

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2019



Тематический номер журнала посвящен Алевтине Дмитриевне Дейкиной. А.Д. Дейкина – известный ученый, унаследовавший лучшие традиции отечественной методической школы, опирающийся на них в процессе научного поиска и разработки совершенно новых научных направлений, которые не только представляют современное состояние методики, но и определенно закладывают основы для ее будущего развития.

Бескомпромиссное служение Отечеству и родному языку побудило ученого в самые тяжелые для науки и российской школы 90-е гг. XX в. доказывать научному сообществу идею о необходимости и целесообразности при обучении родному языку воспитывать у школьников национальное самосознание. Затем данная плодотворная идея была воплощена в концептуально значимом исследовании «Формирование у школьников взгляда на родной язык как национальный феномен при обучении русскому языку в средней школе» (1994), в котором впервые были заложены основы аксиологического подхода в преподавании русского языка как родного. Позже под руководством ученого в МПГУ была создана научная школа «Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка». Плодотворные идеи ученого находят продолжение в исследованиях многочисленных учеников и последователей А.Д. Дейкиной.

Московская лингвометодическая научная школа А.Д. Дейкиной представляет собой консолидированные силы, большое содружество ученых, развивающееся сообщество нескольких поколений педагогов и методистов-русистов, связанных идеей преемственности и стремлением передать педагогическое мастерство будущим учителям-словесникам. Алевтиной Дмитриевной и ее учениками только за последние два десятилетия (1998–2018) в рамках указанного научного направления были подготовлены и проведены свыше 25 конференций всероссийского и международного уровня, по итогам которых выпущены содержательные сборники научных статей и коллективные монографии. Опыт лидера, энергия созидания подпитывают и вдохновляют учеников, создают им оптимальные условия для научного роста.

В русле активно развивающейся Московской методической научной школы А.Д. Дейкиной в течение 12 лет был успешно защищен ряд концептуальных исследований – диссертаций докторского уровня:

- Острикова Т.А. «Научно-методическое обеспечение самостоятельной профессиональной подготовки студентов-словесников» (2006);
- Романова Н.Н. «Специфика содержания и методов обучения монологической речи студентов филологических отделений вузов» (2006);
- Криворотова Э.В. «Формирование лингвистического мышления учащихся как условие их интеллектуального развития» (2007);
- Кулаева Г.М. «Эстетический идеал в системе формирования ценностного отношения учащихся к русскому языку» (2008);
- Алексеева О.В. «Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка» (2011);
- Скрыбина О.А. «Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности: 10–11 классы» (2011);
- Янченко В.Д. «Научно-методическое наследие последней трети XX века и его потенциал в системе профессиональной подготовки учителей-словесников» (2012);
- Рябухина Е.А. «Моделирование дифференцированного обучения речевой деятельности в старших классах на основе компетентного подхода» (2013);
- Левушкина О.Н. «Методическая интерпретация лингвокультурологических характеристик текста на уроках русского языка» (2014);
- Исаева Н.А. «Современные стратегии лингвометодической подготовки бакалавра педагогического образования (профиль “Русский язык”)» (2016);
- Дроздова О.Е. «Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования» (2017).

Ретроспективный анализ трудов показывает огромный потенциал, верность научной школы А.Д. Дейкиной отечественным традициям и открытость инновациям, многоплановость и прогностичность идей, получивших развитие в русле методической научной школы.

(О.А. Скрыбина, В.Д. Янченко)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года

Выходит 6 раз в год

Москва

Издатель – ООО «Наш язык»

1

январь
февраль

2019

16 +

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Дроздова О.Е.</i> Аксиологический подход как источник метапредметного обучения русскому языку	3
<i>Левушкина О.Н.</i> Концепция аксиологического текстоцентризма в методических трудах А.Д. Дейкиной	10
<i>Скрябина О.А.</i> Аксиологическая основа настоящего и будущего методики преподавания русского языка (родного)	16
<i>Болотнова Н.С.</i> Лексическая структура поэтического текста как ключ к постижению его ценностных смыслов	20
<i>Рябухина Е.А.</i> Взаимосвязь когнитивного и аксиологического подходов в развитии у старшеклассников умений понимания текста	26
<i>Острикова Т.А.</i> Диктанты с частичным и полным техническим обеспечением как универсальный тип работ для школьников и студентов (Опыт классификационного описания)	32

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

<i>Остренкова М.А.</i> Осмысление эстетического и этического содержания языка традиционной культуры на уроке-исследовании	39
<i>Алешникова Е.Л., Чадина Ю.А.</i> Аксиологизация работы с текстом на уроках русского языка в старшей школе	46

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

<i>Григорьев А.В., Добротина И.Н., Осипова И.В.</i> Об итогах заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2018 году	50
--	----

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Базылев В.Н.</i> Василий Васильевич Розанов и его «педагогические трафаретки»	55
--	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Романов Д.А.</i> «Самый народный наш поэт»: язык басен И.А. Крылова (К 250-летию со дня рождения)	64
<i>Фролова Е.А.</i> Функционирование лингвокультуры <i>змея</i> в сказках П. Бажова (К 140-летию со дня рождения)	72

Загадки текста	
<i>Вороничев О.Е.</i> О лингвистической природе каламбуров Ф.И. Тютчева	76

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Карпунин С.А.</i> Лексическая семантика русских глаголов и фиксация действия формами совершенного вида	81
<i>Колесникова С.М., Гун Цзинсун.</i> Особенности функционирования отыменного предлога причины <i>в силу</i> в современном русском языке	88

РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

<i>Исаева Н.А.</i> Стратегии решения методических проблем в высшем филологическом образовании (На основе идей проф. А.Д. Дейкиной)	95
--	-----------

ХРОНИКА

<i>Николина Н.А.</i> Всероссийский съезд учителей русской словесности.....	38
<i>Никитин О.В.</i> V Всероссийские Беловские чтения «Белов. Вологда. Россия»	49
<i>Куманьева А.Е.</i> V Международный педагогический форум «Языковая норма. Виды и проблемы»	94
<i>Алевтина Дмитриевна Дейкина</i> (К юбилею ученого)	101
<i>Евгения Григорьевна Шатова</i> (1926–2018)	102
<i>Леонид Николаевич Санжаров</i> (1932–2018)	103

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 28.12.2018. Формат 70х100¹/₁₆. Бумага офсетная.

Печ. л. 8. 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». 2019



Аксиологический подход как источник метапредметного обучения русскому языку

В статье представлено метапредметное обучение русскому языку как новая методическая система, одним из важных источников которой является аксиологический подход в образовании. Особое внимание уделяется вопросам формирования лингвистического мировоззрения как общего взгляда на мир через язык. Автор обозначает систему ценностей, на которых основано метапредметное обучение русскому языку, и показывает возможные пути формирования этой ценностной системы у школьников и учителей разных предметов.

Ключевые слова: *метапредметное обучение русскому языку; метапредмет школьного образования; ценностное отношение; ценностная установка; лингвистическое мировоззрение*

Olga E. Drozdova

Axiological Approach as a Source for the Implementation of Meta-subject Principles in the Teaching of the Russian Language

This article develops basic principles of meta-subject teaching that can be used in the teaching of the Russian language. This new methodology is based on the axiological approach in education. A special attention is paid to the formation of a so-called linguistic worldview, which is understood as a shared worldview of a nation formed through its language. The author draws system of values, which establishes a foundation for accomplishing meta-subject principles in the teaching of the Russian language. Approaches to forming such a system both in schoolchildren and teachers of different subjects are outlined.

Keywords: *meta-subject approach; teaching Russian; meta-subject of school education; value attitude; values; linguistic worldview*

Аксиологическая составляющая становится все более значимой в современном образовании. В первую очередь мы имеем в виду школьное образование.

Ольга Евгеньевна Дроздова, доктор педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка, заведующий лабораторией междисциплинарных филологических проектов в образовании, Институт филологии

E-mail: o.e.drozdova@mail.ru

ФГБУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. Малая Пироговская ул., д. 1, стр. 1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119991, Russia

Ссылка для цитирования: Дроздова О.Е. Аксиологический подход как источник метапредметного обучения русскому языку // Русский язык в школе. – 2019. – № 1. – С. 3–9. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-3-9.

В эпоху все ускоряющегося технического прогресса, появления новых познавательных возможностей, которые кажутся школьникам практически безграничными, ценность академического школьного процесса в определенной степени снижается в сознании учащихся. Именно поэтому ученые и педагоги все чаще говорят о целенаправленном формировании ценностного отношения к разным аспектам содержания образования, о становлении у школьников определенных ценностных установок. С общепедагогических позиций опорой для понимания названных аксиологических терминов могут быть определения, сформулированные В.А. Сластениным и Г.И. Чижиковой: «Ценностное отношение – внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений»; «ценностная установка – это осознание личностью своей внутренней позиции и наличие готовности

к деятельности в соответствии с определенными ценностями» [Сластенин 2003, Чижакова: 124, 128].

Необходимость внимания к аксиологической составляющей в обучении русскому языку отражается во многих образовательных документах. В «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации», утвержденной в апреле 2016 г., русский язык назван «стержнем, вокруг которого формируется российская идентичность, гражданское, культурное, образовательное пространство страны...», подчеркивается важнейшая роль русского языка в образовательной деятельности [Концепция 2016, Электронный ресурс]. Среди результатов изучения русского языка в основной школе нормативные документы общего образования называют понимание определяющей роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности, в процессе образования и самообразования [Федеральный... 2011].

К вопросам обучения русскому языку, связанным с формированием ценностного отношения к нему, обращались в своих трудах многие ученые. Традиции, восходящие к идеям Ф.И. Буслаева, называвшего русский язык «предметом предметов», приобрели новое звучание во второй половине XX в. в работах М.Т. Баранова, Е.А. Быстровой, М.Р. Львова, Н.М. Шанского и др. В современной методике преподавания русского языка эти идеи развиваются в публикациях Е.В. Архиповой, Т.М. Воиновой, А.Д. Дейкиной, Т.К. Донской, Н.Л. Мишатиной, Л.И. Новиковой, Л.А. Ходяковой и других ученых.

В настоящей статье, посвященной аксиологическим основам новой научно-методической системы — метапредметного обучения русскому языку, особое внимание мы уделим работам А.Д. Дейкиной, создателю научной школы «Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка», которая формировалась в течение последних 25 лет.

Метапредметное обучение русскому языку мы определяем как обучение, при котором дидактическим полем для освоения явлений и фактов русского языка, а также универсальных учебных действий с ними являются все области образовательного процесса. Этапы формирования методической базы такого обучения были

представлены в журнале «Русский язык в школе» [Дроздова 2013 б], полномасштабно данная методическая система описана в монографии «Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения» [Дроздова 2016; Базылев 2017].

Идея выделения языковых аспектов при обучении школьников любому предмету, получающая сегодня все более серьезную поддержку научно-педагогического сообщества, при реализации в школьной практике требует преодоления больших трудностей. Прочитаем слова А.Д. Дейкиной из статьи «Полифония и гармония в преподавании русского языка»: «Аксиологическая сущность самого феномена русского языка не всегда осознается его носителями: слишком привычен объект понимания, являющийся частью среды, в которой обитает человек, — как воздух, вода, пища, другие люди, деревья, то есть все то, без чего человек не живет» [Дейкина 2013: 55, Электронный ресурс]. Отметим, что речь идет о предмете «русский язык», важность которого, безусловно, осознают все участники образовательного процесса. Разъяснение ценностной сущности родного языка помогает преодолевать формальное отношение к нему, стимулировать потребность во внимании к языку. А если говорить о русском языке не как о предмете, а как о метапредмете школьного образования? Как сформировать неформальное ценностное отношение к русскому языку как инструменту всего образовательного процесса? Точнее — как сформировать ценностную установку на необходимость работы с русским языком во всех предметных областях?

Понятие «метапредмет школьного образования» не имеет четкого определения в научно-педагогической литературе. С общепедагогических позиций о метапредметах писали, например, такие ученые, как Ю.В. Громыко, А.В. Хуторской [Громыко 1998; Хуторской 2012]. Мы предлагаем определять метапредмет школьного образования как выделенное и специальным образом организованное предметное или межпредметное содержание, а также как приемы работы с ним, помогающие учителю решать задачи, значимые для освоения учащимися нескольких или всех школьных предметов. В круг таких метапредметов в первую очередь могут попасть системы, специальным образом организованные на основе предметов «русский

язык» и «информатика». Отметим, что курсы, знакомящие учителей с основами информационной культуры (и существенно отличающиеся от того содержания, что осваивается школьниками собственно в рамках предмета «информатика»), активно проводятся в системе высшего педагогического образования и повышения квалификации учителей. Пришло время утвердить в подобном качестве русский язык, являющийся, без преувеличения, еще более важным инструментом образовательного процесса. И опорой для этого являются идеи, сформировавшиеся в рамках научной школы «Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка».

Проблема формирования ценностной установки на необходимость специальной работы с русским языком в рамках разных школьных предметов имеет две стороны: очень важно развивать соответствующую осознанную позицию как у школьников, так и у учителей. Главной целью является формирование такой ценностной установки у школьников. Выделение языковых аспектов в процессе любой познавательной деятельности, личностно окрашенные внимание и интерес к языку, — достижение таких метапредметных результатов может сделать эффективнее как обучение, так и работу человека в любой области, какую бы профессию он ни выбрал. Достичь названных результатов не просто, но вполне возможно. Для этого учителя разных предметов, в том числе неязыковых, должны быть вооружены соответствующей методической системой, включающей в себя освоение предметной терминологии, активизацию работы с языковыми конструкциями и фрагментами учебно-научных текстов, формирование посредством работы с языком предмета дополнительного интереса к изучению учебной дисциплины.

Ценностную установку на необходимость работы с языком в процессе обучения разным школьным предметам надо сформировать также у учителей. Эта проблема еще сложнее, чем первая, при этом успешность решения первой проблемы зависит от второй. Трудности возникают и у учителей-словесников, и у учителей неязыковых предметов. Учителей математики, истории, химии и т.д. надо мотивировать, чтобы они освоили систему приемов работы с языком и тратили на эту работу время

на своем уроке. А учителям-словесникам надо понять, что математику или историю будет важно проводить работу с русским языком на своем уроке только тогда, когда это может повысить эффективность обучения математике или истории. Отметим, что для процесса обучения языку на уроке неязыкового предмета целесообразно использовать особый термин — не *метапредметное обучение русскому языку*, а *лингводидактическое сопровождение предмета*. Последний термин ясно показывает дополнительный характер работы с русским языком на уроке математики, химии, истории и т.д., что помогает учителю-предметнику осознать обучение своему предмету главной целью урока и в то же время вносить лепту в освоение школьниками русского языка во всех его проявлениях.

Важнейшим мотивирующим фактором для учителей всех предметов является осознание ими проблем, связанных с языком и возникающих при изучении школьниками любой предметной области. Перечислим эти проблемы. В первую очередь, речь идет о неполном понимании учебно-научных текстов, а также встречающихся в них терминов (в некоторых случаях — общеупотребительных слов и выражений). На уроках всех предметов школьники испытывают затруднения при подборе синонимов, перефразировании, пересказе, т.е. возникает необходимость уделить специальное внимание умению передавать один и тот же смысл разными языковыми средствами. Запоминание вербальной информации — это еще одна общая проблема; нередко для ее решения требуется использовать приемы мнемотехники. Наконец, в разных ситуациях образовательного процесса происходит нарушение школьниками языковых норм. Типы заданий, помогающих преодолевать названные проблемы, а также формировать с помощью работы с языком предмета дополнительную мотивацию к его изучению, подробно изложены в монографии «Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения» [Дроздова 2016].

Обратимся теперь к такому понятию, как лингвистическое мировоззрение, формирование которого является необходимой частью метапредметного обучения русскому языку. Одной из главных составляющих лингвистического мировоззрения является

ценностная установка, связанная с важностью изучения родного языка и умения его использовать.

Сегодня термин *лингвистическое мировоззрение* не используется во ФГОС и других нормативных документах общего образования. Думается, возвращение внимания к этому понятию помогло бы более точно пояснить учителям используемое в стандарте словосочетание *лингвистическая компетенция*.

В методике преподавания русского языка обычно под лингвистическим мировоззрением подразумевали общие представления о языке, например, о таких аспектах, как системность языка, роль языка в жизни общества и причины его появления, место русского языка среди других языков, современные функции русского языка и др. [Методика... 2000]. Большое внимание формированию лингвистического мировоззрения школьников на этапе обучения в основной школе уделял М.Т. Баранов [Дейкина, Янченко 2008].

Переосмысление понятия «лингвистическое мировоззрение» в контексте метапредметного обучения русскому языку привело к пониманию данного термина в двух смыслах: узком — как общего взгляда на язык; широко — как взгляда на мир через язык. Таким образом, под лингвистическим мировоззрением подразумевается часть мировоззрения личности, состоящая из общего взгляда на язык и взгляда на мир через язык, которые основаны на обобщенных знаниях о языке, на ценностных установках и эмоциональных переживаниях, связанных с ними, а также на готовности к определенному типу речевого поведения в конкретных жизненных ситуациях [Дроздова 2016].

Положения нашего определения лингвистического мировоззрения во многом опираются на идеи, изложенные в трудах А.Д. Дейкиной, например о сочетании рационального и эмоционального, о выделении двух сторон при изучении русского языка: «Первая сторона — ценностное отношение к предмету, к культуре — основывается на знаниях и представлениях и может быть освоена и рационально (осознаю, понимаю), и эмоционально (чувствую). Вторая сторона касается чувств — чувства любви к языку, к культуре, которое возникает чувственным, эмоциональным путем на фоне интереса к языку и культуре (там, где интересно, эмоциональное чувство выше). Соединение двух сторон дает

соединение образованности и нравственности: зная родной язык и родную культуру, нельзя не оценить их, не проникнуться к ним теплым чувством (патриотическим!). В синтезе научного (воспринимаемого умом) и духовного (воспринимаемого сердцем) преодолевается духовная безграмотность и нравственный нигилизм» [Дейкина 2008: 11]. Также отметим, что уже в 2005 г. А.Д. Дейкина писала о важности специально организованной языковой работы на уроках разных предметов: «На формирование компетентной языковой личности со своим взглядом на язык влияют уроки родного языка и родной литературы, истории, географии и других учебных предметов при определенном содержании и умелой организации» [Теория и практика... 2005: 13].

Каким образом на практике расширить поле формирования лингвистического мировоззрения школьников, включив в него обучение не только языковым, но и другим предметам? В различных публикациях [Дроздова 2013 а; Дроздова 2015; Дроздова, Шаповалов 2015 и др.] нами было представлено вариативное лингвистическое содержание, выделяемое в процессе:

- обучения на уроках неязыковых предметов;
- обучения на языковых спецкурсах (в том числе межпредметных);
- учебно-исследовательской работы лингвистической направленности (в том числе на межпредметном материале);
- реализации внеклассных мероприятий лингвистической направленности;
- привлечения языкового опыта учащихся в качестве учебного и исследовательского материала.

Учителю русского языка необходимо понимать, как может происходить накопление лингвистического материала, связывающего обучение в разных предметных областях и формирующего представление о важности языковых аспектов любого предмета, по возможности использовать подобный материал на своих уроках и при необходимости консультировать коллег — учителей неязыковых предметов.

В качестве источника конкретных примеров обратимся к нашему опыту преподавания в Московском педагогическом государственном университете дисциплины «Язык как инструмент преподавания школьного предмета». К настоящему времени уже сформировался значительный

банк заданий, составленных будущими учителями русского языка, истории и химии для работы со школьниками.

Пример 1 (из работы студента IV курса Института истории и политики МПГУ). Задание и комментарий к фрагменту из параграфа учебника истории России для IX класса.

Фрагмент текста:

«Отклонившихся» от партийной линии [деятели искусства] исключали из союза, лишали материальных благ и возможности публиковать свои произведения, устраивать выставки и пр. Они подвергались либо прямой травле, либо информационной блокаде. Многие из них закончили жизнь в сталинских застенках.

Комментарии и задания студента.

В данном тексте несколько моментов, которые могут вызвать затруднение у учеников.

А. Во-первых, некоторые понятия: (материальные) *блага*, *травля*, (информационная) *блокада*, *застенки*. Поэтому первое задание — пересказать данный абзац, не теряя смысла, при этом заменяя выделенные слова синонимами.

Б. Во-вторых, оценочная характеристика. Ученики должны постараться определить отношение автора к описываемым им событиям — положительное, нейтральное или отрицательное. Свое мнение они должны доказать, приводя в качестве аргументов конкретные слова, словосочетания из предложенного фрагмента (или предшествующего и последующего текста параграфа), определив их коннотацию. Если никто из учеников не обратит внимания на слово *застенки*, учителю стоит акцентировать на нем внимание: «Какое настроение создает это слово? Необходимо ли оно? Чем его можно заменить?»

Пример 2 (из работы студента IV курса Института филологии МПГУ, проводившего анализ текстов учебника географии для VIII класса).

Задание к параграфу «Государственное устройство и территориальное деление Российской Федерации». Поясните, почему руководителей областных администраций принято называть губернаторами? Найдите справку о происхождении этого слова.

Ответ. Такое название используется, потому что прообразами областей были губернии. Слово *губернатор* происходит от лат. *gubernator*, которое восходит к др.-греч. *κυβερνήτης* ‘кормчий’.

Пример 3 (из работы студентки V курса Института биологии и химии МПГУ).

Задание для учащихся VIII класса для лучшего усвоения таблицы Менделеева. Проанализируйте название химического элемента, находящегося в таблице под номером 2, по следующим параметрам:

1) В честь чего назван элемент, из какого языка пришло название?

2) Как называется группа, к которой относится вещество, образованное этим элементом?

3) Что отличает название данного элемента от названий его «соседей» по группе?

Ответ.

1) Название «гелий» происходит от греческого *ἥλιος*, что означает ‘солнце’.

2) Благородные газы (или инертные газы).

3) Название «гелий» оканчивается на сочетание *-ий*, что типично для металлов и отличает его от других благородных газов, названия которых оканчиваются на *-он* (ср.: литий, кальций, ванадий / аргон, неон, ксенон и т.д.)

Благодаря выполнению заданий, подобных описанным выше, работа учащихся с языком разных школьных предметов становится более осмысленной и эффективной, а кроме того, в процессе этой работы у школьников естественным образом формируется представление о ценности выделения языковых аспектов в любой изучаемой предметной области.

Выше мы отмечали возможности использования проектно-исследовательской деятельности учащихся для формирования лингвистического мировоззрения. Приведем примеры названий работ школьников, участвовавших в Международной научно-практической конференции «Языкознание для всех» в 2016–2017 гг.: «Особенности речевого общения современных близнецов», «Структурно-семантическое описание шахматной терминологии», «“Не кочегары мы, не плотники...”». Особенности новых наименований профессий в современном русском языке», «Грамматические окказионализмы в современной русской поэзии», «Семантические особенности профессионального сленга артистов». Эти доклады, подготовленные как под руководством учителей русского языка, так и при совместном руководстве словесников и учителей других предметов, показывают, как через призму языка можно познавать самые разные области жизни.

Завершая обзор аксиологических аспектов метапредметного обучения русскому языку в школе, подчеркнем, что формирование у школьников ценностного отношения к русскому языку есть дело государственной важности, и приведем слова А.Д. Дейкиной о том, что ценностный взгляд на язык является «базовым компонентом национального самосознания личности» [Дейкина 2009: 63].

ЛИТЕРАТУРА

Базылев В.Н. О.Е. Дроздова. Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: [Рецензия на монографию. О.Е. Дроздова. Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения. — М.: Издательский дом «Международные отношения», 2016] // Русский язык в школе. — 2017. — № 2. — С. 66–67.

Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». — М., 1998.

Дейкина А.Д. Духовно-нравственное развитие учащихся средствами русского языка // Реализация современных подходов к преподаванию русского языка с учетом традиций отечественной методики: материалы Всероссийской научно-практической конференции в МПГУ 20–21 марта 2008 г. — М.; Ярославль, 2008.

Дейкина А.Д. Полифония и гармония в преподавании русского языка // Интернет-журнал «Проблемы современного образования». — 2013. — № 1. — С. 54–72 [Электронный ресурс]. — URL: http://pmedu.ru/res/2013_1_7.pdf (дата обращения: 22.09.2018).

Дейкина А.Д. Приоритетные направления развития методической науки // Учитель, ученый и человек Алевтина Дмитриевна Дейкина / сост. Г.М. Кулаева, В.Д. Янченко. — М.; Оренбург, 2009. — С. 60–70.

Дейкина А.Д., Янченко В.Д. Научная школа М.Т. Баранова: формирование лингвистического мировоззрения учащихся // Научные школы Московского педагогического государственного университета. — М., 2008. — Вып. 1. — С. 166–182.

Дроздова О.Е. Лингвистическая конференция школьников как поле для метапредметного обучения русскому языку // Русский язык в школе. — 2013. — № 9. — С. 3–8 [Дроздова 2013 а].

Дроздова О.Е. Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: монография. — М., 2016.

Дроздова О.Е. Метапредметное обучение русскому языку в школе: формирование методической базы // Русский язык в школе. — 2013. — № 8. — С. 5–10 [Дроздова 2013 б].

Дроздова О.Е. Приемы метапредметного обучения русскому языку на уроках физики

и химии // Славянский мир в прошлом и настоящем: языки, литература, образование: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., 20–22 мая 2015 г. / отв. ред. В.А. Лаврентьев, Е.В. Архипова. — Рязань, 2015. — С. 200–204.

Дроздова О.Е., Шаповалов М.И. Лингвистические аспекты поиска информации в Интернете // Русский язык в школе. — 2015. — № 7. — С. 19–24.

Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. № 637-р [Электронный ресурс]. — URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFIMAAOd.pdf> (дата обращения: 22.09.2018).

Методика преподавания русского языка в школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. — М., 2000.

Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М., 2003.

Теория и практика обучения русскому языку: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.В. Архипова, Т.М. Воиленева, А.Д. Дейкина и др.; под ред. Р.Б. Сабаткоева. — М., 2005.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М., 2011.

Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: научно-методическое пособие. — М., 2012.

REFERENCES

Bazylev V.N. O.E. Dроздова. Metapredmetnoe obuchenie russkomu jazyku v shkole: teoriya i puti prakticheskogo voploshcheniya (Recenzija na monografiju) [Meta-subject teaching of the Russian language at school: Theory and practical implementation (Review of the monograph)]. In *Russkij jazyk v shkole* [Russian language at school]. 2017, No.2, pp. 66–67.

Gromyko Y.V. Metapredmet «Problema» [Meta-subject «Problem»]. Moscow, 1998. (In Rus.)

Deykina A.D. Duhovno-nravstvennoe razvitie uchashchihsja sredstvami russkogo jazyka [Spiritual and moral development of students by means of the Russian language]. In *Realizacija sovremennykh podhodov k prepodavaniju russkogo jazyka s uchetom tradicij otechestvennoj metodiki: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii v MPGU 20–21 marta 2008 g* [Realization of modern approaches to teaching Russian language taking into account the traditions of the national methodology: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference at Moscow State Pedagogical University 20–21 March 2021, 2008]. Moscow; Yaroslavl, 2008. (In Rus.)

Deykina A.D. Polifonija i garmonija v prepodavanii russkogo jazyka [Polyphony and harmony in the teaching of the Russian language]. In *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education]. 2013, No.1, pp. 54–72 [Electronic resource]. URL: http://pmedu.ru/res/2013_1_7.pdf (access date: 09.22.2018). (In Rus.)

Deykina A.D. Prioritetnye napravleniya razvitiya metodicheskoy nauki [Priority directions of development of methodological science]. In *Uchitel', uchenyy i chelovek Alevtina Dmitrievna Dejkina* [Teacher, scientist and personality Alevtina Dmitrievna Deykina]. Ed. by G.M. Kulayeva, V.D. Yanchenko. Moscow; Orenburg, 2009, pp. 60–70. (In Rus.)

Deykina A.D., Yanchenko V.D. Nauchnaya shkola M.T. Baranova: formirovanie lingvisticheskogo mirovozzreniya uchashchihsya [Scientific School of M.T. Baranov: The formation of the linguistic worldview in students]. In *Nauchnye shkoly Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific schools of the Moscow Pedagogical State University]. 2008, vol. 1, pp.166–182. (In Rus.)

Drozdova O.E. Lingvisticheskaya konferenciya shkol'nikov kak pole dlja metapredmetnogo obuchenija russkomu jazyku [Linguistic conference of schoolchildren as a field for a metadisciplinary teaching of the Russian language]. In *Russkij jazyk v shkole* [Russian language at school]. 2013, No. 9, pp. 3–8. (In Rus.)

Drozdova O.E. Metapredmetnoe obuchenie russkomu jazyku v shkole: teoriya i puti prakticheskogo voploshheniya: monografiya [Meta-subject learning of the Russian language at school: theory and practical implementation: a monograph]. Moscow, 2016. (In Rus.)

Drozdova O.E. Metapredmetnoe obuchenie russkomu jazyku v shkole: formirovanie metodicheskoy bazy [Meta-subject learning of the Russian language at school: the formation of a methodological base]. In *Russkij jazyk v shkole* [Russian language at school]. 2013, No. 8, pp. 5–10. (In Rus.)

Drozdova O.E. Priemy metapredmetnogo obuchenija russkomu jazyku na urokah fiziki i himii [Approaches of meta-subject teaching of the Russian language at physics and chemistry lessons]. In

Slavjanskij mir v proshlom i nastojashhem: jazyki, literatura, obrazovanie [Slavic world in the past and present: languages, literature, education]. Collection of scientific works. Ed. V.A. Lavrentiev, E.V. Arkhipova. International scientific-practical conference. Ryazan. May 20–22, 2015, pp. 200–204. (In Rus.)

Drozdova O.E., Shapovalov M.I. Lingvisticheskie aspekty poiska informacii v Internetе [Linguistic aspects of information search on the Internet]. In *Russkij jazyk v shkole* [Russian language at school]. 2015, No. 7, pp. 19–24. (In Rus.)

Koncepciya prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v Rossijskoj federacii. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 9 aprelya 2016 g. № 637-r [The concept of teaching Russian language and literature in the Russian Federation. Approved by the order of the Government of the Russian Federation dated April 9, 2016, No. 637-p]. [Electronic resource]. URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDm-FIMAAOd.pdf> (access date: 22.09.2018). (In Rus.)

Metodika prepodavaniya russkogo jazyka v shkole [Methods of teaching the Russian language at school]: A textbook for higher education students. Ed. by M.T. Baranov. Moscow, 2000. (In Rus.)

Slastenin V.A., Chizhakova G.I. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiju [Introduction to pedagogical axiology]. A textbook for higher education students. Moscow, 2003. (In Rus.)

Teoriya i praktika obuchenija russkomu jazyku [Theory and practice of the teaching of the Russian language]: A textbook for higher education students. Ed. by R.B. Sabatkov. Moscow, 2005. (In Rus.)

Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Federal state educational standard of basic general education]. Moscow, 2011. (In Rus.)

Khutorskoy A.V. Metapredmetnyj podhod v obuchenii: Nauchno-metodicheskoe posobie [Meta-subject approach in learning: Scientific and methodological manual]. Moscow, 2012. (In Rus.)

Концепция аксиологического текстоцентризма в методических трудах А.Д. Дейкиной

В статье описано новое научное направление в современной методике – аксиологический текстоцентризм, – разработанное в рамках научной школы аксиологической лингвометодики и основанное в работах А.Д. Дейкиной. Текст рассматривается как базовая методическая категория в преподавании русского языка, особое внимание уделяется лингвокультурологической характеристике текста. Обращение к ней позволяет достигнуть личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Ключевые слова: *обучение русскому языку; текст; текстоцентрический подход к обучению русскому языку; текстовая деятельность; аксиологический текстоцентризм; характеристика текста; лингвокультурологическая характеристика текста*

Olga N. Levushkina

The Concept of Axiological Textocentrism in A.D. Deykina's Works

This article describes a new scientific direction in modern educational methodology, which is referred to as an axiological textual centrism. The analytical foundation for this direction has been formed by the works of A.D. Deykina and other researchers working within the framework of the scientific school of axiological linguistic methods. In terms of this approach, the text is considered to be a basic methodological category in the teaching of the Russian language, with a special attention being paid to its lingual and cultural characteristics. It is concluded that the inclusion of lessons aimed at the analysis of the lingual and cultural characteristics of a text in the curriculum of the teaching of the Russian language can significantly enhance the personal, meta-subject and subject results of the education.

Keywords: *teaching Russian; text; textual centric approach to teaching the Russian language; textual activity; axiological textual centrism; textual characteristics; lingual and cultural textual characteristic*

Серьезные изменения, которые произошли на рубеже XX и XXI вв. в российском образовании, повлекли за собой более глубокое осмысление методикой преподавания русского языка ключевой роли текста в нем. Постепенный переход науки к антропоцентрической научной парадигме обусловил переосмысление целей обучения русскому языку в школе: не только передача школьникам знаний о языке как системе, развитие всех видов речевой деятельности,

повышение уровня владения русским литературным языком и формирование навыков грамотного письма, но и включение учащихся как языковых личностей в культурно-языковое поле нации, общечеловеческой культуры. Основной способ достижения данной цели – обучение новым, культурно-ориентированным, личностно ориентированным видам текстовой деятельности.

Текст как базовая методическая категория в обучении русскому языку был осмыслен основателями методической науки (Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский и др.). Особенно активно развитие взглядов на текст в лингвистике и смежных науках происходило во второй половине XX в. Взгляд на текст как на средство обучения и предмет изучения на уроках русского языка реализован ведущими современными учеными в области методики преподавания русского языка (В.В. Бабайцева, Е.А. Быстрова, Г.Г. Граник, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, А.П. Еремеева, Н.А. Ипполитова, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, С.И. Львова, Е.И. Никитина, Т.М. Пахнова, М.М. Разумовская и др.).

Актуальные сегодня методические концепции обучения текстовой деятельности

Ольга Николаевна Левушкина, доктор педагогических наук, директор Центра русского языка и культуры им. А.Ф. Лосева, профессор кафедры методики преподавания русского языка, Институт филологии

E-mail: levushkinaon@mail.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119991, Russia

Ссылка для цитирования: Левушкина О.Н. Концепция аксиологического текстоцентризма в методических трудах А.Д. Дейкиной // Русский язык в школе. – 2019. – № 1. – С. 10–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-10-15.

в процессе изучения русского языка, соответствующие общим установкам в развитии образования и отраженные в Федеральных государственных образовательных стандартах, обусловили ведущую роль текста в современном учебном процессе. Тексториентированный учебно-воспитательный процесс позволяет достигать всего комплекса результатов (личностных, метапредметных и предметных), формировать мировоззрение, систему ценностей учащегося.

В научных трудах А.Д. Дейкиной отражена методическая концепция *аксиологического текстоцентризма*, связанная с осмыслением ключевой роли текста в личностно ориентированном и культурориентированном процессе обучения русскому языку. Описание траектории развития этой концепции — предмет рассмотрения данной статьи. Основы концепции аксиологического текстоцентризма были заложены в работе А.Д. Дейкиной «Обучение и воспитание на уроках русского языка» (1990). В ней показано, что текст — это современная интегрирующая методическая основа, которая служит базой для всего учебного процесса и играет ведущую роль в обучении русскому языку. Умения понимать, интерпретировать и оценивать текст являются важными метапредметными умениями. В то же время работа с текстом неразрывно связана с духовно-нравственным развитием учащихся, с освоением ими культурных смыслов. Инновационным для 90-х гг. XX в. стало предложенное в данной работе моделирование тексториентированных уроков русского языка: «от слова к тексту»; «на основе текста»; «от авторского текста — к созданию собственного» [Дейкина 1990].

На рубеже XXI в. в методической науке была осмыслена необходимость изучать «язык в действии» на уроках русского языка, было сформулировано положение о том, что именно на базе работы с текстом формируется такое собственно филологическое умение, как умение проводить лингвистический, лингвостилистический, филологический, культурологический, лингвокультурологический, концептный, ассоциативный и другие виды анализа текста и выявлять с их помощью в текстах различные смыслы. На уровень метапредметных были выведены общеучебные интеллектуальные умения: информационная переработка текста; его понимание,

интерпретация и оценка и т.д. В школьной практике, в программах и учебниках русского языка текст начал рассматриваться в качестве особой коммуникативной единицы. В 2001 г. появилось инновационное тексториентированное пособие «Русский язык: учебник-практикум для старших классов» А.Д. Дейкиной и Т.М. Пахновой. В нем текст представлен как базовая единица обучения, организующая и содержание обучения, и сам учебный процесс, и контроль. Было показано, как весь комплекс обучающих целей (коммуникативная, обучающая, воспитательная и развивающая) реализуется посредством текстовой деятельности. Теоретическое обоснование идеи и ее научно-методическое воплощение в учебном материале позволяют утверждать, что учеными-методистами создана и внедрена в практику концепция, посвященная ключевой роли текста в антропоцентрической методической научной парадигме.

А.Д. Дейкина говорит о необходимости разработать способы, методы и приемы, адекватные новой текстоцентрической научной парадигме и позволяющие «на уроках русского языка усвоить не только предметное содержание, но и постигнуть мир», «освоить культуру родного народа и родной страны», «совершенствовать себя» [Дейкина 2003: 13]. В связи с этим ученый считает важными для современной методики обучения русскому языку вопросы, «связанные с определением доминирующих культурных ценностей; со способами их передачи в школьном курсе русского языка; с объемом трансляции культуроведческой информации и культуроведческого знания; с корреляцией приобретаемой компетенции и конкретных задач обучения русскому языку; с понятиями культурологии, базовыми для задач создания культурного поля изучения родного языка» [Там же: 11]. А.Д. Дейкина подчеркивает, что культурологический подход позволяет оформить предметное содержание дисциплины «русский язык» как «мировоззренческое с вычленением национально-регионального компонента» [Там же].

А.Д. Дейкина создала научно-методическую концепцию, реализующую культурологический подход к обучению русскому языку и представленную в ее докторской диссертации «Формирование у школьников взгляда на родной язык как национальный феномен при обучении русскому языку в средней школе» (1994). В данной работе

предложена уникальная методика формирования у школьников взгляда на русский язык как на национальное достояние, позволяющая в процессе обучения языку и речи, использования исторического комментария, создания творческих ситуаций для самовыражения учащихся воспитывать интерес к русскому языку, ценностное отношение к родному языку. Выводы, сформулированные исследователем, во многом предвосхитили процессы, характерные для современного образования в целом и методики преподавания русского языка в частности. Так, А.Д. Дейкина говорит об интегративном характере фоновых знаний, которые являются основой культуроориентированного обучения русскому языку, о необходимости введения историко-культурного экскурса в работу по русскому языку, о самых широких связях культуроведческого направления. Ученый считает итогом формирования ценностного взгляда на русский язык умение учащихся осознанно судить о родном языке как национальном феномене и создавать связное аргументированное высказывание определенной тематики.

Аксиологическое направление современной методики обучения русскому языку, обоснованное и развитое А.Д. Дейкиной, требует «активизации исторического и культурного компонента, содержащегося в текстах, используемых как дидактический материал» [Дейкина 2007: 121]. Базой для расширения горизонта изучения русского языка А.Д. Дейкина считает внимание школьников к его историческим корням и вехам развития, знакомство учащихся с национальной культурой, «в которой они формируются, но без помощи школы недостаточно знают о ней и не понимают ее» [Дейкина 2005: 21–22]. По мнению ученого, на уроках русского языка необходимо показывать учащимся, что «язык имеет богатый спектр взаимодействия с разными областями человеческой культуры» [Дейкина 2007: 121], а учителя должны «осмыслить содержание учебного предмета “русский язык” шире и глубже утилитарных задач обучения речевой и правописной грамотности» [Там же: 122]. Из названных положений складывается представление об аксиологической значимости текста и о его обучающем и воспитывающем потенциале.

А.Д. Дейкина выдвинула бесспорный в современной педагогике тезис о том, что весь учебный курс русского языка должна

пронизывать идея особой, уникальной роли русского языка в жизни [Дейкина 2005: 14]. Автор подчеркивает мысль о том, что «приобрести широкий и глубокий взгляд на предмет может ученик, думающий и рассуждающий о языке» [Там же: 15]. А от учителя изменение взгляда на предмет при обучении русскому языку потребует «эрудиции, широкой и глубокой филологической культуры, любви к русскому языку и к делу преподавания русского языка, напряжения сил» [Там же], стремления к индивидуальному творчеству, способности варьировать методы и приемы.

Формирование у учащихся ценностного взгляда на родной язык, воспитание их национального самосознания средствами учебного предмета А.Д. Дейкина считает мировоззренческой целью обучения, а основным средством достижения обозначенных целей и задач — работу с текстом, направленную на усвоение учащимися «доминирующих культурных ценностей, отраженных в языке и постигаемых с помощью языка» [Тематическое планирование... 2002: 6], на «решение задач духовно-нравственного воспитания ученика как личности» [Там же: 8].

Пути достижения данных результатов А.Д. Дейкина связывает прежде всего с текстовой деятельностью и ориентирует учителей на работу с такими ключевыми понятиями, ключевыми темами, как, например: «русский язык как часть национальной культуры русского народа», «русский язык и русская литература», «словари как отражение истории и культуры русского народа», «язык — народ как слова-синонимы», «язык как отражение национального самосознания», «понимание текста — процесс творчества» и др. [Там же: 9–10], — подчеркивая необходимость работать и с такими ключевыми понятиями, которые связаны с широким пониманием тематической области «культура».

А.Д. Дейкина справедливо отмечает, что «именно через тексты выдающихся отечественных писателей и поэтов: от Пушкина, Тютчева и Фета до Бальмонта, Блока, Куприна, Вересаева, Пришвина, Паустовского, Пастернака, Ахматовой и Мандельштама — можно подвести к мысли о том, что работа со словом всегда творчество, одновременно и радостное и мучительное» [Дейкина 2007: 119–120], что «через диалог с учащимися на основе специально отобранных текстов следует привлечь

внимание школьников к особенностям национальной культуры и ее роли в жизни каждого индивида» [Там же: 122].

Цель современного учителя, обращающегося к концепции аксиологического текстоцентризма, — формирование целостного взгляда учащихся на текст, интегрированное решение ряда задач: формирование логического мышления, в том числе грамматического, помощь в осмыслении через язык общечеловеческих и национальных ценностей, повышение планки интеллектуального развития ребенка. Стремление ученика к лучшему пониманию текста, используемого в учебном процессе, и успешному усвоению совокупности языковых средств, применяемых автором текста, есть определенное проявление личностного становления. Ученик как субъект учебного процесса развивается в системе своих личностных представлений, суждений, отношений.

Понятие характеристики языка «как особенного национального явления, воплощающего в себе историческую, этическую, эстетическую память народа» [Дейкина 2002: 25], введенное в методический оборот ученым, стало опорным для разработки нами понятий «характеристика текста», «лингвокультурологическая характеристика текста» как обучающих методов, как видов учебной деятельности и как продуктов деятельности [Дейкина, Левушкина 2011, 2012, 2014].

Важнейшие умения познать и выразить себя (по М. Бахтину) формируются у школьников в процессе овладения инструментарием характеристики языка. Характеристика как способ деятельности направлена на формирование у учащегося умения выразить свое отношение к языку (к тексту) и включить эту оценку в собственную систему ценностей. Это позволяет считать характеристику целостным видом текстовой деятельности, которая направлена на формирование полного комплекса филологических компетенций учащихся. Характеристика текста чрезвычайно востребована в современной образовательной парадигме, поскольку «дает возможность формировать отношение учащихся к родному языку, осознавать материальные и духовные ценности носителей языка» [Дейкина 2002: 23].

Нами доказано, что лингвокультурологическая характеристика текста ориентирована на восприятие текста как целостной

единицы языка, речи и культуры и позволяет реализовать в личностно ориентированном процессе обучения русскому языку полифункциональность текста как дидактической единицы. Нами убедительно продемонстрировано, что функции, выполняемые текстом в системно-структурной и антропоцентрической образовательной парадигме, различаются. Если в системно-структурной парадигме текст выполняет традиционные функции (обучающую, развивающую, воспитывающую и контролирующую), то в антропоцентрической парадигме к традиционным функциям текста в учебном процессе добавляются коммуникативная, когнитивная и кумулятивная. Это происходит в связи с тем, что текстовая деятельность на современных уроках русского языка ориентирована на формирование ключевых предметных компетенций.

Особым предметом исследований на уроках русского языка являются художественные тексты, которые Ю.М. Лотман называл концентрированным и высшим выражением текста культуры. Нами доказано, что в ходе применения лингвокультурологической характеристики текста на уроках русского языка художественные тексты, помимо названных функций, выполняют еще и специфические функции: аксиологическую, эстетическую, эмоциональную, креативную. Динамика лингвокультурологической характеристики текста предполагает систему различных видов текстовой деятельности: аналитическая (применение различных видов анализа текста) перемежается с синтетической интерпретационной деятельностью, переходит в эмоциональную оценочную и завершается продуктивной творческой работой по созданию собственного текста.

Лингвокультурологическая характеристика текста служит инструментом комплексного достижения результатов: личностных (приобретение взглядов и ценностных ориентиров на национальную культуру и язык), метапредметных (владение стратегиями смыслового чтения; сформированность коммуникативных, познавательных и регулятивных универсальных действий) и предметных (знания о единицах языка и их функциях и умения применять их в речи). Методика лингвокультурологической характеристики текста имеет интегративный характер, так как сопрягает достижения лингвистической науки с культурологией, психологией, семиотикой,

теорией речевой деятельности, концепциями смыслового восприятия текста, типологией понимания текста, представлениями о структуре языковой личности.

Лингвокультурологические характеристики текста являются инструментом реализации аксиологического текстоцентризма, поскольку, будучи ориентированы на достижение комплекса результатов (личностных, метапредметных и предметных), имеют целью, с одной стороны, формирование ценностного отношения к русскому языку, с другой — в целом формирование системы ценностей учащихся. Методическая система обучения лингвокультурологическим характеристикам текста представлена тремя составляющими: методологической, технологической и реализующей — и подробно описана как обучающий метод, как вид учебной деятельности и как результат — как жанр школьного сочинения [Левушкина 2011 а, 2011 б, 2012, 2013 а, 2013 б]. Данная методика направлена на формирование умений понимать, интерпретировать и оценивать текст, воспринимать его в целостности авторской позиции, отобранных языковых средств, стилевой и речеведческой дифференциации и др.

Лингвокультурологические характеристики текста подразумевают систему деятельности учащихся по постижению смыслов текста путем применения различных видов анализа текста и соотносению этих смыслов с собственной системой ценностей, выражение к ним собственного отношения.

Подводя итоги, отметим, что концепция аксиологического текстоцентризма играет ключевую роль в современном учебном процессе, поскольку предполагает ориентацию текстовой деятельности на доминирующие в обществе культурные ценности, отраженные в языке и постигаемые с помощью языка. Лингвокультурологическая характеристика текста как наиболее эффективный методический инструмент реализации данной концепции обладает мощным обучающим и воспитательным потенциалом, позволяющим формировать личность школьника.

ЛИТЕРАТУРА

Дейкина А.Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка. — М., 1990.

Дейкина А.Д. Приоритетные направления в методике преподавания русского языка // Научные труды Московского педагогического

государственного университета. Психолого-педагогические науки: сб. статей. — М., 2007. — С. 119–129.

Дейкина А.Д. Русский язык как учебный предмет в общеобразовательном пространстве родной культуры // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. Доклады и тезисы докладов участников Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика А.В. Текучева (11–12 марта 2003 г.) / сост. проф. А.Д. Дейкина, проф. Л.А. Ходякова. — М., 2003. — С. 10–15.

Дейкина А.Д. Формирование у школьников ценностного взгляда на русский язык как культурно-национальный феномен // Формирование культуроведческой компетенции учащихся при обучении русскому языку: кол. монография / А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова, О.В. Гордиенко, Т.М. Пахнова. — М., 2005. — С. 9–27.

Дейкина А.Д. Характеристика русского языка как объекта изучения в школьном курсе // Проблемы современного филологического образования: межвузовский сб. научных статей. / под ред. С.А. Леонова. — М.; Ярославль, 2002. — Вып. 6. — С. 21–27.

Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку // Русский язык в школе. — 2014. — № 4. — С. 12–17.

Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. — 2012. — № 4. — С. 23–28.

Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Характеристика текста как вид учебной деятельности в современном школьном обучении русскому языку // Мир русского слова. — 2011. — № 2. — С. 77–84.

Левушкина О.Н. Методика проведения урока лингвокультурологической характеристики текста // Преподаватель XXI век. — 2013. — № 2. — С. 166–178 [Левушкина 2013 а].

Левушкина О.Н. Методическая интерпретация лингвокультурологических характеристик текста на уроках русского языка: монография. — Ульяновск, 2013 [Левушкина 2013 б].

Левушкина О.Н. Приемы обучения интерпретации текста-миниатюры в творческих работах учащихся // Русский язык в школе. — 2012. — № 8. — С. 14–18.

Левушкина О.Н. Формирование комплекса предметных компетенций при работе с текстом-миниатюрой на уроке русского языка // Русский язык в школе. — 2011. — № 11. — С. 15–19 [Левушкина 2011 а].

Левушкина О.Н. Функции текста в обучении русскому языку // Преподаватель XXI век. — 2011. — № 4. — С. 177—182 [Левушкина 2011 б].

Тематическое планирование на основе учебника-практикума «Русский язык для старших классов» / А.Д. Дейкина, Т.М. Пахнова. — М., 2002.

REFERENCES

Deykina A.D. Obuchenie i vospitanie na urokah russkogo jazyka [Training and education in the Russian language lessons]. Moscow, 1990. (In Rus.)

Deykina A.D. Prioritetnye napravleniya v metodike prepodavaniya russkogo jazyka [Priority directions in the methodology of the teaching of the Russian language]. In *Nauchnye trudy Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta [Scientific works of the Moscow Pedagogical State University]*. Moscow, 2007, pp. 120—129. (In Rus.)

Deykina A.D. Russkij jazyk kak uchebnyj predmet v obshcheobrazovatel'nom prostranstve rodnoj kul'tury [Russian language as an academic subject in the educational space of the native culture]. In *Kul'turovedcheskij podhod: ego realizacija v shkol'nom i vuzovskom kursah russkogo jazyka. Doklady i tezisy dokladov uchastnikov Vserossijskoj nauchnoj konferencii, posvjashhennoj 100-letiju so dnja rozhdenija akademika A.V. Tekucheva (11—12 marta 2003 g.) [Cultural approach: Its implementation in school and university Russian language courses. Materials of the All-Russian scientific conference dedicated to the 100th anniversary of academician A.V. Tekuchev (March 11—12, 2003)]*. Ed. by A.D. Deykina, L.A. Khodyakova. Moscow, 2003, pp. 10—15. (In Rus.)

Deykina A.D. Formirovanie u shkol'nikov cennostnogo vzgljada na russkij jazyk kak kul'turno-nacional'nyj fenomen [Formation of schoolchildren's value view of the Russian language as a cultural-national phenomenon]. In *Formirovanie kul'turovedcheskoj kompetencii uchashchihsja pri obuchenii russkomu jazyku: kol. monografija [Formation of the cultural competence of students in teaching the Russian language: collective monograph]*. Moscow, 2005, pp. 9—27. (In Rus.)

Deykina A.D. Charakteristika russkogo jazyka kak ob'ekta izuchenija v shkol'nom kurse [Characteristics of the Russian language as an object of study in the school curriculum]. In *Problemy sovremenno-go filologicheskogo obrazovaniya [Problems of modern philological education]*. Ed. S.A. Leonov. Collection of scientific works. Moscow, Yaroslavl, 2002, No. 6, pp. 21—27. (In Rus.)

Deykina A.D., Levushkina O.N. Metodicheskij potencial lingvokul'turologicheskikharakteristik teksta v shkol'nom obuchenii russkomu jazyku [Methodical potential of the linguoculturological characteristics of the text in school education in the Russian language]. In *Russkij jazyk v shkole [Russian language at school]*. 2014, No. 4, pp. 12—17. (In Rus.)

Deykina A.D., Levushkina O.N. Rol' lingvokul'turologicheskogo podhoda v metodike prepodavaniya russkogo jazyka kak rodnogo, kak inostrannogo i kak nerodnogo [The role of the linguoculturological approach in teaching Russian as a mother tongue, as a foreign language and as a second language]. In *Vestnik RUDN Seriya Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost' [Bulletin of RUDN Series Questions of education: languages and specialty]*. 2012, No. 3, pp. 23—28. (In Rus.)

Deykina A.D., Levushkina O.N. Charakteristika teksta kak vid uchebnoj dejatel'nosti v sovremennom shkol'nom obuchenii russkomu jazyku [Characteristic of the text as a type of educational activity in modern school education in the Russian language]. In *Mir russkogo slova [The World of the Russian Word]*. 2011, No. 2, pp. 77—84. (In Rus.)

Levushkina O.N. Metodika provedeniya uroka lingvokul'turologicheskij karakteristiki teksta [Methods of conducting a lesson aimed at the linguocultural characteristics of the text]. *Prepodavatel' XXI veka [Teacher of the 21st century]*. 2013, No. 2, pp. 166—178. (In Rus.)

Levushkina O.N. Metodicheskaja interpretaciya lingvokul'turologicheskikh karakteristik teksta na urokah russkogo jazyka [Methodical interpretation of the linguocultural characteristics of the text in the Russian language lessons]. Ulyanovsk, 2013. (In Rus.)

Levushkina O.N. Priemy obuchenija interpretacii teksta-miniatjury v tvorcheskikh rabotah uchashchihsja [Methods of teaching the interpretation of text-miniatures in the creative works of students]. In *Russkij jazyk v shkole [Russian language in school]*. 2012, No. 8, pp. 14—18. (In Rus.)

Levushkina O.N. Formirovanie kompleksa predmetnyh kompetencij pri rabote s tekstem-miniatjuroj na uroke russkogo jazyka [Formation of a complex of subject competences when working with text-miniatures at the Russian language lessons]. In *Russkij jazyk v shkole [Russian language at school]*. 2011, No. 11, pp. 15—19. (In Rus.)

Levushkina O.N. Funkcii teksta v obuchenii russkomu jazyku [Text functions in the teaching of the Russian language]. In *Prepodavatel' XXI veka [Teacher of the 21st century]*. 2011, No. 4, pp. 177—182. (In Rus.)

Tematicheskoe planirovanie na osnove uchebnika-praktikuma «Russkij jazyk dlja starshih klassov» [Thematic planning based on the textbook-workshop «Russian language for high school»]. Moscow, 2002. (In Rus.)

Аксиологическая основа настоящего и будущего методики преподавания русского языка (родного)

В статье рассматриваются актуальные теоретические и практические аспекты аксиологического подхода в современной методике, дается определение понятия «аксиологическая личность» – это языковая личность с ценностным взглядом на родной язык. Аксиологическая основа обучения русскому языку анализируется в контексте представлений о методической системе. Предлагаются способы формирования аксиологической личности в процессе обучения русскому языку.

Ключевые слова: язык; речь; аксиологический подход; аксиологическая личность; методическая система; ценностное отношение; мировоззрение; сверхтекст

Olga A. Scriabina

The Axiological Foundation of the Current and Future State of the Methodology of Teaching Russian (Mother Tongue)

This article provides a discussion on the current theoretical and practical aspects of the axiological approach in the contemporary methodology of teaching Russian as the first language. The concept of an axiological linguistic personality is provided, which adds an axiological perspective to the linguistic personality concept. Such a personality is characterised by a value-based view on the mother tongue. The axiological foundation of the system of teaching the Russian language is analysed in terms of the methodological principles currently used in education. Techniques for the formation of the axiological linguistic personality in the process of teaching the Russian language are proposed.

Keywords: language; speech; axiological approach; axiological linguistic personality; methodological system; value-based attitude; worldview; hypertext

Аксиология системно представляет описание ценностей как обобщенных представлений человека о предпочитаемых и значимых благах и объектах. Педагогическая аксиология рассматривает в качестве базовых ценностей образование и развитие личности. Однако родной язык не был представлен в системе ценностей аксиологии и педагогической аксиологии.

Включение русского языка (как родного) в систему ценностей образования и аргументированное доказательство эффективности данного фактора в воспитании и развитии личности было принято А.Д. Дейкиной. В работах ученого теоретически обосновано, что русский язык как предмет изучения, будучи национально-культурным феноменом, является

мощным фактором формирования национального самосознания. А.Д. Дейкиной дано описание модуля ценностных представлений о русском языке и показаны методы и приемы его изучения. Так произошло рождение и утверждение нового направления, стратегически значимого для российского общества, образования в целом и методики преподавания русского языка как родного не только в настоящем, но и будущем. Аксиологическую методику в обучении русскому языку в школе и вузе следует рассматривать как методологическую основу, определившую не только цели и содержание обучения, но и вектор развития методики как науки, в совокупности главных достижений научной мысли отечественных ученых прошлого и новаций, устремленных в ее будущее.

В основе методики формирования ценностного отношения к изучению родного языка лежит постулат о языке как национально-культурном феномене и факторе формирования «личности с ценностным взглядом на родной язык» [Дейкина 1993: 3].

Что усваивают дети при изучении родного языка? А.Д. Дейкина констатирует: «...это реалии национальной жизни, [дети. — О.С.] через устную и письменные формы языка приобщаются к культурному наследию народа, через учебный предмет “русский язык” осваивают

Ольга Алексеевна Скрябина, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания

E-mail: olgaskr1@mail.ru

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

*ул. Свободы, д. 46, Рязань, 390000, Россия
Ryazan State University named for S.A. Esenin
46 Freedom str., Ryazan, 390000, Russia*

Ссылка для цитирования: Скрябина О.А. Аксиологическая основа настоящего и будущего методики преподавания русского языка (родного) // Русский язык в школе. – 2019. – № 1. – С. 16–19. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-16-19.

нормативные традиции и закономерности языка» [Дейкина 1993: 4].

Какие ценностные основания формируются учителем на уроках изучения русского языка? Это, как утверждает А.Д. Дейкина, — «любовь к слову, интерес к словесному творчеству, представление о языке как национально-культурном феномене» [Дейкина 2013: 55].

Каковы пути реализации аксиологической методики преподавания русского языка? Согласно концепции А.Д. Дейкиной, в процессе формирования ценностного отношения к предмету обучения следует опираться на синтез рационального (осознаю, понимаю) для усвоения понятий, знаний о языке и эмоционального (чувствую) восприятия родного слова. В синтезе рационального, воспринимаемого умом, и духовного, воспринимаемого сердцем, как утверждает ученый, формируется образованность и нравственность, «преодолевается духовная безграмотность и нравственный нигилизм» [Дейкина 2008: 11].

В центре всех методических работ ученого находится не только язык как предмет обучения, но и языковая личность, которая сознательно овладевает потенциалом родного языка и в силу эмоционального его восприятия как ценности бережно использует в устной и письменной речи. Весь процесс обучения родному языку и речи направлен на рождение самого главного чувства — ощущения соучастия в его судьбе в настоящем и будущем. Можно полагать, что в данных методических условиях формируется и развивается *аксиоязыковая личность* — «языковая личность с ценностным взглядом на родной язык», а значит, — с ценностным взглядом и на культуру, и историю народа — носителя языка и его творца, но главное, — языковая личность с ценностным отношением к Отечеству. Понятие «аксиоязыковая личность» отсутствует в работах А.Д. Дейкиной. Однако становится очевидной необходимость его введения, так как назрела общественная потребность в формировании языковой личности с данными характерными чертами. Аксиологическая основа обучения русскому языку как родному нашла свое отражение в государственных документах, в частности в «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» (от 9 апреля 2016 г.), где утверждается, что русский язык «является стержнем, вокруг которого формируется

русская идентичность... культурное, образовательное пространство...» [Концепция 2016, Электронный ресурс].

Методическая концепция ученого пронизана идеей ценности родного языка и речи, поэтому, рассматривая языковую личность как таковую, А.Д. Дейкина выделяет у нее особые стремления к овладению родным языком и совершенствованию в нем. Необходимо обратить внимание на то, что в рассматриваемой концепции уже представлена характеристика аксиоязыковой личности. А.Д. Дейкина пишет следующее: 1) «...образованный носитель языка беспокоится о судьбе родного слова»; 2) «он хранит россыпи и самородки русской речи»; 3) «...противится выхолащиванию из нее народного духа»; вывод — «именно такая языковая личность нужна обществу» [Дейкина 1993: 4]. Возьмем на себя смелость определить предлагаемое понятие. *Аксиоязыковая личность* — это личность, осознавшая и воспринявшая язык как ценность, способная использовать его как ценность в речевой деятельности, следуя нормам и традициям культуры.

Актуальность названного подхода на протяжении многих лет подчеркивается ученым, поскольку, вне всяких сомнений, его реализация создает благоприятные условия для формирования личности как таковой, для приобщения через язык и посредством его изучения к культуре, к традиционным нравственным основам жизни в России. Ключевая идея концепции А.Д. Дейкиной заключается в утверждении, согласно которому язык является главным фактором в формировании мировидения человека и его представлений о базовых ценностях.

Что стало основанием для появления аксиологической методики? Прежде всего, это глубокое осмысление А.Д. Дейкиной проблемы сопряжения языка, культуры и личности; широкая лингвистическая эрудиция, методическое миросозерцание, опирающееся на основы отечественной традиции — труды Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, К.Д. Ушинского, М.Т. Баранова, данные современной дидактики, психологии и психолингвистики. Это тонкое ощущение родного языка и сочувственное отношение к нему, интуитивное постижение необходимости защитить язык, тем самым защищая дух народа от нравственного нигилизма. «Язык народа, — утверждал Вильгельм фон Гумбольдт, — есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более

тождественное» [Гумбольдт 2001: 68]. Язык и культура народа, по мнению русского философа Н.А. Бердяева, — «храм национального духа». Признание духовной составляющей языка, о чем писали первоучители нашей отечественной методики, дает веские основания для утверждения не только актуальности аксиологической методики, но и необходимости продолжения научного поиска в данном направлении.

Рассмотрим аксиологическую основу обучения русскому языку в контексте современных представлений о методической системе. Можно полагать, что в данном контексте объектом методики становится язык как ценность, как мировоззренческая категория, а субъектом обучения — носитель языка как потенциальная аксиоязыковая личность, ведущей целью обучения — формирование аксиоязыковой личности. При традиционности содержания обучения его обновленным компонентом может быть свертхтекст как «совокупность текстов, объединенных содержательно и ситуативно и характеризующихся единой установкой на восприятие и отображение действительности...; перспективный способ обеспечить лингвокультурологическую компетенцию учащихся» [Дейкина 2009: 15–16].

Как создавать широкий, тематически объединенный информационный блок? В него можно включать художественные, научные, публицистические тексты о языке, его красоте и потенциале; тексты о любви к русской земле. Это могут быть тематически объединенные тексты русских пословиц и поговорок (о языке, вере, дружбе, труде, чести, совести, долге); примеры древнерусского ораторского красноречия; этимологические справки. Это новый вид дидактического материала, посвященного языку как явлению человеческого духа, как ценности нации, как эстетическому эталону, как воплощению мировоззрения народа, его представлений о ценностях. В практическом решении данного вопроса мы опираемся на положение, согласно которому, усваивая дидактический материал, дети формируют правила пользования им. Рассмотрим тематическое объединение текстов, например, о ценности чтения. Можно начать с цитаты И.А. Бодуэна де Куртенэ о том, что чтение и письмо являются умениями, украшающими голову человека. Чтобы показать связь поколений в понимании ценности чтения, обратимся

к тексту, являющемуся образцом красноречия Древней Руси. В «Слове о чтении книг», содержащемся в «Изборнике» 1076 г., автор призывает своих современников, христиан, к почитанию книжному, вспоминая св. Василия, св. Иоанна Златоуста, утверждает: «...измлада усердно читали святые книги, поэтому впоследствии и на добрые дела подвигнулись. Видишь сам, в чем источник добрых дел — в учении святых книг. С теми, братья, и за ними устремимся по пути жизни их и за делами их поучимся и другим книжным словам...». Приводя данный текст, мы напоминаем современным детям, что славянская книжность явилась источником приобщения народа к ценностям православной культуры и стала основой русского литературного языка. Безусловно, требуется и комплексный анализ приведенного текста, постановка проблемных вопросов, например:

Может быть, книги и чтение не являются ценностью для современного человека? Прав ли автор, что усердное чтение хороших книг может подвигнуть на добрые дела? Может ли стать книга даром для наслаждения словами? Почему данный текст оценивают как блестящий образец красноречия Древней Руси?

Предложим детям написать сочинение-рассуждение на тему «О книге как источнике рождения поэта или писателя», подготовить проект «Книга в жизни Сергея Есенина (Льва Толстого, Максима Горького, Владимира Маяковского)». Так дети приобщаются к русской старине, путешествуют во времени, узнают памятники русского слова. Среди методов обучения могут быть как традиционные, с учетом активизации самостоятельности учащихся в деятельности, так и новые. Например, можно предложить учащимся кейс с названием «Русский язык в космосе» (о Гагарине и других космонавтах), «Русская речь в стихах С. Есенина» или проект «Имя в Древней Руси», «Имена русских городов». Для обращения к истории русского слова можно использовать работы В.В. Колесова, книги Н.М. Шанского и М.В. Панова, материалы журнала «Русский язык в школе».

Итак, аксиологическое направление — актуальная основа для разработки теоретических и практических вопросов методики преподавания русского языка как родного, это методология методики. Аксиологическая основа уроков — это ориентация на

воспитание и развитие личностных качеств человека культуры, ценностного отношения к культуре России, ее языку и истории. В основе аксиологической методики лежит формирование осознанного (рационального) и чувственного (эмоционального) отношения к языку как ценности, необходимой для полноты выражения мысли, для связи поколений, для личностного образования и воспитания. Это гармоничный процесс, в ходе развертывания которого формируются не только осознанные предметные умения и чувственное восприятие их ценностного воплощения в речи, но и личность в целом, в совокупности ее составляющих: мышления, эмоции, воли, памяти, воображения.

ЛИТЕРАТУРА

Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. — М., 2001.

Дейкина А.Д. Воспитание национального самосознания при обучении родному языку // Русский язык в школе. — 1993. — № 5. — С. 3–11.

Дейкина А.Д. Духовно-нравственное развитие учащихся средствами русского языка // Реализация современных подходов к преподаванию русского языка с учетом традиций отечественной методики: материалы Всероссийской научно-практической конференции в МПГУ 20–21 марта 2008 г. — М.; Ярославль, 2008.

Дейкина А.Д. Полифония и гармония в преподавании русского языка // Интернет-журнал «Проблемы современного образования». — 2013. — № 1. — С. 54–72 [Электронный ресурс]. — URL: http://pmedu.ru/res/2013_1_7.pdf (дата обращения: 22.09.2018).

Дейкина А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка. — М.; Оренбург, 2009.

Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. № 637-р [Электронный ресурс]. — URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFIMAAOd.pdf> (дата обращения: 22.09.2018).

REFERENCES

Humboldt V. Izbrannye trudy po jazykoznaniju [Selected Works on Linguistics]. Moscow, 2001. (In Rus.)

Deykina A.D. Vospitanie nacional'nogo samosoznaniya pri obuchenii rodnomu jazyku [Education of national identity in teaching the native language]. In *Russkij jazyk v shkole* [Russian language at school]. 1993, No. 5, pp. 3–11. (In Rus.)

Deykina A.D. Duhovno-nravstvennoe razvitie uchashhihsja sredstvami russkogo jazyka [Spiritual and moral development of students by means of the Russian language]. In *Realizacija sovremnykh podhoda k prepodavaniju russkogo jazyka s uchetom tradicij otechestvennoj metodiki: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii v MPGU 20–21 marta 2008 g.* [Realization of modern approaches to teaching Russian language taking into account the traditions of the national methodology. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference at Moscow State Pedagogical University March 2021, 2008]. Moscow; Yaroslavl, 2008. (In Rus.)

Deykina A.D. Polifoniya i garmoniya v prepodavanii russkogo jazyka [Polyphony and harmony in teaching Russian language]. In *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education]. In *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. [Problems of modern education]. 2013, No.1, pp. 54–72 [Electronic resource]. URL: http://pmedu.ru/res/2013_1_7.pdf (access date: 09.22.2018). (In Rus.)

Deykina A.D. Formirovanie jazykovoj lichnosti s cennostnym vzgljadam na russkij jazyk: metodologicheskie problemy prepodavanija russkogo jazyka. [Formation of a linguistic personality with a value view of the Russian language: Methodological problems of teaching Russian]. Moscow; Orenburg, 2009. (In Rus.)

Koncepciya prepodavanija russkogo jazyka i literatury v Rossijskoj federacii. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 9 aprelya 2016 g. № 637-r [The concept of teaching Russian language and literature in the Russian Federation. Approved by the order of the Government of the Russian Federation dated April 9, 2016, No. 637-p]. [Electronic resource]. URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFIMAAOd.pdf> (access date: 22.09.2018). (In Rus.)

Лексическая структура поэтического текста как ключ к постижению его ценностных смыслов

В статье представлена методика концептуального анализа поэтического текста на основе его лексической структуры с опорой на теорию коммуникативной стилистики текста. Лексическая структура художественного текста рассматривается как способ приобщения к ценностным смыслам, репрезентированным в нем. Их изучение представляет интерес в свете аксиологического подхода к преподаванию русского языка. В статье предложена методика последовательного анализа лексической структуры поэтического текста, которая может быть использована на уроках русского языка.

Ключевые слова: *аксиологический подход; ценностный смысл; смысловая интерпретация; поэтический текст; лексическая структура текста; коммуникативная стилистика текста; теория регулятивности; концептуальная структура текста*

Nina S. Bolotnova

Lexical Structure of the Poetic Text as a Key to the Comprehension of Its Inherent Values

This article is aimed at presenting a methodology for the conceptual analysis of poetic texts based on their lexical structure using the theory of communicative stylistics. The lexical structure of the literary text is considered to be a means of acquainting the reader with the values manifested therein. The study of values intertwined within written works is particularly significant for the development of an axiological approach to teaching the Russian language. This article proposes a method for a sequential analysis of the lexical structure of a poetic text, which can be used at Russian language lessons.

Keywords: *axiological approach; values; semantic interpretation; poetic text; lexical textual structure; communicative stylistics; regulativity theory; conceptual textual structure*

Являясь ключевой проблемой гуманитарного знания, проблема понимания между людьми стимулирует интерес исследователей к интерпретационной деятельности носителей языка. Под интерпретацией понимается деятельность, основанная на способности языковой личности, воспринимающей текст, адекватно определять авторский замысел, интенции создателя с учетом контекста коммуникации, извлекать ценностные смыслы, воплощенные в системе текста. Современная лингвистическая парадигма является когнитивно-дискурсивной (Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Н.Ф. Алефиренко, Н.Н. Болдырев и др.), так как она акцентирует внимание

исследователей на речемыслительной деятельности носителей языка в коммуникативном пространстве. Рассмотрение текста как формы коммуникации и единицы культуры в широком контексте (социально-историческом, культурном, литературном, когнитивном), включая учет таких экстралингвистических факторов, как сфера общения, цели и задачи, особенности ситуации, фактор адресата и т.д., позволяет эффективнее осуществлять и изучать диалог автора и адресата.

В свете основных целей и задач современного языкового образования особенно значимо обучение школьников коммуникативной деятельности на текстовой основе. Это одна из наиболее актуальных задач, отраженных в Федеральном государственном образовательном стандарте, связанная с формированием умений «ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников» [Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования 2012, Электронный ресурс].

Ключом к интерпретации текста является его лексическая структура, позволяющая понять содержание текста, учитывая

Нина Сергеевна Болотнова, доктор филологических наук, заведующий кафедрой русского языка

E-mail: bsn@sibmail.com

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

ул. Киевская, д. 60, Томск, 634061, Россия

Tomsk State Pedagogical University

60 Kievskaya str., Tomsk, 634061, Russia

Ссылка для цитирования: Болотнова Н.С. Лексическая структура поэтического текста как ключ к постижению его ценностных смыслов // Русский язык в школе. – 2019. – № 1. – С. 20–25. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-20-25.

особую роль слов в общении, которую подчеркивали многие психологи (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя и др.). Лексическое структурирование текста позволяет репрезентировать и акцентировать ключевые вехи в его смысловом развертывании в сознании адресата текста и актуализировать ценностные смыслы, которые генерирует текст как источник информации, как основная форма коммуникации и единица культуры.

Аксиологический подход к тексту как к единице обучения, предполагающий освоение ценностных смыслов, отраженных в нем, является одним из самых актуальных направлений современной методики преподавания русского языка. Приоритет в разработке данного подхода принадлежит научной школе известного методиста, одного из авторов популярных школьных учебников, выдающегося педагога Алевтины Дмитриевны Дейкиной. Активно пропагандируемое исследователем бережное отношение к русскому языку как национальному богатству, объединяющему духовно его носителей, уважение к русской речевой культуре в ее многообразных проявлениях в разных сферах коммуникации и в образовательной деятельности заслуживает самой высокой оценки. Важность формирования ценностного взгляда на русский язык [Дейкина 2009], ориентация на «национальные и культурные приоритеты» и «готовность формировать ценностный взгляд у школьников на язык как уникальное явление» [Дейкина 2016: 3] справедливо рассматриваются ученым как важные элементы методической культуры современного учителя-словесника.

На уроках разных типов предлагается делать акцент на лингвокультурологических характеристиках текста [Дейкина, Левушкина 2014], формировании читательской культуры школьников [Дейкина 2014], эстетической функции изучаемых языковых средств [Дейкина, Левушкина 2017], на ценностных свойствах русского языка, изучая высказывания писателей о нем [Дейкина 2017]; отмечается важность акцентирования ценностных смыслов в современных учебниках русского языка [Дейкина 2018]; подчеркивается исключительная значимость в сфере образования работы с текстом, которая «обеспечивает трансляцию и ретрансляцию культуры», «способствует приращению знаний, формирует метапредметность результатов»

[Там же: 4]. Идеи А.Д. Дейкиной находят отражение и успешное развитие в работах ее учеников (О.Н. Левушкиной, Г.М. Кулаевой, Е.А. Рябухиной, В.Д. Янченко и др.).

Остановимся на понятии «ценностные смыслы» и способах их воплощения в поэтическом тексте ввиду особой значимости формирования ценностной картины мира современных школьников в процессе воспитательной и образовательной деятельности с учетом современных требований ФГОС. Поэтический текст в силу его способности вызывать «лирическую эмоцию» (термин Д.Н. Овсянико-Куликовского) и обладать «высокой степенью энтропии» (И.Р. Гальперин) представляет особую ценность в этом отношении.

В нашей интерпретации ценностные смыслы — это важные для жизнедеятельности человека ментальные структуры, отражающие личностное и конвенциональное представление о том, какими должны быть явления общественной и личной жизни с учетом традиций и менталитета определенной культуры и сообщества, к которому принадлежит человек (см. обобщающее определение категории ценности с учетом мнений специалистов разных областей знания: «...ценность есть основанная на мировоззрении как системе жизнеопределяющих смыслов, осознанная человеком значимость различных явлений (конкретных и абстрактных, связанных с миром внешним и внутренним), формирующаяся во взаимодействии конвенционального и личностного подходов, возникающая как проявление свободы личностной ориентации (самосознания и мировоззрения) и выполняющая регулятивную функцию в жизнедеятельности человека и общества» [Пушкарева 2017: 13–14]).

В образовательной сфере применительно к интерпретационной деятельности субъектов восприятия текста в свете теории коммуникативной стилистики ценностные смыслы можно интерпретировать как культурно значимые концепты, репрезентированные в системе текста благодаря различным средствам регулятивности, организирующим познавательную деятельность читателя и отражающим авторскую картину мира. В рамках теории регулятивности как одного из направлений коммуникативной стилистики разработан особый понятийно-терминологический аппарат (регулятивные средства, структуры, доминанты регулятивности, регулятивные стратегии,

регулятивный эффект и др.) и комплексная методика исследования, включающая использование методов, основанных на показании языкового сознания информантов [Болотнова 2008]. Данное направление исследований опирается на достижения функциональной стилистики, функциональной лексикологии и смежных областей знания (лингвистической прагматики, психолингвистики, когнитивной лингвистики, теории речевого воздействия и др.). Вслед за Е.В. Сидоровым [Сидоров 1987] регулятивность рассматривается как системное качество текста, связанное с другими его системными качествами (информативностью, интегративностью, структурой), организующее познавательную деятельность адресата. Исследования по коммуникативной стилистике выявили особую значимость для смысловой интерпретации текста его лексической регулятивности, позволяющей раскрыть концептосферу текста и его ценностные смыслы [Коммуникативная стилистика... 2011].

К ценностным концептам¹, формирование которых важно для гармоничного существования человека в мире, относятся: «добро», «истина», «красота», «милосердие», «свобода», «дружба», «любовь», «творчество» и др. Работа с этими концептами на уроках русского языка может быть эффективной благодаря особому отбору текстов в качестве дидактического материала для рассмотрения. Эффективным может быть, например, анализ стихотворений «Мужество» А. Ахматовой, «Некрасивая девочка» Н. Заболоцкого, «Человеку мало надо...» Р. Рождественского и др. Концептоориентированное направление в современной методике преподавания русского языка успешно разрабатывается в последние годы (см. обобщающий труд лингвистов и методистов под редакцией Н.Л. Мишатиной [Методическая лингвоконцептология... 2017]).

В свете аксиологического подхода к преподаванию русского языка, разрабатываемого А.Д. Дейкиной, русский язык с различными элементами его системы может

быть рассмотрен как культурный гиперконцепт, имеющий непреходящую ценность, так как он связан с языковой средой, в которой находится человек и без которой он не может существовать. В ней происходит идентификация личности, «осознающей себя причастной к определенной культуре, чувствующей себя комфортно в определенном жизненном пространстве» [Дейкина, Левушкина 2017: 28].

Для формирования и анализа ценностных смыслов, отраженных в тексте, особенно важно обучение языковой личности интерпретационной деятельности, способности извлекать и усваивать концептуальное содержание текста. Ценностные концепты, являясь элементами концептуальной структуры текста, прямо или косвенно актуализированы в нем с помощью различных неязыковых средств регулятивности (графических, композиционных) и языковых, главными из которых являются лексические средства. Усилия читателей при наличии у них соответствующего культурного тезауруса направлены на понимание не только заключенной в тексте содержательно-фактуальной информации, но и содержательно-концептуальной и подтекстовой (термины И.Р. Гальперина), коррелирующих в сознании читателя с поверхностным смыслом текста и с глубинным.

В обучении интерпретационной деятельности, нацеленной на познание ценностных смыслов текста, т.е. его ключевых концептов и концептосферы текста в целом, важен анализ лексической структуры текста, которая дает ключ к его смысловой интерпретации вообще и ценностным смыслам, в частности. Под лексической структурой текста понимается «коммуникативно ориентированная на адресата, концептуально обусловленная ассоциативно-семантическая сеть, отражающая различные связи и отношения словных и сверхсловных единиц лексического уровня» [Болотнова 2008: 87]. Данная трактовка понятия опирается на достижения функциональной лексикологии, успешно исследуемой в РГПУ им. Герцена (В.В. Степанова, Н.Е. Сулименко, В.Д. Черняк и др.).

В основе методики концептуального анализа, разработанной в коммуникативной стилистике текста, лежит признание ключевой роли ассоциативной деятельности читателя, стимулированной лексической организацией текста. Процедура анализа концептосферы текста включает

¹ Сочетание *ценностный концепт* использовано в статье как рабочее с целью актуализировать те составляющие концептосферы, которые тематически связаны с представлением о ценности как особой категории и относятся к константам культуры (ср., например, идею о вечной триаде: добро, истина, красота).

выделение ключевых слов-номиналов концептов; группировку текстовых ассоциатов на данные слова и формирование текстовых смысловых парадигм, объединяющих лексические единицы на основе ассоциативной и смысловой общности, с последующим включением их в текстовые ассоциативные поля концептов. Далее устанавливаются связи между текстовыми ассоциативно-смысловыми полями концептов по типу включения, дополнения, усиления, контраста, пересечения и т.д. Последующее обобщение позволяет судить о концептосфере (концептуальной структуре текста) в целом и выявить гиперконцепт текста². Он рассматривается нами как ментальная структура, фокусирующая его обобщенный ценностный смысл на основе взаимосвязи вербализованных в тексте концептов. В качестве примера рассмотрим стихотворение А. Ахматовой «Песня о песне» (1916):

Она сначала обожжет,
Как ветерок студеный,
А после в сердце упадет
Одной слезой соленой.

И злomu сердцу станет жаль
Чего-то. Грустно будет.
Но эту легкую печаль
Оно не позабудет.

Я только сею. Сбирать
Придут другие. Что же!
И жниц ликующую рать
Благослови, о Боже!

А чтоб тебя благодарить
Я смела совершенней,
Позволь мне миру подарить
То, что любви нетленней.

Ключевой концепт «поэтическое творчество» в данном тексте актуализирован

² Термин *гиперконцепт* многозначен, интерпретируется по-разному. В рамках коммуниктивно-деятельностного подхода к тексту и его концептуальной структуре с учетом конкретной текстовой системности входящих в него элементов, организованной авторским замыслом, считаем правомерным рассматривать в качестве гиперконцепта обобщенный смысл текста как результат интерпретационной деятельности читателя с учетом актуализированных в тексте языковых средств, регулирующих познавательную деятельность читателя. Такая трактовка гиперконцепта опирается на общую концепцию коммуникативной стилистики и ее основных научных направлений и отражена в ряде публикаций автора.

в названии стихотворения, где дважды повторяется слово *песня*. Название «Песня о песне» является ключом к смысловой интерпретации всего текста, имеющего лексическую структуру имплицитного типа, для которой характерно наличие аллюзий, смысловых лакун, подтекста. Находясь в сильной позиции, название рождает в сознании читателя предположение о том, что речь пойдет о «воспевании песни». Концепт «поэтическое творчество» репрезентирован ассоциатами — элементами лексической структуры текста: *песня* (ср. определение слова в словаре: «стихотворное или музыкальное произведение для исполнения голосом, голосами» [Ожегов 1999: 514]); *сею*; *миру подарить*; *то, что любви нетленней*. Данные единицы актуализируют в сознании читателя смыслы: «стихотворное произведение», «способность рождать отклик» (благодаря ассоциату *сею*), «адресованность всем» (на это указывает ассоциат *миру подарить*), «вечное» (ср. ассоциат *то, что любви нетленней*).

Гиперконцепт «благотворная сила воздействия поэтического творчества» формируется в сознании читателя не только из-за отмеченной парадигмы текстовых ассоциатов, но и на основе ассоциативно-смысловых полей двух других концептов, связанных причинно-следственными отношениями: «воздействие песни (поэтического творчества) на адресата» и «реакция адресата на песню (поэтическое творчество)». Концепт «воздействие песни (поэтического творчества) на адресата» репрезентирован текстовыми ассоциатами: *обожжет*, *как ветерок студеный*; *в сердце упадет одной слезой соленой*; *собрать (придут другие)*. Ассоциативно-смысловое поле второго концепта «реакция адресата на песню (поэтическое творчество)» формируется на основе текстовых ассоциатов: *станет жаль чего-то*; *грустно будет*; *легкую печаль оно не позабудет*; *жниц ликующая рать*.

Прием противопоставления (*И злomu сердцу станет жаль*; *Я только сею*, / *Собирать придут другие*) и аллегория, образно воплощающая мысль о силе поэтического слова, способного потрясать душу (*Я только сею*; *жниц ликующая рать*), создают представление об общем эстетическом смысле текста и усиливают его прагматику. Обобщение полученных наблюдений над ассоциативно-смысловым развертыванием стихотворения на основе его лексической

структуры рождает в сознании адресата гиперконцепт «благотворная сила воздействия поэтического творчества на душу человека».

Концептуальная структура стихотворения формируется в данном случае на основе трех ключевых концептов, из которых два («воздействие песни (поэтического творчества) на адресата» и «реакция адресата на песню (поэтическое творчество)») связаны отношениями включения с третьим — «поэтическое творчество». Обобщение полученных наблюдений над взаимосвязью данных концептов и формирует в сознании читателя гиперконцепт «благотворная сила воздействия поэтического творчества на душу человека». В целом художественный концепт, актуализированный в тексте, предстает как сложная структура различных текстовых ассоциатов, образующих определенные направления ассоциирования, которые отражают многогранность концепта и его динамический характер.

Предложенная процедура анализа извлечения ценностных смыслов из текста как единицы культуры может использоваться на занятиях элективных курсов «Загадки текста», «Лингвистические тайны текста» и др., связанных с обучением интерпретационной деятельности школьников, а также во внеурочной деятельности; при изучении отдельных тем школьной программы по русскому языку, связанных с анализом лексики и ее функционирования в разных сферах коммуникации, включая эстетическую, при изучении такого раздела русского языка, как стилистика, и знакомстве с выразительными ресурсами русского языка и их использованием в речи. Умение извлекать ценностные смыслы текста на основе его интерпретации важно для школьников на разных этапах формирования у них ценностной картины мира, для развития способности к универсальным учебным действиям, для совершенствования не только языковой, но и коммуникативной и культурологической компетенции.

Аксиологический подход к преподаванию русского языка на основе обучения текстовой деятельности в сочетании с другими подходами (коммуникативно-дискурсивным, когнитивным, лингвокультурологическим) имеет большой методический и эвристический потенциал.

ЛИТЕРАТУРА

Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. — М., 2009.

Дейкина А.Д. Гуманистическая сущность текста при изучении русского языка в аспекте межкультурной коммуникации // Современная коммуникативистика. — 2014. — № 2 (9). — С. 36–40.

Дейкина А.Д. Методическая культура учителя-словесника в современной лингвообразовательной ситуации // Русский язык в школе. — 2016. — № 6. — С. 3–5.

Дейкина А.Д. Урок развития устной речи в VIII классе «Язык наш превосходен...» (Опыт характеристики русского языка как уникальной по своим свойствам языковой системы) // Русский язык в школе. — 2017. — № 7. — С. 29–31.

Дейкина А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка. — М.; Оренбург, 2009.

Дейкина А.Д. Ценностные смыслы современного учебника русского языка // Русский язык в школе. — 2018. — № 8. — С. 7–10. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-7-10.

Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку // Русский язык в школе. — 2014. — № 4. — С. 12–17.

Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. «Части речи на карте Москвы» (Урок-исследование в VII классе) // Русский язык в школе. — 2017. — № 9. — С. 27–31.

Дейкина А.Д., Левушкина О.Н., Симахина Л.В. «Краткие изъятия движения духа» (Урок в VII классе на тему «Междометие») // Русский язык в школе. — 2017. — № 4. — С. 30–32.

Коммуникативная стилистика текста: лексическая регулятивность в текстовой деятельности: кол. монография / Н.С. Болотнова, И.И. Бабенко, Е.А. Бакланова и др.; под ред. Н.С. Болотновой. — Томск, 2011.

Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы: монография / науч. ред. Н.Л. Мишатиной. — СПб., 2017.

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — М., 1999.

Пушкарёва И.А. Дискурс городской газеты «Кузнецкий рабочий» (Новокузнецк) конца XX — начала XXI века как отражение ценностной картины мира: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — Томск, 2017. — 41 с.

Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности. — М., 1987.

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: 10.09.2018).

REFERENCES

Bolotnova N.S. Kommunikativnaja stilistika teksta: slovar'-tezaurus [Communicative style of the text: Dictionary-Thesaurus]. Moscow, 2009. (In Rus.)

Deykina A.D. Gumanisticheskaja sushchnost' teksta pri izuchenii russkogo jazyka v aspekte mezhdul'turnoj kommunikacii [The humanistic essence of the text in the teaching of the Russian language in the intercultural communication aspect]. In *Sovremennaja kommunikativistika [Scientific Research and Development. Modern Communication Studies]*. 2014, No. 2 (9), pp. 36–40. (In Rus.)

Deykina A.D. Metodicheskaja kul'tura uchitelja-slovesnika v sovremennoj lingvoobrazovatel'noj situacii [Methodological culture of a language teacher in the modern language education situation]. In *Russkij jazyk v shkole [Russian language at school]*. 2016, No. 6, pp. 3–5. (In Rus.)

Deykina A.D. Urok razvitiya ustnoj rechi v VIII klasse «Jazyk nash prevoskhoden...» (Opyt charakteristiki russkogo jazyka kak unikal'noj po svoim svojstvam jazykovoju sistemy) [The lesson the development of speech in the 8th grade «Our Language is excellent...» (Experience characteristics of the Russian language as a unique in its properties of the language system)]. In *Russkij jazyk v shkole [Russian language at school]*. 2017, No. 7, pp. 29–31. (In Rus.)

Deykina A.D. Formirovanie jazykovoju lichnosti s cennostnym vzgledom na russkij jazyk: metodologicheskie problemy prepodavaniya russkogo jazyka [Formation of a linguistic personality with a value view on the Russian language]. Moscow: Orenburg, 2009. (In Rus.)

Deykina A.D. Cennostnye smysly sovremenno-go učebnika russkogo jazyka [Value meanings of the modern textbook of the Russian language]. In *Russkij jazyk v shkole [Russian language at school]*. 2018, No. 8, pp. 7–10. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-8-7-10. (In Rus.)

Deykina A.D., Levushkina O.N. Metodicheskij potencial lingvokul'turologičeskikh harakteristik teksta v škol'nom obuchenii russkomu jazyku [Methodological potential of the linguistic and cultural characteristics of the text in the teaching of

the Russian language in school education]. In *Russkij jazyk v shkole [Russian language at school]*. 2014, No. 4, pp. 12–17. (In Rus.)

Deykina A.D., Levushkina O.N. «Chasti rechi na karte Moskvy» (Urok-issledovanie v VII klasse) [“Parts of the speech on the map of Moscow” (Lesson-study in the 7th form)]. In *Russkij jazyk v shkole [Russian language at school]*. 2017, No. 9, pp. 27–31. (In Rus.)

Deykina A.D., Levushkina O.N., Simakhina L.V. «Kratkie izjavenija dvizhenija duha» (Urok v VII klasse na temu «Mezhdometie») [«Brief statements of the movement of the spirit» (Lesson in the 7th form on the topic Interjection)]. In *Russkij jazyk v shkole [Russian language at school]*. 2017, No. 4, pp. 30–32. (In Rus.)

Kommunikativnaja stilistika teksta: leksicheskaja reguljativnost' v tekstovoj dejatel'nosti [Communicative stylistics of the text: Lexical regularity in the textual activity: collective monograph]. *Bolotnova N.S., Babenko I.I., Baklanov E.A.* et al. Ed. by N.S. Bolotnova. Tomsk, 2011. (In Rus.)

Metodicheskaja lingvokonceptologija: itogi i perspektivy: monografija [Methodical linguoconceptology: results and prospects: monograph]. Ed. by N.L. Mishatina. Saint Petersburg, 2017. (In Rus.)

Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Dictionary of the Russian language]. Ed. by S.I. Ozhegov, N.Y. Shvedova. Moscow, 1999. (In Rus.)

Pushkareva I.A. Diskurs gorodskoj gazety «Kuzneckij rabochij» (Novokuzneck) konca XX – nachala XXI veka kak otrazhenie cennostnoj kartiny mira [The discourse of the city newspaper Kuznetsk Worker (Novokuznetsk) at the end of the 20th – beginning of the 21st centuries as a reflection of the value picture of the world] autoref. Dis. Dr. Sci. (Education). Tomsk, 2017. P. 41. (In Rus.)

Sidorov E.V. Problemy rechevoj sistemnosti [Problems of speech system]. Moscow, 1987. (In Rus.)

Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Secondary General Education]. In *Rossijskaja gazeta*. — No. 5812 dated June 21, 2012 [Electronic resource]. URL: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obstandart-dok.html> (access date: 10.09.2018). (In Rus.)

Взаимосвязь когнитивного и аксиологического подходов в развитии у старшеклассников умений понимания текста

Статья посвящена развитию идей школы аксиологической лингвометодики. Рассматривается значение когнитивного и аксиологического подходов для современной методики преподавания русского языка. Идея взаимосвязи когнитивного и аксиологического подходов исследуется применительно к совершенствованию умений понимания художественного текста у старшеклассников. Выявлены когнитивная и аксиологическая составляющая разных этапов текстовой деятельности. Продемонстрирована методика работы над пониманием текста в процессе выделения видов текстовой информации и определения способов ее языкового выражения. Результаты понимания текста зафиксированы в устном интерпретационном высказывании и свидетельствуют о продуктивности взаимосвязанного применения когнитивного и аксиологического подходов для личностного развития и интеллектуального становления старшеклассников.

Ключевые слова: *обучение русскому языку; когнитивный подход; аксиологический подход; языковая личность; понимание текста; этапы текстовой деятельности; виды текстовой информации; способы языкового выражения текстовой информации; интерпретационное высказывание*

Elena A. Ryabukhina

Use of Cognitive and Axiological Approaches in the Development of Reading Comprehension Skills in High School Students

This research is aimed at developing the approaches of the axiological linguistic methodology. The importance of cognitive and axiological methodological approaches for the teaching of the Russian language is considered. The possibility of using cognitive and axiological approaches in combination is investigated with respect to the enhancement of reading comprehension skills in high school students. To this end, the cognitive and axiological components manifested at different stages of textual activity are analysed. A technique for developing reading comprehension skills is presented, which involves the identification of various types of textual information and determination of their linguistic representation. The quality of the proposed reading comprehension activity was assessed by oral interpretative utterances produced by the students. The results of the research have confirmed the efficiency of applying cognitive and axiological approaches in combination for the personal development and intellectual formation of high school students.

Keywords: *teaching Russian; cognitive approach; axiological approach; linguistic personality; reading comprehension; textual activity stages; textual information types; linguistic expression of textual information; interpretative utterance*

Современные концепции обучения русскому языку, отражающие требования Федерального государственного стандарта, решают одну из важнейших задач школьного образования — задачу развития личности учащегося средствами учебного предмета.

Елена Анатольевна Рябухина, доктор педагогических наук, профессор кафедры общего языкознания, русского и коми-пермяцкого языков и методики преподавания языков.

E-mail: e_ryabukhina@mail.ru

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет».

*ул. Сибирская, д. 24, Пермь, 614990, Россия
Perm State Humanitarian Pedagogical University
24 Sibirskaya str., Perm, 614990, Russia*

Ссылка для цитирования: Рябухина Е.А. Взаимосвязь когнитивного и аксиологического подходов в развитии у старшеклассников умений понимания текста // Русский язык в школе. — 2019. — № 1. — С. 26–31. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-26-31.

Вопрос о ведущих методических подходах, обеспечивающих развитие личности школьника, ставится в трудах профессора А.Д. Дейкиной и ее научной школы. В начале XXI в. представители этой школы уделяют особое внимание двум важнейшим подходам к обучению русскому языку: аксиологическому и когнитивному.

Размышляя над вопросами взаимодействия и взаимодополнения двух указанных подходов, А.Д. Дейкина утверждает, что стратегию обучения русскому языку в современной школе определяет «когнитивный подход, формирующий культуру понимания и среду личности <...> наряду с аксиологическим» [Дейкина 2016 а: 19].

При решении задач развития языковой личности учащегося необходимость взаимосвязи когнитивного и аксиологического подходов также не вызывает сомнений. Определение Ю.Н. Караулова, в соответствии

с которым «под языковой личностью» понимается совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [Караулов 1989: 3], можно рассматривать как основание для сформулированного А.Д. Дейкиной главного положения лингвометодики: «Познание такого объекта, как русский язык в его существенных проявлениях, расширяет интеллектуальные горизонты личности и поле ее самореализации в речемыслительной деятельности» [Дейкина 2016 б: 20].

В контексте проводимых нами исследований совершенствования речевой деятельности старшеклассников правомерно утверждать, что неременным условием развития языковой личности учащегося является обучение работе над пониманием текста, а именно создание на уроке ситуаций для овладения приемами осмысленного чтения и интерпретации текста.

Деятельность речевого восприятия заслуживает в современной школе особого внимания. Дело не только в том, что школьники плохо владеют различными видами чтения и мало читают вообще. Проблемы, связанные с восприятием и пониманием текста, обусловлены складывающимся под воздействием Интернета и телевидения клиповым сознанием, не требующим углубления в смысл прочитанного. Это приводит к автоматическому поиску в тексте ключевых слов, неумению выявлять контекст художественного текста и его подтекст. Затруднения старшеклассников, связанные с пониманием текста, отчетливо просматриваются в сочинениях ЕГЭ по русскому языку, когда доступные с точки зрения содержания и простые по строению исходные тексты воспринимаются с искажением. Одна из проблем текста выявляется не на основе его целостного восприятия, а на основе отдельных слов, словосочетаний, вырванных из контекста предложений. В результате в сочинениях, созданных выпускниками, невозможно распознать исходный текст.

Рассмотрим возможности совершенствования умений понимания художественного текста на основе взаимосвязи когнитивного и аксиологического подходов.

Когнитивная методика помогает сделать познавательную деятельность школьников цикличной и самостоятельной за счет освоения ее основных этапов, среди

которых мотивация, целеполагание, планирование деятельности, отбор средств ее осуществления, анализ, синтез, построение предположений, доказательство собственной точки зрения, формулировка умозаключений и выводов, оценка результативности осуществляемой деятельности. Если спроецировать эти этапы на чтение и понимание текста, то необходимо обеспечить мотивацию, целеполагание и планирование деятельности с отбором необходимых средств на этапе предтекстовой деятельности; создать условия для осуществления анализа, синтеза, построения предположений, доказательства собственной точки зрения, формулировки умозаключений на этапе текстовой деятельности; осуществить оценку глубины проникновения в смысл текста, сделать выводы, интерпретировать исходный текст на этапе послетекстовой деятельности учащихся.

Рассмотрим каждый из обозначенных этапов более подробно.

Важным элементом обучения пониманию текста становится подготовка к восприятию речевого сообщения – предтекстовый этап, включающий, по утверждению И.А. Сотовой:

- «мотивирование рецептивно-аналитической деятельности учащихся;

- актуализацию и обогащение знаний и представлений учащихся (в связи с проблематикой текста);

- осмысление заглавия (эпиграфа, ключевых слов, начальной фразы текста и др.);

- семантизацию языковых средств текста;

- вероятностное прогнозирование содержания, типологических, стилистических, жанровых характеристик текста (по заглавию, ключевым словам, начальной или конечной фразе, имени автора, источнику и т.п.), формирование текстовых ожиданий» [Сотова 2008: 135–136].

Правильность понимания текста учащимися связана с пресуппозицией – предварительными фоновыми знаниями. К ним Г.С. Тер-Минасова относит «знания реалий и культуры, которыми обладает пишущий (говорящий) и читающий (слушающий)» [Тер-Минасова 2000: 4]. В связи с этим на предтекстовом этапе необходимо воссоздать историко-культурный контекст, в котором и должен рассматриваться анализируемый текст.

Когнитивный подход предполагает поиск ответов на вопросы: «Зачем создан текст?» и «Кому он адресован?». С этих

вопросов после первичного чтения текста, которое осуществляет либо учитель, либо заранее подготовленный учащийся, начинается этап текстовой деятельности. Обучая старшеклассников проникновению в смысл текста, мы опираемся на мнение Ю.А. Караулова о возможности «расщепления смыслового восприятия текста на понимание замысла автора (подтекста), концепсы, происходящие, происходившие, которые будут происходить в окружающем нас мире, реальном или вымышленном); содержательно-фактуальной (факты, события, процессы, происходящие, происходившие, которые будут происходить в окружающем нас мире, реальном или вымышленном); содержательно-концептуальной (индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в жизни общества, их сложного психологического и эстетико-познавательного воздействия, включая отношения между отдельными индивидуумами); содержательно-подтекстовой (скрытая информация, извлекаемая из содержательно-фактуальной информации благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также благодаря способности предложений внутри СФЕ приращивать смыслы) (см.: [Гальперин 2005: 27–28]).

Особая роль в работе над смыслом текста на этапе текстовой деятельности отводится выявлению видов текстовой информации, описанных И.Р. Гальпериным: содержательно-фактуальной (факты, события, процессы, происходящие, происходившие, которые будут происходить в окружающем нас мире, реальном или вымышленном); содержательно-концептуальной (индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в жизни общества, их сложного психологического и эстетико-познавательного воздействия, включая отношения между отдельными индивидуумами); содержательно-подтекстовой (скрытая информация, извлекаемая из содержательно-фактуальной информации благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также благодаря способности предложений внутри СФЕ приращивать смыслы) (см.: [Гальперин 2005: 27–28]).

Как же взаимодействуют когнитивный и аксиологический подходы на этапе текстовой деятельности? Для выявления содержательно-фактуальной информации текста, которая позволяет расширить и углубить фоновые знания учащихся, ведущим является когнитивный подход. При переходе к анализу содержательно-концептуальной информации существенно повышается внимание к контекстным значениям слов, сочетаемости слов, смыслу и строению предложений. Именно в этот момент на первое место в совместной деятельности учителя и учащихся по углублению понимания текста выходит аксиологический подход. Важнейшим моментом работы с содержательно-концептуальной информацией является поиск языковых средств, отражающих позицию автора. Многие художественные и художественно-публицистические тексты дают богатый материал для работы с концептом. Авторская позиция проявляется как

через концептосферу, так и через особые, характерные только для данного автора средства изобразительности и оценки.

Ценности нравственные и духовные являются глубинным смыслом текстов, используемых в нашей практике для совершенствования речевой деятельности старшеклассников. Выявление содержательно-концептуальной, а затем и содержательно-подтекстовой информации обуславливает необходимость сочетания когнитивного и аксиологического подходов с целью выведения учащихся на уровень осмысления национально-культурных ценностей и традиций, отраженных в языковых единицах родного языка.

Основным видом деятельности старшеклассников на послетекстовом этапе становится творчество: создание интерпретационного высказывания, предполагающего истолкование смысла текста. Это может быть возврат к смыслу заголовка, ответ на вопросы, с которых начинался этап текстовой деятельности: «Зачем создан текст?» и «Кому он адресован?», сопоставление своего отношения к проблеме, поднятой в тексте, с отношением к ней автора. Именно в созданных учащимися интерпретациях можно увидеть результат взаимодействия когнитивного и аксиологического, заключающийся одновременно в воспитании личности и ее интеллектуальном развитии, привитии ценностного отношения к языку и развитию умений вдумчивого чтения текстов, созданных на этом языке.

Проиллюстрируем процесс и результаты взаимосвязанного применения когнитивного и аксиологического подходов на примере работы с текстом рассказа В.П. Астафьева «Начало» в X классе.

Подтаежная деревушка с покосившейся дырявой силосной башней на всполье, с обсыпавшейся поскотиной, с косо торчащими колыями огородов, на которых и в безветрие шевелится лохматая талая перевязь. К осевшим в сугробы подслеповатым избушкам ведет задремавшая под белым снегом дорога, столбы возле нее пошатнулись, где и вовсе упали, оставив подпоры в виде виселиц. Обломками черных головешек обвисли и дремлют на ветках школьных тополей вороны, белым сном окутан заснеженный еловый лес за деревней, помеченный ночной заячьей топтаниной по опушке, даже синие дымы над избами дремлют, да и сам белый свет здесь отчего-то сер и дремотен.

Вдруг эту сонную тишину на куски разрывает резкий, яростный трезвон. Вороны срываются

и молча летят со школьного двора, помеченно-го собачьими и птичьими следами.

Долго, дико и устрашающе, будто сигнал о наступлении кары небесной, звенит школьный электровзвон, который остался включенным и на который никто, кроме ворон, не реагирует.

Эту школу никто не закрывал. Она сама собой опустела — не стало в деревушке детей, разбежались учителя, остыли и потрескались печи; кто-то с улицы разбил стекла в окнах, со двора они целы и серы от пыли. Двери в школе распахнуты, некоторые сорваны с петель, по снегу шуршат разлетевшиеся тетрадные листы с красными отметками. Над воротами, дугой выгнутыми по козырьку, треплет ветром изорванный праздничный плакат, лоскутки от портрета вождя мирового пролетариата, размытого дождем, бумажно шебаршат.

А парты в классах всё стоят рядами, учеников ждут, и классные доски на стенах, слегка потускневшие, наизготове, на одной написано: «Колька — дурак», на другой: «Светка — дура». По коньку крыши, кое-где уже сронившей тес, на фанере, бурым суриком крашенной, написано: «Миру — мир». Плакат на крепко прибитых укосинах долго будет стоять, и слова на нем долго будут живы.

Через каждые сорок пять минут трезвонит по едва живому селу, по опустелой округе школьный звонок, как бы извещая население о начале апокалипсиса, проще говоря, о конце света. Но скоро электричество от деревушки отцепят, и звонок умолкнет.

1999

[Астафьев 2008: 217].

Предтекстовый этап

Работа с заголовком текста, трактовка значения слова *начало*. Предтекстовые ожидания, формулируемые на основе возможного значения заголовка, знаний о творчестве В.П. Астафьева, чтения первого предложения текста; предположение об историко-культурном контексте с учетом года написания рассказа и смысла первого предложения.

Постановка цели, связанной с чтением и пониманием текста, трактовкой его смысла (уточнить предположения о смысле заголовка, возможном содержании текста; на основе содержательно-концептуальной информации выявить способы выражения авторского отношения, средства авторской оценки; определить позицию автора; выявить подтекст).

Текстовый этап

Определение возможных уровней понимания текста: первичное понимание, углубленное понимание, интерпретация текста.

Планирование деятельности, связанной с первичным пониманием текста: первичное прочтение текста, определение темы, поиск микротем в абзацах, выявление фактуальной информации, работа со значением незнакомых и малознакомых слов.

Планирование деятельности, связанной с углубленным пониманием текста: воссоздание историко-культурного контекста; работа с концептуальной информацией текста и языковыми средствами ее выражения: выявление в тексте концептов, анализ способов их представления на лексическом и грамматическом уровнях, поиск средств авторской оценки, умозаключения о позиции автора, его отношении к предмету речи. Поиск подтекстовой информации, предположения о глубинном смысле текста, их обсуждение и доказательство своей точки зрения.

Послетекстовый этап

Планирование деятельности, связанной с интерпретацией текста: постановка самими учащимися задачи для создания интерпретационного высказывания.

1. Ответить на вопросы: «Зачем создан текст? Кому он адресован?»

2. Создать слайдовую презентацию, отражающую глубинный смысл текста.

3. Создать графический образ текста, отразив в нем связи между концептами.

4. Высказать свое отношение к проблеме, поднятой в тексте, подтвердив собственную точку зрения аргументами.

Представим более подробно работу над углубленным пониманием текста с опорой на виды текстовой информации (совместная деятельность учителя и учащихся).

1. Анализ содержательно-фактуальной информации:

1) беседа по вопросам времени, места действия, выбору предметов описания;

2) языковой анализ при работе с определенным видом информации (анализ слов, словосочетаний, указывающих на время, место действия, предметы, включенные в описание: *1999 год, подтаежная деревушка, избенки, дорога, столбы, сугробы, вороны, опустевшая школа, парты, доски, плакат, школьный электровзвон, электричество*);

3) результаты работы над пониманием текста (выводы по результатам анализа содержательно-фактуальной информации; активизация межпредметных связей, пополнение знаний учащихся, связанных с пониманием историко-культурного контекста).

2. Выявление содержательно-концептуальной информации:

1) поиск в тексте ключевых слов и смысловых комплексов, грамматических конструкций, содержащих концептуальную информацию; выявление основных концептов текста, их соотношение с системой национально-культурных ценностей;

2) языковой анализ при работе с определенным видом информации:

а) анализ способов выражения концептуальной информации:

— описание деревушки (*покосившаяся дырявая силосная башня, обсыпавшаяся поскотина, осевшие в сугробы подслеповатые избенки; дымы над избами дремлют; да и сам белый свет здесь отчего-то сер и дремотен*),

— дороги (*задремавшая под белым снегом, столбы возле нее пошатнулись, некоторые упали, подпоры, оставшиеся от них, напоминают висилицы*),

— школы (*сама собой опустела, разбитые с улицы стекла, остыли и потрескались печи, двери распахнуты, некоторые сорваны с петель, разлетевшиеся тетрадные листы с красными отметками, изорванный праздничный плакат*).

Слабые проблески надежды проскальзывают в описании школы: *а парты в классах всё стоят рядами, учеников дожидаются; доски на стенах, слегка потускневшие, наизготове; другой плакат, постоянный, на крепко прибитых укосинах долго будет стоять и слова на нем («Миру — мир») долго будут живы*.

Школьный звонок заслуживает особого внимания: через каждые 45 минут трезвонит по едва живому селу; резкий, яростный трезвон разрывает тишину, нависшую над деревушкой; звонит долго, дико и устрашающе, будто сигнал о наступлении кары небесной, однако, кроме ворон, на него никто не реагирует; остался включенным, но скоро электричество отцепят, и звонок умолкнет (как будто прекратится ток крови по сосудам);

б) анализ средств цветовой изобразительности: белый разных оттенков, черный, синий, серый, красные вкрапления на белом, бурый;

3) результаты работы над пониманием текста (выявление концептосферы текста: «жизнь», «смерть», «звонок», «апокалипсис»):

У каждого концепта свои ассоциативные связи: жизнь здесь в первую очередь ассоциируется с детьми, со школой, в которой не только учебный, но и культурный центр деревушки, вокруг нее и вращалась жизнь. И надежда на возвращение жизни тоже связана с мыслью, что парты и доски ждут детей.

Очертания предметов, их описания, глаголы и глагольные формы, обозначающие основные

и добавочные действия, создают картину запустения, разорения, отсутствия человека, усиливают ощущение умирания: от былой жизни остались лохмотья, головешки, осколки, лоскутки, обрывки.

Звонок подобен сигналу тревоги, набату, возвещает о беде. Он должен беспокоить, раздражать, привлекать внимание. Но на этот сигнал о наступлении кары небесной никто не реагирует.

С отключением электричества исчезнет и эта возможность известить окружающий мир о смерти маленькой деревушки.

Цветовые значения поддерживают ощущение смерти, а красные отметки на тетрадных листах, разлетевшихся по снегу, напоминают капельки крови.

3. Вывод на основе анализа концептуальной информации. Переход к формулированию предположений о подтексте:

1) создается ситуация обмена мнениями: учитель побуждает учащихся сформулировать свои выводы;

2) обсуждаются результаты работы над пониманием текста (возвращение к заголовку текста и предтекстовым ожиданиям; выявление авторского замысла; ответ на вопросы: «Для чего написан текст? Кому он адресован?»):

Высказывания учащихся:

«Для автора смерть школы равносильна смерти деревни. Резкий, душераздирающий звонок должен привлечь внимание читателя к проблеме сохранения сельских школ».

«Не будет школы в селе — жизнь остановится. А для Виктора Астафьева умирающее село — начало конца света. Значение слова “начало”, о котором мы говорили до прочтения текста, повернулось совсем неожиданной стороной».

«Звонок, возвещающий о начале апокалипсиса, разрывает тишину, звучит дико и устрашающе, однако люди ему не внемлют. Но скоро электричество от деревушки отцепят... Последний крик о сохранении жизни в деревне замолкнет навсегда».

«Создается впечатление, что настроение безнадёжности все-таки перебивается слабой надеждой: “парты ждут”, “классные доски наизготове”. Это только начало конца. А вдруг люди задумаются, опомнятся?»

Результатом взаимосвязанного применения когнитивного и аксиологического подходов становится понимание глубинного смысла высказывания, при этом «вместе с осознанием ценности языка и ценностных смыслов жизни» учащийся получает «потенциал к самореализации личности» [Дейкина 2014: 35].

ЛИТЕРАТУРА

Астафьев В.П. Затеси. — М., 2008.

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. — 3-е изд., стер. — М., 2005.

Дейкина А.Д. Гуманистическая традиция формирования и развития личности школьника в современном аксиологическом понимании // Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка (к юбилею профессора А.Д. Дейкиной): кол. монография / под науч. ред. Е.А. Рябухиной, В.Д. Янченко; сост. Е.А. Рябухина. — М.; Пермь, 2014.

Дейкина А.Д. Когнитивная теория методики как стратегическая основа школьного курса русского языка // Филология в пространстве современных гуманитарных исследований: сборник статей по материалам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 95-летию ПГПГУ и 95-летию филологического факультета. — Пермь, 2016 [Дейкина 2016 а].

Дейкина А.Д. Русский язык как источник развития языковой личности (методический взгляд) // Российская словесность — культурный код нации и основа воспитания уважения и любви к родному отечеству. II Всероссийский форум учителей русского языка и литературы на Волге. 22–25 сентября 2016 года. Тезисы докладов, статьи, конкурсные материалы из лучших работ / сост. Л.А. Тропкина. — Волгоград, 2016 [Дейкина 2016 б].

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. — 2-е изд., стер. — М., 2002.

Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность / отв. ред. Д.Н. Шмелев. — М., 1989.

Сотова И.А. Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности учащихся на уроках русского языка: дис. ... д-ра. пед. наук. — М., 2008.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М., 2000.

REFERENCES

Astafev V.P. Zatesi. [Zatesi]. Moscow, 2008. (In Rus.)

Halperin I.R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]. 3rd ed., Sr. Moscow, 2005. (In Rus.)

Deykina A.D. Gumanisticheskaja tradicija formirovaniya i razvitiya lichnosti shkol'nika v sovremennom aksiologicheskom ponimanii [The humanistic tradition of the formation and development of the student's personality in the modern axiological sense]. In *Sovremennaja metodicheskaja koncepcija lichnostnogo*

razvitiya uchashhihsja v processe izuchenija russkogo jazyka (k jubileju professora A.D. Deykinoj) [Modern methodical concept of the personal development of students in the process of learning the Russian language (for the anniversary of Professor A.D. Deykina)]. Collective monograph. Ed. by E.A. Ryabukhina, V.D. Yanchenko; Comp. by E.A. Ryabukhina. Moscow; Perm, 2014. (In Rus.)

Deykina A.D. Kognitivnaja teorija metodiki kak strategicheskaja osnova shkol'nogo kursa russkogo jazyka [Cognitive theory of the methodology as a strategic basis of the school course of the Russian language]. In *Filologija v prostranstve sovremennyh humanitarnyh issledovanij: sbornik statej po materialam Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoi konferencii, posvjashhennoj 95-letiju PGGPU i 95-letiju filologicheskogo fakul'teta* [Philology in the space of modern humanities studies: A collection of articles based on the materials of the All-Russian international scientific conference devoted to the 95th anniversary of PGPP and the 95th anniversary of the philological faculty]. Perm, 2016. (In Rus.)

Deykina A.D. Russkij jazyk kak istochnik razvitiya jazykovoj lichnosti (metodicheskij vzgljad) [Russian language as a source of development of the linguistic personality (Methodological view)]. In *Rossijskaja slovesnost' — kul'turnyj kod nacii i osnova vospitaniya uvazhenija i ljubvi k rodnomu otechestvu. II Vserossijskij forum uchitelej russkogo jazyka i literatury na Volge. 22–25 sentjabrja 2016 goda. Tezisy dokladov, stat'i, konkursnye materialy iz luchshih rabot* [Russian literature is the cultural code of the nation and the basis for fostering respect and love for the motherland. II All-Russian forum of teachers of Russian language and literature on the Volga. September 22–25, 2016]. Ed. by L.A. Tropkina. Volgograd, 2016. (In Rus.)

Karaulov Y.N. Russkij jazyk i jazykovaja lichnost' [Russian language and the linguistic personality]. 2nd ed., sr. Moscow, 2002. (In Rus.)

Karaulov Y.N. Russkaja jazykovaja lichnost' i zadachi jego izuchenija [Russian language personality and the objectives of its research]. In *Jazyk i lichnost'* [Language and personality]. Ed. by D.N. Shmelev. Moscow, 1989. (In Rus.)

Sotova I.A. Teorija i praktika samokontrolya v pis'mennoj rechevoj dejatel'nosti uchashchihsja na urokah russkogo jazyka [Theory and practice of self-control in the written speech activity of students at Russian language lessons]. Dis. Dr. Sci. (Education). Moscow, 2008. (In Rus.)

Ter-Minasova S.G. Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija [Language and intercultural communication]. Moscow, 2000. (In Rus.)

Диктанты с частичным и полным техническим обеспечением как универсальный тип работ для школьников и студентов (Опыт классификационного описания)

В технико-дидактическом аспекте рассмотрены проблемы технологии и классификации частично и полностью технизированных (технически опосредованных) диктантов для школы и вуза. По комплексу параметров описаны их группы и виды, выполняемые контактно и дистантно, коллективно и индивидуально, с педагогом или полностью самостоятельно с помощью компьютера, смартфона и бескомпьютерных устройств со специализированными физическими носителями информации.

Ключевые слова: аудиторное и дистанционное обучение; технические средства обучения; компьютер; электронные ресурсы; аудиозапись; видеозапись; онлайн-диктант; самодиктант; радиодиктант; фонодиктант; видеодиктант; диктант программированный; диктант электронный; диктант интерактивный; диктант смартфонный; диктант телефонный

Tatyana A. Ostrikova

Dictation Tests with a Partial or Full Technical Support as a Versatile Educational Mean (Experience of Classification Description)

This paper is devoted to analysing the problems of the technology and classification of dictation achievement tests carried out with a partial or full technical support (computer-assisted) for use both in school and university education. These problems are considered in terms of various technical and didactic aspects. Using a specifically developed set of parameters, a classification of such tests is provided. Dictation tests are distinguished into groups and types with respect to whether they are carried out in the classroom or distantly, collectively or individually, with a teacher or completely independently using a computer, smartphone and other devices equipped with data storage tools.

Keywords: classroom and distant teaching; technical teaching means; computer; digital resources; audiorecording; videorecording; online dictation; self-dictation; radio-dictation; phono-dictation; video-dictation; programmed dictation; electronic dictation; interactive dictation; smartphone dictation; phone dictation

В рамках научно-методической школы профессора Алевтины Дмитриевны Дейкиной осуществляются научно-методические исследования в синтезе предметных методик обучения русскому языку (О.В. Алексеева, О.Е. Дроздова, Г.М. Кулаева, Э.В. Криворотова, О.Н. Левушкина, Е.А. Рябухина, О.А. Скрябина) и теоретико-практического обеспечения подготовки

филологов по истории и методике преподавания русского языка (Н.А. Исаева, Т.А. Острикова, В.Д. Янченко).

С такой школьно-вузовской метадидактической позиции опишем **технизированные диктанты** как универсальный тип учебных работ (тренировочных и диагностических), проводимых педагогом с технической поддержкой или технически опосредованно, а также самостоятельно выполняемых учениками/студентами с помощью компьютера и некомпьютерных технических средств обучения (ТСО). Техническое оснащение проверки учителем письменных работ и обработки их результатов в данном случае не учитывается.

В докомпьютерный период ТСО по русскому языку разрабатывались для обучения иностранцев и учащихся национальных школ. Технизированные диктанты по русскому языку как родному были редкостью и даже не включались в их перечни (см.: [Булохов 1994: 70–72]). В методических публикациях диктанты с ТСО относят

Татьяна Александровна Острикова, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и литературы

E-mail: t.a.ostrikova@mail.ru

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»

пр. Ленина, д. 92, г. Абакан, 655017, Россия

Katanov Khakass State University

92 Lenin av., Abakan, Khakasiya, 655017, Russia

Ссылка для цитирования: Острикова Т.А. Диктанты с частичным и полным техническим обеспечением как универсальный тип работ для школьников и студентов (Опыт классификационного описания) // Русский язык в школе. – 2019. – № 1. – С. 32–38. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-32-38.

в основном к нетрадиционным, хотя со временем технически опосредованные работы стали распространенными и поэтому традиционными. В ряд нетрадиционных диктантов мы включаем игровые, дружеские, иллюстрированные, технизированные (см. подробнее: [Острикова 2016: 130–140]).

Чтобы охарактеризовать технизированные диктанты по лингводидактическим технологиям и особенностям обучения в современных школах и вузах, рассмотрим — применительно к диктанту — соотношение понятий «техника», «технология», «технологизация», «технизация», «техничко-организационные приемы».

Техника для диктанта — это компьютер, устройства с доступом к Интернету (например, смартфон) и традиционные некомпьютерные ТСО, обеспечивающие процесс обучения/учения и самодиагностики. Многозначное слово *техника* здесь используется в прямом значении и обозначает аппаратуру, т.е. технические устройства со специальными физическими носителями информации. С лингвистической точки зрения в тематический ряд «Техника» входят родовые (гиперонимы) и видовые (гипонимы) слова, являющиеся наименованиями компьютерной техники и докомпьютерных устройств с их носителями информации. Сегодня массово распространены сотовые телефоны, планшеты, смартфоны, поэтому их, наряду с компьютерами, необходимо более широко использовать в обучении, особенно надомном.

1. Некомпьютерная техника: аудиоустройства — магнитофон, диктофон, проигрыватель, аудиоплеер; радиоустройства — радиоприемник сетевой, автономный, универсальный; кино-/теле-/видеоустройства — кинокамера, телевизор, телекамера, видеоманитофон, видеокамера, видеоплеер; телефонные устройства — телефон кабельный, сотовый; проекционные устройства — эпидиаскоп, фильмоскоп, диапроектор, кодоскоп и др. Физические носители информации — слайд, диапозитив, компакт-диск, грампластинка, лента магнитная/электромагнитная, диафильм, видеопленка, кодопленка, кинопленка, видеокассета, аудиокассета и др.

2. Компьютерная и компьютеризованная техника: компьютер — персональный компьютер (ПК), карманный ПК (КПК), ноутбук, нетбук, планшет, ультрабук; моноблок (ПК с монитором); КПК

с функцией телефона — смартфон; умные очки и др. Физические носители информации: карта памяти (сим-карта, флеш-карта и др.), жесткий диск, CD-диск, DVD-диск и иные оптические диски и т.д.

Технология диктанта. В рамках методики диктанта его технология понимается нами как типовая процедура проведения диктанта конкретного типа и вида, обусловленная минимум четырьмя компонентами: 1) основными и дополнительными заданиями; 2) диктуемым исходным дидактическим материалом (ИДМ); 3) способом самопроверки написанного; 4) образцом выполненной письменной работы (см. диктант-продукт).

Для номинации методически обоснованного комплекса действий употребляются разные рабочие термины и терминологические словосочетания — *методика диктанта, механизм проведения, техника диктанта, порядок работы, процедура, техника, последовательность работы, схема диктанта, способы проведения*. В целях унификации названий процедуры выполнения диктанта мы используем родовой термин *технология*, так как он способен аккумулировать все номинации процессуальной методики. «Технология диктанта — это типовая, частично варьируемая последовательность учебных действий с определенным языковым материалом в соответствии с требованиями основных и дополнительных заданий диктанта конкретного типа и вида; процессуальный перечень — стандартный или творчески варьируемый; модифицируемый комплекс поэтапных (общих и детализированных) действий педагога и обусловленных учебных действий учащихся, создающих под диктовку свою письменную работу — с опорами или самостоятельно» [Острикова 2016: 22].

В практической методике XX в. описаны все основные процедурно-технологические действия учителя и учащихся при выполнении разнообразных диктантов. Понимание набора их технологических этапов неоднозначно, так как связано с видами диктантов по характеру исходного дидактического материала (текстовые и нетекстовые) и по сущности основных и дополнительных заданий. Типовые этапы работы с правописным текстовым диктантом — это знакомство с текстом, запись текста, его самопроверка (считывание). Проведение правописно-речевых диктантов (например, свободного) предусматривает в процессе их

предварительной подготовки освоение содержания текста, его языковой анализ, обогащение лексики и синтаксического строя речи учащихся.

Если рассматривать технологию диктанта более узко — только как аудирование и письмо, то здесь важно обоснованное сочетание технологических этапов чтения вслух и диктовки.

1. Этап первого полного чтения ИДМ нужен обычно для текстовых диктантов; словарные и фразовые диктанты сразу пишутся путем последовательного чтения слов/словосочетаний, чтения и диктовки отдельных предложений.

2. Этап диктовки и записывания является основным и обязательным для текстовых и нетекстовых диктантов. Например, в контрольном диктанте учитель сначала читает весь текст; затем читает первое предложение полностью, потом диктует его по частям, а ученики пишут под диктовку; после записи первое предложение читается снова целиком. Аналогично идет работа с остальными предложениями.

3. Этап заключительной полной диктовки ИДМ обязателен для большинства видов диктантов. После записи всего текста или нетекстовых примеров учитель снова читает ИДМ полностью, но уже более медленно в целях обеспечения самопроверки написанного.

Технологизация диктанта — понятие процессуальной методики русского языка; понимается нами как методическая стандартизация технологии диктанта с учетом технических, дидактических, языковых и прочих параметров. Каждый вид учебных и диагностических работ, включая диктант, можно называть технизированным, если на определенном технологическом этапе он проводится педагогом с применением одного из видов компьютерных ТСО или с полным компьютерным обеспечением.

Технико-организационный прием (ТОП) — элемент технологизации диктанта, связанный с педагогической техникой (см.: Основы педагогического мастерства / ред. И.А. Зазюн. — М., 1989. — С. 79), с приемами организации познавательной деятельности и научной организации труда (см.: Раченко И.П. НОТ учителя. — М., 1989). Термин *технико-организационный прием* введен нами для номинации приемов рационального и эффективного выполнения (за ограниченный промежуток времени)

диктантов и иных устно-письменных работ по русскому языку.

Технизация обучения. В «Толковом словаре иностранных слов» под ред. Л.П. Крысина слово *технизация* понимается как процесс внедрения техники [Электронный ресурс]. В системе образования *технизация* — это неизбежный технико-технологический процесс внедрения ТСО, обусловленный разработкой и массовым производством технических устройств, получающих распространение в быту, офисах, образовательных организациях. Например, в 1930–1950-е гг. в стране осуществлялась всеобщая электрификация и радиофикация, а в 1990–2000-е гг. началась всеобщая компьютеризация. При обучении русскому языку сначала она была желательной, а в 2010-е стала обязательной.

Компьютеризация обучения и, соответственно, появление электронно-интерактивных, мультимедийных диктантов обусловлены развитием докомпьютерных ТСО и разработкой лингводидактического обеспечения (см.: [Прессман 1985; Городилова 1979; Зельманова 1990; Компьютеры в обучении... 1990]). Во 2-й половине XX в. благодаря труду многих филологов, методистов-русистов, учителей и технических специалистов была создана информационная база по теории и практике обучения русскому языку как родному, государственному и иностранному. Сегодня она переводится в электронную форму и непрерывно обогащается педагогами-практиками.

Современные персональные компьютеры аккумулируют функции всех ранее известных бескомпьютерных ТСО, однако последние нецелесообразно полностью вытеснять из процесса обучения даже если в школе/вузе уже есть мультимедиакомплексы. Отсутствие компьютера и его подключения к Интернету не является препятствием для индивидуально-самообразовательного выполнения диктантов как аудируемого¹ типа письменных работ по русскому и другим языкам.

¹ Здесь мы не говорим про псевдодиктанты на вставку, заполонившие образовательное пространство в виде так называемых зрительных «диктантов» и «электронных онлайн-диктантов», не имеющих никакого отношения к слуховым диктантам, необходимым для формирования навыков аудирования и письма. По сути, это тесты на заполнение пробелов в визуально предъявленном дидактическом материале. Таков, например, межрегиональный

Классификационное описание тех-
низированных диктантов предпола-
гает их системный анализ и характери-
стику по блокам общих и частных параметров
[Острикова 2016: 30–31]. Если мы сопо-
ставим традиционные и технизированные
диктанты по базовым параметрам (фак-
тическим, целевым и операционным), то
принципиальной разницы между ними не
обнаружим. Существенные различия вы-
являются лишь по блоку технико-дидак-
тических параметров, к которым мы от-
носим: 1) общедидактические, например:
«Присутствие/отсутствие в классе (ауди-
тории) обучаемых»; «Контактное/дистантное
общение в режиме реального времени»;
2) собственно технические, например:
«Виды техники и физические носители ин-
формации»; 3) технико-технологические,
например: «Частичное или полное тех-
ническое обеспечение работы обучаемых
и обучающихся» и др.

По параметру «Компьютерное опосре-
дование учебной работы» разграничим
диктанты бескомпьютерные и компьютер-
ные, проводимые чаще по Интернету, чем
без Интернета (см.: [Интерактивный дик-
тант 2013]). Компьютерно-электронную
опосредованность мы рассматриваем как
технический параметр описания аудитор-
ных и дистанционных диктантов, хотя ин-
формационно-коммуникационные техно-
логии мало влияют на лингвометодиче-
скую сущность и технологию языкового
диктанта (см.: [Киселев, Бочкова 2014]).
По параметру «Место и объем техническо-
го обеспечения работы обучающего и обу-
чаемого» различаем диктанты полностью
и частично технизированные, т.е. с полным
и неполным техническим обеспечением.

Взаимосвязанные параметры «Обуче-
ние аудиторное (общеклассное, группо-
вое) и надомное (домашнее, удаленное,
дистанционное)» дополним параметром
«Непосредственное проведение диктанта
педагогом», не учитывая технизацию ра-
боты педагога на этапе подготовки дик-
танта и проверки диктанта-продукта. По
указанному параметру считаем необходи-
мым выделить технизированные диктанты

контактные (аудиоконтактные и видео-
контактные) и дистантные (бесконтакт-
ные). Первые проводятся лично педаго-
гом-предметником аудиторно и дистан-
ционно в рамках учебного процесса и в
режиме реального времени с помощью
интернет-связи, радиосвязи, телефонной
связи и др. Аудио-/видеоконтакт обуча-
ющего и обучаемого важен для педагога,
так как он может «выбирать нужный темп,
правильно паузировать и членить текст
и предложение, устанавливать зрительный
контакт с аудиторией, следить за утомляе-
мостью пишущих» [Кулаева, Важина 2018:
169]. Прямое или технически опосредован-
ное общение необходимо и дистанционно
обучаемым лицам, поскольку эмоциональ-
ная поддержка мотивирует учение, преду-
предждает у детей и взрослых развитие чув-
ства одиночества.

Дистанционные и аудиторные диктан-
ты с онлайн-общением обучающего и об-
учаемых мы еще называем онлайнowymi,
хотя они могут проводиться педагогом
и без Интернета² только на основе радиоте-
лефонии (онлайн-фонодиктант), и по
компьютеру через Интернет (онлайн-
скайп-диктант), и по смартфону (онлайн-
смарт-диктант).

Бесконтактные технизированные дик-
танты — это самостоятельные устно-пись-
менные работы (аудиторные и домашние),
которые не проводятся педагогом в режи-
ме реального времени, а выполняются по
специальным аудио-/видеозаписям или
по электронным компьютерным програм-
мам, например в режиме «Диктант». Так,
при дистанционном обучении ученик «мо-
жет работать в электронной тетради в бес-
платном онлайн-офисе Google Docs, где
учитель заранее подготовил учебный ма-
териал (технологическую карту), регули-
рующий ход урока» [Грищенко 2016: 29].
Программированные электронные диктан-
ты³ зачастую являются платными (выделено

² Традиционно онлайн-диктантами называют электронные/интерактивные работы по ком-
пьютеру с доступом к интернету (см.: interactive
dictation, online dictation).

³ О пользе и своеобразии электронных слу-
ховых диктантов говорит реклама: «Диктанты
озвучены профессиональными дикторами. <...>
Скорость диктовки соответствует средней ско-
рости набора текста. Вам не придется посто-
янно жать паузу, чтобы успеть набрать диктант.
Писать диктант можно в том же окне, в котором
проигрывается звук и находится медиаплеер.

интерактивный «диктант» по охране труда,
представляющий собой электронное вопро-
сно-ответное тестирование. В пустые ячейки
поля ответов вписываются пропущенные слова;
например, за час нужно заполнить пропуски в 30
предложениях [infotrud66.ru/news/40].

нами. — Т.О.); выполняются самостоятельно по видеонструкции и проверяются автоматически специальной программой.

Электронные слуховые диктанты можно выполнять аудиторно в присутствии педагога как организатора, а не как чтеца (в этом случае речь не идет о технической записи диктанта на этапе его подготовки педагогом). Все технологические этапы письменной работы (и оргомент, и чтение, и диктовка, и организация самопроверки) проводятся технически опосредованно по установкам, командам, заранее записанным на физические носители.

Слуховые технизированные диктанты могут проводиться в принципе по любым аудиозаписям, активируемыми с помощью звуковоспроизводящей и звукопередающей специализированной техники, видеотехники и компьютера. Например, видеодиктант выполняется по видеозаписям, которые могут быть сохранены на компьютере и воспроизведены с его помощью. Более широко распространены фонодиктанты (см.: [Курцева 1994]), которые мы рассматриваем как родовое название группы компьютерных и бескомпьютерных фоноаудиодиктантов (см. радиодиктант, грамофонный по грампластинкам, магнитофонный, диктофонный, плеерный, фоно-электронный и др.). Например, в вузах практиковался вступительный аудиторно-дистанционный радиодиктант: абитуриенты, сидящие в разных в аудиториях, писали один и тот же текст, слушая его магнитофонную запись через индивидуальные наушники [Гусарова 2003: 36].

Так что, если все-таки вам потребуется нажать паузу или промотать запись, не надо будет переключаться между окнами. Вы можете менять размер шрифта при наборе. Первое выразительное чтение текста и диктант находятся в разных слайдах. Если вы не хотите утомлять себя прослушиванием текста целиком, можно просто перейти к следующему заданию, а не перематывать длинный звуковой файл. Программа, проверяющая текст, опознает и указывает все возможные виды ошибок. Если вы не начали набирать вообще другой текст, она корректно отразит все, что не совпало с эталоном. После проверки вы сможете в одном окне сравнить свой и исходный тексты. При этом в исходном будут подсвечены символы, которые вы набрали неверно или пропустили. Вы можете писать диктант на бумаге и сверить его после по ключу» [<https://www.mogu-pisat.ru>].

Полагаем, что сегодня важно говорить о формировании системы диктантов с частичным и полным техническим обеспечением чтения-диктовки, выполнения (письма) и самопроверки. Представим опыт классификации технизированных диктантов — аудиторных (общеклассных, групповых, массовых) и домашних (учебных) и самообразовательно-самопроверочных).

Группы и виды технизированных диктантов

1. Технизированные контактные диктанты — компьютерные и бескомпьютерные (в реальном времени с прямым и технически опосредованным общением педагога с обучаемыми).

1.1. Аудиторный фонодиктант с частичным аудиообеспечением.

1.2. Дистантно-онлайнный видеодиктант по интернет-связи, например: скайп-диктант (скайповый диктант), смарт-диктант (смартфонный диктант) и др.

1.3. Дистантно-онлайнный фонодиктант по радиосвязи (онлайн-радиодиктант) и телефону (телефонный онлайн-диктант) и др.

2. Технизированные бесконтактные диктанты и самодиктанты с полным компьютерным обеспечением (по аудио-/видео-/мультимедиа материалам и электронным программам).

2.1. Компьютерные диктанты и самодиктанты с электронным обеспечением:

1) электронные программированные диктанты по учебным (обучающим и диагностическим) и самообразовательным электронным программам;

2) электронные фонодиктанты по фоноаудиозаписям, по аудиоплееру и, редко, по живой радиотрансляции (см. также веб-радио) для тренинга скоростной записи устной речи;

3) электронные видеодиктанты по видеоматериалам, видеоплееру;

4) электронные мультимедиадиктанты — по мультимедиа.

2.2. Бескомпьютерные диктанты и самодиктанты с полным аудио- или видеообеспечением, с проверкой диктанта-продукта педагогом или с самопроверкой:

1) аудиторные и домашние видеосамодиктанты по видеозаписи реального урока диктанта;

2) аудиторные фонодиктанты, например в лингафонных кабинетах, и домашние фоносамодиктанты (диктофонный, магнитофонный, плеерный, телефонный и др.):

а) по материалам аудиокниг, фонотек (аудиотек), по вербальным грампластинкам;

б) по аудиозаписям уроков диктанта.

В завершение обратим внимание на то, что данная классификация слуховых (аудируемых) диктантов является предварительной, ее трудно составить окончательно в связи с бурным развитием информационно-коммуникационных технологий и непрерывным обновлением средств связи. Методическая информация о диктантах и для диктантов, предъявляемая сегодня в разнообразных ИКТ-формах, требует отдельного научного изучения, систематизации и унификации. В дальнейшем мы планируем рассмотреть видовое разнообразие и методику технизированных диктантов по русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

- Булохов В.Я. 100 разновидностей диктанта. — Красноярск, 1994.
- Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства. — М., 1979.
- Грищенко А.И. Дистанционный урок «Простое осложненное предложение. Предложение с однородными членами» (X класс) // Русский язык в школе. — 2016. — № 7. — С. 29–31.
- Гусарова И.В. Диктант как вид экзаменационной работы // Русский язык и литература для школьников. — 2003. — № 4. — С. 35–39.
- Зельманова Л.М. Методика использования средств обучения на уроках русского языка. — М., 1990.
- Интерактивный диктант [Электронный ресурс]: обучающий программный комплекс для учащихся школ, студентов средних и высших профессиональных учреждений: программа для ЭВМ / И.А. Егоров, А.В. Боева. — Старый Оскол, 2013. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
- Киселев Г.М., Бочкова Р.В. Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 2014.
- Компьютеры в обучении русскому языку: проблемы и решения / Е.А. Власов, Т.Ф. Юдина, О.Г. Авраменко, А.В. Шилов. — М., 1990.
- Кулаева Г.М., Важина Е.Н. Формирование у студентов-филологов профессионально-методических умений на основе использования интерактивных технологий // Вестник Оренбургского гос. пед. университета. — 2015. — № 1. — С. 167–177.
- Курцева З.И. Магнитофон на практическом занятии «Фонодиктант на уроке русского языка» // Учим и учимся: сб. ст. / сост. Т.М. Фалина. — М., 1994. — С. 46–49.
- Острикова Т.А. Методика изучения орфографии, пунктуации и иных разделов русского языка: история, теория и практика диктанта: учеб. пособие. — Абакан, 2016.
- Прессман Л.П. Методика и техника эффективного использования средств обучения в учебно-воспитательном процессе. — М., 1985.
- Толковый словарь иностранных слов / под ред. Л.П. Крысина. — М., 1998 [Электронный ресурс]. — URL: dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/53658 (дата доступа: 20.10.2018).

REFERENCES

- Bulokhov V.Y. 100 raznovidnostej diktanta [100 varieties of dictation]. Krasnoyarsk, 1994. (In Rus.)
- Gorodilova G.G. Obuchenie rechi i tehnicheckie sredstva [Teaching the language and technical means]. Moscow, 1979. (In Rus.)
- Grishchenko A.I. Distancionnyj urok «Prostoe oslozhnennoe predlozhenie. Predlozhenie s odnorodnymi chlenami» (X klass) [Remote lesson «Simple complicated sentence. Sentence with similar parts» (10th form)]. In *Russkij jazyk v shkole* [Russian language at school]. 2016, No. 7, pp. 29–31. (In Rus.)
- Gusarova I.V. Diktant kak vid ekzamenacionnoj raboty [Dictation as a type of achievement testing]. In *Russkij jazyk i literatura dlja shkol'nikov* [Russian language and literature for schoolchildren]. 2003, No. 4, pp. 35–39. (In Rus.)
- Zelmanova L.M. Metodika ispol'zovanija sredstv obuchenija na urokah russkogo jazyka [Methods of using technologies in Russian language lessons]. Moscow, 1990. (In Rus.)
- Egorov I.A., Boeva A.V. Interaktivnyj diktant [Elektronnyj resurs]: obuchajushchij programmnyj kompleks dlja uchashchihsja shkol, studentov srednih i vysshih professional'nyh uchrezhdenij: programma dlja JeVM [Interactive dictation [Electronic resource]: an educational software package for schoolchildren, students of secondary and higher professional institutions: computer program]. Stary Oskol, 2013. (CD-ROM). (In Rus.)
- Kiselev G.M., Bochkova R.V. Informacionnye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii [Information technologies in pedagogical education]. A textbook. 2nd ed. Moscow, 2014. (In Rus.)
- Komp'yutery v obuchenii russkomu jazyku: problemy i reshenija [Computers in teaching Russian: Problems and solutions]. Vlasov E.A., Yudina T.F., Avramenko O.G., Shilov A.V. Moscow, 1990. (In Rus.)
- Kulaeva G.M., Vazhina E.N. Formirovanie u studentov-filologov professional'no-metodicheskikh umenij na osnove ispol'zovanija interaktivnykh tehnologij [Formation of professional-methodical skills in philology students based on the use of interactive

technologies]. In *Vestnik Orenburgskogo gos. ped. universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University]. 2015, No. 1, pp. 167–177. (In Rus.)

Kurtseva Z.I. Magnitofon na prakticheskom zanjatii «Fonodiktant na uroke russkogo jazyka» [Tape recorder at the practical lesson “Phonodictant at the Russian language lesson”]. In *Uchim i uchimsja* [Teaching and learning]. Ed. by T.M. Falina. Moscow, 1994, pp. 46–49. (In Rus.)

Ostrikova T.A. Metodika izuchenija orfografii, punktuacii i inyh razdelov russkogo jazyka: istorija, teorija i praktika diktanta: ucheb. posobie [Methods

of teaching spelling, punctuation and other aspects of the Russian language: History, theory and practice of dictation]. A textbook. Abakan, 2016. (In Rus.)

Pressman L.P. Metodika i tehnika effektivnogo ispol'zovanija sredstv obuchenija v uchebno-vospitatel'nom processe [Methods and techniques for the effective use of technical teaching means in the educational process]. Moscow, 1985. (In Rus.)

Tolkovyj slovar' inostrannyh slov [Dictionary of Foreign Words]. ed. L.P. Krysin. Moscow, 1998 [Electronic resource]. URL: dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/53658 (access date: 10.20.2018). (In Rus.)

ХРОНИКА

Всероссийский съезд учителей русской словесности

7–9 ноября 2018 г. в МГУ имени М.В. Ломоносова состоялся Всероссийский съезд учителей русской словесности, в работе которого приняли участие учителя русского языка и литературы, преподаватели вузов из разных регионов Российской Федерации. Участников съезда приветствовали Патриарх Кирилл и ректор МГУ В.А. Садовничий, доклад которого был посвящен традициям филологического образования в Московском университете.

На пленарном заседании съезда выступили: профессор МПГУ В.Ф. Чертов, ректор РГПУ имени А.И. Герцена профессор С.И. Богданов, ректор Северо-Кавказского университета А.А. Левитская, заместитель президента Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор РАО В.С. Басюк.

В докладе В.Ф. Чертова «Российский учитель словесности как социокультурный феномен: проблемы профессиональной подготовки» рассматривались современные стратегии подготовки учителей-словесников, при этом предлагалось учитывать разумное сочетание традиций и инноваций, фундаментальность филологической подготовки, ее соответствие современным научным представлениям.

В докладе С.И. Богданова «Русский язык в школе: тревоги и надежды» отмечалось, что в настоящее время возникла острая потребность в формировании единого образовательного пространства, были показаны трудности современного школьного курса русского языка. Особое внимание в этом докладе было уделено концепциям курсов «Русский как родной» и «Русский как государственный».

Доклад А.А. Левитской был посвящен разработке модели поликультурной школы с двумя языками обучения. В докладе В.С. Басюка были предложены механизмы обновления содержания школьного филологического образования.

В рамках съезда работали 5 круглых столов и 7 секций, на которых был заслушан 141 доклад, обсуждались актуальные вопросы преподавания русского языка и современной литературы в школе: формирование читательской культуры школьников, использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, формы аттестации по русскому языку и литературе, психолого-педагогические аспекты работы с одаренными детьми, нравственно-патриотическое воспитание школьников, преподавание русского языка в поликультурной среде.

Большой интерес участников съезда вызвала встреча с писателем А. Варламовым. По итогам работы съезда была принята резолюция, в которой отмечалось, что делегаты съезда выступают:

- за сохранение многообразия УМК («линеек» учебников), их разноуровневость;
- общественную и научную экспертизу УМК;
- научно-методическую экспертизу контента МЭШ и РЭШ, а также воссоздание Экспертного совета по оценке качества электронных ресурсов;
- преимущество школьных и вузовских образовательных стандартов с обязательным анализом их терминологии и методологической базы;
- повышение порогового балла ЕГЭ по русскому языку для поступающих в вузы;
- совершенствование КИМ ЕГЭ по литературе и формата Итогового сочинения.

Н.А. Николина, главный редактор журнала «Русский язык в школе»



Осмысление эстетического и этического содержания языка традиционной культуры на уроке-исследовании

Статья посвящена вопросу изучения языка традиционной культуры, способствующего осознанию школьниками и присвоению ими этических и эстетических ценностей народной культуры. Продуктивной формой, позволяющей организовать поиск культурной информации, является лингвокультуроведческое исследование. В статье представлены материалы исследования «Зачем раньше закликали весну», направленного на изучение языковых особенностей текстов весенних закличек, семантики культурных предметов и действий и на осмысление их этической и эстетической значимости.

Ключевые слова: традиционная культура; лингвокультуроведческое исследование; эстетические и этические ценностные смыслы традиционной культуры; лингвокультуроведческий проект

Marina A. Ostrenkova

Analysis of the Aesthetic and Ethical Content of Folk Speech Texts at a Lesson-investigation

This article is devoted to the methods of acquainting students with the language of traditional culture (folklore) in school education. Such knowledge is expected to promote students' awareness of the ethical and aesthetic values inherent in folk culture texts. A search for cultural information can be performed through a linguocultural study. This article presents such a research study entitled "Zachem ranshe zazyvali vesnu" (*Why did they use to invite spring*) aimed at revealing the specific features of folk texts that were used by Russian people to make spring to come. The semantics of textual artefacts is analysed in terms of their ethical and aesthetic significance.

Keywords: folk culture; linguo-cultural research; aesthetic and ethical values of folk culture; linguo-cultural project

Одним из вопросов темы взаимосвязанного изучения языка и культуры является вопрос выбора узкого контекста национальной культуры как лингвистической и экстралингвистической основы, дидактический потенциал которой позволяет решать и задачи «знаниевого» характера (усвоить знания о структуре языка,

об особенностях народного языка и речи, о национальной культуре и др.), и задачи, направленные на совершенствование исследовательских умений учащихся, и задачи, связанные с формированием ценностно-смысловой сферы личности.

Решить все названные задачи позволяет работа с контекстом традиционной культуры. Аксиологическая значимость изучения данного контекста объясняется тем, что «пристальное внимание к давнему, во многом исчезнувшему укладу народной жизни» [Белов 1982: 7] оказывается востребованным тогда, когда происходит нивелирование национальных культурных отличий. И, как отмечает С.Н. Алехина, именно в кризисные периоды (с точки зрения общественно-экономического уклада и с точки зрения уклада духовно-ценностного) человек ощущает необходимость в духовной опоре — «в том, что не может быть разрушено и не должно быть разрушено» [Алехина 2004: 4], причем потребность эта

Марина Анатольевна Остренкова, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики коммуникации

E-mail: ma_86Isperanza@mail.ru

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»

ул. Советская, д. 14, Ярославль, 150003, Россия

Demidov Yaroslavl State University

14 Sovetskaya str., Yaroslavl, 150003, Russia

Ссылка для цитирования: Остренкова М.А. Осмысление эстетического и этического содержания языка традиционной культуры на уроке-исследовании // Русский язык в школе. — 2019. — № 1. — С. 39–45. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-39-45.

выражается в обращении к «фольклорной памяти», вековым традициям и верованиям» [Белова 2005: 7].

Актуальность потенциала традиционной культуры, созданной, по словам известного отечественного филолога-фольклориста В.П. Аникина, на «началах высокой духовности» [Аникин 2004: 4], обусловлена способностью народной культуры оказывать воздействие на духовную сферу ученика, обогащая его нравственно и формируя этические и эстетические представления *добро/зло, хорошо/плохо, справедливо/несправедливо, достойно/недостойно, прекрасное/безобразное*, отраженные в ценностных смыслах значимых в народной культуре понятий и соотношенных с ними реальных.

Эстетический и этический аспекты, связанные со стремлением человека гармонизировать бытие, наделять духовным смыслом реалии окружающей действительности, регламентировать поступки, приводя их в «соответствие» со знанием сакральных и профанных ценностей, — оказываются востребованными при обучении русскому языку в контексте традиционной культуры.

Ценностно-смысловая эстетика и этический статус реалий народной культуры отражены в языке *традиционной культуры*. Употребляя сочетание «язык культуры», мы имеем в виду язык как систему вербальных единиц, репрезентирующих культурные реалии, и язык «в более общем, семиотическом значении “код, система средств для выражения некоторого содержания”» [Толстая 2004: 4]. Представленное в данной статье лингвокультуроведческое исследование «Зачем раньше закликали весну» (V класс) направлено на изучение языковых особенностей текстов весенних закличек (т.е. вербальных средств) и семантики культурных предметов и действий, словесные образы которых представлены в закличках.

Какой культурной информацией должны овладеть учащиеся в процессе исследования «Зачем раньше закликали весну»? В первую очередь, это **фактуальная информация**: учащиеся узнают об архаических языческих основах обряда закличания весны в восточнославянском народном календаре. Применяя освоенные методы и приемы (наблюдение над языковым материалом, языковые разборы), работая со словарем, учащиеся обнаруживают, что в мифологическом сознании весна одухотворялась: весна — щедрая, долгожданная

гостья, «распорядительница высоких льнов» (В.П. Аникин), узнают о языческой основе весенних обрядов, которые сохранялись и в XX в., о календарной соотносительности прядения и о его мифологической семантике. Выполняя разнообразные задания, школьники получают субъективно новую информацию о символике ключей и замка в весенних обрядах («Пробуждение природы, выход ее из зимнего оцепенения, равно как и пробуждение земли мифологически и поэтически осмысливается как ее “открытие”, “отмыкание”» [Агапкина 2000: 76]), а также узнают, что упоминание птиц в закличках и выпекание птиц связано с желанием помочь «скорому прилету настоящих птиц — наступлению весеннего тепла» (В.П. Аникин).

Точный и выразительный народный язык: диалектная лексика и фразеология, тексты закличек — сохраняет образы «языческой старины», обращение к которой позволяет «воссоздать» особое отношение носителя традиционной культуры к природе — разумное и бережливое, сопровождающееся осознанием божественного замысла, переживанием красоты, удивлением многообразию природных явлений. Эти факты составляют основу для актуализации **концептуальной информации** — информации о ценностных этических и эстетических духовных опорах — это и красота природы, ее щедрость и дары, без которых невозможно представить жизнь, это и труд. Весенний труд воспринимался человеком как радость — не было в ожидании трудовой весенней поры ни тяжелых мыслей, ни тягостных настроений: *Одна радость — пастишить, / Другая радость — пахарить, / А третья — бортничать* — труд не воспринимался как бремя и наказание. Весенние трудовые заботы поэтизировались в закличках — крестьянский труд, лишенный внешней привлекательности, понимался как эстетическая категория; но более значимым является другой аспект восприятия труда в традиционной культуре: труд был категорией нравственной.

Итак, контекст традиционной культуры (лингвистический и экстралингвистический компоненты) при изучении русского языка в школе необходим не только для того, чтобы современный школьник постигал историю и культуру своей страны, но и для того, чтобы он видел, осознавал и присваивал ценностные — этические и эстетические — основания народной культуры.

Целью лингвокультуроведческого исследования «Зачем раньше закликали весну» является получение школьниками новой культурной информации (фактуальной, концептуальной) в процессе изучения лексико-фразеологических и текстовых репрезентаций весенних образов в традиционной культуре. Выполняя разнообразные задания, учащиеся совершенствуют специальные умения, формируемые на уроках русского языка, учатся применять их для получения культурной информации.

Задачи проектно-исследовательской работы:

- формировать группу умений, необходимых для проведения анализа текста: умение выполнять лексический разбор, морфемный разбор, используя приемы подбора однокоренных и одноструктурных слов; умения выполнять синтаксический (частичный) и пунктуационный разборы;
- формировать умение анализировать текст (выделять структурно-смысловые части текста, определять форму реализации речи, определять роль языковых средств в тексте);
- совершенствовать умение создавать связное высказывание научно-учебного подстиля;
- совершенствовать умение создавать текст-описание;
- формировать умение создавать текст эпистолярного жанра.

Проблемная ситуация

Представьте, что современное поколение и последующие поколения перестанут изучать народный язык, обращаться к словесным произведениям традиционной культуры (прислушаемся к тому, что можно услышать от современного человека: «Ведь это все пережитки прошлого, зачем нам это надо знать в век науки и техники»). Что мы можем в результате потерять?

Методические рекомендации

Учитель организует работу в четырех группах (по количеству типов закличек). Каждая группа получает материал для исследования (текст заклички) и систему вопросов и заданий, помогающих организовать исследовательский поиск.

Учитель подготовит необходимую для выполнения отдельных заданий справочную литературу: толковые словари русского языка, словари синонимов, а также сборник «Пословицы русского народа» В.И. Даля.

Вопросы и задания предполагают выявление особенностей сюжетных мотивов весенних закличек, мифологических образов, языковых средств и приемов создания весенних образов (прежде всего персонафицированного образа весны). Часть заданий имеет унифицированный характер: работая в группах с разным речевым материалом, школьники должны найти общие свойства закличек и осознать их магическую функцию (как первоначальную — словом заговаривали, заклинали, молили) и функцию аккумулятивную (текст заклички является хранителем знаний о том, как понимал природный мир и его жизнь носитель традиционной культуры).

Систематизировать результаты исследования поможет творческий диктант (готовая текстовая основа предполагает включение исследовательских «находок» и выводов, касающихся языковых, образных, композиционных особенностей заклички определенного типа). На этапе подведения итогов работы учащиеся читают составленный текст.

Исследование текста заклички, публичное выступление по результатам собственноручно исследовательской деятельности, ответы на вопросы учителя, организующего обобщающую беседу, подготавливают школьников к созданию **творческого проекта** — сценария мультипликационного фильма «Приди, весна, с радостью!» (3–4 кадра).

Проектным заданием может стать и составление письма по данному началу. В основе будущего текста — фрагмент письма англичанки К. Вильмот, приехавшей в Россию в 1805 г. к княгине Екатерине Романовне Дашковой. Вильмот пишет своим родным: «Разумеется, я не могла провести в России весну, не познакомившись с тем фантастическим миром, который существует здесь в народных верованиях» [Аникин 2004: 136]. Учитель моделирует (частично) речевую ситуацию, в которой письмо должно быть востребовано, формулируя задание и перспективные вопросы:

Результаты вашего исследования вы включите в письмо, адресованное своим «родным». Кроме того, вам придется еще и «сыграть роль» в этом письме, поскольку писать вы будете от лица ... ? Чью роль вы сыграете, составляя письмо? Что это за письмо? Почему автору так захотелось поделиться впечатлениями о русских весенних обрядах? Об этом — после

проведенного исследования. Составление текста письма – ваше проектное задание.

После проведенного исследования мотивной и образно-речевой структуры весенних закличек учащиеся знакомятся с фрагментом письма англичанки К. Вильмот, а слово учителя определяет содержание задания:

Вы слышали все заклички, узнали об интересных традициях встречи весны. Представьте, что вы увидели этот красивый обряд закликания весны. Продолжите письмо К. Вильмот: включите описание обряда встречи весны, основываясь на содержании закличек, расскажите о мотивах и образах закличек. Какое слово из письма К. Вильмот подскажет вам настроение, с которым вы будете писать свое письмо? («Фантастический мир».) Подберите синонимы к слову *фантастический*. Используйте их в своем тексте. Продумайте ситуацию общения и выберите необходимые для общения в письме языковые средства.

Поскольку жанр письма (дружеского) имеет свои языковые и композиционные особенности, необходимо на одном из предшествующих уроков организовать работу с текстом-образцом. Учителю следует обратить внимание на структуру письма, на этикетные фразы приветствия и прощания, на средства диалогизации речи: обращения, вопросы, вводные слова (если понятие еще неизвестно школьникам, учитель приведет примеры вводных слов). Учителю заметит, что стиль дружеского письма имитирует живую разговорную речь, что предполагает использование коротких восклицательных предложений (например, *Как это замечательно! Ну и чудеса!*), передающих настроение пишущего. Школьники, участвовавшие в опытном обучении, были осведомлены и о таком виде текста, как креолизованный текст, что и обусловило появление оригинальных текстов писем, включающих и невербальные знаки.

Зачем раньше закликали весну

I этап. Постановка цели урока.
Сообщение учителя об обряде закликания весны. Постановка цели исследования и определение формы проекта.

– «В 1821 г. в журнале “Вестник Европы” появилась статья “Старинные хороводные праздники”» [Агапкина 2000: 7]. Мы открываем этот журнал, перелистываем пожелтевшие от времени страницы и читаем: «Обыкновенно после долгого и глубокого молчания, которое наблюдают они [девушки] в продолжение Поста

и Пасхи, в Красную горку перед захождением солнца собираются на ближайший холм или пригорок закликать весну» [Там же: 7]. В журнальной статье упоминается *Красная горка* – «первое воскресенье после Пасхи, когда устраивались хороводные гуляния» [Там же: 26]. С этой статьи и началась история собирания и изучения обрядов встречи весны.

И несмотря на то что ученые детально изучили весенние заклички, или *веснянки*, мы попытаемся повторить этот интересный и трудный путь и провести свое исследование весенних закличек.

Что такое *закличка*? (Ответ ученика.)

– О чем просили люди, обращаясь к дождю, к морозу?

– Предположите, какие просьбы были в весенних закличках? (Как правило, учащиеся дают ответы: «чтобы весна пришла», «чтобы весна была теплой».)

– Обряд *закликанья весны* – один из самых ярких и поэтических. А для нас, живущих в XXI в., этот обряд наполнен тайнами и загадками, связанными с особым мировоззрением народа – с восприятием природы и природных явлений как живых и одухотворенных.

Проведя исследование текстов закличек, вы ответите на вопрос урока: «Зачем раньше закликали весну?». На этот вопрос вам помогут ответить наблюдения над тем, какие слова и выражения создавали образ весны, какие мотивы использовались в веснянках. Вы узнаете, как человек раньше представлял мир и как это отразилось в языке.

После исследования вы составите сценарий мультипликационного фильма об обряде встречи весны. Как он будет называться? Что будет изображено на каждом кадре? Каким будет звуковое сопровождение? На эти и другие вопросы вы ответите после того, как проведете исследование весенних закличек.

II этап. Исследование текста

I-я группа работает с закличкой, в сюжете которой два мотива: 1) обращение к весне и 2) вопрос «Что ты нам принесла?» [Там же: 46]. Учащиеся, выполнив пунктуационный разбор, должны найти эти мотивы и диалог, а также отметить «весенние дары».

(–) Весна красна(,)

Что ты нам принесла(?)

(–) Принесла три корысти-радости:

Одна радость – пастишить(,)

Другая радость — пахарить(.)

А третья — бортничать [Агапкина 2000: 50].

1. Прочитайте текст.
2. Значение какого слова вам неизвестно? Обратитесь к словарю.
3. Расставьте знаки препинания и объясните условия выбора.
4. На сколько частей можно разделить текст?
5. О чем мы узнаём из первой части? Из второй части?
6. В чем особенность *радостей*, которые принесла весна?
7. О каком качестве характера человека говорят радости, которых он ждет от весны?
8. Подчеркните слова, которые создают образ *живой весны*.
9. Докажите, что и диалог создает образ одушевленной весны.
10. Подготовьтесь к выразительному чтению заклички. (Распределите «роли».)
11. Напишите творческий диктант.

Веснянка состоит из ... (двух)¹ частей. В первой части содержатся ... (обращение к весне «Весна красна» и вопрос «Что нам принесла?»). Во второй части — ... (ответ на вопрос). Весна в закличке действует как ... (живое) существо: она ... (отвечает на вопросы / разговаривает), ... (приносит дары). Весна приносит разные дары, которые в закличке названы словом ... («радости»). И эти радости: ... (пастушить), ... (пахарить), ... (бортничать), то есть ... (заниматься лесным пчеловодством) — говорят нам о ... (трудолюбии) человека и о том, что только от его труда зависит, будет ли в доме достаток.

2-я группа работает с закличками, в сюжете которых два мотива: 1) обращение к весне и 2) вопрос «На чем пришла?» [Агапкина 2000: 57]. Учащиеся, выполнив пунктуационный разбор, должны найти эти мотивы и диалог; выполняя другие задания, школьники узнают, насколько разнообразны «средства передвижения» весны и какие слова создают образ «живой весны».

(—)Весна красна(.)	(—)Красна весна(.)
На чем пришла(?)	На чем пришла(?)
(—)На кнутику,	(—)На сохе, на
На хомутику,	бороне,
На ржаном снопу,	На кривой лошаде,
На овсяном колоску	На овсяном снопу,
[Там же: 58].	На гречишном колосу,
	На ржаном первяслу
	[Там же: 58].

1. Прочитайте текст.
2. Значение какого слова вам неизвестно? Обратитесь к словарю.

¹ В скобки заключены правильные ответы.

3. Расставьте знаки препинания. Объясните условия выбора знаков.

4. На сколько частей можно разделить текст?

5. О чем мы узнаём из первой части? Из второй части?

6. Подчеркните слова, которые создают образ *живой весны*.

7. Докажите, что и диалог создает образ одушевленной весны.

8. В чем особенность «средств передвижения» весны?

9. О каком главном даре говорят нам эти «средства передвижения»? Вспомните русские пословицы, в которых упоминается этот главный дар.

10. Перечитайте первую закличку. Продумайте, что создает в этой закличке и ритм, и игровой характер. (Вам поможет в ответе на вопрос разбор по составу некоторых слов.)

11. Подготовьтесь к выразительному чтению заклички. (Распределите «роли».)

12. Напишите творческий диктант.

Закличка состоит из ... (двух) частей. В первой части мы видим ... (обращение к весне «весна красна» и вопрос «На чем пришла?»). Во второй части ... (весна) отвечает на вопрос. В закличке весна — ... (живое) существо: она ... (разговаривает, приходит). В своем ответе весна использует слова ... («кнутик», «хомутик», «колосок») с ... (уменьшительно-ласкательными) суффиксами. Они помогают создать ритм и игровой характер заклички. И в этой закличке назван самый важный дар для человека — ... (хлеб). Есть русская народная пословица: ... (Хлеб всему голова). В закличке содержится просьба доброго ... (хлеба). Только он скрыт за словами ... («гречишный колос», «ржаное первясло»). А ... (первясло) — это жгут из скрученной соломы для перевязки снопов.

3-я группа работает с закличкой, в сюжете которой следующие мотивы: 1) обращение к весне и 2) призыв прийти [Там же: 71]. Учащиеся, выполнив пунктуационный разбор, должны найти эти мотивы; выполняя другие задания, школьники узнают о дарах весны, о средствах создания ритмического рисунка и песенного характера заклички.

Весна (,) весна красная!
Приди (,) весна (,) с радостью,
С радостью, с огромной милостью,
Со льном большим (,)
С корнем глубоким (,)
С хлебом великим [Там же: 71].

1. Прочитайте текст.
2. Расставьте знаки препинания. Объясните условия выбора знаков.

3. На какие части можно разделить текст?
4. Чем отличаются обращения в 1-м предложении?
5. Какой эпитет используется для характеристики весны? Какое значение имеет это слово? Обратитесь за справкой к словарю.
6. Охарактеризуйте предложение, в котором перечисляются дары весны.
7. Какой дар самый главный? Какой эпитет использован для него?
8. Какие приемы создают ритм и напевность?
9. Докажите, что весна в закличке предстает одушевленной.
10. Подготовьтесь к выразительному чтению заклички. (Распределите «роли».)
11. Напишите творческий диктант.

В веснянке содержится ... (обращение к весне «весна красная») и ... (призыв прийти — «Приди, весна...»). В тексте заклички слова только тех, кто обращается к весне, значит, это ... (монолог). В ... (обращении) использован эпитет ... («красная»), который обозначает ... (пригожая, красивая). Весна — ... (живое) существо: она ... (приходит, приносит дары). И главный дар — ... (хлеб). Он назван ... (великим). Недаром говорится: ... («Хлеб на стол, так и стол — престол; а хлеба ни куска — и стол доска»). ... (Повторы слов, однородные члены предложения, одинаковые окончания слов) создают ритм и песенный стиль закличек.

4-я группа работает с закличкой, в сюжете которой два мотива: 1) обращение к птице и 2) просьба принести ключи [Агапкина 2000: 73]. Выполнение пунтуационного задания поможет учащимся найти эти мотивы; выполняя другие задания, школьники узнают о символике образа птицы и образа ключей.

Галушка-ключница(,)
 Черная ключница(,)
 Да вылети из-за моря(,)
 Да вынеси два ключа(,)
 Два ключа в золоте,
 Третий да в серебре!
 Ты замкни зиму,
 Зиму да холодную,
 Да голодную.
 Отомкни лето,
 Лето теплое... [Там же: 74].

1. Прочитайте текст.
2. Расставьте знаки препинания. Объясните условия выбора знаков.
3. На какие части можно разделить текст?
4. С кем связывает народ свои надежды на приход весны?
5. Найдите слова, доказывающие «неблизкий путь» *галушки* (галки).

6. Какое однокоренное слово объясняет обращение к галке *ключница*?

7. Что делает *галушка-ключница* с помощью ключей? Найдите в тексте антонимы.

8. Почему именно ключ был выбран для объяснения смены времен года?

9. Почему именно птице дано право *отмыкать весну*?

10. Найдите слова, характеризующие ключи. Чем можно объяснить появление таких эпитетов?

11. Подчеркните слова, которые повторяются в закличке. В чем заключается назначение повтора?

12. Подготовьтесь к выразительному чтению заклички. (Распределите «роли».)

13. Напишите творческий диктант.

В закличке содержится ... (обращение к птице «галушка-ключница») и ... (призыв «вынеси два ключа»). В тексте заклички слова только тех, кто обращается к птице, значит, это ... (монолог). В ... (обращении) использовано слово ... («ключница»), потому что ... (именно птица открывает, отмыкает весну). Так необычно и образно объясняли люди смену времен года. И в закличке для этого используются антонимы: ... («замкни зиму холодную» — «отомкни лето теплое»). Слова ... («в золоте», «в серебре») указывают на то, что ключи эти очень ... (ценные, важные), что в них заключена ... (огромная сила).

III этап. Подведение итогов исследования

На заключительном этапе работы проводится публичная защита, включающая выразительное чтение заклички и сообщение об особенностях заклички (воспроизведение текста творческого диктанта).

— Вы познакомились с веснянками, которыми закликали весну. Закливание весны — очень радостный и поэтический обряд традиционной культуры славян. Весна предстает покровительницей тепла, солнца, льна (из льна делают нити, а из нитей — ткань), покровительницей хлебных злаков. И встреча весны — долгожданной гостьи — была праздничной: так, в XIX в. в Пензенской губернии, как только начал сходить снег, крестьянки клали на землю тканые холсты, а на них — куски пирога, другую еду. Все это оставлялось на ночь с приговором: «Вот тебе, весна, матушка!» [Аникин 2004: 113].

(Разрешение проблемной ситуации.)

Мы обращаемся к опыту прошлых поколений, к народной культуре и удивляемся поэтичности и красоте слова и обряда. В них не только почитание сил

природы — в них любовование красотой земли, бережное отношение к природе и ее дарам, осознание прочной связи человека и природы.

IV этап. Подготовка к выполнению домашнего задания

Написать сценарий мультипликационного фильма «Приди, весна, с радостью!» (3–4 кадра) помогут школьникам рекомендации учителя:

- перечитайте тексты всех закличек;
- определите, какие образы закличек вы используете для своего фильма;
- продумайте, что будет изображено на каждом кадре;
- составьте устно описание каждого кадра; имейте в виду, что первый кадр включает название фильма;
- опишите воображаемую картинку-кадр так, чтобы мы смогли представить, кто действует, его внешность и настроение, на каком фоне происходит действие, как взаимодействуют герои.

V этап. Домашнее задание

1-й вариант. Составьте сценарий мультипликационного фильма «Приди, весна, с радостью!» (3–4 кадра).

2-й вариант. Составьте письмо по данному началу.

ЛИТЕРАТУРА

Агапкина Т.А. Этнографические связи календарных песен. Встреча весны в обрядах и фольклоре восточных славян. — М., 2000.

Алехина С.Н. Идея Дома в русской философии: автореф. дис. ... канд. филос. наук. — Курск, 2004.

Аникин В.П. Русское устное народное творчество. — М., 2004.

Белов В.И. Лад: Очерки о народной эстетике. — М., 1982.

Белова О.В. Этнокультурные стереотипы в славянской народной традиции. — М., 2005.

Толстая С.М. Язык и культура и язык культуры // Живая старина. — 2004. — № 1. — С. 4–7.

REFERENCES

Agapkina T.A. Jetnograficheskie svyazi kalendarnykh pesen. Vstrecha vesny v obrjadah i fol'klоре vostochnykh slavyan [Ethnographic links of calendar songs. The meeting of spring in the rites and folklore of the Eastern Slavs]. Moscow, 2000. (In Rus.)

Alekhina S.N. Ideja Doma v russkoj filosofii [The idea of the House in Russian philosophy]: Autoref. Dis. Cand. Sci. (Philosophical). Kursk, 2004. (In Rus.)

Anikin V.P. Russkoe ustnoe narodnoe tvorchestvo [Russian oral folk art]. Moscow, 2004. (In Rus.)

Belov V.I. Lad: Oчерki o narodnoj jestetike [Lad: Essays on folk aesthetics]. Moscow, 1982. (In Rus.)

Belova O.V. Jetnokul'turnye stereotipy v slavyanskoj narodnoj tradicii [Ethnocultural stereotypes in the Slavic folk tradition]. Moscow, 2005. (In Rus.)

Tolstaya S.M. Jazyk i kul'tura i jazyk kul'tury [Language and culture and the language of culture]. In *Zhivaja starina* [Live antiquity]. 2004, No.1, pp. 4–7. (In Rus.)

К сведению подписчиков!

Во 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. Объем издания увеличен до 128 страниц.

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»).

Аксиологизация работы с текстом на уроках русского языка в старшей школе

Одна из основных тенденций российского образования в обучении русскому языку – аксиологизация работы с текстом на уроках в старшей школе – рассматривается в статье на примере работы с публицистическим свертком как наиболее эффективным средством формирования ценностных ориентаций учащихся и их личностной позиции.

Ключевые слова: аксиологизация работы с текстом; научная школа А.Д. Дейкиной; публицистический свертком; ценностные ориентации; личностная позиция учащегося; итоговая аттестация

Elena L. Aleshnikova, Yuliya A. Chadina

The Axiological Approach in Teaching High School Students Reading Comprehension at Russian Language Lessons

The use of axiological approaches in the teaching of the Russian language is one of the main trends in Russian high-school education. In this research we applied the axiological educational approach in teaching high-school students to work with a publicistic hypertext. It is shown that such activities can contribute to the formation of students' value system and their personal position.

Keywords: axiological educational approaches; teaching reading comprehension; A.D. Deykina's scientific school; publicistic hypertext; value orientation; student's personal position; education achievement assessment

Аксиологизация работы с текстом в курсе русского языка является одной из важнейших тенденций в современной школе. В настоящее время активно разрабатываются методологические и методические приемы, дидактические средства, позволяющие на основе работы с целым корпусом текстов яснее очертить перспективы развития преподавания русского языка в школе. По мнению А.Д. Дейкиной, данный подход обладает особой продуктивностью, поскольку «повышает мотивацию учащихся,

формирует у них ценностный взгляд на русский язык, который становится частью их мировоззрения, базовым компонентом национального самосознания личности» [Дейкина 2009: 13]. Пристальное внимание в современном школьном образовании уделяется работе с художественным и публицистическим текстами, их анализ направлен на формирование личности и совершенствование нравственных качеств школьника, его ценностных ориентаций. Именно эта концепция лежит в основе измерительных материалов Государственной итоговой аттестации и в IX классе в письменной (изложение, сочинение) и устной форме (собеседование на основе текста), и в XI классе (задание 27, демоверсия 2019 г.).

Тексты – тот дидактический материал, который сегодня используется учителями на уроках русского языка и литературы в основной и старшей школе, – должны быть объединены по тематическому направлению, созвучны эмоционально, должны «представлять ценностные ориентиры (моральные, этические, нравственные, взгляды на жизнь, на книгу.. на язык...)» [Дейкина 2014 а: 63]. Образовательная и воспитательная цели обучения полнее всего реализуются в процессе изучения публицистического свертка в силу его лингвистических и экстралингвистических свойств, именно в этом случае «аксиологическая идея проявится глубже и шире, ведь она получит развитие,

Елена Леонидовна Аleshникова, кандидат педагогических наук, учитель русского языка и литературы

E-mail: a2elena@ya.ru

ГБОУ «Школа № 2107»

ул. Большая Переяславская, д. 1, стр. 1, Москва, 129110, Россия

School № 2107

1/1 Bolshaya Pereyaslavskaya str., Moscow, 129110, Russia

Юлия Александровна Чадина, кандидат педагогических наук, учитель русского языка и литературы

E-mail: yu.chadina@yandex.ru

ГБОУ «Школа № 1239»

Воспольный переулок, д. 6, стр. 3, Москва, 123001, Россия

School № 1239

6/3 Vspolny pereulok, Moscow, 123001, Russia

Ссылка для цитирования: Аleshникова Е.Л., Чадина Ю.А. Аксиологизация работы с текстом на уроках русского языка в старшей школе // Русский язык в школе. – 2019. – № 1. – С. 46–49. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-46-49.

будет отражать воззрения разных авторов, будет усилена выразительностью разнообразных языковых средств, индивидуальностью авторского почерка» [Дейкина 2014а: 63]. Замысел автора реализуется не только через проблематику и авторскую позицию, но и через систему аргументов, композицию, стилистические и языковые особенности текста. Значит, современный урок русского языка и литературы строится на базе публицистического сверхтекста духовно-нравственного содержания, и задачей учителя является именно комплексный анализ, «систематическая работа с группами текстов – сверхтекстом, в частности художественно-публицистического подстиля, для формирования ценностных ориентаций личности ученика, развития его творческого потенциала» [Алешникова, Чадина 2017: 113–114].

Для совершенствования методики обучения школьников текстовой деятельности мы предлагаем обратиться к комплексному анализу публицистического сверхтекста, что на практике дает весьма ощутимый результат осмысления содержания текста на мировоззренческом уровне в процессе проверки сформированности читательской грамотности, на этапе итоговой аттестации при написании выпускниками IX классов (задание 15.3.) [Демоверсия ОГЭ по русскому языку 2019 г., Электронный ресурс] и XI классов (задание 27) [Демоверсия ЕГЭ по русскому языку 2019 г., Электронный ресурс] самостоятельных публицистически ориентированных высказываний, отражающих их мировоззрение, систему ценностей и личностную позицию.

Предлагаем ознакомиться с фрагментом урока русского языка в старшей школе, основой которого стала работа с публицистическим сверхтекстом.

Учащимся даются два текста разных авторов и система вопросов для комплексного анализа, объединенная нами в три блока.

1. Знакомство с текстами с использованием разных методов чтения.

Определение идеи каждого из текстов на основе работы с ключевыми словами, несущими ценностные смыслы.

2. Сопоставление текстов по различным параметрам: а) стиль; б) тема, проблема; в) средства языковой выразительности на уровне лексики, синтаксиса.

3. Создание собственного публицистически ориентированного высказывания.

Текст 1

Мир слов многообразен и еще до конца не разгадан человечеством: он так же неисчерпаем, как Вселенная. Возьмем, к примеру, художественную литературу: сколько глубоких мыслей, идей, образов и эмоций! И все это из слов, тех обычных и, казалось бы, ничем не приметных слов, которые выстроились по алфавиту в словаре, ожидая, когда писатель призовет их и заставит сверкать в своих произведениях всеми цветами радуги, вдохнет в них жизнь. Пока они только слова, они – как спокойные клавиши рояля; их жизнь – в творениях писателя, подобно тому, как жизнь звуков заключается в музыке, а красок – в живописи.

Слово способно и обобщать, и в то же время обозначать неповторимое. Оно неразрывно связано с нашими знаниями о мире, мыслями и чувствами, с нашим жизненным опытом и способно поэтому «замещать» те вещи, о которых мы говорим. Мы можем беседовать друг с другом и о наших самых будничных заботах и делах, хорошо известных нам, и о далеких странах, в которых никогда не бывали.

И как хорошо, что для того, чтобы рассказать товарищу о недавно прочитанной книге или вступить в дискуссию на какую-нибудь тему, совсем не надо носить или возить с собой огромные мешки с вещами, о которых должна идти речь! Подобно чудодейственному дару, слово существует в нас как «заместитель» предметов и явлений. Это самый тонкий инструмент выражения мысли и самое совершенное средство общения.

(По Л. Новикову).

Текст 2

Сегодня в мировой художественной литературе есть множество хороших книг, созданных на десятках разных языков. Есть книги – учителя, строгие и взыскательные. Есть книги – приятели. Есть книги – волшебники. Есть книги – солдаты. И каждая новая хорошая книга – это праздник для тысяч и тысяч юных граждан нашей планеты.

Произведение нельзя сочинить. Оно должно родиться. Писатель всегда мечтает о том, чтобы написать книгу, которая была бы понятна и интересна детям всего мира, составляющим лучшую часть человечества. Писатель мечтает подарить читателям такую сказку, в которой происходили бы самые невероятные и фантастические приключения. Пускай была бы она была не волшебной, а вполне современной историей. Вчерашняя фантастика сегодня – действительность. Пришли времена, когда сказка должна быть иной, не такой, как была раньше.

Сюжет в сказке должен быть совершенно необычным. В воображении писателя могут рисоваться невероятные истории, виднеться

лица будущих героев, и он должен решительно взяться за перо. Кроме того, важно найти верную интонацию. Веселье, забавность должны присутствовать в произведениях для детей, так как ощущение счастья — естественное состояние ребенка. Но самое главное заключается в том, чтобы взрослые, читая сказку, вспомнили, что они сами когда-то тоже были детьми. **Смысл же работы писателя в том, чтобы сделать своего читателя участником творческого процесса.**

(По С. Михалкову).

Ответьте на вопросы и выполните задачи по текстам.

Блок 1

1. Познакомьтесь с обоими текстами, بغلو просмотрев их (метод просмотрового чтения), и объясните, какая тема их объединяет. К какому стилю относятся тексты и почему?

2. Прочитайте оба текста внимательно (метод изучающего чтения) и определите, что конкретно каждый из авторов пишет по данной теме.

3. Определите ключевые слова, в которых заключен ценностный смысл.

4. Определите, каким вопросом задаются авторы текстов. Вспомните, какие точки зрения вам известны по данному вопросу. Какая из них ближе всего авторам текстов? Что сближает авторские позиции и в чем их отличия?

5. Прочитайте выразительно оба текста, вдумываясь в их содержание. Объясните, как вы понимаете смысл одного из выделенных в тексте предложений (по выбору).

Блок 2

1. Определите сходства и/или отличия в композиционном строении текстов.

2. Какие средства языковой выразительности, основанные на переносном значении слова, встретились вам в текстах? Какие из них каждый из авторов чаще всего употребляет?

3. Какие особенности синтаксического построения текстов вы обнаружили при выразительном чтении? Назовите выразительные средства синтаксиса, используемые авторами. Подумайте, с какой целью автор их вводит, что он хочет подчеркнуть?

4. Какие средства выразительности речи вы можете использовать при создании собственного текста?

5. Сформулируйте и запишите одну из проблем, содержащихся в текстах (по выбору).

Блок 3

1. Составьте план своего сочинения. Обоснуйте композиционное строение своего текста.

2. Напишите сочинение-рассуждение в публицистическом стиле на основе сформулированной вами проблемы, определив авторскую позицию, выразив собственное отношение к ней. Включите в рассуждение по одному примеру из каждого текста, важного для понимания проблемы. Поясните их значение для раскрытия идеи сочинения.

Созданный после комплексного анализа по представленной системе вопросов собственный текст выпускника становится составляющей группы текстов, т.е. включается в сверткестовое единство.

Русский язык в силу своей специфики выступает как метапредмет, а аксиологизация работы с текстом на уроках русского языка в старшей школе призвана формировать личностную позицию учащихся по актуальным проблемам современности, развивать «эмоциональный интеллект», «учить мировоззренческим категориям» [Дейкина 2014 б: 61].

ЛИТЕРАТУРА

Алешникова Е.Л., Чадина Ю.А. Публицистический сверткест духовно-нравственного содержания как основа современного урока русского языка // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: кол. монография. — М.: Ярославль, 2017.

Дейкина А.Д. Аксиологизация работы с текстом в школьном курсе русского языка // Актуальные проблемы стилистики, риторики и лингводидактики: сб. науч. тр. — М., 2014. — Вып. II [Дейкина 2014 а].

Дейкина А.Д. Русский язык как формирующая среда личности в ее духовно-интеллектуальном и эмоциональном развитии // Развитие личности учащихся в процессе обучения русскому языку: духовное, интеллектуальное, эмоциональное. Материалы Международной научно-практической конференции (20–21 марта 2014 г.): кол. монография. — М.; Ярославль, 2014 [Дейкина 2014 б].

Дейкина А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка. — М.; Оренбург, 2009.

Демоверсия ОГЭ по русскому языку 2019 г. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-spezifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 30.08.2018).

ДемOVERсия ЕГЭ по русскому языку 2019 г. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 30.08.2018).

REFERENCES

Aleshnikova E.L., Chadina Y.A. Publicisticheskij sverhtekst duhovno-nravstvennogo sodержaniya kak osnova sovremennogo uroka russkogo jazyka [Publicistic hypertext of a spiritual and moral content as the basis for a modern Russian language lesson]. In *Sovremennye tendencii v razvitii metodiki prepodavaniya russkogo jazyka* [Current trends in the development of methods of teaching Russian language]. Collective monograph. Moscow; Yaroslavl, 2017. (In Rus.)

Deykina A.D. Aksiologizacija raboty s tekstom v shkol'nom kurse russkogo jazyka [The axiologization of work with the text in the school course of the Russian language]. In *Actual problems of stylistics, rhetoric and linguodidactics* [Actual problems of stylistics, rhetoric and linguodidactics]. Collection of articles. Moscow, 2014. (In Rus.)

Deykina A.D. Russkij jazyk kak formirujushchaja sreda lichnosti v ee duhovno-intellektual'nom i jemocional'nom razvitii [Russian language as an environment for forming a personality in their spiritual, intellectual and emotional development]. In *Razvitie lichnosti uchashchihsja v processe*

obuchenija russkomu jazyku: duhovnoe, intellektual'noe, jemocional'noe: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (20–21 marta 2014 g.) [Personality development in the process of learning the Russian language: Spiritual, intellectual, emotional]. Materials of the International Scientific and Practical Conference (March 20–21, 2014). Collective monograph. Moscow, Yaroslavl, 2014. (In Rus.)

Deykina A.D. Formirovanie jazykovoј lichnosti s cennostnym vzgljadam na russkij jazyk: metodologicheskie problemy prepodavaniya russkogo jazyka [Formation of a linguistic personality with a value view of the Russian language: Methodological problems of teaching Russian]. Moscow; Orenburg, 2009. (In Rus.)

DemOVERсия OGE по русскому языку 2019 г. [Demo version of the OGE in the Russian language in 2019]. [Electronic resource]. URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (access date: 08.30.2018). (In Rus.)

DemOVERсия EGJe по русскому языку 2019 г. [Demo version of the exam in the Russian language in 2019]. [Electronic resource]. URL: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (access date: 08.30.2018). (In Rus.)

ХРОНИКА

У Всероссийские Беловские чтения «Белов. Вологда. Россия»

22–24 октября 2018 г. в Вологде проходили традиционные «У Беловские чтения», в центре которых была историко-культурная, литературоведческая и лингвистическая тематика.

Отдельная секция чтений «Язык – начало всех начал» была посвящена обсуждению языковедческой проблематики. В ее рамках выступили следующие докладчики: О.В. Никитин (МГОУ), Л.Ю. Зорина, Е.П. Андреева, С.Х. Головкина, С.А. Громыко, А.В. Матвеев, Л.А. Берсенёва (ВоГУ) и др.

В рамках «Беловских чтений» состоялся «Съезд учителей русского языка и литературы Вологодской области», на котором выступили современные ученые, общественные деятели, педагоги, среди которых известные не только Вологодскому краю имена. Так, Г.В. Судаков (ВоГУ) открыл пленарное заседание докладом «Современная русская речь – нива добра или поле брани?», С.Ю. Баранов (ВоГУ) выступил с полемическим сообщением о месте литературы в современном обществе и системе школьного обучения, Е.В. Грудева (Череповецкий гос. ун-т) и Т.Г. Овсянникова (ВоГУ) рассказали о подготовке учителей-словесников в вузе, С.С. Волков (ИЛИ РАН) представил исследование «Риторика» М.В. Ломоносова. Состоялись также круглые столы по итогам выступлений на темы: «Актуальные проблемы ФГОС ООО и ФГОС СОО по русскому языку и литературе», «Государственная итоговая аттестация по русскому языку и литературе», «Организационно-методические проблемы введения в школе единого речевого режима», «Проблемы формирования читательской компетенции», «Вологодская словесность на школьном уроке» и др.

Важной частью «У Беловских чтений» стало представление журнала «Русский язык в школе» на встрече с его вологодскими читателями и авторами – учителями школ, методистами, вузовскими работниками. Главный редактор Н.А. Николина рассказала об истории издания и его проблематике, об актуальных разделах, охарактеризовала публикации вологодских ученых, составившие отдельный номер журнала. Участники и гости этого мероприятия получили редкую возможность пообщаться с редколлегией и обсудить насущные вопросы современной теоретической и прикладной лингвистики.

По итогам конференции опубликован «Беловский сборник» (Вып. 4. Вологда, 2018). Предстоящие У Беловские чтения намечено провести в 2019 году.

О.В. Никитин,
доктор филологических наук, профессор
ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»



ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-50-54

А.В. ГРИГОРЬЕВ, И.Н. ДОБРОТИНА, И.В. ОСИПОВА

Об итогах заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2018 году

В статье представлены основные типы заданий Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку (далее – Олимпиада), обоснованы изменения в материалах Олимпиады, указаны критерии составления и формулировки заданий.

Ключевые слова: *заключительный этап; Всероссийская олимпиада школьников по русскому языку; лингвистика; социолингвистика; диахронический и синхронический анализ; панхронический аспект; лингвистический анализ текста; исследовательские навыки*

Andrei V. Grigoriev, Irina N. Dobrotina, Irina V. Osipova

On the Results of the Final Stage of the 2018 Russian Language School Olympiad

In this article we present the main types of assignments that were offered to the schoolchildren – participants of the 2018 Russian Language Olympiad. Criteria used in the formulation and assessment of the assignments are provided. Reasons for introducing changes in the previously-used scheme are explained.

Keywords: *final stage; Russian Language School Olympiad; linguistics; sociolinguistics; diachronic and synchronous analysis; panchronic aspect; linguistic textual analysis; research skills*

Заключительный этап Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку проходил в городе Великий Новгород с 9 по 14 апреля 2018 г. Более 250 участников данного интеллектуального соревнования из разных регионов Российской Федерации выполняли задания двух письменных туров и участвовали в «Конкурсе знатоков русского языка»,

который проводился в традиционном формате 3-часового научного шоу с мультимедийным сопровождением.

Следует сказать, что с 2017 г. разработчики из центральной предметно-методической комиссии в рамках расширения жанрово-тематического разнообразия заданий Олимпиады вводят в олимпиадный оборот ранее не находившие отражения в ее

Андрей Владимирович Григорьев, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания

E-mail: rusolympiada@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. Малая Пироговская, д. 1, стр.1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119991, Russia

Ирина Нургаиновна Добротина, кандидат педагогических наук, старший 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, Russia

Ирина Викторовна Осипова, кандидат педагогических наук, доцент, учитель высшей категории

E-mail: osipova_i@inbox.ru

МБОУ Лицей № 10

ул. Парковая, д. 10, Химки, Московская область, 141410, Россия

Lyceum № 10

10 Park str., Khimki, Moscow region, 141410, Russia

Ссылка для цитирования: Григорьев А.В., Добротина И.Н., Осипова И.В. Об итогах заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2018 году // Русский язык в школе. – 2019. – № 1. – С. 50–54. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-50-54.

тематике области языкознания, составляющие «передний край» современной науки о языке. Речь идет в первую очередь о психолингвистике, социолингвистике, этимологии, лингвистической типологии, а также формальных, математических и компьютерных методах в лингвистике. Это позволяет показать разнообразие современных методов исследования языка в целом и русского языка в частности, отразить в Олимпиаде новейшие достижения науки и данные актуальных научных публикаций — именно это помогают сблизить школьную программу по русскому языку с современными направлениями лингвистических исследований.

Эти изменения центральная предметно-методическая комиссия вводит в материалы Олимпиады постепенно, начиная с заключительного этапа, где имеется возможность непосредственного контроля заданий, выполняемых участниками. Движение осуществляется от старшей возрастной группы (XI класс), в которой школьники лучше знакомы с научным осмыслением языка, к более младшим возрастным группам с соответствующей адаптацией материала. Так, в сезоне 2016/2017 г. на II туре заключительного этапа Олимпиады было предложено задание по лингвистическому анализу стихотворения И.Бродского, включавшее вопросы по фонетике, словообразованию, лексике, фразеологии, грамматике русского языка в панхроническом аспекте, предполагающем рассмотрение лингвистических явлений в целом, без разделения на синхронию и диахронию. В сезоне 2017/2018 г. во II туре участники XI класса выполняли комплексное задание социолингвистической тематики, предполагавшее научное осмысление фактов художественного текста. Участникам после прочитанной лекции по основным вопросам социолингвистики предлагались фрагменты романа В.Я. Шишкова «Угрюм-река», в котором описываются взаимоотношения русских купцов и старателей, недавно поселившихся в тайге, и коренных жителей — эвенков. Анализ языкового материала (фонетический, семантический, морфологический, синтаксический и др.) и установленные на этом основании черты речи героев являются основанием для определенных социолингвистических выводов. Так, в задании I участники указывают, каким языковым кодом пользуется каждый герой (определение *языкового кода* давалось в лекции), приводят аргументы лингвистического

и внелингвистического (социокультурного) характера. В задании 2 прямо сформулирована необходимость диахронического анализа отдельных слов (речь идет о смене этнонима *тунгусы* на *эвенки*) — для этого требуются навыки из области исторической и синхронной лексикологии, этимологического анализа отдельных слов и выражений, анализа их семантики (что уже знакомо участникам из олимпиадных заданий прошлых лет). Задание 3 нацелено на анализ грамматической структуры речи героя: *Вот слепился... Мало-мало кудой глаз стал...* Для выполнения задания необходимо провести морфологический, синтаксический и фонетический анализ языкового материала. Наконец, задание 4 активизирует межпредметные связи (лингвистика, история, обществознание, социология, право и др.):

Языковой код, который использует старик в приведенных выше отрывках, не уникален: подобные формы общения регулярно возникают (или, по крайней мере, возникали раньше) во многих точках мира, где обстоятельства сталкивали друг с другом носителей разных языков.

Подобные языковые коды чаще всего возникают в ситуации деловых контактов — торговли, обмена и так далее. Чтобы такой языковой код мог возникнуть, должны быть соблюдены два важных связанных между собой условия.

Используя информацию, полученную в ходе лекции, а также выводы, которые вы сделали, выполняя предыдущие задания, опишите оба этих условия.

В данном задании требуется проанализировать языковые факты в историческом и культурологическом контексте, установив степень влияния внелингвистических факторов на языковые явления.

Обратим внимание, что требуемые для выполнения задания положения социолингвистики, выходящие за пределы школьной программы, были изложены участникам в рамках лекции, которую нужно достаточно внимательно прослушать и законспектировать, а затем применить навыки лингвистического анализа единиц различных уровней языка и совершить логические умозаключения.

Поскольку Олимпиада нацелена на выявление у ее участников исследовательских навыков, важным аспектом является моделирование в заданиях интеллектуального соревнования основных элементов деятельности лингвиста. Так, например, ценным представляется обучение школьников навыкам лексикографической работы,

в том числе в такой актуальной области языкознания, как историческое словообразование. Во II туре участники IX–X классов должны были восстановить словообразовательное гнездо с учетом этимологии, используя предложенную в прослушанной ими лекции лингвистическую модель/методику. Учащиеся должны были выявить дериваты исторического корня, представленного в русском языке несколькими вариантами, в числе которых – корни с чередованием *-гор-/-гар-*. На основании их описания (лексикологического, морфемного и др.) следовало соединить стрелками найденные производные слова с производящими, выделить словообразовательные морфемы и указать их значение. Весь языковой материал должен был относиться к словарному составу русского литературного языка. Необходимо отметить, что задание вызвало интерес у школьников, большой процент участников получили за него высокие баллы.

Далее рассмотрим подробнее некоторые задания I соревновательного тура.

В 2018 г. центральная предметно-методическая комиссия по русскому языку уточнила принципы отбора содержания для создания заданий I тура с учетом лингвистических/внелингвистических факторов и языковой ситуации. Среди них ключевыми можно считать следующие: усиление влияния цифровой реальности на содержание образования и формат образования/обучения; изменение природы текста (использование несплошных текстов, разных форм представления информации, текстов с лакунами); привлечение иллюстративного материала; отбор текстов с учетом аксиологического подхода

к образованию; привлечение текстов Национального корпуса русского языка; широкое подключение фоновой информации как основы ассоциаций, аналогии и пр. Все эти принципы нашли отражение в заданиях I соревновательного тура, в которых в упрощенных формах моделируются элементы научной и творческой деятельности лингвиста.

Так, например, материалы Национального корпуса русского языка были использованы в вопросе № 5 (XI класс), посвященном семантической истории слова *знатный*. В условии задания были приведены пять его значений, существовавших на протяжении XVIII–XX вв. Каждое из значений было проиллюстрировано примером употребления, взятым из Национального корпуса русского языка, причем само слово *знатный* от школьников было скрыто: анализируя предложенные контексты, они должны были назвать его сами. Несколько иначе были использованы данные Национального корпуса русского языка в вопросе № 3 в IX классе. Здесь составитель задания сделал акцент на том, что Корпус представляет собой не только многочисленное собрание текстов различных типов, но и инструмент для исследования языкового материала. Так, используя сайт Национального корпуса русского языка (www.ruscorpora.ru), ученый-лингвист может узнать, сколько раз и в какие годы употреблялось то или иное выражение, проследить, в какой последовательности возникали варианты фразеологизма. Эти задачи и выполняли ученики IX класса, рассматривая приведенные в таблице сведения об устойчивом выражении *сесть в лужу* (варианты: *сесть в галошу, сесть в калошу*).

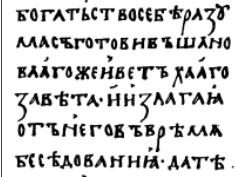
Таблица 1

Вариант 1	Вариант 2	Вариант 3
Сел в галошу 1 (1921)	Сел в калошу 6 (1941, 1952, 1962, 1967, 1981, 1987)	Сел в лужу 11 (1906, 1907, 1917, 1930, 1957, 1974, 1986, 1998, 2000, 2001, 2012)
Села в галошу 0	Села в калошу 1 (1921)	Села в лужу 7 (1910, 1924, 1929, 1938, 1976, 2000, 2015)
Сесть в галошу 1 (1964)	Сесть в калошу 0	Сесть в лужу 5 (1888, 1989, 1995, 2000, 2003)

В виде таблицы (но уже в соединении с иллюстративным материалом) также представлен вопрос № 3 в X и XI классах, который был посвящен такой историко-филологической дисциплине, как палеография. Данная форма представления

задания обусловлена его спецификой. Термины палеографии необходимо было определить через соотношение с их иллюстрациями и с другими значениями слов, используемых для названия этих терминов. Рассмотрим фрагмент задания.

Таблица 2

А. Термин палеографии	Б. Иллюстрация	В. Другое значение слова из столбца А в современном русском языке	Г. Дополнительный вопрос
1. (в ед. ч.)		Начальные буквы имени и фамилии	Тот же латинский корень лежит в основе названия обряда, совершаемого при переводе, вступлении кого-либо в иную возрастную или социальную группу:
2.		Свод правил, устанавливающий порядок исполнения или применения чего-либо	Данное слово содержится в известной пословице о том, что в чужом месте не следует наводить свои порядки:

Как можно увидеть, таблица 2 позволяет наилучшим образом структурировать материал. При этом иллюстрации имеют здесь двоякую функцию. С одной стороны, тем школьникам, которые обзорно знакомы с палеографией (например, в рамках факультативов, элективных курсов и т.п.), они могут помочь в решении задания. С другой стороны, те, кто впервые сталкивается с данной дисциплиной и ее терминологией, могут справиться с заданием, отвечая на вопросы в других колонках (в том числе заполняя текст с лакунами), а изображения в данном случае несут образовательный характер: верно ответив на вопросы, школьник не только узнаёт новые термины, но и получает непосредственно представление о том, что именно они называют.

Также иллюстративный материал (положение речевых органов при произношении некоторых звуков русского языка) представлен в задании № 1 (IX–XI кл.). При решении задачи от участника не требовалось знание закономерностей и принципов работы органов артикуляции, однако школьник должен был обнаружить умение работать с различными источниками информации, делать выводы.

Использование как лингвистической, так и внелингвистической, фоновой, информации как основы ассоциаций и аналогий требовалось при решении задачи № 4

(X и XI кл.), посвященной работе с элементами словообразовательного гнезда в диахроническом аспекте. Участнику необходимо было заполнить лакуны в тексте, в котором доступным языком в жанре «лингвистического детектива» рассказывалось об истории родственных производных слов нескольких омонимичных корней. В результате выполнения задания участник подводился к небольшому открытию: оказывается, сходство созвучных слов *скала*, *скалка*, *шкала* — только фонетическое; вместе с тем лексемы *скала*, *щель*, *колоть* — с одной стороны, и *засучить*, *скалка* и *сукно* — с другой, связаны и исторически, и семантически.

Следует обратить внимание и на задание № 2 (IX–XI кл.), решая которые участник знакомится с такими перспективными направлениями языкознания и русистики, как машинный перевод, автоматическое реферирование, и другими прикладными вопросами лингвистики, требующими применения формальных, математических и компьютерных методов. Так, в задании № 2 (IX и X кл.) школьники, декодируя секретные шифры (на материале романа П.И. Мельникова-Печерского (IX кл.) и писем И.А. Иванова к известному русскому филологу А.Х. Востокову (X кл.)), на основании разрабатываемых алгоритмов восстанавливают определенные лингвистические

закономерности. Подобные задания формируют навыки изучения не только русского, но и других языков, а также знакомят с основами статистического изучения художественных текстов. Весьма полезным для старшеклассников оказывается и задание № 8 (XI кл.), материал которого дает представление об основах лингвистической типологии.

В заключение следует отметить, что центральная предметно-методическая комиссия по русскому языку постоянно работает над изменением формата вопросов для школьников, подходов к составлению и формулировке заданий, считая важным и обоснованным придерживаться следующих ориентиров:

- четкость и лаконичность заданий и модели ответа: предпочтение отдается заданиям с логичной и однозначной внутренней структурой, ясной формулировкой того, что дано и как необходимо ответить, с минимумом заданий, в которых требуется пространственный ответ;

- однозначность прочтения условия заданий с точки зрения понимания требований к содержанию ответа;

- логика как основа заданий: все ходы, которые должен сделать участник в процессе решения задачи, должны быть обоснованы логически. При составлении каждого задания обязательно соблюдается терминологическое единообразие: в случае использования узко научных терминов проводятся параллели со школьной терминологией и даются пояснения; задания

базируются на содержании образовательных программ основного общего и среднего общего образования углубленного уровня и соответствующей направленности (профиля);

- сопровождение заданий I тура заключительного этапа иллюстративным материалом различного характера (схемы, графики и др.); использование в ходе научной лекции (II тур заключительного этапа) мультимедийных презентаций, которые помогают участникам структурировать свои конспекты и привлекают их внимание к важным положениям лекции;

- использование актуальных форм деятельности, отчасти сопряженных с формами, привычными для учащихся: аналитическая работа с текстом; комплексное задание, решая которое участник демонстрирует умение работать с различным языковым материалом и осознанное понимание системы языка; интерактивные формы работы — лекции по актуальным проблемам науки о языке и лингвистического образования, которые становятся основой для решения предложенных задач;

- использование возможностей корпусной лингвистики; данных актуальных научных публикаций;

- задания олимпиады должны не только способствовать выявлению одаренных школьников в области лингвистики, но и давать возможность участникам интеллектуального соревнования расширить свои горизонты в данной научной области и исследовательской деятельности.

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/>



Василий Васильевич Розанов и его «педагогические трафаретки»

В статье рассматривается философско-педагогическая система одного из выдающихся деятелей эпохи русского культурного ренессанса рубежа XIX–XX вв. В.В. Розанова (1856–1919). Приводятся биографические сведения, анализируется контекст эпохи и выявляются исторические параллели. Презентируется содержание педагогического наследия В.В. Розанова и актуализируются его основополагающие идеи. Особое внимание уделено вопросам преподавания русской словесности на рубеже XIX–XX веков. В статье показано, как в современной школе могут актуализироваться идеи В.В. Розанова.

Ключевые слова: *В.В. Розанов; преподавание русской словесности; российская педагогика XIX–XX вв.; философия образования; российская школа XIX–XX вв.; педагогическая система*

Vladimir N. Bazylev

Vasily Vasilyevich Rozanov and His "Pedagogical Trafaretki"

This article discusses the philosophical and pedagogical system developed by V.V. Rozanov (1856–1919), one of the most prominent figures in the epoch of the Russian cultural renaissance in the late 19th–early 20th centuries. The biographical information about the scholar is given against a broader historical context. The content of V.V. Rozanov's pedagogical heritage is discussed, with some of his key concepts being elucidated. A particular attention is paid to his methods of teaching Russian literature and the Russian language at the end of the 19th – beginning of the 20th centuries. This article provides illustrations of how V.V. Rozanov's ideas can be implemented in contemporary school.

Keywords: *V.V. Rozanov; teaching Russian literature; 19th–20th century Russian pedagogy; philosophy of education; 19th–20th century Russian school; pedagogical system*

Предисловие. Актуализация педагогического наследия для современной российской школы — это не столько его «музейное» сохранение, сколько извлечение из него нравственных и духовных ценностей, а также, что не менее важно, практических смыслов.

Необходимо осознавать разницу между актуализацией наследия выдающегося

педагогического деятеля прошлого и приписыванием его идеям актуальности. Путаница в словах, как известно, обусловлена путаницей в мыслях, которая ведет к путанице в деятельности — деятельности педагогической.

В начале XX в. В.М. Дорошевич выступил против приписывания актуальности идеям В.В. Розанова, опубликовав статью «Нечто о пуговицах и о школе»: «Начитался я статей гг. Розанова, Proctor'a и К°, заснул, и пригрезилась мне школа. Не наша школа, — реформированная. Реформированная по проекту гг. Розанова, Proctor'a и К° <...>. Перецеловав всех учеников в классе и поручив первому ученику поцеловать за него отсутствующих, учитель крикнул и сказал в русском стиле: — Уж вы гой еси, добры молодцы! А пристало ли вам, добрым молодцам, цифирью поганой заниматься, делать разные там сложения да деления! Вы кидайте, кидайте книги печатные! К черту их,

Владимир Николаевич Базылев, доктор филологических наук, профессор, Институт иностранных языков им. М. Тореза

E-mail: v-bazylev@inbox.ru

ФГБОУ ВО Московский государственный лингвистический университет

ул. Остоженка, д. 38, Москва, 119034, Россия

Moscow State Linguistic University

38 Ostozhenka str., Moscow, 119034, Russia

Ссылка для цитирования: Базылев В.Н. Василий Васильевич Розанов и его «педагогические трафаретки» // Русский язык в школе. — 2019. — № 1. — С. 55–63. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-55-63.

штаны Пифагоровы, выдумки разные немские! Мы начнем лучше, добры молодцы, песни петь-играть русские, песни петь-играть молодецкие» [Дорошевич 1905: 129].

В противовес этому, актуализация — это деятельность по включению фрагментов, в нашем случае педагогического наследия, в современную культуру путем их переинтерпретации. Это совершенно иная задача и совершенно иная деятельность — творческая — по сравнению с механическим воспроизведением, воссозданием, имитацией или реконструкцией даже самых прогрессивных находок своего, давно прошедшего времени.

Прав В.В. Розанов: «Каждое время имеет, в сущности, ту школу, которую оно заслуживает. Идеи в устройении ее так точно отвечают главному в нас, что каковы мы — так учим и воспитываем детей. Школа — это, скорее всего, симптом, показатель нашего внутреннего “я”. Это — пульс, который бьется тревожно, и мы ясно его нащупываем, когда болезнь схоронена еще глубоко внутри организма» [Розанов 1990: 168].

Актуализация наследия — это особая разновидность культурной преемственности, определяющая границы значимого и незначимого, ценного и неценного, наполненного смыслом для сегодняшнего дня или для современности совершенно бессмысленного.

Биографическое. Василий Васильевич Розанов (20 апреля 1856 — 5 февраля 1919) в 1882 г. окончил курс в Московском университете по филологическому факультету. С 1882 по 1893 г. преподавал в гимназиях Брянска, Симбирска, Ельца, Белого, Вязьмы. 13 лет он прослужил в Московском учебном округе. Личный опыт сформировал у В. Розанова критическое отношение к тому, что происходило в российском образовании на рубеже XIX—XX вв. Несогласие В.В. Розанова как педагога с постановкой школьного образования в России отразилось в его публикациях «Сумерки просвещения» (1893) и «Афоризмы и наблюдения» (1894). Проблемам воспитания и образования посвящены работы «Три главных принципа образования» (1899), «Педагогические трафаретки» (1899), «О гимназической реформе 70-х годов» (1899), «Город и школа» (1899), «Семья как истинная школа» (1899), «Бесплодность русской школы» (1899), а также размышления на педагогические темы в книгах «Опавшие листья» (1893), «Русский Нил» (1907), «Уединенное» (1912).

Воззрения и труды Розанова парадоксальным образом вызвали критику как со стороны либерального лагеря русской интеллигенции, так и со стороны революционных марксистов. Не удивительно, что ему не нашлось места в новой советской России. Летом 1917 г. В.В. Розанов переехал по рекомендации о. Павла Флоренского из Петрограда в Сергиев Посад, где и скончался 5 февраля 1919 г.

Контекст эпохи и исторические параллели. К концу XIX в. в России в общих чертах завершилось формирование системы начального и среднего образования. Она была многообразна, но это многообразие граничило с хаосом: многочисленность типов учебных заведений, разнообразие источников их финансирования, многочисленные центры управления.

Достаточно сказать, что начальное и среднее образование находилось в ведении Министерства народного просвещения, Ведомства императрицы Марии, Министерства финансов и Синода, Министерства земледелия и государственных имуществ, Министерства внутренних дел и пр.

Что касается типов школ, то это были и земские, и церковно-приходские, и сельские «министерские», и сельские общественные, а также приходские училища и иногородские школы, уездные и городские училища, наряду с гимназиями и реальными училищами.

Учительское жалование было невелико, выплачивалось нерегулярно, а то и не выплачивалось вообще. Это приведет в 1890-х — начале 1900-х гг. к массовому исходу учителей из системы начального и среднего образования.

Своеобразным было отношение министерского начальства к учителю. По воспоминаниям князя В.М. Голицына, племянника графа И.Д. Делянова, возглавлявшего в ту пору Министерство народного просвещения, «последний считал чуть ли не всех учителей революционерами, а земства — им потакающим в этом органе» (цит по: [Расписание перемен 2012: 163]).

Время учительства В.В. Розанова — это бесконечная череда сменявшихся министерств просвещения и школьных реформ. Началось все с борьбы против «толстовского классицизма», т.е. реформ 60—70-х гг. Конец 1880 — начало 90-х гг. — это Синодальные реформы и реформы графа И.Д. Делянова. В 1901 г. пост министра займет

генерал от инфантерии П.С. Ванновский, но его реформы закончатся, так и не начавшись. В 1903 г. по указу Николая II Ванновского сменил Г.Э. Зенгер, однако в 1904 г. его отправят в отставку. Преемник последнего генерал-лейтенант В.Г. Глазов не сможет ничего сделать из-за разразившейся в 1905 г. Первой русской революции.

Обратим внимание: реформы касались кардинальных вопросов содержания образования, структуры учебных планов, принципов организации жизни школы в целом, вопросов самоуправления, родительских комитетов, финансирования, качества знаний, надзорных функций со стороны государства, идеологии и пр.

Это все действительно было важно. Ведь вплоть до конца XIX в. существовала диспропорция между объемом казенных расходов на образование и расходов органов местного самоуправления, общественных и сословных организаций, частных лиц. Разительным продолжало оставаться отставание Российской империи от ведущих стран Европы по уровню грамотности населения. Еще в 1905 г. Россия занимала одно из последних мест в Европе [Днепров 2011: 83–84]. Сохранились многие «архаичные» черты в сфере просвещения, в первую очередь отсутствие единой государственной политики в сфере образования. Рубеж XIX–XX вв. — это перманентный кризис доверия общества к системе образования, незатихающие кампании критики школы в печати, радикальные проекты ее реформирования, все снижающиеся расходы на ее финансирование, обусловленные сложившимся общественным и государственным мнением.

«Знание и навыки, получаемые юношами в учебных заведениях, поверхностны и непрочны, — говорилось в думском докладе по рассмотрению проекта бюджета Министерства народного просвещения на 1912 г. — Не приобретается ни привычка к самостоятельному умственному труду, ни умения излагать свои мысли, ни даже простой грамотности на родном языке. Отношение учащихся к учению чисто формальное. Воспитательное влияние школы в лучших случаях ничтожно, в худших — отрицательно» [Расписание перемен 2012: 222–223]. Плачевное состояние сначала объясняли влиянием «толстовского классицизма», потом стали объяснять бюрократическим характером школы,

затем — неподготовленностью учителей к своей профессиональной деятельности.

На этом фоне, в этой среде В.В. Розанов и учительствовал. Здесь он сочинял свои «сказки». По словам Е.А. Ямбурга, «все значительные педагоги, оставившие свой след в истории, — великие сказочники. Все они, так или иначе, стремились сконструировать свой мир, в основе которого — гармония взросло-детских человеческих отношений. Другое дело, что эту гармонию они представляли себе по-разному, в соответствии со своими убеждениями, духом и стилем переживаемой эпохи. Но свои утопии они строят не на холсте или бумаге, где возможен свободный полет ничем не ограниченной фантазии, а в реальных, порой чрезвычайно жестких условиях дисгармоничного мира» [Острова утопии 2015: 603].

Так, по убеждению В.В. Розанова, только православная церковь с ее обращенностью к душе ребенка способна обогатить гуманистическую парадигму образования и воспитания подрастающего поколения. Однако у Розанова-педагога мировоззрение в ту пору мистическое:

Собственно идея классического образования не есть только прекрасная, но и возвышенная идея. Как на реальных знаниях, строго выделяя их метод, можно развить до глубокой зрелости умственные способности ученика; как на христианской мистике, при последовательности и цельности школы, можно воспитать благородную религиозность, так на цельном и живом изучении классического мира можно всесторонне и глубоко пробудить все силы мальчика и юноши. Не отдавая непременно первенства этой системе, нельзя не сознаться, что и никакого недостатка перед прочими системами она не имеет [Розанов 1990: 188].

Чувства и нравственность противопоставлены разуму и интеллекту. Поэтому школьные предметы, направленные на развитие только интеллекта, считает В.В. Розанов, не затрагивают души и являются избыточными.

Не менее противоположности находится в принципах государства и церкви. Последняя еще универсальнее, чем государство; древнее, нежели оно, но с этим вместе, обращаясь лишь к совести человека, она и вполне индивидуальна — различает лица, имена, прошедшее и будущее индивидуума, к чему всему государство слепо [Там же: 21].

Однако роль институализированной православной церкви в жизни российского

общества рубежа XIX–XX вв. подвергалась критике со стороны общества, не говоря уже об изменении ее роли в XX в. Сегодня роль православной церкви в жизни российского общества также не сопоставима с тем, что можно было наблюдать в конце XIX в.

В духе времени формировалась розановская концепция причин кризиса европейского и российского образования, а также философское обоснование путей выхода из кризисной ситуации:

Найти источник, объяснить происхождение этой пустоты составляло мою задачу в предпринятом анализе нового типа школы. Деляя его, я вместе делал анализ нового человека, в разрушенном, больном строе которого мне виделось отражение нарушенных законов пластического образования человеческой души. Решая свою задачу, я убежден, однако, что решать ее надо в главной ее тяжести, а не в краевых затруднениях. Мне казалось бесплодным рассматривать школу вне ее отношений к истории и главным институтам исторически развившегося общества: семье, церкви, государству; не менее поверхностным казалось мне бороться за одну из соперничающих систем образования, когда так ясно, что ни одна из них, ни другая не имеют никакого значения для образования духовной культуры нового человека, очевидно, растущей из условий чрезвычайно общих и элементарных [Розанов 1990: 101].

Нельзя утверждать, что век XX или день сегодняшний несут в образовании бескризисный характер. Но характер этих кризисных явлений совершенно иной. Так, в одной из первых фундаментальных работ «О понимании» (1886) В.В. Розанов попытался использовать эту категорию для методологического обоснования своего мировоззрения.

Однако проблема понимания была ему известна на уровне достижений только зарождающейся психологии как науки конца XIX в. За сто с лишним лет проблема понимания вышла на совершенно иной уровень изучения и в самой герменевтике, и в новых отраслях научного знания — психолингвистике и семиосоциопсихологии, да и самой психологии и педагогике.

Совершенно в духе своего времени В.В. Розанов предлагает основные пути модернизации процесса обучения и воспитания в российской школе. Это и отказ от унификации учебных программ и способов преподавания учебных предметов, и предпочтение классического образования, и отказ от сословного подхода в образовании:

И здесь мы снова переходим к ряду самых простых, практических указаний и к ряду оценок, совершенно расходящихся с теми, какие обычно делают школе. Лучшая школа, элементарная или средняя, есть не та, которая расширяет горизонтально курсы, прибавляя к одним предметам новые; лучшая та, которая их суживает и в то же время углубляет. Идеал образования на этих двух ступенях есть минимум изучаемых отраслей знания [Розанов 1990: 98].

Так и хочется сказать: розановские цитаты словно отражают проблемы сегодняшних дней и предлагают свежий, оригинальный взгляд на вопросы современного образования и педагогики. Речь идет о соотношении воспитания и образования, об их роли в жизни человека и общества, опасности «отвлеченной книжности», информационной перегрузке учащихся, эклектическом смешении учебных дисциплин, о непонимании содержательного разнообразия мировой культуры и о многом другом.

Но не может быть актуальной модель Розанова, его консервативный идеал образования в нашу эпоху модернизации, включающей как использование новых научных философских и педагогических идей, так и разработку педагогических технологий. Да, исторические параллели можно усмотреть, но не стоит их абсолютизировать или ставить знак равенства. Это опасно, так как приводит к абсолютизации аналогии. Аналогия же по умолчанию предполагает равенство отношений, а именно равенства между веком XIX и веком XXI нет.

Не актуальны сегодня идеи В.В. Розанова, потому что религиозно-мистическое восприятие человека и его бытия ушло в прошлое, кризисные явления стали иными, научное познание человека в психологии, педагогике и иных междисциплинарных отраслях вышло на качественно новый уровень.

Да, сегодняшнее образование — это тоже «драма идей». Такие слова прозвучали на Первых Сабуровских чтениях. На них же было сказано: «Никакой альтернативной системы организации массового обучения до сих пор не предложено. В этой квазиорганической системе практически невозможно отделить друг от друга форму обучения, его содержание, методику, педагогические навыки и привычки учителей, сам результат обучения. Поэтому попытка привнесения туда нового содержания, новых методов в виде отдельных мелких компонентов очень быстро ассимилируется

системой, привносимые компоненты растворяются или отторгаются, а затраты на инновацию обнуляются. Надо признать, что тиражирование нового опыта в образовании путем мелких методически оформленных элементов — бессмысленная и не реализуемая бюрократическая установка» [Современное образование 2010: 70–76].

Содержание наследия. О русской словесности, о русском языке и русской литературе и их преподавании. Представления В.В. Розанова о преподавании родного языка в школе были обусловлены тремя факторами, тесно связанными с его эпохой: представлениями о формально-методической значимости русского языка в обучении, представлениями о языке в целом и представлениями о гимназическом образовании в частности.

Вспомним, что русский язык с 1869 г. преподавался в том числе по «Учебнику русской грамматики, сближенной с церковно-славянской, с приложениями грамматического разбора» для средних учебных заведений Ф.И. Буслаева. Наиболее популярным и распространенным стал учебник русского языка «Родное слово» К.Д. Ушинского, выпущенный первоначально в 1864 г. и выдержавший до 1917 г. более 150 изданий общим тиражом в 10 млн. экземпляров.

Наряду с русским языком в системе российского образования во второй половине XIX в. изучалась русская литература. На гимназическом уровне данные предметы объединялись в единый курс «Русский язык и словесность». Первым учебником по русской литературе стала опубликованная в 1822 г. хрестоматия «Опыт краткой истории русской словесности» Н.И. Греча. Классикой методики по обучению русскому языку стал изданный в 1844 г. труд Ф.И. Буслаева «О преподавании родного языка». Заметной работой в этой области явилось и опубликованное в 1852 г. «Наставление преподавателям русского языка и словесности» Н.И. Срезневского, как и работы В.Я. Стоюнина.

На практике ученик должен был владеть грамматикой русского и церковно-славянского языков, выполнять орфографические и синтаксические упражнения. Формировалось умение перевода текстов с иностранного языка на русский. Предложенная, например, В.И. Водовозовым в середине XIX в. система обучения родному языку основывалась на работе с книгой для

чтения, которая вбирала в себя материалы по элементарной грамматике родного языка, служила руководством для упражнений в правописании, для устного и письменного изложения мыслей, давала сведения по другим учебным дисциплинам. Методически корректным считалось требование не столько начитанности ученика, сколько способности рассуждать, делать логические заключения. Под влиянием идей Н.Ф. Бунакова 70-х гг. в учительских кругах утвердилось мнение о том, что умение излагать мысли играет более важную роль, чем умение безошибочно писать под диктовку. Распространена была практика подготовки к сочинению и его написанию. В 1860 г. выходит в свет «Теория сочинений» П. Малыхина и «Сочинение как развитие и изложение мыслей» К. Петрова. Преподавание русской словесности предполагало обучение речевым навыкам с помощью образцовых текстов русской литературы. Если открыть хрестоматию Полевого 1861 г., то можно увидеть, что на примере тютчевской «Весенней грозы» или стихотворения «Уж верба вся пушистая...» Фета дети должны были научиться изображать природу в разное время года, а также усвоить словарь на основе прочитанных текстов.

Представления о языке в целом у В. Розанова были связаны с психологическим подходом, получившим популярность благодаря работам А. Потебни, в которых говорилось о связи языка и мышления. Язык стал пониматься как средство не выражать уже готовую мысль, а создавать ее. Такой подход к языку воспринимался как актуальный: в сознании русского общества рубежа XIX–XX вв. это было тем более важно, что русский язык воспринимался в контексте его уникальной истории. Слияние истории и языка в языковом сознании общества вело с неизбежностью к осознанию национального языка и русской ментальности как феноменов с совершенно определенными характеристиками, объективируемыми лингвистикой по данным языка с точностью и уверенностью естественной науки. Как следствие, русское миропонимание начало восприниматься как сосредоточенное исключительно в русском языке. Причиной тому, помимо истории русского языка, был успех русской литературы, создавшей в петербургский период опорные точки русской культуры, реализуя и разрабатывая возможности все той же национальной системы. Именно с этих позиций

создавал философскую грамматику русского языка К.С. Аксаков.

На первый взгляд, все благополучно в российской школе конца XIX в. Что касается канона русской словесности, то он был ориентирован, как показывают современные исследования, на нарративность, дескриптивность и идеологические подоплеку всех школьных реформ XIX в. [Хрестоматийные тексты... 2013]. Сам Розанов, говоря о «трафаретках», насчитывает три урока по русскому языку и один урок чистописания в неделю [Розанов 1990: 217]. Разве этого мало? Разве это не отвечает социальному заказу общества, адресованному системе просвещения? Почему же вслед за этим следует жалоба: «Вот школа, она не работает, раздражает, а не научает, часто губит и удивительно редко просвещает» [Там же].

Приведем некоторые высказывания В. Розанова о русском языке, пафосом которых было утверждение, что «русский язык не стал, да и не мог стать орудием формального образования в отличие от латинского. <...> Если в последнем господствует логическая точность, то русский язык, конечно же, менее формально точен. <...> Предложение русское, разбираемое синтаксически и этимологически, как бы теряет свои грани в речи русской учителя и ученика. <...> Русский язык не может приобрести формально-методической значительности» [Там же: 244–245].

В небольшом эссе «Художественное изучение русского языка» В. Розанов, говоря о месте древнегреческого языка в российском гимназическом образовании, так сформулирует свое отношение к родному русскому языку:

...считаю безусловным требованием образования и образованного человека — это знание своего родного языка. Мы русские, а потому отличное знание русского языка есть неременное условие русского классического образования [Розанов 2016: 52].

Он вспоминает свой учительский опыт, когда ему пришлось, за отсутствием штатного учителя, преподавать русскую грамматику в третьем классе гимназии. Опыт преподавания с опорой на существующую педагогическую традицию и учебную книгу оказался совсем не впечатляющим и привел В. Розанова к ответу на вопрос, из чего складывается знание родного языка. Его мнение связано напрямую с приоритетом

классической модели: поступать так, как поступали древние афиняне: знать родной язык, владеть им, понимать и чувствовать, а не анатомировать и не классифицировать его элементы. По мнению В. Розанова, первыми шагами к достижению цели могла бы стать массовая практика сочинения стихов школьниками. Написавший «плоховатое восьмистишие» напишет страницу весьма недурной прозы. От маленького поэта к большому читателю — путь весьма достойный. Нужно только пробудить в учащихся и в остальных гражданах «эллинистическое языческое отношение к стихии родного слова, к глыбе обработанного, но не окончательно обработанного русского словесного мрамора» [Розанов 2016: 54].

Постараемся сформулировать основные мысли В. Розанова о преподавании родного русского языка в школе.

Русский язык должен формировать не только ум, но и душу ученика. К сожалению, школа это упускает:

Неуловимый склад языка налагает неизгладимую печать на душу (не ум только) учащегося. Как же можно было изгнать из обучения сакральные тексты? Как же переносилось самим государством и обществом калечение души народной через школу, откуда был изгнан язык церкви, Псалтырь и все учительные книги Ветхого Завета [Розанов 1990: 34–35].

Отсюда проистекает жалоба В. Розанова на учебники по русскому языку и русской словесности:

Ведь учебник и учитель — это и есть все, с чем соприкасается ученик, не знающий вовсе тех центральных узлов учебной администрации, которые так красиво выделяются на фоне общегосударственной жизни [Там же: 111].

На каком языке говорит учитель с учеником, говорит учебник и его автор с учеником в классе? Это не тот русский язык, каковым он должен быть:

Проблема — в том языке, которым говорят с учеником. Событие, рассказанное здесь языком, которым составляются «мелкие известия» в газетах, скользко и легко проходит в память учащегося — что одно и требуется от учебника, не оставляя в душе его никакого впечатления, чего и не требуется по программе [Розанов 1990: 36].

Язык учебника — это язык газеты. Вот в чем беда:

Нужно бороться с наплывом газетного чтения и продолжать читать книги. И я утверждаю, что

причина этого лежит в столь же кратких, так же не тянущихся впечатлениях, из каких фатально, бессознательно, неудержимо всюду сложилось и продолжает состоять школьное образование [Там же: 99].

Как неразборчиво в школе чтение в курсе словесности! Это ведет к «несчастному общему образованию — ни в чем образовании, ибо в общей смеси, составленной из борющихся элементов, один поедает другого и им поедается сам...» [Там же: 54].

В. Розанов сетует: русский язык формирует школу «слащавую» вместо школы «суровой», что являет собой идеал:

Даже ученикам 1 или 2 классов, т.е. мальчикам 9–13 лет, учитель (иногда старик) говорит «вы», опасаясь грубым «ты» оскорбить в них «личность человека» [Там же: 106].

Ученик не понимает, что ему рассказывает автор учебника! Разве таким языком нужно писать учебники для детей? В. Розанов считает:

Сведите к минимуму учебную переработку памятников, доведите до максимума их непосредственное изучение. Надо, чтобы через живой непосредственный русский язык первоисточника учащийся получил / почувствовал наслаждение, а с ним привязанность, интерес к изучаемому. Не удивительно ли, не безумно ли, не развращающе ли наконец, что ни «Борис Годунов», ни «Скупой рыцарь», ни «Слово о полку Игореве», ни даже само Евангелие и Библия не имеют в современной школе и тени того внимания к себе, какое отдано тысячам страниц дурного текста, неведомо кем и как составленного, о том же Годунове, о том же «Слове», о Евангелии, Библии, о всех предметах мира... [Там же: 93–97].

Как итог такого обучения словесности — отторжение литературы. Непоправимые последствия влечет оно, так как «параллельно с этим происходит понемногу забывание Гоголя, Тургенева, Гончарова...» [Там же: 176]. Русская словесность становится маргинальным предметом. Как следствие, «с 80-х годов периодически раздаются всеобщие жалобы на порчу русского языка, русской письменной речи у учеников. <...> Это потому, что словесность перестала быть центральным развивающим предметом» [Там же: 178, 182, 184].

Как следствие, сетует В. Розанов:

Ученик не читал Пушкина иначе как в приведенных в хрестоматии образцах, и оценку он делает по Бураковскому (есть такой «критик» для

гимназий), не читал 8-го тома Белинского, не подозревает критических работ Ап. Григорьева, Страхова и даже речи Достоевского при открытии пушкинского памятника... Русский язык в колоритности и живости своей, в своем народно-бытовом аромате потерян, забыт вовсе, и, может быть, он расцветает... в разговорах с половым и «напрасных усилиях любви» около гризетки. Язык как национальное достояние в гимназиях умер. За какую цену? То есть наряду с бесчисленными и другими благами, здесь неназываемыми, он отдан. За что? [Там же: 185–188].

Вопросы, конечно же, риторические.

Что представляет собой отбор текстов для чтения? Он не отвечает складу русской души:

Все произведения в ней (русской литературе после Гоголя) почему-то неусвоимы, непонятны для крестьянских детей; кажется, что они антипатичны им. И в то же время ими легко и радостно усваиваются произведения до гоголевского периода с Пушкиным в центре, с «Ундиной» Жуковского, «Семейной хроникой» Аксакова (по духу она принадлежит, без сомнения, к пушкинскому циклу). Причина этой антипатии, конечно, лежит в душевном складе простого народа, чуждого озлобления, осуждения, которым дышит наша литература от Гоголя и до текущих дней [Там же: 40].

Что происходит с устной речью? Она в загоне:

Поистине, кто прослушал со вниманием и разумением литургию, сделал более для возделывания своего ума и сердца, чем просидя год на школьной скамье или прочтя самую содержательную книгу [Розанов: 55].

Каков же итог? Оказывается, у ученика «и мыслей своих никаких не было»:

Учитель, до сих пор скрадывающий совершенную неспособность ученика что-нибудь правильно выразить... разъяснил Совету положение дел, представил тетради, и все убедились, что полнота очень точно, очень твердо усвоенных сведений совмещалась с совершенным отсутствием того, на чем эти сведения держались бы и чему они служили бы [Там же: 104–105].

Отношение к родному русскому языку и русской литературе формальное:

Механизм, состоящий из чтения от 40 до 60 текстов, невообразимо перевранных... Урок, даваемый в классе, — это даже не самая настоящая забота... [Розанов 1990: 150–151; 154–155].

Учебники перегружены терминологией:

Вычисление собственных имен я делал только с учебниками 1 класса и нашел, что их содержится в нем от 800 до 900, не считая терминов... Таким образом, ученику 1 класса в возрасте 10–11 лет дается для усвоения к одному уроку одна страница текста, большею частью смутного для него, как бы отвлеченного... [Там же: 163–164].

Неутешительное следствие, по В. Розанову: если же мы пренебрегаем русским языком, то мы создаем неодоухотворенность и бескультурность. Пока что, с горестью замечает ученый-методист, «мы имеем забвение русского языка; и это симптом, как и беспочвенность русской школы» [Там же: 235].

Итог жалоб Розанова:

Все сведено к формальности и хрестоматии, а надо вернуться к истокам... Наша школа, где всё знают плохо и хуже всего русскую литературу, решительно не стоит на уровне той минуты, в которую она существует [Там же: 239].

Актуализация наследия. В последнее десятилетие отечественная педагогика попыталась систематизировать взгляды Розанова на свойства структурных компонентов педагогической системы «школа» [Барзукаева 2004; Гриднева 2010; Поваляева 2009; Скородумов 2004].

Во-первых, в современной школе актуализируется национальный воспитательный идеал в понимании В.В. Розанова.

Во-вторых, признается, что изучать литературные и исторические памятники (летописи, былины, хроники, классическую поэзию и прозу XIX в.) нужно, по возможности сведя к минимуму учебную переработку первоисточников, так как в последнем случае удаляется все культурное, воспитывающее любовь и уважение к Родине.

В-третьих, при выборе средств педагогической коммуникации необходимо исходить из понимания того, как оно отражается в сознании учащихся и в какой мере учение служит целям воспитания. Форма обучения должна согласовываться с задатками и способностями воспитуемого, необходим индивидуальный подход в организации образовательно-воспитательной деятельности для формирования личности и развития ее творческого потенциала.

Актуальными методами обучения остаются словесные, наглядные и практические — рассказ, беседа, лекция, работа с книгой, объяснение, упражнение,

иллюстрация, наблюдения учащихся, экскурсия. Актуальными методами воспитания признаются те, которые ориентированы на чувственное восприятие и воздействуют на эмоции и волю обучающихся.

Нельзя отказываться от методов формирования сознания (беседа, пример), методов организации деятельности и формирования опыта поведения (воспитывающие ситуации), а также методов стимулирования поведения и деятельности (поощрение, наказание). Средствами обучения должны оставаться природа родного края, памятники истории и искусства, традиции (в том числе религиозные), труд и книга (преимущественно первоисточники). Первостепенное значение имеют визуальные средства обучения.

В-четвертых, учитель должен быть ориентирован на национальную культуру.

В-пятых, непременным условием всякой хорошей школы является ее «местный» характер, который, по словам Розанова, «должен быть в высшей степени наблюден в школе, ее быте, в зависимости, в составе не только учащихся, но, по мере возможности, и учителей. <...> Создать дух учебного заведения, а не заниматься отправкой бесчисленных отчетов в округ — вот задача директора. <...> Школа должна была подвижна, гибка, приспособляема к разнообразию волнующейся около нее жизни» [Розанов 1990: 240].

Как видим, в современной теоретической и практической педагогике могут найти отражение такие идеи В.В. Розанова, как приоритет национальных ценностей, опора в воспитании на культуру региональной среды и три принципа образования — индивидуальность, целостность, единство типа.

Заключение. Конечно, можно много и детальнее говорить о Розанове и о той эпохе, как и о любом ином персонаже или фрагменте из истории педагогики. Когда мы вспоминаем историю образования в нашей стране, мы как бы начинаем тянуть за ниточку спутанного клубка проблем. Затем мы начинаем разматывать весь клубок — клубок историко-культурных проблем, накопившихся в образовании и настоятельно требующих решения сегодня. В этом нам и может помочь история, которая, пристально вглядываясь в прошлое, нацелена в будущее.

Думается, бесполезно и интересно было бы для каждого, связанного с нынешней школой, прочитать основные работы В.В. Розанова и о нем (см. библиографию

к статье). Сравнить то, что волновало педагогическую общественность в конце XIX в., с проблемами начала века XXI. Вынести самостоятельное суждение о педагогических идеях Розанова и их актуальности.

ЛИТЕРАТУРА

Барзукаева Р.А. Философия образования В.В. Розанова: дис. ... канд. философ. наук. — Тверь, 2004.

Василий Розанов. PRO et CONTRA: Антология. — СПб., 1995.

Днепров Э.Д. Российское образование в XIX — начале XX века. — М., 2011.

Дорошевич В.М. Собрание сочинений. — М., 1905. — Т. I: Семья и школа.

Гриднева Е.И. Философия образования В.В. Розанова: от прошлого к современности // Вестник Волгоградского государственного университета. — Т. I: Семья и школа. — 2010. — № 2. — С 127–131.

Острова утопии. Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е). — М., 2015.

Поваляева О.Н. Философско-педагогическая идея образования в духовном наследии В.В. Розанова: дис. ... канд. пед. наук. — Пенза, 2009.

Равкин З.И. В.В. Розанов — философ, писатель, педагог. Жизнь и творчество. — М., 2002.

Расписание перемен: Очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи — СССР (конец 1880-х — 1930-е годы). — М., 2012.

Розанов В. В. Сумерки просвещения. — М., 1990.

Розанов В.В. Художественное изучение русского языка // Розанов В.В. О писательстве и писателях. — СПб., 2016.

Скородумов С.В. В.В. Розанов о проблемах воспитания и образования в семье и школе // Ярославский педагогический вестник. — 2004. — № 4 (41). — С. 2–8.

Современное образование как драма идей: материалы Первых Сабуровских чтений / под ред. А.Г. Асмолова. — М., 2010.

Фатеев В.А. Розанов В.В. Жизнь. Творчество. Личность. — Л., 1991.

Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX века и поэтический канон / под ред. А. Вдовина, Р. Лейбова. — Тарту, 2013.

REFERENCES

Barzukaeva R.A. Filosofija obrazovanija V.V. Rozanova [V.V. Rozanov's Philosophy of education]. Dis. Cand. Sci. (Linguistics). Tver, 2004. (In Rus.)

Vasily Rozanov. PRO et CONTRA: Antologija [PRO et CONTRA: Anthology]. Saint-Petersburg, 1995. (In Rus.)

Dneprov E.D. Rossijskoe obrazovanie v 19 — nachale 20 veka [Russian education in the 19th — early 20th century]. Moscow, 2011. (In Rus.)

Doroshevich V.M. Sbranie sochinenij [Collected Works]. Vol. I. Sem'ja i shkola [Family and school]. Moscow, 1905. (In Rus.)

Gridneva E.I. Filosofija obrazovanija V.V. Rozanova: ot proshlogo k sovremennosti [V.V. Rozanov's philosophy of education: From the past to the present]. In Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Volgograd State University]. Vol. I: Sem'ja i shkola [Family and school]. 2010, No. 2, pp.127–131. (In Rus.)

Ostrova utopii. Pedagogicheskoe i social'noe proektirovanie poslevoennoj shkoly (1940–1980-e). [Islands of utopia. Pedagogical and social design of post-war school (1940–1980-s)]. Moscow, 2015. (In Rus.)

Povalyaeva O. Filosofsko-pedagogicheskaja ideja obrazovanija v duhovnom nasledii V.V. Rozanova [The philosophical and pedagogical ideas of education in the spiritual heritage of V.V. Rozanov]. Dis. Cand. Sci. (Education). Penza, 2009. (In Rus.)

Ravkin Z.I. V.V. Rozanov — filosof, pisatel', pedagog, Zhizn' i tvorchestvo [V.V. Rozanov — philosopher, writer, teacher. Life and creativity]. Moscow, 2002. (In Rus.)

Raspisanie peremen: Ocherki istorii obrazovatel'noj i nauchnoj politiki v Rossijskoj imperii — SSSR (konec 1880-h — 1930-e gody) [Schedule of changes: Essays on the history of educational and scientific policy in the Russian Empire — the USSR (late 1880s — 1930s)]. Moscow, 2012. (In Rus.)

Rozanov V.V. Sumerki prosveshchenija [Twilight of Enlightenment]. Moscow, 1990. (In Rus.)

Rozanov V.V. Hudozhestvennoe izuchenie russkogo yazyka [Artistic study of the Russian language]. In Rozanov V.V. O pisatel'stve i pisatelyah [About writing and writers]. Saint-Petersburg. 2016. (In Rus.)

Skorodumov S.V. V.V. Rozanov o problemah vospitanija i obrazovanija v sem'e i shkole [V.V. Rozanov on the problems of upbringing and education in the family and school]. In Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Jaroslavsky Pedagogical Bulletin]. 2004, No. 4 (41), pp. 2–8. (In Rus.)

Sovremennoe obrazovanie kak drama idej: materialy Pervyh Saburovskih chtenij [Modern education as a drama of ideas: materials of the first Saburov readings]. Ed. A.G. Asmolov. Moscow, 2010. (In Rus.)

Fateev V.A. Rozanov V.V. Zhizn'. Tvorchestvo. Lichnost' [Rozanov V.V. Life. Art. Personality]. Leningrad, 1991. (In Rus.)

Hrestomatijnye teksty: russkaya pedagogicheskaja praktika XIX veka i poeticheskij kanon [Axiomatematic texts: the Russian student teaching of the 19th century and a poetic canon]. Ed. A. Vdovin, R. Leybov. Tartu, 2013. (In Rus.)



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-64-71

Д.А. РОМАНОВ

«Самый народный наш поэт»: язык басен И.А. Крылова (К 250-летию со дня рождения)

В статье рассматриваются лексические и синтаксические особенности басенных текстов И.А. Крылова, детально характеризуется их особое место в творческом соперничестве старого и нового слога русской литературы первой трети XIX в. Заостряется внимание на вкладе Крылова в нормирование русского литературного языка, в определение путей его дальнейшего развития. Выявляются и иллюстрируются показательные языковые черты индивидуального авторского стиля баснописца.

Ключевые слова: *басня; стиль; лексика; просторечие; славянизмы; синтаксис; эллипсис; композиция; противопоставление*

Dmitrii A. Romanov

"Le plus national et le plus populaire": Language of Krylov's Fables

(To the 250-th Krylov's Anniversary)

This article discusses the lexical and syntactic features of I.A. Krylov's fable texts. I.A. Krylov's literary art is analysed against the context of a creative competition between the old and new styles of Russian literature in the first third of the 19th century. A particular focus of this article is on the analysis of Krylov's contribution to the standardisation of the Russian literary language, as well as to the outlining of the directions of its further development. The specific linguistic features of Krylov's literary style are revealed and illustrated.

Keywords: *fable; style; lexis; common speech; slavisms; syntax; ellipsis; composition; oppositeness*

Язык и стиль И.А. Крылова разносторонне исследованы. Уже в XIX в. о нем писали крупнейшие собраты по перу, такие как В.А. Жуковский, П.А. Вяземский, Н.В. Гоголь, И.С. Тургенев, взгляд которых был придирчиво-внимателен и профессионально точен. Пушкин назвал Крылова «во всех отношениях самым народным нашим поэтом». Все выдающиеся филологи позапрошлого века считали своим долгом

написать о Крылове развернутые статьи: академики П.А. Плетнев, И.И. Срезневский, Я.К. Грот с разных позиций и на разных идейных платформах оценивали слог произведений Крылова и его вклад в развитие русского литературного языка. В XX в. к его творчеству в языковом аспекте не раз обращались и корифеи отечественного языкознания акад. В.В. Виноградов, и крупнейший специалист по литературе XVIII в. акад. А.С. Орлов. Но тем не менее, у каждого внимательного читателя, у каждого ценителя родного языка до сих пор есть возможность сказать что-то новое, чего не замечали или на чем не акцентировали должного внимания предшественники. В этом уникальная особенность И.А. Крылова: он по праву принадлежит всем — всему народу. Нет русского человека, который бы не любил и не ценил Крылова и который бы не имел собственного мнения о нем. Сочный, живой язык его произведений вошел в наш повседневный речевой обиход.

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 av. Lenina, Tula, 300026, Russia

Ссылка для цитирования: Романов Д.А. «Самый народный наш поэт»: язык басен И.А. Крылова (К 250-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. — 2019. — № 1. — С. 64–71. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-64-71.

Н.А. Мещерский емко и точно определил языковые новации И.А. Крылова, обобщив их в три «основных процесса стилистических перемещений». Во-первых, Крылов открыл «дорогу в литературу для различных оттенков простонародной речи: для говоров городского просторечия, для разговорного чиновничьего жаргона, официального и фамильярно-бытового, для различных аспектов народно-поэтической речевой стихии» («переплавив разнохарактерные элементы народного красноречия, Крылов образовал из них общерусский поэтический стиль басни, близкий к произведениям устного народного творчества»). Во-вторых, Крылов ввел «в строй литературного произведения, не только в диалогах, но и в авторском повествовании, черты синтаксиса устной разговорной речи с типичными для нее эллипсисами, подразумеваемыми и идиоматическим своеобразием». В-третьих, Крылов «смело и искусно» смешивал «архаические и традиционно-книжные формы литературного выражения с просторечными словами и формами» [Мещерский 1981: 187–189]. Церковнославянизмы и разговорно-сниженные слова в равной степени встречаются в его баснях.

«Слово у Крылова всегда точно и конкретно, тогда как в поэтике классицизма словоупотребление полностью зависело от условий иерархии стилей, в поэтике же сентиментализма было ограничено определенным отбором слов по эмоциональному признаку» [Пигарев 1963: 79–80]. Обобщая сведения о роли Крылова в формировании литературного стиля русской классики XIX в., В.Д. Левин писал: «Басни Крылова наглядно показали, как экспрессивно беден и стилистически однообразен карамзинский “новый слог” даже в том его варианте — наиболее близком к разговорной речи, — который запечатлен в сказках и баснях Дмитриева. Это необычайно ярко отразилось в синтаксисе: вместо сглаженной карамзинской фразы читатель нашел у Крылова строй речи, проникнутый живой, непринужденной разговорной интонацией. Но это касается и лексики, и, особенно, фразеологии. В басенный язык оказались вовлечены мощные пласты народной речи, остававшиеся в небрежении» [Левин 1964: 372].

Следует уточнить, что Крылов ввел в басни не просто элементы простонародной речи, а нечто более широкое — само народное сознание, мирозерцание. «На всем

басенном творчестве Крылова лежит отпечаток русского склада ума, которому присущи веселое лукавство, насмешливость и живописный способ выражаться» [Пигарев 1963: 79]. Читатели настолько привыкли к такому характеру крыловских басен, что не замечают этого. Между тем данный подход был открытием и стал огромной заслугой Крылова перед российской словесностью. Например, баснописец называет ворону *вещуньей*, и мы считаем это естественным именно на основании текстов Крылова: *Вещунына с похвал вскружилась голова* («Ворона и Лисица»), *«Мне что до этого за дело?» — Вещунья ей в ответ* («Ворона и Курица»). Но самые распространенные значения слова *вещун* в русском языке совсем иные: ‘прозорливый человек, предсказатель’, ‘колдун, волхв’, ‘знахарь’ и т.п. И лишь в простонародном представлении, как пишет В.И. Даль, «*вещун* также ворон, зловещая птица, а *вещунья* — ворона, иногда же сорока» [Даль 1994, 1: 824]. В академических словарях русского языка XIX в. такое значение вообще не фиксировалось. За басенным значением стоит древнее народное представление о птицах воро́не и воро́не, которое и воспроизвел Крылов.

Ворон (который и был героем этого басенного сюжета у Эзопа, Федра, Лафонтена, В.К. Тредиаковского) у И.А. Крылова, как несколько ранее у А.П. Сумарокова, отождествляется с вороной, которая называется в соответствии с суеверными народными представлениями *вещуньей*. И простой народ, в свою очередь, воспринимал тексты Крылова как свои, видя в них продолжение своей речи и легко заимствуя из них меткие выражения. Не случайно И.С. Тургенев подметил удивительный для середины XIX в. факт: даже безграмотные крестьяне использовали в своей речи афоризмы из басен Крылова. Таким образом, «его произведения всецело вошли в национальную народную жизнь, т.е. возвратились к своему первоначальному источнику» [Тургенев 1954: 280].

И.А. Крылов мастерски вплетал в тексты басен пословицы и поговорки, отражающие менталитет, историю и вековую мудрость русского народа. Вот несколько примеров подобного рода, наиболее характерных для стиля крыловских басен:

Со светом Мишка распрошарлся,
В берлогу теплую забрался,
И лапу с медом там сосет,
Да у моря погоды ждет.
(«Медведь у пчел»);

Тут поздно девушки узнали,
Что из огня да в полымя попали.
(«Госпожа и две Служанки»).

«Язык Крылова — это подлинно народная русская речь без ее ограничения какими-либо местными, сословными или профессиональными рамками. Богатый и красочный словарь баснописца по преимуществу состоит из слов, входящих в основную словарный фонд русского языка» [Пигарев 1963: 80]. Крылов — мастер нетривиального использования глагольной лексики. В его текстах глаголы всегда несут значительную смысловую и стилистическую нагрузку. Зачастую именно в сфере глагольной лексики проявляются те стилистические новации Крылова, о которых говорилось выше. Так, в басне «Дуб и Трость» Крылов использует достаточно редкий церковнославянский глагол *посмеяться* в значении ‘не бояться, не страшиться’ с архаическим управлением дательным падежом: *Но, посмеаяся и выхрям и грозам, // Стою и тверд и прям...* В текст басни «Ларчик» Крылов активно вводит просторечные глаголы и глагольные фразеологизмы: *Отделкой, чистотой Ларец в глаза кидался; Вертит его со всех сторон // И голову свою ломает; Механик пуще рвется; От Ларчика отстал.* В басне «Разборчивая невеста» автор выстраивает целую лексическую «галерею» глаголов, означающих сватание, при этом ни разу не повторяя уже использованный глагол: *Презнатные катили к ней на двор; Другие новых свах заслали; Уж стали женихи наворачиваться режее; За первого, кто к ней присватался, пошла.*

В той же басне применительно к главной героине Крылов использует выразительный глагол *смышлять*, придавая ему новый оттенок значения. Первоначально в русском языке церковнославянский глагол *смышлять* (*смыслить*) означал ‘быть способным мыслить, понимать, соображать’, затем приобрел семантику ‘разбираться в чем-либо; иметь знания, опыт в чем-либо’. У Крылова в басенном зачине *Невеста-девушка смышляла жениха* этот глагол употреблен в значении ‘иметь намерение добыть, промышлять’, которое, видимо, носило разговорный характер. С этого времени толковые словари русского языка стали такой семантический оттенок фиксировать, приводя в качестве иллюстрации названную фразу из басни Крылова.

Показательно, что Крылов не сразу нашел для указанного контекста глагол

смышлять. В первоначальном тексте, по данным А.П. Могилянского, опубликованного рукописные и печатные варианты басен Крылова (1956), на этом месте стоял глагол *смекаль*, от которого Крылов отказался как от менее точного по семантике, более просторечного и сомнительного в плане управления винительным падежом.

По наблюдениям В.Д. Левина, Крылов открыл путь в литературный язык и способствовал закреплению в общенародном словаре таких «непринужденно-разговорных, — но не грубых, вульгарных — национально-характерных» глаголов и глагольных устойчивых сочетаний, как: *пойти на лад, надеть славы, сбить спесь, жужжать в уши, дать потачку, ноги таскать, набить голову (похвалами), сладко петь, хоронить концы, глаза разгорелись* [Левин 1964: 391]. К этому списку можно добавить глаголы и глагольные сочетания: *доконать, плакаться* («Крестьянин и Разбойник»), *забраться по уши* («Фортуна и Нищий»), *продрать глаза* («Бритвы»), *бежать кувырком, приплестись* в значении ‘присоединиться, пристать к кому-либо’ («Ворона»), *сравить* в значении ‘скормить’ («Крестьянин и Лошадь»), *урвать* в значении ‘быстрым движением оторвать от чьей-либо доли’ («Лев и Волк»), *набить оскомину* («Лисица и виноград»), *барахтаться* в значении ‘драться, упав на землю’ («Собака, Человек, Кошка и Сокол»).

Крылов любил использовать собирательные существительные по причине их экспрессивности и особой художественной выразительности. Среди собирательных существительных в баснях Крылова встречаются устаревшие, просторечные, диалектные: *оконье* (‘окна’) в басне «Фортуна и Нищий», *перье* (‘перья’) в басне «Ворона», *листья* (‘листья’) в басне «Хмель».

Доверительная сказовая авторская интонация в баснях поддерживается частотными сочетаниями притяжательных местоимений *мой, наш* с именами действующих персонажей: *наша Белочка* («Белка»), *моя Кукушка* («Кукушка и Орел»), *Бедняк мой* («Бедный Богач»), *мой чудаки* («Тень и Человек»), *мои друзья* («Собака, Человек, Кошка и Сокол»), *мой Мишка* («Трудолюбивый Медведь»), *малый мой* («Мот и Ласточка»).

Е.Г. Ковалевская отмечала, что язык басен Крылова не всегда одинаков в своих стилистических составляющих: он отличается особой «эластичностью» и меняется в зависимости от темы и жанра произведения.

Так, «басни отвлеченно-публицистического содержания («Пушки и паруса», «Лань и Дервиш») написаны более книжно, басни бытового содержания («Волк и Ягненок», «Ворона и Лисица», «Стрекоза и Муравей») написаны более просто» [Ковалевская 1992: 207]. Показательно в этом отношении использование Крыловым славянизмов и архаичных форм слов, которые всегда выполняют стилистическую функцию создания философского подтекста в баснях публицистического содержания. Например, в басне «Фортуна и Нищий», поднимающей проблему ненасытной алчности человека, встречаем такие слова и обороты: *жеребий, сласти, алкать, предстать, златой, обратиться в прах*. В грустной басне про обесшлестившего властителя «Лев состарившийся» — *постигнут старостью, отмищенье, в горе толь великом, ждет кончины злой, изъявляя ропот, возопил, стеная*. В высоком стиле выдержана мораль басни «Крестьянин и Лошадь». При этом разговорные элементы в подобных баснях все равно присутствуют, соседствуя с высокой книжностью. Это показательная черта стиля И.А. Крылова.

И.И. Срезневский указывал, что Крылов в локальном жанре басни создал абсолютно оригинальный литературный язык, основанный на народной разговорной речи и лучших образцах книжного языка своего времени, не утяжеленных славянизмами, но и не примитивизированных излишней сниженностью. В этом (для своего жанра) он предвосхитил Пушкина. Причем Крылов был абсолютно чужд какой-либо подражательности, и в поисках стиля мало ориентировался на современную ему языковую моду. Срезневский обратил внимание на то, что языку басен Крылова не были характерны типичные черты книжной речи рубежа XVIII–XIX вв.: здесь почти «нет ни славянского выговора слов, ни неправильных ударений для стиха или для рифмы, ни одночленных прилагательных вместо двучленных, ни неестественного расположения слов» [Срезневский 1908: 136].

Народность и непринужденная разговорность басен Крылова вовсе не означала ориентации автора на языковые принципы «низкого слога» XVIII в. Крылов сознательно избегал жаргонизмов и вульгаризмов, грубой и эмоционально негативной лексики; образная система его басен чужда примитивному натурализму. Прозаики и поэты — современники Крылова (Пушкин, Кюхельбекер, Бестужев-Марлинский,

Гоголь) — отмечали, что Крылов научил их «говорить по-русски» (эти слова из дневника А.А. Бестужева-Марлинского приводит В.В. Виноградов). «Стремление к литературной нормированности языка басни, к сближению или даже слиянию с нормами общелитературного и поэтического языка обнаруживается в поэзии Крылова вполне отчетливо» [Левин 1964: 374]. Как показывает сравнение рукописей и печатных вариантов басен Крылова в издании А.П. Могилянского, автор устранял из текстов грубое просторечие и диалектно-просторечные варианты слов, стремясь к облагораживанию слога. Так, в баснях «Шука и Кот», «Слон и Моська» употребленный первоначально просторечный глагол *страмиться* заменен на *срамиться*, в басне «Мышь и Крыса» *теперь* заменено на *теперь*, в басне «Крестьянин и Лисица» *вострый* заменено на *острый*, в басне «Воспитание Льва» *ребенок* — на *ребенок*, в басне «Разборчивая невеста» *каляка* — на *калека* и т.д.

Частичное сохранение (весьма аккуратное и продуманное) просторечных слов в баснях несет у Крылова художественную нагрузку. Как правило, это связано с выражением экспрессии, сознательным приданием чему или кому-либо негативной, сатирически-пренебрежительной оценки, например: глагол *клепать* ('ложно обвинять') в басне «Хозяин и Мыши», *гуторить* ('непринужденно разговаривать, балагурить') в басне «Муха и Дорожные», *таскаться* ('ходить с места на место') в баснях «Синица» и «Фортуна и Нищий», *купецкий* ('купеческий') в басне «Ворона», *слупить* ('взять слишком большие деньги при продаже чего-либо') в басне «Фортуна в гостях», *добычь* ('добыча') в басне «Вороненок», *отвадить* ('отучать от привычки ходить куда-либо') в басне «Откупщик и Сапожник», *бережь* ('обережение') в басне «Мельник» и др.

Отдельные слова и выражения диалектного и просторечного характера благодаря басням Крылова уже к середине XIX в. вошли в литературный язык, где продолжают функционировать до сих пор. Их в 1852 г. отметил И.И. Давыдов в речи, посвященной обновлению словника академического словаря: *непогодь, маяться, безвременно, заломить шапку, отбою нет* (цит. по: [Левин 1964: 395]). К этим примерам можно добавить и другие слова и выражения в прошлом весьма ограниченного употребления, которые обрели литературный статус

в баснях Крылова: *чин чином, ни складу ни ладу, ни отдыху ни сроку, звать честь, ноги протянуть, за панибрата*.

Разумеется, стилию Крылова свойственны славянизмы, архаические для своего времени лексемы (по семантике, по фонетическому оформлению, по грамматическим свойствам), но они не имеют преобладающего характера, не доминируют и воспринимаются в текстах басен уместно и ненавязчиво даже в наше время. Участие Крылова в Беседе любителей русского слова, его дружеские отношения с А.С. Шишковым были скорее проявлением его личностных симпатий, чем выражением принципиальной позиции противника стилистической реформы Карамзина и сторонника классицистического языкового порядка. Устаревшие элементы в стиле басен Крылова показательно образны, они создают особый жанровый колорит языка басен, рассказывающих часто о далеком прошлом, содержащих фрагменты народных преданий, продолжающих традиции легендарных Битвая и Эзопа. Это делает архаические вкрапления оправданными и в определенном смысле «стилистически изящными». Некоторые из них становятся узнаваемо авторскими, характерными идиостилию Крылова. Так, он последовательно, по традиции XVIII в., использовал слово *случай* в значении 'милость, благосклонность влиятельного лица, фавор' (в пятой книге есть басня «Слон в случае», где, помимо названного существительного, употребляется прилагательное *случайный* в значении 'отмеченный благосклонностью правителя'). Это значение слова *случай* проявляется также в баснях «Хмель», «Две собаки», «Булыжник и Алмаз».

Крылов сознательно использовал устаревшую форму фразеологизма *сквозь слез*, несмотря на то что форма *сквозь слезы* в языке уже была принята. По данным «Фразеологического словаря русского литературного языка» А.И. Федорова, сочетание *сквозь слезы* употребляется уже в романе М.Д. Чулкова «Пригожая повариха» (1770), использовал его и Н.М. Карамзин [Фразеологический словарь... 1997, 2: 242]. Крылов тоже владел его более современной фразеологической формой. В юмористическом стихотворении «Утешение к Анюте, по случаю запрещения французских товаров» (1793) он писал:

Нежна Клоя, Флоры друг,
Вышел на поблекший луг,
Воздыхая и сквозь слезы
Видит побледневши розы...

И тем не менее, в баснях у Крылова всегда присутствует архаическое *сквозь слез*, которое он, видимо, считал более выразительным. Этот фразеологизм употребляется как минимум в семи баснях Крылова: «Соловьи», «Дикие козы», «Напраслина», «Бритвы», «Белка», «Два голубя», «Чиж и Ёж».

Нередки в баснях Крылова архаические фонетические формы без перехода [e] в [o] под ударением после мягкого согласного перед твердым, присущие в XVIII в. «высокому штилю». Они часто выступают основой крыловской рифмы: *сквозь слез — бес* («Напраслина»), *невежа — лежа* («Камень и Червяк»), *дойдет — нет* («Мышь и Крыса»), *богатств несчетных — камней самоцветных* («Водолазы») и др.

Частотной архаической чертой басен Крылова является недифференцированное употребление для многих существительных окончания Им.—В. падежа мн. числа — *ы* (—*и*): *смотрит лев на лица* («Мирская сходка»); *вельмож и богачей все дома, нью из хрустелей блестящих сладки вины* («Муха и Пчела»); *яйца всегда в чужие гнезды клала, увиваются вокруг матери утят, сыплют к курице дождем по зву цыпляты* («Кукушка и Горлинка»); *веки протекли, огонь не унимался* («Сочинитель и Разбойник») и т.п.

Встречаются у Крылова отдельные выразительные устаревшие формы глагольных инфинитивов, собирательных числительных, количественных наречий, указательных местоимений, союзов: *Вот волка стали стеречи* («Пастух»), *Судьи толкуют трои сутки* («Троеженец»), *пятаков пригоршни трои* («Червонец»), *в будущий бы год // Ты собрал бы сам-сот*, т.е. стократно («Колос»), *Кого ж подстерегли? // Тое ж Лису-злодейку*, т.е. ту («Лиса-строитель»), *Понеже хоронит концы // Все плуты, ведомо, искусны*, т.е. потому что («Крестьянин и Овца»). В некоторых баснях Крылова имеются старые падежные формы существительных, например: П. падеж ед. числа: *нашел Червонец на земли* («Червонец»); Р. падеж мн. числа: *повис на нем и зуб не разжимал* («Собака, Человек, Кошка и Сокол»).

Отдельные разговорные и диалектные языковые черты Крылов использовал для

придания тексту требуемой содержанием простоты, например:

— в **фонетике и графике**: диссимиляция губных согласных в слове *анбар* вместо *амбар* (встречается в баснях «Хозяин и Мыши», «Пастух и Море»); передача на письме фонетического варианта окончания местоимений:

Не спив того, не съев *другова*,

Скопил деньжонок он, завелся стадом снова...

(«Пастух и Море»);

— в **грамматике**: наречие места *сюды* в басне «Рыбы пляски»; формы Р. падежа ж. рода личного местоимения, оканчивающиеся на согласный:

Примета у простых людей,
Что чем подагру мучишь боле,
Тем ты скорей
Избавишься *от ней*.

(«Подагра и Паук»).

«В отличие от высокого стиля, всё более замыкавшегося в рамках определенных видов художественной литературы... и терявшего свое общелитературное значение, так называемый “простой стиль”, освобожденный от собственно “низкого” языкового элемента, напротив, преодолевал постепенно свою языковую исключительность, изолированность, приобретая все более заметную общелитературную роль. Это было явлением исключительной важности для развития литературного языка. <...> Данное преимущество басенного языка делает его особенно важным, особенно существенным фактором развития литературного языка в целом» [Левин 1964: 370–371]. На примере любой басни Крылова отчетливо видно разрушение старой, жестко регламентированной стилиевой системы и складывание нового, свободного литературного языка, который затем с таким совершенством будет использоваться в произведениях русских писателей середины и второй половины XIX в. Так, в басне «Синица» абсолютно равноправно и органично сосуществуют несовместимые ранее в пределах одного текста обороты: с одной стороны, *страх обнял, Нептунова столица, молва крылатая, затеи величавы*, с другой — *таскаться по пирам, похлепать ухи, тороватый откупщик, дивиться чуду, годится примолвить*.

И.Г. Жуковская отмечала разнообразие экспрессивных форм выражения сказуемого в синтаксисе Крылова: инфинитив

в значении личного глагола (он может выступать самостоятельно, а может сочетаться с частицами *ну, дай*, существительным в косвенном падеже), повелительное наклонение, глагольные междометия, глаголы многократного действия с суффиксами *-ива-(-ыва-), -а-* [Жуковская 1957]. К этим экспрессивным морфологическим формам сказуемых можно добавить приставочные глаголы, указывающие на стадиальность, замедление или убыстрение действия, глаголы одного времени в значении другого. Вот несколько показательных примеров экспрессивных сказуемых в баснях Крылова:

— инфинитив с усилительной частицей и без нее: *И ну топорищиться, пыхтеть и надуваться* («Лягушка и Вол»), *А он давай делить* («Лев на ловле»), *Дай бог здоровому с двора убраться* («Мирон»), *Тут бедная моя Лиса // Туда-сюда метаться* («Лиса»);

— повелительное наклонение с усилительной частицей и без таковой: *В дому — сластей и вин, чего ни пожелай* («Откупщик и Сапожник»), *Я затаю, а вы не отставай!* («Парнас»), *Но упади лишь с высоты — // От первых жди от них обиды и досады* («Лисица и Осел»);

— глагольные междометия: *Мартышка, в Зеркале увидя образ свой, // Тихохонько Медведя толк ногой...* («Зеркало и Обезьяна»), *Но наша Белочка к орешнику лишь шаг* («Белка»), *Тут Рыцарь прыг в седло и бросил повод* («Рыцарь»), *Как вдруг из лесу шаст на них медведь* («Собака, Человек, Кошка и Сокол»);

— глаголы многократного действия: *...похлепать ухи такой богатой, // Какой-де откупщик и самый тароватый // Не дадывал секретарям* («Синица»); *Где б ни завидел червяка, // Тотчас в него впивался // И даже хаживал один на паука* («Муравей»);

— экспрессивные приставочные глаголы: *Посмолкли женихи, годка два перепали...* («Разборчивая невеста»), *То гвоздик, то другой, то скобку пожимает* («Ларчик»);

— глаголы будущего и настоящего времени в значении прошедшего для выражения интенсивности: *«Помилуй, — всплачется Крестьянин, — я пропал...»* («Крестьянин и Разбойник»), *Три брата жили в нем и не могли разжиться: // Ни в чем им как-то не спорится* («Фортуна в гостях»).

По замечанию Г.И. Шкляревского, «основная заслуга Крылова ... — в ориентации на синтаксис разговорного языка»

[Шкляревский 1967: 65]. Т.Н. Чивикова отметила в баснях Крылова многие типы эллиптических и неполных предложений, которые придают басням «колорит непринужденности, живой беседы, а язык героев произведений делают поэтической копией бытовой разговорной речи» [Чивикова 1956: 36], например: *Сокол на воздух, Кошка в лес...* («Собака, Человек, Кошка и Сокол»); *В одних простор, довольство, красота, // В других и теснота, // И труд, и нищета; Оттоле Паука метлой* («Подагра и Паук»), *Он к ней — она вперед; он шагу прибавлять — // Она туда ж; он наконец бежать* («Тень и Человек»).

А.С. Орлов выявил частотную синтаксическую композицию крыловской басни: зачин — «правильная фраза классической постройкой, содержащая в одном сжатом предложении ... “сигнал” фабульной темы», а затем «с ходом развертывания басенного сказа... синтаксис теряет спокойное течение, достигая особой живости и непосредственности» [Орлов 1948: 118]. Такое синтаксическое строение соотносится с наиболее частотным — двухчастным (зачин-мораль — рассказ или рассказ — заключение-мораль) построением самой басни. Однако Крылов смело экспериментировал и с композицией басни, и, соответственно, с ее синтаксическим рисунком. Так, басня «Ворона» состоит из трех частей: общей морали и двух рассказов — аллегорического (из жизни птиц) и обиходно-бытового (из купеческой жизни). Синтаксический рисунок басни имеет два сказовых «развертывания», завершающихся соотносимыми с финалом морали-зачина безэмоциональными констатирующими фразами. Ср.: в зачине — *...в великаны не тянися, // А помни свой ты чаще рост*, в рассказах-иллюстрациях — *...от Ворон она отстала, // А к Павам не пристала и ...сделалась моя Матрена // Ни Пáva, ни Ворона*.

В большинстве басен по самому сюжету заложено противопоставление. Именно поэтому тексты Крылова изобилуют различными синтаксическими типами противопоставления (с многообразными скрепами такого противопоставления — противительными союзами, частицами *только, лишь, же* и др., противительной интонацией, антонимичной лексикой); они могут быть:

— в ряду однородных членов предложения: *Брать дань богаче задумали с морей: // Не рыбой — жемчугами* («Водолазы»),

Когда ж ты не умел при счастье пожить — // То не Фортуне ты — себе за то пеняй («Фортуна в гостях»);

— в сложноподчиненном предложении: *...жить хочет мещанин // Как именитый гражданин, // А сошка мелкая — как знатный дворянин* («Лягушка и Вол»), *Кукушку Соловьем честить я мог заставить; // Но сделать Соловьем Кукушки я не мог* («Кукушка и Орел»);

— в сложноподчиненном предложении и сложном предложении с сочинением и подчинением (противопоставление придаточных частей или целых сложноподчиненных конструкций): *А я, мой друг тебя уверить смею, // Что Бритвою тупой изрежешься скорей, // А острою обрешься верней* («Бритвы»), *Кто доброй поистине, не распложая слова, // В молчаньи тот добро творит; // А кто про доброту лишь в уши всем жужжит, // Тот часто только добр на счет другого* («Добрая Лисица»);

— в бессоюзном сложном предложении: *Тебе все бурей — мне все кажется зephyром* («Дуб и Трость»), *Одни лишь только с рук сживет, // Глядишь — другие нажил хуже* («Госпожа и две Служанки»);

— в соседних предложениях: *Все на отбор: орех к ореху — чудо! // Одно лишь только худо — // Давно зубов у Белки нет* («Белка»), *«Вот друга я люблю! — // Вскричал Демьян. — Зато уж чванных не терплю»* («Демьянова уха»).

Многие фрагменты басен Крылова, которые принадлежат к особому и весьма специфическому лиро-эпическому жанру, носят настолько образный, поэтический и эстетически яркий характер, что их можно сопоставить с лучшими образцами русской лирики. В них отмечаются стилистические черты поэзии романтизма и раннего реализма. Вот как в басне «Пушки и Паруса» Крылов описывает морскую бурю:

Насунилось и почернело море;
Покрылись тучею тяжелой небеса;
Валы вздымаются и рушатся, как горы;
Гром оглушает слух; слепит блеск молний взоры;
Борей ревет и рвет в лоскутья Паруса.

Следы романтической поэтики здесь вполне очевидны.

Д.Д. Благой был точен в определении места творчества И.А. Крылова в российской словесности: «Крылов, автор басен, являлся живым связующим звеном между веком XVIII и веком XIX; «проникнутые демократическим духом, басни Крылова...

написаны русским умом и русским языком, по-настоящему народным и вместе с тем обработанным рукой великого мастера-художника» [Благой 1972: 113].

ЛИТЕРАТУРА

Благой Д.Д. От Кантемира до наших дней: в 2 т. — М., 1972. — Т. 1.

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. — М., 1994.

Жуковская И.Г. Из наблюдений над синтаксисом басен И.А. Крылова // Ученые записки Азербайджанского института русского языка и литературы. — 1957. — Вып. 2. — С. 76–94.

Ковалевская Е.Е. История русского литературного языка. — М., 1992.

Крылов И.А. Басни / ред. А.П. Могилянский. — М.; Л., 1956.

Левин В.Д. Очерк стилистики русского литературного языка. — М., 1964.

Мещерский Н.А. История русского литературного языка. — Л., 1981.

Орлов А.С. О языке басен Крылова // Орлов А.С. Язык русских писателей. — М.; Л., 1948. — С. 115–126.

Пигарев К.В. На путях к новой литературной эпохе // История русской литературы: в 3 т. — М.; Л., 1963. — Т. 2. — С. 37–117.

Срезневский И.И. Язык басен Крылова // Иван Андреевич Крылов: сборник историко-литературных статей. — М., 1908. — С. 128–141.

Тургенев И.С. О языке и слоге некоторых писателей // Русские писатели о языке. — Л., 1954. — С. 280–281.

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

Чивикова Т.Н. Неполные предложения в баснях И.А. Крылова // Ученые записки МОПИ: Труды кафедры русского языка. — 1956. — Вып. 3. — Т. 35 — С. 25–40.

Шкляревский Г.И. История русского литературного языка (вторая половина XVIII — XIX вв.). — Харьков, 1967.

REFERENCES

Blagoy D.D. Ot Kantemira do nashih dnei [From Kantemir to our days]. Vol. 1. Moscow, 1972. (In Rus.)

Dal V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka [Explanatory dictionary of the Great Russian language]. In 4 vol. Moscow, 1994. (In Rus.)

Zhukovskaya I.G. Iz nabljudenij nad sintaksisom basen I.A. Krylova [From observations on the syntax of Krylov's fables]. In *Uchenye zapiski Azerbajdzhanskogo instituta russkogo jazyka i literatury* [Uchenye zapiski of the Azerbaijan Institute of the Russian Language and Literature]. 1957, Vol. 2, pp. 76–94. (In Rus.)

Kovalevskaya E.E. Istoriya russkogo literaturnogo jazyka [The history of the Russian literary language]. Moscow, 1992. (In Rus.)

Krylov I.A. Basni [Fables]. ed. A.P. Mogilyansky. Moscow; Leningrad, 1956. (In Rus.)

Levin V.D. Ocherk stilistiki russkogo literaturnogo jazyka [Essay on the stylistics of the Russian literary language]. Moscow, 1964. (In Rus.)

Meshchersky N.A. Istoriya russkogo literaturnogo jazyka [The history of the Russian literary language]. Leningrad, 1981. (In Rus.)

Orlov A.S. O jazyke basen Krylova [About the language of Krylov's fables]. In *Orlov A.S. Jazyk russkikh pisatelej* [Orlov A.S. The language of Russian writers]. Moscow; Leningrad, 1948, pp. 115–126. (In Rus.)

Pigarev K.V. Na putjah k novoj literaturnoj jepohe [On the way to the new literary epoch]. In *Istoriya russkoj literatury* [History of Russian literature]. In 3 vol. Moscow; Leningrad, 1963, vol. 2, pp. 37–117. (In Rus.)

Sreznevsky I.I. Jazyk basen Krylova [The language of Krylov's fables]. In *Ivan Andreevich Krylov. Sbornik istoriko-literaturnyh statej* [Ivan Andreevich Krylov. Collection of historical and literary articles]. Moscow, 1908, pp. 128–141. (In Rus.)

Turgenev I.S. O jazyke i sloge nekotoryh pisatelej [About the language and syllable of some writers]. In *Russkie pisateli o jazyke* [Russian writers about language]. Leningrad, 1954, pp. 280–281. (In Rus.)

Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo jazyka [Phraseological dictionary of the Russian literary language]. In 2 vol. Comp. by A.I. Fedorov. Moscow, 1997. (In Rus.)

Chivikova T.N. Nepolnye predlozhenija v basnjah I.A. Krylova [Incomplete sentences in Krylov's fables]. In *Uchenye zapiski MOPI: Trudy kafedry russkogo jazyka* [MOPI Scientific Notes: Proceedings of the Department of the Russian Language]. 1956, No. 3, vol. 35, pp. 25–40. (In Rus.)

Shklyarevskij G.I. Istoriya russkogo literaturnogo jazyka (vtoraya polovina XVIII — XIX vv.) [History of the Russian literary language (second half of the XVIII — XIX centuries)]. Kharkiv, 1967. (In Rus.)

Функционирование лингвокультуры змея в сказах П. Бажова (К 140-летию со дня рождения)

В статье рассматриваются средства создания лингвокультуры змея в сказах П. Бажова. Цель статьи – показать функционирование традиционного мифо-поэтического зоонима в произведениях писателя. Автор вскрывает истоки обращения Бажова к зоонимическому образу, определяет его место в творчестве художника слова. В статье акцентируется внимание на сущности образа змеи в русской национальной картине мира и восприятии его писателем. Показан двойственный характер образа человека-змеи и его роль в судьбах персонажей сказов Бажова.

Ключевые слова: *национальная картина мира; лингвокультура; зооним; двойственная природа зоонимического образа; жанровая специфика сказа; символика; коннотация*

Elena A. Frolova

Functions of the Linguistic Cultureme *snake* in Bazhov's Tales

(To the 140-th Bazhov's Anniversary)

This article is devoted to the linguistic and cultural means of creating the linguistic cultureme *snake* in Pavel Bazhov's tales. The purpose of the research is to show how this traditional mythological and poetic zoonym functions in the writer's works. The article reveals the origins of Bazhov's appeal to the zoonymic image of snake and determines its role in the writer's literary art. The meanings that this image carries both in the Russian national picture of the world and the writer's perception are discussed in detail. A dual nature of a snake-man is demonstrated, including its role in the lives of Bazhov's characters.

Keywords: *national picture of the world; linguistic cultureme; zoonym; dual nature of the zoonymic character; tale genre specificity; symbolics; connotation*

Одним из традиционных зоонимических образов в сказах П. Бажова (1879–1950) является образ змеи. Об особой роли этого зоонима для писателя говорит, в частности, тот факт, что П. Бажов неоднократно выносит данную языковую номинацию в названия произведений, отводя ей ключевую позицию в своем творчестве, ср.: «Про Великого Полоза», «Голубая змейка», «Две ящерицы», «Змеиный след» и др.

Объединение в рамках одной лингвокультуры языковых единиц *змея* и *ящерица* обусловлено тем, что, во-первых, «змеи являются потомками ящериц и по кладистическим принципам (строгим схемам

аргументации при реконструкции родственных отношений между группами) (комментарий наш. — Е. Ф.) тоже могут считаться ящерицами, но условно выделяются в отдельный подотряд» [Ящерицы, Электронный ресурс], а во-вторых, оба зоонимических наименования входят в состав лингвокультурного поля «Животные» и микрополя «Пресмыкающиеся», одновременно включая в понятийную характеристику языковую и внеязыковую информацию, а также создавая словесный образ, воплощающий в художественных текстах определенную эстетическую ценность.

Обращение писателя к образу змеи не случайно. Этот зоонимический персонаж встречается в фольклоре большинства стран мира, выступая символом добра и зла, жизни и смерти. Лингвокультура *змея* сочетает в себе положительные и отрицательные коннотации, соотносясь с такими концептами, как мудрость и злость, входящими в состав лексико-семантического поля со значением «качества человека».

Раскрывая мифологические представления славян о змее, М.М. Маковский отмечает двойственность их отношения к этому существу. С одной стороны, змея считалась прародительницей всего живого на земле, с другой — воплощением всеобщего

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

E-mail: frojlen@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119991, Russia

Ссылка для цитирования: Фролова Е.А. Функционирование лингвокультуры змея в сказах П. Бажова (К 140-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. — 2019. — № 1. — С. 72–75. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-72-75.

зла (см.: [Маковский 1996]). Связь образа с зарождением жизни обусловлена этимологией лексемы-зоонима. В «Историко-этимологическом словаре современного русского языка» П.Я. Черных дана следующая характеристика этого слова:

ЗМЕЯ́... — «пресмыкающееся с удлинённым чешуйчатым телом, не имеющее конечностей, ползучее»... *Прил. змеиный*... Др.-рус. (с XI в.) **змѣя** (в Изб. 1073 г.), **змѣя** (Пов. вр. л. под 6419 г., в повествовании о смерти Олега); чаще **змия** (Срезневский, I, 986)... О.-с. *zmĕja — «земное пресмыкающееся», «ползающий по земле гад». В этом отношении представляет интерес явление раннего переосмысления (уже в XI в.) этого слова под влиянием *земля* : *змля* (Остр. ев. 1056–1057 гг. и др. — Срезневский, I, 986) [Черных 1993, 1: 326].

Негативное отношение к образу связано со смертельной опасностью, которой грозит укус этого животного. Отсюда и параллели между образом и подземным миром, хозяйкой которого змея является.

Словарные дефиниции лексемы *змея* отражают скорее негативное восприятие животного носителями языка. В «Словаре русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой (МАС) выделяются следующие значения:

ЗМЕЯ́... 1. Пресмыкающееся с длинным извивающимся телом, без ног, обычно с ядовитыми зубами. *Гремучая змея*...

2. О коварном, хитром, злом человеке... *Так зачем же мою голову Ты сгубила, змея лютая?* Кольцов, Всякому свой талант.

3. в знач. нареч. **змеёй**. Образует извивы, кольца, зигзаги. *Перевитая лентой густая коса падала змеей на обнажённую руку.* Тургенев, После смерти...

...**Змею на груди отогреть** (или **пригреть** и т.п.) — проявить заботу, любовь к человеку, оплачивающему в дальнейшем неблагодарностью, предательством [МАС 1981, 1: 615].

Как видно из приведенных толкований, в прямом значении лексемы *змея* актуализируются семы, характеризующие внешний вид животного и особенности его передвижения, но даже в объективно-нейтральном описании обращается внимание на ядовитые зубы животного (косвенно-негативная характеристика). Переносное же — метафорическое — значение содержит открыто отрицательную коннотацию. Негативная семантика свойственна и фразеологическому обороту с зоонимом *змея*.

Обращает на себя внимание достаточно широкий круг однокоренных непроемных

и производных единиц лексемы *змея*, отмечаемых в указанном словаре: *змей, змий, змейка, змеёныш, змей-горыныч, змеборец, змеборство, змеевидный, змеёвик, змеобразный, змеиный, змеистый, змейковый, змеиться*. Думается, что разнообразие единиц в составе словообразовательного гнезда может служить доказательством значимости образа змеи в национально-культурной картине мира носителей русского языка.

В сказах П. Бажова сохраняется двойственное восприятие лингвокультуры *змея*. Встреча с таинственной змеей — хранительницей золота и других подземных сокровищ — может принести удачу или сломать жизнь человеку. Даже упоминание о голубой змейке способно привести к беде. Так, на сказанные в сердцах слова Марьюшки: «— Чтоб вам самим голубая змейка прикинулась!» — мать сурово грозит: «— Замолчи, дура! Разве можно такое говорить? На весь дом беду накличешь!». А отец, «хотя сильно выпивши был», на вопрос Ланко: «— Тятя, ты видел голубую змейку?» — «даже отшатнулся, потрезвел и заклятье сделал.

— Чур, чур, чур! Не слушай, наша избушка-хороминка! Не тут слово сказано!» («Голубая змейка»)¹.

Создавая образ змеи, П. Бажов объединяет фантастическое, сказочное и реальное, что во многом обусловлено спецификой жанра сказа. Ярким примером этому может служить встреча Степана с Хозяйкой медной горы:

...Глядит, а перед ним на грудке руды у большого камня женщина какая-то сидит. Спиной к парню, а по косе видать — девка. Коса ссиза-черная и не как у наших девок болтается, а ровно прилипла к спине. На конце ленты не то красные, не то зеленые. Сквозь светлеют и тонко этак позванивают, будто листовая медь... Девка небольшого росту, из себя ладная и уж такое крутое колесо — на месте не посидит. Вперед наклонится, ровно у себя под ногами ищет, то опять назад откинется, на тот бок изогнется, на другой. На ноги вскочет, руками и замашет, потом опять наклонится. Одним словом, артуть-девка... <...>

А одежда и верно такая, что другой на свете не найдешь. Из шелкового, слышь-ко, малахиту платье. Сорт такой бывает. Камень, а на глаз как шелк, хоть рукой погладить. («Медной горы Хозяйка»).

¹ Здесь и далее тексты Бажова цит. по: Бажов П.П. Малахитовая шкатулка. — М., 2018.

Писатель вводит неопределенное местоимение *какая-то*, подчеркивая таинственность героини. Ее загадочность создается также с помощью возрастной неопределенности (*женщина превращается в деву*). В описании героини объединены человеческий облик и змеиные повадки, а одежда и аксессуары раскрывают ее статус — хозяйка богатств, скрытых под землей. Чтобы показать переменчивость персонажа, П. Бажов использует сопоставительно-противительную конструкцию (*Коса ссиза-черная и не как у наших девок болтается, а ровно прилипла к спине*) и повторяющийся разделительный союз *не то — не то*. Неуловимость человека-змеи передана с помощью многочисленных глаголов движения: *наклонится, откинется, изогнется* и др., а также ярких метафор-сравнений: *и уж такое крутое колесо, артуть-девка*.

Сказка и реальность сливаются и при описании Великого Полоза:

И вот подходят к огню двое. Один-то Семеныч, а другой с ним незнакомый какой-то и одет не по-нашенски. Кафтан это на ем, штаны — все желтое, из золотой, слышь-ко, поповской парчи, а поверх кафтана широкий пояс с узорами и кистями, тоже из парчи, только с зеленью. Шапка желтая, а справа и слева красные зазорины, и сапожки тоже красные. Лицо желтое, в окладистой бороде, а борода вся в тугие кольца завилась. Так и видно, не разогнешь их. Только глаза зеленые и светят, как у кошки. («Про Великого Полоза»).

Если Хозяйка медной горы сравнивается у Баждова с воображаемой женщиной, то Великий Полоз сопоставляется с реальным персонажем сказа, что усиливает контрастность изображения. В обоих случаях автор обращает внимание на змеиные элементы в облике зоонимических героев и особенности их одежды, подчеркивающие связь персонажей с подземными кладовыми.

Сопоставление является отличительной чертой сказов П. Баждова. Оно реализуется при создании художественных образов, описании деталей, построении предположений. При этом на приеме сопоставления может строиться как контраст (братья Пантелеи и Костыка в сказе «Змеиный след»), так и сходство персонажей (Лейко и Ланко в сказе «Голубая змейка»).

Загадочность и неуловимость человека-змеи в сказах Баждова обусловлены ситуацией встречи с ним героев произведений. Например, Степан из сказа «Медной горы

Хозяйка» впервые видит малахитницу в полусне («Легли, значит, наши-то на травку под рябиной да сразу и уснули. Только вдруг молодой, — ровно его кто под бок толкнул, — проснулся»), ребята встречаются Великого Полоза ночью в отблесках костра («Про Великого Полоза»), а Ланко и Лейко вызывают голубую змейку с помощью припевки-заговора («Голубая змейка»).

В соответствии с законами сказа как жанра художественной литературы Баждов вводит в текст фантастические превращения персонажей-зоонимов, что связано с двойственной природой лингвокультуремы змея:

Сама тоже на ноги вскочила, прихватила руку за камень, подскочила и тоже, как ящерка, побежала по камню-то. Вместо рук-ног — лапы у ее зеленые стали, хвост высунулся, по хребтине до половины черная полоска, а голова человека. («Медной горы Хозяйка»);

И вот видят ребята — человека того уж нет. Которое место до пояса — все это голова стала, а от пояса шея. Голова точь-в-точь такая, как была, только большая, глаза ровно по гусиному яйцу стали, а шея змеиная. И вот из-под земли стало выкатываться тулово преогромного змея. Голова поднялась выше леса. Потом тулово выгнулось прямо на костер, вытянулось по земле, и поползло это чудо к Рябиновке, а из земли всё кольца выходят да выходят. Ровно им и конца нет. («Про Великого Полоза»).

Писатель изображает процесс трансформации героев глазами контактирующих персонажей. Так, если для Степана превращение малахитницы в ящерку — логическая закономерность (героиня действует, как ящерка, → она сама ящерка), то в восприятии ребят переход незнакомца в змеиный облик — фантастическая феерия. Отсюда и гиперболизм в описании персонажа: использование прилагательных-синонимов со значением «большой размер» с постепенным усилением ядерной семы (*большая — преогромного*), введение разного рода сравнительных конструкций, характеризующих величину Великого Полоза (*глаза ровно по гусиному яйцу стали; Голова поднялась выше леса*), — гиперболизм, доходящий до беспредельности (*...а из земли всё кольца выходят да выходят. Ровно им и конца нет.*).

Двойственность в сказах Баждова проявляется на разных уровнях художественного текста: ситуация — образ — имя. Рисуя образы персонажей, писатель обыгрывает имена собственные, отступая от

этимологического значения антропонимов. Так, в сказе «Змеиный след» Бажов использует народную форму имени Пантелеймон — Пантелей — для номинации старшего брата:

Старшего-то у них Пантелеем звали. Он пантюхой и вышел. Простяга парень. Скажи — рубаху сымет, другого выручит. («Змеиный след»).

Личное имя *Пантелеймон* имеет греческое происхождение и означает ‘всемиловитый’, ‘совершенство, высшая ступень’ (см.: [Тихонов, Бояринова и др. 1995: 276]), что, с одной стороны, противоречит явно ироничному описанию персонажа, а с другой — отражает всепрощенческую сущность героя (*Хоть слышал про Костыку нехорошо, а все верил — выкупит брат*).

В отличие от Пантелея, младший брат Костыка Рыжий «хитрый... был. У кого с ним дело случалось, говаривали: “У Костыки не всякому слову верь. Иное он и вовсе проглотит”. А подсыпаться к кому — первый мастер. Чисто лиса, так и метет, так и метет хвостом...». Уничительно-пренебрежительная форма антропонима-деминутива приводит в противоречие с его этимологией: *Константин* — лат. ‘стойкий, постоянный’, ‘твердый, постоянный’ [Там же: 209]. Оценочный эпитет в имени собственном обуславливает появление зоонимического сравнения *чисто лиса* и определяет ведущую черту характера персонажа — хитрость.

Встреча с человеком-змеей кардинально меняет судьбу героев сказов Бажова: одним таинственное существо помогает, награждая их за честность, верность и бескорыстие (Андрюха из сказа «Две ящерицы»), других наказывает, ломает жизнь за предательство и жадность (Костыка Рыжий из сказа «Змеиный след»).

По законам жанра сказа персонаж-зооним испытывает героя, прежде чем решить его судьбу. Отгородила *золотым обручем от черной беды* голубая змейка Лейко с Ланком, потому что они *по-хорошему дрались. Не из-за корысти либо жадности, а друг дружку охраняли*. И второе испытание выдержали друзья, задумав хорошее для Марьюшки, исправив то, что *давно на совесть лежало*.

Так и малахитница, испытав Степана, награждает его:

— ...За приказчика тебя похвалила, а за это вдвое похвалю. Не обзавидел ты на мои

богатства, не променял свою Настеньку на каменную девку... <...> Всё будет устроено, и от приказчика тебя вызволю, и жить безбедно будешь со своей молодой женой... («Медной горы Хозяйка»).

Но нет счастья Степану, хоть и «женился он, семью завел, дом обстроил, всё как следует. ...а он невеселый стал и здоровьем хезнул. Так на глазах и таял». И в этом еще одно проявление двойственной сущности лингвокультуры *змея* в сказах писателя.

Таким образом, зоонимический персонаж в сказах П. Бажова выступает вершителем судеб, своего рода божеством. Однако не случайно человек-змея — властитель подземного царства. Есть в змее что-то сатанинское. Потому и «худому с ней встретиться — горе, и доброму — радости мало».

ЛИТЕРАТУРА

Бажов П.П. Малахитовая шкатулка. — М., 2018.

Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: образ мира и миры образов. — М., 1996.

Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. — М., 1981. — Т. 1: А–Й (МАС).

Тихонов А.Н., Бояринова Л.З., Рыжкова А.Г. Словарь русских личных имен. — М., 1995.

Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. — М., 1993. — Т. 1.

Ящерицы [Электронный ресурс]. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 06.11.2018).

REFERENCES

Bazhov P.P. Malahitovaja shkatulka [Malachite Box]. Moscow, 2018. (In Rus.)

Makovsky M.M. Sravnitel'nyj slovar' mifologicheskoy simvoliki v indoevropskikh jazykah: obraz mira i miry obrazov [Comparative dictionary of mythological symbolism in Indo-European languages: Image of the world and the worlds of images]. Moscow, 1996. (In Rus.)

Slovar' russkogo jazyka [Dictionary of the Russian language]. In 4 vol. Ed. by A.P. Evgenieva. Moscow, 1981, vol. 1: A–Й. (In Rus.)

Tikhonov A.N., Boyarinova L.Z., Ryzhkova A.G. Slovar' russkikh lichnyh imen [Dictionary of Russian personal names]. Moscow, 1995. (In Rus.)

Chernykh P.Y. Istoriko-jetimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo jazyka [Historical and etymological dictionary of the modern Russian language]. In 2 vol. Moscow, 1993, vol. 1. (In Rus.)

Jashhericy [Lizards] [Electronic resource]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (access date: 11.06.2018). (In Rus.)

О лингвистической природе каламбуров Ф.И. Тютчева

В статье анализируется семантическая и фонетическая природа каламбуров в эпиграммах, афоризмах, шутках Ф.И. Тютчева и в литературных анекдотах о поэте. Каламбур интерпретируется как результат оппозитивного взаимодействия лексических доминант, в роли которых выступают многозначные, омонимичные и паронимичные слова.

Ключевые слова: *Тютчев; каламбур; семантический и фонетический каламбур; полисемант; омоним; пароним*

Oleg Ye. Voronichev

On the Linguistic Nature of F.I. Tyutchev's Puns

This article analyses the semantic and phonetic nature of Tyutchev's puns in his epigrams, aphorisms and jokes, as well of those used in literary jokes about the poet. The pun is interpreted as the result of an opposition between lexical dominants, the role of which is played by multivalent, homonymous and paronymic words.

Keywords: *Tyutchev; pun; semantic; phonetic; polysemantic word; semantic and phonetic pun; polysemant; homonym; paronymasia*

Обладая редким даром быстро схватывать и определять суть вещей, Ф.И. Тютчев создал стихотворения, которые стали классическими образцами философской лирики. Этот дар поэта органично сочетался с тонким остроумием, способностью заставлять понятие светиться через противоречие. В светских салонах «острословие Тютчева ценили не менее, чем его поэзию» [Чулков 1922: 10]. Его каламбурами восхищались, они передавались из уст в уста. Игра слов в произведениях Ф.И. Тютчева представляет несомненный исследовательский интерес не только сама по себе, но еще и потому, что «среди остроумных словечек и шуток мы находим иногда такие намеки, которые вдруг уведут нас за пределы

тогдашних салонов, и мы видим таинственное лицо дивного поэта» [Там же: 11].

Основываясь на собственных наблюдениях и опираясь на близкие нам интерпретации каламбура [Терещенкова 1988; Саников 1995; Сковородников 2003; Москвин 2007], мы рассматриваем его как синкретичный феномен экспрессивной речи, совмещающий признаки фигуры и жанра и эксплицируемый разнообразными стилистическими приемами, основанными чаще всего на фоноассоциативном взаимодействии, контрастном сдвиге или совмещении экспрессивно-семантических полей оппозитивных лексических доминант, в роли которых, как правило, выступают ЛСВ многозначных, омонимичных или паронимичных слов. В контексте эти доминанты способны быть как материально выраженными, так и имплицитными — при условии закрепленной в языковом сознании ассоциативной связи с эксплицитным оппозитом. Вместе с тем существуют каламбуры с пассивно взаимодействующими экспрессивно-семантическими полями лексических доминант. Следовательно, по характеру соотношения и степени проявления семантической и фонетической природы каламбурности можно выделить:

1) семантико-фонетический каламбур — с приоритетом семантической составляющей каламбурного эффекта, т.е. с активно взаимодействующими (смешаемыми и совмещаемыми) контрастными

Олег Евгеньевич Вороничев, доктор филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального общего и музыкального образования, Институт педагогики и психологии

E-mail: voonid@mail.ru

ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»
ул. Бежицкая, д. 14, Брянск, 241036, Россия
Federal State-Funded Educational Institution
of Higher Education «Bryansk State Academician
I.G. Petrovski University»

14 Bezhitskaya str., Bryansk, 241036, Russia

Ссылка для цитирования: Вороничев О.Е. О лингвистической природе каламбуров Ф.И. Тютчева // Русский язык в школе. — 2019. — № 1. — С. 76–80. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-76-80.

экспрессивно-семантическими полями лексических доминант, например: *Каждая его комедия была драмой для режиссера и трагедией для зрителя* (Э. Кроткий) — контрастное совмещение экспрессивно-семантических полей лексических доминант; *У него тоже был соавтор: он писал с грехом пополам* (Он же) — контрастный сдвиг, резкое перемещение из одного экспрессивно-семантического поля того же ключевого слова в омонимическое;

2) фонетико-семантический каламбур — с доминирующей фонетической составляющей каламбурного эффекта, т.е. с пассивно взаимодействующими экспрессивно-семантическими полями лексических доминант:

В полудневный зной на Сене
Я искал напрасно сени,
Вспомнив Волгу, где на сене
Лежа слушал песню Сени:
«Ах, вы, сени мои, сени!..»
(Д. Минаев).

В соответствии с этой общей типологией все каламбуры, встречающиеся в произведениях или письмах Ф.И. Тютчева, а также в воспоминаниях современников или литературных анекдотах, могут быть условно разделены на семантизированные (семанτικο-фонетические) и фонетизированные (фонетико-семантические). Те и другие заслуживают более пристального рассмотрения.

Каламбурное совмещение значений полисеманта у классика философской лирики Ф.И. Тютчева встречается гораздо реже в сравнении с некаламбурной неоднозначностью. Такое соотношение в большей степени объясняется особенностями и традициями жанра, чем идиостилия. В дошедших до нас эпиграммах, афоризмах, шутках Тютчева, в литературных анекдотах, связанных с его именем, присущая поэту каламбурность мышления гораздо более частотна и поражает гармоничным соединением остроты ума с мастерством художника слова. Вот несколько примеров каламбурной неоднозначности, которые основаны на столкновении разных значений полисемантов и в которых явственно проступает творческая индивидуальность автора, его умение полунамеком выразить

сатирико-ироническую насмешку над пороками общества или социально значимой личности:

Не знаешь, что лестней для мудрости
людской:
Иль вавилонский столп немецкого единства,
Или французского бесчинства
Республиканский хитрый строй
[Тютчевiana 1922: 14];

Граф Бейст пользовался некогда громкой известностью, будучи саксонским министром. Ф.И. Тютчев в действиях Бейста видел довольно легкомыслия. Об этом говорили в одном приятельском кружке после обеда. Кто-то, принимая чашку с кофеем, отличного саксонского фарфора, стал любоваться ее легкостью. «По части саксонской *легкости* нет выше Бейста», — заметил Тютчев [Там же: 22];

Над Россией *распростертой*
Встал, внезапною грозой —
Петр, по прозвищу четвертый,
Аракчеев же второй.
[Там же: 13];

Когда *расстроенный* кредит
Не бьется кое-как —
А просто на мели сидит —
Сидит себе как рак...
[Там же].

В первом примере каламбурно совмещены два значения слова *бесчинство*:

1. Беззаконие.
2. Несоблюдение чинопочитания, связанное с отменой Французской революцией существующего порядка иерархии чинов [Голованевский 2009].

Во втором примере — литературном анекдоте о графе Бейсте — наблюдаем противопоставление прямого и переносного значений полисеманта *легкость*; в третьей язвительной эпиграмме (1866), посвященной графу П.А. Шувалову, ближайшему советнику Александра II, каламбурно сталкиваются словарное и контекстуальное значения страдательного причастия *распростертый*:

1. Широко простершийся, занимающий большую территорию.
2. Покорно лежащий на земле у ног всесильного повелителя.

В четвертой эпиграмме — на С.А. Грейга (1866) — сталкиваются разные значения лексемы *расстроенный*:

1. Пришедший в расстройство, неупорядоченный.
2. Огорченный чем-либо.

В данном случае — применительно к кредиту — Тютчев использует олицетворение. Этот прием является одним из атрибутов идиостиля поэта. Ср.: в первой строфе «телеграфного» послания князю Вяземскому (29 июня 1865)¹:

Бедный Лазарь, Ир убогой,
И с усиьем и с тревогой
К вам пишу, с одра привстав,
И привет мой *хромоногой*
Окрылит пусть телеграф —

Тютчев олицетворяет *привет* и *телеграф*. При этом прилагательное *хромоногой* (в сочетании с *привет*) употреблено в двух каламбурно противопоставленных значениях: метафорическом олицетворяющем — ‘хромоногий привет’, т.е. в соответствии с требованиями к жанру телеграммы сжатый, недостаточно подробный, как бы ущербный, и метонимическом — ‘привет больного, хромящего человека’ (известно, что у Тютчева в это время обострилась подагра). Кроме того, как замечает Р.Г. Лейбов, «Ир — гомеровский бродяга, проекция делает самоописание Тютчева оксюморонным» [Лейбов 2004].

Остроумие Ф.И. Тютчева выражается и в каламбурном столкновении свободного и фразеологически связанного значений лексемы. Такое противостояние имеет место, например, в стихотворной шутке с ключевым словом *шляпа* (обыгрывается фразеологизм *дело в шляпе*) и литературном анекдоте, лексической доминантой которого стало слово *рога* (обыгрывается значение, прозрачное во фразеологизме *наставить рога*):

Доехал исправно, усталый и целый,
Сегодня прощаюсь со шляпою белой,
Но с Вами расставшись... не в *шляпе* тут
дело... ;

Когда канцлер князь Горчаков сделал камер-юнкером Акинфьева (в жену которого был влюблен), Тютчев сказал: «Князь Горчаков походит на древних жрецов, которые золотили *рога* своих жертв» [Тютчевiana 1922: 22].

Иногда Тютчев, используя лексическую многозначность, создает более сложное контекстуальное взаимодействие семантической и фонетической составляющих каламбурного эффекта. Так, если значения полисеманта состоят в эксплицитной контактной оппозиции (или дистанцированы, но их разделяет одно или несколько слов), то они выступают в идиостиле Ф.И. Тютчева как семантические и фонетические (или фонетико-графические) аттрактанты:

Между московскими красами
Найти легко, сомненья нет,
Красавицу в пятнадцать лет,
С умом, *душою* и *душами*.

В этой строфе из «Послания к А.В. Шереметеву» (1823) *душа́ми* является одновременно фонетико-графическим аттрактантом — окказиональным акцентным омографом по отношению к узальной форме Тв. падежа мн. числа *душа́ми*.

В произведениях Тютчева представлен и совершенно особый тип каламбурной лексической неоднозначности — диахроническая энантиосемия, т.е. внутренняя антонимия слова, «одно из значений которого активно функционирует в языке, а другое — устарело» [Махмутова 2011]. Так, во времена Тютчева еще была актуальной исконная семантика ‘прославленный’ прилагательного *пресловутый*, которое употребляется в этом энантиосемичном значении, например, в стихотворении «Там, где горы, убегая...»:

Там, где горы, убегая,
В светлой тянутся дали,
Пресловутого Дуная
Льются вечные струи.

Еще большего каламбурного эффекта достигает у Ф.И. Тютчева столкновение омонимов в строфе стихотворения <К.В. Нессельроде> (1850):

Нет, *карлик* мой! трус беспримерный!
Ты, как ни жмися, как ни трусь,
Своей душою маловерной
Не соблазнишь Святую Русь...

В приведенных строках поэт каламбурно обыгрывает имя канцлера Карла Васильевича Нессельроде (который, по свидетельству современников, был небольшого роста), совмещающая в слове *карлик* омонимическое значение фамильярного производного от антропонима *Карл* со значениями нарицательного существительного *карлик* (словарным ‘человек

¹ Здесь и далее тексты Ф.И. Тютчева цит. по: Тютчев Ф.И. Полное собрание стихотворений. — Л., 1987.

неестественно маленького роста' и контекстуальным переносным 'человек с "маловойской душой" и приземленными, невысокими помыслами') и выражая тем самым свое саркастически-пренебрежительное отношение к министру иностранных дел России за проводимую им проавстрийскую политику.

В эпиграмме «Вольфсону» (1861):

Недаром русские ты с детства помнил звуки
И их сберег в себе сочувствием живым —
Теперь для двух миров, на высоте науки,
Посредником стоишь ты *мировым*

[Тютчевiana 1922: 17],

содержащей намек на то, что написанные на немецком языке труды адресата, друга Тютчева немецкого журналиста Вильгельма Вольфсона, содействовали ознакомлению западноевропейского читателя с русской литературой, имплицитно сталкиваются омонимы-прилагательные: актуальное *мировой*¹, соотносимое с 4-м словарным значением *мир*¹ — 'объединенное по каким-н. признакам человеческое общество, общественная среда, строй' (эта семантика прозрачна благодаря контекстуальной связи прилагательного со словосочетанием *для двух миров* в предыдущей строке), и устаревающее *мировой*² (посредник, судья и т.п., т.е. должностное лицо в судебной-правовой сфере) — 'относящийся к установлению мирных отношений между спорящими сторонами' [СОШ 2003: 358]. Ср. с не менее удачным обыгрыванием омонимов *среда*¹ — 'день недели' и *среда*² — 'окружение' в следующем литературном анекдоте:

Князь В.П. Мещерский, издатель газеты «Гражданин», посвятил одну из своих бесчисленных и малограмотных статей «дурному влиянию среды». «Не ему бы дурно говорить о дурном влиянии *среды*, — сказал Тютчев, — он забывает, что его собственные *среды* заедают посетителей». Князь Мещерский принимал по средам [Тютчевiana 1922: 22].

В эпиграммах Тютчева каламбурно обыгрываются не только собственно лексические, но и лексико-грамматические омонимы. Например, лексической основой каламбура в четверостишии:

Куда сомнителен мне твой,
Святая Русь, прогресс житейской.
Была крестьянской ты избой. —
Теперь ты сделалась *лакейской*

[Там же: 14],

написанном в 1850-е гг., служит имплицитная оппозиция функциональных лексико-грамматических омонимов *лакейская* — субстантивированное существительное и *лакейская* (комната) — прилагательное (по аналогии с *крестьянская /изба/*).

Фонетизированная каламбурность также не чужда Тютчеву, хотя и представлена в его стихотворениях и остроумных высказываниях не столь широко и разнообразно, как семантизированная. По характеру оппозиций ключевых слов, имеющих сходный план выражения, фонетико-семантические каламбуры Тютчева можно условно разделить на два основных типа: аттракции однокоренных слов, различающихся аффиксальным составом, в том числе однокоренных антонимов или квазиантонимов, и парониматические аттракции.

Например, в строках *Я встретил вас — и все былое / В отжившем сердце ожило* стихотворения Ф.И. Тютчева «К.Б.» фонетическая аттракция создана лексико-грамматическими однокоренными антонимами, представляющими собой семантически противопоставленные разные (по категориальной принадлежности) грамматические формы. Сравните: стилистическую основу каламбура *Некую госпожу Audran Тютчев называет «неутомимая, но очень утомительная»* [Тютчевiana 1922: 33] составляет уже аттракция однокоренных квазиантонимов, так как эти слова, принадлежащие к одному лексико-грамматическому классу и даже выступающие в данном контексте в одной и той же грамматической форме, не выражают объективно противостоящие признаки.

Оппозиции паронимазов у Тютчева более эффектны в сравнении с оппозитивным взаимодействием однокоренных слов, поскольку противопоставляются не нормативно закрепленные смысловые оттенки (как у паронимов: *трагичный — трагический*), а, как и у омонимов, коренные семантические различия между членами оппозиции. Сравните аттракцию однокоренных слов и собственно парониматическую аттракцию в следующих строках из посвящения графине А.Д. Блудовой (1866) и «Послания к А.В. Шереметеву» (1823):

Как жизнь ни сделалась скуднее,
Как ни пришлось нам уяснить
То, что нам с каждым днем яснее,
Что *пережить* — не значит *жить*...

Насилу добрый гений твой,
Мой брат *по крови* и по лени,
Увел тебя *под кров* родной
От всех маневров и учений...

Как видим, фонетизированная каламбурность в большей степени проявляется в соседствующих строках второго четверостишия, в котором каламбурно взаимодействуют лексико-грамматические паронимы (принадлежащие к этому разряду определяются в пределах фонетических слов, включающих в качестве проклитиков предлоги *по* и *под*). В то же время оппозиция *пережить* — *жить* создает дополнительную (внутристрочную) рифму в левой строфе, усиливая тем самым собственно поэтический (художественный) эффект.

Таким образом, как показывает анализ произведений Ф.И. Тютчева и его остроумных из известных из литературных анекдотов, в творческом наследии и метких высказываниях поэта явно преобладает семантизированная игра слов, что можно объяснить философски-критическим складом его ума, направленного прежде всего на поиск смысловых связей и аналогий.

ЛИТЕРАТУРА

Голованевский А.Л. Поэтический словарь Ф.И. Тютчева. — Брянск, 2009.

Лейбов Р.Г. Телеграф в поэтическом мире Тютчева: тема и жанр // Лотмановский сборник: 3. — М., 2004.

Махмутова Л.Р. Энантиосемия в синхронии и диахронии // Русский язык в современном мире: материалы заочной всероссийской научно-практической конференции. — Биробиджан, 2011.

Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. — Ростов н/Д., 2007.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 2003 (СОШ).

Санников В.З. Каламбур как семантический феномен // Вопросы языкознания. — 1995. — № 3. — С. 56–69.

Сквородников А.П. Каламбур // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сквородникова, Е.Н. Ширяева и др. — М., 2003.

Тереженкова А.А. Лингвосемиотическая природа каламбура (означающее каламбура): [на материале фр. яз.] // Стилистический анализ художественного текста. — Смоленск, 1988. — С. 87–100.

Тютчев Ф.И. Полное собрание стихотворений. — Л., 1987.

Тютчевiana. Эпиграфы, афоризмы, остроты Ф.И. Тютчева. — М., 1922.

Чулков Г. Предисловие // Тютчевiana. Эпиграфы, афоризмы, остроты Ф.И. Тютчева. — М., 1922. — С. 9–12.

REFERENCES

Golovanevsky A.L. Pojeticheskij slovar' F.I. Tjutcheva [Poetic dictionary of F.I. Tyutchev]. Bryansk, 2009. (In Rus.)

Leibov R.G. Telegraf v pojeticheskom mire Tjutcheva: tema i zhanr [Telegraph in Tyutchev's poetic world: Theme and genre]. In *Lotmanovskij sbornik: 3* [Lotman collection: 3]. Moscow, 2004. (In Rus.)

Makhmutova L.R. Jenantiosemyja v sinhronii i diahronii [Enantiosemyia in the synchrony and diachrony]. In *Russkij jazyk v sovremennom mire: materialy zaочноj vsерossijskoj nauchно-praktičeskoj konferencii* [Russian language in the modern world]. Materials of the the All-Russian scientific-practical conference. Birobidzhan, 2011. (In Rus.)

Moskvin V.P. Vyrazitel'nye sredstva sovremennoj russkoj rechi. Tropy i figury. Terminologičeskij slovar' [Expressive means of modern Russian speech. Trails and figures. Terminological dictionary]. Rostov-On-Don, 2007. (In Rus.)

Ozhegov S.I., Shvedova N.Y. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow, 2003. (In Rus.)

Sannikov V.Z. Kalambur kak semanticheskij fenomen [The pun as a semantic phenomenon]. In *Voprosy jazykoznanija* [Topics in the study of language]. 1995, No. 3, pp. 56–69. (In Rus.)

Skovorodnikov A.P. Kalambur [Kalambur]. In *Kul'tura russkoj rechi: Jenciklopedičeskij slovar'-spravochnik* [Culture of Russian Speech: Encyclopedic Dictionary-Reference]. Ed. by L.Y. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryayeva et al. Moscow, 2003. (In Rus.)

Tereshchenkova A.A. Lingvosemiotičeskaja priroda kalambura (oznachajushchee kalambura): [na materiale fr. jaz.] [Lingvosemiotic nature of the pun (meaning the pun): [on the materials of the French lang.]] In *Stilisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta* [Stylistic analysis of the literary text]. Smolensk, 1988, pp. 87–100. (In Rus.)

Tjutchev F.I. Polnoe sobranie stihotvorenij [Complete collection of poems]. Leningrad, 1987. (In Rus.)

Tjutcheviana. Jepigrafy, aforizmy, ostroty F.I. Tjutcheva [Tyutcheviana. Epigraphs, aphorisms and puns of F.I. Tyutchev]. Moscow, 1922. (In Rus.)

Chulkov G. Predislovie [Preface]. In *Tjutcheviana. Jepigrafy, aforizmy, ostroty F.I. Tjutcheva* [Tyutcheviana. Epigraphs, aphorisms, sharpness F.I. Tyutchev]. Moscow, 1922, pp. 9–12. (In Rus.)



Лексическая семантика русских глаголов и фиксация действия формами совершенного вида

В статье на примере одной префиксальной модели описывается связь глаголов совершенного вида с типовыми лексическими значениями производящих имперфективов. Исследование построено на принципиально новом подходе – на основе приемов фиксации действия в объективном времени. Установлена релевантность комбинирования действия и ситуативного фона лексико-семантическим группам глаголов. В работе использованы словарные материалы Большого академического словаря (БАС).

Ключевые слова: *совершенный вид; прием фиксации действия; ситуативный фон; лексическая семантика; актуальность; предел; процесс*

Sergei A. Karpukhin

Lexical Semantics of Russian Verbs and Their Function of Action Fixation Using Perfect Forms

This article describes the connection between perfect verb forms and the typical lexical meanings of generating imperfectives using the example of a prefix model in the Russian language. The research is based on a fundamentally new approach, i.e. the means of “fixing” action in the objective time. The relevance of combining the action and the situational background to the lexical-semantic groups of verbs is established. In the course of the research, the materials of the Bolshoi Akademicheskoy Slovar (Big Academic Dictionary) were used.

Keywords: *perfective aspect; action fixation; situational background; lexical semantics; aspectuality; limit; process*

Проблема связи категории вида с лексическим значением глагола не нова в русской аспектологии. Она тесно связана с вопросом о семантическом инварианте вида. За последние полстолетия у нас и за рубежом опубликовано немало исследований по данной проблеме. Для большинства из них характерна следующая особенность:

классы глаголов, с которыми устанавливаются отношения у глагольного вида, по масштабу обобщения находятся ближе к грамматическому уровню, чем к лексическому¹. На наш взгляд, подобный подход не может обеспечить выявление с достаточной глубиной связи категории вида с лексической семантикой глагола.

В качестве еще одного посреднического звена между этими полюсами выступают способы глагольного действия. Это словообразовательные разряды глаголов обоих видов, представляющие собой модификации мотивирующих глаголов по временно-результативному и другим признакам, признаваемым априори актуальными. Эти разряды слабо связаны с лексической

Сергей Александрович Карпухин, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и массовой коммуникации

E-mail: Karpukhin163@mail.ru

*Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева
Московское шоссе, д. 34, Самара, 443086, Россия*

Samara National Research University named after S.P. Korolev

34 Moscow Highway, Samara, 443086, Russia

Ссылка для цитирования: Карпухин С.А. Лексическая семантика русских глаголов и фиксация действия формами совершенного вида // Русский язык в школе. – 2019. – № 1. – С. 81–87. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-81-87.

¹ По наблюдениям Е.В. Петрухиной [Петрухина 2000: 16–17], в основу таких классификаций глагольной лексики обычно кладутся бинарные противопоставления наиболее общих признаков действия: статичности / динамичности, активности / неактивности, локализованности / нелокализованности во времени, акциональности / неакциональности и др.

семантикой: каждый из них, как правило, включает разнородные типы лексических значений. Ср., например, глаголы одноактного способа действия: *хлебнуть* — физиологический акт, *каркнуть* — голос птицы, *рисковать* — оценка действия, поступка, *крикнуть* — речевой акт и т.д.

Между тем раскрытию более тесного взаимодействия видовой и лексической семантики глагола могут способствовать два фактора. Первый фактор — это современные идеографические словари, которыми к настоящему времени обогатилась русская лексикография. В их числе словари, посвященные отдельно глаголу, например «Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание» [Толковый словарь... 1999]. В этой работе глагольная лексика дифференцируется на семантические множества на четырех уровнях. В «Русском семантическом словаре» глагол систематизирован в иерархии уже из шести уровней. В таких словарях «невооруженным взглядом» можно наблюдать обусловленность видовой семантики типовым лексическим значением. Так, в «Русском семантическом словаре» в разделе «Бытийные глаголы» выделяется конечное подмножество со значением ‘возникновение, начало, появление: звуков, света, запаха, воздушной струи’ [Русский... 2007: 62–65]. Здесь объединено 79 глаголов совершенного вида (и почти все — одновидовые, т.е. без парного глагола несовершенного вида). Из них 75 глаголов — с префиксом *за-*: *загудеть*, *засверкать*, *зачавкать* и т.д. Их общее значение — ‘начало действия’. Аспектологи обычно относят их к разновидности совершенного вида, определяемой как вид *начинательный*, *зачинательный*, *инхоативный* и т.п. Далее в этой группе бросается в глаза соотношение названий: звуковых явлений — 71, световых — 4, названий запаха или воздушной струи — 0. Налицо явная тенденция, которую требуется осмыслить и объяснить внутриязыковыми или экстралингвистическими причинами. В указанном словаре прослеживаются и иные подобные тенденции.

Другой фактор, представляющий перспективным в новой попытке освещения старой проблемы, — семантическая концепция вида, разработанная автором этих строк [Карпухин 2011]. Семантический инвариант видов определяется нами через отношение действия, названного глаголом, к объективному времени (и к ситуации, заполняющей его); другими словами — исходя

из двухкомпонентной структуры семантики каждого вида (действие + ситуация). Инвариант каждого вида реализуется функциональными вариантами в глагольной лексике или в контексте. Так, инвариант совершенного вида понимается как ‘действие, фиксированное на векторе объективного времени’. Фиксированность, в свою очередь, означает сопряженность действия с ситуативным фоном. Различные комбинации действия и ситуации выступают функциональными вариантами данного вида. Они специфичны именно для совершенного вида и никоим образом не касаются противоположного вида. Чтобы подчеркнуть эту специфику, назовем варианты СВ — приемы фиксации действия.

В рамках двухкомпонентной модели семантического инварианта глагольного вида выделяется пять приемов фиксации действия: 1) начальным пределом (*заговорить*), 2) конечным пределом (*договорить*), 3) обоими пределами совместно — рамочная фиксация (*поговорить*), 4) как целостный нечленимый акт (*сказать*, *проговорить*), 5) условной точкой в протекании действия (*разговориться*)².

В настоящей статье ставится задача: 1) установить связь типовых лексических значений глаголов совершенного вида с приемами фиксации обозначаемого ими действия; 2) на основе функциональных вариантов глаголов СВ выявить мотивацию этой связи.

Фактический материал исследования ограничивается перфективами с префиксом *по-*, образованными от первичных имперфективов (*повертеть* < *вертеть*, *позлословить* < *злословить*, *попрощаться*, *посинеть*, *построить* и т.д.). Выборка таких глаголов из 10-го тома БАС («По — поясочек») составила около 700 единиц [Словарь... 1960]. В целом эта выборка весьма показательна предпочтениями данной словообразовательной модели в характере приемов фиксации действия. Ср. долю выборки для разных приемов (в процентах):

² Действие ‘говорить’, фиксируемое всеми пятью приемами, привлечено здесь исключительно для наглядности их представления; тогда как для русских глаголов в целом оно отнюдь не является показательным в этом отношении. Напротив, намного чаще различные действия, называемые глаголами, фиксируются ограниченным набором приемов. Например, действие ‘брить’ не фиксируется начальным пределом, а ‘мигать’ — конечным (*мигнуть* не значит ‘закончить мигать’).

Фиксация конечным пределом	Фиксация начальным пределом	Фиксация условной точкой	Фиксация целостного действия	Рамочная фиксация действия
1	2	3	4	5
—	4	7	35	54

При описании отступим от порядка «по частотности», разместив 4-й разряд — самый сложный по семантике, а также по другой причине (см. с. 84) — после 5-го.

Разряд 1. Прием фиксации момента прекращения названного действия глаголами с префиксом *по-* в выборке не отмечен. (Обычно эту функцию выполняют другие префиксальные модели: *доехать, отгнать* и т.д.)

Остальные четыре приема востребованы неравномерно. Глаголы 2-го и 3-го разрядов сильно уступают другим разрядам по численности и вместе с тем они более однородны по лексико-аспектуальной семантике.

Разряд 2. Глаголы, означающие действие, фиксированное начальным пределом: *побежать, побрести, повести, поехать, покарабкаться, покатиться, полететь, помчаться, поплыть, потрусить, пошагать* и др. Их **общее лексическое значение** — ‘начать поступательное движение. О людях, животных, предметах, явлениях’. Проиллюстрируем это на глаголе *побежать*:

1) Я бросился вон из комнаты, мигом очутился на улице и опрометью *побежал* в дом священника, ничего не видя и не чувствуя. (Пушкин). 2) Все три собаки тоже поднялись и... бочком *побежали* за ним, круто загнув хвосты. (Бунин). 3) Раз, два зашумели колеса, *побежал* пароход по желто-синему лону Оки. (Печерский). 4) На следующий день уроки возобновились, и жизнь *побежала* обычной колеей. (Тургенев) [Словарь... 1960: 22–23]³.

Единое аспектуальное значение рассматриваемой группы глаголов — ‘соотношение начавшегося действия с предшествующей ситуацией (преситуацией)’. Преситуация содержит интенцию, обоснование, причину начала перемещения. Объяснение это бывает эксплицировано данной фразой или контекстом, но оно может вытекать также из самой природы субъекта действия или явления либо быть заложенным в речевых навыках, отражающих мироощущение

носителей языка. Так, Петр Андреевич Гринев тотчас же *опрометью побежал* — спасти Марию Ивановну, *узнав, что она в опасности* (1). Собаки *побежали* за ним — побуждаемые верностью хозяину, *который куда-то пошел* (2). Пароход *побежал* — *подчиняясь действиям команды* (3). Жизнь *побежала* *обычной колеей* — это *после сбоя привычного ритма* и т.д. Диапазон конкретных импульсов всякого начавшегося движения, по-видимому, необозрим — от интенции субъекта до циклических природных явлений и дискретного восприятия человеком времени (*Поплыли туманы над рекой; Время пошло*), когда об импульсах можно говорить лишь в расширенном смысле. Таким образом, соотношения действия и преситуации у глаголов начала поступательного перемещения можно интерпретировать как особенно наглядное выражение заложенного в русскоязычном сознании представления о детерминации всякого изменения. Ср. действия *бриться, пахать, запрягать* и т.д. — их начало тоже обязательно обусловлено соответствующим импульсом, но начальным пределом они не фиксируются, поскольку данное свойство имманентно заложено в них.

Связь обеих дефиниций глаголов данного разряда — лексической и грамматической (аспектуальной) — знаменуется общим для них ключевым словом *начать*, которое выступает опорным компонентом в толковании каждого глагола. Например, в БАС: «*Побежать*... Начать бежать, отправиться куда-либо бегом» [Словарь... 1960: 22]; «*Покатить*... Начать катить что-либо; заставить катиться» [Там же: 845].

Отметим характерную системную черту анализируемой группы глаголов: наличие аспектуального антонима — глагола, фиксирующего действие конечным пределом. Ср.: *побежать* — *прибежать*, *побрести* — *добрести*, *повести* — *дovести*, *привести* и т.д.

Разряд 3. Глаголы: *побледнеть, поглубеть, подорожать, поздороветь, покрасиветь, полысеть, полюднеть, помолодеть, помолодить, поредеть, поседеть, посереть, постареть, потускнеть, похитреть, похолодеть, пояснеть* и др. **Типовое лексическое значение** представленного множества — ‘сделаться, сделать каким-либо в относительной

³ Здесь и далее в качестве текстовых иллюстраций используются материалы БАС с указанием фамилии автора первичного источника.

мере'. **Аспектуальное значение** — 'сопоставление достигнутого состояния в процессе становления признака (постситуации) с предшествующим процессу состоянию (преситуацией)'. Ключевое слово, используемое в толковании каждого глагола разряда, — форма сравнительной степени прилагательного. Она связывает обе дефиниции, поскольку включает их опорные смыслы: 'в отношении мере' и 'сопоставление того, что стало, с тем, что было'. Ср. в БАС: «*Позеленеть...* Стать зеленым, зеленее; приобрести зеленый цвет» [Словарь... 1960: 780]; «*Похитреть...* Стать хитрым, хитрее» [Там же: 1682].

Рассматриваемый прием фиксации действия особенно выпукло демонстрирует инвариантную специфику СВ — взаимообусловленность действия и ситуативного фона. Собственно действие здесь — это процесс становления признака, называемый исходным глаголом НВ: *бледнеть, глупеть, дорожать, здороветь* и т.д. Однако образованные от них глаголы СВ с префиксом *по-* не обозначают этот процесс ни в его протекании, ни в пределах. Так, им совершенно не свойственно сочетание со словами, характеризующими качество процесса, т.е. то, что нормально для других приемов фиксации действия, типа: *заговорил заикаясь; с трудом дочитал рукопись; поел с удовольствием* и т.п. Глаголы описываемого разряда, в отличие от других разрядов, в принципе не совместимы с представлением о границах действия, поскольку сам процесс его протекания, как было только что отмечено, остается «за кадром». К тому же этот процесс, называемый исходными глаголами несовершенного вида и представляющий собой медленно протекающее превращение, недоступен непосредственному наблюдению. Следовательно, у таких процессов отсутствует стимул фиксации их границ. Например, вряд ли употребительны сочетания типа: *товарищ начал бледнеть, закончил глупеть; день начал темнеть; квартиры прекратили дорожать* и т.д. Если все-таки подобные сочетания и встречаются, то фазовый глагол (или иной способ выражения предела) в них может означать лишь стадию процесса, на которой фиксируется оценка возникшего состояния, но не точную временную границу, например: *Небо на востоке начало бледнеть*; [В штабе] *находился окончательно поглупевший от переутомления генерал Горбатовский*. (Степанов) [Словарь... 1960: 170] В таких случаях

представление о точной границе действия (*В 6.00 заработало радио*) несовместимо с лексическим значением глагола. С другой стороны, в постситуации отсутствует любой намек на продолжение процесса — это опять же прерогатива НВ: *Хлеб подорожал и продолжает дорожать*. Зато многие глаголы рассматриваемой модели сочетаются, в отличие от глаголов несовершенного вида, с частицей *было*, означающей неожиданную отмену достигнутого состояния другим состоянием, содержащимся в постситуации: *На востоке небо пояснило было, но через час снова заволокло тучами*. В такой конструкции возможно также употребление глаголов: *поздороветь, посветлеть, потемнеть, потеплеть, поуменьить, поухудеть* и др.

Таким образом, суть фиксации действия в условной точке заключается в том, что ситуативный фон представляет здесь сопоставление состояний: состояния, имманентно присущего субъекту до процесса превращения, и состояния, возникшего в некоторый момент этого процесса. Ср.: *Она у нас в колхозе скотницей. Всю эту весну пролежала. Теперь ничего... поздоровела. Бык ее в грудь боднул*. (Гайдар) [Там же: 777], т.е. 'до этого была нездоровая' — 'теперь почти здорова'.

Разряд 5. Совместная фиксация действия начальным и конечным пределами — рамочный прием. Глаголы: *поагитировать, побалагурить, побороться, повдoветь, пожить, позвенеть, покипятить, покуролесить, помакать, померцать, поплакать, посоревноваться, постоять, постучать, потаскать, потомиться, потосковать, потрудиться, похохотать, пошататься, поюлить* и т.д.

По принятому количественному критерию их надо рассматривать в последнюю очередь (по численности этот разряд лидирует). Однако целесообразнее обратиться к ним раньше глаголов 4-го разряда «фиксация целостного действия» по другому соображению: при интерпретации целостного действия приходится неоднократно прибегать к сопоставлению с глаголами рамочной конструкции.

По **типовому лексическому значению** в составе данного разряда достаточно отчетливо выделяются некоторые подмножества.

1. Характеристика действия, поведения лица (реже некоторых домашних животных) как неадекватного, аномального, эпатажного и т.п.: *поартачиться, побаловаться, побесноваться, побуянить, позлорадствовать*,

покланяться, пококетничать, помыкаться, помытариться, понежиться, понервничать, попетушиться, попечалиться, попыжиться, пороптать, порысать, посекретничать, посердиться, потетёшиться, почудить, пошалить, пощеголять и т.д. Всего таких глаголов в разряде более половины.

2. Вынужденные, необходимые, желательные, произвольные, физиологические действия, состояния и поведение человека и животных; нравственные состояния человека: *побеседовать, поболеть, побродяжничать, побрыкаться, повдоевать, повоевать, поволноваться, погавкать, поглотить, поговорить, погулять, пожить, покашлять, поковыряться, полежать, помечтать, поскорбеть, поскулить, потомиться, потужить, поухаживать, похрапеть, пошатать* и др.

3. Названия природных явлений — в основном визуальных и звуковых: *поблестеть, погромыхать, погудеть, позвенеть, поканать, покипеть, поклубиться, помелькать, поморосить, посверкать, потрещать, пошуршать* и др. По численности они резко уступают как первой, так и второй группе.

Объединяются глаголы всех обозначенных групп **аспектуальным значением**. Оно заключается в компактном размещении процессного действия во времени и своеобразным взаимодействием действия с ситуацией, сопряженной с ним.

Ситуативный фон отличается размытостью своего содержания. Преситуация содержит, как правило, произвольный импульс начала действия — это внешне-событийный, психо-физиологический или естественно-природный толчок, лишенный интенциональности. В этом отношении они противопоставляются начальным глаголам. Для постситуации характерно отсутствие или сильная редукция результата, какого-либо последствия действия.

Маловыразительность ситуативного фона имеет, однако, свой смысл — фокусирование внимания на самом процессе. Чтобы представить процесс в его качестве, требуется известный временной отрезок; а поскольку такие процессы не направлены на достижение цели, не имеют перспективы, они ограничиваются во времени, исчерпываются сами собой. Таким образом, компактное размещение действия на векторе времени служит **квалификации процесса**. В этом и заключается аспектологическая суть глаголов рассматриваемого типа.

Самое красноречивое доказательство данного тезиса — наиболее многочисленные глаголы в составе разряда (1-е подмножество, см. выше), означающие отклонение от «нормы», от повседневности в поведении человека: *побуянить, поворчать, позлиться, пофлиртовать* и т.п. Каждый глагол этого ряда в речи называет особенный, «самодостаточный» процесс.

Любопытно, что среди глаголов рамочного типа наблюдаются редкие вкрапления названий профессиональной деятельности: *поагитировать, покомандовать, поприсутствовать, поторговать, пошлифовать* и др. Мотивирующие их глаголы означают действия целенаправленные; следовательно, префиксальные перфективы должны выражать действия результативные типа *покрасить, посвятить* и т.д. Но у глаголов приведенного типа результативность явно ослаблена в пользу квалификации процесса. Например: — *Ну, взводом-то я покомандовал, когда еще на практике был, сказал он.* (Горбатов). Ср. результативный глагол: **Скомандовал**: «Смирно!» Особенно ярко демонстрирует это смещение глагол *поприсутствовать*: — *Вы уж поприсутствуйте на вскрытии, — вам придется протокол подписать потом.* (Леонов) [Словарь... 1960: 1320]. Смысл анализируемого глагола здесь: 'желательно "укомплектовать" для порядка неизбежное следствие — подписание — чисто формальной причиной — присутствием'.

Наблюдая редукцию значения целенаправленной деятельности посредством префикса *по-*, Т.В. Булыгина обращается к известным строкам Маяковского: *Сидят папашки. Каждый хитр. Землю понашмет, попишет стихи.* Исследователь полагает, что выделенные глаголы у поэта актуализируют коннотацию «деятельность ради деятельности, для времяпрепровождения» — коннотацию, которая характеризует вообще глаголы данной модели, мотивированные значением «бесперспективного процесса» [Булыгина 1983: 32]. На наш взгляд, глаголы в приведенной цитате Маяковского выражают не констатацию деятельности как таковой, деятельности вообще, а противопоставление процессов **по их качеству**. Они создают образ свободного человека, которому доступен любой созидательный труд. Что касается семы «времяпрепровождение», то ее можно связать лишь с некоторыми глаголами рамочной конструкции, типа: *побаловаться, полежать, посидеть* — тогда как подавляющее

большинство ее не обнаруживает, например: *поахать*, *побезобразничать*, *поговеть*, *поежиться*, *позлиться*, *пококетничать*, *помучиться*, *поухаживать* и т.д.

Разряд 4. Фиксация действия как целостного, нечленимого акта, в отличие от других приемов, охватывает более широкий круг глаголов как по лексической, так и по аспектуальной семантике. В этом отношении указанные глаголы наиболее типичны также в масштабе всей категории совершенного вида современного русского языка; здесь они, кажется, доминируют и по численности. Не случайно многие аспектологи выдвигают признак целостности действия на роль семантического инварианта совершенного вида.

В пределах нашей выборки глаголы целостного действия достаточно убедительно демонстрируют **лексическое** разнообразие:

- конкретные действия: *побелить*, *повесить*, *поест*, *погнуть*, *потопить* (в воде), *пошвырять*;

- акты обретения или утраты: *побрать*, *подевать*, *подеваться*, *пожать* (плоды трудов), *потерять*, *потратить*;

- акты созидания, изменения, уничтожения объекта: *побить* (градом), *повалить*, *погноить*, *пожечь*, *покалечить*, *покрасить*, *построить*, *почистить*;

- акты социальных отношений: *побрататься*, *повенчаться*, *поженить*, *пожениться*, *поступить* (на курсы), *похоронить*;

- проявления межличностных отношений: *побеспокоить*, *поблагодарить*, *поверить*, *поздороваться*, *посочувствовать*, *потесниться*;

- речевые акты: *побранить*, *поведавать*, *пожаловаться*, *поименовать*, *попросить*, *потребовать*, *похвалить*;

- акты мышления, памяти: *подумать*, *погадать*, *познать*, *позубрить*, *попомнить*, *посудить*;

- проявления чувств, воли, интенций: *побеспокоиться*, *побрезгать*, *погрозить*, *пожалеть*, *позавидовать*, *покаяться*, *почувствовать*;

- акты преодоления: *побороть*, *посоревноваться*, *поспорить*, *потягаться*.

В составе рассматриваемого разряда имеются глаголы, представляющие также другие лексико-семантические группы, например: *посмотреться*, *послышаться* (акт восприятия), *постеречься* (оценка ситуации) и т.п.

Высокая продуктивность данного приема фиксации действия, однако, не доходит до

универсальности. Есть немало ЛСТ, специализирующихся на других приемах и практически не допускающих фиксации действия как целостного акта, например: *краснеть*, *размышлять*; *забывать*; *трещать* и др.

Неоднородность глаголов, хотя и в меньшей степени, наблюдаем также по некоторым частным **аспектуальным** признакам.

Прежде всего здесь различаются действия процессные и не процессные, например: *побелить*, *побриться*, *пожарить* — *подарить*, *погибнуть*, *поручить*. Процессные, в свою очередь, бывают монолитные и дискретные, ср.: *полить* (клумбу), *постоять* (за родину), *посыпать* (рыбу солью) — *пококать* (что-либо одно за другим), *поснимать* (многих с должности), *постучать*. С обоими признаками пересекается различие по характеру постситуации. Чаще всего она заключается в явном результате: *погубить*, *пожениться*, *повалиться*, *потратить*, *почувать* и т.п. Во многих случаях результативность редуцируется, становится необязательной, например: *погрозить*, *пожалеть*, *посмотреть*, *почесать* и т.д. В подобных случаях фиксация целостного действия сближается с рамочной фиксацией, главный смысл которой — квалификация действия (см. выше).

Объединяет все глаголы разряда 4, фиксирующие действия в их целостности, отношение действия к ситуативному фону. Разнообразные действия по характеру лексической семантики и независимо от длительности и структуры преследуют одну и ту же цель: **замену преситуации на постситуацию**. Этой целью могут быть: изменения в материальном мире (*Построили мост*; *Ветер повалил деревья*; *Поцарапать колени*); изменение конкретной ситуации (*повенчаться*; *поделить* землю); передача сигнала, побуждения (*постучать* в дверь; *попросить*), возникновение новой мысли, знания, впечатления (*подумать* о бедных; *побывать* в родном краю) и т.д. Таким образом, действие фиксируется глаголами с префиксом *по-* как целостный, нечленимый акт во всех случаях, когда оно выступает лишь средством, тогда как внимание субъекта речи сфокусировано на достижении цели — на перемене сопряженной с действием ситуации.

Различие и близость между фиксацией целостного действия и рамочной фиксацией регулярно демонстрируют многозначные глаголы, включающие соответствующие значения в свою лексико-семантическую

структуру. Так, у глагола *поговорить* БАС отмечает:

1. Говорить некоторое время. *Мы поговорили с ним полчаса, он приветливо проводил меня до дверей, и там мы расстались.* (Герцен).
2. Переговорить, объясниться с кем-либо. *Мне необходимо поговорить с вами, я должен объясниться... Побудьте со мной хоть пять минут!* (Чехов) [Словарь... 1960: 180].

В первом значении глагол относится к рамочной фиксации; во втором — к фиксации целостного действия. В обоих лексико-аспектуальных значениях употребляются также глаголы *побаловаться, побросать, побрызгаться, покатать, попить, пощипать* и др. БАС выделяет, кроме того, совмещение в одном употреблении значения: а) квалификации действия и б) изменения ситуации. Например, у значения глагола *потрепать* 'дергать, тормозить и т.п. некоторое время, причиняя повреждение, изъять' выделяется оттенок 'причинить урон, ущерб. О буре, шторме и т.п.' *Когда вы пойдете к нам Японским или Охотским морем, вас, может быть, основательно потреплет.* (Чаковский) [Там же: 1641–1642]. На наш взгляд, в подобных случаях имеет место комбинация двух приемов фиксации действия.

Проведенное исследование показало: 1) функциональные варианты совершенного вида, реализуемые в виде приемов фиксации действия в объективном времени, тесно связаны с типовой лексической семантикой глаголов; 2) названная связь характеризуется неравномерным распределением ЛСГ глаголов по функциональным вариантам и различной степенью жесткости данного распределения; 3) оба свойства представляют собой естественный результат восхождения мышления от конкретно-лексического к абстрактно-грамматическому уровню аспектуальной семантики.

Перечисленные тезисы надо рассматривать как предварительные выводы — в силу ограниченности фактологической базы исследования. Более широкий охват глагольной лексики совершенного вида (и отделимо — несовершенного вида) в предлагаемом здесь ракурсе позволит развить и углубить их.

ЛИТЕРАТУРА

Булыгина Т.В. Классы предикатов и аспектуальная характеристика высказывания // Аспектуальные и темпоральные значения в славянских языках. — М., 1983. — С. 20–39.

Карпухин С.А. Семантика совершенного вида // Русский язык в школе. — 2005. — № 3. — С. 81–86.

Карпухин С.А. Семантика русского глагольного вида [Электронный ресурс]. — URL: <http://dosamara.ru/docs/ofernio/diss-karpu.htmhin>. — 2011 (дата обращения: 12.08.2018).

Петрухина Е.В. Аспектуальные категории глагола в русском языке. — М., 2000.

Русский семантический словарь / под общей ред. Н.Ю. Шведовой. — М., 2007. — Т. IV: Глагол.

Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. — М.; Л., 1960. — Т. 10 (БАС).

Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. — М., 1999.

REFERENCES

Bulygina T.V. Klassy predikatov i aspektual'naja harakteristika vyskazyvaniya [Predicate classes and aspectual characteristics of the utterance]. In *Aspektual'nye i temporal'nye znachenija v slavjanskich jazykah* [Aspect and temporal meanings in Slavic languages]. Moscow, 1983, pp. 20–39. (In Rus.)

Karpukhin S.A. Semantika sovershenного vida [Semantics of the perfect form]. In *Russkij jazyk v shkole* [Russian language at school]. 2005, No. 3, pp. 81–86. (In Rus.)

Karpukhin S.A. Semantika russkogo glagol'ного vida [The semantics of the Russian verb form]. [Electronic resource]. URL: <http://dosamara.ru/docs/ofernio/diss-karpu.htmhin>. 2011 (access date: 12.08.2018). (In Rus.)

Petrukhina E.V. Aspektual'nye kategorii glagola v russkom jazyke [Aspectual categories of the verb in the Russian language]. Moscow, 2000. (In Rus.)

Russkij semanticheskij slovar' [Russian semantic dictionary]. Ed. by N.Y. Shvedova. Moscow, 2007, vol. 4: Verb. (In Rus.)

Slovar' sovremennого russkogo literaturnого jazyka [Dictionary of the modern Russian literary language]: in 17 vol. Moscow; Leningrad, 1960, vol. 10. (In Rus.)

Tolkovyj slovar' russkih glagolov: Ideograficheskoe opisanie [Explanatory dictionary of Russian verbs: Ideographic description]. Moscow, 1999. (In Rus.)

Особенности функционирования отыменного предлога причины *в силу* в современном русском языке

В данной статье дан анализ функционирования в тексте отыменного производного предлога причины *в силу*. Характеризуются семантика и особенности сочетаемости этого предлога, рассматривается сфера его употребления. Установлено, что особенности функционирования данного предлога в современном русском языке зависят от специфики его значения, сферы использования, стилистической окраски и способности выражать градуальную семантику причины.

Ключевые слова: *предлог; отыменный предлог причины; грамматическое значение предлога; субъекты каузирующей и каузируемой ситуаций; детерминат*

Svetlana M. Kolesnikova, Gong Jingsong

Specific Features of the Preposition of Cause *v silu* in the Contemporary Russian Language

This article is aimed at investigating the functions of the Russian preposition of cause *v silu* derived from a noun. We characterise the semantics of this preposition, as well as its specific features in terms of its compatibility with other units in the text. The range of the functions of this preposition is also discussed. It is established that the functions of this preposition in the contemporary Russian language are determined to a large extent by its contextual meaning, stylistic colouring and ability to express the gradual semantics of the cause.

Keywords: *preposition; noun-derived preposition of cause; grammatical meaning of prepositions; subjects of causative and causable situations; determinate*

В 60-х гг. XX в. в российской лингвистике заметно вырос интерес к изучению производных предлогов, в частности вышла в свет монография, в которой производные причинные предлоги рассматривались как грамматические средства выражения причинных отношений (см.: [Финкель 1962]). Однако с тех пор прошло более полувека, и научное представление о производных предлогах русского языка нуждается в уточнении и обновлении, поэтому современная русистика вновь проявляет научный интерес к предлогам данного типа (см.: [Шиганова 2001; Всеволодова, Кукушкина, Поликарпов 2014; Шмыкалова 2015 и др.]).

Одной из наиболее актуальных современных научных работ, посвященных производным предлогам русского языка, является коллективный труд «Русские предлоги

и средства предложного типа», в котором дается функционально-грамматическое описание реального употребления русских предлогов и рассматриваются все «предложные единицы» (собственно и несобственно предлоги), выполняющие функцию предлога, независимо от статуса [Всеволодова, Кукушкина, Поликарпов 2014].

На наш взгляд, изучение отыменных предлогов причины (далее — ОПП) не может ограничиться описанием их структурных и семантических свойств и требует обращения к функционированию данной группы предлогов в тексте, поэтому в статье внимание сконцентрировано на рассмотрении функциональных особенностей предлога причины *в силу*.

В русском языке ОПП *в силу* употребляется с Р. падежом «при указании на причинные отношения» [Ефремова 2000,

Светлана Михайловна Колесникова, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, Институт филологии

E-mail: asya28@list.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119991, Russia

Цзинсун Гун, аспирант кафедры русского языка, Институт филологии

E-mail: mockba861123@mail.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, Москва, 119991, Россия

Moscow Pedagogical State University

1/1 Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119991, Russia

Ссылка для цитирования: Колесникова С.М., Гун Цзинсун. Особенности функционирования отыменного предлога причины *в силу* в современном русском языке // Русский язык в школе. – 2019. – № 1. – С. 88–94. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-88-94.

Электронный ресурс]. В семантике данного предлога выделяется «указание на непосредственную причину чего-либо» [Шиганова 2001: 305].

В конструкциях с ОПП *в силу* подчеркивается непосредственная связь между причиной и следствием:

В силу известных событий в начале 1990-х годов, когда мы были вынуждены заниматься в основном своими делами, нам было не до Латинской Америки. (Журнал «Дипломатический вестник»).

Именной компонент данного производного предлога, называя вид ситуации-причины, косвенно указывает на непосредственность причинно-следственной связи, и, благодаря прозрачности семантики субстантивного компонента, предлог *в силу* оказывается способным выражать значение высокой степени воздействия причины на следствие.

На выбор данного предлога влияет и «**желание** подчеркнуть, что обстоятельства, являющиеся причиной чего-либо, имеют объективный характер, не зависят от **желания** человека, сильнее его» [Маркова 2016: 13] (здесь и далее выделено нами — С.К.).

С точки зрения частотности употребления данный предлог является весьма продуктивным: Национальный корпус русского языка (НКРЯ) содержит более 9 тыс. конструкций с производным предлогом *в силу*.

Но именно *в силу* скорбных обстоятельств, из-за которых семьи приезжают сюда, люди скорее открывают свою душу. (М.В. Строганова. «Главное чудо — человек») —

в качестве причины указаны *скорбные обстоятельства*, а следствие — то, что люди в данных обстоятельствах *скорее открывают свою душу*.

Предлог *в силу* часто употребляется с абстрактными именами существительными, например: *в силу изменения свойств, в силу невозможности его выполнения, в силу злоупотребления правом, в силу обстоятельств* и т.п.) [Красильникова 2013: 312]. Примечание «с отвлеченным именем существительным» к данному предлогу приведено и в «Толковом словаре сочетаний, эквивалентных слову» [Рогожникова 2003: 115], что подтверждено вышеприведенными примерами.

Рассматривая характер связи между исходной и производной ситуациями (между причиной и следствием), пользуясь

терминологией Ю.Д. Апресяна, устанавливаем, что предлог «указывает на логическую связь» [Новый объяснительный словарь... 2004: 430]: связь между причиной и следствием, оформляемая предлогом *в силу*, характеризуется как прямая, объективная. Рассматриваемый предлог «обычно предполагает указание на причину, существующую и после появления следствия» [Там же]. Ср., в НКРЯ:

Люди, *в силу* исторических обстоятельств оказавшиеся в зоне господства другого языка, теряют шансы вернуться в культурный контекст предков. (Журнал «Эксперт Северо-Запад»).

В приведенном примере обнаруживается указание на предопределенность следствия (предлог *в силу* + *Р. падеж*), обусловленного объективной причиной (историческими обстоятельствами). Основным средством выражения значимости, объективности причины и неизбежности следствия является в высказывании предлог *в силу* (см.: [Колесникова 1999–2018]); в аспекте градуальности предлоги причины впервые рассмотрены в работах О.Ю. Сидоровой [Сидорова 2016; 2017].

ОПП *в силу* образован на базе простого предлога *в* и имени существительного *сила*, входящего в производный предлог в застывшей форме *В. падежа*. Первообразный предлог *в* при изолированном употреблении не способен однозначно выразить причинное значение вследствие своей полисемантической и при этом выражает пространственное, временное, определительное или объектное значение. На семантику причинного предлога *в силу* он не оказывает значительного влияния и лишь подкрепляет частное причинное значение, вводимое именным компонентом в *В. падеже*. Частное причинное значение данного отыменного предлога причины связано с переносным значением производящего имени существительного *сила*, которое возникает вследствие метафоризации первичного значения имени и указывает на «**могущество**, влияние, власть» [Ожегов 2006: 716].

Во многих толковых словарях лексическое значение отыменного предлога причины *в силу* дается в общем виде, без указания конкретного оттенка значения причины: в Толковом словаре Д.Н. Ушакова значение данного предлога толкуется с помощью синонимов: «*вследствие, по причине*» [Ушаков 2000]; аналогичное объяснение приводится в Малом академическом толковом словаре

А.П. Евгеньевой [МАС 1988, 4: 92]; в словаре С.И. Ожегова значение предлога объясняется с помощью других производных причинных предлогов: 'по причине чего-нибудь, из-за чего-нибудь' [Ожегов 1999: 716]. В толковых словарях предлог *в силу* упоминается в словарных статьях, посвященных лексеме *сила*. В словаре синонимов Н.А. Абрамова для пояснения значения предлога *в силу* использован предлог 'вследствие' в качестве доминанты синонимического ряда причинных предлогов [Абрамов 1999, Электронный ресурс]. Аналогичное расположение предлогов причины и тот же состав синонимического ряда представлены в словаре синонимов и антонимов А.С. Гавриловой [Гаврилова 2013: 58].

Не все словари синонимов уделяют внимание предлогам, ср.: в словаре З.Е. Александровой предлоги вообще отсутствуют [Александрова 2001]; в Словаре синонимов (под ред. Л.Г. Бабенко) ряд причинных предлогов ограничивается единицами *вследствие, благодаря, по причине, из-за* [Словарь синонимов... 2011, Электронный ресурс].

Наиболее точное толкование значения предлога представлено в специализированных словарях XXI в. Так, в «Толковом словаре сочетаний, эквивалентных слову» предлог *в силу* трактуется как грамматическая единица, употребляемая при указании на причинные отношения [Рогожников 2003: 115].

Как уже отмечалось выше, ОПП *в силу*, аналогично другим ОПП в современном русском языке, требует после себя Р. падежа имени существительного и в предложении часто занимает место детерминанта:

В силу нашей ментальности, которая, впрочем, постепенно меняется, ресторан — это праздник. (Журнал «Эксперт»).

Очевидно, что такое расположение привлекает внимание к указанной причине и подчеркивает неизбежность следствия, названного в базовом предложении.

Для характеристики предлога необходимо представить его валентность — «способность слова вступать в синтаксические связи с другими элементами» [Гак 1998: 79]. У предлога выделяют две валентности: левая и правая. Для предлога причины при нейтральном порядке слов левая валентность — это следствие (производная ситуация), а правая — причина (исходная ситуация);

стандартная схема — «*произошло в силу обстоятельство*». Термины «левая» и «правая» условны, так как в тексте данные компоненты, заполняющие выделенные валентности предлога, могут меняться местами и занимают свои стандартные позиции только при нейтральном порядке слов. В случае с предлогом *в силу* чаще наблюдается изменение порядка слов и вынесение причины (правой валентности) на первое — левое — в линейном строе речи место. Связь между валентностями осознается как объективная и оценивается как сильная, например:

Во II квартале 2003 г. *в силу* определенных причин существенные условия заключенных договоров претерпели изменения. (Журнал «Бухгалтерский учет»).

В данном примере словосочетание, заполняющее левую валентность предлога *в силу* (*претерпели изменения*), расположено справа от предложно-падежной конструкции со значением причины и инверсивный порядок слов обусловлен тема-рематическим членением высказывания: предложно-падежное сочетание *в силу определенных причин* входит в состав темы.

Субъекты каузирующей и каузируемой ситуаций при употреблении предлога *в силу* чаще всего не совпадают и, следовательно, противопоставлены друг другу: причина обозначает некое вынуждающее явление со стороны, под влиянием которого реализуется изменение состояния субъекта каузируемой ситуации. Однако обнаруживаются единичные примеры совпадения субъектов каузирующей и каузируемой ситуаций:

А кинотеатр *в силу* своей величины, технической оснащенности, уровня сервиса в известном объеме возрождает эту самую эксплозию. (Журнал «Эксперт»).

В приведенном примере кинотеатр является субъектом и каузирующей, и каузируемой ситуации и выносится на первое место в предложении.

Развитие предлога *в силу* в современном русском языке связано с постепенным увеличением его «грамматичности» [Финкель 1962: 159]. Он может употребляться с анафорическим местоимением *это: в силу этого*. В НКРЯ выявлено около 600 случаев такого употребления. В большинстве примеров данное сочетание находится в позиции детерминанта:

В силу этого итальянская версия издания Huffingtonpost советует не удивляться тому, что беременная монахиня нашла убежище в ее обители в Сан-Северино. (Журнал «Огонек») — местоимение *этого* указывает на причину, названную в предыдущем предложении.

Предлог *в силу* свободно употребляется с согласуемыми указательными местоимениями *этот, тот, такой*. Местоимения стоят в форме любого рода и числа в зависимости от формы имени существительного, с которым они согласуются:

Именно *в силу этого* обстоятельства политических перспектив у нее нет. (Журнал «Коммерсантъ-Власть»);

Аберрации — природные явления, когда *в силу тех или иных* причин отдельные экземпляры бабочек становятся абсолютно неузнаваемыми. (Журнал «Наука и жизнь»).

Данный ОПП образует частотный причинный союз *в силу того, что* (в НКРЯ обнаружено 470 примеров его употребления):

Ни о каком едином экономическом пространстве речи будет вести нельзя *в силу того, что* возможностей для проведения единой экспортно-импортной политики не останется. (Газета «Известия») —

сложный причинный союз *в силу того, что* расчленен на две части: одна часть союза в роли указательного компонента расположена в главной части сложноподчиненного предложения, а другая (простой союз *что*) находится в придаточной части со значением причины. Для данного союза характерны то же значение и та же стилистическая окраска, что и для предлога *в силу*: он выражает сильную, объективную, неизбежную причину и имеет книжную окраску. В толковом словаре семантика данного союза поясняется в общем виде, указывающем на причинное значение: «употребляется при присоединении придаточной части сложноподчиненного предложения со значением причины, обуславливающей действие главной части» [Ефремова 2000, Электронный ресурс].

Предлог *в силу* при употреблении с местоимением *что* в Р. падеже образует анафорическую словоформу в функции союзного слова, предполагающего смысловую и грамматическую завершенность главной части СПП и вводящего придаточное присоединительное со значением следствия:

Видимо, за последние два месяца талибы всерьез потрепали охранников Хамида Карзая,

в силу чего выплаты по страховым обязательствам сильно обнажили русло финансового потока. (А. Иличевский й. «Перс»).

Данный предлог имеет грамматические омонимы, представляющие собой сочетание непроизводного предлога *в* и имени существительного *сила* в В. падеже, например:

Я верю *в силу* наличных денег, как верят дети в Санта-Клауса. (А. Рубанов. «Сажайте, и вырастет»).

Чаще всего, не будучи предлогом, сочетание *в силу* входит в состав фразеологического оборота *вступать (вступить) в силу / входить (войти) в силу*, трактуемого во фразеологическом словаре как «становиться (стать) законным, действующим; крепнуть (окрепнуть), быстро развиваться (развиться)» [Булыко 2007: 81], например:

Мы удовлетворены тем, что в апреле 2003 года уже *вступил в силу* Дополнительный протокол к Соглашению между государствами. (Журнал «Дипломатический вестник»).

Предлог причины *в силу* в современном русском языке характеризуется полной сформированностью, и употребление свободного сочетания *в + сила* в В. падеже обуславливает одно из проявлений грамматической омонимии, полностью отличающееся семантически и синтаксически от рассматриваемого отыменного предлога.

Полагаем, что нельзя говорить о полной синонимии предлога *в силу* и непроизводных причинных предлогов, поскольку он, будучи семантически связан с производящим именем существительным, отличается от непроизводных причинных предлогов либо семантическим оттенком, либо стилистической окраской. Отметим, что наиболее близким по семантике к предлогу *в силу* является отыменный предлог *ввиду*, однако и здесь о полной синонимии говорить нельзя, ср.:

...предки многих из них поселились в Латвии сотни лет назад, а другие — оказались *в силу* исторических обстоятельств. (Журнал «Дипломатический вестник»).

Если произвести замену (...*ввиду исторических обстоятельств*), то несколько изменится значение причины (смягчится ее значимость и усилится очевидность).

В «Новом объяснительном словаре синонимов русского языка» (под ред. Ю.Д. Апресяна) предлог *в силу* дается со стилистической

пометой «книжное» [Новый объяснительный словарь... 2004: 430]. Данная помета представлена и в Словаре Р.П. Рогожниковой [Рогожникова 2003: 115]. Данный предлог употребляется в официально-деловом, публицистическом и научном стилях, например:

Тезис истинный, но говорящий в него не верит; однако *в силу* каких-то соображений вынужден его доказывать. (Е.Н. Зарецкая. «Риторика»).

В исследованиях середины XX в. отмечалось, что «в настоящее время предлог *в силу* употребляется и в разговорной речи, и в устных выступлениях, и во всех видах письменной литературной речи [Финкель 1962: 161]. Материалы НКРЯ демонстрируют обратный процесс: в начале XXI в. данный предлог не употребляется в общедно-бытовом стиле, и тогда применение его в разговорном стиле, естественно, приводит к стилистическим ошибкам и несоответствиям:

Потому что *в силу* своего образования можно что-то понимать / и то очень немного / лишь в какой-то одной теоретической области. (Интернет).

Таким образом, особенности функционирования ОПП *в силу* в современном русском языке зависят от ряда факторов: специфики его значения, сферы использования, стилистической окраски и способности выражать градуальную семантику причины.

ЛИТЕРАТУРА

- Абрамов Н.А. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. — М., 1999 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.klex.ru/j3q> (дата обращения: 20.05.2018).
- Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. — М., 2001.
- Бабенко З.Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник. — М., 2001.
- Бабенко Л.Г. Словарь синонимов русского языка. — М., 2011 [Электронный ресурс]. — URL: <http://synonymonline.ru/download.html> (дата обращения: 20.05.2018).
- Булыко А.Н. Фразеологический словарь русского языка. — Минск, 2007.
- Всеволодова М.В., Кукушкина О.В., Поликарпов А.А. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. — М., 2014. — Кн. 1: Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц / под общ. ред. М.В. Всеволодовой.
- Гаврилова А.С. Словарь синонимов и антонимов современного русского языка. — М., 2013.
- Гак В.Г. Валентность // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. — М., 1998. — С. 79–80.
- Евгеньева А.П. Словарь русского языка: в 4 т. — М., 1985–1988. — Т. 4 (МАС).
- Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. — М., 2000 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm> (дата обращения: 05.03.2018).
- Колесникова С.М. Категория градуальности в современном русском языке: дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1999.
- Колесникова С.М. Роль контекста и речевой ситуации в репрезентации градуального значения // Человек. Коммуникация. Текст / отв. ред. А.А. Чувакин. — Барнаул, 1998. — Вып. 2. — С. 154–156.
- Колесникова С.М. Роль предлога в реализации градуальной семантики текста (на материале художественно-поэтических текстов М. Цветаевой) // Русский язык в славянской межкультурной коммуникации: история и современность: сборник научных трудов. — М., 2016. — С. 121–126.
- Колесникова С.М. Современный русский язык. Морфология: учебное пособие. — М., 2018.
- Колесникова С.М. Функционально-семантическая категория градуальности в современном русском языке: учебное пособие. — М., 2010.
- Красильникова Л.В. Выражение причинно-следственных отношений // Коммуникативный синтаксис русского языка: учебное пособие. — М., 2013. — С. 311–335.
- Маркова В.А. Предлоги *ввиду*, *вследствие*, *в результате*, *в силу* в лингводидактическом освещении // Слово. Предложение. Текст: анализ языковой культуры. — 2016. — № 10. — С. 4–13.
- Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под общ. рук. Ю.Д. Апресяна. — М.; Вена, 2004.
- Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. — М., 1999.
- Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. — 4-е изд., доп. — М., 2006.
- Рогожникова Р.П. Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову. — М., 2003.
- Сидорова О.Ю. К вопросу о градуальной функции фразеологизмов с семантикой причины (на примере адverbиальных фразеологизмов с семантикой причины) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 9-1 (75). — С. 171–173.

Сидорова О.Ю. Основные и синкретичные значения словоформ с предлогом *без* // Вестник славянских культур. — 2016. — Т. 39. — № 1. — С. 144–149.

Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: в 4 т. — М., 2000. — Т. 4.

Финкель А.М. Производные причинные предлоги в современном русском литературном языке: их возникновение, развитие, употребление. — Харьков, 1962.

Шиганова Г.А. Система лексических и фразеологических предлогов в современном русском языке: дис. ... д-ра филол. наук. — Челябинск, 2001.

Шмыкалова И.А. Производные предлоги в связи с, по причине и их текстовые парадигмы в аспекте речевой конкуренции: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Н. Новгород, 2015.

REFERENCES

Abramov N.A. Slovar' russkikh sinonimov i shodnykh po smyslu vyrazhenij [Dictionary of Russian synonyms and similar expressions]. Moscow, 1999 [Electronic resource]. URL: <http://www.klex.ru/j3q> (access date: 05.20.2018). (In Rus.)

Aleksandrova Z.E. Slovar' sinonimov russkogo yazyka [Dictionary of synonyms of Russian]. Moscow, 2001. (In Rus.)

Babenko Z.E. Slovar' sinonimov russkogo yazyka: Prakticheskij spravochnik [Dictionary of synonyms of the Russian language: A practical guide]. Moscow, 2001. (In Rus.)

Babenko L.G. Slovar' sinonimov russkogo yazyka [Dictionary of synonyms in the Russian language]. Moscow, 2011 [Electronic resource]. URL: <http://synonymonline.ru/download.html> (access date: 05.20.2018). (In Rus.)

Bulyko A.N. Frazеологический словарь русского языка [Phraseological dictionary of the Russian language]. Minsk, 2007. (In Rus.)

Vsevolodova M.V., Kukushkina O.V., Polikarpov A.A. Russkie predlogi i sredstva predlozhnogo tipa. Materialy k funkcional'no-grammaticheskomu opisaniju real'nogo upotreblenija [Russian prepositions and the means of the prepositional type. Materials to the functional grammatical description of real use]. Moscow, 2014. Book 1: Vvedenie v ob'ektivnuju grammatiku i leksikografiju russkikh predlozhnykh edinic [Introduction to the objective grammar and lexicography of Russian prepositional units]. Ed. by M.V. Vsevolodova. (In Rus.)

Gavrilova A.S. Slovar' sinonimov i antonimov sovremennogo russkogo yazyka [Dictionary of synonyms and antonyms in the modern Russian language]. Moscow, 2013. (In Rus.)

Gak V.G. Valentnost' [Valency]. In *Bol'shoj jenciklopedicheskij slovar'* [Big Encyclopedic Dictionary]. Ed. by V.N. Yartseva. Moscow, 1998, pp. 79–80. (In Rus.)

Evgenieva A.P. Slovar' russkogo jazyka [Dictionary of the Russian language]. In 4 vol. Moscow, 1985–1988, vol. 4. (In Rus.)

Efremova T.F. Novyj tolkovno-slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo jazyka [The new explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow, 2000 [Electronic resource]. URL: <http://www.clas-ses.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm> (access date: 03.05.2018). (In Rus.)

Kolesnikova S.M. Kategorija gradual'nosti v sovremennom russkom jazyke [The category of graduality in modern Russian]. Dis. Dr. Sci.(Linguistics). Moscow, 1999. (In Rus.)

Kolesnikova S.M. Rol' konteksta i rechevoj situacii v reprezentacii gradual'nogo znachenija [The role of context and speech situation in the representation of a gradual meaning]. In *Chelovek. Kommunikacija. Tekst* [Man. Communication. Text]. Ed. by A.A. Chuvakin. Barnaul, 1998, No. 2, pp. 154–156.

Kolesnikova S.M. Rol' predloga v realizacii gradual'noj semantiki teksta (na materiale hudozhestvenno-pojeticheskikh tekstov M. Cvetaevoj) [The role of the preposition in the implementation of the gradual semantics of the text (on the materials of poetic texts by M. Tsvetaeva)]. In *Russkij jazyk v slavjanskoj mezhkul'turnoj kommunikacii: istorija i sovremennost': sbornik nauchnykh trudov* [Russian language in Slavic intercultural communication: history and modernity: a collection of scientific works]. Moscow, 2016, pp. 121–126. (In Rus.)

Kolesnikova S.M. Sovremennyj russkij jazyk. Morfologija: uchebnoe posobie [Modern Russian language. Morphology]. A textbook. Moscow, 2018. (In Rus.)

Kolesnikova S.M. Funkcional'no-semanticheskaja kategorija gradual'nosti v sovremennom russkom jazyke: uchebnoe posobie [Functional-semantic category of graduality in the modern Russian language]. A textbook. Moscow, 2010. (In Rus.)

Krasilnikova L.V. Vyrazhenie prichinno-sledstvennykh otnoshenij [Expression of cause-effect relationships]. In *Kommunikativnyj sintaksis russkogo jazyka: uchebnoe posobie* [Communicative syntax of the Russian language]. A textbook. Moscow, 2013, pp. 311–335. (In Rus.)

Markova V.A. Predlogi vvidu, vsledstvie, v rezul'tate, v silu v lingvodidakticheskom osveshchenii [Prepositions v vidu, v sledstvie, v rezul'tate, v silu in the linguodidactic light]. In *Slovo. Predlozhenie. Tekst: analiz jazykovoj kul'tury* [Word. Sentence. Text: Analysis of the speech culture]. 2016, No. 10, pp. 4–13. (In Rus.)

Novyj ob'jasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo jazyka [The new explanatory dictionary of synonyms in the Russian language]. Ed. by Y.D. Apre-syan. Moscow; Vienna, 2004. (In Rus.)

Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow, 1999. (In Rus.)

Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. 4th ed., ext. Moscow, 2006. (In Rus.)

Rogozhnikova R.P. Tolkovyj slovar' sochetanij, jekvivalentnyh slovu [Explanatory dictionary of combinations equivalent to a word]. Moscow, 2003. (In Rus.)

Sidorova O.Y. K voprosu o gradual'noj funkcii frazeologizmov s semantikoj prichiny (na primere adverbial'nyh frazeologizmov s semantikoj prichiny) [On the question of the gradual function of idioms with the semantics of cause (on the example of adverbial idioms with the semantics of cause)]. In *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Questions of theory and practice]. 2017, No. 9-1 (75), pp. 171–173.

Sidorova O.Y. Osnovnye i sinkreticheskie znachenija slovoform s predlogom *bez* [Basic and syncretic meanings of word forms with the preposition *bez*]. In *Vestnik slavyanskikh kul'tur* [Bulletin of Slavic cultures]. 2016, vol. 39, No. 1, pp. 144–149. (In Rus.)

Ushakov D.N. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka [The explanatory dictionary of the Russian language]. In 4 vol. Moscow, 2000, vol. 4. (In Rus.)

Finkel A.M. Proizvodnye prichinnye predlogi v sovremennom russkom literaturnom jazyke: ih vozniknovenie, razvitie, upotreblenie [Derivative causal prepositions in modern Russian literary language: Origin, development, use]. Kharkov, 1962. (In Rus.)

Shiganova G.A. Sistema leksicheskikh i frazeologicheskikh predlogov v sovremennom russkom jazyke [The system of lexical and phraseological prepositions in the modern Russian language]: Dis. Dr. Sci. (Linguistics). Chelyabinsk, 2001. (In Rus.)

Shmykalova I.A. Proizvodnye predlogi v *svyazi s, po prichine* i ih tekstovye paradigmy v aspekte rechevoj konkurencii [Derivative prepositions in *svyazi s, po prichine* and their textual paradigms in the aspect of speech competition]. Autoref. Diss. Cand. Sci. (Linguistics). Nizhny Novgorod, 2015. (In Rus.)

ХРОНИКА

V Международный педагогический форум «Языковая норма. Виды и проблемы»

Российская академия образования, Российское общество преподавателей русского языка и литературы, фонд «Русский мир», РГПУ им. А.И. Герцена, Министерство просвещения РФ 3–4 декабря 2018 г. подготовили и провели V Международный педагогический форум «Языковая норма. Виды и проблемы». В работе форума приняли участие представители 20 стран мира и 69 регионов Российской Федерации.

На пленарном заседании в докладе «Дискуссии о норме в XXI веке» М.А. Кронгауз рассказал о свойствах нормы и ее функциях, выделил восемь типов дискуссий о норме в современном обществе, обозначил задачи лингвистов и преподавателей в контексте этой проблемы. Ректор РГПУ им. А.И. Герцена С.И. Богданов в докладе «Русский язык: сомнения и надежды» остановился на инструментах, которые позволят создать единое образовательное пространство в России.

Секционные заседания форума проходили по пяти направлениям: «Языковая норма. Виды и проблемы», «Проблемы реализации программ вузовского филологического образования», «Новые стандарты по русскому языку и литературе для современной школы», «Русский язык в зарубежной школе», «Динамика развития правописания». В рамках форума состоялись дискуссионные круглые столы: «РКИ. Требования и стандарты», «Русский язык как государственный и языковые нормы», «Языковые нормы и билингвизм», «Культура речи школьников в многонациональном государстве». Конкурсная программа форума включала направления: «Развитие правильного письма», «Русский язык и языки народов РФ», «Инновационные проекты по русскому языку в школе», «Электронные учебники по русистике для вузов», «Развитие детского чтения».

На секции «Новые стандарты по русскому языку и литературе для современной школы» заместитель министра просвещения Т.Ю. Синюгина отметила, что содержание общего образования нуждается в обновлении, в стандартах важно отразить ядро этого содержания, они должны стать инструментом, с помощью которого можно будет создать в нашей стране единое образовательное пространство. Сейчас идет работа по обсуждению с профессиональным сообществом изменений в содержании образования, в дальнейшем будут меняться подходы к экспертизе учебников, формированию федерального перечня учебников, рекомендованных к использованию в образовательном процессе.

Большой интерес участников форума вызвала конкурсная программа, победителями которой стали: Н.Б. Самсонов (проект «Диктант плюс»), С.Г. Шулежкова (проект «Проблемы сохранения самобытной культуры нагайбакского этноса и пути их решения»), Н.В. Кулибина (проект «Онлайн-уроки чтения художественной литературы на русском языке»), Т.А. Демешкина (проект «Комплексный подход к созданию онлайн-курсов: задачи и решения») и др.

А.Е. Куманьева, заместитель главного редактора журнала «Русский язык в школе»



DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-95-100

Н.А. ИСАЕВА

Стратегии решения методических проблем в высшем филологическом образовании

(На основе идей проф. А.Д. Дейкиной)

В статье рассматриваются методические идеи А.Д. Дейкиной, важные для развития высшего филологического образования в России, – идея разработки теоретических основ методики обучения в вузе школьному преподаванию и идея аксиологической лингвометодики. Выделенные аспекты содержания обучения русскому языку с методических позиций (когнитивность, коммуникативность и аксиологичность) отражают четырехкомпонентную структуру содержания образования в целом, базирующуюся на компетентностном и личностно-ориентированном подходе. Показаны возможности реализации этих идей через стратегии лингвометодической подготовки будущего учителя русского языка – когнитивную, проективную и аксиологическую, каждая из которых описана с позиции целей, содержания, формируемых компетенций и механизмов реализации.

Ключевые слова: вузовская методика; аксиологическая лингвометодика; русский язык; стратегии подготовки будущего учителя; когнитивность; коммуникативность; аксиологичность; деятельность

Nina A. Isaeva

Strategies for Solving Methodological Problems in Russian Higher Philological Education

(Based on A.D. Deykina's Ideas)

This article discusses A.D. Deykina's methodological ideas, which are shown to be important for the development of higher philological education in Russia. Thus, her works on the concept of axiological linguomethodology and the creation of a theoretical basis for the methodology of training school teachers have a particular significance. In terms of methodology, the teaching of the Russian language is demonstrated to contain cognitivism-, communication- and axiology-based aspects. In general, the Russian language education represents a four-component structure based on the competence and student-centred approach. This article shows how these ideas could be implemented in practice using the linguomethodological – cognitive, projective and axiological – strategies of training Russian language teachers. Each of these strategies is described in terms of the objectives and content of education, competencies to be formed and mechanisms of their realization.

Keywords: teacher training; axiological linguomethodology; Russian language; strategies for training future teachers; cognition; communication; axiology; activity

Из всех инновационных идей в области обучения и воспитания средствами русского языка, проводимых в жизнь

Алевтиной Дмитриевной Дейкиной, доктором педагогических наук, профессором, наставником будущих ученых, Учителем

Нина Александровна Исаева, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка, филологический факультет

E-mail: isaeva178@mail.ru

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»

ул. Степана Разина, д. 26, Калуга, 248023, Россия

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski

26 Stepan Razin str., Kaluga, 248023, Russia

Ссылка для цитирования: Исаева Н.А. Стратегии решения методических проблем в высшем филологическом образовании (На основе идей проф. А.Д. Дейкиной) // Русский язык в школе. – 2019. – № 1. – С. 95–100. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-95-100.

учителей и подрастающего поколения, особенно значимой является идея открытой методики, которая определяет перспективы развития современного образования, в том числе филологического. Актуальность этой идеи как для науки, так и для практики несомненна, поскольку от методологического осмысления путей развития методики как науки и выработки целостной концепции подготовки учителя через полифонию методических подходов зависит судьба отечественного гуманитарного, филологического образования, да и само существование нашей нации как социокультурного феномена.

О необходимости иметь методическое «чутье» и о важности уловить тенденцию как перспективу развития говорит А.Д. Дейкина, соглашаясь с Е.И. Пассовым, что удастся это немногим, но кому удастся, тот «оказывается на переднем крае науки» [Пассов 2010: 483]. И сама А.Д. Дейкина всегда была на шаг впереди в разных областях педагогической науки и практики. В своих размышлениях о высшем педагогическом образовании она отмечает, что «высшее педагогическое образование в России является отечественным достижением в организации и создании системы профессиональной подготовки учителя — специалиста в области преподавания предметов школьного цикла ...» и что «это положение необходимо сохранять как стратегическое в вузовском образовании» [Дейкина 2007: 7].

В период перехода от специалитета к системе обучения бакалавриат — магистратура, при которой профессионально направленная на учебный предмет фундаментальная подготовка и ее методическая составляющая явно сужаются, ученый говорит о том, что именно методическая вузовская наука оказывается на переднем крае борьбы за подготовку учителя-предметника, в частности учителя русского языка и литературы [Там же: 8]. Готовность к учительской работе, которая сегодня рассматривается с позиции компетентного подхода, должна обеспечиваться стратегическими решениями, учитывающими как сложившиеся традиции в области подготовки учителя-словесника, так и инновационные идеи, новые жизненные реалии.

Вузовская методическая наука, по мнению А.Д. Дейкиной, должна закрепить необходимый для утверждения своих позиций статус. Именно А.Д. Дейкиной была

выдвинута идея создания новой области научного знания — вузовской методики или методики обучения в вузе школьному преподаванию. И на кафедре методики преподавания русского языка МПГУ в начале XXI в. началась разработка ее теоретических основ. Эта область научного знания может явиться отправной точкой для обоснования стратегических решений в методической подготовке будущих учителей разных профилей по направлению «Педагогическое образование», что обозначит еще более высокий, универсальный статус данной научной области.

Ее контуры так были описаны А.Д. Дейкиной: она будет представлять собой синтез разных областей знания: методик разных предметов с психологией и педагогикой юношеского возраста, с социологией и риторикой общественного и профессионального поведения, с социолингвистикой и текстологией, культурологией, аксиологией, книговедением, информационными технологиями.

Новые дисциплины и их различные формы должны рассматриваться с разных сторон: а) формирования позитивной мотивации обучаемых на профессию; б) развития познавательной, профессионально значимой и исследовательской активности студентов; в) обеспечения профессиональной культуры выпускников [Дейкина 2007: 9].

Таким образом, вузовская методика начинает выступать в роли *метапредмета*, цементирующего разные области гуманитарного знания, являющегося фундаментом личностно-ориентированного образования.

Процессы обновления образования начинаются с изменения его содержания. В культурологической концепции, принятой сегодня в качестве основы для развития теории и практики обучения, содержание образования представлено в форме различных видов опыта: *«опыт познавательной деятельности»*, фиксированной в форме ее результатов — знаний, осуществления известных *способов деятельности* — в форме умений действовать по образцу, *творческой деятельности* — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях, установления *эмоционально-ценностных отношений* — в форме личностных ориентаций» [Краевский, Хуторской 2003: 10]. Названные четыре вида опыта являются ключевыми для рассмотрения содержания образования, при этом смещение

акцентов (переход от знаниевой парадигмы к деятельностной) не меняет структуры, а лишь немного корректирует ее.

О соотношении познавательных и коммуникативно-деятельностных аспектов применительно к обучению русскому языку размышляет и А.Д. Дейкина. В сложившемся устойчивом противопоставлении знаниевой (традиционной, отжившей) и компетентностной (инновационной) парадигм А.Д. Дейкина отстаивает ценность знаний, органичность связи языка и речи и последовательность в реализации когнитивно-коммуникативной направленности в обучении [Дейкина 2016: 20]. Ученый обоснованно считает, что в методике преподавания русского языка как родного языковая и лингвистическая компетенции должны стать основополагающими для развития коммуникативной компетенции. Полемически заостряя вопрос, что же первично в обучении языку — установка на когнитивность или коммуникативность, А.Д. Дейкина приводит афористичное утверждение: «нет языка без речи и речи без языка» [Дейкина 2016: 21].

Однако проблема когнитивности, по мнению ученого-методиста, гораздо глубже: новое знание должно обеспечиваться не со стороны его наличия (запоминания), а со стороны понимания. Другими словами, важно не только формальное знание структуры языка (его фонетического, лексического, грамматического строя), а выявление взаимосвязей между языковыми единицами, постижение их сути. И поэтому ключевым для всего процесса обучения русскому языку становятся не вопросы что? и зачем?, а вопрос почему?

Особое место в организации процесса понимания, в постижении сущности предметов, явлений должно отводиться формированию обобщенных языковых и речеведческих понятий как методу изучения языка, который должен все больше приобретать черты проблемности, выходить на новый исследовательский уровень.

Осмысленность процесса обучения — понимание, усвоение, применение — является результатом познавательной деятельности, включающей различные стороны познавательной активности учащегося: мотивационную, содержательно-процессуальную, контрольно-оценочную. Особенно важно, как считает А.Д. Дейкина, выстроить конструктивный диалог с учащимися на основе когнитивных задач. Большая роль в повышении познавательного интереса

к русскому языку лежит в области методической подготовки учителя, в его специфических профессиональных умениях, организации способов деятельности учащихся [Дейкина 2016: 23].

Подготовка учителя к профессиональной деятельности все более требует аксиологического содержания на уровне методической компетентности. Эта идея красной нитью проходит через все исследование А.Д. Дейкиной, концептуально оформляя новое направление научных исследований — аксиологическую лингвометодику. Аксиологичность становится не просто свойством сознания, а критерием истины.

Раскрывая сложность и многослойность самого понятия «аксиологичность», А.Д. Дейкина определяет его научный статус как ценностной нормы [Дейкина 2017: 37].

В период смены аксиологической парадигмы и размытости духовно-нравственных установок осознание ценностей выступает залогом самосохранения личности, в связи с чем проблема аксиологичности приобретает мировоззренческий характер.

В то же время аксиологичность посредством языка реализует воспитательный потенциал образования, определяя интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности. Аксиологический подход позволяет выявить ценностные ориентиры в отношении предмета русский язык в разных его компонентах: в содержании, в материале (тексте), в технологиях (продуктивном диалоге) [Дейкина 2014, 2017]. Таким образом, аксиологичность приобретает универсальный характер и может выступать «идеологической» основой новых методических поисков и решений.

Обозначенные А.Д. Дейкиной контуры содержания филологического образования с методических позиций отражают четырехкомпонентную структуру содержания образования в целом, выявляя ее компетентностные черты. Так, когнитивная составляющая, определяющая языковую и лингвистическую компетенцию, коррелирует с компонентом «знание», коммуникативно-деятельностная, репрезентирующая коммуникативную компетенцию прежде всего через способы деятельности, универсальные учебные действия, «работает» на два других элемента общего содержания — умение работать по образцу и принимать решения в нестандартных ситуациях, а аксиологические категории, выявляющие духовно-нравственные аспекты бытия в контексте развития

личности, отражают четвертый элемент содержания образования — опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

При этом хочется отметить, что названные элементы представляют собой систему, взаимодействуют друг с другом и между ними нет четких границ. Так, рассматривая опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, исследователи отмечают, что в нем есть и когнитивная составляющая: это представление о жизненных эмоциях и ценностях, совокупность ценностей, одобряемых в обществе, знание о ценностном выборе и его роли в жизни (да и само понятие ценности, дефиниции истинных ценностей и мнимых когнитивны по сути), хотя, конечно, в первую очередь он представляет некогнитивный (не сводимый к знаниевому компоненту) вид опыта: совокупность ситуаций, в которых необходимо проявить собственное отношение к объекту [Осмоловская 2017].

Особенно широко некогнитивные виды опыта представлены в языковом материале (текстах), поскольку русский язык как национально-культурный феномен «своей природой и своим развитием предназначен для раскрытия ценностей в процессе духовного и нравственного совершенствования человека» [Дейкина 2017: 37]. Именно язык выступает ценностным источником жизненных смыслов и может представлять эти ценности через разные виды текстов, в которых содержится прямая (фактуальная) информация о том, что изучаемые объекты ценны, важны, значимы; косвенная (подтекстовая) информация, позволяющая самостоятельно сделать вывод о ценности объекта; а также тексты, с помощью которых можно сделать ценностный выбор в предлагаемых ситуациях и сформулировать свою собственную, концептуально-нравственную позицию.

Конечно, реализация эмоционально-ценностного компонента образования представляется достаточно сложной задачей, здесь важно не только обозначить приоритеты, но и продумать механизмы встраивания духовно-нравственных скреп как в процесс обучения, так и в саму реальность, поскольку можно много говорить о ценностях в обществе, но это не приблизит подрастающее поколение к их принятию. Именно поэтому аксиологическая методика выступает фундаментальной основой для поиска решений по «вращиванию» ценностных представлений в духовно-нравственную природу человека.

Опираясь на идеи открытой методики, заложенные в работах А.Д. Дейкиной, сегодня мы выстраиваем целостную концепцию лингвометодической подготовки бакалавра — будущего учителя русского языка, включающей три ключевых направления: когнитивную, проективную и аксиологическую стратегии.

Первые две стратегии — когнитивная и проективная, реализующие три компонента содержания образования (опыт познавательной деятельности, опыт способов деятельности, репродуктивной и продуктивной), — были разработаны в рамках нашего диссертационного исследования (см.: [Исаева 2016]); третья — аксиологическая, ориентированная на четвертый компонент содержания — опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, — находится в процессе осмысления подходов и поиска механизмов ее реализации.

Предлагаемые стратегические решения опираются на общую модель образовательной стратегии как движение от цели к результату, где опорными элементами являются подходы, принципы, методы и технологии.

Покажем, как определены приоритеты для каждой из стратегий с позиции целей, содержания, формируемых компетенций и механизмов реализации.

Когнитивная стратегия направлена на формирование лингвометодического мышления будущего учителя русского языка и развитие его когнитивных способностей. Содержание ее составляют фундаментальные лингвистические знания, а также способы овладения ими. Оперирование знаниями при работе с лингвистическими понятиями осуществляется на разных уровнях (в соответствии с таксономией когнитивных целей Б. Блума), что делает процесс обучения диагностируемым и контролируемым. Данная стратегия ориентирована на овладение базовыми компетенциями — лингвистической и частнометодической, обеспечивающими теоретико-методическую основу будущей профессиональной педагогической деятельности. Постулаты когнитивной стратегии позволяют обозначить ее как **стратегию познания**.

Проективная стратегия отражает главный акцент современной образовательной парадигмы — деятельностиный — и направлена на организацию процесса обучения школьников русскому языку, управление процессом обучения. В основе данной стратегии — проектирование урока

русского языка на разных этапах методической деятельности в новом информационном пространстве с учетом требований современных стандартов.

Проективная стратегия ориентирована прежде всего на овладение практическими компетенциями (проектировочной, исполнительской, информационно-репрезентирующей, контрольно-оценочной) и реализуется с помощью гипертекстового инструмента — «Лингвометодического органайзера учителя» [Исаева 2015]. Ориентируясь на базовые положения данной стратегии, мы называем ее **стратегией действия**.

Основные положения третьей, аксиологической стратегии являются продолжением и развитием идей научной школы А.Д. Дейкиной — аксиологической лингвометодики. Необходимость получения опыта ценностного отношения к миру, духовно-нравственный потенциал языка дают импульс к поиску новых стратегических решений. Аксиологическая стратегия, значимость которой сегодня особенно очевидна, направлена на нравственное совершенствование человека в процессе образования, приобретает общегуманистический, цивилизационный характер.

Основой аксиологической стратегии лингвометодической подготовки будущего учителя на содержательном уровне может выступать формирование эмоционально-ценностного отношения к знаниям о языке и окружающему миру на основе овладения системой концептов, репрезентирующих ценности мира, добра, любви, правды, красоты и др. В процессе освоения такого содержания будут формироваться личностные компетенции, задающие вектор нравственного совершенствования человека.

Технология проектирования благотворных систем на научной и духовно-нравственной основе [Половинкин 2003] представляет механизмы реализации данной стратегии, а непосредственными инструментами могут выступать учебно-методические материалы адаптационного свойства, обеспечивающие комфортное обучение всех без исключения детей (в том числе одаренных, имеющих проблемы в развитии, детей, для которых русский язык не является родным, и т.п.).

Высокий личностный статус аксиологической стратегии характеризует ее как **стратегию ценностно-смысловых ориентаций**, поскольку при ее реализации происходит и актуализация смыслов, и принятие

ценностей, и приобретение опыта деятельности в соответствии с ценностными представлениями.

Именно комплекс выделенных стратегий (когнитивная, проективная и аксиологическая) закладывает основы дальнейших разработок в области подготовки будущего учителя русского языка, а также представляет перспективу для становления и развития вузовских методик в других областях школьного преподавания.

Таким образом, в совокупности представленных стратегий находят теоретико-методическую реализацию те идеи, которые были обозначены А.Д. Дейкиной в ее размышлениях об открытой методике.

ЛИТЕРАТУРА

Дейкина А.Д. Гуманистическая традиция формирования и развития личности школьника в современном аксиологическом понимании // Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка (к юбилею профессора А.Д. Дейкиной) / под науч. ред. Е.А. Рябухиной, В.Д. Янченко; сост. Е.А. Рябухина. — М.; Пермь, 2014. — С. 21–36.

Дейкина А.Д. Коммуникативно-когнитивное содержание обучения русскому языку: проблема соотношения // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного. — М., 2016. — С. 19–25.

Дейкина А.Д. Методические и организационные основы вузовских форм обучения на современном этапе развития высшей школы // Вузовские формы обучения: современное состояние и перспективы развития: материалы межвузовской научно-практической конференции. — М., 2007. — С. 7–10.

Дейкина А.Д. Открытая методика: аксиологичность в современных исследованиях и школьных учебниках по русскому языку // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка. — М., 2017. — С. 35–40.

Исаева Н.А. Лингвометодический органайзер учителя. — Калуга, 2015.

Исаева Н.А. Современные стратегии лингвометодической подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «Русский язык»): дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2016.

Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 3–10.

Осмоловская И.М. Культурологическая концепция содержания образования: нужен ли пятый элемент? // Содержание и методы обновляющего образования: развитие творческого

наследия И.Я. Лернера: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения И.Я. Лернера (10–12 октября 2017 г.): в 2 т. — М., 2017. — Т. 1. — С. 85–92.

Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. — Елец, 2010. — Кн. 1.

Половинкин А.И. Православная духовная культура: учеб. пособие. — М., 2003.

REFERENCES

Deykina A.D. Gumanisticheskaja tradicija formirovaniya i razvitiya lichnosti shkol'nika v sovremennom aksiologicheskom ponimanii [The humanistic tradition of the formation and development of the student's personality in the modern axiological sense]. In *Sovremennaja metodicheskaja koncepcija lichnostnogo razvitiya uchashchihsja v processe izucheniya russkogo jazyka (k jubileju professora A.D. Dejkinoy)* [Modern Methodological Concept of the Personal Development of Students in the Process of Studying the Russian Language (for the anniversary of Professor AD Deikina)]. Ed. by E.A. Ryabukhina, V.D. Yanchenko; Comp. by E.A. Ryabukhina. Moscow; Perm, 2014, pp. 21–36. (In Rus.)

Deykina A.D. Kommunikativno-kognitivnoe sodержanie obucheniya russkomu jazyku: problema sootnosheniya [Communicative-cognitive content of the teaching of the Russian language: Problem of correlation]. In *Aktual'nye voprosy metodiki prepodavaniya russkogo jazyka i russkogo jazyka kak inostrannogo* [Actual problems of teaching Russian as a first language and as a foreign language]. Moscow, 2016, pp. 19–25. (In Rus.)

Deykina A.D. Metodicheskie i organizacionnye osnovy vuzovskih form obucheniya na sovremennom jetape razvitiya vysshej shkoly [Methodological and organizational foundations of university education at the present stage of the higher education development]. In *Vuzovskie formy obucheniya: sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitiya: materialy mezvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. [University forms of education: Current state and development prospects]. Materials of the inter-university scientific-practical conference. Moscow, 2007, pp. 7–10. (In Rus.)

Deykina A.D. Otkrytaja metodika: aksiologichnost' v sovremennyh issledovaniyah i shkol'nyh uchebnikah po russkomu jazyku [Open methodology: Axiology in modern studies and school textbooks on the Russian language]. In *Sovremennye tendencii v razvitiit metodiki prepodavaniya russkogo jazyka*. [Modern trends in the development of methods of teaching the Russian language]. Moscow, 2017, pp. 35–40. (In Rus.)

Isaeva N.A. Lingvometodicheskij organajzer uchitelja [Linguo-methodical organizer of the teacher]. Kaluga, 2015. (In Rus.)

Isaeva N.A. Sovremennye strategii lingvometodicheskoy podgotovki bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya (profil' «Russkij jazyk») [Modern strategies of linguistic and methodical training of bachelors of pedagogical education (Russian language profile)]. Dis. Dr. Sci. (Linguistics). Moscow, 2016. (In Rus.)

Kraevsky V.V., Khutorskoy A.V. Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatel'nyh standartah [The subject and general aspects in educational standards]. In *Pedagogika* [Pedagogy]. 2003, No. 3, pp. 3–10. (In Rus.)

Osmolovskaya I.M. Kul'turologicheskaja koncepcija sodержaniya obrazovaniya: nuzhen li pjatyj jelement? [Cultural concept of educational content: Is the fifth element necessary?]. In *Soderzhanie i metody obnovljajushhego obrazovaniya: razvitie tvorcheskogo nasledie I.Ja. Lerner: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvjashhennoj 100-letiju so dnja rozhdenija I.Ja. Lerner (10–12 oktjabrja 2017 g.)* [Content and methods of renewed education: Development of I. Ya. Lerner's heritage]. Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 100th anniversary of I. Ya. Lerner (October 10–12, 2017). In 2 Vol. Moscow, 2017, vol. 1, pp. 85–92. (In Rus.)

Passov E.I. Metodika kak teorija i tehnologija inojazychnogo obrazovaniya [Methodology as a theory and technology of foreign language education]. Yelets, 2010. Book 1. (In Rus.)

Polovinkin A.I. Pravoslavnaja duhovnaja kul'tura: ucheb. posobie. [Orthodox spiritual culture]. A textbook. Moscow, 2003. (In Rus.)



ХРОНИКА

Алевтина Дмитриевна Дейкина (К юбилею ученого)

2 марта 2019 г. отмечает свой юбилей Алевтина Дмитриевна Дейкина, доктор педагогических наук, методолог методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ).

А.Д. Дейкина родилась в Москве, окончила школу-десятилетку № 303 и поступила на факультет русского языка и литературы МГПИ им. В.И. Ленина. Она рано начала трудиться на ниве отечественного просвещения, совмещая педагогическую деятельность с обучением в вузе.

После окончания института А.Д. Дейкина преподавала русский язык и литературу в школах Москвы, а также в школах при посольствах Советского Союза в КНДР (1969–1972), ГДР (1983–1984) и ФРГ (1988–1991).

Огромный профессиональный опыт был приобретен А.Д. Дейкиной в процессе исследовательской работы в должности младшего научного сотрудника Научно-исследовательского института содержания и методов обучения АПН СССР.

А.Д. Дейкина защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук на тему «Изучение лексики в IV–V классах с учетом межпредметных связей» (1979), а позднее — научный доклад на соискание ученой степени доктора педагогических наук «Формирование у школьников взгляда на родной язык как национальный феномен при обучении русскому языку в средней школе» (1994).

С сентября 1984 г. по настоящее время научно-педагогическая деятельность Алевтины Дмитриевны неразрывно связана с МПГУ (ранее МГПИ им. В.И. Ленина). Много творческих сил Алевтина Дмитриевна отдала во имя развития и процветания филологического факультета и кафедры методики преподавания русского языка, находясь в должности



декана (2000–2008) и заведующего кафедрой (1998–2014).

А.Д. Дейкиной опубликовано свыше 500 работ, которые посвящены актуальным проблемам современной методической науки в области преподавания русского языка. На протяжении многих лет А.Д. Дейкина — член редколлегии журнала «Русский язык в школе».

А.Д. Дейкина является основателем научной школы «Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка». Под ее научным руководством и консультированием защищены 11 докторских и 16 кандидатских диссертаций по специальности 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (русский язык).

В настоящее время А.Д. Дейкина активно сотрудничает с разными образовательными организациями, является руководителем производственной (педагогической) практики, оказывает консультативную помощь учителям-словесникам, руководит научной стажировкой на кафедре методики преподавания русского языка и вносит огромный вклад в дело подготовки высококвалифицированных специалистов.

Неустанная просветительская деятельность А.Д. Дейкиной отмечена почетным званием «Заслуженный деятель науки и образования», почетным званием «Основатель научной школы» (РАЕ). Ученики и коллеги высоко ценят Алевтину Дмитриевну как блистательного ученого и педагога, мудрого наставника, гуманного, доброго и сердечного человека, от всей души желают ей крепкого здоровья, радости, тепла, счастья, вдохновения, новых творческих достижений и процветания ее научной школе.

Кафедра методики преподавания
русского языка Института филологии МПГУ
Редакция и редколлегия
журнала «Русский язык в школе»

Евгения Григорьевна Шатова
(1926–2018)

31 мая 2018 г. ушла из жизни Евгения Григорьевна Шатова, доктор педагогических наук, профессор, ученый, чье имя и труды в области методики преподавания русского языка хорошо известны широкой педагогической общественности.

После окончания Кировоградского государственного педагогического института им. А.С. Пушкина Е.Г. Шатова работала учителем-словесником в Чернигове, завучем и директором школы на Дальнем Востоке, а затем преподавателем Уссурийского педагогического института. Талантливый педагог, она поступила в 1960 г. в аспирантуру Куйбышевского педагогического института. Научным руководителем Е.Г. Шатовой был известный ученый-методист профессор В.А. Малаховский. По окончании аспирантуры в 1964 г. Евгения Григорьевна была приглашена на работу в МГПИ им. В.И. Ленина (МПГУ) на кафедру методики преподавания русского языка, где трудилась до 2013 г.

Е.Г. Шатова защитила кандидатскую диссертацию «Пути активизации познавательной деятельности учащихся» в 1966 г. и докторскую диссертацию «Методика формирования обобщенных знаний при обучении орфографии» в 1990 г., получила звание профессора в 1992 г.; являлась действительным членом Международной академии информатизации.

В МПГУ Е.Г. Шатова создала научную школу «Развивающее обучение русскому языку на основе содержательных обобщений (или общих понятий и структур)». В рамках данного направления были защищены десятки выпускных работ студентов и кандидатских диссертаций. Основополагающие идеи Е.Г. Шатовой нашли отражение в ее публикациях и работах учеников. Монографии Е.Г. Шатовой «Методика формирования обобщений при обучении орфографии», «Работа над орфографическим правилом в условиях развивающего обучения», статьи, опубликованные в журнале «Русский язык в школе» и других журналах и сборниках, вошли в золотой фонд научно-методической литературы. Для научных работ Е.Г. Шатовой характерен психолого-педагогический подход к решению методических проблем, установление тесных взаимосвязей

с историческим опытом. Большой интерес вызвала одна из последних фундаментальных работ Е.Г. Шатовой — книга «Урок русского языка в современной школе». Этот труд внес существенный вклад в теорию и практику урока русского языка: в нем был дан анализ современного урока как целостной системы, элементы которой отражают положения современной педагогической науки и направлены на развитие познавательных и творческих способностей учащихся; предложено новое решение вопросов типологии и структуры уроков, ориентированных на идеи развивающего обучения.

Е.Г. Шатова вела многогранную педагогическую деятельность. Ее занятия со студентами отличал высокий научный уровень и профессионализм. Евгения Григорьевна формировала у студентов умения, необходимые будущим учителям-словесникам, заражала их любовью к школе и ученикам. Она уделяла большое внимание вопросам повышения квалификации учителей: была ректором Общественного педагогического университета, открывшегося при МГПИ им. В.И. Ленина в 1970-е гг. с целью подготовки учителей Москвы к работе в условиях перехода школ на новые программы и учебники. Все годы Евгения Григорьевна вела большую просветительскую и методическую работу в школах Москвы и других регионов России.

Е.Г. Шатова была удостоена званий «Отличник народного просвещения РСФСР» (1977), «Отличник просвещения СССР» (1987), награждена медалями «Ветеран труда» (1986), «В честь 850-летия Москвы» (1997); почетными грамотами Министерства просвещения СССР.

Е.Г. Шатова всегда с большим достоинством преодолевала жизненные трудности, оставаясь неизменно внимательным и доброжелательным человеком. В памяти всех знавших ее людей Евгения Григорьевна Шатова навсегда останется активным, волевым, творческим, благородным человеком, достойно прожившим свою жизнь.

Кафедра методики преподавания русского
языка
Института филологии
Московского педагогического
государственного университета

Леонид Николаевич Санжаров
(1932–2018)

Великий Леонардо да Винчи считал, что существуют три разновидности людей: те, кто видят, те, кто видят, когда им показывают, и те, кто не видят. Личность известного русского и советского лингвиста Леонида Николаевича Санжарова может служить прекрасным подтверждением этому изречению. Он, безусловно, относился к тем исключительным людям, которые не только «видят» сами, но и показывают увиденное другим, в первую очередь — своим ученикам. Л.Н. Санжаров был редким в наше время ученым, который не боялся заявлять о своих новых, часто парадоксальных идеях, не боялся внедрять новые технологии в гуманитарные области знания.

Л.Н. Санжаров родился в Ростове-на-Дону, здесь же в 1953 г. окончил пединститут, а затем учился в аспирантуре. Защита его кандидатской диссертации «Номинативные предложения в современном русском языке (на материале поэзии)» состоялась в 1962 г. в Московском педагогическом институте им. В.И. Ленина.

Дальнейшая жизнь Л.Н. Санжарова сложилась так, что за 55 лет в высшей школе (из них 40 лет — в должности заведующего кафедрой) ему пришлось работать в 12 вузах разных городов бывшего Советского Союза, география которых была весьма широка: это и Уссурийск, и Измаил, и Самарканд, и Шуя, и Тула, и мн. др.

За годы работы в вузе Л.Н. Санжаров преподавал самые разные дисциплины: «Современный русский язык», «Историю языка», «Общее языкознание», «Методику преподавания русского языка», многочисленные спецкурсы.

В науке Л.Н. Санжаров был бескомпромиссным новатором. Он активно внедрял в теорию, практику и методику преподавания лингвистических дисциплин в вузе

применение компьютеров и элементов программирования. В 1969 г. Л.Н. Санжаров организовал всесоюзную конференцию по обобщению опыта в этой области (на базе Новокузнецкого пединститута). Позднее, где бы ни работал, Леонид Николаевич везде создавал лингафонные кабинеты, компьютерные классы, под его руководством уже в 70-е гг. прошлого века принимали на вычислительных машинах не только текущие экзамены и зачеты по различным дисциплинам, но и вступительные экзамены, составляли учебное расписание. Л.Н. Санжаров добился оснащения компьютерами факультета русской филологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, где он работал с 1992 г.

В конце 1990-х — начале 2000-х гг. Л.Н. Санжаров увлекся спорной в то время фоносемантикой и многим своим аспирантам давал темы кандидатских диссертаций в этой области. И теперь его ученики, некоторые из которых защитили уже и докторские диссертации, продолжают работать в высшей и средней школе и, хочется верить, остаются верны тем новаторским принципам, с которых начиналась их деятельность в науке под руководством Л.Н. Санжарова.

Л.Н. Санжаров — автор более 130 научных работ. В 1992 г. по совокупности работ ему присвоено ученое звание профессора.

Заслуги Л.Н. Санжарова отмечены почетными грамотами Министерства просвещения РСФСР, Узбекистана, Украины.

Кафедра документоведения и стилистики
Тульского государственного
педагогического университета
им. Л.Н. Толстого

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

Drozdova O.E. Axiological Approach as a Source for the Implementation of Meta-subject Principles in the Teaching of the Russian Language.

Levushkina O.N. The Concept of Axiological Textocentrism in A.D. Deykina's Works.

Scriabina O.A. The Axiological Foundation of the Current and Future State of the Methodology of Teaching Russian (Mother Tongue).

Bolotnova N.S. Lexical Structure of the Poetic Text as a Key to the Comprehension of its Inherent Values.

Ryabukhina E.A. Use of Cognitive and Axiological Approaches in the Development of Reading Comprehension Skills in High School Students.

Ostrikova T.A. Dictation Tests with a Partial or Full Technical Support as a Versatile Educational Mean (Experience of Classification Description).

METHODOLOGICAL MAIL

Ostrenkova M.A. Analysis of the Aesthetic and Ethical Content of Folk Speech Texts at a Lesson-investigation.

Aleshnikova E.L., Chadina Yu.A. The Axiological Approach in Teaching High School Students Reading Comprehension at Russian Language Lessons.

OUT-OF-SCHOOL ACTIVITIES

Grigoriev A.V., Dobrotina I.N., Osipova I.V. On the Results of the Final Stage of the 2018 Russian Language School Olympiad.

METHODOLOGICAL HERITAGE

Bazylev V.N. Vasilii Vasilyevich Rozanov and His "Pedagogical Trafaretki".

LITERARY TEXT ANALYSIS

Romanov D.A. "Le plus national et le plus populaire": Language of Krylov's Fables (To the 250-th Krylov's Anniversary).

Frolova E.A. Functions of the Linguistic Culture *snake* in Bazhov's Tales (To the 140-th Bazhov's Anniversary).

Text secrets

Voronichev O.E. On the Linguistic Nature of F.I. Tyutchev's Puns.

LINGUISTIC NOTES

Karpukhin S.A. Lexical Semantics of Russian Verbs and Their Function of Action Fixation Using Perfect Forms.

Kolesnikova S.M., Gong Jingsong. Specific Features of the Preposition of Cause *vsilu* in the Contemporary Russian Language.

RUSSIAN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Isaeva N.A. Strategies for Solving Methodological Problems in Russian Higher Philological Education (Based on A.D. Deykina's Ideas).

CHRONICS

EDITORIAL BOARD

Editor in chief: N.A. Nikolina

L.G. Antonova, B.G. Bobylev, N.S. Bolotnova, G.N. Vladimirskaia, J.N. Gosteva, A.D. Deikina, O.E. Drozdova, E.L. Erokhina, A.V. Zelenin (*Republic of Finland*), L.P. Krysin, V.V. Lopatin, O.V. Nikitin, B.J. Norman (*Republic of Belarus*), S.S. 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.

О языке сценических произведений второй половины XVIII века

«..Я еще хочу сочинять, и желал бы знать, какие здесь нужны к тому правила». – «Самые простые, – сказал он: – во-первых, смысла и остроты не надобно; <...> берегитесь также вмещать острых шуток в ваше сочинение; ибо здесь говорить умно на театре почитается противным благопристойности, а надобно, чтоб ваши действующие лица говорили так просто и не остро, как говорят пьяные или сумасшедшие». (1789. Почта духов. Соч. – Т. I. – С. 251).

Против «красивой», бессодержательной фразы

Ритор хотя и хвалит, однако ж весьма слабо философию: по его мнению, наивеличайшее превосходство человеческого разума состоит в даровании уверять людей силою красноречия и трогать сердца благороднейшими выражениями. Философ, напротив того, почитает ратора пустословом, коего все речи ничего в себе не заключают, кроме пустого звука, по воздуху разносящегося, и никакой не приносит пользы тем слушателям, которым более потребен здравый рассудок, нежели блистательные выражения <...>

Некто из знаменитых скептических философов, говоря о раторах, сказал: «Те, которые вымыслили намазывать лицо женщин разными притираниями и делать из него маску, не столько причинили зла в свете, как высокопарные витии, которые стараются обольщать не глаза наши, но наш рассудок, и тем переменяют, ослабляют и повреждают самую сущность вещей».

(Там же. – С. 185).

Против языкового «чужебесия»

Трише (к Сумбуrowу). Каспадин, гаварьи на франсуски?

Сумбурев. Я, мусье? – Когда я соберусь ехать во Францию жить, то, верно, наперед выучусь по-французски; а кто сюда на житье едет, тому бы не худо уметь с нами говорить по-нашему; впрочем, я не готовился для такого дорогого гостя, – грубиян!

(1807. Модная лавка. Соч. – Т. II. – С. 443).

Велькаров. А вы, сударыня, я вам научу грубить добрым людям, я выгоню из вас желание сделаться маркизшами! Два года, три года, десять лет останусь здесь, в деревне, пока не бросите вы все вздоры, которыми набила вам голову ваша любезная мадам Григри; пока не отвыкните восхищаться всем, что только носит нерусское имя, пока не научитесь скромности, вежливости и кротости, о которых, видно, мадам Григри вам совсем не толковала, и пока в глупом своем чванстве не перестанете морщиться от русского языка!

(1807. Урок дочкам. Соч. – Т. II. – С. 599–600).

(Цит. по: Русские писатели о языке / под общ. ред. А.М. Докусова. – Л., 1954).

(К статье Д.А. Романова)

