд, вейп-вечеринка, вейп-выставка, вейп-гаджет, вейп-движение, вейп-девайс, вейп-дым, вейп-жидкость, вейп-жижа, вейп-заведение, вейп-зависимость, вейп-зона, вейп-инвент, вейп-ингалятор, вейп-испаритель, вейп-кафе, вейп-кинофестиваль, вейп-коммерсант, вейп-комплект, вейп-компания, вейп-концентрат, вейп-лобби, вейп-магазин и др.

У слова *вейп* имеются два смысловых эквивалента, появившихся несколько раньше: *электронная сигарета* и *е-сигарета*:

Электронная сигарета, или е-сигарета, — это небольшое устройство, которое работает от батарейки и состоит из ингалятора, через который впрыскивается никотин и другие средства, усиливающие психологический эффект. Так, электронная сигарета дымит, как настоящая. (Украина промышленная: Бизнес новости, 14.05.07).

Интересна динамика употребительности данных языковых единиц. В русском языке первым из этой тройки появилось устойчивое словосочетание *электронная сигарета* (единичное употребление в 2004 г.). С 2007 г. началось производство электронных сигарет, и по употреблению данное словосочетание стало набирать силу (около 40 док.), значительно активизировалось его употребление с 2008 г. (более 200 док.), в 2010 г. — более 700 док., в 2011 г. — 1 817 док., в 2012 г. — 1 997 док., в 2013 г. — 5 297 док., в 2014 г. — 4 774 док., в 2015 г. — 3 902 док., в 2016 г. — 13 763 док., в 2017 г. — 17 036 док.). Если основываться на цифрах, отражающих количество употреблений этого словосочетания в масмедиа, то оно могло бы претендовать на звание «Слово года-2017», как и его синоним *вейп*. *Е-сигарета* (англ. *e-cigarette*) употребляется в русском языке в этом же значении с 2007 г. (6 док.), но на данный момент по употребительности оно значительно проигрывает двум другим обозначениям.

Слово *мельдоний* — ‘медицинский препарат, улучшающий обмен веществ и энергообмен в тканях’ (номинант «Слово года-2016») в медийных текстах употреблялось с 2007 г. достаточно редко (2007 г. — 4 док., 2008 г. — 21 док., 2009 г. — 25 док., 2010 г. — 61 док., 2011 г. — 62 док., 2012 г. — 30 док., 2013 г. — 33 док., 2014 г. — 32 док., 2015 г. — 68 док.), употребительность его резко подскочила именно в 2016 г. (около 50 тыс. док.) в связи с известным допинговым скандалом. В 2017 г. оно остается достаточно употребительным, но с незначительным спадом (около 14 тыс. док.).

В 2017 г., хотя и в меньших масштабах, произошла актуализация слова *дипобъект*. В материалах «Интегрума» за 1998–2016 гг. встречается лишь 8 документов, в которых употребляется это слово, в 2017 г. — 1 866. Напомним, что это связано с активным муссированием СМИ о закрытии ряда дипломатических объектов России на территории США и американских дипобъектов США в Москве.

В 2016 г. в России появилась новая силовая структура, подчиняющаяся непосредственно главе государства, — *Росгвардия*:

Росгвардия сформирована на основе внутренних войск и будет заниматься охраной общественного порядка и контртеррористической деятельностью. (Независимая газета, 19.04.2016).

В материалах Интегрума за 2016 г. слово *Росгвардия* встречается более чем в 30 тыс. документах, и оно достойно того, чтобы на него обратить внимание.

Слово *хюгге* (датское *hygge*) — 'философия счастья, сложившаяся в Дании и связанная с любым проявлением уюта, комфорта'. Первое его появление в русскоязычных медийных источниках относится к 2003 г.:

Для обозначения всего этого даже существует еще один специальный термин — «хюгге», перевести который дословно ни на один язык невозможно. «Хюгге» означает нечто вроде «проведение времени с семьей и друзьями в уютной атмосфере». (Киевские ведомости, 05.09.2003).

С 2012 г. это слово постепенно активизировалось (в 2012 г. — 5 док., в 2013–2015 гг. — 0 док., в 2016 г. — 16 док.), а в 2017 г. — 647 док. Именно с этого года оно стало ощущаться как «модное». В 2017 г. слово в функции определения ('связанный с созданием гармоничных ощущений, среды, атмосферы через уют и комфорт; уютный, расслабляющий') стало широко использоваться в текстах массмедиа, рекламы для создания дефисных образований:

хюгге-аксессуар, хюгге-активист, хюгге-атмосфера, хюгге-блюдо, хюгге-бьюти, хюгге-вечер, хюгге-время, хюгге-выходные, хюгге-дизайн, хюгге-дом, хюгге-заведение, хюгге-зона, хюгге-интерьер, хюгге-кафе, хюгге-книга, хюгге-комбинация, хюгге-компонент, хюгге-косметика, хюгге-кофейня, хюгге-кухня и др.

Слово *хайп* (англ. *hype*) в значении 'шумиха, ажиотаж' — номинант конкурса «Слово года-2017». Это жаргонное слово, весьма популярное в последние годы в молодежной среде, в тексте русскоязычных СМИ впервые встретилось в этом значении в 1999 г.:

— Мы изо всех сил старались не дать нашей ленте быть заранее захваленной прессой, — убеждал Лукас на пресс-конференции в Нью-Йорке... Но ситуация частично вышла из-под контроля, и фильм уже получил изрядную долю «хайпа». (Тихоокеанская звезда (Хабаровск), 27.05.1999).

В 2013–2014 гг. оно стало встречаться в медиатекстах более часто. Резкий же скачок употребительности данного слова в указанном значении произошел в 2017 г. От слова *хайп* в данном значении зафиксированы ближайшие производные: *хайпить* — 'устраивать шумиху, ажиотаж' и *хайповый* — 'модный в данный момент'.

Отметим у слова *хайп* наличие омонима, восходящего к английской аббревиатуре (*HYIP*):

Такие высокорисковые инвестиционные программы, или *хайпы* (английская аббревиатура **HYIP** — **H**igh **Y**ield **I**ntestment **P**rogram), кормят обещаниями при совсем символических (а иногда не очень) вложениях обеспечить вкладчика баснословными процентами. (Новая неделя. Итоги (Набережные Челны), 11.02.2011).

В текстах Интегрума зафиксировано около 80 дефисных образований с начальным компонентом *хайп*... в определительной функции. Некоторые из них целиком заимствованы из английского языка (*хайп-цикл* — англ. *hype cycle*), другие произведены на русской почве (*хайп-батюшка*, *хайп-видос*, *хайп-торт*). Среди них встречаются слова однократного употребления (*хайп-баттл*, *хайп-блогер*, *хайп-блюдо*, *хайп-террор*, *хайп-террорист*) и неоднократно воспроизводимые в текстах (*хайп-культура*, *хайп-мода* ('о том, что очень популярно именно в этом сезоне'), *хайп-монитор* ('портал, где публикуются новые и представлены финансовые успехи существующих проектов'), *Хайп-парк* ('открытая площадка для живых дебатов по вопросам выборов и политики'), *хайп-шоу*). Важно различать, с каким из омонимов эти дефисные образования связаны семантически. Приведем примеры таких образований без дифференциации их значений:

хайп-вариант, хайп-вброс, хайп-версия, хайп-вечеринка, хайп-взлет, хайп-видео, хайп-волны, хайп-группа, хайп-дансформейшен, хайп-директор, хайп-драйвен-девелопмент, хайп-занятие, хайп-звезда, хайп-икона, хайп-инвестирование, хайп-инвестор, хайп-индустрия, хайп-история, хайп-кампания, хайп-кандидат, хайп-клип, хайп-клоунада, хайп-клуб, хайп-контент, хайп-локомотив, хайп-лохотрон, хайп-манера, хайп-марафон, хайп-марка, хайп-машина, хайп-машинерия, хайп-минирование, хайп-мнение, хайп-мониторинг, хайп-мэн ('бэк-вокалист и подтанцовщик рэппера'), хайп-новости и др.

Большинство из этих слов не используются в живой речи, а характерны для его письменной формы — языка массмедиа, рекламы.

Неологизму требуется время для вхождения в речевую практику; его резкая актуализация обычно происходит под влиянием каких-либо экстралингвистических факторов спустя определенное (иногда значительное) время после первого его появления в языке. Для определения слова года высокая частота употребления не может, как нам кажется, быть единственным критерием. Должна учитываться социальная значимость понятия, удачность выражения словом сути обозначаемого понятия. Кроме того, включение слова в эту номинацию не должно служить рекламе объекта номинации, оцениваемого обществом или его частью как негативное (например, слово *вейп*, о вреде которого для здоровья много пишется). Говоря о новой лексике в аспекте «слово года», необходимо точнее определять степень ее новизны, время появления в русском языке и актуализации, учитывать ее словообразовательную активность, возможную многозначность и омонимию, а также колебания в написании, родовой принадлежности, произношении. Российский рейтинг «Слово года» в большей степени учитывает лексику социально-политической сферы и языка Интернета, социальных сетей. Объявляя лексику объектом наблюдения и общественной оценки, необходимо учитывать лингвистический аспект анализа, который может представить вербальный портрет года более объективно, объемно и разносторонне.

ЛИТЕРАТУРА

Дарина А. Вернутся на языке // Профиль. — 12.12.2011.

Integrum: точные методы и гуманитарные науки / отв. ред. Г. Никопорец-Такигава. — М.: Летний сад, 2006 [Электронный ресурс]. — URL: <https://integrum.ru/analytic-research> (дата обращения: 15.05.2018).

Новоселова Е. Русский памфлет // Российская газета. — 16.03.2015.

Новости Северо-Западного федерального округа (nordfo.ru) [Электронный ресурс]. — URL: <http://fedpress.ru/szfo> (дата обращения: 27.12.2017).

Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX в. / отв. ред. Т.Н. Буцева. — СПб., 2009. — Т. 1.

Пешкова В. «Шумиха» пишем, «хайп» — в уме // Труд. — 02.02.2018.

Туркова К., Эпштейн М. Язык высочайше выводит язык. Слова и антислова 2014 г. // Сноб. — 23.12.2014.

REFERENCES

Darina A. Vertyatsya na yazyke in *Profil'*, 12.12.11.

Integrum: tochnye metody i gumanitarnye nauki, отв. red. G. Nikiporets-Takigava, Moscow, 2006, available at: <https://integrum.ru/analytic-research> (15.05.2018).

Novoselova E. Russkii pamflet in *Rossiiskaya gazeta*, 16.03.15.

Novosti Severo-Zapadnogo federal'nogo okruga (nordfo.ru), available at: <http://fedpress.ru/szfo> (27.12.2017).

Novye slova i znacheniya. Slovar'-spravochnik po materialam pressy i literatury 90-h godov XX v., отв. red. T.N. Butseva, Sankt-Petersburg, 2009, vol. 1.

Peshkova V. «Shumiha» pishem, «haip» — v ume in *Trud*, 02.02.18.

Turkova K., Ehpsh tejn M. Yazyk vysovyvaet yazyk. Slova i antislova 2014 g. in *Snob*, 23.12.2014.



Карманные деньги: обрусевший чужак

Выражение *карманные деньги* – калька франц. *argent de poche* или нем. *Taschengeld*, появившаяся в русском языке во второй половине XVIII в. и связанная с семантической трансформацией существительного *карман* (заимствование из тюркских языков) и прилагательного *карманный*. Активное проникновение западноевропейских реалий в русский быт и понятий в язык в начале XVIII в. вызвало столкновение в семантической структуре слова *карман* старого значения ‘мешочек; сумочка с деньгами, обычно пришитая к одежде’ с новым, калькированным ‘вшитая внутрь часть одежды’. Вместе с новым значением в русский язык вошло множество калькированных словосочетаний как для обозначения конкретных реалий (*карманные часы*, *карманный словарь*), так и отвлеченных (*карманная слава писателя*, *карманные деньги*). В статье прослеживается адаптация и укоренение заимствованного словосочетания *карманные деньги* в русском языке в XVIII – начале XX в.

Ключевые слова: заимствование; языковые контакты; европеизация; калькирование; семантическая структура; функциональный перенос; адаптация; словари.

Aleksandr V. Zelenin

Karmannye Den'gi: the Russified Stranger.

The expression *karmannye den'gi* (*pocket-money*) is the calque of French *Argent de poche* or German *Taschengeld*, appeared in Russian in the second half of XVIII century and connected with the semantic transformation of the noun *karman* (*pocket*) (loanword of Turkic languages) and adjective *karmannyy* (*pocket*). The dynamic getting of the west-european facts into Russian life and terms into the language in the beginning of 18th century caused the impact in semantic structure of the word *karman* (*pocket*) with its old meaning ‘pouch; sewing on clothes moneybag’ and the new one, calqued ‘sewed inside part of clothes’. Next to the new meaning lots of other calqued collocations both for particular things (*pocket watch*, *pop-up dictionary*) (*karmannye chasy*, *karmannye den'gi*) entered the Russian language. The adaptation and implanting of the borrowed collocation *karmannye den'gi* (*pocket-money*) in the Russian language of 18 – beginning of 20th century.

Key words: borrowing; language contact; Europeanisation; calque; semantic structure; functional shift; adaptation; dictionaries.

Словосочетание *карманные деньги* мы употребляем каждый день, ничто не вызывает у нас вопросов: это деньги на мелкие, обычно бытовые, расходы, люди носят их в кармане, в кошельке, в сумочке. Между тем история этого выражения не столь давняя, оно появилось только во второй половине XVIII в. Важным для

истории устойчивой идиомы является выяснение семантических причин сочетания слов *карманный* и *деньги*.

Исходным для прилагательного *карманный* является существительное *карман* ‘карман, кошелек’ – заимствование из тюркских языков *karman*, распространившееся в русском только в конце XVI – начале XVII в. в значении, далеком от современного употребления: ‘кошелек, мешок для денег’ [Преображенский 1959, 1: 299], ‘род мешочка или сумки, которые пристегиваются или пришиваются к одежде или к поясу’ [СРЯ 1980, 7: 81]: *И он де снял с нево опояску кумачную красную с поясом, а в кармане де была полтина денег* (Астрахан. а., № 2512, сст. 6, дело 1653). В языке XVII – начала XVIII в.

Александр Васильевич Зеленин, доктор филологических наук, преподаватель вуза

E-mail: aleksandr.zelenin@uta.fi

Университет Тампере (Финляндия)

Tampereen yliopisto

Kalevantie, 4, Tampere, 33100, Finland

Ссылка для цитирования: Зеленин А.В. *Карманные деньги: обрусевший чужак* // Русский язык в школе. – 2018. – № 8. – С. 72–77. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-72-77.

существовало две фонетико-орфографические формы: *карманъ* и *корманъ*, но уже к середине XVIII в. произошла унификация и закрепились одна форма — *карманъ*. В XVI–XVII вв. появились производные существительные: *карманецъ* ‘то же, что карман’; *кармашекъ* ‘уменьш. к *карманъ*’; *карманникъ* ‘тот, кто делает карманы’ (это производное особенно показательно, поскольку отражает тот факт, что изготовление карманов — ‘небольших мешочков’ — совсем не являлось частью технологического процесса изготовления одежды портным, а представляло отдельную специализацию).

Понятие кошелька (как хранилища денег) в древнерусском языке имело следующие лексические обозначения: *калита* ‘кожаная сумка, мешок, кошель, пришиваемый или пристегиваемый к поясу’ [СРЯ XI–XVII 1980, 7: 36], *мошна* (*мошня*) ‘сумка или мешок для хранения денег, мелких ценных предметов; кошелек’ [СРЯ XI 1980, 7; XVII 1982, 9: 285], но с конца XVI — начала XVII в. этот лексический ряд обогатился новыми лексемами: *бумажник* ‘сумка для бумаг и денег’, *бумажница* ‘то же, что бумажник’ [СРЯ XI–XVII 1975, 1: 254], *кошелек* (от *кошель*) ‘сумочка; вязаный или шитый мешочек’ [СРЯ XI–XVII 1980, 7: 393]. В XVIII в. к ним добавилось заимствование *портмоне* (франц. *porte-monnaie* — сложение на базе *porter* — ‘носить’ и *monnaie* — ‘деньги’) [Шанский 1971: 356].

В XVIII в. начинается бурное развитие словообразовательного и смыслового гнезда существительного *карман*, что было связано с мощным иноязычным и инокультурным влиянием во многих сферах русского быта и языка. С одной стороны, слово *карман* продолжало употребляться в старом значении ‘сумочка, кошелек; пришитый к одежде мешочек’ вплоть до середины XVIII в.: *большой полотняный карман, который был у [Гиацинты] под юпкою* (sic!); *барыня... обронила карман с разными записками* [СРЯ XVIII, 9: 259]. С другой стороны, европеизация русской культуры, выразившаяся в том числе в проникновении европейского стиля одежды, в первую очередь повлияла на семантико-смысловые трансформации слова *карман* в новом, европейском, значении. «Карманы московиты увидели только в XVII–XVIII вв. у приезжавших в Москву европейцев» [Бирх 1998: 502]. Технологические новации были обусловлены, несомненно, заимствованием западноевропейской моды

и покрою одежды. Вместе с изменением технологии началось сужение старого, заимствованного из тюркских языков, значения: отдельный мешочек > деталь (обычно вшитая внутрь) одежды. В лингвистической семантике такой процесс называется функциональным переносом: наименование и функция вещи сохраняются (мешочек для хранения мелких вещей), но изменяется местоположение, структура вещи.

Первый словарь, который фиксирует измененное значение слова *карман* в привычном нам современном смысле, — «Словарь Академии Российской»: ‘влагалище, похожее на мешок или изтканья или из кожи, пришиваемое изнутри к платью для клажи чего-нибудь’ [САР 1792, 3: 449]. Замысловатое толкование слова показывает, что самое понятие «европейского» кармана являлось еще относительным новшеством для русского общества XVIII в. и требовало от составителей словаря такой предельной экспликации семантических (социально-опознавательных, дифференциальных) признаков: если раньше *карман* (мешочек, сумочку) носили на поясе или даже прятали под одеждой, то теперь стали вшивать внутрь одежды.

Впрочем, в говорах исходное, первоначальное значение слова *карман* ‘мешочек, сумочка’ сохранялось длительное время; в записи народной песни, сделанной известным лингвистом В.И. Чернышевым, содержатся, в частности, такие слова:

Он [милый] пришел ко мне не рано, / Он принес мне три кармана: / Первый карман с пирогами, / Второй карман с орехами, / Третий карман со деньгами [Бирх 1998: 503].

Употребление слова *карман* в архаическом значении может быть известно современному читателю (слушателю) по часто исполняемой песне «Барыня ты моя, сударыня ты моя».

Прилагательное *карманный* (*корманный*) в русском языке появилось в самом начале XVIII в., причем, судя по лексикографическим данным, долгое время существовало только в одном устойчивом сочетании, описывающем западноевропейскую реалию: *карманные часы* (часы для ношения в кармане) [СРЯ XI–XVII 1980, 7: 82]. В XVIII в. источниками пополнения смысловой структуры являлись французский и немецкий языки. Резкое, взрывообразное увеличение в русском языке со второй половины XVIII в. выражений, связанных

с «европейским» карманом (вшитым внутрь), — очевидное свидетельство экстралингвистического влияния на русский язык. Эти словосочетания, в изобилии появившиеся в русском языке, были разных грамматических типов: адъективные (сущ. + прил.) и глагольные (гл. + сущ.). Приведем примеры (все русские словосочетания извлечены из исторических словарей XVIII в.):

Адъективные: *montre de poche* ‘карманные часы’, *dictionnaire de poche* ‘карманный словарь’, *livre de poche* ‘карманная книга’, *voleur de poche* ‘карманный вор’, *couteau de poche* ‘карманный нож’.

Эти словосочетания обозначают вполне конкретные предметы, появившиеся в русском быту, для называния которых были использованы иностранные наименования, но переведенные (калькированные) на русский язык. В эту же группу входят словосочетания, которые используются в метафорическом, образном, расширительном смысле. Без привлечения иноязычных источников их появление в русском языке едва ли можно объяснить; как правило, такие языковые номинации использовались в определенных жанрах — путешествия, дневники, газетные сообщения о заграничной жизни. Приведенные далее фразы характеризуют материально-финансовое состояние человека, все они — кальки с французских прототипов: пустой карман — *poche vide*, сухой карман — *poche sèche*, тугой карман — *poche serré*, тощий карман — *maigre poche*, тонкий карман — *poche mince*, жидкий карман — *poche clair*, гладкий карман — *poche lisse*. Ср. примеры из языка XVIII в.: *карман у него пуст; по прошествии шести месяцев карман мой стал совсем сух; у него карман туг* [СРЯ XVIII, 9: 259–260].

Глагольные иноязычные словосочетания соответствовали грамматическим моделям в русском языке (гл. + сущ.): франц. *avoir en poche*, нем. *haben in der Tasche* — рус. *иметь в кармане*, франц. *être dans la poche*, нем. *sein in der Tasche* — рус. *быть в кармане*, франц. *mettre en poche, mettre dans le poche, empocher*, нем. *stecken in die Tasche* — рус. *положить в карман*, франц. *remplir une poche*, нем. *füllen Taschen* — рус. *набить карманы*, франц. *fourrer dans poche*, нем. *stecken (einstecken) in die Tasche* — рус. *сунуть (засунуть, впихнуть) в карман* и др.

Калькирование адъективных словосочетаний на русский язык осуществлялось

по типичным правилам: французская модель «главное + зависимое существительное» передавалась в русском как сущ. + прил.; немецкая модель сложного существительного чаще всего переводилась на русский по той же (адъективной) модели.

Приводимые в исторических словарях русского языка XVIII в. цитатные примеры на лексемы (леммы) *карман* и *карманный*, как правило, не снабжены указанием на иноязычный источник (заимствования, калькирования), так как это требовало бы огромной исследовательской работы по каждому случаю, однако иностранные языковые аналоги все-таки «просвечивают», например, в следующих цитатах:

Промышленники более о *карманных*, нежели о физических *причинах* заботятся. (Пут. Леп. III, 129) [СРЯ XVIII, 9: 260]. — Ср. франц. *motifs de poche* ‘карманные причины’;

...прибегнул я к *карманному* *защитению*; одной старухе подарил в задаток камки на шубку, а другой десять рублевиков на епанечку. (Иван гост. сын II 18) [СРЯ XVIII, 9: 260]. — Ср. франц. *protection de poche* ‘букв. карманная защита’;

<в Лондоне> имеют <воры> свои клубы... и разделяются на разные классы... на домашних и *карманных* (*housebreaker, pickpocket*). (Карамзин, Письма рус. путешев., VI: 235) [СРЯ XVIII, 9: 260]. — Ср. англ. *pickpocket* ‘карманный вор’.

Во французском и немецком языках устойчивые словосочетания (коллокации) со словом *карман* (франц. *poche*, нем. *Tasche*) использовались активно, в русском же языке XVIII в. они являлись несомненной инновацией. Отсутствие закреплённости в языковом употреблении, узуальная некодифицированность приводили к тому, что составители словарей те или иные иностранные номинации-реалии калькировали на русский язык разными вариантами. В качестве примера можно привести вариативность калек в словарях иноязычной лексики XVIII в.: *Uhrtasche* — *карманные часы* [Нордстет 1780, 1: 285], *карман для часов* [Гейм 1844: 421]; *Hosentasche* — *штанный карман* (*Hosen* — ‘штаны’, *Tasche* — ‘карман’) [Там же: 247].

На таком языковом фоне неудивительно появление в русском языке второй половины XVIII в., помимо уже известного ранее термина-кальки *карманные часы*, словосочетания *карманные деньги*, являвшегося также калькированным: франц. *argent de poche*, нем. *Taschengeld*. Как правило, из языка-источника в язык-реципиент

заимствуется одно значение иностранного прототипа; так и в данном случае: из французского было калькировано только одно, бытовое, общераспространенное, значение словосочетания *argent de poche*, хотя во французском было и другое, специализированное, военное, употребление: *L'argent de la poche* — *argent de poche, partie de la solde militaire dont le soldat a la libre disposition* «букв: карманные деньги, часть военного баланса, которая выделяется военному служащему для свободного распоряжения» [Littré 1874, 3: 1179; Dictionnaire 1835, 2: 442].

Словосочетание быстро проникло в язык и стало достоянием «Словаря Академии Российской»; примечательно, однако, что оно вынесено в отдельную строку (после слова *карманный*) с толкованием: *назначаемые денги* (sic) *для забавы, на подарки и на разные мелочные издержки* [САР 1792, 3: 449]. В САР [1847, 2: 165] выражение уже помещено внутри словарной статьи *карманный* с более компактным толкованием: *карманные деньги, т.е. деньги, назначаемые на мелочные расходы*. Несомненно, подтолкование словосочетания означает, что его значение не прямое, переносное, в отличие, например, от стоящих рядом словосочетаний *карманные часы*, *карманный словарь*, *карманный ножичек*, таких подтолкований не имеющих.

Выражение *карманные деньги* могло использоваться в переписке царствующих особ и приближенных к императорскому двору людей, ведущейся обычно на французском языке; так, в письмах, мемуарах княгини Е.Р. Дашковой словосочетание *argent de poche* использовалось очень активно [Mémoires 1859: 13; Архив 1881, 1: 10, 36, 269]. В то же время, например в текстах А.С. Грибоедова, мы находим два использования слова *карманный* в сочетании с существительными: *карманные часы*, *карманные дела* «финансовые, денежные» [СЯГ, Электронный ресурс]. Словосочетание *карманные деньги* прошло также мимо внимания А.С. Пушкина; в его литературных текстах и переписке встречаются другие, уже вошедшие в русский речевой обиход выражения: *карманный пистолет*, *карманная книжка* (=записная), *карманный лексикон* (=словарь) [СЯП, 2: 31, 319, 352, 958]. Галлицизмами (*un peu d'argent de poche*) являются синтаксические обороты в текстах декабриста, поэта, публициста Ф. Глинки (1786–1880) и педагога, врача П.Ф. Лесгафта (1837–1909):

Получая от отца ежемесячно по *нескольку карманных денег*, то есть денег для мелочных расходов, состоящих обыкновенно у молодых девиц в различных прихотях, она [старшая дочь. — А.З.] всё до копейки раздавала нищим [Глинка 1990: 50];

Родители присылали [мальчику. — А.З.] на гостинцы ежемесячно *несколько карманных денег*, которые выдавались ему по праздникам, при отпуске его для прогулки по городу [Лесгафт 2014: 68].

Проникновению словосочетания *карманные деньги* в детский (подростковый) язык немало способствовало использование выражения в задачниках, учебниках по математике, изданных в России на французском языке и предназначенных для обучения детей образованной части русского общества. Вот пример из задачника:

Vous recevez tous les deux mois 5 Rbl *argent de poche* à savoir, combine vous recevrez dans un an (Вы получаете каждый второй месяц 5 руб[лей] карманных денег, итак, сосчитайте, сколько вы получите в год. — перевод мой. — А.З.). (Детская энциклопедия 1808, 102).

Влияние иностранных калек со словом *карманный* в ситуациях, связанных с деньгами, в русском языке XVIII–XIX вв. было столь велико, что отразилось и на появлении семантического неологизма *карманник* «карманный вор» (старое, древнерусское значение «тот, кто делает карманы» исчезло вместе с утратой самой реалии); возможными прототипами явились или французское выражение *coupeur de bourses* «карманный вор» (ср. использование этого французского словосочетания в письмах А.С. Пушкина с Кавказа, написанных по-французски) [Анненков 2016: 189; СРЯ 1908: стлб. 500], или английский *pickpocket*. Самое понятие карманного воровства и потребность обозначения этого занятия различными лексемами пришли в русский язык вместе с европейской модой и «европейскими» карманами. Если в языке XVIII в. у Карамзина в описаниях английских реалий мы видим семантическую кальку (*карманные воры*), то в словаре иностранных слов в середине XIX в. А.Д. Михельсон предлагал ввести в русский язык даже лексическое заимствование *пик-покет* «вор-карманник» [Михельсон 1865: 190], что, впрочем, оказалось безуспешным. Зато в русском языке появилось целая словообразовательная «гроздь» слов, обозначающая промысел воришек из карманов: *карманник*, *карманищик*

‘карманный вор, мазурик, тяглец, кто шарит по карманам’ [Даль 1865, 2: 709]), *карманничать* ‘промышлять карманным воровством’ [Там же, 2: 709; СРЯ 1908: стлб. 500], окказионализм конца XVIII в. *карманничество* [СРЯ 1908: стлб. 500], *карманница* (женск. к *карманник*; [Там же]), *карманная выгрузка* (шуточн.) ‘воровство из карманов’ [Там же].

В языке XIX в. в ходу были также метафорические газетно-публицистические выражения *карманный вопрос* ‘денежный, финансовый’ [Михельсон 1865 1: 419], *карманная чахотка* (шуточн.) ‘безденежье’ [СРЯ 1908: стлб. 501]. Следовательно, и само выражение *карманные деньги*, и другие словосочетания, калькированные в русский язык и относящиеся тематически к обозначению небольшой суммы денег, оказались глубоко и органично усвоенными в русском языке, так что уже ничто не препятствовало самостоятельному созданию фраз в русском культурно-языковом пространстве.

Итак, в русском языке вместе с распространением европейской моды и покроя одежды тюркское заимствование *карман* подверглось переосмыслению в результате калькирования нового значения ‘деталь одежды для хранения мелких предметов, вшитая внутрь’. Механизм семантической трансформации — функциональный перенос. Вместе с активным заимствованием выражений, обозначающих конкретные реалии (*карманный нож*, *карманный словарь*, *карманные часы*), также было калькировано и абстрактное понятие, относящееся к финансам, небольшим денежным суммам (*карманные деньги* < франц. *argent de poche*, нем. *Taschengeld*). Старое значение слова *карман* ‘мешочек’ еще какое-то время сохранялось в диалектах, в современном употреблении это архаизм. Слова и выражения с ключевыми словами *карман*, *карманный*, группирующиеся вокруг смысловой области «финансы, деньги», — только одна из активно развиваемых лексико-понятийных областей в русском языке, начиная с XVIII в.; пополнение этой тематической зоны продолжается и сейчас (*карманные расходы*, *карманная бухгалтерия* ‘умение вести финансовые дела’). Развитие в XIX и XX вв. получили и другие идеографические области с указанными лексемами: денотативная (*карманный фонарик*, *карманное зеркало*, *карманная бритва*), общественно-политическая (*государственный карман*, *карманный парламент*, *карманное правительство*,

карманный суд, *карманная оппозиция*), техническая (*карманный калькулятор*, *карманный компьютер*, *карманный пейджер*, *карманный сканер*).

ЛИТЕРАТУРА

Анненков П.В. Пушкин в Александровскую эпоху. — М.; Берлин, 2016.

Архив князя Воронцова. Бумаги княгини Е.Р. Дашковой (урожденной графини Воронцовой) / ред. П.И. Бартев. — М., 1881. — Кн. 21.

Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. — СПб., 1998.

Heym J. Russisch-französisch-deutsches Wörterbuch. — Leipzig, 1844.

Глинка Ф.Н. Письма к другу. — М., 1990.

Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля. — М., 1865. — Ч. II: И—О.

Детская энциклопедия, или Новое сокращение всех наук для употребления юношества. Новое изд., приумноженное и исправленное во всех частях. — М., 1808.

Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. — М., 2014.

Михельсон А.Д. Объяснение 25 000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с означением их корней. — М., 1865.

Михельсон М.И. Русская речь: Свое и чужое. — М., 1994. — Т. 1.

Российский, с немецким и французским переводами, словарь, сочиненный надворным советником Иваном Нордстетом. — СПб., 1780. — Ч. 1.

Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. — М., 1959. — Т. 1.

Словарь русского языка XI–XVII вв. — М., 1975. — Вып. 1.; 1980. — Вып. 7; 1982. — Вып. 9 (СРЯ XI–XVII).

Словарь русского языка XVIII века. — СПб., 1997. — Вып. 9 (СРЯ XVIII).

Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. — М., 1971.

Словарь Академии Российской. — СПб., 1792. — Ч. III: Отъ З до М (САР 1792).

Словарь церковнославянского и русского языка. — СПб., 1847. — Т. II: 3–Н (САР 1847).

Словарь русского языка, составленный Вторым отделением Императорской Академии. — СПб., 1908. — Т. 4. — Вып. 2 (СРЯ 1908).

Словарь языка А.С. Грибоедова [Электронный ресурс]. — URL: <http://feb-web.ru/feb/concord/abc/> (дата обращения: 10.05.2018) (СЯГ).

Словарь языка А.С. Пушкина. — М., 2000. — Т. 2 (СЯП).

Dictionnaire de l’Académie française. — Paris, 1835. — Т. 2: I–Z.

Littre É. Dictionnaire de la langue française. — Paris, 1874. — T. 3: I—P.

Mémoires de la princesse Daschkoff, dame d'honneur de Catherine II, imprératrice de toutes les Russies. — Paris, 1859.

REFERENCES

Annenkov P.V. Pushkin v Aleksandrovskuyu ehphu, Moscow, Berlin, 2016.

Arhiv knyazyza Vorontsova. Bumagi knyagini E.R. Dashkovo (urozhdennoi grafini Vorontsovoi). Red. P.I. Bartenev, Moscow, 1881, book 21.

Birih A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. Slovar' russkoi frazeologii. Istoriko-ehtimologicheskii spravochnik, Sankt-Petersburg, 1998.

Heym J. Russisch-französisch-deutsches wörterbuch, Leipzig, 1844.

Glinka F.N. Pis'ma k drugu, Moscow, 1990.

Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka V.I. Dal'skiy, Moscow, 1865, p. II: I—O.

Detskaya ehntsiklopediya, ili Novoe sokrashchenie vseh nauk dlya upotrebleniya yunoshstva. Novoe izd., priumnozhennoe i ispravlennoe vo vseh chastyakh, Moscow, 1808.

Lesgaft P.F. Semeinoe vospitanie rebenka i ego znachenie, Moscow, 2014.

Mihel'son A.D. Ob"yasnenie 25 000 inostrannykh slov, voshedshih v upotreblenie v russkii yazyk, s oznacheniem ih kornei, Moscow, 1865.

Mihel'son M.I. Russkaya rech': Svoe i chuzhoe, Moscow, 1994, vol. 1.

Rossiiskii, s nemetskim i frantsuzskim perevodami, slovar', sochinennyy nadvornym sovetnikom Ivanom Nordstetom, Sankt-Petersburg, 1780, p. 1.

Preobrazhenskii A.G. Ehtimologicheskii slovar' russkogo yazyka, Moscow, 1959, vol. 1.

Slovar' russkogo yazyka XI—XVII vv., Moscow, 1975, issues 1.; 1980, issues. 7; 1982, issues. 9 (SRYA XI—XVII).

Slovar' russkogo yazyka XVIII veka, Sankt-Petersburg, 1997, issues. 9 (SRYA XVIII).

Shanskii N.M., Ivanov V.V., Shanskaya T.V. Kratkii ehtimologicheskii slovar' russkogo yazyka, Moscow, 1971.

Slovar' Akademii Rossiiskoi, Sankt-Petersburg 1792, p. III: Ot Z do M. (SAR 1792).

Slovar' tserkovnoslav'yanskogo i russkogo yazyka, Sankt-Petersburg, 1847, vol. II: Z—N. (SAR 1847).

Slovar' russkogo yazyka, sostavlennyy Vtorym otdeleniem Imperatorskoi Akademii, Sankt-Petersburg, 1908, vol. 4, issue. 2 (SRYA 1908).

Slovar' yazyka A.S. Griboedova, available at: URL: <http://feb-web.ru/feb/concord/abc/> (SYAG) (10.05.2018).

Slovar' yazyka A.S. Pushkina, Moscow, 2000, vol. 2 (SYAP).

Dictionnaire de l'Académie française, Paris, 1835, vol. 2: I—Z.

Littre É. Dictionnaire de la langue française, Paris, 1874, vol. 3: I—P.

Mémoires de la princesse Daschkoff, dame d'honneur de Catherine II, imprératrice de toutes les Russies, Paris, 1859.

ПОДВОДИМ ИТОГИ ВИКТОРИНЫ

Уважаемые читатели!

Подведены итоги викторины, посвященной 150-летию со дня рождения М. Горького. При определении победителей мы учитывали правильность, полноту и глубину ответов, а также оригинальность оформления работ.

Редакция журнала благодарит всех ребят, принявших участие в викторине и приславших интересные ответы.

Победителями викторины стали:

I место – Кетуко Дана, X класс МКОУ «СОШ № 9», г. Нальчик Кабардино-Балкарской Республики;

II место – Блянихов Роман, X класс МКОУ «СОШ № 9», г. Нальчик Кабардино-Балкарской Республики.



DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-78-83

В.А. ПИЩАЛЬНИКОВА

Н.И. Жинкин и корпоральная семантика

(К 125-летию со дня рождения ученого)

Автор актуализирует идею Н.И. Жинкина о том, что язык, интеллект и сенсорика являются комплементарными механизмами для приема и обработки информации человеком. Любое предметное восприятие – результат принципиально полимодальной деятельности, потому что «означаемые естественного языка требуют тела и эмоций для того, чтобы стать семантически функциональными». В формировании языковой способности огромную роль играет программа обобщения всех внешних и внутренних воздействий, перерабатываемых мозгом. Идея единства соматических и психологических процессов легла и в основу нового направления психолингвистики – так называемой корпоральной семантики.

Ключевые слова: *психология; сенсорика; полимодальная деятельность; порождение высказывания; восприятие; понимание; развитие речи; теория речевой деятельности.*

Vera A. Pishchal'nikova

N.I. Zhinkin and Corporeal Semantics (For 125th Anniversary of the Scientist's Birth).

The author updates N.I. Zhinkin's idea that the language, intelligence, sensing are the mechanisms for getting and processing of information. Any objective perception is the essentially result of polymodal activity, so «significatums of a natural language demand the corpus and emotions being semantically functional». The program of generalization of all extra and inner impacts play the great role in the formation of language capacity. The idea of the unity of somatic and psychological processes became the basis of the new tendency of psycholinguistics – so called corporeal semantics.

Key words: *psychology; sensing; polymodal activity; statements production; perception; understanding; speech development; oral activity theory.*

Николай Иванович Жинкин (27 июля 1893 г. – 10 октября 1979 г.) – советский лингвист и психолог, действительный член Академии художественных наук, редактор Московской киностудии научного фильма,

старший научный сотрудник психологического института Академии педагогических наук РСФСР.

В 1916 г. Н.И. Жинкин окончил историко-филологический факультет Московского университета. Уже в студенческие годы проявились его разносторонние интересы. Так, он входил в состав организованного в 1915 г. по инициативе студентов-филологов Московского лингвистического кружка, первым председателем которого был Р.О. Якобсон. Н.И. Жинкин тесно общался с будущими крупнейшими учеными и известными литераторами современности. В alma mater он увлекся психологией и в 1915 г. был награжден золотой медалью за конкурсную работу «О методах психологического исследования».

В 1920-е гг., будучи учеником выдающегося русского философа, психолога, теоретика искусства Г.Г. Шпета и его сотрудником в Государственной академии

Вера Анатольевна Пищальникова, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и сравнительного языкознания

E-mail: pishchalnikova@mail.ru

Московский государственный лингвистический университет

ул. Остоженка, д. 38, стр.1, Москва, 119034, Россия

Moscow State Linguistic University

38, p. 1 Ostozhenka str., Moscow, 119034, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Пищальникова В.А. Н.И. Жинкин и корпоральная семантика (К 125-летию со дня рождения ученого) // Русский язык в школе. – 2018. – № 8. – С. 78–83. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-78-83.

художественных наук, Н.И. Жинкин занимался философскими проблемами, но работы по философии не публиковал. В 1921–1929 гг. как действительный член секции философии ГАНХ он активно работал в комиссии по проблеме художественной формы.

В первой половине 30-х гг. Н.И. Жинкин получил известность прежде всего как теоретик научного кино. Он сотрудничал с известным режиссером и сценаристом научного и игрового кино Б.А. Альтшулером. Фильм «В глубины живого» (1966) по сценарию Н.И. Жинкина, посвященный достижениям в области генетики, молекулярной биологии и физико-химических основ наследственности, удостоен Ломоносовской премии I степени, его сценарий был отмечен на Каннском фестивале научно-популярных фильмов, а Н.И. Жинкин стал лауреатом Государственной премии РСФСР. Около 20 лет Н.И. Жинкин преподавал во ВГИКе. Пользуясь предоставленными возможностями, он проводил эксперименты в акустической лаборатории консерватории, анализируя спектральные записи голосов великих певцов. Совместно с Ю.М. Отряшенковым и Л.А. Хромовым он разработал аппаратный комплекс регистрации микроколебаний голосовых связок, движения гортани, что позволило обосновать концепцию звукопроизводства по нейродинамическому типу.

Н.И. Жинкин исследовал психологические и психофизиологические механизмы порождения речевых высказываний, проблемы звучащей речи, процессы восприятия, понимания и порождения текста, развития речи. Его работы заложили основы отечественной теории речевой деятельности, получившие дальнейшую разработку в трудах А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой (Ахутиной), И.А. Зимней, А.А. Залевской и др.

В 1947 г. в Институте психологии АН СССР Н.И. Жинкин защитил кандидатскую диссертацию «Интонация речи в связи с общими проблемами экспрессии», а в 1959 г. — докторскую диссертацию «Механизмы речи». Применение уникальных методик исследования позволило ученому установить многие значимые закономерности звучащей речи: он сформулировал основные положения голосообразования, разработал концепцию глоточного образования слога, выявил парадокс речевого дыхания и разнотонности гласных звуков, определил характер

нейрофизиологического управления сегментным и суперсегментным (просодическим) рядом, объяснил механизмы заикания, установил активизацию органов предартикуляции и голосовых связок до начала артикуляции и др.

Постановлением Президиума Академии наук СССР от 8 сентября 1961 г. в Москве был создан научный совет по комплексным проблемам кибернетики, в котором Н.И. Жинкин возглавил секцию психологической кибернетики, где, в частности, активно исследовались проблемы искусственного интеллекта.

Вклад Н.И. Жинкина в науку и ее популяризацию трудно переоценить. В то же время одна его идея, так или иначе повторяющаяся в ряде статей, сохраняет свой объяснительный научный потенциал и сейчас, в условиях актуальной антропоцентрической парадигмы. Эта идея могла бы стать теоретическим основанием активно развивающегося психолингвистического направления — корпоральной семантики (психосемиотики телесности). Так, Н.И. Жинкин считал, что **язык, интеллект и сенсорика являются комплементарными механизмами** для приема и обработки информации человеком; к тому же в реальной деятельности человека очень трудно разграничить, где кончается сенсорика и начинается интеллект: «Язык и речь выполняют функции оптимизации деятельности и всего поведения человека... Организм реализует генетическую информацию, а язык — историческую. Организм не может забыть того, что сложилось в эволюции, а человеческий язык ищет информацию для своего усовершенствования...» [Жинкин 1982: 153]. Человек, по мнению Н.И. Жинкина, старается ассоциативно объединить в восприятии даже случайные впечатления, «разбросанные дискретные точки». Это становится возможным потому, что он способен преобразовывать один код репрезентации мысли в другой: например вопрос, приказ, молюба, просьба, представленные интонационно в речи, могут быть преобразованы в зрительный образ. И при этом особенно важно, что «вообще всякая знаковая система при ее реализации нуждается в том или ином виде сенсорики» [Там же].

Высказанное Н.И. Жинкиным положение гораздо более глубоко по сравнению с современными работами объясняет обоснованность корпоральной семантики как

специфического направления исследования языковых значений. Выдающийся советский психолог, основатель отечественной нейропсихологии А.Р. Лурия был уверен, что познавательная деятельность человека не протекает с опорой лишь на одну, изолированную модальность — напротив, любое предметное восприятие системно, оно является результатом принципиально полимодальной деятельности (см.: [Лурия 1978]). Это подтверждает и известный физиолог П.К. Анохин, предложивший принципиально новые методы изучения условных рефлексов: «...на каждом нейроне коры головного мозга одновременно обрабатываются возбуждения трех различных источников: внутреннее возбуждение, связанное с формированием той или иной доминирующей мотивации, внешние возбуждения, представленные содействием данной обстановки, и возбуждения памяти, извлеченные как мотивацией, так и данной обстановочной афферентацией» [Анохин 2004: 308–309].

Многие исследователи солидарны в том, что в формировании языковой способности огромную роль играет программа обобщения всех внешних и внутренних воздействий, перерабатываемых мозгом. Поэтому «язык ничего не значит сам по себе, он паразитирует на невербальных знаках, которые представляют собой тактильные, обонятельные, вкусовые, слуховые, зрительные и другие “перцептивные прочтения” мира и их фантазийные варианты, функционирующие при сенсорно-аффективно-ментальном взаимодействии на разных уровнях осознаваемости, т.е. *означаемые естественного языка требуют тела и эмоций для того, чтобы стать семантически функциональными* (курсив наш. — В.П.)» [Залевская 2004: 57]; а «семиозис как нейробиологическая способность человека возможен только на основе взаимодействия тела, мозга и культуры» [Там же]. Язык в этом случае понимается как регулятивный механизм деятельности, в котором осуществляется переработка всех сенсорно-аффективно-когнитивных форм деятельности и образуется их интегративная (языковая) форма. У. Дж. Фриман в серии нейрофизиологических опытов показал, что «мозг — это хаотическая система, которая не только “фильтрует” и “перерабатывает” импульсы, приходящие от органов чувств. Он активно ищет чувственные стимулы как исходный материал (сырье), из

которого создаются воспринимающие паттерны с помощью сознания, которое вновь формирует индуцированную стимулами активность» [Фриман 2004: 14]. Исследуя движение, У. Дж. Фриман установил, что моторная команда, активирующая соответствующие моторные системы, сопровождается множеством «посланий» во все центральные сенсорные системы, что подготавливает их изменения в сенсорном входе — налицо мультимодальная конвергенция форм восприятия. Такая конвергенция характерна для деятельности мозга человека. «Образы памяти не “запасаются и восстанавливаются” нервной системой, как это представлено в компьютерных системах. Построение паттерна вслед за вызванной стимулом бифуркацией в сенсорной коре не является представлением стимула. Паттерн строится с помощью как воспоминания обстоятельств прошлого опыта, так и осознания текущей значимости стимула для субъекта, его получающего» [Там же: 17].

Нейрофизиологические и когнитивные исследования подтверждают высказанную Н.И. Жинкиным и практически общепринятую в современной науке мысль об интегративной деятельности мозга, о том, что интегративность — «сквозная» характеристика всех видов и уровней психического отражения; обнаружение совпадений и генерация гипотез признаются элементарной функцией коры головного мозга [Моллер, Гросс 2004]. Так, Ж. Фоконье говорит о концептуальной интеграции как универсальной базовой ментальной операции, обеспечивающей успешность процессов познания и общения [Fausconnier 1997]. Концептуальная интеграция осуществляется как идентификация, а затем интеграция элементов/компонентов разных ментальных пространств как наборов активированных нейронных ансамблей. Эта базовая ментальная операция нейрофизиологически обуславливает процесс порождения нового смыслового образования (подробнее об этом см.: [Герман 2000]). Таким образом, манипулятивная функция языка задается и единством сенсорно-аффективно-когнитивных процессов, интегрирующихся в формах языка.

Можно вспомнить о ставшем классическим исследовании семантического пространства Ч. Осгудом, который установил несколько размерностей семантического пространства, оказавшихся универсальными

для разных языков и культур: оценка, сила, активность (см.: [Osgood 1963]). Позже к этим размерностям были добавлены обычность [Bentler, La Voice 1972], развитие, реальность, плотность [Rosch, Lloyd 1978]. Интересные эксперименты И.Н. Трофимовой, сотрудника лаборатории коллективного интеллекта МакМастерского университета (Канада), позволили «предположить существование феномена», называемого автором *проекция способности*. «Этот феномен проявляется тогда, когда человек воспринимает, регистрирует и ценит преимущественно те аспекты объектов или ситуации, в отношении которых он может адекватно реагировать и действовать соответственно своим способностям. Организм выделяет в восприятии те особенности стимулов, которые он может использовать в активности и которые определяют, какую из имеющихся стратегий, какие из имеющихся ресурсов использовать» [Трофимова 2004: 63]; «Наш организм ожидает от объектов преимущественно тех свойств, с которыми он лучше всего готов справиться» [Там же: 74]. И.Н. Трофимова утверждает, что «категоризация стимулов зависит от состояния организма как носителя этих ресурсов и способностей» [Там же: 75]. Попутно заметим, что эксперименты И.Н. Трофимовой свидетельствуют о том, что перед любым ассоциативным или иным психолингвистическим экспериментом необходимо осуществлять экспериментальную проверку темперамента испытуемых и все эксперименты обязательно проводить на разных возрастных группах. Сравнение И.Н. Трофимовой факторов активности, силы, оценки и др. в семантических пространствах людей контрастных темпераментных и возрастных групп показало, что, например, экстраверсия, энергичность и гибкость активности связаны с тенденцией приписывать более активные и энергетические оценки нейтральным и абстрактным объектам. Высокий нейротизм определяет приписывание объектам негативности, пассивности, слабости и неорганизованности. Люди с высоким темпом общепсихической активности оценивают объекты как более позитивные и активные. А люди с высокой степенью социальной и вербальной активности оценивали объекты как более определенные, известные и упорядоченные и т.д. Можно было ожидать, что темперамент окажется зависимым от пола и тем самым определит оценки испытуемых, но такой связи в ключевых критериях в экспериментах не обнаружилось.

Представленная позиция хорошо согласуется с аргументами У. Матураны и Ф. Варелы. Ученые акцентируют: «*весь когнитивный опыт включает познающего на личностном уровне, коренится в его биологической структуре*» (курсив наш. — В.П.). Поэтому опыт обретения уверенности есть явление индивидуальное. Этот опыт слеп к когнитивным актам других индивидуумов» [Матурана, Варела 2001: 14]. Исследователи подчеркивают мысль, являющуюся одним из базовых положений современной квантовой физики и синергетики: свойства предметов зависят от их «измерителей», в том числе и приборов/инструментов. Восприятие мира цветных объектов, на анализе которого исследователи показывают эту зависимость, не определяется буквально спектральным составом цвета: «цветовое восприятие соответствует специфическому паттерну возбуждений в нервной системе, определяемому структурой цвета» [Там же: 20]. Существуют корреляции между названием цвета и состоянием нейронной активности, но нет корреляций между названием цвета и длиной световой волны, воспринимаемой индивидом.

Это означает, что языковой элемент соотносится только с преобразованной реальностью, с превращенной формой действительности — психической, и прямых ассоциаций между реальностью и словом нет — они всегда опосредованы способом, характером интериоризации реальности, характером ее психического образа. Как показывают эксперименты У. Матураны и Ф. Варелы, некое вполне определенное состояние нейронной активности может вызываться, например, красным цветом и другими световыми эффектами, но не словом *красный*, актуализация которого ведет к возбуждению другого паттерна нейронной активности. Это справедливо и для других визуальных характеристик. «Мы не видим “пространство” мира, мы проживаем поле нашего зрения», — заключают У. Матурана и Ф. Варела [Там же]. Мы не видим цветов реального мира, мы проживаем наше собственное хроматическое пространство. Очевидно, что живые организмы живут фактически в разных хроматических мирах. «Реальность» голубя имеет пять цветов, бабочки видят мир в ультрафиолетовом цвете, что недоступно человеку, большинство ночных животных видят мир черно-белым, а для человека мир состоит из множества

цветов и их оттенков. Именно поэтому, по Ф. Вареле, мир не может быть охарактеризован посредством атрибутов, а только посредством потенций, которые актуализируются в когнитивном действии. Ф. Варела и П. Сингер утверждают: 80% информации, получаемой клетками зрительной зоны коры больших полушарий, исходит не от сетчатой оболочки глаза, а от тесно связанных между собой различных зон мозга. Даже на самой периферии зрительной системы информация, которую получает мозг от глаза, в значительной степени связаны с активностью коры больших полушарий. Взаимодействие этих двух процессов нейронной активности приводит к возникновению новой когерентной конфигурации, зависящей от резонанса между сенсорной активностью и внутренней конфигурацией коры. Воспринимаемое в большей степени связано с организацией воспринимающего субъекта, нежели со свойствами внешнего мира. Для человечества не существует объективного мира, независимого от наблюдателя, от человека. Структура живой системы и структура среды меняются вместе и взаимосвязанно. Поэтому главнейшая задача науки, в том числе и психолингвистики, — понять, как думаем, как познаем, как видим.

Отметим еще одну тенденцию исследования языка как компонента тела. Она связана с утверждением не только функционального участия языка как инструмента в процессах познания, но и генетической детерминацией процесса познания языком. Алан Комбс, профессор нейропсихологии Университета Северной Каролины, пишет: «У человека имеется очевидная сильная тенденция осмысливать действительность в терминах объектов. Причиной этого отчасти может быть влияние языка. Например, когда маленькие *дети узнают названия вещей, они немедленно начинают формировать прочные и негибкие, строго определенные категории, на основе которых осуществляются точные предсказания относительно реальных физических объектов* (курсив наш. — В.П.)... Раннее формирование жестких, лингвистически ограниченных классификаций заставляет предполагать, что тенденция строить их коренится непосредственно в биологии мозга. Очевидно, имелось эволюционное преимущество рассмотрения мира в терминах жестко определенных объектов» [Комбс 2004: 50–51].

В 1964 г. А.Р. Лурия сообщил об опытах Г.В. Гершуни, в которых исследовалась фиксация зрительными и слуховыми рецепторами таких микроизменений объекта, которые не попадали в поле ясного сознания. Эти микроизменения фиксируются позднее; и подсознательно, и субъективно оцениваются как интуитивно познанные. И.Н. Горелов делает из этого вывод, что «"интуитивная" оценка контекста сообщения или степень его истинности также могут осуществляться и определяться после приема информации субсенсорными механизмами восприятия, опережающими сознательный анализ» [Горелов 2003: 51].

Идея Н.И. Жинкина о единстве языка, интеллекта и сенсорики легла в основу понятий условно-предметного кода и внутренней речи, в основу понимания текста и других оригинальных концепций ученого, которые осмыслились в психологии и лингвистике не однажды.

Можно продолжать анализ исследований, в том числе и междисциплинарных, обнаруживающих единство соматических и психологических процессов и предполагающих формулирование нового междисциплинарного объекта научного исследования. Их количество в современной науке, экспериментальное обоснование и выводы свидетельствуют о том, что концепция Н.И. Жинкина отображает фундаментальные свойства взаимодействия языка и мышления.

ЛИТЕРАТУРА

- Анохин П.К. Философский смысл проблемы естественного и искусственного интеллекта // Синергетика и психология: Тексты. — Вып. 3. Когнитивные процессы / под ред. В.И. Аршинова, И.Н. Трофимовой, В.М. Шендяпина. — М., 2004. — С. 301–319.
- Герман И.А. Лингвосинергетика. — Барнаул, 2000.
- Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике. — М., 2003.
- Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. — М., 1982.
- Залевская А.А. Телесность/корпоральность и значение слова // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. — М.; Барнаул, 2004. — С. 57–64.
- Комбс А. Сознание: хаотическое и странно-аттракторное / Синергетика и психология: Тексты. — Вып. 3. Когнитивные процессы / под ред. В.И. Аршинова, И.Н. Трофимовой, В.М. Шендяпина. — М., 2004. — С. 49–60.

Лурия А.Р. Функциональная организация мозга // Естественные-научные основы психологии / под. ред. А.А. Смирнова, А.Р. Лурия, В.Д. Небылицына. — М., 1978. — С. 109–139.

Матурана У., Варела Ф. Древо познания: Биологические корни человеческого понимания. — М., 2001.

Моллер Р., Гросс Х.-М. Обнаружение совпадений и генерация гипотез — элементарная функция коры головного мозга // Синергетика и психология: Тексты. — Вып. 3. Когнитивные процессы / под ред. В.И. Аршинова, И.Н. Трофимовой, В.М. Шендяпина. — М., 2004. — С. 210–217.

Трофимова И.Н. Синергия динамики тела и восприятия мира // Синергетика и психология: Тексты. — Вып. 3. Когнитивные процессы / под ред. В.И. Аршинова, И.Н. Трофимовой, В.М. Шендяпина. — М., 2004. — С. 61–81.

Фриман У. Дж. Динамика мозга в восприятии и сознании: творческая роль хаоса // Синергетика и психология: Тексты. — Вып. 3. Когнитивные процессы. — М., 2004. — С. 13–28.

Bentler P.M., La Voie L.A. An extension of the semantic space // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. — 1972. — V. 11. — P. 174–182.

Fauconnier G. Mappings in thought and language. — Cambridge, 1997.

Osgood Ch. Psycholinguistics. Psychology: a study of science. — V. 6. — New York, 1963.

Rosch E., Lloyd B.B. (eds.). Cognition and Categorization. — Hillsdale; New Jersey, 1978. — P. 27–48.

REFERENCES

Anohin P.K. Filosofskii smysl problemy intellekta in *Sinergetika i psihologiya: Teksty*, issue 3. Kognitivnye protsessy, pod red. V.I. Arshinova, I.N. Trofimovoi, V.M. Shendyapina, Moscow, 2004, pp. 301–319.

German I.A. Lingvosinergetika, Barnaul, 2000.

Gorelov I.N. Izbrannye trudy po psiholingvistike, Moscow, 2003.

Zhinkin N.I. Rech' kak provodnik informatsii, Moscow, 1982.

Zalevskaya A.A. Telesnost' / korporeal'nost' i znachenie slova in *Yazykovoe bytie cheloveka i ehlnosa: psiholingvisticheskie i kognitivnye aspekty*, Moscow, Barnaul, 2004, pp. 57–64.

Kombs A. Soznanie: haoticheskoe i stranno-attraktornoe in *Sinergetika i psihologiya: Teksty*, issue 3. Kognitivnye protsessy, pod red. V.I. Arshinova, I.N. Trofimovoi, V.M. Shendyapina, Moscow, 2004, pp. 49–60.

Luriya A.R. Funktsional'naya organizatsiya mozga in *Estestvenno-nauchnye osnovy psihologii*, pod. red. A.A. Smirnova, A.R. Luriya, V.D. Nebylitsyna, Moscow, 1978, pp. 109–139.

Maturana U., Varela F. Drevo poznaniya: Biologicheskie korni chelovecheskogo ponimaniya, Moscow, 2001.

Moller R., Gross H.-M. Obnaruzhenie sovpadenii i generatsiya gipotez — ehlementarnaya funktsiya kory golovnogogo mozga in *Sinergetika i psihologiya: Teksty*, issue 3. Kognitivnye protsessy, pod red. V.I. Arshinova, I.N. Trofimovoi, V.M. Shendyapina, Moscow, 2004, p. 210–217.

Trofimova I.N. Sinergiya dinamiki tela i vospriyatiya mira in *Sinergetika i psihologiya: Teksty*, issue 3. Kognitivnye protsessy, pod red. V.I. Arshinova, I.N. Trofimovoi, V.M. Shendyapina, Moscow, 2004, pp. 61–81.

Friman U.Dzh. Dinamika mozga v vospriyatii i soznanii: tvorcheskaya rol' haosa in *Sinergetika i psihologiya: Teksty*, issue 3. Kognitivnye protsessy, pod red. V.I. Arshinova, I.N. Trofimovoi, V.M. Shendyapina, Moscow, 2004, pp. 13–28.

Bentler P.M. La Voie L.A. An extension of the semantic space in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1972, v. 11, p. 174–182.

Fauconnier G. Mappings in thought and language, Cambridge, 1997.

Osgood Ch. Psycholinguistics. Psychology: a study of science, v. 6, New York, 1963.

Rosch E., Lloyd B.B. (eds.). Cognition and Categorization, Hillsdale; New Jersey, 1978, pp. 27–48.

К сведению подписчиков!

В I полугодии 2019 года журнал «Русский язык в школе» с приложением «Русский язык в школе и дома» выйдет три раза: в январе, марте и мае.

Вы можете оформить подписку:

1) через наших партнеров – 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.rospr.ru/> (выбрать раздел «Подписка на периодические печатные издания»).



В. Алпатов. Языкознание: от Аристотеля до компьютерной лингвистики

Не часто можно увидеть книгу по языкознанию, написанную для обычного читателя, не искушенного в тонкостях этой интересной, но такой непростой науки, которая сопровождает человека на протяжении всей жизни. Для одних языкознание так и остается далекой планетой, для других ограничивается диктантами, орфограммами и знаками препинания. Но все же лингвистика — прежде всего пропуск в мир необычной цивилизации культуры и искусства слова, которые становятся понятными только тогда, когда мы проникаемся душой этой науки — читаем древние рукописи, отправляемся в экспедиции за новыми языками и диалектами, корпим над словарями и пишем компьютерные программы.

В последние годы возрос интерес к популярной лингвистике. Она перешагнула границы науки «для своих» и включилась в современное пространство «нон-фикшн». Подобные успешные работы стали широко известны и в нефилологическом мире (см.: Пиперски А. Конструирование языков: От эсперанто до тракийского. — М., 2017; Плунгян В.А. Почему языки такие разные. Популярная лингвистика. — М., 2010) и уже приобрели своих читателей. Значит,

горизонты языкотворчества расширяются. Отметим, что популяризация науки — серьезная, ответственная задача. Историю и современное состояние лингвистики — все эти атомы внутри молекул таблицы лингвистических элементов — необходимо не только упорядочивать и встраивать в системные отношения, но и окрашивать в цветной kaleidoscope событий. Так называемая «популярная лингвистика» и позволяет нам ознакомиться с редкими находками, открытиями, историческими и почти литературными фактами из жизни поколений языковедов, трагическими обстоятельствами научного «бытия» в 1930-е гг. и таким образом воссоздать реальную историю самой интересной, противоречивой, вечной науки — лингвистики.

Новая книга В.М. Алпатова, много лет посвятившего себя изучению лингвистических редкостей: от японского языка и «поливановедения» до великолепных штудий по истории отечественного и мирового языкознания, приоткрывших нам в 1990-е гг. запретные страницы русской истории, — редкое и исключительное по своей педагогической ценности явление. В.М. Алпатов почти не останавливается на одном предмете изучения, а всякий раз ищет и находит новые ключи к «лабиринтам языковых троп». Идти за ним в такое путешествие одно удовольствие. Надо лишь запастись чуточкой терпения, и обаяние этого удивительного мыслителя «в себе» раскроется в полной мере, а книга захватит читателя как самый настоящий «интеллектуальный детектив».

«Так зачем же надо изучать языки?» — с такого вопроса начинается книга В.М. Алпатова. С точки зрения автора, для того, чтобы понимать культуру, традиции других народов, слышать дыхание эпохи не на сленговом языке, а в радуге звуков

М.: Альпина нон-фикшн, 2018. — 253 с.: ил. — (Серия «Библиотека ПостНауки»).

Олег Викторович Никитин, доктор филологических наук, профессор

E-mail: olnikitin@yandex.ru

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»

ул. Радио, д. 10А, Москва, 105005, Россия

Moscow State Region University

10A str. Radio, Moscow, 105005, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Никитин О.В. — В. Алпатов. Языкознание: от Аристотеля до компьютерной лингвистики // Русский язык в школе. — 2018. — № 8. — С. 84–86. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-84-86.

японского бунго, чувствовать язык Корана и Гомера, учиться строить хорошие тексты и любить литературу как творение — в ней нет сюжетов, а есть тот самый «эйдос» — образ, идея, божественная мысль.

«Как описывать язык культуры?» — спрашивает далее автор. «За этим тезисом стоит только ли фонетика или грамматика?» — может задать ему вопрос читатель. В.М. Алпатов не дает прямого ответа, но погружает нас в мир «цивилизации языков», когда пишет: «Если сравнить лингвистику с другими гуманитарными науками, то бросается в глаза одна ее особенность. Вряде наук в течение веков менялись представления и о самом их предмете, и об их задачах и целях. Но если мы сравним грамматику Дионисия Фракийца и современный школьный учебник русского языка, то обнаружим много общего. Сходна сама задача — научить правильному языку» (с. 19).

Книга В.М. Алпатова раскрывает и другие важные для этой науки вопросы. Один из них заключается в том, как развивается языкознание. Ученый отмечает, что это не «однолинейный процесс постоянного движения вверх» (с. 25). Менялись эпохи, происходили трансформации и в представлениях о языке: от древних философских идей до компаративистики XIX в., от структурализма к семантике и типологии. Главное, что хочет подчеркнуть автор, — «тематика лингвистики неуклонно расширяется, и ни одна лингвистическая проблема не исчезает» (с. 32). При этом важно учитывать отношение ученых к тем или иным вопросам языкознания, культурную моду и даже идеологию, которые диктуют актуальные для научной теории и практики идеи или, наоборот, табуируют «ненаучные» подходы: «...так с конца XIX в. поступали с проблемой происхождения языка на основании того, что для ее решения нет позитивных данных. <...> Проблема символической связи между звучанием и значением (исключая узкую сферу звукоподражаний), казалось бы, после Ф. де Соссюра была снята с научной повестки дня, но интересные работы в этой области продолжают появляться, в том числе и в нашей стране» (с. 33).

Интересны наблюдения В.М. Алпатова над тем, как работают лингвисты. Одни обнаруживают факты, другие их обобщают. Но так или иначе приходится как-то приспособляться: «...в одни периоды... легче работать тому, кто склонен к “подготовке

фактического материала”, а в другие эпохи ценятся любители обобщать. Как правило, первые выходят на авансцену в спокойные этапы развития уже сложившейся науки, вторые — на самых ранних этапах формирования той или иной дисциплины и в эпохи смены научных парадигм» (с. 50). Большое внимание, по мнению автора книги, должно быть уделено так называемой полевой лингвистике, роль которой особенно во второй половине XX — начале XXI в. возросла в связи с исчезновением с карты планеты многих языков. Здесь показательны исследования Э. Сепира, изучавшего языки американских индейцев, японского ученого С. Хаттори, занимавшегося «сканированием» айнского языка на острове Хоккайдо в 1950-х гг., экспедиции А.Е. Кибрика, обследовавшие более сорока языков СССР (с. 54). Эти факты должны вдохновлять и нынешних филологов, зарождают в них подлинный интерес к материнскому языку. Подобно тому, как Л.В. Щерба в начале XX в. жил в хижинах лужичан и осваивал их язык и культуру, эксперименты нашего времени могут дать ценный материал для описания системы исчезающего языка.

Один из подразделов в рецензируемой работе В.М. Алпатова посвящен письму. Это не случайно, ведь дешифровка неизвестных текстов — ключевая проблема лингвистики, позволяющая проникнуть не только в «тело», но и в «душу» языка. Автор иллюстрирует этот тезис рассказом о деятельности Жана Франсуа Шампольона, освоившего тайнопись египетских иероглифов в XIX столетии, и о гениальных догадках замечательного русского ученого Ю.В. Кнорозова, открывшего миру письмо индейцев майя (с. 90). В.М. Алпатов увлекательно повествует о типах письменных культур, начиная с Древнего Востока и Японии и завершая фиксацией разговорной речи XXI в., для которой создаются «нестандартные виды письма» (с. 100) — все те значки и скобки, сопровождающие «карнавальный язык» молодежи, которые уже широко вошли в письменную практику и стали ее неотъемлемыми атрибутами.

В книге обсуждаются и другие вопросы увлекательной науки лингвистики: язык — система и язык — деятельность; говорящий и слушающий; фонология как пример структурного подхода; общее и особенное в языках; что может типология; от

нейролингвистики к устройству языка; строение мозга и национальные традиции и др.

В.М. Алпатов касается и такого вроде бы «периферийного» вопроса, как границы лингвистики. В разные эпохи они сдвигались и видоизменялись: когда-то перспективно было заниматься поисками праязыка, потом многими овладели структуралистский бум и фонология. «То, что считается “не лингвистикой” на одном этапе, включается в нее на следующем. Этот процесс лингвистической экспансии нельзя считать законченным» (с. 157).

Безусловно, автор не мог обойти problem социосферы языка и способов ее реализации в культурном пространстве современной эпохи (функциональные стили, жаргоны, социолекты). Автор раскрывает читателям то, чем отличается стандартный язык (=литературный) от ненормированного, что такое двуязычие, какова роль языковой политики в поддержании или вытеснении языка, освещает проблему пиджинов и многое другое. Думаем, что было бы уместно здесь говорить и о роли русского арго в социокультуре и художественном тексте: от Словаря В.И. Даля до уникальных находок и исследований В.Д. Бондалетова.

В нашей рецензии сложно охватить все аспекты языкотворчества, но пройти мимо такого востребованного в научной литературе последних десятилетий сочетания, как «картина мира», нельзя. Еще великий Гумбольдт размышлял о том, что «человек... живет с предметами» (с. 181), значит, мы видим, слышим, воспринимаем окружающий

мир как часть своего. Разнятся языки — не совпадает «идеосемантика», т.е. в современном понимании — мировидение. Вспомним здесь пионерские работы Н.С. Трубецкого, Э. Сепира и позднее А. Вежбицкой и их мысли о том, что «язык — не внешняя форма, а важнейший компонент человеческой культуры» (с. 189).

Полезным приложением к книге стал «Тезаурус», в который включены и распространенные, и редкие термины, используемые в книге: *вэньянь* — «язык культуры в Китае, основанный на иероглифике», *нейролингвистика* — «дисциплина, непосредственно изучающая речевые процессы (говорение, восприятие, хранение языковых единиц) в человеческом мозге»; *санскрит*; *сравнение языков*; *философские грамматики*; *язык культуры* и др.

Каков же итог книги? Наверное, он заключается в том, что «все другие науки о человеке тесно связаны с языкознанием и не могут полноценно развиваться без учета его данных...» (с. 237). Лингвистика — это «старая» наука, она изучает «вечные проблемы». Как и человеческая природа, она живет тысячелетия и не статична. В XXI в. языкознание переживает новый подъем, не отрывается от своих корней и смотрит в будущее. Хочется надеяться, что это движение заметят не только ученые-филологи — по пути лингвистических поисков должен идти каждый из нас и задумываться даже над самым малым — речью ребенка, выступлением политиков, «взбалмошным» кодом молодежи, но не забывать главного: язык необходимо беречь и хранить в своем сердце как дар. Этому учат лингвисты!

Е.Ю. Гусева, Е.А. Дворкина, Ю.Д. Полякова. Физика 7 класс: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским

Актуальность рецензируемого пособия по русскому языку, созданного на основе текстов учебника по физике для VII класса, не вызывает сомнения. В первую очередь она обусловлена проводимой Российской Федерацией государственной миграционной политикой. Сегодня предпочтению отдается семейной модели миграции, которая считается наиболее перспективной при решении задач адаптации и интеграции мигрантов в российское общество. Как правило, такие семьи в большинстве являются многодетными и родители хотят, чтобы их дети получили образование на русском языке и успешно интегрировались в российское общество и российскую культуру.

Однако в настоящее время обучение детей мигрантов в российских общеобразовательных школах имеет ряд объективных сложностей, главными из которых можно считать недостаточное владение русским языком и отсутствие знаний по общеобразовательным предметам. Именно это не позволяет инофонам успешно усваивать школьную программу, а отсюда возникают проблемы с получением профессионального образования. В связи с этим в настоящее время ощущается острая потребность в пропедевтических курсах по базовым предметам, изучаемым в школе.

Издательство «Златоуст». – СПб., 2018. – 200 с.

Татьяна Викторовна Васильева, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков

E-mail: vasilieva189@yandex.ru

Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»

Вадковский пер., д. 1, Москва, 127994, Россия

Moscow State Technological University «STANKIN»

1 Vadkovskii per., Moscow, 127994, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Васильева Т.В. – Е.Ю. Гусева, Е.А. Дворкина, Ю.Д. Полякова. Физика 7 класс: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским // Русский язык в школе. – 2018. – № 8. – С. 87–89. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-87-89.

Рецензируемое пособие, созданное в рамках концепции метапредметного обучения русскому языку, которая разработана на кафедре языкознания Московского института открытого образования, бесспорно является актуальным, так как оно, с одной стороны, способствует формированию коммуникативной компетенции, а с другой – готовит учащихся к восприятию материала по физике, помогает овладеть ее терминологией и знакомит с наиболее значимыми темами по изучаемому предмету.

Пособие носит пропедевтический характер и построено в соответствии с логикой изложения предмета в учебнике физики для VII класса (автор А.В. Перышкин). Тексты адаптированы посредством компрессии. Пособие состоит из четырех глав: «Первоначальные сведения о строении вещества», «Взаимодействие тел», «Давление твердых тел, жидкостей и газов», «Работа и мощность. Энергия», 26 параграфов, четырех контрольных работ и рассчитано на 30 часов аудиторной работы под руководством преподавателя русского языка или физики.

Отметим, что при составлении учебного пособия особое внимание уделялось отбору текстового материала. В процессе сжатия параграфов учебника были сохранены основополагающие физические термины и минимальное количество примеров.

Несомненной заслугой авторов является представленное в начале пособия поурочное планирование, которое призвано помочь учителю провести коррективную работу с учащимися по физике. В планировании указано, какие параграфы учебника А.В. Перышкина объединены, адаптированы и коррелируются с учебным пособием.

Новизна рецензируемого издания для нас очевидна: на примере учебного предмета «Физика» авторы разработали и реализовали лингводидактическую модель обучения научному стилю речи учащихся-мигрантов со слабым владением русским языком и предметом изучения. По нашему мнению, представленная в пособии

модель может быть с успехом использована для создания учебных пособий по другим общеобразовательным дисциплинам, так как востребованность подобных пособий в школе будет со временем только расти.

Цель рецензируемого пособия – формирование у школьников, для которых русский язык не является родным, **коммуникативной компетенции** (далее – КК), где доминируют ее **предметная, языковая и прагматическая составляющие**.

Структура упражнений традиционна для методики преподавания русского языка как иностранного/неродного: они имеют предтекстовые, притекстовые и после-текстовые задания. При этом упражнения для каждого из уроков отличаются набором формулировок, что обусловлено содержанием и языковыми особенностями каждого из текстов. Таким образом, школьникам предлагаются грамматические задания на те языковые явления, которые присутствуют в тексте, т.е. главным для усвоения является содержание, а не грамматика.

Предтекстовые задания направлены на формирование языковой составляющей КК на лексическом, словообразовательном и грамматическом уровнях, а также на формирование предметной составляющей КК. Для формирования языковой составляющей КК предлагаются многочисленные и разнообразные типы заданий, которые способствуют развитию умений и навыков самостоятельной работы с текстом:

- определение значений слов по словарю и без словаря, а также с помощью однокоренных слов: *повесить, уравновесить, взвесить, подвесить*;

- развитие языковой догадки через поиск однокоренных слов, объяснение использования морфем, определение оттенков значения глаголов, знание лексической сочетаемости и др.: *турист, самолет – пролетает, проходит; сжать – разжать; мускулы, сталь – мускульный, стальной; сливаться, слипаться, сцепляться, сближаться*;

- определение принадлежности слов к различным частям речи: *порядок, упорядочить, беспорядочный, беспорядочно*;

- образование прилагательных, существительных, глаголов, наречий, используемых в научном стиле речи: *дерево, железо, алюминий – алюминиевый, деревянный, железный; плотный – плотность; понизить – понижение; большой – больше*;

- преобразование глагольных словосочетаний в именные и деепричастные: *поезд движется – движение поезда; зная закон Паскаля – зная закон Паскаля*;

- составление предложений по моделям грамматических конструкций;

- трансформация синтаксических конструкций с сохранением передаваемого смысла:

- а) замена причастных оборотов на конструкцию «*который + глагол*» и наоборот: *взаимодействующие тела – тела, которые взаимодействуют; тело, которое находится на Земле – находящееся на Земле тело*;

- б) замена придаточного времени на конструкцию «*предлог при + сущ. в П. п.*» (*когда решаем задачи = при решении задач*);

- сравнение характеристик объекта или субъекта через использование сравнительной конструкции *что больше, чем что*;

- изменение предложений в соответствии с конструкциями *использовать что, применять что* и др.

Для усвоения школьниками физических понятий в предтекстовых заданиях предлагаются репродуктивные упражнения на запоминание основных терминов и их дефиниций. Как правило, подобный тип заданий связан с повторением определения по частям и записью по памяти всего определения.

Чтение является основным видом речевой деятельности при получении образования, поэтому в рецензируемом пособии традиционно уделяется много внимания разным видам чтения. Положительным моментом также является и то, что помимо работы с текстами научного стиля авторы предлагают работу по чтению вслух физических символов, единиц измерения ($1 \text{ Дж} = 1 \text{ Н} \cdot \text{м}$) и формул. При этом используются задания как репродуктивного типа – чтение формулы по определенной модели: $S = Vt$ – *путь прямо пропорционален скорости и времени*, – так и продуктивного типа – самостоятельное составление языкового определения по предложенной формуле: *Прочитайте: $V = S/t$ –...; $A = Fs$...; $F = A/s$...*

Работа с текстом предполагает также **притекстовые задания**: ответы на вопросы, предваряющие чтение основного текста параграфа. Например: *Прочитайте текст. Найдите в тексте ответы на вопросы, что такое физическое явление, что значит измерить физическую величину.*

Послетекстовые задания, в отличие от предтекстовых, опираются на микротексты, взятые из параграфа, и направлены преимущественно на формирование предметной и прагматической составляющих КК. Многократное повторение информации по изучаемой теме в разных формах (основной текст, термины и их определения, микротексты аналогичной тематики из других источников, а также словари для справок) способствует усвоению содержания параграфа.

Формирование КК подразумевает как минимум два этапа. На первом авторы предлагают такие типы упражнений, с помощью которых проверяется понимание смысла прочитанного текста, т.е. степень овладения школьниками материалом и устранение его недопонимания. Например:

- объяснение значения слов: *неподвижность, бездеятельность, взаимодействие*;
- поиск верного ответа (задание предложено в тестовой форме);
- соединение частей предложений так, чтобы утверждения были верными;
- самостоятельное дописывание предложений с использованием усвоенной терминологии.

На втором этапе школьники выполняют упражнения на проверку понимания прочитанного текста, например: дают ответы на вопросы, восстанавливают логику текста, делают его краткий (по микротемам) или полный пересказ и др.

Текущий контроль предусмотрен после изучения отдельного параграфа, а итоговый контроль осуществляется после прохождения некоторых глав и включает в себя проверку усвоения лексико-грамматического материала и предметного содержания пройденных текстов.

Так, в качестве итогового контроля усвоения материала по физике в учебное пособие включены четыре контрольные работы по темам: «Взаимодействие тел», «Давление твердых тел, жидкостей и газов», «Архимедова сила. Плавание тел», «Работа. Мощность. Энергия». Контрольные работы предусматривают как проверку языковых знаний по научному стилю речи, так и контроль уровня усвоения материала по физике.

Таким образом, к достоинствам рецензируемой работы мы относим следующие:

1. В пособии использована лингводидактическая модель обучения научному стилю речи учащихся-мигрантов общеобразовательных школ России со слабым владением русским языком и предметом изучения, которая может быть применена для изучения других общеобразовательных дисциплин.

2. Структура параграфов учебного пособия прозрачна, а предлагаемые авторами задания направлены в целом на формирование предметной, языковой и прагматической составляющих КК на основе чтения:

1) языковая компетенция формируется преимущественно в предтекстовых заданиях, где выполняются задания на семантизацию новых слов (в основном терминологической лексики), на знакомство со словообразовательными моделями, характерными для языка науки, на усвоение глагольного управления, синтаксической синонимии и др.;

2) предметная компетенция формируется при извлечении предметно значимой информации из текстов параграфов и при выполнении послетекстовых заданий; как правило, это ответы на вопросы по тексту и его пересказ, т.е. задания направлены на развитие репродуктивных умений и навыков в области монологической речи;

3) сформированность прагматической компетенции проверяется на уроках физики, где школьники демонстрируют свои умения и навыки в работе на уроке: ответы на вопросы учителя физики, пересказ параграфов учебника, решение задач и др.

Пособие может не только использоваться на уроке, но и стать основой факультативного или элективного курса. Универсальность пособия заключается в том, что по нему могут работать учителя не только русского языка, но и физики. Учитель физики может избирательно подходить к выбору тем для изучения. Языковые задания могут быть включены в самостоятельную домашнюю работу, а в классе основное внимание будет направлено на усвоение сведений по физике.



ХРОНИКА

Василий Данилович Бондалетов (К 90-летию со дня рождения)

26 сентября 2018 г. исполняется 90 лет Василию Даниловичу Бондалетову, доктору филологических наук, профессору-консультанту кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка», заслуженному деятелю науки РФ, Почетному профессору ПГУ. Выпускник филологического факультета и аспирантуры Самарского (Куйбышевского) педагогического университета, В.Д. Бондалетов более 60 лет работает на кафедре русского языка ПГУ (с 1966 по 2011 г. в должности заведующего, с 2016 г. — профессором-консультантом кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка»). Вклад В.Д. Бондалетова в развитие отечественной лингвистической науки значителен. Его научные интересы связаны с проблемами теории языка, истории лингвистических учений, стилистики, диалектологии, общей и русской ономастики, палеославистики, социальной лингвистики, методики преподавания языка.

Свою научную деятельность В.Д. Бондалетов начал с монографического описания говоров Алексеевского р-на Куйбышевской области (тема кандидатской диссертации) и с характеристики новой разновидности яканья («ореховского»). Вместе с пензенскими студентами он участвовал в диалектологических экспедициях Института русского языка АН СССР. Под его руководством были обследованы районы Московской, Калининской, Костромской, Новгородской, Ленинградской, Архангельской, Липецкой и других областей. Продолжая исследования пензенских говоров, начатые проф. А.Н. Гвоздевым в 20-е гг. XX в., В.Д. Бондалетов с помощью студентов и учителей провел изучение говоров всей Пензенской области и составил две карты этой территории — диалектологическую и лингво-этнографическую (они воспроизведены в «Пензенской энциклопедии», 2001). Им написана книга «А.Н. Гвоздев и лингвогеография пензенского края» (1997). Собранные пензенскими диалектологами материалы по европейской части страны нашли отражение в трех выпусках «Диалектологического атласа русского языка» (Москва, АН СССР).

В 1966 г. в ЛГУ им была защищена докторская диссертация «Условно-профессиональные языки русских ремесленников и торговцев», проблематика которой нашла освещение и дальнейшее развитие в десяти книгах профессора, среди которых «В.И. Даль и тайные языки в России» (М.: Флинта; Наука, 2004, 2006),



и во многих статьях, опубликованных в нашей стране и за рубежом.

Авторитет В.Д. Бондалетова как ученого в лингвистическом мире определяется его глубокой эрудицией, обдуманностью, взвешенностью, аргументированностью научного поиска, бережным, уважительным отношением к лингвистическому наследию, умением корректно выразить свою позицию.

Доклады В.Д. Бондалетова на конференциях в нашей стране и за ее пределами неизменно вызывают интерес аудитории. Он участник более 50 международных конгрессов,

съездов, научных конференций с докладами на общелингвистические, славистические и ономастические темы.

В активе юбиляра около 700 публикаций, среди которых свыше 20 книг научного и учебного характера. Ученым-лингвистам и учителям-словесникам хорошо известны такие книги В.Д. Бондалетова, как «Русская ономастика» (М., 1983), «Социальная лингвистика» (М., 1989), а также книги по стилистике, подготовленные В.Д. Бондалетовым и его соавторами: «Стилистика русского языка» (Л., 1982, 1989), «Сборник упражнений по стилистике русского языка» (Л., 1983), «Сборник упражнений по синтаксической стилистике и культуре речи» (М., 1987).

Под руководством В.Д. Бондалетова в Пензе сложилась и действует научно-педагогическая школа «Социальная лингвистика. Ономастика». Он активно участвует в подготовке и защитах кандидатских (более 30 аспирантов) и докторских диссертаций.

В.Д. Бондалетов награжден Орденом Дружбы народов (1981), медалью им. А.С. Макаренко (2008), отмечен многими значками Министерства просвещения РСФСР, Министерства образования СССР, юбилейными медалями и грамотами, Почетным знаком губернатора Пензенской области «Во славу земли Пензенской» (2011).

Поздравляя Василия Даниловича Бондалетова с юбилеем, желаем ему здоровья, долгих счастливых лет, вдохновения и сил для дальнейших творческих замыслов.

Кафедра «Русский язык и методика преподавания русского языка»,
Педагогический институт им. В.Г. Белинского,
Пензенский государственный университет

Геннадий Филиппович Ковалев (К 75-летию со дня рождения)

15 июля 2018 года исполнилось 75 лет Геннадию Филипповичу Ковалеву — выдающемуся отечественному лингвисту и организатору исследований в области истории русского языка, славистики, литературной и региональной ономастики, доктору филологических наук, профессору, заведующему кафедрой славянской филологии Воронежского государственного университета.

Научная и просветительская деятельность доктора филологических наук, профессора Г.Ф. Ковалева многогранна: это и руководство научными исследованиями молодых ученых, и редактирование сборников научных трудов и журналов, и организация сотрудничества с ведущими научными центрами по изучению славянских языков в Болгарии, Македонии, Польше, Германии, Украине и Беларуси, а также координация деятельности ученых Воронежской лингвокраеведческой и Воронежской ономастической школ, издание фундаментальных трудов по славянской этнонимии, литературной и региональной ономастике, лингвокраеведению, просветительская деятельность по изучению и сохранению русского языка и культуры.

Профессором Г.Ф. Ковалевым подготовлены 32 кандидата наук, 1 доктор наук, опубликовано более 300 научных работ, в том числе более 20 монографических трудов, учебных пособий и словарей. Г.Ф. Ковалев описал особенности номинации и словообразования этнонимии славянских языков, подготовил материалы к словарю этнонимов, разработал методику изучения имен собственных в художественных произведениях.

Г.Ф. Ковалев возглавляет международную редколлегию сборника научных трудов «Материалы по русско-славянскому языкознанию», издающегося кафедрой с 1963 г., входит в состав редколлегий как российских журналов: «Педагогическое регионоведение» (Борисоглебск), «ФИЛОLOGOS» (Елец), так и зарубежных: «Λογος ὀνομαστικῆς» (международный ономастический журнал, Донецк), «Болгарская русистика», «Русский язык без границ» (Болгария).

Под редакцией Г.Ф. Ковалева коллективом лаборатории воронежского лингвокраеведения при кафедре славянской филологии осуществлено важнейшее для отечественной лингвистики издание — «Словарь воронежских говоров»



(выпуски 1–3). Материал для Словаря собирался более шестидесяти лет (первоначально сбор диалектного материала велся под руководством профессора В.И. Собиенниковой), и этот труд в настоящее время продолжается.

Для специалистов-ономастов, краеведов, учителей сельских и городских школ Г.Ф. Ковалевым подготовлены «Инструкция по собиранию регионального ономастического материала» (1996), учебное пособие «Ономастическое комментирование на уроках русской словесности» (2005),

словари микротопонимов Воронежской области (однотомный, 2007; двухтомный, 2017), книги «Избранное. Этнонимика. Воронежское лингвокраеведение» (2014), «Избранное. Литературная ономастика» (2014) и мн. др., где на широком языковом, литературном и историко-культурном материале профессором Г.Ф. Ковалевым продемонстрировано практическое применение методики лингвокраеведческих и ономастических исследований.

Научная деятельность Г.Ф. Ковалева, связанная с изучением русского языка, всегда осуществляется параллельно с воспитательной, просветительской. Практически в каждом научном труде, выступлении профессор Ковалев отмечает важные для сохранения русского языка, культуры, для развития российского образования направления.

Ученикам и коллегам ясно, что научная деятельность Г.Ф. Ковалева — это надежный ориентир в пути научного поиска, профессионального самосовершенствования, гражданского самовыражения всегда в аспекте заботы о Родине, ее языке, культуре, российском образовании.

Деятельность Геннадия Филипповича Ковалева — это образец самоотверженного служения российской науке, своему народу, Отечеству. И это не просто высокие слова. Это самый сложный научно-исследовательский и просветительский труд, имеющий значение на многие годы, на века.

Кафедра славянской филологии
Воронежского государственного
университета,

Кафедра филологических дисциплин и методики их преподавания
Борисоглебского филиала Воронежского
государственного университета

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

Aleksandrova O.M., Gosteva Yu.N., Dobrotina I.N. School Textbook on the Russian Language in the Digital Space: Towards the Statement of the Problem.

Deikina A.D. Value Meanings of the Modern Textbook of the Russian Language.

Voiteleva T.M. Textbook as a Mean of Realization the Content of the Subject «Russian language».

Arkhipova E.V., Lagunova L.V. The Discourse of the Russian Language Textbook within the Framework of the Communicative Paradigm of Linguistic Education in the 21st Century.

Uskova I.V. Russian Language Textbook – the Basis of the Design of Home School Work.

Borisenko N.A. The Russian Language Textbooks and Children's Literature: Are There any Points of Contact?

Kuznetsova M.I. The Potential of the Russian Language Textbook in the Formation of Primary Schoolchildren's Communicative Literacy.

OUT-OF-SCHOOL ACTIVITIES

Summing up the trivia game dedicated to 150th anniversary of birth of M. Gorky.

LITERARY TEXT ANALYSIS

Gejmbukh E. Yu. The Dialogueness of the Narrative Structure of the novel "Chto delat'?" ("What Is To Be Done?") by Chernyshevskii N.G.

Romanov D.A. Harmony of Simplicity (Linguopoetics of the «Fourth Russian Book for Reading» by L.N. Tolstoy).

Text secrets

Frolova E.A. Ways of Language Games Creating in the Children Poetry by B. Zahoder (For the 100th Anniversary of Birth).

LINGUISTIC NOTES

Galinskaya E.A. Relics of Some Old Russian Linguistics Features in Modern Russian.

Butseva T.N., Ridetskaya Yu.S. Neography and Word of the Year.

IN THE WORLD OF WORDS

Zelenin A.V. *Karmannye Den'gi*: the Russified stranger.

LINGUISTIC HERITAGE

Pishchal'nikova V.A. N.I. Zhinkin and Corporeal Semantics (For 125th Anniversary of the Scientist's Birth).

CRITIQUE AND BIBLIOGRAPHY

CHRONICLE

EDITORIAL BOARD

Editor in chief: N.A. Nikolina

L.G. Antonova, B.G. Bobylev, N.S. Bolotnova, G.N. Vladimirkaya, 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. Oganessian, 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

сентябрь
октябрь

Издатель – ООО «Наш язык» Выходит 9 раз в год ISSN 2541–8793



12 +

СОДЕРЖАНИЕ

	2	От А до Я
За строкой текста	6	
	9	Риторика для родителей
Пишут школьники	13	
	17	Игры. Шарады
Проба пера	18	
	19	Кроссворд
Ответы	20	



Словарь языка Тургенева

КОЛОМЯНКА, -и, жс. Полотняная ткань из чистого льна или с добавлением пеньки. Свободно вздохнула Александра Павловна, очутившись на свежем воздухе. Она раскрыла зонтик и хотела было идти домой, как вдруг из-за угла избушки выехал, на низеньких беговых дрожках, человек лет тридцати, в старом пальто из серой коломьянки и такой же фуражке («Рудин»). То же у Ф. Достоевского, А. Чехова и др. Др. варианты: каламянка, коломонок, коломен и др. См. подробнее: Кирсанова Р.М. Костюм в русской художественной культуре 18 — первой половины 20 вв. (Опыт энциклопедии). — М., 1995. — С. 136—137.

КОЛОНИСТ, -а, м. Здесь: о новом статусе дворовых людей. Хочу из дворовых сделать *колонистов* (выделено И.Т. — В.Е.), а колонисты мои будут делать разные работы, домашние и прочие; построю им каменные флигеля («Собственная господская контора»). Очевиден пародийный элемент (тяга некоторых помещиков к нововведениям, переименованиям и т.п.). Возм. влияние американских колонистов.

КОЛОТОВКА, -и, жс. См. **МЕЛЬНИЦА-КОЛОТОВКА**.

КОМАР: *комара не зашибёт кто*. О безобидном, по природе добром человеке. *Mesdames*, не слушайте его, пожалуйста. Комара не зашибет. Он довольствуется тем, что сердца пожирает («Дым»). Ср. мухи не обидит.

КОММИ, нескл., м. Служащий магазина, приказчик, продавец. Таким голосом особенно удобно отдавать приказания подчиненным комми: «Покажите, мол, ту штуку пунсового лионского бархата!» — или: «Подайте стул этой

даме!» («Вешние воды»); Должно полагать, что в то время в целом Франкфурте ни в одном магазине не существовало такого вежливого, приличного, важного, любезного главного комми (ударение И.Т. — В.Е.), каковым являлся г-н Клубер (Там же). То же у Н. Гоголя и др. От фр. *commis* — то же.

КОНВЕРТИРОВАТЬ, -рую, -руешь; несов., кого. Переубедить. «Конечно, — промолвил он, — я не могу не сожалеть о тех прекрасных кудрях, подобных вашим, Марианна Викентьевна, которые падают под безжалостным лезвием ножниц; но антипации во мне нет; и во всяком случае... ваш пример мог бы меня... меня... конвертировать!» Калломейцев не нашел русского слова, а по-французски не хотел говорить после замечания хозяйки («Новь»). От фр. *convertir* — то же.

КОНЁК: *взобраться на конёк, слезть с конька*. См. **ВЗОБРАТЬСЯ**.

КОНИК, -а, м. Короткая скамья в виде ящика, стоящая у двери в крестьянской избе и предназначенная для спанья. На крыльце встретил их лакей в гороховых панталонах и сером круглом фраке с гербовыми пуговицами; в передней, довольно опрятной, но с коником, встретил их другой такой же лакей («Два приятеля»). Диал. В русских говорах отмечаются разные значения.

КОНТЕНАНС: для *контенансу*. Для вида, для соблюдения правил приличия, для смелости, для поддержания духа. Увы! на этот раз он не поддержал своей славы: смутился гораздо более сына своего, Павла Афанасьевича; пробормотал что-то весьма невнятное и хотя отроду не пивал водки, но тут «для контенансу», выпив рюмочку (он застал Василия за завтраком), хотел было по крайней мере крикнуть с некоторою

самостоятельностью — и не произвел ни малейшего звука («Три портрета»); Аркадий кончил тем, что, подозревая возвратившуюся Фифи, стал для контенансу, с благосклонною улыбкой, гладить ее по голове. Катя опять взялась за свои цветы («Отцы и дети»). От фр. *contenance* 'манера держать себя, вид, повадка, стиль поведения, осанка', *par contenance* 'для вида, для приличия'. То же у Д. Григоровича и др.

КОНФЕКТА, -ы, ж. Конфета. Второй (покупатель. — В.Е.) потребовал стакан оршаду, третий — полфунта конфект («Вешние воды»); Я послал в Москву за конфектами («Где тонко, там и рвется»). Устар. В языке Юго-Западной Руси конфект из нем. *Konfekt* < ср.-лат. *confectus* 'приготовленное лекарство'. Форма конфета — из итал. *confetto* 'конфета, пилюля'.

КОНЬ: Был конь, да изъездился. О старении, старости. «Да, — говаривал, бывало, Алексей Сергеич, — прошла моя пора; был конь, да изъездился» («Старые портреты»). То же у В. Даля.

КОНЬ: Коням — сила Самуила, а мы легче пуха, легче духа. Заклинание, сопровождающее быструю езду (чтобы не упасть, не разбиться). Если Субочевым случалось выехать и экипажу приходилось хоть чуточку подниматься в гору, то они непременно пугались (спускаясь с горы, они, впрочем, тоже пугались), цеплялись за каретные ремни и твердили оба вслух: «Коням — коням... сила Самуила; а мы — а мы легче пуха, легче духа!». («Новь»).

КОПАЧ, -а, м. Тот, кто занимается земляными работами, землекоп. Копачам на плотине вели подождать меня («Месяц в деревне»).

КОРКА: на одну корку. См. ОДИН.

КОРМ: на подножный корм. См. ПОДНОЖНЫЙ.

КОРНАЛИНКА, -и, ж. Сердолик, карнеол. «Таково сердце человеческое!» — воскликнул бы теперь выразительным голосом какой-нибудь русский учитель средних лет, подняв кверху жирный указательный палец, украшенный перстнем из корналинки; но что нам за дело до мнения русского учителя с выразительным голосом и корналинкой на пальце? («Дневник лишнего человека»). От фр. *cornaline* — то же.

КОРОМЫСЛО, -а, ср. Коромысло, насекомое из отряда стрекоз. Я поднял голову и увидел на самом конце тонкой ветки одну из тех больших мух с изумрудной головкой, длинным телом и четырьмя прозрачными крыльями, которых кокетливые французы величают «девицами», а наш бесхитростный народ прозвал «коромыслами» («Поездка в Полесье»); Ожидание не показалось особенно тягостным Санину; он расхаживал взад и вперед по дорожке, прислушивался, как пели птицы, следил за пролетающими «коромыслами» и, как большая часть русских людей в подобных случаях, старался не думать («Вешние воды»). Ср. в разных русских говорах: *коромысла*, *коромыслица*, *коромыслище*, *коромыслик*, *коромыселко*, *коромысел*, *коромыс*, *коромыsik* (Словарь русских народных говоров. — Л., 1978. — С. 363 — 364). Под фр. *девицы* И.Т. имеет в виду *demoiselle* — разг. 'стрекоза'.

КОРОННЫЙ, -ая, -ое. Относящийся к государственной, чиновничьей службе, казенный. Вторжение четырех взрослых мужчин в их довольно, впрочем, просторную гостиную несколько, правда, изумило их; но Паклин немедленно их успокоил, представив им поочередно, с разными прибаутками, Нежданова, Соломина и Маркелова как людей смиренных и не «коронных». Фомушка и Фимушка особенно не жаловали коронных, то есть чиновных, людей («Новь»). Устар. Из польск. *koronny* от *korona* 'королевская власть; королевство'.

КОСВЕННО, нареч. Косо, наискось. У моего «ночного» отца не было также того глубокого шрама, который косвенно пересекал весь лоб моего нового знакомого и которого я не заметил до тех пор, пока не подошел к нему поближе («Сон»).

КОФИШЕНК, -а, м. Буфетчик, официант, разносчик. — Что ж, ты у ней был поваром? — Сперва точно был поваром, а то и в кофишенки попал. — Во что? — В кофишенки. — Это что за должность такая? — А не знаю, батюшка. При буфете состоял и Антоном назывался, а не Кузьмой. Так барыня приказать изволила. — Твое настоящее имя Кузьма? — Кузьма. — И ты все время был кофишенком? — Нет, не все время: был и ахтёром («Льгов»). От нем. *Kaffe* 'кофе' + *schenken* 'наливать'.

КОТЁЛКА, -и, ж. Род баранки или кренделя. Слуга отправился за перегородку и скоро вернулся с стаканом чаю, связкой городских котелок и сливочником на железном подносе («Затишье»); Связка болховских котелок, твердых, как кремь («Контора»). У И.Т. имеются в виду котелки из г. Болхова, Орловской губ., близ г. Мценска. Ср.: «**Котёлка**, тул. обыкнов. крендель, варимый в котле» (Даль. Словарь. — Т. 2. — С. 178).

КОШАЧИЙ: кошачий глаз. Разновидность опала. Галстук он повязал шире и выше обыкновенного — и в накрахмленное жабо воткнул булавку с камнем, называемым «кошачьим глазом» (*oeil de chat*) («Вешние воды»).

КРАПИВНЫЙ: крапивное семя. Бранное прозвище старинных подьячих, а потом чиновников-взяточников и бюрократов. Он при всякой сдаче (карт. — В.Е.) объявлял наперед, что все тузы и козыри будут у Онуфрия, что это крапивное семя подтасовывает, что у него уже руки такие грабительские («Два приятеля»). То же у А. Сухова-Кобылина, М. Загоскина, А. Сумарокова, А. Мельникова-Печерского, М. Салтыкова-Щедрина и др. Вероятно, намек на зеленый цвет мундиров (см.: Виноградов В.В. История слов. — М., 1999. — С. 857).

КРАСНО-ПЕГИЙ, -ая, -ое. Пегий с красным отливом (о масти собак). Потом помечтал, лежа на спине и покуривая трубочку, о том, как он распорядится с остальными деньгами, — а именно, каких он раздобудет собак: настоящих костромских и непременно краснопегих! («Конец Чертопханова»). То же у Л. Толстого, Н. Гоголя.

КРАСНЫЙ: красный зверь. «Благородный» зверь, тот, который особо ценится охотниками. Русака как раз заматают (гончие. — В.Е.), а уж на красного зверя — змеи, просто аспиды («Петр Петрович Каратаев»); Ну, а охота-то, батюшка, охота-то за зайцами да за красным зверем? («Безденежье»). Ср.: «[Красный] зверь, медведь, волк, лиса, рысь и пр.» (Даль. Словарь. — Т. 2. — С. 187). Ср. также: красная рыба.

КРЕБС, -а, м. Карточная игра. Играли в карты, но тоже всё в старинные игры: в кребс,

в ламуш или даже в бостон сампрандер! («Новь»). Вариант — *крепс* (у А. Пушкина, Д. Давыдова и др.). Нем. *Krebs*.

КРЁЗ, -а, м. Богач. — Да перестань, что ты извиняешься? — перебил Базаров. — Кирсанов очень хорошо знает, что мы с тобой не крезы и что у тебя не дворец («Отцы и дети»). От антропонима *Крёз* — имени античного царя, известного своими богатствами.

КРЕПС, -а, м. См. **КРЕБС**.

КРИВО, нареч. Неверно, неточно, ложно, наоборот (о понимании, интерпретации чего-л.). И Кистер пускался толковать о Людовике XIV. А Лучков слушал, многого не понимал вовсе, иное понимал криво... и, наконец, решился сделать замечание («Бретёр»). Ср. *кривда* 'неправда'.

КРОВЬ: бросить кровь. См. **БРОСИТЬ**.

КРУХТ, -а, м. Фрукт. Вам иногда случается, любезный мой Афанасий Иванович, говорить: *крухт* и *фост*... Оно, пожалуй, отчего же... можно... но, знаете ли: слова — *фрукт* и *хвост* как-то употребительнее; более, так сказать, в употребление вошли («Месяц в деревне»). Прост.-диал. метатеза + диссимиляция.

КРЫША, -и, ж. Крышка. Подобно крыше с суповой чаши («Старые портреты»). Устар.

КУАФЁР, -а, м. Парикмахер. Тут Вязовину вспомнился мосье Галиси, его московский куафер, который часто употреблял эту фразу («Два приятеля»). От фр. *coiffeur* — то же.

КУАФЮРА, -ы, ж. Украшение на голове, шляпка. Будущий муж Анны Васильевны, Николай Артемьевич Стахов, завоевал ее на одном из этих балов, где она была в «прелестном розовом платье с куафюрой из маленьких роз». Она берегла эту куафюру («Накануне»). От фр. *coiffure* — то же. См. **КУАФЁР**.

КУВЕРТ, -а, м. Конверт. Он собрался, наконец, с духом и разом разорвал конверт («Дым»). От фр. *couvert* в том же знач. (устар.). Ср. *куверт* 'полный столовый прибор'.

КУДА: Куда ни кинь — всё клин. Как ни старайся, что ни делай — ничего не выходит, не получается (о какой-л. безвыходной ситуации, фатальном невезении). Куда ни кинь — всё клин! Окургузила меня жизнь, мой

Владимир, как, помнишь, говорил наш знакомый пьянчужка — портной, жалуюсь на свою жену («Новь»).

КУДЫ, нареч. Куда. Все как крикнут: «Ой, Тришка идет! ой, Тришка идет!» — да кто куды! («Бежин луг»). Диал. —прост.

КУМАНИКА, -и, ж. Ежевика. Христианское ее имя было — Раиса, но мы ее звали Черногубкой: у ней на верхней губе было родимое темносинее пятнышко, точно она поела куманики; но это ее не портит: напротив («Часы»).

КУМΠΑЊОН, -а, м. Компаньон, соучастник какого-л. торгового предприятия, сотоварищ. Теперь вместе кушают; а хозяин с собой кумпаньона привез... Так тот только всему удивляется. А денежный, должно быть, человек, этот кумпаньон, потому что все больше молчит да головой потряхивает («Новь»).

КУНШТЮК, -а, м. Ловкий прием, уловка, фокус, хитрость. Латкин, под влиянием необъяснимого, непонятного чувства — зависти, жадности — а быть может, и под мгновенным наитием честности, — «подвел» моего отца, выдал его общему их доверителю, богатому молодому купцу, открыв глаза этому беспечному юноше на некоторый... некоторый кунштюк, долженствовавший принести значительную пользу моему отцу («Часы»). От нем. *Kunststück* — то же.

КУРАТОР, -а, м. Куратор, здесь в ирон. знач.: крупный чиновник, «величина». Вот и зятки мои — хоть один из них и сенатор, а другой какой-то там куратор — тоже соску сосут (курят. — В.Е.) — и за умниц тоже себя почитают!.. («Старые портреты»). Вероятно, на фр. манер (с ударением на последнем слоге).

КУРОЛЕСКА, -и, ж. Тюрьма. Берете вы на себя тяготу не в моготу! Таких-то, как вас, пристав царские — охочи в куролеску сажать! («Новь»). Вероятно, связано с диал. *куро(а)леска* (*куро(а)лес*) — ящик для содержания пойманного соловья (у М. Салтыкова-Щедрина и др.).

КУРПЕЙ, -я, м. Мохнатая кисть на казацкой или черкесской шапке; смушка, мерлушка; здесь: 'голова', вероятно, по модели метонимии. — Как? — воскликнул Нежданов. — Вы были охотником? — Был... да недолго. Раз, на всем скаку, через голову лошади покатишься да курней себе зашиб. Ну, Фимушка испугалась... ну — и запретила мне. Я с тех пор и бросил. — Что вы «зашибли»? — спросил Нежданов. — Курней, — повторил Фомушка, понизив голос. Гости молча переглянулись. Никто не знал, что такое курней, — то есть Маркелов знал, что курнеем зовется мохнатая кисть на казачьей или черкесской шапке; да не мог же это зашибить себе Фомушка! А спросить его, что именно он понимал под словом курней — никто так и не решился (Новь»). То же у Л. Толстого и др. У В. Даля также *курнетка*, *куряк*.

КУЧЕРОК, -рка, м. Кучер небольшого роста. В числе дворовой прислуги состоял некто Иван, по кличке «Сухих» — кучер или кучерок, как его прозывали за малый его рост, несмотря на его уже немолодые лета («Старые портреты»).

КУПЕЧЕСКИЙ: глуп один, как пара купеческих лошадей. См. **ГЛУПЫЙ**.

КУРТАГ, -а, м. Прием в царском дворце, приемный день при дворе. Двадцатилетним юношей, из богатой и знатной фамилии, он приехал в Петербург на службу в гвардейском полку; на первом же куртаге императрица Екатерина его заметила — и, остановившись перед ним да указав на него веером, громко промолвила, обращаясь к одному из своих приближенных: «Посмотри, Адам Васильевич, какой красавчик! Настоящая куколка!» («Старые портреты»). То же у А. Грибоедова. От нем. *Kurtag* — день собрания избранных.

КУСЬ, межд. Здесь: выражает ирон. отношение к чьей-л. эмоциональной реплике, выкрику. — Не перебивайте же! — вмешалась Дарья Михайловна. «Кусь, кусь, кусь» — сказал про себя в это мгновение Пандалевский и весь ослабился («Рудин»). Вероятно, от *кусать*.

В.С. ЕЛИСТРАТОВ
Москва

За строкой текста

Басня И.А. Крылова «Прихожанин»

Фабулой басни Крылова «Прихожанин» послужил анекдотический рассказ, хорошо, видимо, известный современникам. Этот анекдот был опубликован дважды: в сборнике «Спутник и собеседник веселых людей» (М., 1776. – Ч. III. – С. 5) под заглавием «Крестьянин из другого прихода» и с некоторыми изменениями – в издании «Отрада в скуке, или Книга веселия и размышления» (М., 1788. – Ч. II. – С. 131). Сравним басню с этими рассказами. По словам автора, в основу басни положен случай из жизни:

Хоть, может быть, я тем немного досажу,
Но вместо басни был бы на это им скажу.

Стремление к лаконичности обнаруживается уже в заглавии басни, которое приобретает литературную форму: описательный оборот – *крестьянин из другого прихода* – заменено одним словом – *прихожанин*. В рукописном варианте заглавие басни – «Проповедник», в окончательном – «Прихожанин». Может быть, это и незначительная деталь, но снимается указание на сословную принадлежность главного действующего лица, что существенно для характеристики персонажа («Иль ты не понимал?» – «Ну, как не понимать!»). Действие в анекдоте происходит в деревенском храме, слушатели проповедника – крестьяне. В басне действие перенесено в город: миряне слушают знаменитого московского проповедника, «пастыря душ», который «в красноречии Платона был наследник». Речь шла о митрополите Платоне (1732–1812), известном своим красноречием: «речь сладкая, как мед, из уст его текла».

Еще один урок преподносит нам великий баснописец, создавая басню на основе известного в то время любопытного анекдотического случая. Для придания повествованию возвышенного стиля, соответствующего церковной теме, в этой басне используется старославянская лексика: *сей, уста, возъемля, мир, исполненный тщетой, пастырь душ, проповедник, божий дом* (церковь, храм), *поучение, внимать, восхищенный, храм, мирянин* (человек, живущий в миру, в обществе, в противопоставлении жизни монастырской, церковной), *приход, прихожанин*:

Во храме проповедник
(Он в красноречии Платона был наследник),
Прихожан поучал на добрые дела.
Речь сладкая, как мед, из уст его текла.
В ней правда чистая, казалось, без искусства,
Как цепью золотой,
Возъемля к небесам все помыслы и чувства,
Сей обличала мир, исполненный тщетой.

При исследовании лексического состава басенного творчества И.А. Крылова была установлена его количественная составляющая. Указание на частотность употребления слов приводится по изд.: Словарь языка басен Крылова / составитель Р.С. Кимягорова. – М., 2006.

Существительное *уста* встречается в баснях Крылова всего два раза – кроме «Прихожанина», еще в басне «Пустынник и Медведь»:

Пустынник важный взор имел, но не угрюмый;
Приветливость и доброта
Улыбкою его украсили уста.

Существительное *тщета* 'суетность, ничтожность' встречается в басне «Прихожанин» всего один раз, в других баснях не отмечается. Глагол *обличать* употреблен один раз в значении 'вскрывать недостатки, зло, неправду и т.п.' Слова *исполненный* 'наполненный, насыщенный', *вознимать* 'возносить вверх что-л.' также имеют частотность 1. Существительное *пастырь* встречается один раз, в то время как его нейтральный синоним *пастух* отмечен в баснях 29 раз. Существительное *дар* используется в крыловских баснях в нескольких значениях, здесь – 'дарование, талант' с частотностью 1.

Следует обратить внимание на то, что слово *прихожанин* во времена И.А. Крылова имело ударение на втором слоге (*прихо́жанин*), что фиксируется словарями того времени, начиная с «Лексикона трехязычного сиречь речений славянских, еллино-греческих и латинских сокровища» Ф. Поликарпова (М., 1704). В настоящее время слово имеет одно нормативное ударение на третьем слоге (*прихожа́нин*). Новое ударение впервые было отмечено в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля (1863).

Существительное *приход* в значении 'низшая церковно-административная организация православной церкви; район, где живут члены этой организации; прихожане своего приходского храма' сохранилось в известной пословице *Каков поп, таков и приход*. Главным персонажем басни был не проповедник, а прихожанин. Именно поэтому басня в печатном варианте была переименована. А вот каков конец басни – диалог двух прихожан:

«А у тебя, сосед, знать, черствая природа,
Что на тебе слезинки не видать?
Иль ты не понимал?» –

И знаменитый ответ главного действующего лица:

«Ну, как не понимать!
Да плакать мне какая статья:
Ведь я не здешнего прихода».

В XIX в. последняя строка этой реплики стала афоризмом и встречается в публицистике В.Г. Белинского, в художественной литературе, лексикографически это зафиксировано в словаре М.И. Михельсона:

Не нашего (здешнего) приходу (не с нами – заодно; что нам до него).

Ср. Огромная дорожная карета лежит на боку... а из кареты несутся раздирающие душу крики и вопли. Думал проехать мимо; лежи себе на боку: *не здешнего прихода!* Но превозмозгло человеколюбие... Достоевский. Дядюшкин сон. 3.

Ср. По убеждениям мы принадлежали, так сказать, к совершенно различным приходам. Я имел слегка социалистическую окраску; он был экономист *pur sang*, о социалистах же пренебрежительно выражался. <...> Салтыков. Мелочи жизни, 2, 4. <...>

(Михельсон М.И. Ходячие и меткие слова. – СПб., 1896. – С. 252).

Выражение выходит из употребления в связи с архаизацией самого понятия.

В басне встречается вводное слово *знать* 'по-видимому, видно, вероятно' (пример см. выше).

Сохранились рукописные варианты басни, из которых видно, как И.А. Крылов работал над ней (см.: Крылов И.А. Басни в девяти книгах / изд. подготовил А.П. Могилянский. – М.; Л., 1956). Например, проповедник характеризуется как *красноречивый и сладкоречивый*: «Он [проповедник] в даре красных слов Платона был наследник» или «Он в сладкоречии Платона был наследник», в результате – «Он в красноречии Платона был наследник». Существительное *сладкоречие* в баснях Крылова не встречается, как и словосочетание *красные слова*. Прилагательное *красный* отмечается лишь в народно-поэтических *лето красное, солнце красное и красные дни*. В строке 13 определением к слову *правда* было – *правда светлая*, в окончательном варианте – *правда чистая*. Также долго баснописец подбирал слова для характеристики прихожанина. В рукописном варианте было: «А у тебя знать низкая и злобная природа», затем «жосткая чорствая природа, Что ты один без слез – как каменный стоял», только потом появилась фраза: «А у тебя, сосед, черствая природа, Что на тебе слезинки не видать». Так знаменитый баснописец работал над текстом басен, подыскивая нужные слова даже в уже готовых, печатных вариантах.

Современникам басня была хорошо известна и пользовалась огромной популярностью, а в настоящее время незаслуженно забыта, хотя мораль, предпосланная басне, удивительно актуальна и в наше время:

Есть люди: будь лишь им приятель,
То первый ты у них и гений, и писатель,
Зато уже другой,
Как хочешь сладко пой, –
Не только, чтоб от них похвал себе дожидаться,
В нем красоты они и чувствовать боятся.

Забыт и тот факт, что басня – завуалированный ответ П.А. Вяземскому, который предпочел И.А. Крылову другого известного в то время баснописца – И.И. Дмитриева. Вяземский ставил переводы басен Лафонтена Крыловым «далеко ниже» басен И.И. Дмитриева. За И.А. Крылова вступился Ф. Булгарин. Между ними – Вяземским и Булгариным – завязалась литературная полемика. И.А. Крылов, видимо, был уязвлен этим, но в открытый спор не вступил, а остроумно ответил замечательной басней. Позднее Ф. Булгарин вспоминал, что Крылов сказал ему:

«Напрасно ты за меня поссорился и раздражил против себя сильных словесников: мне, право, это больно!» – «Бог милостив, И<ван> А<ндреевич>, хоть и укусят, а не съедят!» – отвечал я. «А», – примолвил он – «все уже тебе нельзя жить далее в этом приходе». Чрез несколько дней на вечеру у А.Н. Оленина И.А. Крылов прочел новую басню свою, одну из превосходнейших: «Прихожанин» (Крылов И.А. Полное собрание сочинений: в. 4 т. – СПб., 1904. – Т. 4. – С. 428).

О факте оригинального мщения И.А. Крылова писал уже М.Е. Лобанов, современник, друг и первый биограф баснописца, в книге «Жизнь и сочинения И.А. Крылова» (СПб., 1847. – С. 75). Позднее Вяземскому все же пришлось признать талант И.А. Крылова, и он посвятил Крылову замечательное стихотворение.

Басня «Прихожанин» опубликована в «Северных цветах» за 1825 г. (издание дозволено цензурой 9 августа, выпущено типографией 30 декабря 1824 г.). Перепечатывалась в книге «Басни» 1825 г., помещена в VII части под № 25; в 1830 г. также, в 1834 г. – в VII части под № 17, в 1840 г. – под № 25. Басня написана в период с ноября 1822 г. и до 1824 г., вероятнее всего в первой половине 1823 г. Текст окончательно установлен в издании 1830 г.

Р.С. КИМЯГАРОВА
Москва

Требования к речевому поведению говорящего

В предыдущей статье мы проанализировали основные законы риторики, правила и требования, которые обеспечивают гармонию общения, согласованность всех его компонентов, всех элементов речевой ситуации. Только при соблюдении этих правил речь и слово становятся эффективными (действенными), становятся инструментами взаимодействия.

Рассмотрим, какие требования к поведению говорящего сформулированы в риторике, какие особенности его личности следует раскрыть, чтобы обеспечить успешность общения.

Надо помнить, что мы слушаем НЕ РЕЧЬ, А ЧЕЛОВЕКА, который говорит. Человек говорящий должен вызвать ДОВЕРИЕ собеседников. Как это сделать? Аристотель утверждал: «Есть три причины, возбуждающие доверие к говорящему, потому что есть именно столько вещей, в силу которых мы верим без доказательств, – это разум, добродетель и благорасположение» (Античные риторики // Собрание текстов, статьи, комментарии и общая редакция А.А. Тахо-Годи. – М., 1978. – С. 72). Следовательно, говорящий должен проявить достаточный (для данной ситуации) уровень своей разумности. Еще более важным является нравственный облик говорящего, его искренность, правдивость, убежденность. И наконец, говорящий должен проявлять (подчеркивать) дружелюбное отношение к собеседнику, уважение к нему, его взглядам и воззрениям. Со времен Аристотеля в данном случае ничего не изменилось, названные требования не утратили своей актуальности и в наши дни.

А.К. Михальская, обобщая различные наблюдения и рекомендации, предлагает учитывать свойства личности, обеспечивающие эффективность общения, и раскрывает некоторые способы их проявления в ситуации общения (Михальская А.К. Русский язык: Риторика. 10–11 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений филол. профиля. – М., 2011. – С. 76–90).

Кратко проанализируем их.

1. «Обаяние», естественность речевого поведения. Эти качества подразумевают умение быть самим собой, вести себя естественно, в соответствии со своим внутренним миром. Следовательно, чтобы быть обаятельным, надо «познать самого себя», учитывать свои достоинства и недостатки, сформулировать в себе личностное отношение к собственным взглядам и убеждениям. Это трудно. Но стремиться

к формированию названных свойств личности нужно всегда – это не одномоментный процесс, а сложная, направленная работа в течение долгих лет – именно так и совершенствуются риторические умения и способности.

2. Речевой артистизм. Подчеркнем в данном случае слово *речевой*. Речевой артистизм предполагает умение общаться творчески, активно, умение играть самого себя, что позволяет раскрыть свои собственные черты, достойные подражания (удивления, внимания). При этом важно не нарушать общепринятые правила речевого поведения. А.К. Михальская обращает внимание на следующую последовательность проявления поведенческих факторов, которые влияют на восприятие речи:

- внешность (общий облик, одежда, манера держаться);
- подчеркнуто женственная манера речи и всего поведения у женщин и мужественная – у мужчин;
- выразительность индивидуальных, личностных черт – выразительность поведения, его экспрессивность и эмоциональность при соблюдении общепринятых границ.

Как видно из сказанного, реализовать требования, связанные с артистичностью речевого поведения, достаточно сложно, но, возможно, стоит стремиться к этому и постепенно формировать свои риторические способности.

3. Уверенность говорящего. Говорящий получил «право на речь». В ситуации межличностного общения «право на речь» получает то один, то другой из коммуникантов – когда и на какое время, определяется по необходимости, характером ситуации общения. Уверенность говорящего формируется под влиянием следующих факторов:

- знание предмета речи;
- уровень специальной подготовки к общению;
- уровень убежденности в своих взглядах, суждениях;
- умение преодолевать волнение, страх перед ситуацией, возникшей в процессе общения.

Как видим, данные качества формируются не одномоментно, а в течение многолетней речевой практики. И еще одно замечание. Уверенность не следует путать с самоуверенностью («учитель всегда прав», «кто лучше знает – родители или ты?» и т.п.). Нужно помнить о требованиях разумности и благорасположения, о которых говорил Аристотель.

4. Дружелюбие в поведении говорящего. Как мы уже знаем, дружелюбие является одним из действенных и надежных способов установления контакта с собеседниками. Общаясь с ними, постарайтесь найти в них хоть одну черту, которую вы оцениваете положительно, даже если в целом партнера по общению вы оцениваете негативно. Именно эта черта даст возможность говорящему сейчас и в последующем проявить дружелюбие, создать установку на взаимодействие.

5. Искренность в речевом поведении. Искренность называют «ораторской честностью». Это одна из самых ценных черт собеседника.

Чтобы речевое поведение было искренним, необходимо соблюдать следующие условия:

- поверить в то, о чем говоришь собеседнику;
- искренность в речи сочетать с искренностью дел и поступков;
- следить за соответствием слов, призывов, утверждений интонационному оформлению высказывания, характеру мимики и жестов;
- подтверждать доказательность высказывания примерами, фактами, мнением авторитетных личностей.

6. Объективность говорящего. Чтобы быть искренним, необходимо быть объективным. Для этого необходимо:

- доказывать правоту своей точки зрения полно и убедительно;
- предусматривать возможные возражения тем или иным положениям вашего высказывания (попытайтесь сами ответить на них);
- не подтасовывать факты и доказательства в свою пользу;
- излагать свою точку зрения так, чтобы собеседники могли проанализировать ситуацию, разобраться в ней так, как это удалось сделать вам;
- учитывать противоположное мнение, в том числе и мнения собеседников;
- уважать точку зрения собеседника.

Следование перечисленным советам позволит соблюдать этику общения, реализовать общение на равных, с учетом характера собеседника, его личностных, интеллектуальных и творческих возможностей.

7. Увлеченность предметом речи. Одним из важных условий эффективного общения является заинтересованность предметом речи – без этого любое общение теряет всякий смысл. А для этого избегайте говорить о том, что вам совершенно безразлично. А если все-таки приходится это делать, ищите в предстоящем разговоре то, что может сделать предмет речи важным, интересным, привлекательным, в том числе и для вас. Это поможет правильно выстроить общение в целом.

Обобщая сказанное, подчеркнем еще раз: чтобы сделать свое общение с собеседником эффективным, необходимо формировать такие свойства личности, как естественность речевого поведения, речевой артистизм, уверенность в своей точке зрения, искренность, дружелюбие, объективность в общении с собеседником, увлеченность предметом речи.

Нельзя забывать, что для межличностного общения характерна смена ролей – говорящий становится слушателем и наоборот. В связи с этим необходимо знать не только требования, предъявляемые к говорящему, но и требования, предъявляемые к слушающему. Слушать (правильно слушать) не менее трудно, чем говорить. Назовем некоторые требования, обеспечивающие эффективность слушания.

1. Выслушайте собеседника терпеливо, внимательно и доброжелательно.
2. Не прерывайте собеседника без необходимости, не делайте ему колких и обидных замечаний.
3. Дайте возможность говорящему проявить себя, подчеркивайте свой интерес к нему.
4. Не превращайте слушание в собственное говорение.
5. Сигнализируйте говорящему о своем внимании и понимании.
6. Обеспечивайте этический и эмоциональный контакт с собеседником невербальными средствами общения, междометиями и т.п.

7. Взаимодействуйте с собеседником с помощью ответных реплик, уместных для решения совместной коммуникативной задачи.

8. Реагируйте только на речь (вопрос, реплики), адресованную лично вам, а не другим собеседникам.

Соблюдая эти правила, вы обеспечиваете постоянный контакт с говорящим, взаимодействие собеседников.

Отметим, что дети, общаясь со взрослыми, в том числе и с родителями, отмечают многие недостатки в их поведении, которые играют отрицательную роль во взаимодействии собеседников. Прочитайте фрагмент из рассказа В. Драгунского «Ничего изменить нельзя». Какие недостатки в речевом поведении взрослых отмечает его герой Денис Кораблев?

Вот раздастся звонок, мама откроет дверь, кто-то будет долго гудеть что-то непонятное, потом в комнату войдет новый взрослый. Он будет потирать руки. Потом уши, потом очки. Когда он их наденет, то увидит меня, и хотя он давным-давно знает, что я живу на этом свете, и прекрасно знает, как меня зовут, он все-таки схватит меня за плечи, сожмет их довольно-таки больно, притянет меня к себе и скажет: «Ну, Денис, как тебя зовут?»

Конечно, если бы я был невежливый человек, я бы ему сказал: «Сами знаете! Ведь вы только сейчас назвали меня по имени, зачем же вы несете несуразицу?»

Но я вежливый. Поэтому я притворюсь, что не расслышал ничего такого, я просто криво улыбнусь и, отведя в сторону глаза, отвечу: «Денисом».

Он с ходу спросит дальше: «А сколько тебе лет?»

Как будто не видит, что мне не тридцать и даже не сорок! Ведь видит же, какого я роста, и, значит, должен понять, что мне самое большее семь, ну восемь от силы, – зачем же тогда спрашивать? Но у него свои, взрослые взгляды и привычки, и он продолжает приставать: «А? Сколько же тебе лет? А?»

Я ему скажу: «Семь с половиной».

Тут он расширит глаза и схватится за голову, как будто я сообщил, что мне вчера стукнуло сто шестьдесят один. Он прямо застонет, словно у него три зуба болят: «Ой-ой-ой! Семь с половиной! Ой-ой-ой!»

Но чтобы я не заплакал от жалости к нему и понял, что это шутка, он перестанет стонать. Он двумя пальцами довольно-таки больно ткнет меня в живот и бодро воскликнет: «Скоро в армию! А?»

А потом вернется к началу игры и скажет маме с папой, покачивая головой: «Что делается, что делается! Семь с половиной! Уже!»

Как мы видим, мальчик отмечает многие недостатки в речевом поведении взрослых: неестественность, показной (фальшивый) артистизм, неуважение к собеседнику, недооценка его возможностей и другое. Все это видит и понимает Дениска и ведет себя в соответствии с теми стереотипами, которые сформировались в общении взрослых и детей. Хотя в этом рассказе нет примеров общения родителей со своими детьми, мы можем с уверенностью предположить, что и родители проявляют подобные недостатки.

Н.А. ИППОЛИТОВА,
Е.Л. ЕРОХИНА
Москва



Проект «Поэзия природы – поэзия души»

Введение *

Актуальность

В мире существует проблема экологии, в том числе душевной. Души людей, а особенно детей, часто разрушаются под воздействием современного быта, улицы, а иногда и семейного воспитания. <...> Именно одухотворенный образ природы в сочетании с художественным словом приводит душу в состояние покоя, доброты, любви, ведь, наверное, нет ничего в мире сильнее, умнее, важнее слова. <...> Поэзия – вот чистый родник человеческой души! Именно она позволяет взглянуть на мир по-другому, глазами творца и художника. И в этом, особенно в Год экологии, я и вижу актуальность своей работы.

Проблема

Природа вокруг нас прекрасна и неповторима, однако не каждый человек это замечает, понимает и живет с ней в гармонии.

Объект

Поэтический образ природы.

Предмет

Развитие ассоциативного мышления под воздействием эмоционального фактора при создании поэтического образа природы.

Цель

Создание поэтического сборника стихов о природе, включающего авторский цикл «Времена года» и подборку стихов-экспромтов детей – участников творческих мастер-классов.

Задачи

1. Разработать систему, приводящую к активизации ассоциативного мышления, воображения и способствующую созданию поэтического образа.
2. Следуя системе, написать цикл стихотворений «Времена года».
3. Разработать творческий мастер-класс с использованием данной системы и провести мастер-классы с участниками разного возраста.
4. Сравнить поэтические экспромты, чтобы узнать, в каком возрасте ярче проявляется эмоциональный фактор.
5. Подборку из цикла стихов «Времена года» и наиболее удачных экспромтов опубликовать на сайте Центра развития творчества г. Сосновый Бор, а цикл «Времена года» – на сайте «Заповедник слов».

Продукт

Поэтический сборник

Теоретическая часть 1

Любите ли вы поэзию? Наверное, каждого из вас тронуло за душу какое-нибудь стихотворение выдающегося автора или малоизвестного поэта.

В чем же состоит загадка слова?

* Работа печатается в сокращении с сохранением структуры. Проект подготовлен в рамках Международной научно-практической конференции «Объединяемся знаниями».

Пробовали ли вы сами написать стихотворение? Как вы думаете, что для этого нужно? Все начинающие поэты уверены: вдохновение. Но вот вас захлестнули эмоции, ваше перо просится к бумаге, а рука тянется к компьютеру, вы садитесь, чтобы сотворить шедевр, и... Ничего не происходит. Вся беда в том, что для творчества нужно еще и некоторое умение. <...>

Любовь к природе, к чему-то родному, чистому, идеальному пробуждает настоящие чувства. Но не всегда можно подобрать нужные выражения или слова, чтобы описать всю красоту и прелесть природных явлений. Настоящие стихотворения идут из самой глубины души, затрагивая самые светлые или печальные воспоминания. Но как же добиться того, чтобы эти отдаленные уголки души всплыли на поверхность? Вот этим вопросом я и задалась. <...>

Таким образом, у меня начала складываться своя система, при помощи которой можно создавать поэтические произведения.

1. При описании предмета или явления целесообразно взглянуть на него с разных сторон, построив ассоциативный ряд. Это первые пришедшие в голову слова, связанные с данным явлением.

2. Из этого ряда необходимо выделить наиболее интересные образы или объекты.

3. Сделать «художественное оформление» выделенного образа.

4. Придумать рифмы к тем словам, которые могут понадобиться при написании стихотворения.

5. Попробовать оформить полученный образ в поэтическую форму, используя подобранные рифмы и при необходимости создавая новые.

6. После написания первого варианта произвести корректировку ритма, рифм, уточнение некоторых слов и понятий.

При работе по этой системе целесообразно иметь перед глазами зрительный ряд, когда это возможно.

Работа по этой системе способствует полному погружению, слиянию сознания с художественным образом, который становится зримым и объемным в результате эмоционального фактора.

Практическая часть 1

1. Следуя этой системе, я попробовала написать первое стихотворение из цикла «Времена года» на тему «Лето».

Сначала я написала ассоциации, которые мне пришли в голову, к слову *облака* и выделила наиболее интересные образы.

Облака – воздушные, **небесная колесница**, хмурые, загадочные, облака цвета алого пламени, розовощекие, **легкокрылые**, **висящие мокрым тряпьем на антеннах**, **неизведанные сущности**, **настырные**, белоликие, **влажные**, безмолвные.

2. Затем написала рифмы к словам, которые мне, возможно, пригодятся.

Колесница – зарница, нам снится, лисица, синица, лица, больница, влюбиться, учиться, наклониться, спуститься.

Воздушный – скучный, душный, дружный.

Облака – издалека, слова, капелька, сахарка, молока.

3. И наконец, попробовала создать небольшое стихотворение.

Лето. Воздушная колесница

Лето. Июль. Жара.

Не спали мы до утра.

Жара накрыла одеялом,

А я об облаках мечтала.

И надо же такому случиться!
На небе появилась
Загадочная колесница.
Была безмолвна и воздушна,
Закрыла солнце. Стало душно.
Потемнело кругом.
Шторм.

Теоретическая часть 2

Я решила проверить эффективность моей системы. Для этого я разработала два варианта мастер-класса для учащихся разных возрастов (в приложении представлена разработка мастер-класса для III класса). Кроме того, я захотела научить как можно больше детей умению писать стихи.

Практическая часть 2

По разработанному мной мастер-классу я провела занятия с двумя III классами и одним VII классом (см. фотоотчеты в Приложении). <...>

Анализ экспромтов

Для сравнения я выбрала несколько экспромтов учеников III и VII классов. Помимо того, я проанализировала реакцию школьников на задания во время проведения мастер-классов.

III класс

Облако, как птица, в небе летало,
И вдруг черные тучи как паук –
Он съест мою птичку!
Но вот выглянуло солнышко,
И мои облака разлетелись
в разные стороны.
Водолазова Алина, III «Б»

На небе плывут облака.
Говорит капитан: «Поднять паруса!»
Капитан стоит на корабле
И чувствует, как будто он на земле.
Смотрит, а внизу земля!
А на земле леса и поля.
Ермолова Соня, III «А»

VII класс

Вы когда-нибудь были на кухне?
А взбивали творожный крем?
Ну, тогда вы, наверное, поймете –
Облака являются чем...
Нежный запах ванили,
Молочный путь, раскинутый в небе.
И в глубоких кроличьих норах
Затаились чудеса.
И те норы пушисты и белы,
Словно их обмазали мелом.
Вы когда-нибудь видели небо?
У него в душе только это...
Пелена холодного снега,
И лишь дышит создание это
Облаками пурпурного лета.
Пянищук Алевтина

Сию дома на диване
И смотрю себе в окно.
В небе, словно одеяло
Для большого великана,
Облако лежит давно.
Королёв Артём

Облака как пена для бритья,
Облака как чашка молока,
Облака можно мять за бока,
Облака словно Бога рука,
Облака – это путь в небеса...
Облака – это мамы глаза...
В облаках можно полетать,
Можно Бога повидать,
И, как птица, приземлиться,
И мечтами поделиться.
Пролетарский Алексей

Лежу я на траве,
Как будто нежный сон во мне.
Плывут надо мной
Белоснежные сливки горой.
Представляю я себе,
Как будто плыву я по божественной земле.
Словно облако большое,
Через море, по просторам
Накатывают волны по белизне.
Казанцев Артём

1. Поведение школьников было разным. Третьеклассники смотрели на меня как на учительницу, в то время как семиклассники воспринимали меня как свою ровесницу. Ученики III класса во время обсуждения были более эмоциональны, но семиклассники тоже были заинтересованы.

2. В стихах учеников III класса больше действий, а VII класса – сравнений.

3. Неожиданные сравнения присутствуют в обеих группах. <...>

4. В экспромтах учеников VII класса, несомненно, больше мастерства, они увереннее работают со словом, в то время как третьеклассники находятся в самом начале творческого пути.

5. Учащиеся III класса писали спонтанно, набрасывали образы, которые приходили им в голову, семиклассники же имели в голове приблизительный план того, о чем они хотели написать.

Практический результат

- Результатом проекта стала система работы над поэтическим образом.
- Написан сборник стихотворений «Времена года» и получена подборка экспромтов от учеников III и VII классов.
- Я разработала и провела мастер-классы с учениками III и VII классов, где показала школьникам, как нужно работать над стихотворением.
- Мои стихотворения размещены на сайте «Заповедник слов», и с ними могут ознакомиться все желающие.

Выводы

Кому же пригодится или кому нужен мой проект? Прежде всего детям. Ведь каждый ребенок – творец! После проведенных мастер-классов я увидела огонь в глазах детей и стремление и дальше покорять мир поэзии. Дети нуждаются в духовном развитии, в выплеске эмоций.

К сожалению, в школе не учат писать стихи на эмоциональном подъеме. Но именно в этом раскрывается вся суть человека и его внутреннее состояние. Также в проекте заинтересованы и родители, и учителя, стремящиеся научить детей творчеству. <...>

Александра ДВОРНИЦЫНА
Научный руководитель: Т.Е. ВОРОНИНА,
МБОУДО «ЦРТ»,
г. Сосновый Бор, Ленинградская область



Поэтимы

(Поэтические загадки по этимологии)

(Продолжение)

- 67.** Миг и мелодия, сбор на сражение,
Чувство, прогулка, сердце машины,
Кто продвигает и к делу стремление –
Смыслом различны, корнем едины.

О т в е т:

Во всех спрятанных за синонимами словах представлен латинский корень *-мо(в)-/мот-* со значением 'движение': *момент* 'движение (в том числе и движение век как обозначение краткого промежутка времени – *мгновение ока*)'; *мотив* 'движение побудительное; мелодия'; *мобилизация* 'движение (войск)'; лат. *promotor*, но с отражением английского произношения *промоутер* 'тот, кто продвигает вперед'; *мотивация* 'побуждение двигаться'; *эмоция* 'движение души (внешнее проявление чувств)' с лат. приставкой *э(кс)- 'из'* (Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etymonline.com>), *моцион* 'движение'; *мотор* 'двигатель' (Этимологические онлайн-словари русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://lexicography.online/etymology/>).

- 68.** С гласным одним не скачу я едва,
С гласным иным не даю спать ночей,
Третья моя ипостась такова,
Что я и сам не смыкаю очей.

О т в е т:

Это слова с исторически общим, но изменчивым славянским корнем *-бод-/буд-/буж-/бд-*: *бодрый* 'не склонный ко сну'; *бужу, будить* 'не давать спать'; *бдить* 'не спать'; *бдительный* 'тот, кто не спит' (Там же).

- 69.** В корне *-ой* – и я сражение,
с *-ий* – преступник, преступление,
если с *-и-*, то я глагол,
много слов я произвел.

О т в е т:

Этот корень очень разнообразен, даже не все его варианты попали в загадку: *бой*; *убийца, убийство*; *бить, биток* 'сбитое из фарша изделие'; *било* 'то, во что бьют, подавая сигнал'; *битва*, ист.: *бич* 'то, чем бьют' (Там же).

В.В. ШАПОВАЛ
Москва

Трoдa пepa

Кошка и Мышь

Кошке раз достался сыр.
Мышь об этом все прознала,
Думает: «Устрою пир!»
Коварный план уж замышляла:
Наступит ночь, а день пройдет,
И сыр заветный украдет.
Проходит день, ночь близится
к концу,
Тихонько пробралась Мышь
к крыльцу.
Крадется к сыру чуть дыша,
Чтоб съесть его с охотой, не спеша.
Тем временем Киса у сыра прилегла
Да лишь дремала, вовсе не спала.
Завидев жалкого воришку,
Схватила, хочет наказать.
А Мышь в ответ пытается сказать:
«Ну что ты, милая Кисуля!
Как смею я твой сыр украсть?»
И перед Кошкою красуясь,
Льстит ей, говорит ей всласть:
«Мечтаю жить с тобою в мире,
Я и не думала о сыре».
Быть умным и быть хитрым не всегда
одно.
А хитрый поступает не всегда умно.
Умный тот, кто хитрого узнает.
Лукавый же от хитрости своей
страдает.

Мария ТИТАРЕНКО

V класс

Чистая совесть

Жили-были Кукушка и Сова.
Подруги с детства с совестью не
в лад.
Кукушка украшенья собирала,
А кумушка-Сова ей помогала.
Сокровищ много было бы у них,
Если б не Дятел. А им он почту
приносил.
Однажды их сокровища заметил
И не на шутку их предупредил:
Мол, им несдобровать,
Коли награбленного не вернут
назад.
И просится мораль опять:
Сюжет сей басни учит нас,
Чтоб совесть чистая была,
Жить с совестью в ладу.
А мелкие желания в бреду
Уметь сдержать на раз!

Вера ГИЛЬГЕНБЕРГ

V класс

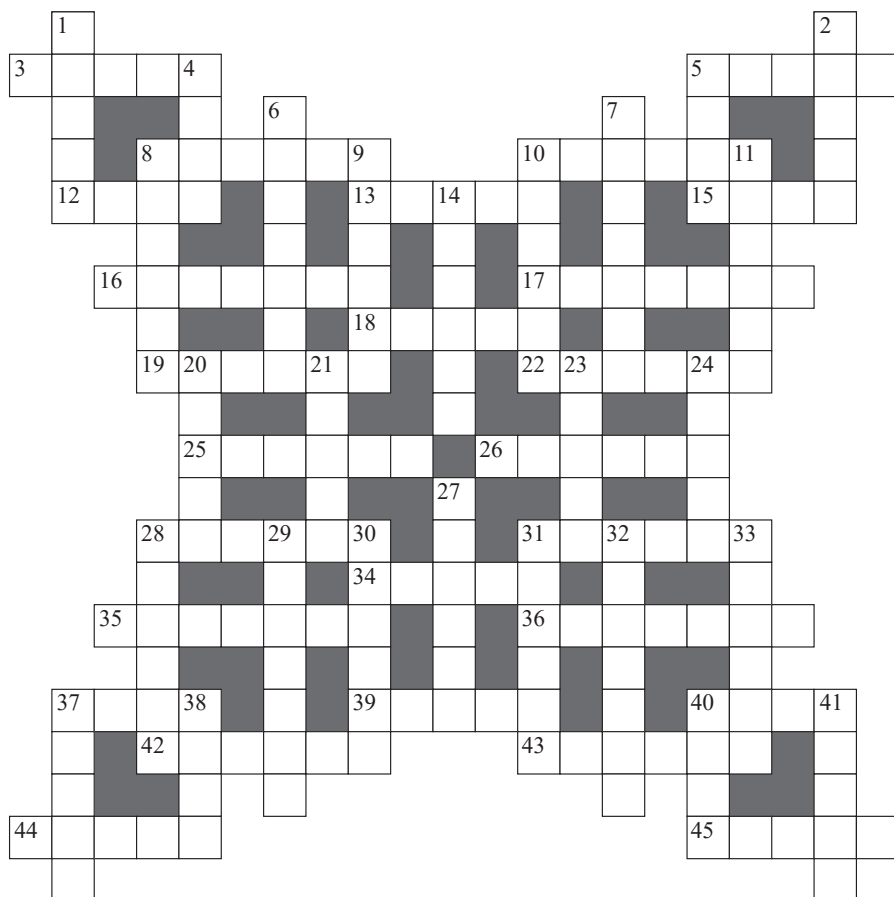
Руководитель: С.А. ДРУЖИНИНА

«Беловская СОШ»

филиал МКОУ

«Уйская СОШ им. А.И.Тихонова»

Кроссворд



По горизонтали. 3. Морское млекопитающее с ценным мехом. 5. Город – морской порт в Италии. 8. Настольная игра. 10. Луковичное растение – первоцвет. 12. Междометие – команда для прекращения какого-либо действия. 13. Поле, на котором выращивают арбузы и дыни. 15. Растение, на которое Ларины в Троицу «роняли слезки три». 16. Другое название летописи. 17. Лицо, обладающее многими знаниями из печатных источников. 18. Мать Снегурочки – заглавной героини пьесы А.Н. Островского. 19. Часть света. 22. Верхний жирный слой, снимаемый с молока. 25. Гимнастический снаряд. 26. Самое глубокое в мире озеро. 28. В древнегреческой мифологии – обиталище Аполлона и муз. 31. Святой покровитель Ирландии. 34. Предмет, который дорог к обеду. 35. Приток Клязьмы. 36. Герой трилогии А.Н. Толстого «Хождение по мукам». 37. Средство для перемещения людей и грузов по реке. 39. Французский поэт и драматург. 40. Вещество, производимое пчелами для строительства сот. 42. Одежда из оленьих шкур у народов Крайнего Севера. 43. Старинная рукопись, свернутая в трубку. 44. Река на Урале. 45. Декоративное растение, то же, что *очиток*.

По вертикали. 1. Соцветие злаковых растений. 2. Обрядовое поминальное кушанье. 4. Пьеса В. Маяковского. 5. Товары, предназначенные для перевозки. 6. Музыкальный инструмент. 7. Город в Грузии на границе с Азербайджаном. 8. Субstantивированное прилагательное – название нескольких русских сел, например село, вошедшее в черту г. Владимира. 9. Оцепление какого-либо места с целью поимки кого-либо. 10. Остов

какого-либо сооружения. **11.** Грузинский соус с грецкими орехами. **14.** Город на Украине. **20.** Промысловая рыбка, особо чтимая в вяленном виде. **21.** Роман Ч. Айтматова. **23.** Двухмачтовое или трехмачтовое судно для прибрежного плавания. **24.** Порода собак. **27.** Небольшие атмосферные осадки в виде водяных капель. **28.** Пробитое место, брешь. **29.** Русский поэт – автор стихотворения «Ехал из ярмарки ухарь-купец...». **30.** Птица отряда воробьиных. **31.** Остров в Эгейском море, на который сослали Иоанна Богослова. **32.** Герой романа А. Фадеева «Молодая гвардия». **33.** Режущая часть холодного оружия. **37.** Один из культурных видов лука. **38.** Пьеса А. Арбузова. **40.** Густой слой коротких волосков на некоторых тканях. **41.** Тяжелый топор для колки дров.

ОТВЕТЫ Кроссворд (№ 7)

По горизонтали. **4.** Волопас. **7.** Салочки. **11.** Буриме. **12.** Тренер. **13.** Вологда. **16.** Сириус. **17.** Косино. **18.** Каморка. **20.** Галац. **23.** Десна. **27.** «Муму». **28.** Хорол. **30.** Мост. **31.** Космос. **32.** Галина. **33.** Карета. **34.** «Лолита». **35.** Штраус. **37.** Сельдь. **38.** Волк. **39.** Тезей. **40.** Фивы. **41.** Осада. **44.** Амати. **47.** Прованс. **49.** Айдахо. **50.** Верона. **51.** Плана. **53.** «Золото». **54.** Ханаев. **55.** Воркута. **58.** «Трильби».

По вертикали. **1.** Зола. **2.** Болото. **3.** Гаук. **5.** Лучина. **6.** «Тишина». **7.** Севск. **8.** Итака. **9.** Пенсне. **10.** Леннон. **14.** Лемнос. **15.** Герцог. **19.** Шувалов. **20.** Губенко. **21.** Лукашка. **22.** Цесарка. **23.** Джильда. **24.** Смальта. **25.** Амальфи. **26.** Усатова. **28.** Хомут. **29.** Лакей. **36.** Серова. **37.** Серапе. **42.** Сайгон. **43.** Диалог. **45.** Мурано. **46.** Танеев. **47.** Попов. **48.** Сваха. **52.** Никель. **56.** Охра. **57.** Туба.

Русский язык в школе и дома. 2018. № 8. 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

Как делают воздушные шары

(Рассуждение)

Если взять надутый пузырь и опустить его в воду, а потом пустить, то пузырь выскочит на верх воды и станет по ней плавать. Точно так же, если кипятить чугуны воды, то на дне, над огнем, вода делается летучею, газом; и как соберется пар, немножко водяного газа, он сейчас пузырем выскочит наверх. Сперва выскочит один пузырь, потом другой, а как нагреется вся вода, то пузыри выскакивают не переставая: тогда вода кипит.

Так же, как из воды выскакивают наверх пузыри, надутые летучею водой, потому что они легче воды, — так из воздуха выскочит на самый верх воздуха пузырь, надутый газом — водородом, или горячим воздухом, потому что горячий воздух легче холодного воздуха, а водород легче всех газов.

Воздушные шары делают из водорода и из горячего воздуха. Из водорода шары делают вот как: сделают большой пузырь, привяжут его веревками к кольям и напустят в него водорода. Как только отвяжут веревку, пузырь полетит кверху, и летит до тех пор, пока не выскочит из того воздуха, который тяжелее водорода. А когда выскочит наверх, в легкий воздух, то начнет плавать по воздуху, как пузырь на воде. Из горячего воздуха делают воздушные шары вот как: сделают большой пустой шар с горлышком внизу, как перевернутый кувшин, и в горлышке приделают клочок хлопка, и хлопок этот намочат в спирт и зажгут. От огня разогреется воздух в шаре и станет легче воздуха холодного, и шар потянет кверху, как пузырь из воды. И шар будет лететь до тех пор кверху, пока не придет в воздух легче горячего воздуха в шаре.

Почти сто лет тому назад французы, братья Монгольфьеры, выдумали воздушные шары. Они сделали шар из полотна с бумагой, напустили в него горячего воздуха; шар полетел. Тогда они сделали другой шар побольше, подвязали под шар барана, петуха и утку и пустили. Шар поднялся и опустился благополучно. Потом уже подделали под шар лодочку и в лодочку сел человек. Шар взлетел так высоко, что скрылся из виду: полетал и потом спустился благополучно. Потом придумали наполнять шары водородом и стали летать еще выше и скорее.

Для того, чтобы летать на шару, подвязывают под него лодочку, и в эту лодочку садятся по двое, по трое и даже по восьми человек и берут с собою питье и еду.

Для того, чтобы спускаться и подниматься, когда хочешь, в шару сделан клапан, и этот клапан тот, кто летит, может за веревку потянуть и открывать и закрывать. Если шар слишком высоко поднимется и, кто летит, хочет спустить его, то он откроет клапан, газ выйдет, шар сожмется и станет спускаться. Кроме того, на шару всегда есть мешки с песком. Если сбросить мешок, то шару будет легче, и он пойдет кверху. Если кто летит, хочет спуститься и видит, что внизу неладно, — или река или лес, то он высыпает песок из мешков, и шар становится легче и опять поднимается.

(«Четвертая русская книга для чтения»).

(К статье Д.А. Романова)

