

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2019



О БОГАТСТВЕ И ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Выражается сильно русский народ! И если наградит кого словом, то пойдет оно ему в род и потомство, утащит он его с собою и на службу, и в отставку, и в Петербург, и на край света. И как уж потом ни хитри и ни облагораживай свое прозвище, хоть заставь пишущих людишек выводить его за наемную плату от древнекняжеского рода, ничто не поможет: каркнет само за себя прозвище во все свое воронье горло и скажет ясно, откуда вылетела птица. Произнесенное метко, все равно что писанное, не вырубливается топором. А уж куды бывает метко все то, что, вышло из глубины Руси, где нет ни немецких, ни чухонских, ни всяких иных племен, а все сам-самородок, живой и бойкий русский ум, что не лезет за словом в карман, не высиживает его; как наседка цыплят, а влепливает сразу, как паспорт на вечную носку, и нечего прибавлять уже потом, какой у тебя нос или губы – одной чертой обрисован ты с ног до головы!

Как несметное множество церквей, монастырей с куполами, главами, крестами рассыпано по святой благочестивой Руси, так несметное множество племен, поколений, народов толпится, пестреет и мечется по лицу земли. И всякой народ, носящий в себе залог сил, полный творящих способностей души, своей яркой особенностями и других даров бога, своеобразно отличился каждый своим собственным словом, которым, выражая какой ни есть предмет, отражает в выражении его часть собственного своего характера. Сердцеведением и мудрым познанием жизни отзовется слово британца; легким щеголем блеснет и разлетится недолговечное слово француза; затейливо придумает свое, не всякому доступное умно-худощавое слово немец; но нет слова, которое было бы так замашисто, бойко, так вырвалось бы из-под самого сердца, так бы кипело и животрепетало, как метко сказанное русское слово. («Мертвые души»).

Пред вами громада – русский язык! Наслаждение глубокое зовет вас, наслаждение погрузиться во всю неизмеримость его и изловить чудные законы его... Начните с первоначальных оснований. Перечитайте все грамматики, какие у нас вышли, перечитайте для того, чтобы увидеть, какие страшные необработанные поля и пространства вокруг вас. Не читайте ничего, не делая тут же замечаний на всякое правило и на всякое слово, записывая тут же это замечанье ваше. Испишите дести и стопы бумаги, и ничего не делайте, не записывая. Не думайте о том, как записывать лучше, и не обдeldывайте ни фразу, ни мысли, бросайте все как материал. Прочтите внимательно, слишком внимательно академический словарь. На всякое слово сделайте замечание тут же на бумаге. В душе вашей заключены законы общего. Но горе вам проповедовать их теперь... только тогда, когда исследуете все уклонения, исключения, малейшие подробности и частности, тогда только можете явить общее во всей его колоссальности.

(Из письма С.Т. Аксакову, декабрь 1844 // Соч. – Т. XII. – С. 125–126).

(Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений. – М.: Изд. АН СССР, 1951.)

(К статье М.Р. Шумариной)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года

Выходит 6 раз в год

Москва

Издатель – ООО «Наш язык»

2

март

апрель

2019

16 +

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

Нарушевич А.Г. Учебник русского языка как средство формирования навыков говорения 3

Маслова М.В. Некоторые аспекты аудирования в ситуации диалога на уроках русского языка и в рамках итогового собеседования 8

Самолитина А.В. Зачем и как учить пятиклассников интонационному оформлению речи? 16

Совершенствуем профессиональную подготовку

Мучник Б.С. Беспорядок слов: новое решение многовековой проблемы 21

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

Богданова Е.С. Работа над грамматическими ошибками на уроках русского языка в старшей школе 26

Шаталова О.В. Куда приводят семантическая безграмотность и стилистическая толерантность? (Заметки на полях сочинения) 31

Гаврилов В.В. Определение проблемы в тексте Единого государственного экзамена по русскому языку: концептуальный подход 35

Сульниченко В.Н. Формирование культуры речи: опыт работы над паронимами при изучении имени прилагательного (VI класс) 41

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

Телкова В.А. А.Г. Филонов – педагог, теоретик словесности и русский писатель 47

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Шумарина М.Р. «Что ни звук, то и подарок...»: метаязыковые комментарии в прозе Н.В. Гоголя (К 210-летию со дня рождения) 53

Геймбух Е.Ю. Лексико-семантическое поле «счастье» в композиционно-речевой структуре одноименной миниатюры В.П. Астафьева (К 95-летию со дня рождения) 62

Загадки текста

Косихина С.В. Концепт «музыка» в творчестве И.Ф. Анненского 67

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

Каверина В.В. Употребление буквы ё: история и современность 73

ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Москвин В.П. Замена ударного [é] ударным [ó]: причины и следствия 80

Романов Д.А. Проблема ассимиляции зубных согласных по мягкости в современной речевой практике 88

В МИРЕ СЛОВ

Барандеев А.В. Этимологии «необычных» топонимов 92

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Бакланова И.И. – И.А. Шелкова. Историческая грамматика русского языка: учебное пособие 97

Никитин О.В. – Толковый словарь русской разговорной речи 101

ХРОНИКА

Куманьева А.Е. Всероссийская конференция «Общественно-профессиональное обсуждение хода внедрения и применения разработанной модели аттестации на основе использования единых федеральных оценочных материалов и типовых комплектов ЕФОМ для проведения аттестации учителей» 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 28.02.2019. Формат 70x100¹/₁₆. Бумага офсетная.

Печ. л. 8. Тираж 600 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



Учебник русского языка как средство формирования навыков говорения

Цель данной работы – изучение сформированности навыков говорения у выпускников основной общеобразовательной школы по результатам итогового собеседования, проведенного в 2017/2018 учебном году, а также описание системы коммуникативно-ориентированных заданий, которые должен включать современный учебник русского языка.

В работе использован метод лингвистического наблюдения за речевой практикой учащихся.

Наблюдения за речью учащихся в процессе построения монологического высказывания выявили ряд проблем в формировании навыков говорения: 1) незнание/несоблюдение типичной композиционной структуры текста определенного функционального типа; 2) незнание речевых моделей, характерных для описания, повествования и рассуждения; 3) несоблюдение орфоэпических, грамматических и речевых языковых норм.

Решение данных проблем требует включения в современные учебники и учебные пособия не только теоретического материала по текстоведению, но и продуманной системы коммуникативно-ориентированных заданий, способствующих развитию устной речи школьников через активизацию продуктивных видов речевой деятельности.

Ключевые слова: *методика обучения русскому языку; итоговое собеседование по русскому языку; устная речь; монолог; описание; повествование; рассуждение*

Andrey G. Narushevich

Russian Textbook as a Means of Speaking Skills Formation

The purpose of this work is to study the formation of speaking skills among graduates of the main secondary school based on the results of the final interview conducted in the 2017/2018 school year, as well as to describe the system of communication-oriented tasks, which should be included in a modern Russian textbook.

The paper uses the method of linguistic observation of students' speaking practice.

Observations on the students' speech in the process of constructing a monologic utterance revealed a number of problems in the formation of speaking skills: 1) ignorance or failure to follow the typical compositional structure of a text of a certain functional type; 2) ignorance of speech patterns characteristic for description, narration and argumentation; 3) failure to follow orthoepic, grammatical and speech language norms.

The solution of these problems requires that modern textbooks and coursebooks include not only theoretical material on text studies, but also a well-thought-out system of communication-oriented tasks that contribute to the development of students' oral speech through the activation of the productive types of speech activity.

Keywords: *methods of teaching the Russian language; final interview in the Russian language; oral speech; monologue; description; narration; argumentation*

Андрей Георгиевич Нарушевич, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка и литературы

E-mail: anarushevich@yandex.ru

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

ул. Инициативная, д. 48, Таганрог, Ростовская обл., 347922, Россия

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics

48 Initsiativnaya str., Taganrog, Rostov region, 347922, Russia

Ссылка для цитирования: *Нарушевич А.Г. Учебник русского языка как средство формирования навыков говорения // Русский язык в школе. – 2019. – № 2. – С. 3–7. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-3-7.*

Статья написана при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 19-013-00101.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, одним из важнейших результатов изучения русского языка в основной общеобразовательной школе является «совершенствование видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма), обеспечивающих эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения» [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 2011: 10].

Особое внимание должно быть уделено формированию навыков говорения, что связано также с введением итогового собеседования по русскому языку, задача которого – оценить уровень общеобразовательной подготовки выпускников IX классов в целях допуска к государственной итоговой аттестации.

В 2017/2018 учебном году итоговое собеседование предполагало выполнение четырех заданий: 1) выразительное чтение вслух текста научно-публицистического стиля; 2) пересказ текста с привлечением дополнительной информации; 3) создание тематического монологического высказывания; 4) участие в диалоге [Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения итогового собеседования по русскому языку, Электронный ресурс].

Опыт участия в проведении итогового собеседования позволяет сделать определенные выводы о способах и приемах формирования навыков говорения, а также наметить пути совершенствования учебников русского языка с целью усиления их коммуникативной направленности.

Один из важных аспектов обучения говорению – работа по созданию монологических высказываний. Цель обучения монологической речи – «формирование умения логически последовательно, связно, полно и правильно излагать свои мысли в устной форме» [Капинос 1991: 46]. Монологическая речь, как правило, отличается большей упорядоченностью, последовательностью, а также всегда нацелена на определенный результат – «создание монологического высказывания, которое в зависимости от содержания и намерений говорящего относится к одному из функциональных типов речи» [Методика развития речи на уроках русского языка 1991: 135]. Как известно, на итоговом

собеседовании девятиклассники при построении монологического высказывания могут выбрать тип речи: описание, повествование или рассуждение.

Описание на итоговом собеседовании предполагает работу с фотографией. Наиболее распространенная ошибка при выполнении этого задания заключается в том, что описание подменяется перечислением отдельных деталей, лишенным целостности. При этом часто игнорируется тема описания, обозначенная на карточке участника. Избежать этих ошибок поможет **алгоритм работы с фотографией**.

1. Определите тему монологического высказывания (праздник, чтение, спорт, отдых и др.).

2. Рассмотрите фотографию очень внимательно. Как правило, на ней запечатлены люди, совершающие какие-либо действия (или занимающиеся каким-либо видом деятельности). Выделите на снимке главное и ответьте на вопросы: кто изображен на фотографии и чем занят этот человек? О чем, возможно, думает? Какие чувства, скорее всего, испытывает?

3. Обратите внимание на примерный план, предложенный в карточке участника собеседования. Постарайтесь включить все пункты этого плана в свой ответ [Нарушевич, Смерчинская 2018: 36].

Обучение описанию должно опираться на систему заданий, включающих чтение и анализ текстов-описаний, создание собственных текстов, в том числе «направленных» описаний от определенного лица, с заданным настроением, работу с рисунками, фотографиями, репродукциями картин.

Приведем примеры заданий по обучению описанию для V–VII классов.

Задание 1. Прочитайте тексты с описанием интерьера – обстановки внутри помещения. Расскажите, какие профессиональные качества людей отразились в описании интерьера? (Учащимся предлагаются тексты с описанием рабочего кабинета Петра I и кабинета писателя К.Г. Паустовского.)

Задание 2. Обычно человек, живущий в комнате долгое время, накладывает отпечаток на интерьер, в котором отражаются особенности характера, привычки, увлечения человека. Попробуйте описать людей, живущих в изображенных комнатах. (Предлагаются две фотографии.)

Задание 3. Устно опишите комнату своей мечты так, чтобы в ней отразились ваши увлечения. В своем рассказе вы можете использовать следующие опорные слова: *около,*

недалеко от, вблизи, поблизости, в нескольких шагах, здесь, рядом с ним, из-под чего-то, направо от, слева от, справа, неподалеку, напротив, посреди, посередине, с одной стороны; находится, располагается.

Задание 4. Опишите комнату, украшенную к Новому году, чтобы слушатели почувствовали атмосферу праздника.

Попробуйте описать комнату от лица:

1) гостя, неожиданно попавшего в празднично украшенную комнату;

2) ребенка, впервые увидевшего новогоднюю елку.

Задание 5. Представьте, что в торговом центре потерялся мальчик. Работник охраны попросил описать внешность мальчика. Составьте нужное описание, используя полезные, с вашей точки зрения, сведения о мальчике и добавив недостающие.

Мальчик на вид шести-семи лет. У него карие глаза, темно-русые волосы. Учится в первом классе. Ходит в художественную школу, хорошо рисует. Занимается спортом. Боится шекотки. Любит шоколад и мороженое. Слегка картавит. Одет в джинсы и красную футболку.

Задание 6. Перед вами фотографии трех русских поэтов: С.А. Есенина, В.В. Маяковского, В.С. Высоцкого. Вспомните, что вы знаете о жизни каждого из них. (При необходимости обратитесь к справочной литературе или интернет-ресурсам.) Какие черты характера можно увидеть на этих фотографиях? Подготовьте устный рассказ на тему «Лицо на старой фотографии» [Нарушевич, Голубева 2017: 100—107].

Девятиклассники, выбравшие на итоговом собеседовании монолог-повествование, допустили следующие ошибки:

1) отсутствие четкого плана повествования;

2) нарушение хронологии событий;

3) «перескакивание» с одной мысли на другую;

4) игнорирование примерного плана, предложенного в карточке участника.

Предупредить появление этих ошибок поможет **алгоритм подготовки монолога-повествования**.

1. Определите тему монологического высказывания (праздник, поход, загородная поездка, учебное мероприятие и др.).

2. Выберите из событий своей жизни то, о котором будете рассказывать. Ответьте на вопросы: где и когда произошло событие? Кто его участники? Как событие планировалось, подготавливалось (начиналось)? Затем восстановите последовательность развития события

(рассказывая о нем, вы можете использовать слова *сначала, затем, после, в итоге* и др.). Обязательно поразмышляйте об отношении участников события к происшедшему. Вспомните, чем все завершилось. Сделайте вывод.

3. Постройте повествование, пользуясь примерным планом, предложенным в карточке участника собеседования. Постарайтесь включить все пункты этого плана в свой ответ.

Выявленные недочеты показывают необходимость целенаправленной работы с композицией текста-повествования: чтение и анализ повествовательных текстов, выявление композиционных элементов текста, восстановление текста с нарушенной композицией, восстановление пропущенных композиционных элементов повествования, включение в повествовательный текст элементов описания и рассуждения, подготовка устных сообщений повествовательного характера. Приведем примеры заданий.

Задание 1. Прочитайте отрывки и расположите их в хронологическом порядке так, чтобы получился связный рассказ. Объясните, что помогло вам выполнить это задание? (Ученикам предлагаются расположенные в произвольном порядке фрагменты рассказа В. Драгунского «Девочка на шаре».)

Задание 2. Прочитайте отрывок. Придумайте возможный вариант развития событий и расскажите.

Яблоко пряталось среди листьев, пока его друзей срывали с дерева.

Ему не хотелось попадать в руки человека: попадешь, а из тебя еще, чего доброго, компот сделают! Приятного мало. <...> (Ф. Кривин).

(После выполнения задания учащимся предлагается сравнить свой вариант с авторским.)

Задание 3. Придумайте возможный вариант событий, предшествующих такой концовке, и расскажите.

<...> С тех пор прошло несколько лет, но Мурка до сих пор с опаской поглядывает на роликовые коньки и старается быстрее прошмыгнуть мимо.

Задание 4. Прочитайте текст. Найдите в справочной литературе или в Интернете материал, чтобы восстановить пропущенную часть. Перескажите текст целиком.

Лошади долгое время не могли перевозить тяжести. Сбруя, закрепленная на животе и опоясывающая шею животному, могла его задушить,

если ему нужно было прикладывать большие усилия. <...> Это изобретение стало огромным достижением, которое дошло до европейцев только через тысячу лет!

Задание 5. Подготовьте материал для устного сочинения «Интересное событие в моей жизни». Ответьте на вопросы.

- 1) О каком событии вы хотите рассказать?
- 2) Где и когда это случилось?
- 3) Кто, кроме вас, был участником этого события?
- 4) С чего все началось?
- 5) Как развивалось событие? (Используйте слова *затем, позднее, позже, после этого* и под.)
- 6) Чем все закончилось?
- 7) Какую роль это событие сыграло в вашей жизни? (Чему вас научил этот случай? Какой вывод вы сделали для себя? Какой вывод могут сделать окружающие?)

Монолог-рассуждение на итоговом собеседовании был связан с ответом на проблемный вопрос. Например: Тема 3. Мода. Всегда ли нужно следовать моде?

- 1) Что означает, по вашему мнению, слово *модный*?
- 2) Вы слушаете чужие советы? Чьи советы для вас особенно важны?
- 3) Приведите пример отрицательного влияния моды [Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов для проведения итогового собеседования по русскому языку, Электронный ресурс].

При построении монолога-рассуждения девятиклассники допускали следующие типичные ошибки:

- 1) подмена рассуждения повествованием или описанием;
- 2) несоответствие предложенных аргументов тезису;
- 3) отсутствие аргументирующей части высказывания;
- 4) отсутствие обобщающего ответа на проблемный вопрос.

Организовать деятельность учащихся при подготовке рассуждения поможет **алгоритм работы над монологом-рассуждением.**

1. Определите тему монологического высказывания и главный вопрос, на который вам предстоит ответить (они сформулированы в карточке участника собеседования).

2. Вспомните, как строится текст-рассуждение. Сформулируйте тезис (мысль, которую вы будете обосновывать), подберите доказательства (примеры, которыми подтверждается тезис), сделайте вывод. Используйте сложноподчиненные предложения, которые

позволяют выразить значения причины, цели, следствия и др. Помните, что ваше высказывание не должно быть категоричным (достичь этого помогут вводные конструкции: *я думаю, мне представляется, возможно, вероятно, по-видимому* и др.).

3. Постройте рассуждение, пользуясь примерным планом, предложенным в карточке участника собеседования. Постарайтесь включить все пункты этого плана в свой ответ.

Коммуникативно-ориентированные задания по созданию текста-рассуждения должны включать работу по выявлению логической структуры текста-рассуждения, подбору аргументов, использованию различных способов аргументации, что будет способствовать эффективной подготовке учащихся к итоговой аттестации в форме ОГЭ и ЕГЭ.

Задание 1. Прочитайте текст. Найдите в нем два противоположных тезиса. Какие аргументы приведены в подтверждение одного и в подтверждение другого? Какой тезис поддерживает автор, а какой отвергает? К какому выводу приходит автор? Составьте план текста.

Существует мнение, что дремучие леса не нужны человеку: лесное хозяйство вести в них трудно, плодами растительными они обычно небогаты, гулять или отдыхать в них и вовсе глупо. В таком лесу даже, пожалуй, страшно-вато, человек чувствует себя в нем беспомощным, и даже охотники не очень любят забредать в такой лес. Лесоводы считают, что старые леса нужно вырубать, вычищать, а на их месте сажать новые, состоящие из ценных пород деревьев.

Может быть, и в самом деле дремучие леса хороши только на картинах художников? Давайте присмотримся внимательнее. В лесной глуши, под покровом деревьев, предпочитают прятаться многие птицы и звери. В лесных дебрях селятся черные дятлы, глухари, филины. Под старыми упавшими деревьями выводят свое потомство вепри, устраивают берлоги медведи, роют логова волки. Прячась от преследования, в дремучем лесу скрываются куницы и соболи, косули и кабаны. Плохо жилось бы многим лесным обитателям без надежных укрытий, без защиты дремучих лесов. Так что дремучие леса нужны, и все природолюбцы и охотники это хорошо понимают. (И. Лунегов).

Задание 2. Продолжите рассуждение, дополнив его своими аргументами и примерами. Сделайте вывод.

Каким должен быть хороший учитель? Я думаю, хороший учитель должен обладать многими качествами. Во-первых, он должен хорошо

знать свой предмет, потому что только человек, обладающий глубокими знаниями, может научить других...

Задание 3. Постройте текст-рассуждение, ответив на один из предложенных вопросов. Приведите примеры. Сделайте вывод.

- 1) Почему нужно быть вежливым?
- 2) Почему нужно уметь хранить тайну?
- 3) Вредны или полезны компьютерные игры?
- 4) Нужна ли школьная форма?
- 5) Какое качество характера я люблю (не люблю) в человеке?

Таким образом, результаты проведенного в 2017/2018 учебном году итогового собеседования выявили следующие проблемы в формировании навыков говорения у учащихся основной общеобразовательной школы:

- 1) незнание/несоблюдение типичной композиционной структуры текста определенного функционального типа;
- 2) незнание речевых моделей, характерных для описания, повествования и рассуждения;
- 3) несоблюдение орфоэпических, грамматических и речевых языковых норм.

Решение данных проблем требует включения в современные учебники и учебные пособия не только теоретического материала по текстоведению, но и продуманной системы коммуникативно-ориентированных заданий, способствующих развитию устной речи школьников через активизацию продуктивных видов речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов для проведения итогового собеседования по русскому языку [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения 01.06.2018).

Капинос В.И. и др. Развитие речи: Теория и практика обучения. – М., 1991.

Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1991.

Нарушевич А.Г., Голубева И.В. Русский язык. Готовимся к ГИА/ОГЭ. Тесты, творческие работы, проекты. 6 класс. – М., 2017.

Нарушевич А.Г., Голубева И.В. Русский язык. Готовимся к ГИА/ОГЭ. Тесты, творческие работы, проекты. 7 класс. – М., 2017.

Нарушевич А.Г., Смерчинская Н.М. ОГЭ. Готовимся к устному собеседованию. Русский язык: практикум для 9 класса. – М., 2018.

Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения итогового собеседования по русскому языку [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения 01.06.2018).

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2011.

REFERENCES

Demonstracionnyj variant kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov dlja provedenija itogovogo sobesedovanija po russkomu jazyku [Elektronnyj resurs] [Demonstration version of the control measuring materials for the final interview in Russian language [Electronic resource]]. – URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (access date: 01.06.2018). (In Rus.)

Kapinos V.I. i dr. Razvitie rechi: Teorija i praktika obuchenija [Speech development: Theory and practice of education]. Moscow, 1991. (In Rus.)

Metodika razvitija rechi na urokah russkogo jazyka [Methods of speech development for Russian language lessons] / pod red. T.A. Ladyzhenskoi. Moscow, 1991. (In Rus.)

Narushevich A.G., Golubeva I.V. Russkij jazyk. Gotovimsja k GIA/OGJe. Testy, tvorcheskie raboty, proekty. 6 klass. [Russian language. Preparing for the GIA / OGE. Tests, creative works, projects. 6th grade]. Moscow, 2017. (In Rus.)

Narushevich A.G., Golubeva I.V. Russkij jazyk. Gotovimsja k GIA/OGJe. Testy, tvorcheskie raboty, proekty. 7 klass. [Russian language. Preparing for the GIA / OGE. Tests, creative works, projects. 7th grade]. Moscow, 2017. (In Rus.)

Narushevich A.G., Smerechinskaja N.M. OGJe. Gotovimsja k ustnomu sobesedovaniju. Russkij jazyk: praktikum dlja 9 klassa [Preparing for an interview. Russian language: workshop for 9th grade]. Moscow, 2018. (In Rus.)

Specifikacija kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov dlja provedenija itogovogo sobesedovanija po russkomu jazyku [Elektronnyj resurs] [Specification of test measuring materials for the final interview in Russian language [electronic resource]]. – URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (access date: 01.06.2018). (In Rus.)

Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija / Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii [Federal State Educational Standard for Basic General Education / Ministry of Education and Science of the Russian Federation]. Moscow, 2011. (In Rus.)

Некоторые аспекты аудирования в ситуации диалога на уроках русского языка и в рамках итогового собеседования

В статье осуществлена попытка избежать неоправданного переноса свойств устного экзамена по иностранному языку на итоговое собеседование по русскому языку; расширен интенционально-тематический репертуар диалогов, установлено соответствие между инициальными интенциями и вариантами реактивных шагов (ходов, поступков) в диалогических фрагментах, параметрированы с позиций темы и интенции / ответной реакции диалоги, содержащиеся в аудиоприложении к учебникам по русскому языку под ред. А.Д. Шмелева.

Ключевые слова: *диалог; аудирование; итоговое собеседование по русскому языку; декодирование; моделирование; интенция; инициальный речевой акт; реактивный речевой акт; тема*

Marina V. Maslova

A few Aspects of Speech Listening in Dialogic Situations at the Russian Language Lessons and in the Framework of the Final Interview

The article attempts to avoid the unjustified transfer of the features of the oral exam in a foreign language to the final interview in the Russian language. The intentionally-thematic repertoire of dialogues was expanded. The correspondence between initial intentions and variants of reactive steps (moves, actions) in dialogical fragments was established. The dialogues contained in the audio supplement to the Russian language textbooks under the editorship of A.D. Shmelev were parameterized in terms of the theme and intention / response.

Keywords: *dialogue; listening; final interview in the Russian language; decoding; modeling; intention; initial speech act; reactive speech act; theme*

В 2018 г. в рамках реализации Концепции преподавания русского языка и литературы вводится итоговое собеседование по русскому языку для девятиклассников. «Целью введения устной части государственной итоговой аттестации по русскому языку является усиление стратегического направления развития современной школы — коммуникативной направленности в обучении» [Цыбулько, Малышева 2018: 14, Электронный ресурс]. Это означает, что дополненная версия итоговой аттестации по русскому языку в IX классе теперь ориентирована на контроль всех четырех видов речевой деятельности: письма, чтения, говорения и аудирования. Заметим,

что аудитивные умения учащихся оказываются востребованными при выполнении большинства заданий письменной и устной частей экзамена по русскому языку (сжатого изложения содержания прослушанного текста, чтения вслух текста научно-публицистического стиля, пересказа текста с привлечением дополнительной информации, тематического монологического высказывания, участия в диалоге). Областью, разработанной менее других в методике преподавания русского языка, следует признать обучение аудированию речи в ситуации диалога. Проблеме формирования аудитивных умений у участника диалога посвящено много исследований специалистов в области теории и практики преподавания иностранного языка и РКИ. Попытка перенесения их достижений в сферу обучения русскому языку как родному обнаруживается, в частности, в разработке заданий для итогового собеседования: задание 4 «Участие в диалоге» предусматривает вопросно-ответную форму коммуникации, которая строится на трех вопросах, заранее известных собеседнику-экзаменатору (сравним: на устном экзамене по иностранному языку предлагается принять участие в условном

Марина Валентиновна Маслова, учитель русского языка и литературы

E-mail: marina.maslow@yandex.ru

МАОУ «Лицей № 14 им. заслуженного учителя РФ А.М. Кузьмина»

*ул. Мичуринская, д. 112В, Тамбов, 392032, Россия
Lyceum № 14 honored teacher of the Russian Federation A.M. Kuzmin*

112V Michurinskaya str., Tambov, 392032, Russia

Ссылка для цитирования: *Маслова М.В. Некоторые аспекты аудирования в ситуации диалога на уроках русского языка и в рамках итогового собеседования // Русский язык в школе. – 2019. – № 2 – С. 8–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-8-15.*

диалоге-расспросе, т.е. ответить на шесть услышанных в аудиозаписи вопросов телефонного опроса).

Одна из причин, препятствующих заимствованию из методики преподавания РКИ форм проверки коммуникативной компетенции школьников – носителей русского языка, – это своеобразие слухового восприятия и понимания родной речи: «...Если деятельность адресанта предполагает кодирование сообщения (содержания), то деятельность адресата не предполагает, по-видимому, обратного процесса декодирования. <...> Понимание – это не дешифровка сообщения, и мы не обладаем, по-видимому, специальным декодирующим устройством. В нашем распоряжении есть лишь механизмы распознавания фонем и, соответственно, идентификации слов – но это именно механизмы распознавания и идентификации языковой формы, а не механизмы декодирования: сами по себе они не позволяют перейти от формы к содержанию.

Процесс понимания – это активный процесс, в принципе несводимый к опознанию языковых форм: понимание текста осуществляется через его моделирование, которое принципиально отличается от декодирования текста. <...> Понимание текста не предполагает поэлементный анализ, при котором последовательно подыскивается соответствие каждому языковому знаку, как это должно было бы иметь место при декодировании; не предполагает оно и анализ непосредственно составляющих, когда определяется иерархическая последовательность компонентов текста: текст (по крайней мере на уровне предложения) в принципе воспринимается как целое» [Успенский 2012: 124–125]. Б.А. Успенский, чья позиция отражена в приведенной цитате, отмечает целостность, синкретичность, интегративный характер восприятия родной речи.

И.Н. Борисова также утверждает, что коммуникативное намерение адресанта, оформленное в его речи, не декодируется, а «опознается адресатом в силу конвенционального и стереотипного характера соотношения» [Борисова 2014: 221]. Характеризуя процесс понимания инициальных реплик слушателем, И.Н. Борисова наряду со словом *опознание* употребляет термин *перекодирование*, под которым понимает выявление адресатом речевого намерения в речевом жанре, выбранном говорящим.

В.И. Шляхов пишет о переходе слушающего «от конечного материального результата действительной речи (любой текст) к когнитивным структурам» и называет этот переход конвертацией речевого произведения. «Если человек определяет, что в пространстве общения ничего нового не происходит, он ведет себя привычным образом» [Шляхов 2008: 28], – отмечает ученый, под «привычным образом» подразумеваемая, вероятно, оперирование когнитивными схемами, структурами, фреймами, т.е. некими моделями, хранящимися в памяти коммуниканта и воспроизводимыми им. Развивая мысль В.И. Шляхова, можно предположить, что, оказавшись в незнакомой ситуации общения, столкнувшись с новой информацией или информацией известной, но выраженной в неожиданной форме, реципиент вынужден «включить» механизм декодирования.

Итак, восприятие и родной, и чужой речи на слух и ее понимание связано с несколькими механизмами, среди которых моделирование, декодирование, опознание, перекодирование, распознавание и идентификация языковой формы и др. Сеем предположить, что различие кроется в степени участия этих механизмов в процессе восприятия и понимания речи, последовательности их «включения» и «механистической» доминанте. На этом прервем наши размышления о специфике восприятия родной речи на слух и обратимся к анализу состояния обучения школьников аудированию в ситуации диалога в современной школе.

Изученные нами программы курса русского языка для V–IX классов общеобразовательных учебных заведений, составленные в соответствии с требованиями, установленными ФГОС ООО, и на основе Примерной основной образовательной программы основного общего образования (к предметной линии учебников Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой и др.; к линии УМК В.В. Бабайцевой; к линии УМК М.М. Разумовской; к линии учебников под ред. А.Д. Шмелева), называют следующие виды (жанры) диалога, которыми должны владеть выпускники основной школы: диалог-расспрос, этикетный диалог, диалог-побуждение, диалог – обмен мнениями, комбинированный диалог, сочетающий в себе разные виды диалогов. Кроме того, программа к УМК под ред. А.Д. Шмелева называет три вида полилога (беседа, обсуждение, дискуссия);

в перечне жанров разговорной речи, упомянутых в программе, два (беседа и спор) являются диалогическими. Однако обучение аудированию — чрезвычайно сложному виду деятельности, почти не поддающемуся в реальном общении анализу и фиксации, — следует начинать не с диалоговых жанров, а с единиц, «сохраняющих свойства, присущие целому» [Выготский 2016: 29]. «Единица диалогического взаимодействия должна обладать свойством целого — диалогичностью, т.е. быть единицей взаимодействия. Такой единицей может быть только диалогический фрагмент или микродиалог, а не отдельная реплика-высказывание. Диалогические единицы отличаются от последней эксплицированным диалогическим, интерактивным характером» [Борисова 2009: 19].

Изучение единицы диалога предполагает только одна из вышеназванных программ — программа к линии учебников под ред. А.Д. Шмелева. В качестве такой единицы здесь выступает речевой акт. Но названия разновидностей речевых актов («сообщения, побуждения, вопросы, объявления, выражения эмоций, выражения речевого

этикета и т.д.» [Савчук 2017: 33]), предложенные программой, обозначают намерения говорящего и не учитывают роли слушающего в процессе коммуникации, т.е. в описании речевого акта соблюден признак намеренности и не соблюден признак конвенциональности (по М.М. Бахтину, два основных признака речевого акта). Мы расширили список инициальных речевых актов и соотнесли их с вариантами ответных речевых актов — результатов (продуктов) аудитивной деятельности собеседника. «...Ответная позиция слушающего формируется на протяжении всего процесса слушания и понимания... Всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активно ответный характер; всякое понимание чревато ответом» [Бахтин 1986: 260].

Результаты проведенной работы отражены в таблице 1. В графах ее разведены партии говорящего и слушающего в ситуации диалога, а в строках складываются интенциональные (отправным пунктом речевого акта является интенция адресанта) фрагменты — единицы диалога, манифестирующие целое.

Таблица 1

Интенциональные фрагменты диалогов

Инициальный речевой акт	Реактивный речевой акт
Запрос информации	Ответ на запрос, отказ в информировании, изложение мотивов отказа, отступление по ассоциации
Объяснение	Сигнал о понимании или непонимании, выражение сомнения в сказанном, уточняющий вопрос, согласие, возражение, дополнение, резюмирование
Просьба	Согласие исполнить, переключение на другую тему, отказ и его обоснование, переадресация просьбы, «перевод стрелок», компенсация неисполненной просьбы, запрос пояснений
Убеждение	Принятие позиции, игнорирование позиции, предъявление собственной позиции
Самопрезентация	Оценочные реакции (одобрение, похвала, критика, осуждение, индифферентное отношение), переключение на другой предмет речи
Оценка партнера по коммуникации (комплимент, похвала, одобрение, осуждение, обвинение, критика)	Принятие, отклонение, благодарность, переадресация, «игра на понижение» или «игра на повышение» [Иссерс 2008: 76], самоирония
Объявление и вызов реакции на него	Выражение отношения к объявленной информации
Установление, поддержание, размыкание, прерывание контакта	Отклик, речевая поддержка, подхват инициативы, уход от взаимодействия, игнорирование
Совет	Отклонение совета, благодарность, встречный совет
Приглашение	Согласие и благодарность за приглашение, отказ с объяснением или без объяснения причин, выражение эмпатии (сожаления по поводу выраженного отказа)
Нарратив	Речевая поддержка, уточняющий вопрос, рассказ о похожем событии

Называя единицу диалога, мы несколько исказили терминологическое сочетание, введенное И.Н. Борисовой для ее обозначения. Вернем термину его настоящий облик («интенционально-тематический фрагмент») и сфокусируемся на значении второго корня сложного прилагательного *интенционально-тематический*. Для успешной коммуникации слушающему мало идентифицировать интенцию говорящего, тем более что диалог – это текст, создаваемый в сотрудничестве, и потому замысел его полиинтенционален. Владение темой не менее важно для того, чтобы коммуникация состоялась.

«Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2018 году основного государственного экзамена по иностранному языку» [Электронный ресурс] определяет для социально-бытовой, социально-культурной и учебно-трудовой сфер общения примерную тематику заданий по говорению: общение в семье и школе, межличностные отношения с друзьями и сверстниками; досуг и увлечения молодежи, страны изучаемого языка, родная страна, выдающиеся люди, их вклад в науку и мировую культуру; природа и проблемы экологии; проблема выбора профессии и роль иностранного языка.

Сопоставление тематического репертуара задания 3 «Монологическое высказывание» (а темы монологов являются и темами диалогов в устной части экзамена по русскому языку) с темами заданий по говорению на иностранном языке свидетельствует об их сходстве.

«Англо-русский методологический справочник по методике преподавания иностранных языков» И.Л. Колесниковой различает «аудирование как компонент устно-речевого общения» и «восприятие на слух и понимание диалога и полилога в том случае, когда слушающий сам не участвует в устно-речевом общении» [Колесникова 2008: 191]. Такая таксономия оправдана, так как речевое поведение слушателя, который является активным участником диалога,

и слушателя – «молчащего наблюдателя» [Бабаян 2018: 91] отличаются друг от друга. Слушание диалога – это подготовительный этап слушания в диалоге и вместе с тем самостоятельная речевая деятельность. Наиболее активной она должна быть на начальном этапе обучения аудированию в ситуации диалога – в V–VI классах основной школы. Рассмотрим, какой интенционально-тематический репертуар диалогов предьявляется для аудирования в электронных формах учебников по русскому языку и аудиоприложениях. Нам были доступны ЭФУ «Русский язык. Практика» под ред. А.Ю. Купаловой для V–VI классов, «Русский язык. Русская речь» Е.И. Никитиной для V–VI классов и «Русский язык. Теория» В.В. Бабайцевой, Л.Д. Чесноковой для V–VI классов, а также аудиоприложение к учебникам русского языка под ред. А.Д. Шмелева.

Электронная форма «трилогии» «Русский язык. Практика», «Русский язык. Теория», «Русский язык. Русская речь» предлагает пяти- и шестиклассникам всего 3 текста с включенными в них диалогами: отрывок из книги А.Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино» (упр. 208 ЭФУ «Русский язык. Практика. 5 класс»), стихотворение Н.М. Рубцова «Коза» (упр. 74 ЭФУ «Русский язык. Русская речь. 5 класс»), стихотворение неизвестного автора «Встреча» (упр. 258 ЭФУ «Русский язык. Русская речь. 5 класс»). Немногочисленные диалоги, сосредоточенные в курсе русского языка для V класса, предоставляют весьма скромные возможности для того, чтобы учащиеся пополнили свой арсенал ответных речевых действий образцами партий адресатов речи в предложенных аудиодиалогах.

Аудиоприложение к учебникам по русскому языку под ред. А.Д. Шмелева содержит 16 «диалогических» текстов для пятиклассников и 18 текстов для учащихся VI класса. Установим интенционально-тематические параметры предьявляемых для аудирования диалогов (табл. 2, 3).

Таблица 2

Аудиоприложение к учебнику «Русский язык. 5 класс» под ред. А.Д. Шмелева. Диалоги для аудирования

№ п/п	Тема	Интенция говорящего / ответная реакция слушающего	Координаты диалога (глава; упражнение)	Источник диалога
1	Общение в семье	Требование / исполнение	1; 48	Э. Вартастьян «Не поискать ли Хомку» (из книги «Путешествие в слово»)

№ п/п	Тема	Интенция говорящего / ответная реакция слушающего	Координаты диалога (глава; упражнение)	Источник диалога
2	Роль языка	Запрос информации / ответ	1; 87	Разговор Эзопа и Ксанфа
3	Книги	Запрос информации / ответ	3; 2	Аутентичный диалог
4	Общение в школе; межличностные отношения с друзьями и сверстниками	Убеждение / речевая поддержка, требование / контраргумент, запрос информации / ответ, запрос информации / уход от ответа	3; 7	А. Хмелик «Друг мой, Колька!»
5	Общение	Установление контакта / отклик, прекращение контакта / запрос обоснований	3; 133	Аутентичные диалоги
6	Автомобили; возможности перевода текста с помощью Интернета; новые технологии в анимации; реконструкция города	Запрос информации / ответ; совет / его принятие и одобрение	4; 1	Аутентичные диалоги
7	Общение детей и взрослых	Запрос информации / ответ	4; 39	В. Драгунский «Что любит Мишка»
8	Межличностные отношения с друзьями	Сообщение информации, сомнение в ее достоверности / подтверждение объективности информации, совет / принятие, предложение помощи / принятие	4; 118	А. Алексин «Я ничего не сказал...»
9	Общение детей и взрослых	Запрос информации / ответ; оценка собеседника / выражение непонимания, уточняющий вопрос	4; 120	Л. Лагин «Старик Хоттабыч»
10	Морское путешествие; подготовка к космическому полету	Приказ / выражение недоумения, объяснение / отсутствие ответной реакции, запрос информации / ответ, приветствие / ответное приветствие	5; 1	Фильмы «Айболит-66», «Большое космическое путешествие»
11	Общение в школе	Просьба / вопрос, касающийся обстоятельств ее исполнения, запрос информации / ответ	5; 22	Аутентичные диалоги
12	Способ избавить близких от колдовских чар	Совет / молчаливое согласие следовать совету	5; 25	Г.-Х. Андерсен «Дикие лебеди»
13	Общение в школе	Запрос информации / ответ / перехват инициативы	5; 105	С. Маршак «Двенадцать месяцев»
14	Природа	Запрос информации / ответ	5; 124	Г. Снегирев «Маленькое чудовище»
15	Общение в семье	Объявление решения / требование объяснений / объяснения и советы	8; 82	В. Драгунский «Гусиное горло»
16	Лингвистика	Предложение / отклонение предложения, предложение / согласие	8; 128	М.В. Панов «Таинственная незнакомка»

**Аудиоприложение к учебнику «Русский язык. 6 класс» под ред. А.Д. Шмелева.
Диалоги для аудирования**

№ п/п	Тема	Интенция говорящего / ответная реакция слушающего	Координаты диалога (глава; упражнение)	Источник диалога
1	Лингвистика	Самопрезентация / вопросы с подвохом	1; 65	Ф. Кривин «Принцесса Грамматика, или Потомки древнего глагола»
2	Межличностные отношения	Идентификация объекта обращения (называние собеседника ради названия) / запрос причин выбора данной формы обращения	1; 82	Ю. Тимянский «Рассказ школьного портфеля»
3	Общение в семье; деловое общение	Запрос информации / предъявление требований к «вопрошающему», распоряжение / обещание выполнить распоряжение, приглашение / благодарность	2; 4	Аутентичные диалоги
4	Общение в школе	Приветствие, оценка собеседников / запрос информации / ответ / замечание о предсказуемости ответа / возражение / вопрос / ответ	2; 6	В. Драгунский «Что любит Мишка»
5	Межличностные отношения с друзьями и сверстниками	Приглашение / выражение желания, не связанного с приглашением / вопрос / неопределенный ответ	2; 41	Аутентичные диалоги
6	Межличностные отношения	Запрос информации / ответ	4; 49	Е. Санин «Тайна рубинового креста»
7	Языковая игра	Сообщение / обыгрывание сообщения	4; 106	Аутентичные диалоги с каламбурами
8	Межличностные отношения	Обмен комментариями, сопровождающими чтение письма	6; 4	А. Гайдар «Тимур и его команда»
9	Писательство (деловое общение)	Совет / согласие последовать совету	6; 14	Из воспоминаний Д. Григоровича
10	Общение в школе, межличностное общение	Сообщение / уточняющие вопросы; просьба / выражение понимания ее важности	6; 58	Аутентичные диалоги
11	Деловое общение	Предупреждение / признание его объективности	6; 63	М. Сергеев «Волшебная галоша»
12	Деловое общение	Запрос информации, требование точнее формулировать ответ / ответ и его последующая корректировка	7; 55	Аутентичный диалог
13	Журналистика	Запрос информации / ответ	7; 117	Интервью с юнкором

№ п/п	Тема	Интенция говорящего / ответная реакция слушающего	Координаты диалога (глава; упражнение)	Источник диалога
14	Межличностные отношения	Косвенное требование / выражение согласия выполнить требование	8; 7	К. Чуковский «Доктор Айболит»
15	Общение в школе	Призыв к совместному поиску решений / варианты решений	8; 35	А. Лиханов «Чистые камушки»
16	Общение в школе	Запрос информации / ответ, запрос информации / оповещение об отсутствии ответа	8; 45	И. Рябов «Шпионский язык»
17	Путешествие во времени	Оценка партнера по коммуникации / мимический ответ	8; 56	А. Саломатов «Гости из прошлого»
18	Лингвистика	Предупреждение об опасности / разъяснение признаков реальной и мнимой угрозы	8; 103	Ф. Кривин «Правила охоты»

Как видим, диалоги, содержащиеся в аудиоприложении к учебникам под ред. А.Д. Шмелева, выходят за пределы тематики, очерченной специалистами по методике преподавания иностранных языков, но при этом способствуют обогащению диалогической компетенции слушателей – участников диалога интересными, нестандартными речевыми ходами, и отказываться от этих тем и этих диалогов нельзя. Представляется целесообразным расширить круг экзаменационных тем для контроля сформированности устной речи у носителей русского языка. На итоговом собеседовании должны быть тематически представлены искусство, наука, политика, спорт, Интернет.

Чтобы обучать школьников аудированию речи в ситуации диалога и подготовить их к итоговому собеседованию, следует учитывать такие параметры диалога, как тема и интенция, а также знать варианты реактивных речевых действий слушающего в ответ на интенцию говорящего. Безусловно, в спектр диалоговых характеристик, играющих определяющую роль в формировании аудитивной компетенции участника диалога, входят, помимо вышеперечисленных, темп и мелодика инициальной реплики, ее синтаксический строй и лексическое наполнение. Диалогическая речь всегда зависима от коммуникативной ситуации (к ситуативным факторам следует отнести также канал общения коммуникантов: телефон, скайп и т.д.), и обучение диалогу в отрыве от этой «почвы» невозможно, без гибкого оперативного реагирования на изменение коммуникативной ситуации диалог может не состояться.

Наконец, компетентный слушатель-участник диалога должен ориентироваться на речевую личность говорящего, поэтому процесс изучения слушателем речевого поведения собеседника должен стать предметом методики обучения аудирования в ситуации диалога. Названные задачи, конечно, не могут быть решены в границах одной статьи. Более того, они не могут быть решены в границах одной науки. Но решать их надо, поскольку диалогические отношения, по М.М. Бахтину, «почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни» [Бахтин 2017: 275].

ЛИТЕРАТУРА

- Бабаян В.Н.* Молчащий наблюдатель как неотъемлемый участник в диалогическом дискурсе терциарной речи // Верхневолжский филологический вестник. – 2018. – № 1. – С. 91–96.
- Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. – М., 2017.
- Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – 2-е изд. – М., 1986.
- Борисова И.Н.* Речевая практика в аспекте прагматической компетенции // Экология языка и коммуникативная практика. – 2014. – № 2. – С. 214–229.
- Борисова И.Н.* Русский разговорный диалог: структура и динамика. – М., 2009.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь: психологические исследования / [предисл. Л.Ф.Обуховой]. – М., 2016.
- Иссерс О.С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – 5-е изд. – М., 2008.

Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. — М., 2008.

Савчук Л.О. Русский язык: рабочая программа: 5–9 классы общеобразовательных организаций / под ред. Е.Я. Шмелевой. — М., 2017.

Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2018 году основного государственного экзамена по иностранному языку [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory.htm> (дата обращения: 30.07.2018).

Успенский Б.А. Ego Loquens: Язык и коммуникативное пространство. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 2012.

Цыбулько И.П., Малышева Т.Н. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий итогового собеседования по русскому языку: проект [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.fipi.ru/> (дата обращения: 24.12.2018).

Шляхов В.И. Сценарии, стратегии и тактики русского речевого взаимодействия // Вестник РУДН, серия *Вопросы образования: языки и специальность*. — 2008. — № 1. — С. 26–30.

REFERENCES

Babajan V.N. Molchashnij nabljudatel' kak neot'emlemyj uchastnik v dialogicheskom diskurse terciarnoj rechi [Silent observer as an integral participant in the dialogical discourse of tertiary speech]. In *Verkhnevolzhskij filologičeskij vestnik [Verkhnevolzhsky philological bulletin]*. 2018, No. 1, pp. 91–96. (In Rus.)

Bahtin M.M. Problemy pojetiki Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's poetics]. Moscow, 2017. (In Rus.)

Bahtin M.M. Jestetika slovesnogo tvorčestva. — 2-е изд. [Aesthetics of verbal creativity. — 2nd ed.]. Moscow, 1986. (In Rus.)

Borisova I.N. Rečevaja praktika v aspekte pragmatičeskoj kompetencii [Speech practice in the aspect of pragmatic competence]. In *Jekologija jazyka i kommunikativnaja praktika [Ecology of language and communicative practice]*. 2014, No. 2, pp. 214–229. (In Rus.)

Borisova I.N. Russkij razgovornyj dialog: struktura i dinamika [Russian conversational dialogue: structure and dynamics]. — Moscow, 2009. (In Rus.)

Vygotskij L.S. Myshlenie i reč': psihologičeskije issledovanija [Thinking and speaking: psychological research] / [predisl. L.F.Obuhovoj] [foreword by L.F. Obuhova]. Moscow, 2016. (In Rus.)

Issers O.S. Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj reči. — 5-е изд. [Communicative strategies and tactics of Russian. — 5th ed.]. Moscow, 2008. (In Rus.)

Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. Anglo-russkij terminologičeskij spravocnik po metodike prepodavanija inostrannyh jazykov: spravocnoe posobie [English–Russian terminological reference book on the methodology of teaching of foreign languages: a reference guide]. Moscow, 2008. (In Rus.)

Savchuk L.O. Russkij jazyk: rabočaja programma: 5–9 klassy obshheobrazovatel'nyh organizacij / pod red. E.Ja. Shmelevoj [Russian language: working program: 5–9 grades of educational organizations / ed. E.Ya. Shmeleva]. Moscow, 2017. (In Rus.)

Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2018 году основного государственного экзамена по иностранному языку [Jelektronnyj resurs] [Specification of test measuring materials for conducting the main state examination on a foreign language in 2018 [Electronic resource]]. — URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory.htm> (access date: 30.07.2018). (In Rus.)

Uspenskij B.A. Ego Loquens: Jazyk i kommunikativnoe prostranstvo. — 2-е изд., испр. i dop. [Ego Loquens: Language and communication space. — 2nd ed., corr. and add.]. Moscow, 2012. (In Rus.)

Cybul'ko I.P., Malysheva T.N. Metodičeskie rekomendacii po ocenivaniju vypolnenija zadaniy itogovogo sobesedovanija po russkomu jazyku: proekt [Jelektronnyj resurs] [Guidelines for assessing the task fulfilment of the final interview in the Russian language: a draft [Electronic resource]]. — URL: <http://www.fipi.ru/> (access date: 24.12.2018). (In Rus.)

Shljahov V.I. Scenarii, strategii i taktiki russko-го rečevogo vzaimodejstvija [Scenarios, strategies and tactics of Russian speech interaction]. In *Vestnik RUDN, serija Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost' [Vestnik RUDN, Series "Problems of education: languages and speciality"]*. 2008, No.1, pp. 26–30. (In Rus.)

Зачем и как учить пятиклассников интонационному оформлению речи?

Цель автора – привлечь внимание коллег к проблеме утраты современными детьми разнообразия интонационных навыков и умений, которым владели предыдущие поколения носителей русского языка, и предложить меры по повышению эффективности обучения интонации. В статье представлены выводы, сделанные в ходе обобщения результатов нескольких экспериментальных исследований по использованию детьми русской интонации, по его сопоставлению с их владением английской интонацией и по обучению пятиклассников интонационному оформлению высказываний на русском языке.

Ключевые слова: *интонация; речь; русский язык; английский язык; экспериментальное исследование; результаты*

Anastasia V. Samolina

Why and How to Teach Intonation Speech Design to Fifth Graders?

The purpose of the author is to attract the attention of her colleagues to the problem of the loss of the diversity of intonation skills and abilities by modern children as compared to those possessed by the previous generations of Russian speakers, and to propose measures for improving the performance of intonation training. The article presents the conclusions made in the course of summarizing the results of several experimental studies on the use of the Russian intonation by children, on its comparison with their awareness of the English intonation and on teaching intonation design of utterances in Russian to fifth-graders.

Keywords: *intonation; speech; Russian language; English language; experimental research; results*

1. В чем проблема?

Интонация является одним из важнейших элементов устной речи. Особая роль интонации в общении осознавалась людьми с давних времен. Общеизвестно образное описание русской интонации середины XIX в., данное Н.В. Гоголем в книге «Мертвые души». Интонации уделяли огромное внимание и поэты, например, А. Белый, и мастера сцены, такие как К.С. Станиславский. Игра интонацией в русских художественных произведениях строится на общей интонационной выразительности русской речи. Богатство русской интонации сохранялось все XX столетие. Тогда основными задачами обучения интонации

в школе были развитие умений выразительного чтения и формирование пунктуационной грамотности [Ломизов 1986].

Но уже по данным 2003 г., собранным Н.Г. Василевской, только немногим больше половины опрошенных ею учеников младших классов смогли отличить в чужой речи интонационную выразительность от монотонности, и лишь двое испытуемых из 81 сумели правильно определить эмоциональные оттенки, интонационно выраженные в речи артиста [Василевская 2003: 94, 107]. В 2012 г. А.В. Богданова, исследовав диалогическую речь первоклассников, обнаружила «неверное интонирование предложений, однообразие эмоциональных интонаций» [Богданова 2012: 211]. Затем преподаватели английского языка начали замечать некоторое сходство молодежной интонации с английской [Веренинова 2011; Демина 2013].

2. Что происходит?

Для того чтобы выяснить, какие именно изменения происходят сейчас в интонационном оформлении высказывания, мы предприняли экспериментальное исследование речи московских пятиклассников. В качестве лингвистической основы эксперимента было взято описание русской интонации, сделанное Е.А. Брызгуновой [Брызгунова 1983, 1984]. Это же описание было включено

Анастасия Валерьевна Самолина, учитель русского языка и литературы

E-mail: a.samolina2015@yandex.ru

ГБОУ города Москвы «Школа № 1793 имени Героя Советского Союза А.К. Новикова»

Жулебинский бульвар, д. 38, Москва, 109431, Россия

School № 1793 Named after the Hero of the Soviet Union A.K. Novikov

38 Zhulebinskiy bulvar, Moscow, 109431, Russia

Ссылка для цитирования: *Самолина А.В. Зачем и как учить пятиклассников интонационному оформлению речи? // Русский язык в школе. – 2019. – № 2. – С. 16–20. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-16-20.*

в «Русскую грамматику» (1980) и в университетский курс современного русского языка. Согласно Е.А. Брызгуновой, интонационная система русского языка располагает семью основными интонационными конструкциями (сокращенно – ИК), выбор и варьирование которыми выражают те логико-смысловые и эмоционально-смысловые оттенки русской устной речи, которые частично теряются при письменной фиксации звучащего текста. Каждая из семи ИК русского языка должна употребляться в определенном типе высказывания, в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и с речевой ситуацией.

Для поискового эксперимента нами были составлены по две фразы на каждый из типов ИК, а также взята прямая речь (для мальчиков мужская, для девочек женская) из текста рассказа А.П. Гайдара «Голубая чашка». В эксперименте приняли участие 38 учащихся московского лицея № 1793 (19 девочек и 19 мальчиков). Было установлено, что на суммарное количество 2371 синтагма (т.е. сочетание слов в виде целых предложений или частей предложений, объединенных одной интонационной конструкцией) число употребленного детьми восклицательного варианта ИК-3 (далее для этого варианта – ИК-!3) составило 500 единиц, ИК-4 – 335, всего 835. Это при том, что употребление ИК-4 ожидалось нами намного меньше полученного результата: конструкция обязательна только в двух из составленных фраз и допустима в некоторых репликах мамы из «Голубой чашки». Что касается восклицательного варианта ИК-!3, то он вообще не требовался, в чем, в частности, убеждает чтение рассказа народным артистом РСФСР Н.В. Литвиновым и заслуженной артисткой РСФСР З.А. Бокаревой, а также текст одноименного фильма.

Согласно нашим наблюдениям, ученики злоупотребляют указанными конструкциями, используя их без учета своеобразия, что приводит к нивелированию интонационного рисунка речи. Например, предложение *Студенты вернулись* должно произноситься с нейтральной повествовательной интонацией ИК-1, а фраза *У вас есть простой карандаш?* с нейтральной вопросительной интонацией ИК-3. Вместо этого большинство школьников произнесли их либо с восклицательной ИК-!3, либо с ИК-4. В первом случае возникает впечатление речи «на высоких тонах», во

втором – речи, имеющей менторский, или официальный, тон. На деле эти конструкции фактически утрачивают свое изначальное предназначение и становятся стилистически нейтральным. Это в свою очередь и приводит к обеднению интонационной выразительности речи.

В результате была сформирована рабочая гипотеза о том, что в речи современных московских школьников наблюдается неоправданно частый выбор интонационных конструкций ИК-!3 и ИК-4. Для ее проверки был проведен контрольный эксперимент, в котором ожидалось повторение замеченных отклонений. С этой целью школьникам было предложено прочитать по три односинтагменные фразы, в которых употребление ИК-!3 и ИК-4 не соответствует нормам русского литературного языка, но в которых, по нашему предположению, они должны были произвести неправильный выбор. Действительно, на 75 прочитанных предложений ИК-!3 и ИК-4 в сумме были употреблены 69 раз.

3. В чем причина?

Преподаватели английского языка отметили изменение интонации не только у молодежи, но и у теле- и радиоведущих: «...в последнее время, к счастью для преподавателей-фонетистов английского языка и к несчастью для всех носителей русского языка, английские интонационные модели стали всё чаще звучать в русской речи, причем не только в речи рядовых носителей русского языка (главным образом, молодежи), но и в речи дикторов средств массовой информации, особенно телевидения...» [Веренинова 2011: 71–72].

Проведя эксперимент с целью рассмотреть взаимовлияние в речи московских школьников русской и английской интонации, мы пришли к выводу, что учащиеся ошибочно используют ИК-!3 и ИК-4 при чтении предложений как на русском языке, так и на английском. Школьникам V классов, уже больше года изучавшим английский язык, было предложено прочитать по пять английских фраз и их перевод на русский язык, сделанный учителем. Из 360 ответов на английском и русском языках правильными оказались 30 английских и 53 русских.

Результаты анализа показали, что, читая предложения на английском языке, учащиеся упорно произносят ИК-!3 и ИК-4, которые напоминают скользяще-восходящую ступенчатую шкалу английской

интонации. У детей фактически отсутствует представление о правильном употреблении типов русской интонации. Они не понимают различия между русской интонацией и английской. У них формируются прочные интонационные навыки, т.е. способность последовательно осуществлять повышение и понижение тона гласных по определенным моделям, только для русских ИК-1,3 и ИК-4. В силу этого не приходится и ожидать развитых умений интонационного оформления высказывания, т.е. использования разных типов интонации в соответствии с коммуникативными задачами высказываний [Зиновьева 2016].

Это связано с тем, что интонации уделяется ничтожное внимание при обучении русскому языку. Такое положение в конечном счете затрудняет и изучение английского, так как приводит к ошибочному переносу интонационных навыков из одного языка в другой и обратно. Дети пытаются в английском языке употреблять русские ИК, наиболее похожие на некоторые из моделей английской интонации, а привыкнув использовать именно эти интонационные конструкции, начинают злоупотреблять ими и в самом русском языке.

Проблема эта серьезнее, чем может показаться на первый взгляд. По данным проведенного нами опроса 30 коллег из трех московских школ, формированию правильного интонационного оформления высказывания педагоги-русисты обычно уделяют очень мало времени, или же этот аспект отсутствует совсем. Почти 95% учителей на уроках вообще не придают значения интонационному оформлению речи учащихся, если только это не связано с изучением пунктуации, 5% проводят работу над интонацией во внеурочной деятельности¹. Дело в том, что изучение правил орфографии и пунктуации и формирование соответствующих универсальных учебных действий поглощают основную часть уроков русского языка. Широко распространено мнение, что больше учебного времени нужно отводить письму, а устная речь развивается «сама собой». Стремясь к совершенству письменной речи, педагоги почти забыли, что первичной все-таки является устная речь.

¹ В научных публикациях можно найти и противоположные мнения [Зиновьева, Покатилова 2016].

Это ясно показывает проведенное нами исследование содержания программ и учебников по русскому языку. В некоторых учебниках присутствуют задания типа: «Выразительно прочитайте высказывание». Но что значит «выразительно», не поясняется. И как это относится, например, к научному высказыванию, в котором, согласно нормам русского литературного языка, основными типами интонации должны быть ИК-1, 2, 3, а не эмоциональные средства интонирования.

Отсутствие требований к обучению интонационным конструкциям делает детскую речь подверженной сильной интерференции со стороны интонации изучаемых языков, что в конечном счете ведет к обеднению выразительности устной речи на всех языках.

4. Что делать?

Общаясь с более взрослыми школьниками, мы заметили, что в разговоре с учителем и другими представителями старшего поколения, дети вдруг начинают пользоваться по назначению ИК-1 и ИК-3, чего почти не происходит при их общении друг с другом. Не вникая в психологические основания этого явления, отметим лишь, что детьми еще не утрачены окончательно ни разнообразие интонационных навыков, ни умения выбирать разные ИК. Это дает надежду на возможность оживления в их речи «спящих» типов интонации. Но в V классе сделать это уже непросто. Дело в том, что, по данным исследований онтогенеза детской речи, интонационные структуры закладываются уже на втором году жизни и произвольно развиваются включительно до 7 лет [Браудо и др. 2017; Василевская 2003].

Поэтому глубоко правы педагоги, которые считают, что оптимальным временем в школе для закладывания базовых интонационных норм литературного языка являются первые годы начального образования [Богданова 2012; Василевская 2003; Зиновьева 2016; Зиновьева, Покатилова 2016]. Именно в этот период педагог может формировать у детей способность к интонационному оформлению высказывания, используя в основном имитационные приемы: он произносит или воспроизводит при помощи технических средств (к примеру, показывая мультфильмы) высказывания с нужной интонацией, а дети повторяют их и потом сами произносят аналогичные высказывания, подражая учителю,

хотя возможно и изучение наиболее общих понятий интонологов, в первую очередь понятия «интонация» [Зиновьева, Покатилова 2016].

К концу получения начального образования большинство учащихся теряет способность к произвольному подражанию интонации учителя. Приходится обращать их внимание на постановку логического ударения, подъем и падение тона, т.е. работать «по-взрослому», так, как с иностранными учащимися. Приходится ставить новую для детей интонацию, преодолевая неправильно закрепленные навыки.

Проведенное нами в рамках внеурочной работы опытное обучение на основе творческого использования учебника по русскому языку для V класса под ред. Н.М. Шанского (2012) показало, что дети с большим интересом относятся к интонации, понимают необходимость овладения ею, прилагают немалое старание. В настоящей статье мы не можем представить всю систему видов этой работы. Ограничимся двумя примерами.

1. Используем следующее задание учебника (разметка наша и детям не дается) для формирования навыков и умений употребления ИК-1 (плавное понижение тона) как нейтральной интонации конечной синтагмы и ИК-3 (плавное повышение тона) как нейтральной интонации неконечной синтагмы. Основная цель — выработка плавного, не скачкообразного, спокойного движения тона вверх и вниз. Можно сравнить его с покачиванием на легких волнах.

Прочитайте текст известного писателя Л. Успенского. Что нового о значении языка в жизни людей вы узнали? Обратите внимание на выделенные в тексте слова.

С самого раннего детства ИК-3 и до глубокой старости ИК-3 вся жизнь человека ИК-3 неразрывно связана с языком ИК-1.

Ребенок еще не научился как следует говорить ИК-3, а его чистый слух ИК-3 уже ловит журчание бабушкиных сказок ИК-3, материнской колыбельной песенки ИК-1. Но ведь сказки и прибаутки ИК-3 — это язык ИК-1.

Подросток идет в школу ИК-1. Юноша шагает в институт ИК-3 или в университет ИК-1.

После того как дети выполняют задание из учебника, учитель читает вслух первое предложение, дети хором повторяют его за ним. Далее учитель ставит перед школьниками задачу осмыслить, как движется

тон в этом предложении и, по достижении понимания этого, вместе со школьниками отмечает движение тона диагональными стрелками на раздаточном материале. Потом, работая в парах, учащиеся размечают стрелками движение тона в остальных предложениях этого фрагмента и читают его.

2. Формирование навыков сильного понижения (ИК-2) и сильного повышения (ИК-13) тона в поучительных высказываниях. Движение тона можно сравнить с сильными волнами.

В каких пословицах (поговорках) русского народа говорится: 1) об устной речи и слушании; 2) о письменной речи и чтении? Объясните смысл пословицы, которая особенно вам понравилась.

1. Что написано пером ИК-13, того не вырубишь и топором ИК-2. 2. Хорошую речь ИК-13 хорошо и слушать ИК-2. 3. Слово ИК-13 не воробей ИК-2: вылетит ИК-13 — не поймаешь ИК-2. 4. Хлеб-соль кушай ИК-13, а умные речи слушай ИК-2. 5. С умным разговориться ИК-13 что меду напиться ИК-2. 6. Не на пользу книги читать ИК-13, коль одни верхки глотать ИК-2. 7. От учтивых слов ИК-13 язык не отсохнет ИК-2.

Учитель читает, а дети повторяют за ним три первых высказывания. Затем перед учащимися ставится задача осмыслить особое назначение этих высказываний и специфику движения тона в них, которое потом отмечается вертикальными стрелками. Остальные высказывания дети размечают сами, по парам, после чего читают их вслух. В заключение ученики должны соответствующим образом произнести собственные примеры пословиц.

К сожалению, достичь быстрых результатов в V классе уже не удастся. Несмотря на старание ребят, прочно укоренившиеся ложные навыки применения ИК-13 и ИК-4 часто проявляются, приводя к искажению интонационного оформления высказываний. И все же последовательные усилия в этом направлении на протяжении нескольких лет, при заинтересованном отношении к интонации самого учителя, могут дать нужные плоды. Очень полезным приемом для этого является минутная интонационная зарядка, проводимая на каждом уроке русского языка, и чтение вслух небольших фрагментов и диалогов из изучаемых на уроках литературы художественных произведений.

5. С чего начать?

Наша работа показала, что за один учебный год, при очень ограниченном количестве часов, удастся лишь заложить понятие об интонации и ее типах. Эта работа нужна, и в первую очередь необходимо готовить к ней учителей. Если мы хотим в будущем слышать ту русскую интонацию, о которой писал Н.В. Гоголь, то стоит задуматься о компонентах программ обучения русскому языку в школе и подготовки учителей-русистов. В этой связи сошлемся на мнение министра просвещения О.Ю. Васильевой: «Школьники не только должны уметь выражать свои мысли, но и просто обязаны разговаривать на родном языке красиво».

ЛИТЕРАТУРА

Богданова А.В. Проблема обучения школьников интонационной выразительности диалогической речи // Вестник университета. — 2012. — № 13. — С. 210–213.

Браудо Т.Е., Бобылова М.Ю., Казакова М.В. Онтогенез речевого развития // Русский журнал детской неврологии. — 2017. — № 12 (1). — С. 41–46.

Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. — М., 1983.

Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. — М., 1984.

Василевская Н.Г. Развитие интонационной компетентности младших школьников: дис. ... канд. пед. н. — Екатеринбург, 2003.

Веренинова Ж.Б. Формирование фонетических компетенций на первом курсе языкового вуза // Вестник Московского лингвистического университета. — 2011. — Вып. 607. — С. 64–75.

Демина М.А. Просодические средства воздействия в речи дикторов информационных программ // Вестник Московского лингвистического университета. — 2013. — Вып. 661. — С. 41–50.

Зиновьева Т.И. Совершенствование интонационных умений учащихся // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. — М., 2016. — С. 330–336.

Зиновьева Т.И., Покатилова Н.Б. Проблема формирования интонационных умений младших школьников и пути ее решения. — Вестник Московского городского педагогического университета: Серия: Педагогика и психология. — 2016. — № 2. — С. 93–100.

Ломизов А.Ф. Выразительное чтение при изучении синтаксиса и пунктуации: пособие для учителя. — М., 1986.

REFERENCES

Bogdanova A.V. Problema obuchenija shkol'nikov intonacionnoj vyrazitel'nosti dialogicheskoj rechi [The problem of teaching school children the intonational expressiveness of dialogic speech]. In *Vestnik universiteta [Vestnik Universiteta]*. 2012, No. 13, pp. 210–213. (In Rus.)

Braudo T.E., Bobylova M.Ju., Kazakova M.V. Ontogenez rechevogo razvitiya [Ontogenesis of speech development]. In *Russkij zhurnal detskoj nevrologii [Russian Journal of Pediatric Neurology]*. 2017, No. 12(1), pp. 41–46. (In Rus.)

Bryzgunova E.A. Zvuki i intonacija russkoj rechi [Sounds and intonation of the Russian language]. Moscow, 1983. (In Rus.)

Bryzgunova E.A. Jemocional'no-stilisticheskie razlichija russkoj zvuchashhej rechi [Emotional and stylistic differences of Russian sounding speech]. Moscow, 1984. (In Rus.)

Vasilevskaja N.G. Razvitie intonacionnoj kompetentnosti mladshih shkol'nikov: dis. ... kand. ped. n. [The development of intonation competence of younger schoolchildren: Thesis for PhD in Pedagogical sciences]. Ekaterinburg, 2003. (In Rus.)

Vereninova Zh.B. Formirovanie foneticheskikh kompetencij na pervom kurse jazykovogo vuza [The formation of phonetic competencies during the first year of a language university]. In *Vestnik Moskovskogo lingvisticheskogo universiteta [Vestnik of Moscow state linguistic university]*. 2011, No. 607, pp. 64–75. (In Rus.)

Demina M.A. Prosodicheskie sredstva vozdeystvija v rechi diktorov informacionnyh programm [Prosodic means of influence in the speech of announcers of information programs]. In *Vestnik Moskovskogo lingvisticheskogo universiteta [Vestnik of Moscow state linguistic university]*. 2013, No. 661, pp. 41–50. (In Rus.)

Zinov'eva T.I. Sovershenstvovanie intonacionnyh umenij uchashhihsja [Improving the intonation skills of students]. In *Metodika obuchenija russkomu jazyku i literaturnomu chteniju: uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata / pod red. T.I. Zinov'evoj [Methods of teaching the Russian language and literary reading: a textbook and a workshop for academic bachelor. Ed. T.I. Zinov'eva]*. Moscow, 2016., pp. 330–336. (In Rus.)

Zinov'eva T.I., Pokatilova N.B. Problema formirovanija intonacionnyh umenij mladshih shkol'nikov i puti ee reshenija [The problem of the formation of intonation skills of younger students and ways to solve it]. In *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta: Serija: Pedagogika i psihologija. [Vestnik of the Moscow City Pedagogical University. Pedagogy and Psychology series]*. 2016, No. 2, pp. 93–100. (In Rus.)

Lomizov A.F. Vyrazitel'noe chtenie pri izuchenii sintaksisa i punktuacii: posobie dlja uchitelja [Expressive reading in the study of syntax and punctuation: a teacher's guide]. Moscow, 1986. (In Rus.)

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-21-25

Б.С. МУЧНИК

Беспорядок слов: новое решение многовековой проблемы

Цель статьи – показать, что нарушение порядка слов в текстах различных жанров и стилистической направленности не всегда можно исправить простой перестановкой. Автор анализирует правила расположения слов в русском языке и предлагает альтернативные способы избавления от этой распространенной ошибки.

Ключевые слова: *порядок слов; правила словорасположения; ошибочная смысловая связь слов; приемы устранения ошибок*

Beniamin S. Muchnik

Faulty Word Order: a New Solution to the Centuries-old Problem

The paper aims to demonstrate that in texts of various genres and styles misparsing attributable to the order of words cannot always be rectified by mere permutation. The author reviews the word sequencing rules in Russian and proposes alternative means of eliminating mistakes of this common type.

Keywords: *word order; word sequencing rules; spurious dependency; correction techniques*

1. Роль словопорядка

Какую конструктивную роль в организации коммуникативно безупречного высказывания играет правильный, соответствующий замыслу пишущего порядок слов? Ответить на этот вопрос помогает экспериментальное варьирование последовательности лексических элементов во фразе.

В учебном пособии «Основы языкознания» (Минск, 1996) Б.Ю. Норман предлагает, в частности, такие задания:

5. Составьте простое высказывание из следующих слов, приводимых ниже «россыпью», в исходных формах и в алфавитном порядке.

Бумага, в, вид, вчера, лестничный, какой-то, мой, мужчина, обед, оберточный, пакет, передать, площадка, по, после, приятный, продолговатый, с, соседка.

Что вам помогает выполнять это задание? А что мешает?

Бениамин Семенович Мучник, доктор филологических наук, профессор-консультант кафедры русской филологии

E-mail: slava_muchnick@private.as

Алматинский многопрофильный колледж «Алатау»

Микрорайон Коктем-1, д. 11, Алматы, 050040, Казахстан

Almaty multidisciplinary College «Alatau»

11 Koktem district-1, Almaty, 050040, Kazakhstan

Ссылка для цитирования: Мучник Б.С. Беспорядок слов: новое решение многовековой проблемы // Русский язык в школе. – 2019. – № 2. – С. 21–25. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-21-25.

6. А теперь (в отличие от предыдущей задачи) слова, составляющие высказывание, приведены в своих конкретных формах – так называемых словоформах. Составьте из них высказывание. Объясните, почему данное задание легче предыдущего.

В бумаге, вчера, лестничной, какой-то, моей, мужчина, оберточной, пакет, передать, по площадке, после обеда, приятный, продолговатый, с виду, соседке [Норман 1996: 109].

Давайте вслед за Б.Ю. Норманом продолжим игру. Сделаем еще один шаг в сторону читателя. Теперь (в отличие от двух предыдущих задач) слова, составляющие высказывание, приведем хотя и в исходных (словарных) формах, но в правильной последовательности:

Вчера после обед какой-то приятный с вид мужчина передать мой соседка по лестничной площадка продолговатый пакет в оберточный бумага.

Это высказывание понять, по-видимому, не труднее, чем искусственную фразу А.М. Пешковского *Я писать этот записка председатель комитет*.

Как видим, правильная последовательность слов важнее правильности грамматических форм, поскольку помогает сразу же установить нужные смысловые связи между словами. Остается только по ходу чтения придать некоторым из них требуемую форму. Это похоже на попутное исправление грамматических ошибок (в согласовании и управлении).

Правильная последовательность слов результативно работает на понимание. Вот почему мы без особого труда понимаем иностранцев, которые в русской речи зачастую допускают много грамматических ошибок. Прочитируем показательный фрагмент из книги Л.А. Введенской и Н.П. Колесникова:

Вот как В.К. Арсеньев передает речь старика гольда Дерсу Узала, который в 1907 году служил у Арсеньева проводником во время путешествия по центральной части Сихотэ-Алиня:

— Ты куда? — спросил его.

— На охоту, — отвечал он. — Моя хочу один козуля убей — надо староверу помогай, у него детей много. Моя считал — шесть есть.

<...> Несмотря на то, что Дерсу Узала соединял слова, не соблюдая правил русской грамматики, понять его все-таки можно. Его неправильная речь при восприятии перестраивается нами по законам русского синтаксиса [Введенская, Колесников 1989: 124].

Если порядок слов нарушен в нескольких местах фразы, то понять ее весьма затруднительно. К примеру, В.А. Бородина в популярной книге «Восприятие поэзии Востока» (М.; СПб., 2001) предлагает задание восстановить стихотворные фразы:

В каждой строчке слова перепутаны местами, установите их правильную последовательность и прочитайте поэтически выраженные мудрые мысли (советы).

1. не глаза видит не разум чего зрят того
то ум чем глазом и твой увидишь овладел
2. слов лишь на ветви слов изучая дереве
не основ до никогда корней дойдешь до.
(С. 170–171).

Эта головоломка способна лишь оттолкнуть читателей: границы занимательности остались далеко позади.

Роль порядка слов удобно проиллюстрировать на таком позитивном примере: «Исправник смиренно положил в карман свою бумагу и молча принял за гуся с капустой» (А.С. Пушкин. Дубровский). Н.П. Колесников комментирует это предложение так:

Путем комбинированного использования сочетаний слов и словосочетаний можно сконструировать ряд новых предложений, но ни одно из них не будет соответствовать авторскому замыслу: 1. Исправник молча положил в карман гуся с капустой и смиренно принял за свою бумагу; 2. Исправник молча положил в свою бумагу гуся с капустой и смиренно принял за

карман; 3. Исправник молча положил в гуся свою бумагу и смиренно принял за карман с капустой; 4. Исправник смиренно положил в карман свою бумагу с капустой и молча принял за гуся [Колесников 1981: 17–18].

Этот пример показывает, что из одних и тех же словоформ, по-разному их сочетая, можно построить самые разные грамматически правильные цепочки. Но очевидно, что только одна последовательность слов правильна — та, которая соответствует авторскому замыслу.

Роль порядка слов огромна. Именно правильный порядок позволяет читателю сразу же установить нужные смысловые связи между словами, а значит, верно понять авторскую мысль.

Закончим раздел веселым заданием, которое было когда-то предложено журналом «Наука и жизнь»:

Прочтите правильно.

Перед вами фразы, в которых перепутан порядок слов. Как быстро сумеете вы прочесть все 5 предложений?

1. Весит 3 «Электроника» не телевизор более килограммов.
2. Обратнo периоду процесса пропорциональна частота периодического *f*.
3. Пожалуй, не формой человека восхищался бы снежинок, который не изумительной найдется.
4. Две цифры да единица счисления — всего нуль в двоичной системе.
5. Загрязнение растений и рек и морей делает рыб непригодными для их жизни.

2. Альтернативные способы решения проблемы

Уже несколько веков известно восходящее к Дж. Свифту определение: стиль — это нужные слова в нужном порядке. Но как получить этот «нужный порядок»? Практическую задачу обычно видят в том, чтобы заменить выявленный в тексте неправильный порядок слов вполне подходящим для данного случая и таким образом успешно передать мысль.

Теоретики уже давно пытались решить эту задачу в общем виде. Стремясь постичь принципы словопорядка, ученые связывали наиболее рациональный порядок слов с последовательностью частей речи, членов предложения, исходных синтаксических групп, сочетаний слов, с местом логически ударного элемента, с последовательностью отраженных во фразе реальных действий,

с необходимостью не допустить ошибочной смысловой связи слов или неверного осмысления словоформы.

Еще в I в. до н.э. Дионисий Галикарнаский в теоретическом трактате «О соединении слов» критически прокомментировал ряд правил словорасположения: «лучше ставить глаголы перед наречиями»; «тщательно соблюдать, чтобы предшествовавшее во времени предшествовало и в строе повествования» [Античные риторика 1978: 176]. Правила словопорядка обсуждали и позднейшие теоретики: Анаксимен, Деметрий, Квинтилиан, Цицерон и др.

Особый интерес к изучению порядка слов проявился в XVIII–XX вв. Отметим изданную в 1762 г. книгу шотландского теоретика Генри Хоума «Основания критики», где он анализирует десятки случаев нарушения порядка слов в опубликованных произведениях известных авторов и на этой основе формулирует ряд правил, регулирующих расположение слов в предложении (гл. «Красоты языка») [Хоум 1977].

Скрупулезное исследование порядка слов в предложении провел наш современник И. Мельчук [Мельчук 1995]. В настоящее время известны десятки правил расположения слов в русском языке (дополнение обычно ставится после управляющего слова; согласованное определение обычно предшествует определяемому существительному и т.п.), но они несут скорее констатирующий, чем предписывающий характер. Различие между двумя типами языковых правил зорко усмотрел в XIX в. словесник К. Петров. Он писал, что на основе одних правил можно построить лишь структурно правильное, типовое русское предложение, а другие правила регулируют порядок слов в предложении, *предназначенном для выражения данной конкретной мысли* [Петров 1869: 31].

Подчеркнем, что именно правила второго типа интересуют пишущего прежде всего. Ведь ему важно знать не то, как располагаются слова в русском предложении обычно, а как расположить слова в данном конкретном, сейчас конструируемом предложении, чтобы с помощью избранного словопорядка адекватно выразить нужную мысль.

На наш взгляд, основным достижением теоретической мысли по проблеме словорасположения явилось выведение (на основе анализа негативных фактов) широких, не привязанных к той или иной грамматической конструкции правил порядка слов.

Их полезность подтверждается каждодневной практикой конструирования текстов. Приведем некоторые из этих общих правил.

1. Слова, связанные непосредственной зависимостью, должны располагаться возможно ближе друг к другу (Г. Хоум, В.К. Кюхельбекер).

2. Элемент одного словосочетания не должен вклиниваться между двумя элементами другого, т.е. запрещается пересечение стрелок зависимостей (А.В. Гладкий, И.А. Мельчук).

3. Слово, несущее логическое ударение, следует помещать в конечную, ударную позицию (Деметрий, Г. Хоум, В. Матезиус).

4. Более длинная исходная синтаксическая группа ставится после всех более коротких (В. Матезиус, И.А. Мельчук).

Добавим в этот ряд общие правила, выведенные в результате наших исследований:

5. Нельзя допускать, чтобы по одну сторону от двупланового компонента стояли два конкурирующих претендента на смысловую связь с ним, если двуплановый компонент относится к более отдаленному из них (модели *ABX* и *XAB*).

6. Нельзя допускать, чтобы по обе стороны от двупланового компонента стояли конкурирующие претенденты на смысловую связь с ним, если двуплановый компонент относится к последующему (правому) претенденту (модель *AXB*).

В каждой модели (правила 5 и 6) подчеркнуты два элемента, между которыми при первоначальном восприятии возникает *ошибочная смысловая связь слов*.

В нашем анализе различных нарушений порядка слов выявился новый аспект проблемы. Многолетняя практика конструирования и редактирования текстов, а также специальные эксперименты с опытными литературными работниками показывают, что изменение порядка слов (такой, казалось бы, вполне естественный и как будто даже единственно возможный способ решения проблемы неверного словорасположения) часто дает сбой, оказывается непригодным для устранения очевидной ошибки. Возникает парадоксальная ситуация: ошибка состоит в неверном расположении слов, а избавиться от нее можно только другим путем, *не* перестановкой слов.

Пример: *Завод приглашает на работу инженеров-конструкторов, имеющих опыт работы маляров.*

Каждый читатель видит, что при восприятии возникает нелепость: будто требуются такие инженеры, которые имеют

опыт работы маляров. Очевидно, составитель объявления хотел сказать другое: заводу нужны две категории работников — такие-то и такие-то. Неверное осмысление возникает из-за того, что связанные по смыслу слова *приглашает* и *маляров* оказались слишком удаленными друг от друга и между ними вклинился промежуточный элемент *инженеров-конструкторов*, с которым весь причастный оборот *имеющих опыт работы маляров* также может быть связан. Пробуем устранить ошибку перестановкой слов: *Завод приглашает на работу имеющих опыт работы маляров, инженеров-конструкторов*.

Однако и в этом варианте возможно неверное прочтение: якобы требуются имеющие опыт работы инженеры-конструкторы (другая ошибочная смысловая связь слов).

Заметим, что ошибочная смысловая связь будет устранена, если переставить причастный оборот в постпозицию — после слова *маляров*. Результат: *Завод приглашает на работу инженеров-конструкторов, маляров, имеющих опыт работы*. Но с этим вариантом исправления составитель объявления вряд ли согласился бы: слово *маляров* передвинуто с последнего места, что крайне нежелательно: ведь на нем сосредоточено логическое ударение.

Общий промежуточный вывод: **перестановка слов здесь неприемлема**. Как же устранить явный дефект?

Опыт показывает, что ошибочная смысловая связь часто может быть устранена **вставкой** слова между элементами ошибочной смысловой связи. Причем вставить нужно такое слово, которое практически не меняет общий смысл предложения. А поскольку *инженеров-конструкторов* и *маляров* — однородные члены, то между ними можно безболезненно вставить союз *и*. Он хорош тем, что, соединяя два контактных элемента перечисления, вместе с тем (одновременно!) указывает на их различие. Это как раз то, что в данном случае нужно: ведь нам надо различить две категории работников, которые при восприятии исходной фразы смешивались, превращались в одну (*инженеров-конструкторов, имеющих опыт работы маляров*). Результат исправления: *Завод приглашает на работу инженеров-конструкторов и имеющих опыт работы маляров*.

А теперь — одна улучшающая замена. Вместо тяжеловесного *имеющих опыт*

работы маляров скажем: *опытных маляров*. И короче, и даже, кажется, точнее. Ведь человек мог какое-то время проработать маляром, но не приобрести необходимого опыта. А заводу нужны, очевидно, именно опытные маляры.

Следовательно, предпочтительный вариант здесь такой: *Завод приглашает на работу инженеров-конструкторов и опытных маляров*. Ни к форме выражения, ни к содержанию теперь претензий нет.

Конечно, есть немало случаев, когда беспорядок слов успешно устраняется простой их перестановкой, например: *Перед уходом на войну Буркин закопал свое добро вместе с женой и детьми в погреб*. Исправление: *Перед уходом на войну Буркин вместе с женой и детьми закопал свое добро в погреб*. Однако практика показывает, что перестановка слов, даже если она вполне приемлема по контекстным условиям, далеко не всегда дает лучший вариант исправления, т.е., используя вместо перестановки слов альтернативный способ исправления, нередко удается получить более адекватное замыслу, более полноценное исправление.

Квалифицировать разнообразные коммуникативные ошибки как «беспорядок слов» (или «неправильный порядок слов») — это только самый общий подход. Важно дифференцировать ошибку по видам: *ошибочная смысловая связь слов; ошибочное смысловое разъединение слов; смещенное логическое ударение...* Такой подход позволил нам разработать и сформулировать общие приемы (схемы действий), обеспечивающие успешное устранение сразу целого класса однотипных стилистических ошибок. Приведем в качестве примера один из разработанных приемов:

Схема действий по устранению ошибочной смысловой связи слов

1. Вставить подходящее по смыслу слово-разделитель (не изменяющее общего значения предложения) между элементами ошибочной смысловой связи.
2. Заменить один из двух элементов ошибочной смысловой связи контекстуальным синонимом, не вступающим в такую связь.
3. Вычеркнуть один из двух элементов ошибочной смысловой связи (если он необязателен).
4. Разделить предложение (в месте появления ошибочной смысловой связи) на два самостоятельных.

Обычно на практике при устранении «беспорядка» слов имеет смысл попробовать

все операции приема и выбрать лучший вариант. В отдельных случаях требуется применить сразу две операции, например, вставку слова-разделителя и замену одного из элементов ошибочной смысловой связи.

Примеры работы по схеме действий:

1. *Мы читали описание фашистских зверств Ильи Эренбурга* → *Мы читали описание фашистских зверств в очерке Ильи Эренбурга* (между элементами ошибочной смысловой связи вставлен подходящий по смыслу разделитель *в очерке*).

2. *Это доказано на опыте тысяч хозяйств, имеющих сады, которые получают крупные доходы* → *Это доказано на опыте тысяч хозяйств, которые имеют сады и получают от них крупные доходы* (первый элемент ошибочной смысловой связи *имеющих сады* заменен синонимичным *которые имеют сады* и вставлено уточнение *от них*).

3. *По инициативе президента созданы Вооруженные силы для защиты молодой республики от нападения врагов и демократических преобразований* → *По инициативе президента созданы Вооруженные силы для защиты молодой республики и демократических преобразований*. Чтобы устранить ошибочную смысловую связь исключено сочетание *от нападения врагов* как необязательное.

4. *Оба купца поселились в особняках разорившихся дворян, доставленных из Европы в разобранном виде* → *Оба купца поселились в особняках разорившихся дворян. Эти особняки были доставлены из Европы в разобранном виде*. Ошибочная смысловая связь устранена разделением предложения на два самостоятельных.

Подобные общие приемы разработаны нами для устранения и других ошибок расогласования [Мучник 1997].

При устранении «беспорядка» слов наилучших результатов добьется, очевидно, тот, кому известны альтернативные способы, кто уже в общем виде представляет, как справиться с многократно возникающей

на практике коммуникативной проблемой, порождаемой вредоносным беспорядком слов.

ЛИТЕРАТУРА

- Античные риторики. — М., 1978.
Введенская Л.А., Колесников Н.П. От собственных имен к нарицательным. — М., 1989.
Колесников Н.П. Синтаксическая омонимия в простом предложении. — Ростов н/Д., 1981.
Мельчук И.А. Русский язык в модели «Смысл — Текст». — М.; Вена, 1995.
Мучник Б.С. Основы стилистики и редактирования. — Ростов н/Д., 1997.
Норман Б.Ю. Основы языкознания. — Минск, 1996.
Петров К. Опыт краткого изложения теории словесности. — СПб., 1869.
Хоум Г. Основания критики. — М., 1977.

REFERENCES

- Antichnye ritoriki [Classical Rhetoricians]. Moscow, 1978. (In Rus.)
Vvedenskaja L.A., Kolesnikov N.P. Ot sobstvennyh imen k naricatel'nyim [From Proper Names to Common Nouns]. Moscow, 1989. (In Rus.)
Kolesnikov N.P. Sintaksicheskaja omonimija v prostom predlozhenii [Syntactic Homonymy in a Simple Sentence]. Rostov-na-Donu, 1981. (In Rus.)
Mel'chuk I.A. Russkij jazyk v modeli «Smysl — Tekst» [Russian Language in the «Meaning — Text» Model]. Moscow; Vienna, 1995. (In Rus.)
Muchnik B.S. Osnovy stilistiki i redaktirovanija [Fundamentals of Stylistics and Editing]. Rostov-na-Donu, 1997. (In Rus.)
Norman B.Ju. Osnovy jazykoznanija [Fundamentals of Linguistics]. Minsk, 1996. (In Rus.)
Petrov K. Opyt kratkogo izlozhenija teorii slovesnosti [A Concise Theory of Philology]. Sankt-Petersburg, 1869. (In Rus.)
Home H. Osnovanija kritiki [Elements of Criticism]. Moscow, 1977. (In Rus.)



Работа над грамматическими ошибками на уроках русского языка в старшей школе

В статье обосновывается необходимость специальной работы по совершенствованию грамматического строя речи старших школьников и коррекции грамматических ошибок в их работах. На основании анализа результатов государственной итоговой аттестации выпускников, ошибок, выявленных в их сочинениях, трудов ведущих методистов автор разрабатывает подходы к работе над морфологическими и синтаксическими нормами на уроках русского языка в старших классах.

Ключевые слова: *грамматическая ошибка; совершенствование грамматического строя речи; работа над грамматическими ошибками*

Elena S. Bogdanova

Working on Grammatical Errors in Russian Senior School Lessons

The article establishes the need for special work to improve the grammatical structure of the speech of senior schoolchildren and the correction of grammatical errors in their assignments. Based on the analysis of the results of the State Final Exam of graduates, the errors identified in their essays and the works of leading methodologists, the author develops approaches to working on morphological and syntactic norms in the Russian language lessons in senior secondary school.

Keywords: *grammatical error; improvement of the grammatical structure of speech; working on grammatical errors*

К грамматическим относят ошибки, «связанные с нарушением закономерностей и правил грамматики; ошибки в образовании форм слов — склонения или спряжения, в образовании сравнительной степени прилагательных, кратких форм прилагательных, в образовании и использовании видовых пар глаголов, причастий, в их употреблении и пр., а также в образовании словосочетаний или предложений» [Львов 1997: 45]. Исследователи

выделяют два типа грамматических ошибок: 1) в формообразовании (грамматико-морфологические): *текёт, ихний, пятиста* и т.п.; 2) в построении словосочетаний и предложений (грамматико-синтаксические): *протест на использование заимствованных слов в речи; указывает о том; вспыхнувшее чувство в ее душе* и т.д. (см.: [Азимов, Шукин 2009: 53]). Иногда к числу грамматических относят и ошибки в словообразовании: *раболепит, петербуржска* и др.

Причины распространенности грамматических ошибок в письменных работах старших школьников разнообразны, но основной из них можно считать несформированность грамматического строя речи школьника. Под грамматическим строем речи человека следует понимать его способность использовать грамматические ресурсы языка в соответствии с языковой нормой и коммуникативной задачей. По мнению Т.М. Воителевой, грамматический строй речи охватывает:

1) использование в речи слов (лексем) и форм слов, образованных по законам и правилам языка;

Елена Святославовна Богданова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методик их преподавания

E-mail: helensim@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: *Богданова Е.С. Работа над грамматическими ошибками на уроках русского языка в старшей школе // Русский язык в школе. – 2019. – № 2. – С. 26–30. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-26-30.*

2) построение словосочетаний по законам и правилам соединения слов;

3) использование предложений, построенных по известным языковым моделям;

4) построение текста на основе правил сочетания предложений в более сложные грамматические организации [Воителева 2009: 101].

Такая способность формируется в результате практического освоения грамматического строя языка в период дошкольного детства, совершенствуется при систематическом освоении грамматики в годы школьного языкового образования и в процессе чтения. К старшему школьному возрасту у учащихся заметно расширяется активный грамматический минимум, т.е. «набор грамматических средств, обязательных для усвоения и обеспечивающих определенный уровень владения продуктивными видами речевой деятельности (говорением и письмом)» [Азимов, Шукин 2009: 12]. Используемые в текстах учащихся синтаксические модели заметно усложняются. Однако число грамматических ошибок в письменных работах старшеклассников не снижается, а их обилие связано с неумением пишущего устанавливать семантически обусловленные связи слов и несформированностью механизмов письменной речи: упреждающего синтеза [Жинкин 1958: 38], удержания в оперативной памяти определенной модели, контроля речи [Голованова 2014]. На формирование грамматического строя речи оказывает влияние и культурно-речевая ситуация: опыт школьников, полученный в условиях повседневной коммуникации, которой свойственно частое нарушение нормы и дефицит чтения, приводит к сдвигу представлений о грамматической правильности в индивидуальном языковом сознании.

Грамматическая компетенция, т.е. знание грамматических элементов языка и умение ими пользоваться в процессе общения, проверяется в ходе аттестации выпускников, и проверка показывает, что грамматическими умениями овладевают далеко не все экзаменуемые. В результате анализа данных ЕГЭ по русскому языку в 2017 г. экспертами ФИПИ выявлены следующие факты: с заданием 6 («Морфологические нормы») и с заданием 7 («Синтаксические нормы. Нормы согласования. Нормы управления») в среднем справляются 75 % экзаменуемых. Наибольшие затруднения экзаменуемые испытывают при оценке правильности образования форм имен

числительных и наречий, предложно-падежных сочетаний, норм координации подлежащего и сказуемого при их дистантном расположении (43 %) и норм построения предложения с несогласованным определением (20 %). Оценка соблюдения грамматических норм проводится и при проверке задания 25 (критерий К9). Эксперты отмечают, что экзаменуемые демонстрируют невысокий уровень владения грамматически правильной речью: 40 % участников экзамена допускают в собственной письменной речи грамматические ошибки [Методические рекомендации для учителей...: 10, 17, Электронный ресурс].

Остроту проблемы подтверждают и результаты нашего исследования. Проанализировав 187 сочинений на основе прочитанного текста учащихся X классов г. Рязани (2017 г.), мы получили следующие данные (табл. 1).

Таблица 1
Количество грамматических ошибок в сочинениях учащихся X класса, %

Данные анализа сочинений	
Грамматических ошибок нет	16
1–2 грамматические ошибки	60
3–4 грамматические ошибки	19
Более 5 грамматических ошибок	5

Наиболее часто в творческих работах встречаются грамматико-синтаксические ошибки (табл. 2).

Таблица 2
Типы частотных грамматико-синтаксических ошибок в сочинениях

Ошибки		Число учащихся, допустивших ошибку, %
1	В предложении с деепричастным оборотом	17
2	В управлении	16
3	В видовременной соотнесенности глагольных форм	14

Кроме указанных, часто встречаются ошибки в предложении с однородными членами (например, общее дополнение при однородных глаголах-сказуемых, управляющих существительными в разных падежах; использование в качестве однородных причастного оборота и определительного придаточного), с причастными оборотами; неуместная парцелляция; нарушения порядка слов в предложении; грамматически некорректное включение

в свой текст чужой речи. Полученные данные показывают, что на завершающей ступени школьного языкового образования необходима специальная систематическая работа по совершенствованию грамматического строя речи учащихся и коррекции грамматических ошибок.

Вопросы формирования грамматического строя речи и предупреждения грамматических ошибок рассматривались в работах многих ученых-методистов (Н.Н. Алгазина, Т.М. Воителява, А.Н. Гвоздев, Д.В. Дудников, А.П. Еремеева, А.В. Ерошевич, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Р.А. Московкина, В.П. Озерская, Р.Б. Сабатков, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, Т.А. Христолюбова, Е.Г. Шелухина, С.Н. Цейтлин и др.). Анализ их трудов и собственного опыта позволяет нам выделить несколько направлений в работе над грамматическими ошибками в старшей школе.

1. Освоение грамматических моделей

Работа по обогащению грамматического строя речи должна быть связана «со школьным лингвистическим курсом» [Цейтлин 1982: 115–116]. Изучение морфологии и синтаксиса позволяет учащимся познакомиться с новыми моделями грамматических единиц и сделать осмысленным использование уже усвоенных моделей, однако учителю важно добиться удержания в памяти школьников грамматических сведений и формирования у них навыка соблюдения языковых норм в письменной и устной коммуникации. Весьма перспективны следующие виды работ: анализ разных способов выражения пространственных, временных, причинных, уступительных и иных отношений в соответствии с замыслом автора; обучение отбору моделей согласно критериям адекватности мысли, правильности, выразительности; упражнения в синонимической замене; моделирование, в том числе составление схем; грамматическое конструирование. Особо отметим значение изложений, тексты которых при правильном отборе предлагают учащимся образцы применения в речи словоформ и синтаксических конструкций, а их воспроизведение во вторичном тексте способствует включению конкретных моделей в активный грамматический минимум школьника. Приведем пример упражнений, способствующих освоению грамматических моделей.

Упражнение 1. Выберите корректный вариант модели предложения с деепричастным оборотом. Составьте собственное предложение с опорой на выбранную схему. Объясните, как корректно использовать в речи деепричастный оборот.

, _ Д О _ , _ S _ _____ Два действия одного S
--

, _ Д О _ , _ S _ _____ Два действия разных S
--

Упражнение 2. Распределите имена существительные в форме Им. п. мн. ч. в два столбика в соответствии с заданными моделями:

_____ а/я

_____ ы/и

Автослесарь, бор, вексель, возраст, инспектор, госпиталь, кратер, кузов, офицер, почерк, пристань, скатерть, терем, тополь, торт, якорь.

Упражнение 3. Включите в предложение прямую речь по заданной модели:

А: «П...» – а.

Образец. *Высказывание А.В. Суворова: «Тот уже не хитрый, о ком все говорят, что он хитер» – звучит афористично.*

- 1) Без знатных дел знатное состояние ничто. (Д.И. Фонвизин).
- 2) Добро по указу – не добро. (И.С. Тургенев).
- 3) Будь правдив даже по отношению к детям: исполняй обещание, иначе приучишь его ко лжи. (Л.Н. Толстой).

II. Предупреждение грамматических ошибок

Работа пропедевтического характера должна строиться как на практическом уровне, так и на понятийно-терминологической основе. Учащихся старших классов следует познакомить с понятиями «языковая норма», «грамматические ошибки», «морфологические ошибки», «виды морфологических ошибок», «синтаксические ошибки», «виды синтаксических ошибок» [Христолюбова 2014: 170]. На уроках русского языка в старших классах необходимо последовательное рассмотрение слабых участков морфологической вариантности: форм образования имен существительных Им. п. мн. ч., Р. п. мн. ч.; степеней сравнения имен прилагательных и наречий; ряда глагольных форм; падежных форм имен числительных. В X–XI классах целесообразно актуализировать знания из области

морфологии и синтаксиса и применять повторительно-обобщающие упражнения: составлять таблицы, памятки, словарики и т.п. Пристальное внимание следует уделить ознакомлению с типами и видами грамматических ошибок. Продуктивными будут приемы обнаружения и идентификации ошибок; анализ ошибочных вариантов и их сопоставление с нормативными конструкциями; составление схем. Рассмотрим примеры упражнений.

Упражнение 1. Определите вид грамматической ошибки в предложениях с одно-

родными членами:

1. Подобравшись поближе, охотники увидели, что медведь не убит, а только раненый. 2. Дети были красивые, нарядно одеты. 3. Тщетно Григорий старался увидеть и понаблюдать за сусликом. 4. Большинство членов жюри оценили и проголосовали за номер 10Б. 5. Занятия ведутся в соответствии и на основе утвержденного графика. 6. Книга, написанная в начале XX века и которая не утратила своей значимости сегодня, будет полезна любому читателю.

Упражнение 2. Установите соответствие.

Предложение	Вид ошибки
1. По словам Д.А. Гранина, для меня учитель прежде всего является воспитателем.	А. Смешение прямой речи и косвенной
2. По словам Л.Н. Толстого, «в человека вложена потребность счастья; стало быть оно законно».	Б. Смешение прямой речи и предложения с вводной конструкцией
3. Как пишет Д.А. Гранин: «Учитель для меня – это прежде всего воспитатель, а значит, и проповедник».	В. Предложение без ошибки
4. М. Горький утверждал, что: «Высота культуры определяется отношением к женщине».	Г. Некорректное использование формы личного местоимения

III. Исправление грамматических ошибок

Нахождение ошибки возможно в ходе проверки работы учителем или самопроверки. С целью формирования умения обнаруживать некорректные варианты можно предлагать написанные учащимся тексты с нарушениями грамматических норм. При анализе творческих письменных работ наиболее распространенные ошибки следует рассматривать в ходе фронтальной работы. Необходимо объяснять, строение какой языковой единицы нарушено, в чем именно выявлено несоответствие языковой норме. Предметом изучения на уроке должны стать и приемы корректировки ошибочных вариантов. Целесообразно познакомить учащихся со способами самоконтроля, в том числе с возможностями использования грамматических словарей. Рассмотрим образцы упражнений.

Упражнение 1. Укажите номера предложений с причастными оборотами, содержащих ошибку в структуре. Объясните, почему вы считаете эти варианты некорректными. Исправьте ошибки.

1. Через несколько минут они попали в анфиладу просторных, следующие друг за другом комнат, оформленные в стиле модерн.

2. Вход в избу, едва различимый при свете луны, был замаскирован сеткой.

3. Заметка, опубликованная в последнем номере газеты, вызвала интерес молодежи.

4. Линия карандаша, проведенная неуверенной детской рукой, делила лист пополам.

5. Приказ № 45/А был подписан директором, регламентирующий продолжительность отпуска сотрудников общего отдела.

6. Самым тонким материалом, изобретенным человеком, является графен.

Упражнение 2. Найдите варианты с ошибкой в структуре сложного предложения. Предложите приемы корректировки.

1. Прокатился такой звук, какой бывает, когда с грузовика сбрасывают на землю листовое железо. 2. И в мире нет таких вершин, что взять нельзя. 3. Хозяева присылают спросить, что не хочу ли я обедать. 4. Если поезд опоздает, и я не смогу встретить друга. 5. Режиссер дал актрисе трудное задание, которой он очень доверял.

Упражнение 3. Используя словарь «Управление в русском языке» Д.Э. Розенталя (1986), исправьте словосочетания.

Безучастный в разговоре, благодаря отзывом, отзыв на спектакль, характеристика на Петрова, игнорировать советом, вопреки ожидания,

заведующий отделения, привести к примеру, противопоставить смелость к трусости, декларировать свободой, дивиться красотой, заронить душе тоску.

Внимание учителя к грамматической правильности устной и письменной речи школьников и применение пропедевтических и коррекционных мер, в том числе указанных упражнений, способствует совершенствованию грамматического строя речи обучающихся и минимизирует число ошибок в их письменных работах.

ЛИТЕРАТУРА

Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.

Войтелева Т.М. Грамматический строй речи как основа речевого развития учащихся / Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2009. – № 4. – С. 100–107.

Голованова И.Ю. Ошибки в письменных текстах: ортологический и коммуникативно-деятельностный подходы // Вестник Новосибирского государственного университета. – 2014. – Т. 13. – Вып. 9. – С. 106–109.

Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958.

Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: пособие для учителей, студентов педвузов и колледжей. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1997.

Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2015 года по русскому языку / ФИПИ: М. 2004 – 2018 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fipi.ru/egge-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy>, (дата обращения: 23.07.2018).

Христолюбова Т.А. Предупреждение и преодоление грамматических ошибок в устной и письменной речи учащихся // Вестник Марийского государственного университета. – 2014. – № 2 (14). – С. 168–171.

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М., 1982.

REFERENCES

Azimov Je.G., Shhukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika

obuchenija jazykam) [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language learning)]. Moscow, 2009. (In Rus.)

Voiteleva T.M. Grammaticheskij stroj rechi kak osnova rechevogo razvitija uchashhihsja [The grammatical structure of speech as the basis of the speech development of students]. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Filologicheskie nauki* [Bulletin of M.A. Sholokhov Moscow State Humanitarian University. Philological Science]. 2009, No. 4, pp. 100–107. (In Rus.)

Golovanova I.Ju. Oshibki v pis'mennyh tekstah: ortologicheskij i kommunikativno-dejatel'nostnyj podhody [Errors in written texts: ortological and communicative-active approaches]. In *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta* [The Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin]. 2014, No. 13(9), pp. 106–109. (In Rus.)

Zhinkin N.I. Mekhanizmy rechi [The mechanisms of speech]. Moscow, 1958. (In Rus.)

L'vov M.R. Slovar'-spravochnik po metodike russkogo jazyka: posobie dlja uchitelej, studentov pedvuzov i kolledzhej. – 2-e izd., ispr. i dop. [Dictionary of the Russian language: a manual for teachers, students of pedagogical colleges and universities. – 2nd ed., corr. and add.]. Moscow, 1997. (In Rus.)

Metodicheskie rekomendacii dlja uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EGJe 2015 goda po russkomu jazyku / FIPI: Moscow, 2004–2018 [Elektronnyj resurs] [Methodical recommendations for teachers, prepared on the basis of the analysis of typical mistakes of the participants of the Unified State Exam in 2015 on the Russian language / FIPI: Moscow, 2004–2018 [Electronic resource]]. – URL: <http://www.fipi.ru/egge-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (access date: 23.07.2018). (In Rus.)

Hristoljubova T.A. Preduprezhdenie i preodolenie grammaticheskikh oshibok v ustnoj i pis'mennoj rechi uchashhihsja [Preventing and overcoming grammatical errors in pupils' oral and written speech]. In *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of the Mari State University]. 2014, No. 2 (14), pp. 168–171. (In Rus.)

Cejtlin S.N. Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie [Speech errors and their prevention]. Moscow, 1982. (In Rus.)

Куда приводят семантическая безграмотность и стилистическая толерантность?

(Заметки на полях сочинения)

В статье делается попытка обосновать соотносительную связь между пониманием лексического значения и стилистической квалификации слова с особенностями мышления и мировосприятия школьника. Использование официально-деловых клише определяется как фактор развития и социально-психологической реализации личности.

Ключевые слова: *лексика; семантика; коннотативное и денотативное значение; стилистика; коммуникативная прагматика*

Olga V. Shatalova

Where Do Semantic Illiteracy and Stylistic Tolerance Lead? (Essay Notes)

The article attempts to establish the correlative relationship between the understanding of the lexical meaning and the stylistic qualification of a word with the peculiarities of the thinking and worldview of a student. The use of official business clichés is defined as a factor of the development and socio-psychological realization of an individual.

Keywords: *vocabulary; semantics; connotative and denotative meaning; stylistics; communicative pragmatics*

Понимание того, что личность проявляется в языке и интеллектуальная, психологическая характеристика индивидуума может быть дана на основе анализа его речи, в науке получило устойчивое обоснование и не вызывает сомнений (см. работы В.В. Виноградова, Ю.Н. Караулова, Т.Г. Винокур, В.И. Карасика и др.). Исследование языковой личности – одно из актуальных направлений современной лингвистики и многих смежных научных дисциплин.

В настоящее время активно ведется работа по изучению языковой личности школьника, поскольку в условиях интеграции науки, образования и социальной прагматики задача формирования целостной, социально адаптивной и интеллектуально

и психологически гармоничной личности получает едва ли не стратегическое значение. Государственная образовательная политика направлена на акцентуацию гуманистических ценностей общества: проводятся мероприятия, целью которых является обоснование значимости литературного и лингвистического образования. Обязательной формой допуска к государственной аттестации за курс средней школы стало написание сочинения-эссе по литературе.

Однако нельзя не заметить, что подготовка к написанию сочинения в рамках Единого государственного экзамена по русскому языку (обязательному уже более 15 лет) и сочинения по литературе формирует специфическую языковую среду, в которой значительную роль играют разнообразные клише. Так, на наш взгляд, формат и формулировка первых четырех критериев сочинения ЕГЭ по русскому языку определяют для школьника шаблон композиционного построения сочинения и единообразие речевого оформления. (Многочисленные печатные и электронные пособия, сайты-«помощники» предлагают школьникам план написания сочинения в соответствии с последовательностью критериев, а также спектр речевых клише, гарантированно позволяющих «маркировать» определенный критерий. Например: *Автор считает, что...; Позиция автора ясна и понятна...; С позицией автора нельзя не согласиться... и др.*)

Ольга Васильевна Шаталова, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы

E-mail: shat_o_v@mail.ru

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семёнова-Тянь-Шанского»

ул. Ленина, д. 42, Липецк, 398020, Россия

Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shan

42 Lenina str., Lipetsk, 398020, Russia

Ссылка для цитирования: *Шаталова О.В.* Куда приводят семантическая безграмотность и стилистическая толерантность? (Заметки на полях сочинения) // Русский язык в школе. – 2019. – № 2. С. 31–34. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-31-34.

Естественно, что значимым фактором формирования языковой личности школьника становится современная коммуникативная среда — Интернет, телевизионная массовая публицистика, реклама и пр., где широкое использование иноязычной терминологии и стандартных выражений является нормативным. Обозначенные факторы (особенности психологического состояния общества и личности оставим пока за рамками исследования) приводят к тому, что школьник — выпускник — обращается с языком достаточно вольно, не особенно задумываясь над используемыми средствами.

В итоговых сочинениях по литературе (2017 и 2018 гг.) методом сплошной выборки нами были выявлены следующие типы ошибок, перечень которых, естественно, не является законченным, но позволяет обозначить глубину назревшей и требующей разрешения проблемы.

Непонимание семантики слова

Тип ошибки № 1: непонимание значения книжных слов. Школьники, в соответствии со значимостью и морально-нравственной пафосностью предлагаемой для размышлений тематики: любовь, дружба, патриотизм, предательство, измена, страх, война и др. — часто используют слова с высокой, книжной, часто поэтической окраской, например: *свершение*. Общая семантика данных слов, безусловно, соотносится денотативно с понятиями «дело», «поступок». Но их коннотативная семантика однозначно положительная: *свершение*, по словарю С.И. Ожегова, «великое дело, высокий поступок» (имеет помету «высокое»), *великий* — «превосходящий общий уровень, обычную меру, значение, выдающийся», *высокий* — «значительный, очень важный, почетный (с пометой “книжное”); возвышенный по форме и содержанию; очень хороший» [Ожегов, Электронный ресурс].

В сочинении выпускника читаем: «*На трусливые и безрассудные свершения чаще всего идет малодушный человек*». В этом высказывании обнаруживается понимание того, что «трусливый» — это «малодушный». Но в таком случае явным алогизмом становится оценка того, что трусость — это «свершение», т.е. «важный, почетный, очень хороший и пр.» поступок.

Неразличение «положительных» и «отрицательных» интенций слова становится основой для ошибок в оценке тех или

иных явлений. *Женя лишила мальчика болезни*: выходит, что героиня сказки В. Катаева «Цветик-семицветик» «отняла, взяла силой» [Там же] болезнь у Вити, т.е. совершила очень нехороший поступок. Очевидно, что здесь необходимо было использовать синоним с противоположной коннотацией — *избавила*. Героиня повести В. Закруткина «Матерь человеческая» в свою очередь, по мнению одного из выпускников, всеми силами старалась избавиться от своих душевных качеств: *Все эти поступки говорят о добром сердце Марии и доказывают ее отзывчивость, потерять которую ей не удалось, несмотря на жестокое военное время*.

На наш взгляд, явное незнание коннотативного значения многих слов становится причиной речевых «ляпов», которые приводят, в свою очередь, к нивелированию определенных морально-нравственных ценностей (о чем речь далее): *Некоторые индивиды совершают низкие поступки для удовлетворения своей потребности, эти деяния никогда не принесут счастье; Ярким примером предательства является Андрий (по повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»); Хорошим примером изменника является Швабрин (по роману А.С. Пушкина «Капитанская дочка»).*

Тип ошибки № 2: незнание значения заимствованных слов. При общем восприятии широко употребляемых в массовой речи (телевидение, радио, реклама и пр.) заимствованных слов школьники часто не знают их не только оттеночного, но и прямого значения. В результате высказывание может содержать фактическую или этическую ошибку. Приведем пример:

• *И наша страна гордится такими супергероями, которые в тылу немецкого фашизма доставляли продовольствие, до изнеможения работали на заводах и лечили раненых во благо победы над врагом: супермен/супергерой* — «1. Человек, убежденный в своем превосходстве над другими людьми, сверхчеловек. 2. Герой детективов, комиксов, кинобоевиков и т.п., наделенный необыкновенными качествами, которые делают его непобедимым, неотразимым» [Крысин 2000: 675]. Если первое значение, противоречащее сущности людей, жертвовавших собой в годы Великой Отечественной войны, свидетельствует о фактическом незнании школьником значения используемого слова, то второе, к сожалению, выявляет отсутствие у пишущего представления об исторической перспективе, о наличии

разных принципов бытования общества и личности в зависимости от историко-политических событий и культурно-этических условий. (Комментировать использование слова *в тылу* в данном предложении считаем излишним во избежание риска попасть в ситуацию «горького юмора» или гоголевского «видимого миру смеха сквозь незримые слезы».)

Неоправданное использование официально-деловых клише

Фактически любое современное научное или популярное издание, посвященное вопросам стилистики, в качестве аксиомы выдвигает тезис о том, что официально-деловой стиль является одним из важнейших стилей современного русского языка. Приоритет официального общения утверждается не только как теоретический постулат, но и как почти единственное направление формирования современной коммуникативной среды. Рядовой носитель языка, и школьник в том числе, живет в системе языкового делового стандарта, когда тексты СМИ, телевидения, рекламы, посвященные самым различным темам, содержат официально-деловые клише, которые обозначают реалии современной действительности и при этом лишены эмоциональной окраски: «боевые действия» — вместо «война», «низкий материальный

уровень» — вместо «нищета», «правонарушение» — вместо «хулиганство», «остаться без медицинской помощи» — вместо «погибнуть», «возможность перебраться в безопасное место» — вместо «спастись» и т.д. Одной из причин возникновения и закрепления в современной коммуникативной среде подобных политических, экономических, журналистских и литературных клише является «нейтрализация денотативного значения» [Хеба 2018]. Недаром в современной науке актуализируется следующее соотношение понятий: «Речевые штампы и клише коррелируют со штампами и клише сознания. Штампы и клише сознания — это психологические феномены, своеобразными “отражениями” которых являются языковые клише и речевые штампы», — отмечает Т.В. Романова [Романова 2015: 23]. Эти клише, поскольку не требуют «объяснений для представителей определенного лингвокультурного общества» [Там же], настолько надежно закрепляются в сознании школьника, что, оценивая сложные духовно-нравственные ситуации, представленные в произведениях русской литературы, охарактеризовать их современный подросток может только с помощью официально-деловых штампов.

Сравним «языковое представление» канонических ситуаций.

Таблица

Текст художественного произведения	Текст школьного сочинения
[Реакция Наташи на то, что раненые остаются в Москве] — По-моему, — вдруг закричала почти Наташа, обращая свое озлобленное лицо к Пете, — по-моему, это <i>такая гадость, такая мерзость, такая...</i> я не знаю! <i>Разве мы немцы какие-нибудь?..</i> (Толстой Л.Н. «Война и мир»)	<i>Когда семья Ростовых покидала Москву, много раненых солдат оставались там без медицинской помощи и возможности перебраться в безопасное место.</i>
Князь Андрей не мог удерживаться более и заплакал <i>нежными, любовными слезами</i> над людьми, над собой и над их и своими заблуждениями. (Там же)	<i>Участие в боевых действиях помогает Болконскому переосмыслить произошедшее.</i>
Уже более года жили Мерцаловы в этом <i>подземелье</i> . Оба мальчугана давно успели привыкнуть к этим <i>закоптелям, плачущим от сырости стенам, и к мокрым отрезкам</i> , сушившимся на протянутой через комнату веревке, и к этому <i>ужасному запаху керосинового чада, детского грязного белья и крыс</i> — настоящему запаху <i>нищеты</i> . (Куприн «Чудесный доктор»)	<i>Они <...> жили в небольшом и неухоженном помещении.</i>
Началась <i>отчаянная, судорожная погоня</i> за случайной работой, за перепиской, за ничтожным местом... (Там же)	<i>Отец находится в безрезультатном поиске работы.</i>

Даже поверхностное сопоставление позволяет обнаружить недопустимые, с точки зрения семантики и этической стилистики, соответствия, которые возникают в зоне перекодирования авторской (писательской) интенции в текстовой реализации школьника:

- нежные любовные слезы над своими заблуждениями — переосмысление произошедшего;
- подземелье, сырость, отрезки, нищета — небольшое и неухоженное помещение;
- отчаянная судорожная погоня — безрезультатный поиск.

Как ни банально в данном случае обращение к известному «Нам не дано предугадать...», классики едва ли предполагали подобную «официально-деловую» реакцию юных философов, размышляющих над душевными терзаниями героев великих произведений. Но ведь в целом с задачей представить моральный тезис и проиллюстрировать его примером из произведений художественной литературы выпускники справляются, сочинения соответствуют критериям положительной оценки, и нарушение здесь, на первый взгляд, носит чисто стилистический характер. С таким подходом нельзя не согласиться... Если не понимать, что стилистическое нивелирование эмоциональной составляющей за счет употребления официально-деловых клише приводит к тому, что следующим этапом деформации речевого и личностного облика современного выпускника средней школы становится **нивелирование гуманистических ценностей**. Приведем выдержки из сочинений, представляющие из себя некоторое подобие самостоятельных размышлений:

- Кто такие *отзывчивые люди*? Я считаю, что такая **категория** людей невелика **в численности**, ведь не так просто **приобрести статус** отзывчивого человека и сохранить его в дальнейшем;
- Отзывчивые люди необходимы обществу **хотя бы** для того, чтобы **сделать мир лучше** и **наполнить** его **положительными эмоциями**.

Подобное контекстуальное совмещение стилистически и семантически несоотнесимых понятий, на наш взгляд, можно образно определить как «стилистическую толерантность». Такой подход к вербализации мыслей становится нормой современного межличностного общения и, к сожалению, влияет на внутреннее мироощущение подростка, ведь «проговаривание» моральных постулатов, обозначение их с помощью определенных лексических единиц приводит к утверждению представлений о морали и нравственности в сознании. Именно поэтому в восприятии нынешнего школьника «отзывчивость» — это «статус», т.е. «правовое положение, состояние» [Крысин 2000: 663], при этом его нужно «приобрести» для успешной самореализации в социуме.

Чтобы приведенные примеры из сочинений нынешних выпускников остались своеобразными историзмами, иллюстрирующими непростое для всей системы образования время поиска как внутренних идеолого-теоретических, так и формально-дидактических ориентиров, мы — учителя, словесники, филологи — должны вспомнить, что слово обязательно **ОТЗОВЕТСЯ!** И что ежедневная кропотливая работа со **СЛОВОМ** — залог духовного благополучия общества и каждого человека.

ЛИТЕРАТУРА

Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. — 2-е изд., доп. — М., 2000.

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. — URL: www.ozhegov.org.

Романова Т.В. Язык политкорректности: свой — чужой // Мир русского слова. — 2015. — № 4. — С. 21–26.

Хеба Х.М. Клишированная единица как самостоятельное языковое явление в русском языке: дифференциальные и классификационные признаки // Научный форум: филология, искусствоведение и культурология. Сб. ст. по материалам XVI междунар. науч.-практ. конф. — М., 2018. — № 5(16). — С. 114–124.

REFERENCES

Krysin L.P. Tolkovjy slovar' inozazychnyh slov. — 2-e izd., dop. [Defining dictionary of foreign words. — 2nd ed., add.]. Moscow, 2000. (In Rus.)

Ozhegov S.I. Tolkovjy slovar' russkogo jazyka [Jelektronnyj resurs] [Defining dictionary of Russian language [electronic resource]]. — URL: www.ozhegov.org (access date: 23.11.2018). (In Rus.)

Romanova T.V. Jazyk politkorrektnosti: svoj — chuzhoj [The language of political correctness: native — foreign]. In *Mir russkogo slova* [The World of Russian Word]. 2015, No. 4, pp. 21–26. (In Rus.)

Heba H.M. Klishirovannaja edinica kak samostojatel'noe jazykovoe javlenie v russkom jazyke: differencial'nye i klassifikacionnye priznaki [The cliché unit as an independent linguistic phenomenon in the Russian language: differential and classification features]. In *Nauchnyj forum: filologija, iskusstvovedenie i kul'turologija. Sb. st. po materialam XVI mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Scientific forum: philology, art history and cultural studies. Collection of materials of 26th Intern. scientific-practical conf.]. Moscow, 2018, No. 5 (16), pp.114–124. (In Rus.)

Определение проблемы в тексте Единого государственного экзамена по русскому языку: концептуальный подход

Автор предпринимает попытку представить методику выделения проблемы в тексте Единого государственного экзамена по русскому языку, используя концептуальный анализ, что позволит сделать работу в данном направлении менее формализованной и развить текстовую компетенцию обучающихся. Автор характеризует концептуальный анализ и его основные принципы и предлагает анализ конкретного текста с использованием предложенной методики. Учащиеся, приобретя навык концептуального анализа, смогут определять проблему текста осознанно, формулировать свое мнение и оценку затронутой проблемы, а также участвовать в дискуссиях, аргументировать собственные выводы, приводить уместные примеры.

Ключевые слова: *концепт; проблема текста; концептуальный анализ; методика; текст; русский язык; Единый государственный экзамен*

Viktor V. Gavrilov

Problem Definition in the Text of the Unified State Exam in the Russian Language: Conceptual Approach

The author attempts to present the method of identifying the problem in the text of the Unified State Exam in the Russian language using conceptual analysis, which will make the work in this direction less formalized and develop the textual competence of students. The author describes the conceptual analysis and its main principles and offers an analysis of a specific text using the proposed methodology. Having acquired the skill of conceptual analysis, pupils will be able to define the problem of the text consciously and to formulate their opinion and assessment of the problem under consideration, as well as to participate in discussions, argue their own conclusions, and give relevant examples.

Keywords: *concept; text problem; conceptual analysis; methodology; text; Russian language; Unified State Exam.*

Опыт работы в школе, а также профессиональное общение с учителями-словесниками показывают, что выделение проблемы в тексте ЕГЭ по русскому языку вызывает у обучающихся трудности. Причина затруднения кроется, на наш взгляд, в пресловутом «клиповом мышлении» современных подростков, в их невозможности оценить текст целиком, в совокупности всех взаимосвязей (экстра- и интертекстуальных).

Виктор Викторович Гаврилов, кандидат педагогических наук, директор Центра информации и связи с общественностью СурГПУ

E-mail: victorg12@mail.ru

Сургутский государственный педагогический университет

ул. 50 лет ВЛКСМ, д. 10/2, Сургут, 628400, Тюменская обл., ХМАО – Югра, Россия
Surgut State Pedagogical University
10/2, 50 let VLKSM str., Surgut, 628400, Tyumen region, KHMAO – Yugra, Russia

Ссылка для цитирования: Гаврилов В.В. Определение проблемы в тексте Единого государственного экзамена по русскому языку: концептуальный подход // Русский язык в школе. – 2019. – № 2. – С. 35–40. DOI: 10.3515/0131-6141-2019-80-2-35-40.

Критерий К1 «Формулировка проблем исходного текста» представлен в тестовых заданиях следующим образом: «Экзаменуемый (в той или иной форме в любой из частей сочинения) верно сформулировал одну из проблем исходного текста. Фактических ошибок, связанных с пониманием и формулировкой проблемы, нет – 1 балл».

Казалось бы, этот критерий имеет незначительный вес. Однако совершенно очевидно, что критерий К2 «Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста» и К4 «Аргументация экзаменуемым собственным мнением по проблеме» зависят от того, верно ли определена проблема. Таким образом, учащемуся, а значит, и педагогу, который его готовит, предлагаются строгие правила. Выпускник должен «попасть в проблему» (два-три варианта всегда даются эксперту при проверке работы). Мы не станем сейчас спорить с авторами тестовых заданий, хотя при сложившейся ситуации «попадания» в ограниченный круг проблем не берется во внимание одно из ключевых свойств текста – полисемантность, т.е. различная интерпретация смысла произведения читателем, зависящая

от его эрудиции, личных вкусов и пристрастий, от эпохи, в которой читатель знакомится с текстом.

Педагоги и методисты, по понятным причинам, стремятся алгоритмизировать процесс определения проблемы текста. Как правило, дается следующее определение проблемы: это предмет обсуждения, вопрос, над которым рассуждает автор.

При отсутствии единой методики выделения проблемы текста ЕГЭ уже сформирован ряд «универсальных» рекомендаций, вроде таких: «Внимательно прочитайте текст. Подумайте, над чем рассуждает автор, что его волнует. Помните, что в основе проблемы всегда лежит противоречие, конфликт. По сути, проблема – это предмет обсуждения, некая трудность, предмет спора, полемики. Проблема часто скрывается за поступками и речью героев, фактами биографии, историческими событиями, которые являются как бы иллюстрацией проблемы» [Как сформулировать проблему текста, Электронный ресурс].

Не возражая против такой формулировки, все же мы не можем не отметить довольно расплывчатый, абстрактный характер рекомендаций. На наш взгляд, учащемуся довольно сложно применить их на практике.

Далее, как правило, следует классификация возможных проблем в текстах ЕГЭ: «Существует несколько типов проблем. Определите, к какому типу относится ваш текст. Философские: развитие общества, место человека в мире людей, поиски смысла жизни. Социальные: устройство и жизнь общества, создание правового государства, соблюдение прав человека. Политические: деятельность государственной власти, законы гражданского общества, ужасы терроризма, национализма и шовинизма, причины международных конфликтов и войн. Нравственные: духовная жизнь человека, взаимоотношения людей (эгоизм и гуманизм, доброта и жестокость, честь и бесчестье, дружба и предательство, интеллигентность и хамство, конфликт поколений). Экологические: взаимосвязь человека и природы, потребительское отношение к природе, экология культуры, экология языка. Эстетические: восприятие человеком искусства, воспитание художественного вкуса, роль книги в жизни человека, влияние Интернета и телевидения на детей и подростков» [Подготовка к сочинению на ЕГЭ, Электронный ресурс].

Как видим, список довольно ограниченный. А что делать учащемуся, если текст выходит за рамки данной классификации проблем?

И наконец, предлагается алгоритм формулировки проблемы: «Во-первых, ее можно сформулировать своими словами: “Автор заставляет задуматься над актуальной проблемой выбора жизненного пути”. Для этой цели можно использовать вопросительные предложения: “Что влияет на формирование личности человека? Какова проблема, над которой задумался автор?”. Во-вторых, можно использовать цитирование: “Чем должно быть в нашей жизни телевидение? – на такой вопрос пытается найти ответ Л. Жуховицкий”. В-третьих, можно указать номера предложений из текста, если проблема уже сформулирована автором» [Сочинение-рассуждение части «С» ЕГЭ по русскому языку, Электронный ресурс].

Предлагается использовать слова-подсказки: «Проблема (какая?) сложная, наболевшая, актуальная, злободневная, научная, межнациональная, неразрешимая, до боли знакомая. Проблема (чего?) воспитания, образования, благородства, сохранения родного языка, возрождения личности, толерантности. Автор (что делает?) мучительно размышляет, затрагивает, анализирует, излагает, выдвигает, подробно останавливается. Автор заставляет читателя (что делать?) глубоко задуматься, серьезно относиться к ..., по-иному посмотреть на ..., оценить собственную позицию, с горечью понять. Теперь вставьте слова-подсказки в типовые конструкции» [Как сформулировать проблему текста, Электронный ресурс]. Здесь речь идет о расстановке в тексте эссе неких «вех», которые должны облегчить проверяющему работу по оценке сочинения (есть слово *проблема* в тексте сочинения, значит, нужно свериться со списком «правильных проблем» и выставить нужный балл).

Собственно алгоритм определения главной проблемы текста в школе выглядит так:

1. Посмотреть, есть ли в прочитанном тексте какие-то вопросы.
2. Подумать о том, какие проблемы текста в них заключаются.
3. Выбрать главную проблему из всех найденных.
4. Если в тексте нет вопросительных предложений, то нужно поставить вопросы

к некоторым предложениям или утверждениям, в которых заключена главная мысль текста.

5. Ответ на вышепоставленный вопрос и определяет главную проблему текста [Как сформулировать проблему текста, Электронный ресурс].

Алгоритмизация процесса определения проблемы в тех условиях, в которых находятся учащиеся и педагог, кажутся нам рациональным решением. Однако это решение имеет один существенный недостаток. Определение проблемы в художественном тексте должно иметь непосредственное отношение к развитию аналитического мышления, раскрытию творческого потенциала и расширению читательского кругозора учащегося. По сути, учащемуся предлагается провести (пусть и небольшой) филологический (и отчасти культурологический) анализ, который предполагает привлечение собственного жизненного опыта, накопленных знаний и, конечно, выражение собственного мнения. Позволяет ли алгоритмизация данного процесса реализовать учащемуся свой творческий и интеллектуальный потенциал? Ведь цель обучения русскому языку и литературе в средней школе состоит не в том, чтобы «угадать» проблему, которая составителям тестов кажется верной, а в том, чтобы развить у юных читателей творческое, нестандартное и критическое мышление, научить самостоятельности суждений. Именно это впоследствии поможет им успешно социализироваться, выпускники школы смогут принимать самостоятельные решения, избавятся от мировоззренческой «зашоренности».

В этой связи хотелось бы предложить один из способов исправления указанного недостатка. Определяя проблему текста ЕГЭ с учащимися, педагог может использовать концептуальный анализ. Этот метод разработан сравнительно недавно, однако уже обрел своих сторонников. В центре анализа – концепт как универсальное базовое понятие, связанное с культурой, менталитетом народа [Карасик, Слышкин 2001].

Концептуальный анализ – одно из плодотворных направлений анализа текста, прошедшего за последние 30 лет сложный и противоречивый путь. Исследование концептов вышло за рамки лингвистического анализа, поскольку речь уже идет об идейно-содержательной интерпретации текста, т.е. филологическом анализе,

что, несомненно, ведет к более глубокому пониманию текстов и национальной культуры.

В вузе подобный вид анализа художественных произведений применяется достаточно активно. Однако есть его сторонники и среди учителей-словесников. Так, А.В. Шутова в статье «Концептуальный анализ художественного текста как основа формирования текстовой компетенции» пишет: «Работа с концептами на уроках литературы способствует активизации речемыслительной деятельности учащихся, умению конструктивно, логично и последовательно излагать свои мысли, формулировать собственное высказывание по тому или иному вопросу. Помимо этого, у школьников формируется навык творческого подхода к решению заданий, обогащается и расширяется представление о явлениях культуры и литературы» [Шутова 2017: 42].

Целесообразность применения в школе концептуального анализа текста отмечает и Л.В. Миллер: «Концептуальный анализ художественного текста – это особый тип анализа текста, при котором в зоне внимания оказывается художественный концепт как смысловая и эстетическая категория, как универсальный художественный опыт, зафиксированный в культурной памяти и способный выступать в качестве строительного материала при формировании новых художественных смыслов» [Миллер 2000: 39–45]. М.И. Шутан рекомендует использовать работу с концептом на заключительном этапе изучения произведения, носящем комплексный, обобщающий характер [Шутан 2016].

Именно данный вид анализа текста является «продуктивным способом описания индивидуально-авторской картины мира писателей и поэтов, известных мастеров художественного слова. Таким образом, школьники развивают не только свое языковое чутье, учатся широко мыслить, но и поближе знакомятся с творчеством того или иного автора, что, несомненно, поможет им при сдаче ЕГЭ» [Шутова 2017: 42].

Когда концепт получает языковое выражение, то те языковые средства, которые использованы для этого, выступают как средства вербализации, языковой репрезентации и объективации концепта. Концепт реализуется в языке готовыми лексемами и фразосочетаниями, текстами и совокупностями текстов. Анализ

репрезентации одного и того же концепта в разных языках позволяет выявить национальную специфику языковых систем, проявляющуюся в разных способах вербализации одного и того же концепта. Способом объективации концептов является речь, национальные культурные тексты, фольклор, фразеологический слой. Для вербализации индивидуально-авторских концептов именно текст является оптимальным средством [Никитина 1991: 118].

Исследователи предлагают различные алгоритмы проведения концептуального анализа художественного текста.

Мы опираемся на исследования Л.Г. Бабенко и Ю.В. Казарина, которые считают, что концептуальный анализ художественного текста должен включать в себя следующие основные этапы:

- выявление набора ключевых слов текста;
- определение базового концепта (концептов) этого пространства;
- описание обозначаемого ими концептуального пространства» [Бабенко, Казарин 2005: 59].

Самые большие трудности вызывает первый этап анализа в силу ряда причин:

- 1) отсутствие четко структурированной методики выделения ключевых слов;
- 2) невозможность создания более или менее константной для конкретного языка классификации значимых концептов, определяющих особенности языковой картины мира каждого носителя данного языка.

Полагаем, что с методической точки зрения уместно дать следующее определение концепта: «Это некое важное, значимое слово, смысловой стержень, вокруг которого строится весь смысл текста». На наш взгляд, задача педагога состоит в том, чтобы научить учащихся находить данные слова и соотносить их не только с содержанием текста, но и с собственным культурным опытом. Поэтому навык необходимо отрабатывать на небольшом по объему текстах и только затем приступать к комплексному концептуальному анализу. Лучше всего для отработки навыка нахождения концептов подходят сказки, басни и короткие рассказы (например, Л.Н. Толстой «Старый дед и внучек», М. Пришвин «Еж», В. Драгунский «Друг детства», Л. Пантелеев «Честное слово», А. Алексин «Самый счастливый день» и др.)

Попробуем применить предложенную последовательность анализа к текстам ЕГЭ. На первом этапе (выявление набора ключевых слов текста) необходимо проводить эксперимент по определению ключевых слов в тексте. Их может быть не больше шести. Педагог рассказывает обучающимся о концептах и этапах концептуального анализа. Затем предлагает внимательно прочитать текст из демоверсии ЕГЭ и выписать шесть слов, которые, по их мнению, являются самыми важными, определяющими общий смысл. Эксперимент проводится с целью избежать субъективности, учит детей целостному восприятию текста. Также необходимо рассказать о «силовых позициях текста» (заголовок, эпиграф, первое предложение и последнее предложение). Именно в этих позициях, как правило, содержится основной смысл текста, на них нужно обратить внимание при выборе ключевых слов. Педагог на доске выписывает только те шесть слов, с которыми согласны все обучающиеся, при разном согласии уместна дискуссия, направляемая учителем.

После обсуждения выбранных концептов определяется базовый концепт, ключевое слово, которое и будет лежать в основе сформулированной впоследствии проблемы. Отметим, что базовый концепт не всегда вербализуется в тексте. Для его определения может быть использована дискуссия.

На третьем этапе (описание концептуального пространства) содержание текста соотносится с базовым концептом и формулируется проблема или проблемный вопрос (второй вариант кажется нам предпочтительным, так как предоставляет пространство для последующего анализа, поиска ответа на вопрос в рамках эссе). На экзамене обучающийся все три этапа реализует самостоятельно.

Рассмотрим данный способ выделения проблемы на конкретном примере.

Руки переплетчика

(1) За несколько дней до войны Академия архитектуры в Москве решила реставрировать редкие и наиболее ценные издания своей библиотеки.

(2) Огромные тома Витрувия или Палладио, источенные червями или обветшавшие от времени, требовали тончайшего мастерства переплетчика, который должен был вернуть им первоначальный вид.

(3) Такие золотые руки нашлись в Москве. (4) Это был старый переплетчик Эльяшев, родом из Николаева, человек, тонко чувствовавший эпоху, бескорыстно влюбленный в свое дело, виртуозный переплетчик и футлярщик.

(5) Его пригласили в библиотеку Академии архитектуры, и Эльяшев реставрировал там или, вернее, воссоздал ряд замечательных книг, так что даже самый опытный взгляд не обнаружил бы изъянов.

(6) Я всегда с уважением смотрел на Эльяшева, который обращался с книгой так, словно разговаривал с ней.

(7) В 1941 году, во время эвакуации, я потерял Эльяшева из виду в сложных событиях войны и считал, что старик не вынес, вероятно, тяжелых потрясений. (8) Но однажды, года через два после окончания войны, я узнал, что Эльяшев жив и даже работает продавцом в книжном киоске Академии наук на одной из станций московского метро. (9) Я поехал на эту станцию и отыскал Эльяшева.

— (10) Как я рад, что вы живы, — сказал я ему, — ведь часто вспоминал ваши руки.

— (11) Жив-то я жив, — ответил он, — но с руками мне пришлось проститься.

(12) Он показал мне свои руки, на которых были ампутированы все пальцы, за исключением двух — большого и указательного, которыми он и действовал.

— (13) Я отморозил их на лесозаготовках. (14) Ноги у меня были тоже отморожены, но не в такой степени.

— (15) Неужели без вас не обошлись на лесозаготовках? (16) Ведь вам больше шестидесяти лет, — сказал я, готовый предположить чье-то равнодушие к чужой старости.

— (17) Нет, я пошел добровольно, — ответил он с твердостью. — (18) Разве мог я остаться без дела, когда вся страна воюет? (19) Нет, я не вправе был поступить иначе.

(20) Я вспомнил о своих книгах, которые переплел Эльяшев, вспомнил редчайшие издания в библиотеке Академии архитектуры, которым этот старик дал вторую жизнь.

— (21) Как же мне жалко ваши руки, Эльяшев, — сказал я, искренне скорбя за него. — (22) Они у вас были как у скрипача.

— (23) Конечно, руки мои пропали... но если я принес ими хоть сколько-нибудь пользы в войну, что сейчас говорить о них.

(24) Он сказал это, нисколько не рисуясь, и я подумал о том, что, может быть, спиленное его шестидесятилетними руками дерево послужило топливом для двигателя или станка, на котором изготовляли оружие.

(25) Неделю спустя Эльяшев неожиданно пришел ко мне.

— (26) Вот что, — сказал он, — дайте мне какую-нибудь вашу самую любимую книгу... я постараюсь переплести ее, и это будет в последний раз в моей жизни.

(27) Я дал ему редкость — сборник высоких мыслей «Похвала книге», и он переплел ее, орудуя двумя уцелевшими пальцами; вероятно, это стоило ему многих усилий, но он переплел книгу, и она стоит у меня на полке и поныне. (28) Она напоминает мне о том, что истинное существо человека проверяется в самых трудных испытаниях.

(По В. Лидину).

Выделение проблемы текста

1-й этап. Выявление набора ключевых слов текста, выделение базового концепта.

Текст обладает особой эмоциональной тональностью, наполнен чувством грусти и в то же время восхищения перед талантом человека и красотой его души. Речь идет о человеке, который пожертвовал своими руками «как у скрипача», чтобы принести пользу стране в годы тяжелых испытаний.

Концепт вербализован эксплицитно с помощью следующих лексем, передающих прямо или косвенно семантику патриотизма: (золотые) *руки*, (редкая) *книга*, *переплетчик*, *польза* (стране, Родине), *испытание*, (истинное) *существо человека*.

2-й этап. Определение базового концепта текстового пространства.

Концепт «патриотизм» в силу авторской установки избежать патетики (ср.: «Он сказал это, нисколько не рисуясь...») в тексте не представлен формально. Однако он подразумевается, если читатель попытается ответить на вопрос: «В чем заключается истинная сущность этого человека?»

3-й этап. Описание концептуального пространства.

Автор, избегая патетики, говорит с читателем об очень важной проблеме: о подлинном патриотизме, об ответственности человека за судьбу своей Родины в годину грозных испытаний, о стойкости на этом сложном пути. В этом, по мнению автора, и заключается истинное предназначение человека: ставить, если того требуют обстоятельства и совесть, общественное выше личного и не отказываться от сделанного выбора, не жалеть о нем. В этой связи проблемный вопрос может быть сформулирован так: «В чем заключается подлинный патриотизм человека?»

Сравним наши выводы с формулировками проблем, представленных в ответах:

1) проблема патриотизма и ответственности человека за судьбу Родины;

2) проблема стойкости, несгибаемости перед лицом опасности.

Как видим, предложенный анализ является достаточно эффективным и способствует формированию текстовой компетенции обучающихся. Подобная методика позволит педагогу избежать формализации при работе по определению проблемы в текстах ЕГЭ по русскому языку. Учащиеся, приобретя навык концептуального анализа, смогут определять проблему текста осознанно, формулировать свое мнение и оценку затронутой проблемы, а также участвовать в дискуссиях, аргументировать собственные выводы, приводить уместные примеры.

ЛИТЕРАТУРА

Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник; практикум. – М., 2005.

Как сформулировать проблему текста [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kakprosto.ru/kak-52478-kak-sformulirovat-problemu-teksta>.

Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сб. науч. трудов / под ред. И.А. Стернина. – Воронеж, 2001. – С. 75–81.

Миллер Л.В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория // Мир русского слова. – 2000. – № 4. – С. 39–45.

Никитина С.Е. О концептуальном анализе в народной культуре // Логический анализ языка: культурные концепты / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко – М., 1991. – С. 117–123.

Подготовка к сочинению на ЕГЭ [Электронный ресурс]. – URL: https://infourok.ru/przentaciya_podgotovka_k_ege._problema_teksta-358955.htm.

Сочинение-рассуждение части «С» ЕГЭ по русскому языку [Электронный ресурс]. – URL: <https://docplayer.ru/64965168-Sochinenie-rassuzhdenie-chasti-s-ege-po-russkomu-yazyku.html>.

Шутан М.И. Что это за предмет такой – «русский язык и литература»? // Литература. – 2016. – № 1. – С. 55–59.

Шутова А.В. Концептуальный анализ художественного текста как основа формирования текстовой компетенции // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2017. – 11 (188). – С. 41–45.

REFERENCES

Babenko L.G., Kazarin Ju.V. Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Teorija i praktika: uchebnik; praktikum [Linguistic analysis of fiction text. Theory and practice: a textbook; practical training]. Moscow, 2005. (In Rus.)

Kak sformulirovat' problemu teksta [Jelektronnyj resurs] [How to formulate the problem of the text [Electronic resource]]. – URL: <https://www.kakprosto.ru/kak-52478-kak-sformulirovat-problemu-teksta> (access date: 23.11.2018). (In Rus.)

Karasik V.I., Slyshkin G.G. Lingvokul'turnyj koncept kak edinica issledovanija [Linguocultural concept as a unit of research]. In *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki: sb. nauch. trudov / pod red. I.A. Sternina* [Methodological problems of cognitive linguistics: Proceedings / ed. I.A. Sternin]. Voronezh, 2001, pp. 75–81. (In Rus.)

Miller L.V. Hudozhestvennyj koncept kak smyslovaja i jesteticheskaja kategorija [Artistic concept as a semantic and aesthetic category]. In *Mir russkogo slova* [The World of Russian Word]. 2000, No. 4, pp. 39–45. (In Rus.)

Nikitina S.E. O konceptual'nom analize v narodnoj kul'ture [About conceptual analysis in folk culture]. In *Logicheskij analiz jazyka: kul'turnye koncepty; otv. red. Arutjunova N.D., Janko T.E.* [Logical analysis of language: cultural concepts; ed. Arutjunova N.D., Janko T.E.]. Moscow, 1991, pp. 117–123. (In Rus.)

Podgotovka k sochineniju na EGJe [Jelektronnyj resurs] [Preparation for the composition during EGE [Electronic resource]]. – URL: https://infourok.ru/przentaciya_podgotovka_k_ege._problema_teksta-358955.htm (access date: 23.11.2018). (In Rus.)

Sochinenie-rassuzhdenie chasti «S» EGJe po russkomu jazyku [Jelektronnyj resurs] [The composition-essay of the part “C” of the EGE on the Russian language [Electronic resource]]. – URL: <https://docplayer.ru/64965168-Sochinenie-rassuzhdenie-chasti-s-ege-po-russkomu-yazyku.html> (access date: 23.11.2018). (In Rus.)

Shutan M.I. Chto jeto za predmet takoj – “russkij jazyk i literatura”? [What kind of subject is “Russian language and literature”?]. In *Literatura* [Literature]. 2016, No. 1, pp. 55–59. (In Rus.)

Shutova A.V. Konceptual'nyj analiz hudozhestvennogo teksta kak osnova formirovanija tekstovoj kompetencii [Conceptual analysis of a fiction text as the basis for the formation of textual competence]. In *Vestnik TGPU* [TSPU Bulletin]. 2017, No. 11 (188), pp. 41–45. (In Rus.)

Формирование культуры речи: опыт работы над паронимами при изучении имени прилагательного (VI класс)

Автор описывает методику работы над паронимами при изучении имен прилагательных на уроках русского языка.

В процессе обучения были использованы методы: познавательные (эвристические – беседа, наблюдение над изучаемым учебным материалом, самостоятельная работа учащихся под руководством учителя); практические (закрепление знаний – разбор языковых явлений, составление таблиц).

Оптимальная форма подачи лексического материала в виде таблиц способствует предупреждению и устранению речевых ошибок при использовании паронимов в устной и письменной речи.

Ключевые слова: *лексическое значение слова; лексические паронимы; суффиксальные паронимы; паронимическая пара; культура речи*

Vladimir N. Sulnichenko

Formation of Speech Culture: Experience of Working on Paronyms in the Study of the Adjectives (6th Form)

The author describes the method of working on paronyms when studying adjectives in Russian lessons. In the learning process, the following methods were used: the cognitive methods (heuristic ones, e.g., conversation, observation of the learning material under study, and independent work of students under the guidance of a teacher) and the practical methods (consolidation of knowledge, e.g., analysis of linguistic phenomena and making tables). The optimal form of the presentation of lexical material in the form of tables contributes to the prevention and elimination of speech errors when using paronyms in oral and written speech.

Keywords: *lexical meaning of the word; lexical paronyms; suffix paronyms; paronymic pair; speech culture*

Паронимы, наряду с синонимами, антонимами, омонимами, занимают важное место в лексической системе современного русского языка. Этот лексический пласт современного русского языка изучали многие лингвисты: Ю.А. Бельчиков, М.С. Панюшева, Л.А. Введенская, Н.П. Колесников, О.В. Вишнякова, В.П. Григорьев, Н.А. Кожевникова, В.И. Красных, Г.П. Снетова, О.Б. Власова и др. Созданные ими в разное время словари паронимов русского языка являются

хорошим лингвистическим подспорьем для учителей русского языка.

Бельчиков Ю.А., Панюшева М.С. Словарь паронимов современного русского языка. – М., 1994.

Введенская Л.А., Колесников Н.П. Учебный словарь паронимов. – М., 2005.

Вишнякова О.В. Словарь паронимов русского языка. – М., 1984.

Григорьев В.П., Кожевникова Н.А., Петрова З.Ю. Материалы к словарю паронимов русского языка. – М., 1992.

Красных В.И. Толковый словарь паронимов русского языка. – М., 2007.

Снетова Г.П., Власова О.Б. Словарь трудностей русского языка. Паронимы. – М., 2008.

Владимир Николаевич Сульниченко, кандидат педагогических наук, доцент, учитель русского языка

E-mail: sulnich@mail.ru

Крымская академия профессиональной переподготовки и повышения квалификации

ул. Приморская, д. 2/5–3, Евпатория, 297408, Республика Крым, Россия

Crimean Academy of Professional Retraining and Upgrading

2/5–3 Primorskaya str., Evpatoria, 297408, Republic of Crimea, Russia

Ссылка для цитирования: Сульниченко В.Н. Формирование культуры речи: опыт работы над паронимами при изучении имени прилагательного (VI класс) // Русский язык в школе. – 2019. – № 2. – С. 41–46. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-41-46.

Настоящая статья представляет опыт работы над паронимами при изучении имени прилагательного в VI классе в аспекте формирования речевой культуры школьников. Актуальность изучения паронимов-прилагательных в школе обусловлена тем, что они характеризуются высокой частотностью использования в речи, большим словообразовательным потенциалом, семантическим многообразием, широкой сочетаемостью с именами существительными. Кроме того, школьники часто допускают речевые ошибки в употреблении

паронимов из-за сходства их звучания и написания (*генеральный* – *генеральский*, *добротный* – *добрый*, *лесистый* – *лесной*, *обидный* – *обидчивый*, *памятливый* – *памятный* и др.).

Для оптимизации работы над паронимами при изучении имени прилагательного нами разработаны таблицы на примере паронимических пар. Анализируя таблицы, школьники быстрее учатся различать семантику прилагательных-паронимов, имеющих один и тот же корень, относящихся к одной части речи, но различающихся суффиксами.

Школьники, составляя таблицы, совершенствуют свои знания по морфемному и словообразовательному разбору прилагательных и с их помощью учатся определять семантику паронимов, которые сочетаются с различными лексико-грамматическими разрядами существительных.

Главное внимание в таблицах уделено рассмотрению значений лексических паронимов, что в значительной степени совершенствует процесс формирования умений и навыков шестиклассников в разграничении и нормативном употреблении данных слов в устной и письменной речи. Притом семантика паронимов-прилагательных не ограничивается одним, а представлена двумя и более значениями.

Такой подход к изучению паронимов позволяет школьникам не только понять причину своих ошибок в употреблении однокоренных прилагательных (частичное смысловое, морфемное и фонетическое сходство), но и быстрее их преодолевать. Умелое использование паронимов в устной и письменной речи помогает школьникам точно выражать свои мысли.

Опыт работы над паронимами-прилагательными в VI классе позволяет выделить несколько этапов в их изучении.

1-й этап. Формирование понятия о паронимах (например, *гористый* – *горный*).

2-й этап. Систематизация и обобщение материала о паронимах при составлении на уроке таблиц под руководством учителя (например, *ледовый* – *ледяной*, *болотистый* – *болотный*).

3-й этап. Самостоятельная работа учащихся над составлением таблиц с использованием заданий и рекомендаций учителя (например, *гигиеничный* – *гигиенический*).

4-й этап. Творческая работа дифференцированного характера с использованием паронимов, состоящих из трех слов,

с последующим составлением таблиц (например, *деловитый* – *деловой* – *дельный*).

Материал статьи может быть полезен при изучении словообразования имен прилагательных в VI классе и на уроках развития речи. Опыт работы с таблицами паронимов рекомендуется также использовать частями при рассмотрении программных тем по имени прилагательному в той последовательности, которая представлена в статье.

Формирование понятия о паронимах можно провести на примере паронимической пары *гористый* – *горный*. Школьники должны самостоятельно дать определение паронимов, вычленив в нем их характерные особенности.

Вначале учитель предлагает школьникам произнести эти слова и найти те признаки, которые их сближают. Шестиклассники устанавливают, что данные прилагательные сходны по звучанию и близки по написанию. Далее учитель предлагает разобрать слова по составу и определить другие признаки сходства анализируемых слов. Без особых затруднений шестиклассники устанавливают, что эти прилагательные являются однокоренными словами и относятся к одной и той же части речи. Затем перед школьниками ставится задача: определите, в чем различие прилагательных *гористый* и *горный*? Для ее решения предлагается задание: составьте с данными прилагательными словосочетания, учитывая значения слов *гористый* и *горный*.

Методически целесообразным может быть и такой вариант работы: школьникам предлагается группа существительных (*берег*, *спуск*, *район*, *луг*, *река*, *орел*, *цветок*), с которыми они должны составить словосочетания, включив в них прилагательные *гористый* и *горный*. В ходе аналитической работы школьники делают вывод, что данные прилагательные в сочетании с предлагаемыми существительными имеют разное лексическое значение. Эти наблюдения обобщаются школьниками с помощью учителя: прилагательное *гористый* (в значении «возвышенный») употребляется с существительными, обозначающими местность, – *берег*, *спуск*, *район*; прилагательное *горный* (в значении «относящийся к горам») употребляется с существительными, обозначающими: 1) животных (*орел*); 2) местность (*луг*, *река*); 3) растительность (*цветок*).

В тетрадях эти наблюдения представлены в виде следующей схематической записи:

<i>гористый</i>		<i>горный</i>
	лексическое значение	
возвышенный		относящийся к горам
<i>берег, спуск, район</i>		<i>река, орел, цветок, луг</i>

Результаты частично-поисковой работы обобщаются в виде табличной записи, в которой отражаются характерные признаки паронимов (табл. 1).

Таблица 1

Паронимы
1. Однокоренные слова
2. Слова одной и той же части речи
3. Сходные по звучанию
4. Близкие по написанию
Имеют разное лексическое значение

Таким образом, паронимы определяют как однокоренные слова одной части речи, близкие по звучанию и написанию, но разные по значению. Это определение рассматривается на уроке в качестве рабочего.

Далее учитель предлагает школьникам проанализировать объединение паронимов-прилагательных *гористый* и *горный* (состоят из двух слов) и дать свой вариант его названия. Школьники самостоятельно или с помощью учителя приходят к выводу, что паронимы чаще всего состоят из двух слов, поэтому их называют паронимической парой.

Затем предлагается более сложный вопрос: почему два прилагательных-паронима объединяются в паронимическую пару? Шестиклассники отвечают, что с помощью двух прилагательных, составляющих паронимическую пару, легче сравнивать и находить различия и сходства в анализируемых словах.

Важно также понаблюдать над морфемным составом и словообразовательной структурой прилагательных, чтобы подвести школьников к осознанному определению паронимов. Поэтому предлагается задание: выделите в прилагательных *ледяной* и *ледовый* значимые части и установите сходства и различия слов. В результате наблюдений школьники отмечают, что паронимы имеют один корень (*лед*), но образованы с помощью различных суффиксов (*-ян-*, *-ов-*). Поэтому такие паронимы, сообщает учитель, называют суффиксальными.

Опыт показывает, что знакомить шестиклассников с различными классификациями паронимов (по структуре: префиксальные, суффиксальные, финальные; по значению: полные, неполные, частичные и др.) не является методически целесообразным ввиду сложности материала на этом этапе обучения. Достаточно поработать над суффиксальными паронимами-прилагательными – самой многочисленной и активно пополняемой группой в данной части речи.

В процессе работы школьники должны четко понять, какую особенность надо учитывать при выделении данного вида паронимов-прилагательных. Опираясь на проведенные выше наблюдения, школьники устанавливают, что при выделении данного вида паронимов-прилагательных учитывается особенность их образования (образованы с помощью суффиксов). Попутно учитель может сообщить, что паронимы могут различаться и приставками, что характерно для других частей речи, например, глаголов (*одеть – надеть*), существительных (*подпись – роспись*).

Следующий этап работы более сложный: школьники должны понять, какую функцию выполняют суффиксы в паронимах-прилагательных. Для этого анализируются значения слов *ледяной* и *ледовый*. Покажем на примере одной из готовых таблиц, как учитель знакомит школьников с особенностями функционирования паронимов в речи для осмысления различий в лексических значениях (табл. 2).

Таблица 2

Паронимы *ледовый* – *ледяной* и их значения

<i>лед</i>	
<i>-ов- (-ый, -ая, -ое, -ые)</i>	<i>-ян- (-ой, -ая, -ое, -ые)</i>
1. Состоящий из льда	1. Относящийся ко льду
<i>Покров, поля, море</i>	<i>Дом, царство, мост</i>
2. Находящийся на льду	2. Покрытый льдом
<i>Дорога, лагерь, трасса</i>	<i>Гора, крыша, вершина</i>
3. Происходящий во льдах	3. Очень холодный
<i>Поход, переход, плавание</i>	<i>Ветер, вода, ванна</i>

Перед школьниками ставится поисковая задача: докажите, что слова в составе паронимической пары имеют разное лексическое значение. Решение задачи можно начать с задания: покажите на примере, как образуется паронимическая пара. В ходе словообразовательного разбора прилагательных *ледяной* – *ледовый*, выделения в них окончаний, основ, корней и суффиксов школьники более осознанно воспринимают процесс возникновения суффиксальных паронимов. Эти наблюдения помогают выяснить словообразовательную роль суффиксов прилагательных, поэтому вполне обоснованно звучит вопрос: «Какова роль суффиксов *-ян-* и *-ов-* в данных прилагательных?»

Отмечается роль суффиксов, с помощью которых противопоставляются по значению два прилагательных в составе паронимической пары. В результате образуются два прилагательных-паронима *ледяной* и *ледовый* с различным лексическим значением, и таких значений может быть несколько (см. табл. 2).

Следующий этап работы предполагает внимательное изучение таблицы 2: рассматриваются все значения слова *ледовый* и устно составляются словосочетания с существительными, помещенными в таблице под каждым значением анализируемого прилагательного. Аналогичная работа проводится и над прилагательным *ледяной*. Систематизируются результаты проведенной работы вопросом: какова роль существительных в словосочетаниях с паронимами-прилагательными? Умение правильно образовывать словосочетания с паронимами-прилагательными, отмечает в заключение учитель, а затем с ними составлять предложения обеспечивает правильность речи, которая создает благоприятные условия для нашего общения друг с другом.

Анализ дидактического материала обобщается заданием: определите, какую информацию о паронимах-прилагательных содержит таблица 2. Школьники отмечают, что в однокоренных прилагательных выделены значимые части, дан перечень лексических значений паронимических пар, представлены группы существительных, которые сочетаются с ними по смыслу. Эти лингвистические наблюдения важны, потому что школьники должны научиться самостоятельно работать со словарями паронимов, в которых в алфавитном порядке дается список паронимических

пар, указывается их лексическое значение и приводятся примеры сочетаемости прилагательных с существительными.

В процессе этой работы формируется информационная компетентность школьников, у которых развивается умение искать, выбирать, анализировать, сохранять и представлять языковую информацию. Так создается база для использования словарного материала в решении языковых, речевых задач на уроках русского языка.

Далее проводится коллективная работа под руководством учителя по составлению таблицы с использованием словарной статьи.

БОЛОТИСТЫЙ. Изобилующий болотами, заболоченный; топкий, как болото. Болотистый: ~ая местность, низменность; ~ый лес; ~ая речка; ~ый берег, грунт; ~ые земли; ~ая почва.

БОЛОТНЫЙ. 1. Относящийся к болоту, свойственный ему; предназначенный для работ на болоте, передвижения по болоту и т.п. 2. Живущий, произрастающий на болоте.

Болотный: 1) ~ое царство; ~ая вода, трясина, сырость; ~ый запах; ~ые испарения; ~ый цвет; ~ая машина; ~ый бульдозер; ~ое снаряжение; ~ые сапоги; 2) ~ая дичь, птица, растительность, трава; ~ые цветы; ~ый вереск [Вишнякова 1984: 33].

Школьникам предлагается доказать, что прилагательные *болотистый* – *болотный* являются паронимами. В случае возникших затруднений рекомендуется выполнить такие задания: 1) разберите данные прилагательные по составу; 2) укажите, чем отличаются прилагательные *болотный* – *болотистый* по составу (суффиксами *-н-* и *-ист-*); 3) проанализируйте значения данных слов, введя их в словосочетания или предложения; 4) определите, какую роль выполняют в данных словах суффиксы (смыслоразличительную).

В результате наблюдений школьники приходят к выводу, что слова *болотистый* и *болотный* – паронимы, имеющие одинаковый корень, но различные суффиксы.

Далее учитель предлагает задание: покажите на примерах, что вы можете правильно употреблять данные паронимы в речи. Школьники составляют с этими прилагательными словосочетания. С этой целью работа ведется вначале над словосочетанием *болотистая местность*. Указывается значение прилагательного *болотистый* («местность, состоящая из большого количества болот, т.е. в данной местности изобилие болот, их много»).

Затем предлагается проанализировать словосочетания *болотистый лес*, *болотистая почва*, *болотистые берега* и указать, чтоближает первое словосочетание с последующими (сочетаясь с разными существительными, прилагательное *болотистый* имеет одно и то же значение: «изобилующий болотами, заболоченный; топкий, как болото»).

Затем для анализа предлагаются словосочетания *болотный запах*, *болотная растительность*, *болотный бульдозер*. Школьники должны подтвердить примерами, различаются ли данные словосочетания своими лексическими значениями или нет. Словосочетание *болотный запах* анализируется с целью выяснения его семантики – «запах, свойственный болотам».

Аналогичная лексико-семантическая работа проводится и над остальными словосочетаниями – *болотная растительность* («растительность, произрастающая на болоте»), *болотный бульдозер* (т.е. «бульдозер, предназначенный для работ на болоте, передвижения по болоту»). В ходе аналитической работы шестиклассники устанавливают, что прилагательное *болотный*, сочетаясь с разными существительными, выражает три разных значения. Затем анализируются структура и содержание словарной статьи, раскрывающей значения паронимов.

В ходе наблюдений отмечается, что материал в ней представлен по такой схеме: пароним – значения – существительные, используемые в речи.

Полезно предложить шестиклассникам задание: определите, как автор словаря паронимов объясняет значения данных паронимов, какие слова для этого использует – *изобилующий болотами*, *заболоченный*, *топкий*. Без особых затруднений школьники называют эти слова синонимами и приходят к выводу, что такой прием позволяет быстрее и более осознанно запомнить представленные значения паронимов. Так же объясняется значение паронима *болотный*.

Целесообразно значения прилагательного *болотный* представить не двумя, как дано в словарной статье, а тремя значениями, что поможет шестиклассникам более четко понять различия в сочетаемости паронимов с определяемыми существительными. Далее на уроке составляется таблица, которая показывает, какие словообразовательные суффиксы влияют на различия в лексических значениях данных прилагательных-паронимов, сочетающихся по смыслу только с неодушевленными существительными (табл. 3).

Таблица 3

Паронимы *болотистый* – *болотный* и их значения

Корень	Суффиксы	Окончания		Значения	Сочетаются с неодушевленными существительными
		ед. ч.	мн. ч.		
-болот-	-ист-	-ый -ая -ое	-ые	Изобилующий болотами	Местность, низменность, лес, речка, берег, грунт, земля, почва
	-н-			Относящийся к болоту, свойственный ему	Царство, вода, трясина, сырость, запах, испарения, цвет
				Живущий, произрастающий на болоте	Дичь, птица, растительность, трава, цветы, вереск
				Предназначенный для работ на болоте	Машина, бульдозер, снаряжение, сапоги

В дидактический материал полезно включать не только два паронима, но и более развернутые их ряды (от 3 до 5 слов). Покажем, как можно организовать работу над паронимами *деловой* – *дельный* – *деловитый*. С этой целью предлагаем школьникам проанализировать таблицу 4 с заполненным дидактическим материалом: в первый столбик записаны прилагательные-паронимы, во второй – существительные, которые образуют словосочетания с анализируемыми словами.

Такой вариант работы помогает школьникам определить значения паронимов-прилагательных, сочетающихся с разными по смыслу существительными. В наиболее подготовленном классе второй столбик таблицы не заполняется существительными, которые подбираются самостоятельно для определения значений паронимов-прилагательных.

В целях активизации мыслительной деятельности школьников во второй столбик таблицы могут быть записаны существительные в произвольном порядке, так

что школьники должны сами правильно его сформировать приемом перемещения из одной графы (строки) в другую существительных, которые сочетаются по смыслу с анализируемыми прилагательными.

Таблица 4

Паронимы деловитый – деловой – дельный и определяемые ими существительные

Прилагательные-паронимы	Существительные
деловитый	инженер, хозяин, походка, вид
деловой	люди, круги, связи, контакты
дельный	парень, человек, охотник, совет

Это задание предполагает четкое разграничение значений прилагательных-паронимов и их употребление в словосочетаниях в соответствии с нормами русского языка.

Паронимы деловитый – деловой – дельный и их значения

Таблица 5

		-дел(ь)-			
		-ов-		-н-	
		-ой, -ая, -ое, -ые		-ый, -ая, -ое, -ые	
толковый	серьезный	связанный с делом, работой		способный к работе	практический, полезный
			торговлей и финансовой деятельностью		
инженер хозяин работник	походка прохожий вид	переписка связи отношения	люди круги контакты	парень человек охотник	совет предложение

Такой методический подход к рассмотрению паронимов русского языка при изучении имени прилагательного развивает у школьников способности опознавать, анализировать, сопоставлять, оценивать и классифицировать изучаемые языковые факты и формирует прочные и осознанные учебно-языковые умения:

- 1) объяснять значения паронимов в словосочетаниях и предложениях;
- 2) подбирать подходящие по смыслу паронимы при образовании словосочетаний или употреблении в предложениях;
- 3) находить в словосочетаниях и предложениях неверно использованные паронимы;
- 4) восстанавливать по смыслу второй член паронимической пары;
- 5) составлять таблицы с помощью словарей паронимов русского языка;
- 6) проводить морфемный разбор паронимов;
- 7) составлять с данными паронимами словосочетания и предложения с мотивировкой своего выбора;

Образовывая словосочетания с паронимами, школьники должны обосновывать свой выбор путем подбора синонимов или описательных выражений. Например:

деловитый хозяин (толковый), *деловитая походка* (серьезная), *деловые отношения* (отношения, связанные с делом), *деловые контакты* (контакты, связанные с каким-то видом деятельности – торговлей, финансами), *дельный парень* (парень, способный к работе), *дельный совет* (полезный) и др.

Наблюдения над семантикой паронимов *деловитый – деловой – дельный* фиксируются в тетрадах. Отмечается, что каждое прилагательное имеет по два близких лексических значения и сочетается по смыслу с определенной группой существительных, примеры которых подбираются школьниками самостоятельно для внесения их в таблицу 5.

8) заменять выражения описательного характера прилагательными-паронимами и наоборот;

9) определять правильность использования паронимов-прилагательных в тех или иных коммуникативных ситуациях.

Итак, формирование культуры речи при изучении имен прилагательных в школе осуществляется более целенаправленно и эффективно путем использования лексических паронимов, которые представлены в виде таблиц. Такая оптимальная форма подачи лексического материала способствует предупреждению и устранению речевых ошибок при использовании паронимов в устной и письменной речи.

ЛИТЕРАТУРА

Вишнякова О.В. Словарь паронимов русского языка. – М., 1984.

REFERECES

Vishnyakova O.V. Slovar' paronimov russkogo yazyka [Dictionary of Russian paronyms]. Moscow, 1984. (In Rus.).



DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-47-52

В.А. ТЕЛКОВА

А.Г. Филонов — педагог, теоретик словесности и русский писатель

В статье представлены факты биографии видного российского педагога, теоретика словесности и самобытного писателя второй половины XIX в. Андрея Григорьевича Филонова (1831–1908). Раскрываются его основные методические взгляды, особенно в области преподавания русской словесности. Проведен анализ ряда учебных пособий и методических работ педагога. Высказывается утверждение, что труды А.Г. Филонова и по настоящее время сохраняют свою актуальность и нуждаются в дальнейшем изучении.

Ключевые слова: *Андрей Григорьевич Филонов; словесность; родной язык; темы сочинения; методика преподавания; учебник; обучение устной речи*

Valentina A. Telkova

A.G. Filonov: Teacher, Theorist of Literature and Russian Writer

The article presents the biography facts of a prominent Russian teacher, literary theorist and original writer of the second half of the XIX century, Andrey Grigorievich Filonov (1831–1908). His main methodological views, especially in the field of teaching Russian literature, are revealed. The analysis of a number of textbooks and methodological works of the teacher is carried out. It is stated that the works by A.G. Filonov retain their relevance at the present and need further study.

Keywords: *Andrey G. Filonov; literature; native language; essay topics; teaching Russian philology; textbook; teaching oral speech*

Рядом с именами выдающихся русских учителей второй половины XIX в. Л.И. Поливанова, В.П. Шереметевского, В.Я. Стоюнина, Н.Ф. Бунакова мы с полным основанием можем поставить имя высокообразованного учителя-словесника,

публициста-литературоведа и самобытного писателя Андрея Григорьевича Филонова. Всем им, по словам С.С. Уварова, «доставалось обрабатывать на ученом поприще участок славный, но трудный: русский язык и русскую словесность» [Цит. по: Рождественский 1902: 224]. Долгий и нелегкий жизненный путь А.Г. Филонова был насыщен неустанным творческим трудом, одухотворенным преданностью и любовью к отечественной словесности.

А.Г. Филонов родился в 1831 г. в селе Борисоглебское Смоленской губернии. Многодетная семья, где было семеро детей, жила небогато. Отец служил пономарем в местной небольшой церкви, но потом, переехав в Вязьму, открыл начальную школу. Своего сына Алексея он стал обучать грамоте с пяти лет. Любовь к устному народному творчеству ребенку привила мать, которая, будучи неграмотной, знала много песен, русских сказок, легенд, преданий.

Валентина Алексеевна Телкова, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, методики его преподавания и документоведения

E-mail: telkova.2014@bk.ru

ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

ул. Коммунаров, д. 28, Елец, Липецкая обл., 399770, Россия

*Yelets State I.A. Bunin University,
28 Kommunarov str., Yelets, Lipetsk region,
399770, Russia*

Ссылка для цитирования: *Телкова В.А. А.Г. Филонов — педагог, теоретик словесности и русский писатель //Русский язык в школе. — 2019. — № 2. — С. 47–52. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-47-52.*

В семь лет мальчика отдали в Вяземское духовное училище, где он проучился год, после чего был переведен в Смоленское духовное училище. Вспоминая свою жизнь в этот период, Филонов писал о страшной нужде, которую он испытал:

Я был самый забитый мальчик и паршивый с ног до головы. Сам на себя смотрел с отвращением, и некому было мне помочь. Брошен, кругом был брошен! Отец (он жил в 90 верстах от Смоленска) даст, бывало, мне гривенник на все: на прачку, на баню, бумагу и лакомства. Что же можно сделать с гривенником? [Филонов 1864: 43].

Несмотря на ужасающую нищету и полуголодное существование, подросток учился хорошо.

Однако в целом годы своего пребывания в стенах училища и семинарии А.Г. Филонов называет «печальными». Еще в тот период, когда юноша учился в Смоленской семинарии, из Петербурга в семинарское правление пришло отношение с предложением к воспитанникам поступить в Главный Педагогический институт.

Что такое Педагогический институт? Чему там обучают? Где он находится? Эти и подобные вопросы волновали наш семинарский мир. Я решил податься в Педагогический институт [Филонов 1903: 4].

Молодой человек практически без средств отправился пешком в Петербург, дорога до которого составляла 640 верст! Однако путь оказался таким трудным, что уже на второй день ему захотелось вернуться:

Необыкновенная борьба поднялась в душе. <...> Одно только и останавливало меня, это стыд. Он, как грозный и неумолимый бич, ударял в легкомысленную душу, разбивал все другие трусливые мысли, и я пошел далее [Там же: 11].

В 1851 г. А.Г. Филонов был зачислен на казенный счет в Главный Педагогический институт. К сожалению, этот этап личной жизни не нашел отражения в его воспоминаниях. Но и так понятно, что, оказавшись в Петербурге практически без средств к существованию, без всякой поддержки, со скудным багажом знаний, молодой человек претерпел немало невзгод.

После окончания института в 1855 г. Андрей Григорьевич получил место учителя латинского языка в мужской гимназии Новочеркасска. Город, в который прибыл

молодой человек, очень ему понравился. Свои чувства он передал в письме другу так:

Я увидел Новочеркасск. Церковь показала прежде всего; при взгляде на нее я сотворил молитву... Не сочти за лицемерие этого откровенного моего признания. Представь — ведь ехал «юноша», по воле государя, в первый раз на должность, юноша, взятый на седьмом году от отца и матери в школу, под царское крыло, гревшее и хранившее его целые шестнадцать лет, — ехал в город, дальний и от родины, и от места образования: представь это — и не удивишься, если была тронута душа при виде города, где впервые суждено было мне начать свою службу царю. Поколебалось сердце; не стало в нем силы; не нашлось крепости... И вот, как будто в успокоение волнующихся мыслей, восстала церковь на привет новому члену общества; она издала тека к нему, как отец к своему сыну, и говорила: «Мир тебе!» Благословенна Россия! Везде на ее земле — прежде виднеется крест церкви, потом дома и после уже люди: это знак того, что вера — первый спаситель русского человека; что без нее не увидит он ни родного дома, ни родимых родителей, ни всех присных сердцу [Филонов 1859: 6].

Судя по данному фрагменту, перед нами предстает человек восторженный, нравственно чистый и искренний. Правда, Н.А. Добролюбов весьма скептически отнесся к словам молодого учителя, язвительно заметив:

Он представляет любопытный пример того, каким образом можно получить в Петербурге окончательное образование и быть совершенно невинным младенцем относительно всех предметов природы и общежития [Добролюбов 1962: 4].

Однако последующая жизнь и деятельность А.Г. Филонова опровергли эти слова известного критика.

Андрей Григорьевич провел в казачьей столице шесть лет. Вначале он преподавал, как указывалось выше, в местной мужской гимназии латинский язык. В мае 1857 г. Филонов стал учителем русской словесности. Тот же предмет он вел и в Донском Мариинском институте благородных девиц. В эти годы произошло профессиональное становление А.Г. Филонова как педагога.

В 1861 г. за безупречную службу Андрей Григорьевич был приглашен на преподавательскую работу в Петербург. Он вновь преодолел 1717 верст между донской и северной столицами — тех самых памятных верст, о которых писал в своей

автобиографической книге «Очерки Дона». А.Г. Филонову предоставили место преподавателя русского языка и словесности в Смольном институте. Позже, в 1873 г., его назначают инспектором открытой на Выборгской стороне прогимназии, которой он управлял до 1883 г., после чего был определен директором Новгородской губернской мужской гимназии.

Начиная с 1856 г., когда молодой педагог только делал первые шаги в профессии, он начал публиковать свои работы в разных изданиях, в том числе и столичных. В творческом наследии А.Г. Филонова можно выделить труды, посвященные различным педагогическим вопросам, разные пособия и руководства по преподаванию русского языка и словесности (литературы), собственно литературные произведения.

В 60–80 гг. XIX в. на страницах периодической печати развернулась широкая дискуссия о проблемах преподавания литературы в целом и учебных пособиях по этому предмету в частности. В тот период «неудовлетворенность существующими учебными пособиями все чаще высказывается на страницах педагогических и литературных журналов» [Чертов 2013: 240]. А.Г. Филонов включился в обсуждение указанных проблем, опубликовав в 1856 г. в «Журнале Министерства народного просвещения» одну из первых своих работ «Русские учебники по теории прозаических сочинений». В последующих статьях, выходящих под этим же названием вплоть до 1866 г., автор скрупулезно проанализировал учебники по словесности, начиная с рукописных XI в. и заканчивая современными ему пособиями.

В 1870 г. появилась в печати довольно зрелая и обстоятельная работа А.Г. Филонова «Современное преподавание словесности», цель которой была сформулирована им предельно ясно – «показать, сколь возможно в ярком свете, употребляющиеся ныне при школьном изучении такого глубоко-образовательного предмета, какова «Словесность»» [Филонов 1870: 4]. Содержание статьи дает полное представление о методических взглядах педагога.

С первых же страниц автор вступает в полемику с теми словесниками, кто отказывается от изучения произведений древней «чисто-духовной» литературы, считая их трудными для гимназистов. Сторонник национальной основы воспитания, А.Г. Филонов твердо отстаивает право

произведений «чисто-духовной» словесности быть частью курса истории русской литературы. Причины, которые называет автор, весьма убедительны:

Чисто-духовная литература служит выражением идеала христианина; чисто-духовная литература заключает в себе чрезвычайно много образовательного, глубоко нравственного элемента; чисто-духовная литература была первая литература на Руси: под ее влиянием развились все писатели древнерусские; чисто-духовная литература удобопонятна и легко усваивается юношеством, прошедшим краткий курс Закона Божия [Там же: 39].

Можно понять обеспокоенность автора, уверенного в том, что при выводе древней литературы за пределы школьного курса в головах выпускников, окончивших гимназию, останется «смутное понимание древних памятников и, вследствие того, односторонний взгляд на старинную Русь: ученики придут к заключению о бедности нашей древней литературы, а следовательно, и – духовных сил наших» [Там же: 43]. Для нашего времени это звучит более чем актуально.

Во второй части работы А.Г. Филонов критикует своих коллег за увлеченность вопросно-ответной формой работы, стремление затронуть на уроке самый широкий круг вопросов (нравственных, философских и т.д.), которые нередко имеют лишь косвенное отношение к теме, но значительно увеличивают объем изучаемого материала.

Педагог категоричен в оценке вошедшего в то время в моду «метода изложения науки словесности», состоящего из ряда многочисленных вопросов и ответов. В качестве иллюстрации он обращается к работе одного из коллег, который при анализе стихотворения А.С. Пушкина «Пророк», состоящего из 20 строк, предложил учащимся 283 (!) вопроса. С точки зрения Филонова, мнение некоторых педагогов, считающих, что «системой вопросов они приучают учеников вдумываться в то или другое произведение словесности, облегчают понимание того или другого памятника литературы, изгоняют зубрение, долбню, прежнее теоретическое изложение предмета» [Там же: 61], является весьма спорным. Впрочем, педагог не отвергает данную систему вовсе, признавая ее вполне подходящей для начальной школы, но в старших классах, по его мнению, она должна быть

ограничена, потому что «лишает ученика возможности слушать связную и стройную речь учителя, препятствует ученику развивать свой дар слова» [Там же].

Между тем для Филонова развитие связной речи учащихся является приоритетной задачей обучения, поскольку он глубоко убежден, что «только связная речь дает возможность в порядке изложить все мысли свои о предмете; только она делает человека хозяином своей способности, способности дара слова» [Там же].

В конце статьи автором высказывается важная мысль о неразрывной связи обучения сочинению и обучения устной речи, исходя из чего педагог настойчиво рекомендует для наиболее продуктивного развития дара слова «прилагать одинаковые заботы о совершенстве как письменной, так и устной речи наших питомцев» [Там же: 73]. Показательно, что и в наши дни методисты вполне разделяют это мнение, считая, что «эффективным речевое развитие учащихся будет в том случае, если учитель осознает те принципы, подходы, методы и конкретные приемы, которые являются общими для совершенствования как устной, так и письменной речи учащихся» [Ерохина 2018: 4].

Задачам практического изучения русского языка и словесности вполне соответствовали многочисленные литературные хрестоматии, получившие самое широкое распространение в середине XIX в.

В 1863 г. А.Г. Филонов издает фундаментальный четырехтомный труд — «Русскую хрестоматию», предназначенную для учащихся старших классов средних учебных заведений. Первые три тома автор посвящает трем родам литературы — эпосу, лирике и драме, распределяя все произведения по жанровому принципу. Самым объемным и основательным был 4-й том, отведенный повествовательным, ораторским и ученым прозаическим сочинениям. Хрестоматия Филонова заслуживает внимания уже тем, что включает отрывки из произведений таких поэтов и писателей, которые в тот период еще не были традиционно признанными, например А.В. Кольцова, А.А. Майкова, К.Н. Батюшкова, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, И.А. Гончарова и др.

О востребованности труда А.Г. Филонова свидетельствует тот факт, что хрестоматия переиздавалась девять раз, причем каждый следующий вариант отличался от предыдущего, поскольку составитель

постоянно вносил определенные дополнения и исправления. Последний раз хрестоматия вышла из печати незадолго до смерти автора в 1905 г.

Другой, не менее заметной работой А.Г. Филонова является «Учебник по словесности», опубликованный в 1878 г. Основой для его создания послужили многочисленные статьи педагога, а также составленная им обширнейшая хрестоматия. Несмотря на большое количество подобных учебников в те годы, книга А.Г. Филонова не затерялась среди них, поскольку являлась обстоятельным, серьезным и одновременно интересным пособием.

Главное достоинство учебника — систематичность как в обзоре литературных явлений, так и в отборе материала. Ссылаясь на свой многолетний педагогический опыт, автор книги в предисловии к 1-му изданию писал:

Теоретическое изучение Словесности, изложенное в системе, веками выработанной, с указанием на главных представителей того или другого вида произведений словесных и с историческими необходимыми объяснениями, — изучение, подкрепленное осмысленным чтением лучших образцов (и классным и домашним), составляет ту заветную цель, которую должны иметь все преподаватели этого глубоко образовательного предмета [Филонов 1878: 1].

Принцип систематичности, как его понимал Филонов, полностью реализован в его учебнике.

«Учебник по словесности» содержит лишь теоретические сведения, в нем нет упражнений, вопросов, адресованных учащимся. Особенность авторской индивидуальной манеры изложения — это сочетание строгого, суховатого языка в теоретических формулировках, определениях и выводах (здесь автор не стремится к упрощению) — и легкого, доходчивого в рассуждениях и анализах.

Начинается книга с определения словесности как научной дисциплины и представления основных аспектов ее изучения. Основной объем учебника занимает материал, посвященный теории слога (стилистике и риторике по современной терминологии), теории прозы и теории поэзии. Все параграфы структурированы по одной установленной схеме: сначала дается определение того или иного понятия, затем следуют многочисленные примеры,

иллюстрирующие его. К каждому разделу автор приводит список литературы, состоящий из наиболее достоверных и авторитетных трудов: работ Н.М. Карамзина, Я.К. Грота, И.И. Давыдова, Н.И. Греча, Ф.И. Буслаева и многих других замечательных русских писателей, публицистов, лингвистов. Такой богатейший перечень фамилий авторов не мог не зародить в учащихся желание больше прочесть, больше узнать.

Учебнике много такого, что заслуживает внимания и в настоящее время, в частности А.Г. Филонов не без основания называет грамматику «краеугольным камнем» при занятиях словесностью и предупреждает о том, что незнание грамматических правил может «навсегда заградить путь к изучению словесности» [Филонов 1978: 4]. Это следует помнить современным преподавателям русского языка, которые, ориентируясь сегодня прежде всего на коммуникативное развитие школьников в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, иногда недооценивают значение грамматики.

Интересных наблюдений на страницах учебника А.Г. Филонова встречается немало, так что приходится лишь сожалеть, что эта книга мало известна современным методистам.

Занимаясь научной деятельностью, А.Г. Филонов не забывал и о проблемах преподавания русского языка и словесности. Одной из них была проблема постановки «письменных упражнений по русскому языку», а именно сочинений. В центре внимания педагога оказались темы сочинений, которые предлагались учащимся в различных средних учебных заведениях страны. Результатом проведенной объемной и скрупулезной аналитической работы А.Г. Филонова стал обстоятельный отчет, получивший название «О темах по русскому языку для письменных ученических сочинений в средних учебных заведениях» [Филонов 1908], цель которого состояла в том, чтобы «разъяснить преподавателям, что они с педагогической совестью обязаны относиться с полным вниманием к выбору и разработке тем для юного поколения, что ими должна быть зажигаемая, по словам поэта, “чистая лампада” обучения и воспитания» [Там же: 5].

Проанализировав довольно обширный список тем сочинений, автор выявил ряд замечаний, каждое из которых сопроводил конкретными примерами и комментариями.

Среди наиболее часто встречающихся недостатков педагог назвал наличие незначительного количества тем исследовательского характера, клишированность, повторяемость тем, несоответствие их умственному развитию детей, поскольку «своей неясностью, неопределенностью, обширностью они только затрудняют учащегося» [Там же: 3].

Комментарии педагога к каждой теме отличаются по объему, но чаще всего они лаконичны и при этом довольно красноречивы. Например, тема сочинения «История одного гривенника, рассказанная им самим» (VII класс, Эриванская гимназия) сопровождается словами «Странная тема!», тема «Онегин и Ленский» (VIII класс, Ставропольская гимназия) характеризуется как «Тема избитая!», тема «Полезно ли знать будущее?» (VIII класс, Ставропольская гимназия) вызывает вопрос «К чему такая тема?», тема «Капитанская дочка Пушкина. Разбор повести и характеристика действующих лиц» (VII класс, Вяземская гимназия) отмечена ироничным вопросом «Неужели всех?», тема «Сердечные привязанности составляют и мучение, и сладость жизни» (VI–VIII класс, Феодосийская гимназия) названа «неудобной», а тема «Почему юность располагает к дружбе?» (VII класс, Эриванская гимназия) – «небезопасной».

Вместе с тем автор приводит немало удачных образцов тем, ориентируясь на выдвинутый им постулат, согласно которому «надо воспитывать детей в духе положительных убеждений, а не отрицательных» [Там же: 141]. Исходя из этого к «хорошим» он относит, например, такие темы сочинений, как «Трудолюбивый человек достоин уважения» (V класс, Ставропольская гимназия), «Особенности народного языка в этимологическом, синтаксическом и стилистическом отношении по исторической песне об Иване Грозном» (V класс, Таганрогская гимназия), «Смысл стихотворения Пушкина “Отрок”» (VII класс, Ананьевская гимназия), «Изложение и план слова Филарета против роскоши в одежде и убранстве» (V класс, Бердянская гимназия).

Ценность отчета А.Г. Филонова состояла в том, что ему удалось наглядно показать, насколько важен правильный выбор темы сочинения как ключевого его элемента. Именно это определяет интерес к данной работе словесника и делает ее полезной

для современного учителя русского языка и литературы.

В 1873 г. А.Г. Филонов был приглашен к участию в работе особого отдела Ученого комитета по рассмотрению книг для народа. В рамках своей деятельности он решает создать серию книг для широкого круга читателей о наиболее известных русских писателях и поэтах. Так появились работы «Дедушка Крылов» (1873), «Поэт Пушкин» (1880), «Петр Великий по сочинениям Пушкина» (1880), «Николай Васильевич Гоголь» (1901), «Гавриил Романович Державин» (1904), «Кольцов Алексей Васильевич» (1906). Доступный и в то же время яркий, образный язык этих небольших по объему книг, интересные факты и достаточно развернутые комментарии сделали их довольно популярными. Об этом свидетельствует количество переизданий, например, очерк «Дедушка Крылов» был переиздан семь раз, остальные работы не менее трех раз.

Многое изменилось в литературоведении, лингвистической и методической науках со времени создания А.Г. Филоновым учебников и методических работ. Но и сегодня полезно обратиться к его творческому наследию, прежде всего учитывая важную мысль Филонова о том, что филологическое образование «после религии и нравственности, есть первая животворящая сила, жидущая общество, обновляющая и развивающая дух его» [Филонов 1863: 1].

ЛИТЕРАТУРА

Добролюбов Н.А. «Очерки Дона» А. Филонова // Собр. соч. — М., 1962. — Т. V.

Ерохина Е.Л. «Что говорит! и говорит, как пишет!»: единые подходы к обучению устной и письменной речи // Русский язык в школе. — 2018. — № 3. — С. 3–7.

Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802–1902. — СПб., 1902.

Филонов А.Г. Как я шел пешком в Петербург учиться. — СПб., 1903.

Филонов А.Г. Мое детство. — СПб., 1864.

Филонов А.Г. О темах по русскому языку для письменных ученических сочинений в средних учебных заведениях. — СПб., 1908.

Филонов А.Г. Очерки Дона. — СПб., 1859.

Филонов А.Г. Современное преподавание словесности. — СПб., 1870.

Филонов А.Г. Учебник по словесности. — СПб., 1878.

Филонов А.Г. Чтения в Императорском обществе истории и древностей при Московском университете: Повременное издание. — СПб., 1863.

Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. — 2-е изд., доп. — М., 2013.

REFERENCES

Dobrolyubov N.A. “Ocherki Dona” A. Filonova. [“Don essays” by A. Filonov]. In *Sobr. soch.* Moscow, 1962. — Vol. V. (In Rus.)

Erohina E.L. “Chto govorit! I govorit, kak pishet!”: edinye podhody k obucheniju ustnoj i pis'mennoj rechi [“What does he say! And he says as he writes!”: Unified approaches to learning oral and written speech]. In *Russkij jazyk v shkole* [Russian language at school], 2018, No. 3, pp. 3–7. (In Rus.)

Rozhdestvenskij S.V. Istoricheskij obzor dejatel'nosti Ministerstva narodnogo prosveshhenija: 1802–1902 [Historical review of the activities of Ministry of public education: 1802–1902]. Sankt-Petersburg, 1902. (In Rus.)

Filonov A.G. Kak ja shel peshkom v Peterburg učit'sja [How I walked to Petersburg to study]. Sankt-Petersburg, 1903. (In Rus.)

Filonov A.G. Mojo detstvo [My childhood]. Sankt-Petersburg, 1864. (In Rus.)

Filonov A.G. O temah po russkomu jazyku dlja pis'mennyh uchenicheskikh sochinenij v srednih uchebnyh zavedenijah [About the topics on the Russian language for written student essays in secondary schools]. Sankt-Petersburg, 1908. (In Rus.)

Filonov A.G. Ocherki Dona [Don essays]. Sankt-Petersburg, 1859. (In Rus.)

Filonov A.G. Sovremennoe prepodavanie slovesnosti [Modern teaching of literature]. Sankt-Petersburg, 1870. (In Rus.)

Filonov A.G. Uchebnik po slovesnosti [Literature textbook]. Sankt-Petersburg, 1878. (In Rus.)

Filonov A.G. Chtenija v Imperatorskom obshchestve istorii i drevnostej pri Moskovskom universitete: Povremennoe izdanie [Readings in the Imperial Society of History and Antiquities at Moscow University: periodic edition]. Sankt-Petersburg, 1863. (In Rus.)

Chertov V.F. Russkaja slovesnost' v dorevoljucionnoj shkole. 2-e izd., dop. [Russian literature in the pre-revolutionary school. 2nd edition, add.]. Moscow, 2013. (In Rus.)



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-53-61

М.Р. ШУМАРИНА

«Что ни звук, то и подарок...»: метаязыковые комментарии в прозе Н.В. Гоголя (К 210-летию со дня рождения)

Метаязыковые комментарии, содержащиеся в художественной и художественно-публицистической прозе Н.В. Гоголя, рассматриваются в статье как форма выражения авторского мировоззрения и как образительно-выразительное средство. Автор статьи обращает внимание на то, что в произведениях разных периодов и разных жанров Гоголь демонстрирует разнообразные приемы использования суждений о языке и речи, вводит их в текст с разноплановыми художественными задачами. В то же время в статье говорится о повторяющихся мотивах метаязыкового дискурса у Гоголя, о наличии постоянных метаязыковых техник в идиостиле писателя.

Ключевые слова: *метаязыковые комментарии; поэтическая лингвистика; метаязыковые техники; мотивы метаязыкового дискурса; проза Гоголя*

Marina R. Shumarina

«Whatever a Sound, then a Gift ...»: Metalinguistic Comments in Prose by N.V. Gogol (For the 210th Birth Anniversary)

Metalinguistic comments contained in the fictional and fictional-publicistic prose by N.V. Gogol are considered in the article as a form of expression of the author's worldview and as a descriptive expressive means. The author of the article draws attention to the fact that in works of different periods and different genres, Gogol demonstrates various methods of using judgments about language and speech and introduces them into the text with diverse artistic tasks. At the same time, the article speaks about Gogol's recurring motifs of the metalinguistic discourse and the presence of permanent metalinguistic techniques in the writer's idiosyncrasy.

Keywords: *metalinguistic comments; poetic linguistics; metalinguistic techniques; motifs of metalinguistic discourse; Gogol's prose*

В лингвистике стало традицией противопоставлять научный взгляд на язык и наивный, народный (folk linguistics). Однако существует иной подход к языку (назовем его поэтическим), при котором

автор художественного произведения вводит в текст некие суждения о языке и речи (от предельно лаконичных замечаний до развернутых мини-текстов) и использует их как средство создания художественного образа. Такие метаязыковые фрагменты заслуживают пристального внимания, поскольку их анализ открывает новые аспекты в исследовании текста произведения. Каким образом соотносятся данные «поэтической лингвистики» и научной? Чем отличаются наивные, обыденные воззрения на язык от метаязыковых суждений в художественных текстах? Какие существуют способы эстетической интерпретации сведений о языке / речи в произведениях искусства? Существуют ли типовые метаязыковые техники интерпретации лингвистических объектов одного класса? Связаны ли метаязыковые техники (приемы) с индивидуальным стилем автора?

Марина Робертовна Шумарина, доктор филологических наук, зав. кафедрой русского языка и литературы, Балашовский институт (филиал)

E-mail: mshumarina@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

ул. Астраханская, д. 83, г. Саратов, 410012, Россия

Saratov State University

83 Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia

Ссылка для цитирования: Шумарина М.Р. «Что ни звук, то и подарок...»: метаязыковые комментарии в прозе Н.В. Гоголя (К 210-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2019. – № 2. – С. 53–61. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-53-61.

Какие факторы влияют на развертывание метаязыкового дискурса у одного и того же автора? И т.п.

Поиски ответов на эти вопросы, видимо, целесообразно начать с исследования отдельных поэтических идиостилей с последующим сопоставлением результатов. И среди литераторов, чье творчество заслуживает в этом отношении особого интереса, занимает Н.В. Гоголь. Как показывают наблюдения, метаязыковые комментарии в его произведениях регулярны и многочисленны; в одних только «Мертвых душах» обнаружено около 250 фрагментов, которые можно рассматривать как суждения о языке и речи (см.: [Шумарина 2009]). Такие суждения разнообразны по способам речевого оформления, обращены к различным единицам языка и закономерностям речевого общения.

Метаязыковые комментарии Н.В. Гоголя отличаются не только остроумием и образностью, но и высокой степенью лингвистической достоверности. Писатель, имевший опыт преподавания в университетах, занимавшийся исследованиями в области истории, с особой ответственностью относился к фактической точности литературного материала. С такой же добросовестностью выстраивает автор и свою «поэтическую лингвистику», основанную на знании научных фактов (особенно связанных с популярными, обсуждаемыми в обществе идеями) и на собственном языковом чутье, острой наблюдательности, способности обобщать и делать выводы.

Известно также, что Н.В. Гоголь имел богатый опыт лексикографического творчества, ставший предметом внимания целого ряда исследователей; освещалась эта сторона деятельности писателя и на страницах журнала «Русский язык в школе» [Приемьшева 2009; Степанов 2004].

Первый лексикографический труд начинающего писателя — «Лексикон малороссийский», содержащийся в «Книге всякой всячины», которую Гоголь вел в 1826—1832 гг. и материалами которой пользовался при написании «Вечеров на хуторе близ Диканьки». Есть своеобразные лексикографические вкрапления и в тексте «Вечеров...». Каждую из двух книжек автор начинает небольшим словариком малороссийских слов с переводом на русский и необходимыми пояснениями: «На всякий случай, чтобы не помянули меня недобрым словом, выписываю сюда, по азбучному порядку,

те слова, которые в книжке этой не всякому понятны» (1-я часть). Далее идет перечень слов, которые можно назвать этнографизмами и толкование которых одновременно требует культуроведческого комментария:

Варенуха — вареная водка с пряностями; Гаман — род бумажника, где держат огниво, кремль, губку, табак, а иногда и деньги; Книш — спеченный из пшеничной муки хлеб, обыкновенно едомый горячим с маслом и т.д.

В дальнейшем внимание Гоголя к словам не ослабевает, в его письмах и записных книжках появляются заметки об отдельных словах, а также рассуждения о свойствах русской лексики и русского языка в целом. В связи с этим уместно вспомнить его фразу о *драгоценности нашего языка*, ставшую хрестоматийной. Вырванная из контекста, она воспринимается массовым сознанием как похвала русскому языку вообще, но Гоголь говорит о конкретной группе слов. В письме Н.М. Языкову от 2 декабря 1844 г. писатель делится впечатлениями о прочитанной книге, которую называет «Царские выходы». Скорее всего, речь идет об изданной в 1844 г. в типографии Августа Семена книге «Выходы Государей Царей и Великих князей Михаила Феодоровича, Алексея Михайловича, Феодора Алексеевича, всея Руси Самодержцев». Составленная членом Археографической комиссии Павлом Строевым, книга представляла собой собрание Выходных книг из архива Оружейной палаты. Выходные книги — это записки о том, какую одежду государи надевали при торжественных и обыкновенных выходах. Составитель в предисловии отмечает, что эти записки «сухи и однообразны, но при *внимательном* чтении открывается много любопытного» [Выходы... 1844: V] (курсив автора. — *М.Ш.*). Гоголь оказался именно таким *внимательным* читателем. Он признавался своему адресату:

На днях попалась мне книга: Царские выходы. Казалось бы, что бы могло быть ее скучней, но и тут уже одни слова и названия царских убранств, дорогих тканей и каменьев — сущие сокровища для поэта; всякое слово так и ложится в стих. Дивисься драгоценности нашего языка: что ни звук, то и подарок; всё зернисто, крупно, как сам жемчуг, и, право, иное название еще драгоценней самой вещи. Да если только уверешь такими словами стих свой — целиком унесешь читателя в минувшее. Мне, после прочтения трех страниц из этой книги, так и виделся царь старинных, прежних времен, благоговейно

идуший к вечерне в старинном царском своем убранстве [Гоголь 2009: 104].

Эта рефлексия автора о названиях царских убранств весьма показательна. Призывая Н.М. Языкова писать не о современности, а о старине, находить в ней *подобное настоящему* и разить *позор нынешнего времени*, Гоголь предупреждает возможные возражения: «Стих твой не будет вял, не бойся; старина даст тебе краски...». Старина, по выражению Гоголя, «так живьем и шевелится в наших летописях» [Там же], поэтому в исторических документах (как и в Священном Писании) поэту следует черпать и факты, и краски для их изображения. Такими красками являются, в частности, слова, отмеченные эпохой. В этом наставлении проявилось внимание Гоголя к языковому материалу, способность писателя ощутить и прочувствовать эстетический потенциал слова, а также умение говорить о языке ярко, образно.

Много лет Н.В. Гоголь работал над проектом словаря русского языка, который, по замыслу автора, «выставил бы... лицом русское слово в его прямом значении, осветил бы его, выказал бы ощутительней его достоинство... и обнаружил бы отчасти самое происхождение» (цит. по: [Русские писатели... 2004: 136]).

Систематические многолетние лексикографические занятия не только опирались на природные лингвистические способности писателя, но и обусловили их развитие. С каждым новым произведением метаязыковые техники (приемы, при помощи которых лингвистический факт вводится в текст и подвергается эстетическому переосмыслению) у Гоголя становятся всё разнообразнее и изощреннее. Отметим несколько характерных для Гоголя приемов, связанных с языковой и речевой рефлексией.

Один из повторяющихся мотивов метаязыкового дискурса у Гоголя — это мотив *безымянности*, который обычно реализуется как прием отказа от номинации, от поиска адекватного словесного выражения. В гоголевском тексте такой прием, как правило, является средством гиперболизации, основанным на смысловой схеме: ‘Этот предмет настолько исключителен, необычен, не походит на другие аналогичные предметы, что к нему невозможно подобрать название / нет слов, чтобы это обозначить’. В русском языке есть устойчивые единицы с похожей семантикой, указывающие на высокую степень выраженности признака

или состояния: фразеологизм (*просто*) *нет слов* (*Редкой, прямо-таки музейной красоты лицо, из тех, что глянешь — и руками разведешь: нет слов!* (Д. Рубин); *Это настолько оскорбительно — нет слов!* (В. Богомолов)) и фразеологизированная схема предложения *нет слов, чтобы...* (*Нет слов, чтобы передать стыд, боль, горе его юной, влюбленной в него жены* (Ф. Искандер); *Нет слов, чтобы описать степень его нереальности* (В. Пелевин), а также фразеологизированная схема *такой..., что и рассказать нельзя*. Гоголь не только активно использует существующие в языке воспроизводимые единицы (*...только нагрянут в хату парубки с скрытачом — подымется крик, затеется шаль, пойдут танцы и заведутся такие штуки, что и рассказать нельзя* («Вечера на хуторе близ Диканьки»); *Уж как трудно решиться, так просто рассказать нельзя, как трудно* («Женитьба»)), но и расширяет репертуар формальных средств выражения этого значения. Ср.:

Долгом почитаю предуведомить читателей, что это была именно та самая брочка, в которой еще ездил Адам... Совершенно неизвестно, каким образом спаслась она от потопа. Должно думать, что в Ноевом ковчеге был особенный для нее сарай. *Жаль очень, что читателям нельзя описать живо ее фигуры.* («Иван Федорович Шпонька и его тетушка»);

...в нарядах их вкусу было пропасть: муслины, атласы, кисеи были *таких* бледных модных цветов, *каким даже и назанья нельзя было прибрать* (до такой степени дошла тонкость вкуса). («Мертвые души»).

Такой прием гиперболизации может быть использован и для характеристики собственно речевого объекта. Смысловая схема такова: ‘Эти слова / речь настолько необычны, что раньше такого никто (или кто-то) не слышал’:

[Дед] Влез в курень, промокши насквозь, накрылся тулупом и принялся ворчать что-то сквозь зубы и приголубливать черта такими словами, *какие я еще отроду не слыхивал*. Признаюсь, я бы, верно, покраснел, если бы случилось это среди дня. («Заколдованное место»).

Следующий повторяющийся метаязыковой мотив у Гоголя — комментирование внутренней формы слова. Этот мотив реализуется в виде различных приемов. Так, автор сообщает название некой экзотической для читателя реалии, объясняя при этом и происхождение слова:

Толпа росла; к танцующим приставали другие, и нельзя было видеть без внутреннего движения, как всё отдирало танец самый вольный, самый бешеный, какой только видел когда-либо свет и который, *по своим мощным изобретениям, назван козачком*. («Тарас Бульба»).

Этимологизации у Гоголя, как правило, представляют собой небольшие лингвокультуроведческие этюды. Будучи оформленными как самостоятельный микро-текст, они выполняются в прозаическом тексте роль знаменитых гоголевских лирических отступлений, используемых автором для непосредственного выражения своих размышлений, чувств, оценок. Ср., например, ироническое комментирование фразеологических единиц с намеком на особенности национального характера:

Все те, которые прекратили давно уже всякие знакомства и знали только, как выражаются, с помещиками *Завалишиным* да *Полежаевым* (знаменитые термины, произведенные от глаголов «*полежать*» и «*завалиться*», которые в большом ходу у нас на Руси, все равно как фраза: *заехать к Сопикову и Храповицкому*, означающая всякие мертвецкие сны на боку, на спине и во всех иных положениях, с *захрапами*, *носowymi свистами* и прочими принадлежностями). («Мертвые души»).

В следующем примере восстановление словообразовательных связей помогает выразить удивление и даже восхищение по поводу образного выражения народной речи:

Потом пошли осматривать водяную мельницу, где недоставало порхлицы, в которую утверждается верхний камень, быстро вращающийся на веретене, — «*порхающий*», *по чудному выражению русского мужика*. («Мертвые души»).

Объектом иронической этимологизации становятся утраченные мотивационные связи слова (при сохранении формальной производности):

Так протекала мирная жизнь человека, который с четырьмястами жалованья умел быть довольным своим жребием, и дотекла бы, может быть, до глубокой старости, если бы не было разных бедствий, рассыпанных на жизненной дороге не только титулярным, но даже тайным, действительным надворным и всяким *советникам*, даже и тем, которые *не дают никому никаких советов, ни от кого не берут их сами*. («Шинель»).

Еще одна разновидность игры с внутренней формой слова — установление ложного словообразовательного (и, соответственно, лексического) значения как

средство выражения иронии. Например, слово *исторический* приобретает у Гоголя новое значение — ‘человек, с которым постоянно происходят скандальные истории’:

Ноздрев был в некотором отношении *исторический* человек. Ни на одном собрании, где он был, не обходилось без *истории*. Какая-нибудь *история* непременно происходила: или выведут его под руки из зала жандармы, или принуждены бывают вытолкать свои же приятели. («Мертвые души»).

К особенностям гоголевского стиля можно отнести также своеобразное использование метатекста. Автор регулярно прибегает к этому приему для экспликации присутствия рассказчика, акцентирует внимание на самой ситуации рассказывания, вступая в диалог с читателем. С помощью непосредственных обращений к адресату, прерывающих повествование, Гоголь создает иллюзию синхронности нарратива и описываемых событий:

Но кто же этот голова, возбудивший такие невыгодные о себе толки и речи? О, этот голова важное лицо на селе. *Покамест Каленик достигнет конца пути своего, мы, без сомнения, успеем кое-что сказать о нем*. («Майская ночь, или Утопленница»).

Метатекстовые вкрапления у Гоголя могут приоткрывать перед читателем творческую лабораторию писателя. Автор словно выбирает более подходящее слово (*а еще лучше*), «примеряет» к тексту то одно выражение, то другое, и читатель становится свидетелем этого выбора:

Мне нравится, что к нему [дому Ивана Ивановича] со всех сторон пристроены сени и сенички, так что если взглянуть на него издали, то видны одни только крыши, посаженные одна на другую, что весьма *походит на тарелку, наполненную блинами, а еще лучше на губки, нарастающие на дереве*. («Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем»).

Наконец, прием, который вполне можно считать гоголевским ноу-хау, — использование метатекста для обмана читательских ожиданий. В произведениях автора нередко встречаются заявления об отказе говорить о чем-либо:

Не мешает сделать еще замечание, что Манилова... но, признаюсь, *о дамах я очень боюсь говорить*, да притом мне пора возвратиться к нашим героям. («Мертвые души»).

Прямые авторские обращения к читателю — это всегда сильная позиция, важная для интерпретации текста. Хотя автор и заявляет, что боится говорить о дамах, он не выполняет своего обещания и дает подробнейшую характеристику Маниловой. Цель подобных заявлений — привлечение внимания читателя к содержанию, которого якобы не будет. На самом деле их следует понимать так: автор обязательно это опишет (возможно, уже в следующем абзаце или даже в следующей фразе). Описание может быть как прямым и развернутым (характеристика дамского общества), так и косвенным — через передачу ощущений и оценок (характеристика присутственного здания). Контраст ожидания и результата создает эффект обманутого ожидания.

В разные периоды творчества использование метаязыковых комментариев у Гоголя имеет свои особенности. Так, в «Вечерах на хуторе близ Диканьки» и в «Миргороде» сочный импрессионизм в изображении малороссийского быта, народных характеров требовал внимания к экзотическим деталям, многочисленным пояснениям. Тексты этого периода щедро снабжены мета-текстовыми вкраплениями — толкованиями слов и выражений, встроенными непосредственно в предложение или расположенными в позиции сносок и примечаний. Автор считает необходимым прокомментировать названия предметов быта, слов, связанных с особенностями общественных отношений, а также фразеологизмов ограниченного употребления:

Другой цыган, ворча про себя, поднялся на ноги, два раза осветил себя искрами, будто молниями, раздул губами трут и, с *каганцом* в руках, *обыкновенно малороссийскою светильнею, состоящею из разбитого черепка, налитого бараньим жиром*, отправился, освещая дорогу. («Сорочинская ярмарка»);

Дед мой ... умел чудно рассказывать. Бывало, поведет речь — целый день не подвинулся бы с места и все бы слушал. Уж не чета какому-нибудь нынешнему балагуру, который как начнет *москаля везть (То есть лгать. Прим. авт.)*..., то хоть берись за шапку да из хаты. («Вечер накануне Ивана Купала»).

Толкование некоторых устойчивых выражений требует подробного культуроведческого комментария, рассказа о связанных с выражением обычаях, обрядах:

Чего ни делала Пидорка: и совещалась с знахарями, и *переполох выливали*, и *соняшницу заваривали* — ничто не помогало... *Выливают переполох*

у нас в случае испуга, когда хотят узнать, отчего приключился он; бросают расплавленное олово или воск в воду, и чье примут они подобие, то самое перепугало больного; после чего и весь испуг проходит... *Заваривают соняшницу* от дурноты и боли в животе. Для этого зажигают кусок пеньки, бросают в кружку и опрокидывают ее вверх дном в миску, наполненную водою и поставленную на животе больного; потом, после зашептываний, дают ему выпить ложку этой самой воды. («Вечер накануне Ивана Купала»).

В «Мертвых душах», «Петербургских повестях» мотивы метаязыкового дискурса становятся разнообразнее. По-прежнему важную изобразительную роль играют комментарии к словам и выражениям. В то же время усложняется структура повествования, оно приобретает своеобразный полифонизм: в текстах помимо авторского голоса звучат голоса «всех сословий, званий и промыслов». Гоголь рисует речевой портрет современной ему России, обращая внимание на специфическую лексику и фразеологию. Некоторые из этих единиц остались в коллективной памяти носителей языка именно благодаря произведениям писателя, так как нередко и толкование их, и иллюстрации брались составителями словарей из гоголевских текстов: *мышинный жеребчик, кувшинное рыло, половой* и др. А некоторые так и не были зафиксированы словарями, и только у Гоголя мы находим сведения о них:

В ворота гостиницы губернского города NN въехала довольно красивая рессорная небольшая бричка, в какой ездят *холостяки: отставные подполковники, штабс-капитаны, помещики, имеющие около сотни душ крестьян*, — словом, все те, *которых называют господами средней руки*;

Заметив и сам, что находился не в надежном состоянии, он стал наконец отпрашиваться домой, но *таким ленивым и вялым голосом*, как будто бы, *по русскому выражению, натаскивал клещами на лошадь хомут*. («Мертвые души»).

Особую группу комментируемой лексики составляют слова, которые современная наука называет лингвоспецифичными (см.: [Зализняк, Левонтина, Шмелев 2005: 10]) — это единицы, которые не имеют точного эквивалента в других языках, их семантика так или иначе связана с особенностями национального менталитета. Например, автор не оставляет без внимания слово *авось*:

— Ну, слушай, этот раз возьму, и то из сожаления только, чтобы не провозился напрасно. Но если ты привезешь в другой раз, хоть три недели канючь — не возьму.

— Слушаю-с, Константин Федорович; уж будьте покойны, в другой раз уж никак не привезу. Покорнейше благодарю. — Мужик отошел, довольный. Врет, однако же, привезет: *авось* — великое словцо. («Мертвые души»).

Еще одно слово, которое автор связывает с особенностями русского национального характера, — *вперед*. Трижды Гоголь дает ему оценку на страницах «Мертвых душ»:

Странное дело! оттого ли, что честолюбие уже так сильно было в них возбуждено, оттого ли, что в самых глазах необыкновенного наставника было что-то говорящее юноше: *вперед!* — это слово, производящее такие чудеса над русским человеком, — то ли, другое ли, но юноша с самого начала искал только трудностей, алча действовать только там, где трудно, где нужно было показать большую силу души;

...кто бы крикнул живым, пробуждающим голосом, — крикнул душе *пробуждающее слово: вперед!* — которого жаждет повсюду, на всех ступенях стоящий, всех сословий, званий и промыслов, *русский человек?*;

Где же тот, кто бы на *родном языке русской души нашей* умел бы нам сказать это *всемогущее слово: вперед?* кто, зная все силы, и свойства, и всю глубину нашей природы, одним чародейным мановеньем мог бы устремить на высокую жизнь русского человека? Какими словами, какой любовью заплатил бы ему благодарный русский человек! Но веки проходят за веками; полмиллиона сидней, увальней и байбаков дремлют непробудно, и редко рождается на Руси муж, умеющий произносить его, это всемогущее слово.

Появление комментариев такого плана свидетельствует о развитии философского начала в творчестве Гоголя, которого тревожат размышления о судьбах России, о ее месте в мире. Теснейшим образом связаны с этими размышлениями и лингвофилософские воззрения писателя, которые воплотились в ряде комментариев. Подвергая художественному переосмыслению популярные в обществе идеи В. Гумбольдта, Гоголь проводит параллели между особенностями языка и свойствами национального характера разных народов:

...всякий народ, носящий в себе залог сил, полный творящих способностей души, своей яркой особенностями и других даров бога, *своеобразно отличился каждый своим собственным словом, которым, выражая какой ни есть предмет, отражает в выраженье его часть собственного своего характера*. Сердцеведением и мудрым познанием жизни отзовется слово британца; легким щеголем блеснет и разлетится недолговечное слово француза; затейливо придумает свое,

не всякому доступное, умно-художавое слово немец; но нет слова, которое было бы так замашисто, бойко, так вырвалось бы из-под самого сердца, так бы кипело и животрепетало, как метко сказанное русское слово.

Если приведенный выше пример содержит некоторую гиперболу (истинное положение вещей представлено там упрощенно), то следующее рассуждение поражает глубиной понимания лингвистических закономерностей. Размышления Чичикова о женском характере завершаются выводом: *Галантёрная половина человеческого рода, да и ничего больше!* И сразу же автор приносит извинения за слово *галантёрная*, которое он квалифицирует как «уличное». Однако это слово послужило поводом для довольно пространный отступления о состоянии русского языка:

...если слово из улицы попало в книгу, не писатель виноват, виноваты читатели, и прежде всего читатели высшего общества: от них первых не услышишь ни одного порядочного русского слова, а французскими, немецкими и английскими они, пожалуй, наделят в таком количестве, что и не захочешь <...> А между тем какая взыскательность! Хотя непременно, чтобы все было написано языком самым строгим, очищенным и благородным, — словом, хотя, чтобы русский язык сам собою опустился вдруг с облаков, обработанный как следует, и сел бы им прямо на язык, а им бы больше ничего, как только разинуть рты да выставить его.

Художественная форма позволяет Гоголю удивительно точно и образно выразить идею о связи двух явлений: развития литературного языка и его функционирования. Невозможно ждать совершенства, «обработанности» от языка, которым образованная часть общества избегает пользоваться, предпочитая иностранную речь.

Речевой портрет России складывается у Гоголя и при помощи весьма точных и остроумных зарисовок коммуникативного поведения. Это и язвительные штрихи к портрету губернских дам, которые (как, впрочем, и столичные, по свидетельству автора) изъясняются с большим жеманством, используя многочисленные эвфемизмы:

Еще нужно сказать, что дамы города N. отличались, подобно многим дамам петербургским, необыкновенною осторожностью и приличием в словах и выражениях. Никогда не говорили они: «я высморкалась», «я вспотела», «я плюнула», а говорили: «я облегчила себе нос», «я обошлась посредством платка». Ни в каком случае нельзя было сказать: «этот стакан или

эта тарелка воняет». И даже нельзя было сказать ничего такого, что бы подало намек на это, а говорили вместо того: «этот стакан нехорошо ведет себя» или что-нибудь вроде этого. («Мертвые души»).

Это и описания некоторых стандартов русского коммуникативного поведения, например, замечания об особом пристрастии к грубому слову, на которое даже никто и не обижается:

Да где ж ротозей Емельян и вор Антошка? Зачем не дают закуски?

Но дверь растворилась. Ротозей Емельян и вор Антошка явились с салфетками, накрыли стол... Ротозей Емельян и вор Антошка были народ хороший и расторопный. Названья эти хозяин давал только потому, что без прозвищ все как-то выходило пресно, а он пресного не любил; сам был добр душой, но словцо любил пряное. Впрочем, и люди за это не сердились. («Мертвые души»).

Мастерство Гоголя проявляется в создании портретов лингвокультурных типажей, т.е. обобщенных типов личностей, характерных для определенной лингвокультуры и определенного исторического периода [Дмитриева 2007: 3]. Например, типаж чиновника-руководителя, который в общении с подчиненными демонстрирует особую сдержанность и немногословие, что должно быть признаком особого ума «государственного» человека:

Наш директор должен быть очень умный человек... А посмотреть в лицо ему: фу, какая важность сияет в глазах! Я еще никогда не слышал, чтобы он сказал лишнее слово. Только разве, когда подашь бумаги, спросит: «Каково на дворе?» – «Сыро, ваше превосходительство!» Да, не нашему брату чета! Государственный человек. («Записки сумасшедшего»).

Типичное коммуникативное поведение служит средством для сравнения: раздосадованный Чичиков бранит Ноздрева с таким воодушевлением и изобретательностью, какие обычно присущи *какому-нибудь ездолю, опытному капитану, а иногда и генералу*.

Сравнение конкретного факта коммуникативного поведения с типичным поведением – характерный гоголевский прием. Так, одной из наиболее трудных художественных задач является передача специфики различных паралингвистических компонентов устного дискурса: оттенков интонации, особенностей мимики, жестикуляции,

смеха и т.д. У Гоголя целый ряд метаязыковых замечаний, описывающих невербальные средства общения, построены как сравнения. В качестве первого компонента компаратива выступает невербальное поведение персонажа, а в качестве второго – речевое поведение определенного типажа, о котором читатель может судить на основе личного опыта. Использование такого приема наблюдаем уже в ранних произведениях писателя:

Нет, ты не спишь, гордая дивчина! – проговорил он громче и *таким голосом, каким выражает себя устыдившийся мновенного унижения*. – Тебе любо издеваться надо мною, прощай! («Майская ночь, или Утопленница»).

Причем объектом сравнения может выступать и невербальное поведение животного, когда нужно передать особенности его гордой осанки и уверенного вида:

Только что въехал он на двор, как сбежались со всех сторон собаки всех сортов: бурые, черные, серые, пегие. Некоторые с лаем кидались под ноги лошадям, другие бежали сзади, заметив, что ось вымазана салом; один, стоя возле кухни и накрыв лапою кость, заливался во все горло; другой лаял издали и *бежал взад и вперед, помахивая хвостом и как бы приговаривая*: «Посмотрите, люди крешенные, какой я прекрасный молодой человек!» («Иван Федорович Шпонька и его тетушка»).

В ряде случаев автор дает обширное, развернутое описание «второго члена сравнения», и тогда типичная ситуация становится не просто средством характеристики конкретного факта, но и получает дополнительную актуализацию. Так описывает автор «Мертвых душ» радушную встречу Чичикова на балу членами губернского общества:

Не было лица, на котором бы не выразилось *удовольствие* или по крайней мере *отражение всеобщего удовольствия*. Так бывает на лицах чиновников во время осмотра приехавшим начальником *вверенных управлению их мест*: после того как уже первый страх прошел, они увидели, что многое ему нравится, и он сам изволил наконец пошутить, то есть произнести с приятною усмешкой несколько слов. Смеются вдвое в ответ на это обступившие его приближенные чиновники; смеются от души те, которые, впрочем, несколько плохо услышали произнесенные им слова, и, наконец, стоящий далеко у дверей у самого выхода какой-нибудь полицейский, отроду не смеявшийся во всю жизнь

свою и только что показавший перед тем народу кулак, и тот по неизменным законам отражения выражает на лице своем какую-то улыбку, хотя эта улыбка более похожа на то, как бы кто-нибудь собирался чихнуть после крепкого табаку.

Здесь автор использует прием «сравнение в сравнении». Реакция общества на появление Чичикова сопоставляется с реакцией инспектируемых чиновников, а улыбка полицейского — с гримасой готовящегося чихнуть. Развернутое сравнение не только позволяет читателю более наглядно представить картину *всеобщего удовольствия*, но и становится средством сатирического изображения физиономии российского чиновничества.

Таким образом, с ростом писательского мастерства, с приобретением нового духовного опыта обогащается художественная палитра Н.В. Гоголя, в том числе становятся более разнообразными и эстетически значимыми метаязыковые комментарии, в которых заметны и лирические, и сатирические, и философские краски и в которых всё более отчетливо отражается творческая и гражданская позиция писателя.

Наконец, в последний период творчества, который ознаменован публикацией «Выбранных мест из переписки с друзьями», Гоголь демонстрирует овладение новым жанром — художественной публицистикой. В «Выбранных местах...» звучит в полный голос новая философия автора, пережившего духовный кризис, возродившегося к новой жизни и уверенного, что «сатирой ничего не возьмешь; простой картиной действительности, оглянутаго взглядом современного светского человека, никого не разбудишь» [Гоголь 1990: 103]. В отличие от собственно художественных текстов в гоголевской публицистике прямо звучат призывы и наставления автора, в обращениях к адресату отчетливы проповеднические ноты. Однако это публицистика именно писателя, с присущей Гоголю меткостью словесных образов, с обращением к привычным мотивам и темам.

Изменение «образа автора» непосредственно проявилось и в характере метаязыковых комментариев. Это серьезные, обстоятельные рассуждения (своеобразные ростки которых мы видим в лирических отступлениях «Мертвых душ»), в том числе и о языке. Ср., например, размышления автора о происхождении и национальной специфике русской поговорки:

Пословица не есть какое-нибудь вперед поданное мнение или предположение о деле, но уже *подведенный итог делу*, отсед, отстой уже *перебродивших и кончившихся событий*, окончательное извлечение силы дела *из всех сторон его, а не из одной*. Это выражается и в поговорке: «Одна речь не поговорка». Вследствие этого заднего ума, или ума окончательных выводов, которым преимущественно наделен перед другими русский человек, наши поговорки значительнее поговорок всех других народов.

Различие в метаязыковой интерпретации в художественных и публицистических текстах Гоголя можно продемонстрировать на примере комментирования одного и того же языкового факта, а именно — употребления слова *баба* в качестве обидной характеристики мужчины. Если в «Мертвых душах» лингвистическое пояснение выполняет роль метатекста и поясняет речевое поведение персонажей, то в письме к неустановленному адресату, обозначенному инициалами «Б.Н. Б.», автор использует тот же факт для прямого поучения:

Многие даже из мужчин были совращены и пристали к их [женщин] партии, несмотря на то что подвергнулись сильным нареканиям от своих же товарищей, обругавших их *бабами* и юбками — *именами, как известно, очень обидными для мужского пола*. («Мертвые души»);

Мужика не бей. Съездить его в рожу еще не большое искусство. Это сумеет сделать и становой, и заседатель, даже староста; мужик к этому уже привык и только что почешет слегка у себя в затылке. Но умей пронять его хорошенько словом; ты же на меткие слова мастер. Ругни его при всем народе, но так, чтобы тут же обсмеял его весь народ; это будет для него в несколько раз полезней всяких подзатыльников и зуботычин. Держи у себя в запасе все синонимы молодца для того, кого нужно подстрекнуть, и все синонимы *бабы* для того, кого нужно *попрекнуть*, чтобы слышала вся деревня, что *лентяй и пьяница есть баба и дрянь*. («Выбранные места из переписки с друзьями»).

Встречаем в «Выбранных местах...» и привычные метаязыковые техники, но стилистические функции их иные, чем в художественной литературе. Так, прием этимологизации служит теперь не целям иронии или языковой игры, но используется как аргумент в серьезной дискуссии. Верное понимание этимологии слова *просвещение*, его связи с Церковью, должно, по мнению автора, помочь в понимании сути и назначения самого просвещения:

Мы повторяем теперь еще бессмысленно слово «просвещение». Даже и не задумались над тем, откуда пришло это слово и что оно значит. Слова этого нет ни на каком языке, оно только у нас. *Просветить* не значит научить, или наставить, или образовать, или даже осветить, но *все-го насквозь высветлить человека во всех его силах, а не в одном уме, пронести всю природу его сквозь какой-то очистительный огонь*. Слово это *взято из нашей Церкви*, которая уже почти тысячу лет его произносит, несмотря на все мраки и невежественные тьмы, отовсюду ее окружавшие, и знает, зачем произносит. Недаром архиерей, в торжественном служении своем, подымая в обеих руках и троесвещник, знаменующий Троицу Бога, и двусвещник, знаменующий Его сходящее на землю Слово в двойном естестве Его, и Божеском и человеческом, всех ими освещает, произнося: «*Свет Христов освещает всех!*» Недаром также в другом месте служения гремят отрывочно, как бы с Неба вслух всем слова: «*Свет просвещенья!*» – и ничего к ним не прибавляется больше.

Наблюдения над динамикой приемов (художественных и публицистических), основанных на метаязыковой рефлексии, позволяет увидеть интересные закономерности в формировании «поэтической лингвистики» конкретного автора. В метаязыковых комментариях Н.В. Гоголя сочетается тонкость и точность языковедческих наблюдений и мастерство художника, способного использовать факты лингвистики и для создания ярких образов, и как основу для риторических приемов.

ЛИТЕРАТУРА

Выходы Государей Царей и Великих князей Михаила Феодоровича, Алексея Михайловича, Феодора Алексиевича, всея Руси Самодержцев (с 1632 по 1682 год). – М., 1844.

Гоголь Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями. – М., 1990.

Дмитриева О.А. Лингвокультурные типы России и Франции XIX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2007.

Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. – М., 2005.

Приемышева М.Н. Из истории русской лексикографии: словари, составленные русскими писателями (Н.В. Гоголь, А.Н. Островский) // *Русский язык в школе*. – 2009. – № 1. – С. 88–93.

Русские писатели о языке: хрестоматия / под ред. Н.А. Николиной. – М., 2004.

Степанов А.В. Н.В. Гоголь: лексикографические интересы писателя // *Русский язык в школе*. – 2004. – № 2. – С. 48–51.

Судаков Г.В. Н.В. Гоголь об искусстве речевого общения // *Русский язык в школе*. – 2010. – № 1. – С. 53–57.

Шумарина М.Р. Рефлективы в «Мертвых душах» Н.В. Гоголя // *Преподаватель XXI век*. – 2009. – № 1. – С. 323–327.

REFERENCES

Vyhody Gosudarej Carej i Velikih knjazej Mihaila Feodorovicha, Aleksija Mihajlovicha, Feodora Aleksievicha, vseja Rusi Samoderzhcev (s 1632 po 1682 god) [Entries of Tsars and Great Princes Mikhail Feodorovich, Alexei Mikhailovich, Feodor Alekseyevich, all Russian Autocrats (from 1632 to 1682)]. Moscow, 1844. (In Rus.)

Gogol' N.V. Vybrannye mesta iz perepiski s druž'jami [Selected places from the correspondence with friends]. Moscow, 1990. (In Rus.)

Dmitrieva O.A. Lingvokul'turnye tipazhi Rossii i Francii XIX veka: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk [Linguocultural character types of Russia and France of the 19th century. Thesis of Doctor of Philological sciences dissertation]. Volgograd, 2007. (In Rus.)

Zaliznjak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. Ključevye idei ruskoj jazykovoj kartiny mira [Key ideas of the Russian language picture of the world]. Moscow, 2005. (In Rus.)

Priemysheva M.N. Iz istorii ruskoj leksikografii: slovari, sostavlennye russkimi pisateljami (N.V. Gogol', A.N. Ostrovskij) [From the history of Russian lexicography: dictionaries compiled by Russian writers (N.V. Gogol, A.N. Ostrovsky)]. In *Russkij jazyk v shkole* [Russian language at school]. 2009, No. 1, pp. 88–93. (In Rus.)

Russkie pisateli o jazyke: hrestomatija / pod red. N.A. Nikolinoj [Russian writers on the language: anthology / ed. N.A. Nikolina]. Moscow, 2004. (In Rus.)

Stepanov A.V. N.V. Gogol': leksikograficheskie interesy pisatelja [Gogol: the writer's lexicographical interests]. In *Russkij jazyk v shkole* [Russian language at school]. 2004, No. 2, pp. 48–51. (In Rus.)

Sudakov G.V. N.V. Gogol' ob iskusstve rečevogo obshhenija [Gogol about the art of speech communication]. In *Russkij jazyk v shkole* [Russian language at school]. 2010, No. 1, pp. 53–57. (In Rus.)

Shumarina M.R. Refleksivy v "Mertvyh dushah" N.V. Gogolja [Reflexives in Gogol's "Dead souls"]. In *Prepodavatel' XXI vek* [Prepodavatel XXI century]. 2009, No. 1, pp. 323–327. (In Rus.)

Лексико-семантическое поле «счастье» в композиционно-речевой структуре одноименной миниатюры В.П. Астафьева (К 95-летию со дня рождения)

Статья посвящена одному из аспектов композиционно-речевой структуры миниатюры «Счастье» – соотношению двух семантических полей – счастья и несчастья – и их роли в создании образа мира. Автор приходит к выводу, что вокруг ядра (*счастье – сон*) формируются центр и периферия поля. *Радость, красота, родственная близость* (центр) были и остаются исключительно в поле «счастье», однако *свет, дыхание, любовь, музыка* оказываются амбивалентными, так как могут принадлежать обоим противостоящим мирам (периферия).

Ключевые слова: В.П. Астафьев; «Затеси»; лексико-семантическое поле; ядро и периферия; образы счастья / несчастья; композиционно-речевая структура

Elena Yu. Gejmbuh

Lexical-semantic Field «Happiness» in the Composition-speech Structure of the Miniature of the Same Name by V.P. Astafiev (For the 95th Birth Anniversary)

The article is devoted to one of the aspects of the compositional speech structure of the miniature «Happiness» – the ratio of two semantic fields – happiness and unhappiness – and their role in creating an image of the world. The author comes to the conclusion that the center and periphery of the field are formed around the core (*happiness – sleep*). *Joy, beauty, and intimacy* (the center) have been exclusively in the field of «happiness»; however *light, breath, love and music* appear ambivalent, since they can belong to both opposing worlds (the periphery).

Keywords: V.P. Astafiev; «Zatesi»; lexico-semantic field; core and periphery; images of happiness / unhappiness; compositional speech structure

В творчестве В. Астафьева книга «Затеси» занимает особое место. Во «Вступлении» к произведению автор дает ему характеристику, формулирует основную цель: «Едва ли нынче возможно спасти русского человека посредством слова, но утешить этим словом можно, поговорив с ним по душам, хотя бы на минуту приостановившись в этом житейском бедламе, вспомнив о себе, а значит, и о нем» [Астафьев 1997, Электронный ресурс]. «Житейский бедлам» обуславливает гневные авторские

обличения, а желание «утешить» – возникающий иногда лиризм, что определяет специфику авторского повествования в цикле. Исследователи обращаются как к изучению поэтики книги в целом (см.: [Стадниченко, Хрящева 2017 а; Лобарева, Заяц 2013]), так и к характеристике своеобразия стиля «Затесей» (см.: [Главатских 2016; Тюкова 2010]), описанию тех ценностей бытия, с которыми связан лиризм и позитивно-ценностный потенциал произведения: «индивидуально-авторские концепты “любовь” и “самопожертвование”» [Михайлушкина 2016: 7], концепт «дом» [Мазурова, Бахор, Зырянова 2015: 1250].

При явно выраженной публицистичности цикла в целом некоторые миниатюры приближаются к тому типу отношения к действительности, который характерен для жанра «стихотворений в прозе», или лирических прозаических миниатюр. В них вместо прямого обличения общественных пороков современности автор / лирический герой переживает неустроенность мира и человека и поднимается до глобальных обобщений.

Материалом данной статьи является миниатюра «Счастье» из «Тетради шестой» «Последняя народная симфония». Миниатюра, давшая название «тетради», оплакивает

Елена Юрьевна Геймбух, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин, Институт гуманитарных наук

E-mail: gejmbuh@rambler.ru

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

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

Moscow City University

4, 2nd Selskhozjaistvenny proezd, Moscow, 129226, Russia

Ссылка для цитирования: Геймбух Е.Ю. Лексико-семантическое поле «счастье» в композиционно-речевой структуре одноименной миниатюры В.П. Астафьева (К 95-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2019. – № 2. – С. 62–66. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-62-66.

уход из жизни русского человека народного *ликующего* искусства — *музыки, пляски, песни и радости*. Основное настроение миниатюры определяется *горестным сознанием* забвенной *творческого подвига* народа. Кажется, что внутренняя структура «тетради» обусловлена противостоянием апокалиптических предчувствий миниатюры «Последняя народная симфония» и явно жизнеутверждающей (во всяком случае, на первый взгляд) «затеси» «Счастье»¹.

Однако первое же предложение миниатюры убеждает, что композиционно-речевая структура миниатюры в целом повторяет структуру всей «тетради» и счастье автор-повествователь будет описывать на фоне бед и несчастий:

Если вы не бывали под заполярной вьюгой глухой северной зимою, считайте, что и *горя* не ведали².

Другими словами, определяющим композиционно-речевым приемом в миниатюре является противопоставление заголовочного «счастья» и его антонима «горе». Однако как «горе», так и «счастье» в миниатюре постоянно меняют облик, происходит постепенное наращивание смыслов каждого из антонимов, и вследствие этого изменяется характер их взаимодействия. Задача данной статьи — рассмотреть, каким образом соотношение двух семантических полей — счастья и несчастья — структурирует текст и создает образ мира. Отметим, что «Счастье» включает три встречи-воспоминания с когда-то потрясшим лирического героя фильмом «Большой вальс», причем каждая «встреча» дополняет и во многом изменяет образы счастья/несчастья.

Данное в первом предложении противопоставление о том, что горе — это враждебная человеку природа, усугубляется осознанием равнодушия и враждебности герою окружающего социального мира: *снаряжение* детдомовца — *семисезонное пальтишко, куца*

¹ Подробнее о формировании внутренней структуры тетрадией пишут В.А. Стадниченко и Н.П. Хрящева: «В плане художественной структуры принцип, по которому Астафьев создает микроциклы, являет себя в мотивно-ассоциативных связях между миниатюрой-“ядром”, названием которой именуется Тетрадь, и всеми остальными, в нее входящими» [Стадниченко, Хрящева 2017 б: 131].

² Здесь и далее текст цит. по: *Астафьев В. Печальный детектив: Роман; Затеси*. — М., 2004. — С. 121–824.

шапчонка, полусуконные штаны, тонкие кальсоншики, низко обрезанные *строгими учителями* валенки. Неологизм *семисезонное*, построенный по традиционной языковой модели (ср.: *демисезонный, семилетний*) и представляющий собой контаминированное определение-эпитет, характеризующее «вечность» одяяния, а также уменьшительно-пренебрежительные суффиксы *-шук-* и *-онк-* не только выражают авторское сочувствие к герою — себе самому в юности, — но и подчеркивают его незащищенность перед жестоким миром, в котором нет света (герой идет *во тьму кромешную*), нет воздуха (*задыхающийся рот*). И хотя при первом употреблении эти слова имеют прямое значение (отсутствие лампочек на окраине города, невозможность дышать при сильном встречном ветре), в тексте они приобретают дополнительные смыслы и воспринимаются уже как символы мира, в котором живет герой: *провал, конец света, голосящая преисподняя*.

И это при том, что еще в конце первого абзаца автор указывает на возможность счастья и *заполярной... северной зимою*:

Блажен, кто в эту пору сидит под крышей у жарко натопленной печи и, попивая чаек, ведет неторопливые беседы.

Первый и второй абзацы начинаются с условных придаточных, которые прямо указывают на условия превращения мира в ад:

Если вы не бывали...;

Но если в детдомовском «семисезонном» пальтишке...

Другими словами, близкое, доступное счастье / блаженство не привлекает героя-повествователя, не становится предметом его внимания. Зато *над ним властвует картина, совершенно не похожая* на то, что он видит вокруг: *лес, солнце, трава*, изображенные на афише фильма.

Для того чтобы подчеркнуть враждебность окружающего мира четырнадцатилетнему подростку, собирающемуся попасть на последний сеанс в кинотеатр, автор включает военную лексику: *окошечко кассы* кажется герою *крепостной бойницей*, и он *нарабатывает... тактику поведения*.

Повествование в первом фрагменте «затеси» ведется попеременно то от лица героя-подростка, то от лица взрослого автора-повествователя, который дает обобщающую картину, представляя непосредственные ощущения героя-деятеля как фрагмент всеобщего

неблагополучия *нашей* жизни. При этом автор-повествователь использует неопределенно-личное предложение (*Вот говорят...*), чтобы дистанцироваться от чуждого ему мнения о «*красивенькой литературе и роскошной киношной жизни; искусство, подобное фильму «Большой вальс»*», по мнению автора, *становится не просто лучом в темном царстве, но и глотком живительного воздуха. «Наше» «темное царство»* В. Астафьев представляет при помощи четырех *если*:

Если люди устали от бурной деятельности, оупели от речей и маршей, от ежеутренней «*молитвы*», исполняемой по радио Марком Осиповичем Рейзенем: «Я другой такой страны не знаю, где так вольно дышит человек...». *Если* мороз, пурга... отторженность от земли обетованной, забитые «под завязку» бараки спецпереселенцев... всеобщие колотухи во имя светлого будущего. *Если* существует человек как деревянная игрушка на нитке – в подвешенном состоянии... <...> Так вот, *если* в такую среду, в такую глушь врывается искусство, подобное фильму «Большой вальс»...

Не удивительно, что в *темном царстве* и искусство *плакатное, крикливое, судорожное*, и вся жизнь воспринимается как «горе».

Отметим некоторое пересечение лексико-семантических полей «счастье» и «несчастье»: в «*отупляющей*» «*молитве*» говорится о вольном *дыхании*, и зовет она человека в *светлое будущее*, что значимо и для героя, и для автора-повествователя. Граница между «счастьем» и «несчастьем» – в непричастности субъектов действия и речи к тем людям, которые *вольны дышат*, и к тем, для которых счастье – не будущее, а настоящее.

Однако в тот момент повествования, когда кажется, что счастье невозможно, оказывается, что герой все же был счастлив. В кратком пересказе сюжета первого фрагмента повторяются моменты, которые определяют поле «счастье»: исполнилось желание, *дргнуло во мне что-то*, появилось / проявилось *умиление*, вызванное, вероятно, чувством причастности *земле обетованной*. К этому полю относятся и *нежная музыка* (в противовес *маршам и барабанному бою*), и любовь (в отличие от враждебности *нашего* мира), и радость (у нас – страх и *колотухи*), и красота, и не просто *знакомое*, а *уже родное лицо* актера (все остальное «*знакомое*» *темное царство* повествователю, по-видимому, родным не кажется).

Отметим, что фильм «Большой вальс» бросает отблески счастья и на военные

и послевоенные годы автора-повествователя (*Я много раз смотрел кинокартину...*), но это счастье все же остается в прошлом, так как после «нашего» «*дублирования*» фильм «*онемел*» и во многом *потерял привлекательность, сделался простеньким и даже слащавым*. Однако переоценка значимости картины для нас (*Ну, может, это произошло еще и оттого, что к той поре мы уже досыта насмотрелись иностранных фильмов, среди которых было немало киношедевров*) не приводит к переоценке значения «Большого вальса» для «я»: фильм был, и воспоминания о нем остаются «счастьем».

Так как для автора кинокартина стала особым событием в жизни, он включает в повествование еще две *встречи* с «Большим вальсом», каждая из которых добавляет новые штрихи в лексико-семантические поля «счастье» / «несчастье». Первая «встреча» – с Милицей Корьюс, которая оказалась школьной подружкой актрисы Елены Алексеевны Тяпкиной, хорошей знакомой автора. В рассказе старой актрисы речь идет не столько о самой *Милке*, сколько о семье ее родителей, в которой любовь привела к трагедии. Другими словами, любовь, казавшаяся неотъемлемой составляющей поля «счастье», теперь попадает в поле «горе».

Отметим еще две детали, которые добавляют новые аспекты в каждое из полей. Так, автор акцентирует внимание на том, что *письмо с прыгающими от тика буквами* пришло уже *из дома престарелых актеров*. И при этом упоминает о письме Милицы, в котором та жалуется сестре, что *они с мужем купили виллу, но им тесновато – у них всего-навсего восемнадцать комнат*. Различие судеб актеров *наших* и *иностраных* еще раз подчеркивает: как и в 30-е годы, все *наше* – это «горе», а счастье, *земля обетованная* далеко за границами нашего государства.

Вторая деталь – последние слова из письма актрисы: *Аня... ведет обычную серенькую жизнь...* По этому поводу возникает вопрос, какую жизнь считает *обычной серенькой* Елена Алексеевна Тяпкина? Что-то между «счастьем» и «несчастьем», не совпадающее ни с тем, ни с другим? И как относится к этому автор?

С одной стороны, автор не принимает *бурной деятельности* по указке сверху, с другой – так описывает героиню Милицы из «Большого вальса»: *...эту шикарную обольстительницу, умеющую так страстно*

любить: «О-о, Шани!» — и красиво страдать. «Бурные» проявления эмоций герой-подросток времени знакомства с фильмом склонен считать скорее признаком счастья, в отличие от автора-повествователя, который в третьей части произведения явно стремится к покою. Но «серенькой» жизни автор не приемлет ни в отрочестве, ни в старости, противопоставляя «серости» свет.

Последняя «встреча» с фильмом «Большой вальс» происходит у автора через много лет после первой, когда он оказывается в Саргееве, на той самой аллее, где когда-то снимались фрагменты фильма и где с тех пор катаются и катаются *взад-вперед* по аллее кибитка из «Большого вальса».

Хронотоп в этом фрагменте повествования построен иначе, чем в первом: герой погружен в тот *иностраный* мир, который когда-то казался *землей обетованной*, однако не чувствует себя счастливым. *Современное*, как и раньше, не кажется ему родным, а воспринимается как *содом и суета*. Другими словами, герой не может «вписаться» в тот мир, который его окружает. И если раньше возможность быть счастливым угадывалась в будущем, то теперь мгновения счастья герой находит лишь в воспоминаниях. В кибитке из фильма он пытается воскресить те ощущения радости и счастья, услышать ту *сияющую, красивую музыку*, которые принес в его жизнь «Большой вальс».

Однако его надеждам не суждено было сбыться: отдаться *блаженной картине* герою мешают *скопление туристской братии, грохот и вой музыки, шум машин на шоссе... современный содом и суета*. Не только то, что чуждо автору, но и то, что ему близко (*рассказы о войне, освобождение многострадальной земли*), *заслоняет* ожидаемые переживания. Сострадание чужо-му горю не позволяет человеку погрузиться в счастливые мечты.

И только *поздним вечером* в душе героя зазвучала музыка, *звучал вальс любви, кружа... в волнах светлого света, еще не погасшего в усталой душе*. Отметим необычный (тавтологичный) эпитет *светлый свет*, которого не было в начале повествования: там все было проще — свет солнца противостоял тьме ночи. *Светлый свет* нужен для противостояния искусственному свету (*радужный свет, брызжащий свет*), который не может дать радости душе. Не случайно

кибитка едет мимо этой на цирк похожей... жизни в темное... подгорье. Тьма уже не страшит автора-повествователя, его манит *покойная... вечная даль*. Оглядываясь на прошлое, герой видит *тяготы жизни, обманутые надежды, горести и утраты*, на их фоне ярче проявляются всечеловеческие ценности, которые герой почувствовал подростком: *мелодия, полная любви и утреннего света, вальс, выравнившийся из двух сердец*, что было и осталось для него *так высоко, что слову недостижимо и словом не объяснимо*.

Таким образом, лексико-семантическое поле «счастье» в «затеси» «Счастье» кажется двухъядерным: одно ядро — «счастье для других»: тепло домашнего очага и *неторопливые беседы* в холодную зиму, другое — «счастье для себя» — покой в душе и в мире (когда человек — не марионетка в чужих руках, когда люди не страдают от войны). Именно гармонию с миром почувствовал герой-подросток на первом сеансе «Большого вальса»: его представление о том, какой должна быть жизнь, слилось с тем, что было в фильме. И на всю жизнь герой сохраняет это воспоминание — *тихий, бережно хранимый сон* о счастье, который для него так и остался сном.

Вокруг ядра (счастье — это сон) формируются центр и периферия поля. Радость, красота, родственная близость (центр) были и остаются исключительно в поле «счастье», а свет, дыхание, любовь, музыка (периферия) оказываются амбивалентными, так как могут принадлежать обоим противостоящим мирам. К тому же на периферии поля появляется «тьма» из поля «горе, беда, несчастье», так как воплощает иначе недостижимый покой.

ЛИТЕРАТУРА

Астафьев В. Собрание сочинений: в 15 т. — Красноярск, 1997. — Т. 7. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.fro196.narod.ru/library/astafiev/astafiev.htm> (дата обращения: 12.12.2018).

Астафьев В. Печальный детектив: Роман; Затеси. — М., 2004. — С. 121–824.

Гаватских Т.В. Поэтика двойственной семантики и ее функция в миниатюре «Падение листа» из книги «Затеси (Тетрадь первая)» В.П. Астафьева // Уральский филологический вестник. — 2016. — № 5. — С. 131–139.

Лобарева В.С., Заяц Е.С. «Поэтика малой прозы» В.П. Астафьева // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. статей. — 2013. — Т. 4. — № 4. — С. 190–195.

Мазурова Н.А., Бахор Т.А., Зырянова О.Н. Образ-мотив дома в книге В.П. Астафьева «Затеси» // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1. – С. 1250.

Михайлушкина О.А. Индивидуально-авторские концепты в прозе В.П. Астафьева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Майкоп, 2016.

Стадниченко В.А., Хрящева Н.П. «Затеси» В.П. Астафьева: лирико-философские миниатюры в системе малых форм «Первой тетради» // Филологический класс. – 2017 а. – № 2 (48). – С. 100–103.

Стадниченко В.А., Хрящева Н.П. Семантика параболической структуры в миниатюре В. Астафьева «И прахом своим» («Затеси. Тетрадь первая») // Филологический класс. – 2017 б. – № 4 (50). – С. 130–134.

Тюкова И.Н. Концептуальная пара «любовь» – «боль» в лирических миниатюрах «Затеси» В.П. Астафьева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 6 (96). – С. 64–67.

REFERENCES

Astaf'ev V. Sbornie sochinenij: v 15 t. – Krasnojarsk, 1997. – T. 7. [Elektronnyj resurs] [Collected Works: in 15 volumes. – Krasnojarsk: Ofset, 1997. – Vol. 7. [Electronic resource]]. – URL: <http://www.fro196.narod.ru/library/astafiev/astafiev.htm> (access date: 12.12.2018). (In Rus.)

Astaf'ev V. Pechal'nyj detektiv: Roman; Zatesi [The Sad detective: Novel; Zatesi]. Moscow, 2004, pp.121–824. (In Rus.)

Glavatskih T.V. Pojetika dvojstvennoj semantiki i ee funkcija v miniatjуре «Padenie lista» iz knigi «Zatesi (Tetrad' pervaja)» V.P. Astaf'eva [The poetics of dual semantics and its function in the «The Fall of the Leaf» miniature from the «Zatesi (Notebook One)» book by V.P. Astafiev]. In *Ural'skij filologičeskij vestnik [Ural Journal of Philology]*. 2016, No. 5, pp.131–139. (In Rus.)

Lobareva V.S., Zajac E.S. «Pojetika maloj prozy» V.P. Astaf'eva [«Poetics of small prose» by V.P. Astafiev]. In *Chelovek i jazyk v kommunikativnom prostranstve: sb. nauch. statej [Man and language in the communicative space: scientific article collection]*. 2013, No. 4 (4), pp. 190–195. (In Rus.)

Mazurova N.A., Bahor T.A., Zyrjanova O.N. Образ-мотив дома в книге В.П. Астафьева «Затеси» [Image-motive of home in the book by V.P. Astafiev «Zatesi»]. In *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija [Modern problems of science and education]*. 2015, No.1–1, pp. 1250. (In Rus.)

Mihajlushkina O.A. Individual'no-avtorskie koncepty v proze V.P. Astaf'eva: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk [Individual author's concepts in prose by V.P. Astafiev. Thesis summary for PhD in philological sciences]. Majkop, 2016. (In Rus.)

Stadnichenko V.A., Hrjashheva N.P. «Zatesi» V.P. Astaf'eva: liriko-filosofskie miniatjury v sisteme malyh form «Pervoj tetrad» [«Zatesi» by V.P. Astafiev: lyrics-philosophical miniatures in the system of small forms of the «First Notebook»]. In *Filologičeskij klass [Philological Class]*. 2017 а, No. 2 (48), pp. 100–103. (In Rus.)

Stadnichenko V.A., Hrjashheva N.P. Semantika parabolicheskoj struktury v miniatjуре V. Astaf'eva «I prahom svojim» («Zatesi. Tetrad' pervaja») [The semantics of a parabolic structure in the miniature of V. Astafiev «And with his own ashes» («Zatesi. First Notebook»)]. In *Filologičeskij klass [Philological Class]*. 2017 б, No. 4 (50), pp. 130–134. (In Rus.)

Tjukova I.N. Konceptual'naja para «ljubov'» – «bol'» v liricheskih miniatjурah «Zatesi» V.P. Astaf'eva [«Love» – «pain» conceptual pair in «Zatesi» – lyrical miniatures by V.P. Astafiev]. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta [Tomsk State Pedagogical University Bulletin]*. 2010, No. 6 (96), pp. 64–67. (In Rus.)

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/>

Концепт «музыка» в творчестве И.Ф. Анненского

В статье исследуется художественная категория «музыка» в творчестве И.Ф. Анненского. Автор рассматривает музыку в лирике поэта как концепт на основе высокой степени абстрактности данной категории, расширения ее смысла за счет этимологической памяти, сложной структуры, наличия аксиологического и гносеологического компонентов. В статье представлена структура концепта «музыка» с точки зрения распределения имен собственных.

Ключевые слова: *И.Ф. Анненский; художественная категория «музыка»; концепт; имена собственные; миф; Аполлон; Орфей*

Svetlana V. Kosihina

The Concept of «Music» in the Works by I.F. Annensky

The article explores the «music» art category in the works of I.F. Annensky. The author considers music in the poet's lyric as a concept based on a high degree of abstractness of this category, expansion of its meaning due to etymological memory, its complex structure, and the presence of axiological and epistemological components. The article presents the concept structure of music in terms of the distribution of proper names.

Keywords: *I.F. Annensky; art category «music»; concept; proper names; myth; Apollo; Orpheus*

Художественная категория «музыка» — важнейшая в поэтическом мировоззрении И.Ф. Анненского. В одном из писем поэт найдет для нее изысканное сравнение: «Есть слова, которые манят, как малахиты тины, и в которых пропадаешь... Для меня такое слово “музыка”» [Анненский 1979: 457]. Многие исследователи творчества поэта обращали внимание на сложность этого понятия: «“Дух музыки” — понятие необычайно емкое в художественной системе Анненского: это не только символ многозначности искусства, но и в известном смысле — так же как “просветленность” и “иллюзия” — некое идеальное воплощение “нас возвышающего обмана”, то есть именно то, что противостоит театру, точно воссоздающему действительность» [Там же: 538].

Музыка в творчестве поэта представляет собой ту «непосредственную данность», которую нельзя описать и полностью адекватно выразить. И.Ф. Анненский дает нам лишь намеки на возможные значения. В них переплетаются не только словарные дефиниции слова *музыка*, но и богатый культурный опыт поэта и ученого. Трудность определения содержания данного слова можно объяснить тем, что сам поэт рассматривал музыку в трех аспектах: как вид искусства, как мировоззренческую категорию и как стиховедческое понятие. При этом сумма значений не позволяет дать исчерпывающего объяснения, поскольку, с одной стороны, неотделимые друг от друга, а с другой — разнородные сущности отсылают нас к иным связям и смыслам. Таким образом, мы можем говорить о том, что слово *музыка* в творчестве И.Ф. Анненского вышло за границы словарного значения и, вплетаясь в художественно-философскую систему, переросло в концепт, который стал важнейшим для понимания всего творчества поэта. Данный концепт обладает большой потенциальной способностью своего развертывания и является своего рода «алгебраическим заместителем сложных значений» [Лихачев 1996: 7]. Музыка — это и искусство, отражающее действительность в звуковых образах, и произведения этого искусства, и исполнение произведений на инструментах. Музыка как искусство становится одним из

Светлана Владимировна Косихина, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и теории словесности, Переводческий факультет

E-mail: svkosihina@yandex.ru

ГБОУ 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: Косихина С.В. Концепт «музыка» в творчестве И.Ф. Анненского // Русский язык в школе. — 2019. — № 2. — С. 67–72. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-67-72.

видов познания действительности, причем познанием не созерцательным, но активным, творящим «второй мир». Именно поэтому Иннокентий Анненский всегда закрепляет момент познания как часть времени. Такое познание, как вспышка света, кратковременно и определяется поэтом как миг, мгновение, минута: «созерцающий произведение искусства, участвуя в торжестве художника, минутно живет его радостью» [Анненский 1979: 14]:

Но миг — и ввысь оно взвывается
Невозвратно и светло
[Анненский 1990: 185];
Миг ушел — еще живой,
Но ему уж не светиться
[Там же: 182].

Концепт «музыка» обладает сложной структурой, которая, в свою очередь, представлена многочисленными лексико-семантическими группами и ассоциативными полями. На наш взгляд, структуру концепта «музыка» в художественно-философской системе И.Ф. Анненского организуют имена собственные. Они формируют не только ядро и периферийные зоны, но и определяют четкую оппозицию внутри каждого яруса. Если вслед за Ю.М. Лотманом рассматривать имена собственные как некий «инкорпорированный в толщу естественного языка другой, иначе устроенный язык», который «в своей предельной абстракции сводится к мифу» [Лотман 2004: 530], то несложно проследить распределение имен в структуре концепта с точки зрения удаленности их от мифа. Имена двух богов — Аполлона и Диониса — составляют ядро концепта «музыка». Именно они являются точкой отсчета, которая определяет и формирует всю систему координат и дальнейшее построение той умоглядной схемы, которую мы называем индивидуальным концептом языковой личности. Оппозиция Аполлон — Дионис представляет собой онтологический уровень концепта «музыка». Соединение Аполлона и Диониса характеризует гармонию противоположностей, где Аполлон определяет основные законы и принципы построения мира, порядок и соразмерность всего сущего, а Дионис, как обратная сторона, дает импульсы к постоянному изменению, порождает неиссякаемый энтузиазм стремления к новому. Двойственность этих начал создает мировую музыку («*musica mundana*»), звуки которой возникают сами

по себе и не убывают в мире. По мнению И.Ф. Анненского, в *тиховеинном, дальне-струнном* мире ничто не может прервать эту музыку сфер: «Живу, потому что верую, что когда больше во всем мире не будет биться ни единого сердца, музыка угасающих светил будет еще играть, и что она будет вечно играть среди опустелой залы вселенной» [Лавров, Тименчик 1983: 144]. Слово *музыка* в данном случае употребляется поэтом с точки зрения мировоззренческой категории — как высшее начало гармонии, духовная первооснова мира, творческий и созидательный дух.

Важно отметить, что в творчестве И.Ф. Анненского имя древнегреческого бога Аполлона усложняется вторым именем, взятым из римской мифологии, — Феб, что в переводе с древнегреческого языка означает «лучезарный, сияющий»:

Черен смычок твой, о Феб-Аполлон,
Скрипка зачем золотая?
[Анненский 1990: 457].

Именно сложное двойное имя позволяет объяснить ту взаимосвязь, которая прослеживается в творчестве поэта: свет — поэзия — музыка. Неотделимые друг от друга, они представляют собой триединство, которое определяет ценностное наполнение концепта. При этом аксиологическая составляющая напрямую связана у поэта с гносеологической энергией: свет музыки наделен преобразующим началом и становится просветлением и просветленностью — символом «победы духа над миром и я над не — я» [Анненский 1979: 14].

«Слушай в нем минуту, слушай минутную думу поющей... Это было прозрение божественно-мелодичной печали и в мою душу... Это надо пережить... И вчера я пережил агучую минуту прозрения...» [Там же: 484].

Имя Аполлон в творческой системе И.Ф. Анненского становится не только символом гармонии мира, но и эмблемой культуры в целом: «начало аполлонизма, т.е. принцип культуры, унаследованный всем европейским человечеством и претворенный в идеях гуманизма, — это выход в будущее через переработку прошлого» [Анненский 2009: 311]. Такое смысловое наполнение поэтом имени было, безусловно, отражением глубочайших знаний античной художественно-философской мысли, но при этом не являлось индивидуально-авторским. На рубеже веков фигура солнечного бога, по словам М. Волошина, становится

«вождем времени». Именно поэтому новый литературный журнал, целью которого провозглашается «выход росткам новой художественной мысли», получил название «Аполлон». Иннокентий Анненский был одним из создателей журнала, и ему же принадлежала вступительная статья к первому номеру, где поэт разъяснял программу «Аполлона».

Имя другого древнегреческого бога — Дионис — формирует противоположный полюс ядра концепта «музыка» и представляет собой оппозицию всем тем значениям, которые связаны с Аполлоном. Дионис (Вахх, Бахус) — это мировая дисгармония, беспокойная стихия тьмы, неистовство страсти, шум, мешающий чуткому вслушиванию. Данная оппозиция ярко прослеживается и на уровне помощников богов. Аполлон окружен на Парнасе девятью музами. Этимологическая память древнегреческого корня в слове «муза» напрямую связывает однокоренные слова *муза*, *музыка* и *музей*, обогащая их сакральным смыслом науки, искусства и святилища. При этом каждая из муз имеет свое имя и покровительствует определенному виду искусства. О характере жриц Диониса — вакханках, или менадах — подсказывает значение древнегреческого корня в глаголе *бесноваться*. Важным является и то, что помощницы Аполлона и Диониса становятся связующим звеном со следующим ярусом концепта «музыка».

Речь идет об оппозиции Орфей — Фамира-кифаред, которую по степени важности в творчестве поэта можно назвать приядерной зоной концепта. Именно Орфею приписывается главная роль в становлении греческой культуры, которая, в свою очередь, повлияла на развитие всей мировой культуры. По одному из преданий, Орфей являлся сыном Аполлона, который подарил ему свою лиру. С именем Орфея связано учение о девяти музах — девяти струнах его лиры — девяти силах человеческой души. Каждая из них имеет свою составляющую как принцип, как ноты в божественной музыке. Имя Орфей имеет два древнегреческих корня и означает «лечащий светом». Он принес людям свет и религию высокой этики и морали. Один из важнейших терминов античной этики и эстетики — калокагатия — соединение прекрасного и нравственного — связан прежде всего с Орфеем как совершенством человеческой личности, как идеалом гармонии физических и духовных способностей. На рубеже XIX—XX вв.

Орфей становится центральной фигурой новой музыкальной мифологии. Сравнение с ним является высшей похвалой, признанием таланта, гармонии и меры: «Брюсов уже интимнее и волшебнее проник в тоску города, и он первый — новый Орфей — заставил плакать булыжники» [Анненский 1979: 359]. Сам И.Ф. Анненский в литературно-критических статьях такое сравнение использует крайне редко, так как Орфей, по мнению поэта, — это то, что утрачено, это то золотое сечение, которое связано у него с наследием Древней Греции: «Последним из поэтов был Орфей. Отчего же был? Разве черное весло Орфея красивее в золотистом тумане утра, чем в алых сумерках? Золотой век поэзии в прошлом — это постулат» [Там же: 205]. Следует отметить, что в творчестве И.Ф. Анненского Орфей не только отождествляется с поэтом вообще, но и становится символом поэзии:

Пусть для ваших
Открытых сердец
До сих пор это — светлая
фея
С упоительной лирой Орфея,
Для меня это — старый
мудрец

[Анненский 1990: 67].

Лира Орфея становится тем образом, который ярче всего передает близость и нераздельность двух видов искусства — музыки и поэзии. Музыка как первооснова стиха влетает в его ткань. Это соединение отражает ту синкретичность, которая определяет характер концепта «музыка» в художественно-философской системе И.Ф. Анненского: «Для глухого поэзия будет живописью. Для слепого — музыкой» [Анненский 1979: 243]. Сам поэт определял это как «синкретизм ощущений» [Там же: 206]. Синкретичность усиливает общее значение отвлеченности концепта и передается прежде всего с помощью метафоризации слова *музыка*: «музыка творчества», «музыкальная потенция слова», «музыка символов», «музыка стиха», «музыка фразы», «музыка строф». Слово *музыка* в подобных употреблениях часто используется И.Ф. Анненским в качестве стиховедческого понятия и обозначает ритм, плавность, гармоничность, напевность — то, что определяет меру красоты.

Если имя Орфей связано в творчестве И.Ф. Анненского с красотой и истинной, то имя Фамира становится его антиподом. Фамира-кифаред — главный герой

одноименной трагедии поэта — обладает божественным музыкальным даром, которым был наделен Орфей. По словам А.Ф. Лосева, мифологическая образность в трагедиях И.Ф. Анненского имеет огромную обобщающую силу, что дает нам право говорить о Фамире-кифареде не только как о музыканте, но и как о поэте и творце в целом. Музыка и поэзия, по мнению И.Ф. Анненского, являются сферой духовного бытия. Назначение поэта — «в переживании сложной внутренней жизни, в страстном искании красоты, которая должна заключать в себе истину» [Анненский 1979: 243]. Этическое начало творца определяет глубину его творений, «живые струны» рождают «отзвук души поэта на ту печаль бытия, которая открывает в капели другую, созвучную себе мистическую печаль» [Там же: 204]. Отсутствие нравственной составляющей, отсутствие духовного света превращают творчество в «бессмысленное брэнчание на лире» [Там же: 201]. Таков Фамира-кифаред. Зависть к музыкальному дару Орфея («Увы, я не Орфей!») и гордыня толкают Фамиру вызвать на состязание Эвтерпу — музу лирической поэзии и музыки. Надменный и уверенный в победе Фамира не скрывает своей истинной цели:

Я на ней женюсь
И мы родим Орфея
[Анненский 1990: 508].

Но его цели слишком далеки от назначения поэта, и он лишается божественного дара: *чтоб музыки не помнил и не слышал*. Последняя просьба Фамиры — луч от музыки:

Прикосновенья
Не надо — нет. Лучей, одних лучей.
Там музыка...

[Там же: 531].

Божественная музыка — «*musica mundana*» — это прежде всего свет, который дает людям ноты для музыки, краски для картин, *атомы второго бытия*, свет, который приводит к просветлению души.

Человеческая музыка, или, по словам И.Ф. Анненского, *наша, прикладная* музыка — «*musica humana*» — представляет следующий ярус концепта «музыка». «*Musica mundana*» и «*musica humana*» имеют у И.Ф. Анненского четкий критерий разграничения: музыка сотворенная и не сотворенная человеком. Если современники

поэта называли имена Бетховена и Вагнера в качестве предтечи вселенского мифотворчества, носителями аполлонического начала, то у И.Ф. Анненского такого смешения никогда не было: «...Если точно когда-нибудь раскрывается над нами лазурь и серафим, оторвав смычок от своей небесной виолончели, прислушивается, с беглой улыбкой воспоминания на меловом лице, к звукам нашей музыки, — что собственно в эти минуты он слушает: что ему дорого и близко? — хорал ли Баха в Миланском соборе, или *Valse des roses*, как играет его двухлетний ребенок» [Анненский 1990: 217]. Оппозицию мировой музыке составляет «человеческое» измерение музыки, где ее атрибуты равны самим себе:

Ср. гамма как символ божественного мироустроителя в вакхической драме «Фамира-кифарэд»:

О, закат
Был только нежной гаммой
[Там же: 523].

И гамма в стихотворении Шарля Кро «Do, re, mi, fa, sol, la, si, do» в переводе И.Ф. Анненского, где переносное значение «вечной гаммы» лишь усиливает приземленность заложенного смысла:

Do, re, mi, fa, sol, la, si, do.
Ням-ням, пипи, аа, бобо.
Do, re, mi, fa, sol, la, si, do.
Папаша бреется. У мамы
Шипит рагу. От вечной гаммы,
Свидетель бабкиных крестин,
У дочки стонет клавишин...

[Там же: 273].

В творчестве И.Ф. Анненского «человеческое» измерение музыки представлено именами Людвига ван Бетховена, И. Брамса, Р. Вагнера, Д. Верди, Р. Штрауса, Франца-Петера Шуберта, Иоганна Себастьяна Баха, Р. Шумана, К. Дебюсси, Г.Л. Берлиоза, Э. Ганслика, М.И. Глинки, М.И. Гнесина, С.В. Рахманинова, Н.А. Римского-Корсакова, А.Г. Рубинштейна, В.Н. Тенишева, С.М. Ляпунова, А.К. Глазунова, И.И. Витолья, П.И. Чайковского и названиями их произведений («Парсифаль», «Золото Рейна», «Тристан и Изольда», «Жизнь и смерть», «Крейцера соната» и т.д.). Обращает на себя внимание тот факт, что в литературном и эпистолярном наследии И.Ф. Анненского отсутствуют имена Вольфганга Амадея Моцарта и Александра Николаевича Скрябина, несмотря на то что вокруг их

имен в начале XX в. выросли мифы. Посме- ем предположить, что отсутствие имен этих композиторов в творчестве И.Ф. Анненского связано с тем, что их музыка не была созвучна внутреннему миру поэта. Всё, о чем он писал и называл «отражениями» и «влюбленностями», соответствовало жесткому критерию: «Я брал только то, что чувствовал выше себя и в то же время созвучное» [Анненский 1979: 5].

Если бы в нашей умозрительной схеме нужно было распределить эти имена, то имя Рихарда Вагнера стояло бы особняком и было максимально приближено к «*musica mundana*». Сам И.Ф. Анненский называл Вагнера «лучшей эмблемой музыки» [Там же: 480], хорошо знал его произведения и неоднократно подчеркивал: «Вагнерианцем я остаюсь, я им был всегда» [Там же: 474]. Особо созвучна поэту была идея Рихарда Вагнера о сотворении общего произведения искусства – *das Gesamtkunstwerk* – в котором, как в стройном аккорде, каждое искусство составляет отдельный звук. Именно этот «синкретизм ощущений», о котором говорил И.Ф. Анненский, потребовал бы ввести в концепт «музыка» наравне с именами композиторов имена поэтов, чье творчество он разбирал с точки зрения музыкальности.

Подчеркивая связь своего творчества с высшим из искусств, многие поэты на рубеже веков вводили в произведения музыкальные имена. Поэтическое слово переставало уместаться в рамках традиционной письменности и требовало поиска музыкальных обозначений, чтобы зафиксировать авторское слышание текста и запрограммировать его звучание. Название первого сборника стихотворений И.Ф. Анненского – «Тихие песни» – открывает галерею музыкальных имен в его творчестве: «Первый фортепьянный сонет», «Второй фортепьянный сонет», «Смычок и струны», «Романс без музыки», «Старая шарманка», «Музыка отдаленной шарманки», «Весенний романс», «Осенний романс», «Зимний романс», «Мелодия для арфы», «Колокольчики», «Прелюдия» и т.д. Следует отметить, что И.Ф. Анненский, владеющий четырнадцатью языками, крайне редко давал названия своим произведениям на других языках. По большей части, это были итальянские слова, связанные с музыкальной терминологией и известные любому культурному человеку: «*Andante*», «*Canzone*», «*Decrescendo*», «*Do, re, mi, fa,*

sol, la, si, do». Итальянские слова в заглавии позволяли поэту раскрыть границы для музыки, соединить ее со словом и вписать произведение в общечеловеческий контекст.

В «музыкальных» названиях произведений И.Ф. Анненского используются слова, обозначающие музыкальные жанры и музыкальные инструменты. Палитра музыкальных инструментов в творчестве И.Ф. Анненского разнообразна: струнные, духовые, ударные. Их распределение подчеркивает оппозицию аполлонического (струнные) и дионисийского (духовые) начал в музыке, и при этом никогда не происходит их смешения:

Ох, эти струны – холоду напустят,
Да, как туман, отравят вас мечтой
Несбыточной... Нет, право, флейта лучше
Для женщины... И жлет она легко –
Как ветренный любовник...

[Анненский 1990: 501].

На фоне музыкальных инструментов, символизирующих аполлоническое начало (скрипка, виолончель, арфа, кифара, лира, цитра) и дионисийское начало (свирель, цевница, флейта, труба, гобой), выделяется часто встречающийся у И.Ф. Анненского образ шарманки. Он возникает не только в его оригинальных стихотворениях («Старая шарманка», «Музыка отдаленной шарманки»), в переводе стихотворения Вильгельма Мюллера «Шарманщик», но и в оригинальной лирической прозаической миниатюре «Сентиментальное воспоминание». Шарманка – это «одна тоска, одна одурь, один надрыв» [Там же: 216]. Фальшивые ноты, надуманное чувство, дребезжащий механический звук «коробки со стеклом» подчеркивает «человеческое» измерение музыки и является у поэта символом нелепых декораций жизни и человеческой несвободы [Косихина 2009: 83]:

Лишь шарманку старую знобит,
И она в закатном мленья мая
Всё никак не смеет злых обид,
Цепкий вал кружа и нажимая
[Анненский 1990: 90].

В творчестве И.Ф. Анненского находит отражение важнейшая особенность новой музыкальной мифологии – мотив оживления музыкальных инструментов:

Кому ж нас надо? Кто зажжет
Два желтых лика, два унылых...
И вдруг почувствовал смычок,

Что кто-то взял и кто-то слил их.
«О, как давно! Сквозь эту тьму
Скажи одно: ты та ли, та ли?
И струны ластились к нему,
Звоня, но, ластаясь, трепетали

[Анненский 1990: 87].

И.Ф. Анненский не только оживляет в своих произведениях музыкальные инструменты, но и самого себя отождествляет с одним из них: «Моя душа — эбеновый гобой» [Анненский 1990: 210]. Эта яркая метафора позволяет увидеть своеобразие «музыкальных» слов у И.Ф. Анненского, где конкретное значение всегда переплетается с абстрактным, что открывает перспективу и глубину смыслов. Так как сферой бытования концепта, по словам Д.С. Лихачева, является «человеческая идеосфера» [Лихачев 1996: 142], индивидуальное сознание, где находит отклик весь предшествующий опыт человека в целом — поэтический, прозаический, научный, исторический, социальный, — то мы можем только предположить, какой потенцией развертывания обладает слово *музыка* у И.Ф. Анненского — поэта, ученого, переводчика, педагога — тонкого ценителя высшего из искусств — музыки.

ЛИТЕРАТУРА

- Анненский И.Ф. Книга Отражений. — М., 1979.
- Анненский И.Ф. Лаодамия // Стихотворения и трагедии. — Л., 1990.
- Анненский И.Ф. Письма. — СПб., 2007. — Т. I.
- Анненский И.Ф. Письма. — СПб., 2009. — Т. II.
- Анненский И.Ф. Стихотворения и трагедии. — Л., 1990.
- Косихина С.В. Поэтика «Стихотворений в прозе» И.Ф. Анненского (лингвостилистический аспект): дис. ... канд. филол. наук. — М., 2009.
- Лавров А.В., Тименчик Р.Д. Иннокентий Анненский в неизданных воспоминаниях // Памятники культуры. Новые открытия. Ежегодник. 1981. — Л., 1983.
- Лихачев Д.С. Очерки по философии художественного творчества. — СПб., 1996.
- Лотман Ю.М. Семиосфера. — СПб., 2004.

REFERENCES

- Annenskij I.F. Kniga Otrazhenij [The Book of Reflection]. Moscow, 1979. (In Rus.)
- Annenskij I.F. Laodamija. Stihotvorenija i tragedii [Laodamia. Poems and Tragedies]. Leningrad, 1990. (In Rus.)
- Annenskij I.F. Pis'ma [Letters]. Sankt-Petersburg, 2007. — T. I. (In Rus.)
- Annenskij I.F. Pis'ma [Letters]. Sankt-Petersburg, 2009. — T. II. (In Rus.)
- Annenskij I.F. Stihotvorenija i tragedii [Poems and Tragedies]. Leningrad, 1990. (In Rus.)
- Kosihina S.V. Pojetika "Stihotvorenij v proze" I.F. Annenskogo (lingvostilicheseskij aspekt): dis. ... kand. filol. nauk [Poetics of «Poems in prose» by I.F. Annensky (linguistic stylistic aspect). Thesis for PhD in philological sciences]. Moscow, 2009. (In Rus.)
- Lavrov A.V., Timenčik R.D. Innokentij Annenskij v neizdannyh vospominanijah [Innokenty Annensky in unpublished memories]. In *Pamjatniki kul'tury. Novee otkrytija. Ezhegodnik* [Culture manuscripts. New discoveries. Yearbook]. 1981. Leningrad, 1983. (In Rus.)
- Lihachev D.S. Očerki po filosofii hudozhestvennogo tvorčestva [Essays on the philosophy of artistic creativity]. Sankt-Petersburg, 1996. (In Rus.)
- Lotman Ju.M. Semiosfera [Semiosphere]. Sankt-Petersburg, 2004. (In Rus.)



DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-73-79

В.В. КАВЕРИНА

Употребление буквы ё: история и современность

В статье рассматривается полемика относительно даты первого употребления в печати буквы ё, приводятся аргументы, доказывающие, что первое печатное употребление данной буквы относится к 1797 г. Большое внимание уделяется проблеме введения обязательного использования буквы ё в современном русском письме. Автор приходит к выводу о необходимости употребления ё в именах собственных, географических названиях и словах с неясным произношением.

Ключевые слова: *история русского письма; состав кириллического алфавита; орфография и орфоэпия; буква ё*

Valeria V. Kaverina

The Use of the Letter ё: History and Modern Writing

The article discusses the controversy regarding the date of the first use of the letter ё in a printed form and argues that the first printed use of this letter refers to 1797. Much attention is paid to the problem of introducing the mandatory use of the letter ё in modern Russian writing. The author comes to the conclusion that it is necessary to use e in proper nouns, geographical names and words with unclear pronunciation.

Keywords: *history of Russian writing; composition of the Cyrillic alphabet; spelling and orthoepy; letter ё*

В 2013 г. состоялось празднование 230-летия буквы ё. Материалы на эту тему представили такие уважаемые средства массовой информации, как телеканал «Культура» (сюжет в «Новостях культуры» от 17 декабря 2013 г. «В этом году исполнилось 230 лет литере Ё») и газета «Аргументы и факты» (публикация от 27 ноября 2013 г. «День “Ё”». Как менялся русский алфавит за последние 300 лет»). К сожалению, попытки автора данной статьи убедить представителей указанных СМИ в том, что юбилей буквы

ё в 2013 г. отмечать не стоит, не увенчались успехом. Видимо, журналисты, освещавшие знаменательную дату, воспользовались популярным источником — электронной энциклопедией «Википедия», которая, в свою очередь, ссылается на научно-популярную книгу Е.В. Пчелова и В.Т. Чумакова [Пчелов, Чумаков 2000: 103], назвавших себя «ёфикаторами».

Пчелов и Чумаков подвергли сомнению утверждение академика Я.К. Грота о том, что букву ё в русскую типографскую практику ввел Н.М. Карамзин в 1797 г., в издании второй книжки «Аонид» [Грот 1873: 42]. Гротом было отмечено, что буква ё в этой книге встречается только один раз в стихотворении Карамзина «Опытная Соломонова мудрость, или мысли [,] выбранные из Экклезиаста», в слове *слёзы*, которое рифмуется со словом *розы*:

Тамъ бедный проливаетъ слёзы,
Въ суде невинный осуждёнъ,
Глупецъ уважень и почтень;
Злодей находить въ жизни *розы*.
Для добрыхъ тернiе растеть:
Для нихъ уныль, печалень свѣтъ.

Валерия Витальевна Каверина, доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка, филологический факультет

E-mail: kaverina1@yandex.ru

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

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

Moscow State University Lomonosov

1–51 Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russia

Ссылка для цитирования: Каверина В.В. Употребление буквы ё: история и современность // Русский язык в школе. – 2019. – № 2. – С. 73–79. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-73-79.

О том, что данный знак употреблен впервые, свидетельствует примечание: «Буква *e* съ двумя точками наверху замѣняетъ *iō*» (цит. по: [Грот 1873: 42]). Очевидно, Карамзин стремился донести до читателя, что для рифмы необходимо прочесть в слове *слезы* [o], а не [э], в нарушение нормы высокого, книжного стиля, в соответствии с которым, например, построена рифма *растет — свят*.

Пчелов и Чумаков сделали свое «открытие» на основании данных, опубликованных в научно-популярной книге «Российская Академия» С.М. Некрасова, где говорится, что «ввести новую букву “ё” для обозначения соответствующего звука, существующего в русском разговорном языке», предложила княгиня Е.Р. Дашкова на заседании Российской Академии 18 ноября 1783 [Некрасов 1984: 74]. С легкой руки «ёфикаторов» эта дата и стала считаться днем рождения буквы ё.

Однако вслед за Гротом мы считаем, что впервые буква ё появилась в 1797 г. во второй книжке «Аонид» — альманаха, издававшегося Карамзиным. Это убедительно доказал С.В. Власов в хорошо аргументированной, но, к сожалению, не известной широкому читателю статье «К истории буквы Ё: легенды и факты» [Власов 2008]. Для опровержения «открытия» Пчелова и Чумакова Власов обратился к протоколам Российской Академии и выяснил, что «на самом деле княгиня Екатерина Романовна Дашкова, президент Российской Академии, предложила на рассмотрение собрания Академии не букву ё, а букву *i^o*, уже известную в России с 30-х годов XVIII в.» [Там же: 25]. Выдержка из протокола, приведенная автором, не оставляет сомнений: «Ея Сіятельство Княгиня Екатерина Романовна предлага [sic!] собранію въ рассужденіи буквѣ что не токмо не надлежитъ сокращать азбуки; но еще не премоно нужно ввести двѣ новыя буквы 1.^o *z* соответствующей немецкому или латинскому *g* [...] 2.^o *i^o* или *i^otu* для выражения словѣ и выговоровъ съ сего согласія начинающихся; какъ *матѣ^орый*; *i^олка*, [...] и пр. ибо выговоры сїи уже введены обычаем [...]» (ПФА РАН, фонд 8. опись 1. ед. хр. № 1. Л. 22 оборот–23.) (цит. по: [Власов 2008: 25]). Более того, по данным Власова, «ни это собрание Российской Академии, ни все последующие собрания так и не утвердили ни новую букву *z* (для изображения заднеязычного смычного согласного [г]), также предложенную Е.Р. Дашковой, ни букву *i^o* (не

ё!), отсутствующую в церковнославянской азбуке» [Там же: 25–26], а неправильный московский выговор было решено «исправлять правописаніемъ Священнаго Писанія [sic!]» (ПФА РАН, фонд 8, опись I, ед. хр. № 1. Л. 43) [Там же: 26].

Не подтвердилась документально и другая легенда, изложенная Пчеловым и Чумаковым в названной книге. Согласно легенде, Г.Р. Державин, якобы участвовавший в заседании Российской Академии 18 ноября (29 ноября по новому стилю) 1783 г., рассказал об изобретении буквы ё княгиней Дашковой сначала И.И. Дмитриеву, а потом Н.М. Карамзину, которые и ввели эту букву в типографскую практику [Пчелов, Чумаков 2000: 103]. Однако, по сведениям Власова, «на самом деле Г.Р. Державин присутствовал только на первом, торжественном заседании 21 октября 1783 г.» [Власов 2008: 26]. Использование же буквы ё в «Сочинениях Державина», опубликованных в 1798 г. под наблюдением Карамзина, очевидно, объясняется последним.

Ошибочным оказалось и утверждение «ёфикаторов» о том, что впервые в печати буква ё была использована в сборнике Дмитриева «И мои безделки», вышедшем в 1795 г. Власов выяснил, что буква ё была использована во «втором, исправленном издании сборника И.И. Дмитриева “И мои безделки”, датированном на титульном листе, как и первое издание», но выпущенном в свет позднее 1797 г., в первом же издании сборника 1795 г. буква ё не обнаружена [Там же: 28]. Аналогичная ситуация произошла с первой книжкой «Аонид», датированной на титульном листе 1796 г., но с буквой ё напечатанной повторно, также после 1797 г.

Внимательно изучив оригинальное первое издание сборника «И мои безделки» 1795 г., а также первый вариант первой книжки «Аонид» 1796 г., Власов обратил внимание на отсутствие буквы ё и в том, и в другом «настоящем», подлинном первоиздании. По словам Власова, «это объясняет тот факт, что такой педантичный и серьезный ученый, как Я. Грот, не нашел буквы ё ни в хорошо известном ему сборнике “И мои безделки” 1795 года, ни в первой книжке “Аонид” 1796 года. Не учел факта перепечатки “Аонид” и Б.И. Осипов, указывающий как дату появления ё 1796 год» [Там же]. Хронология выпуска интересующих нас изданий представляется так: сначала, в 1797 г., вышла вторая книжка «Аонид»,

где впервые была употреблена буква *ё* и ее значение было разъяснено в примечании, а перепечатки упомянутых изданий были сделаны позднее, и в них употребление новой буквы вообще уже никак не оговаривалось. По данным Власова, «несмотря на даты титульных листов, и ту, и другую перепечатку, в которые, помимо буквы *ё*, внесены и другие изменения, следует, видимо, датировать не ранее, а позднее выхода в свет второй книжки “Аонид” 1797 года. Известно, что некоторые переиздания произведений Н.М. Карамзина, несмотря на более ранние даты на титульных листах, вышли в 1801 г., в Москве, также в Университетской типографии, у Ридигера и Клаудия, как и интересующие нас издания» [Власов 2008: 28].

Итак, приведенные рассуждения дают все основания для того, чтобы подтвердить данные Грота о введении буквы *ё* в русскую типографскую практику Карамзиным в 1797 г., в издании второй книжки «Аонид».

Буква *ё*, появившаяся в русском письме в конце XVIII в., так и не была узаконена ни «Русским правописанием» Я.К. Грота в 1885 г., ни реформой 1917–18 гг. В течение XX в. вопрос о введении в русский алфавит буквы *ё* поднимался неоднократно, однако до сих пор употребление данной буквы не является обязательным. Более того, сомнению подвергалось определение *ё* как самостоятельного буквенного знака. А.А. Реформатский в 1937 г. посвятил данному знаку большую статью «Буква *ё*», где привел основные аргументы противников введения буквы и ответил на них. Во-первых, *ё* имеет «плохую фигуру» — это разновидность буквы *e*, а не *o*. Однако, по словам Реформатского, хотя «лигатура XVIII века *io* под крышечкой была в этом отношении лучше, но она тоже с “плохой фигурой” (по существу диграф, а не лигатура, схожа графически с *ю* и т.д.)» [Реформатский 1964: 30]. Во-вторых, «постановка двух точек над *e* — это ненужный педантизм: ведь всем ясно (!), что нужно произносить в словах *полёт, вёл, пёс, гнёт, даёт, заём, наёмка*» [Там же: 30]. На это ученый возражает: «Не ясно большинству: детям, малограмотным, нерусским. Отсюда идет искажение в орфоэпии: *атлёт, шлём, Алёхин, Берёзин* и, наоборот, *Тете, Кельн, фен* и под.» [Там же]. На замечание о том, что «постановка двух точек над *e* заставляет пишущего отрывать руку при письме» Реформатский отвечает, что отрывать руку при письме

надо не только при написании *ё*, но и для *й*, для рукописных форм прописных *Г, Т, Е, П, Р, З*, но против наличия этих букв никто не протестует. Еще несколько спорных моментов связано с технической стороной вопроса — отсутствием специальных литер, матриц, что затрудняет использование буквы *ё* в полиграфии. Именно это ученый считал единственным серьезным возражением против введения буквы *ё*.

Главный аргумент Реформатского в пользу *ё* таков: «Основной прием русской графики заключается в том, что для 24 парных по твердости и мягкости согласных фонем и для трех вариаций, парных по тому же признаку, имеется не 30 букв, а 15, но зато для пяти гласных фонем имеется двойной запас — 10 букв: *и-ы, а-я, у-ю, э-е, о-ё* плюс буква *ь* как «мягкий знак». Подобная система, выработанная исторически веками, позволяет сэкономить в алфавите 9 букв ($30 + 5 = 35$; $15 + 10 + 1 = 26$; $35 - 26 = 9$). Силлабический принцип сочетания твердых и мягких согласных с гласными позволяет адекватно выразить все нужные явления (то, что буквы *и, я, ю, е* и *ё* выражают еще “по совместительству” и сочетания “йот + гласная”, относится к минусам нашего алфавита). В этой системе наличие буквы *ё* абсолютно необходимо, что понимали еще в XVIII веке и на что указывал Грот в XIX в.» [Там же: 31]. «Таким образом, буква *ё* фактически имеется в русской письменности и печати. Следует лишь юридически ее узаконить в списке алфавита, как указывал Грот, и регламентировать ее употребление», — подытоживает Реформатский [Там же]. Вместе с тем на свой вопрос: «Есть ли в русском алфавите буква *ё*?» — ученый отвечает: «Нет. Существует лишь диакритический значок “умлаут” или “трема” (две точки над буквой), который употребляется для избежания возможных недоразумений...» [Там же].

Тем удивительнее появление в разгар Сталинградской кампании Приказа Наркомпроса РСФСР от 24 декабря 1942 г. № 1825 «О применении буквы “*ё*” в русском правописании». Приказ вводил обязательное употребление *ё* в школьной практике, во всех вновь выходящих учебниках, учебных пособиях; регламентировал обстоятельное изложение правил употребления *ё* в школьных грамматиках русского языка, а также издание школьного справочника всех слов, в которых употребление данной буквы вызывает затруднения.

Справочник «Употребление буквы ё» появился в 1943 г. на правах рукописи, а затем был издан в 1945 г. [Употребление буквы Ё: справочник 1945].

Несмотря на то что инициатива данного постановления принадлежала самому Сталину, факультативность употребления *ё* так и не была устранена, а дискуссия о целесообразности применения этого знака возобновилась даже до смерти вождя. Правила 1956 г. сохранили формулировку о факультативном употреблении данной буквы. Напомним ее:

Буква *ё* пишется в следующих случаях:

1. Когда необходимо предупредить неверное чтение и понимание слова, например: *узнаём* в отличие от *узнаём*, *всё* в отличие от *все*, *ведро* в отличие от *ведро́*; *совершённый* (причастие) в отличие от *совершённый* (прилагательное).

2. Когда надо указать произношение малоизвестного слова, например: *река Олёкма*.

3. В специальных текстах: букварях, школьных учебниках русского языка, учебниках орфоэпии и т.п., а также в словарях для указания места ударения и правильного произношения.

Примечание. В иноязычных словах в начале слов и после гласных вместо буквы *ё* пишется *йо*, например: *йод*, *йот*, *район*, *майор* [Правила русской орфографии и пунктуации 1956: 11].

К сожалению, данное правило не регламентировало обязательного употребления *ё* в именах собственных, что приводило к многочисленным недоразумениям и даже судебным разбирательствам. Людям приходилось доказывать, что *Соловьёв* и *Соловьёв*, *Снегирев* и *Снегирёв* — это одна и та же фамилия. Подобные тяжбы вызвали к жизни два законодательных акта. В Постановлении Министерства образования и науки РФ от 3 мая 2007 г. № АФ-159/03 предписано обязательно писать букву *ё* в именах собственных. За ним следовало Письмо Минобрнауки России № ИК-971/03 от 20 июля 2009 г., рекомендовавшее употреблять букву *ё* в учебниках.

Очевидно, что обязательное употребление *ё* в именах собственных, введенное недавно, совершенно необходимо. Не вызывают сомнения и другие позиции, рекомендуемые для *ё* современными правилами. В полном академическом справочнике «Правила русской орфографии и пунктуации» 2006 г. правила выборочного употребления буквы *ё* стали намного подробнее по сравнению со сводом 1956 г., в частности, добавлена рекомендация употреблять *ё* в словах, имеющих распространенное неправильное

произношение (*побасёнка*, *приведённый*, *унесённый*, *осуждённый*, *новорождённый*, *филёр*); кроме того, выделены в отдельный пункт собственные имена. При этом сделана важнейшая оговорка: по желанию автора или редактора любая книга может быть напечатана последовательно с буквой *ё* [Правила русской орфографии и пунктуации 2006: 20].

Важность последнего положения может быть проиллюстрирована примером. Известно, что А.И. Солженицын всегда использовал букву *ё*, о чем рассказывал так: «Современная техника, электронная печатная машина, дала возможность Але вести ежедневный набор и в нашей глухомани, никуда не выходя и тут же всё поправляя. (Не мог я без “ё”! С трудом заказали несуществующие в ИВМ головки с “ё” для главного шрифта и петита. А для остальных шрифтов? Ловчайшая пальцами тёща моя взялась выставлять все недостающие точки над “ё” и все ударения, ведь их тоже нет в шрифтах. Выручила.)» [Солженицын 2000: 35]. К сожалению, при публикации работ Солженицына не все издательства соблюдали авторское правило обязательного употребления *ё*. Например, солидное издательство «Советская Россия» обошлось без данной буквы в романе «В круге первом»: *пятерками*, *бьет*, *шестерка*, *четвертую*, *поднес*, *расчел*, *берем*, *трех бабам*, *с четвертой семьей живет*, *твердая*, *Алешка* [Солженицын 1990: 73, 83, 84, 87, 101].

А вот нужно ли и, главное, можно ли ввести *ё* повсеместно, как этого требуют так называемые «ёфикаторы»? На наш взгляд, данный вопрос требует внимательного рассмотрения всех последствий такого решения.

С одной стороны, при обязательном употреблении *ё* орфоэпическая норма получила бы серьезную поддержку орфографией. Известно, что в современном обществе тотальной грамотности правописание нередко оказывает влияние на произношение. В ситуации необозначения [’о] ушли в прошлое отмечавшиеся в справочнике 1945 г. различия в произношении слов, например: *дотушённый* (*дотушенный пожар*) и *дотушённый* (*дотушённое мясо*); *ещё* и *еще* (нареч. в значении ‘кроме того, более’: *повтори ещё раз*; *иди ещё скорее*, в отличие от безударной частицы *еще* с другим значением: *поезд еще не пришел*; *ни одного письма еще не получил*); *неоценённый* (высокой цены, исключительный: *неоцененная награда*) и *неоценённый* (‘не подвергшийся оценке’, прич. от *не оценить*); *обсечённый* (‘удалённый

при помощи отсечения': *обсеченные сучья*) и *обсечённый* ('обтёсанный': *обсечённый камень*); *поваренный* (прич.) и *поварённый* (прилаг.); *поенный* (прич.), *поеный* (прил.: *поеная лошадь*) и *поёный* (прил.: *телёнок, выкормленный молоком*); *приселённый* ('находящийся при населённом пункте') и *приселённый* (прич. от *приселить*) [Употребление буквы Ё: справочник 1945: 39, 41, 91, 99, 132, 140, 157].

Постепенно нивелируются различия значений многих строго разграниченных в справочнике 1945 г. слов: *багрённый* (прич. от *багрить* 'окрашивать в густокрасный, багровый цвет') и *багрённый* (прич. от *багрить* 'вытаскивать багром из воды'); *бобёр* (*мех бобра*) и *бобр* (назв. животного); *броне́й* и *бро́ней* (от *броня* и *бро́ня*); *истекший* (*истекший год, день*) и *истёкший* (*истёкший кровью*); *источённый* ('сделавшийся тоньше путём точения', 'издырявленный насекомыми или их личинками') и *источённый* ('выделенный из чего-н. по каплям или струйками; дарованный'; напр.: *милости, источённые кем-н.*); *напоенный* (*лошадь напоена*) и *напоённый* (*воздух, напоённый запахом цветов*); *наряженный* (во всё новое) и *наряжённый* (в караул); *перёд* ('передняя часть') и *пéред* (предлог); *разряжённый* (прич. от *разрядить* 'вынуть заряд') и *разряженный* (прич. от *разрядить* 'нарядно одеть'); *сложенный* (прич. от *сложить* 'положить вместе, придав какой-нибудь порядок') и *сложённый* (прилаг. 'обладающий тем или иным телосложением') [Там же: 12, 13, 17, 62, 63, 85, 120, 173, 187]. Изменение произношения таких слов обедняет язык, лишает его простого средства лексической дифференциации.

Думается, при обязательном введении *ё* была бы устранена одна большая орфографическая трудность, а именно разграничение причастий, пишущихся с двумя *н*, и отглагольных прилагательных, которые пишутся с одной *н*. Справочник четко разграничивает такие слова, как *варенный* и *варёный*, *груженный* и *гружёный*, *дубленый* и *дублёный*, *клеенный* и *клеёный*, *леченный* и *лечёный* [Там же: 18, 32, 40, 66, 72]. При употреблении *ё* слова *иступленный* (топор) и *иступлённый* (крик) также перестали бы вызывать затруднение при написании.

Необязательность употребления *ё* ведет к орфоэпическим ошибкам в современном русском языке. Одна из самых распространенных — произношение через [ʼo]

слова *афера*. Нередко так произносят и слова *бытие, гренадер, двоеженец, житие, недоуменно, опека, оседлый*. Напротив, ошибочно не употребляют [ʼo] в словах *включённый, вручённый, гравёр, жёрнов, забытьё, незаконнорождённый, нёсший, никчёмность, новорождённый, оговорённый, одноимённый, остриё* и под. Пренебрежение буквой *ё* за короткий срок привело к серьезному изменению орфоэпической нормы. Так, слова *акушёр, белёсий, блёклый, бубён, жёлчь, задымлённый, заснежённый, затвержённый, лососёвый, мёртвы, манёвренный, окунёвый, пёстро, планёр, повторённый, свёкла, твёрды, тополёвый* и др. в последнее время получили производительные варианты, многие из которых стали даже предпочтительнее исходных. А в словах *блёф, воскурённый, досолённый, желёз* (от *железá*), *лэжбище*, рекомендованных справочником [Употребление буквы Ё: справочник 1945: 16, 25, 38, 42, 72], норма изменилась окончательно.

Сторонники введения обязательного употребления *ё* всегда используют в качестве аргумента орфографию имен собственных. Говорят, что необозначение *ё* привело к закреплению искаженного произношения некоторых иностранных имен собственных: кардинала *Ришелье* (фр. *Richelieu*), философа и писателя *Монтескье* (фр. *Montesquieu*), физика *Рентгена* (нем. *Röntgen*), художника и философа *Н.К. Рериха* (нем. *Roerich*), микробиолога и химика *Луи Пастера* (фр. *Pasteur*), политика *Черчилля* (англ. *Churchill*), физика *Шредингера* (нем. *Schrödinger*), поэта *Бернса* (англ. *Burns*). Часто искажаются и русские фамилии. Так, математика *Чебышёва* называют обычно *Чебышевым*, и наоборот: чемпиона мира по шахматам *Алехина* — *Алехиным*; нередки ошибки в произношении фамилий скульптора *Конёкова*, мореплавателя *Дежнёва*.

Передача на письме иностранных географических названий через *е* также способствует закреплению соответствующего произношения, например: *Шенграбен* (нем. *Schöngraben*), *Кенигсберг* (нем. *Königsberg*), *Пхеньян* (кор. *평양*, ср. англ.: *Pyongyang*).

Вместе с тем обязательная постановака *ё* в некоторых случаях невозможна, и в первую очередь это касается произведений классиков. Академик В.В. Виноградов при обсуждении правила об обязательном написании буквы *ё* «очень осторожно подходил к введению этого правила, обращаясь к поэзии XIX века» [Суперанская 2008:

33]. Приведем его слова: «Мы не знаем, как поэты прошлого слышали свои стихи, имели ли они в виду формы с *ё* или с *е*» (цит. по: [Суперанская 2008: 33]).

Действительно, вряд ли кто-нибудь возьмет на себя смелость поставить *ё*, к примеру, в таких строках из «Евгения Онегина» А.С. Пушкина:

Господский дом уединенный,
Горой от ветров огражденный,
Стоял над речкою. Вдали
Пред ним пестрели и цвели
Луга и нивы золотые,
Мелькали сЕлы; здесь и там
Стада бродили по лугам,
И сени расширял густые
Огромный, запущенный сад,
Приют задумчивых дриад.

Неосторожное введение *ё* в стихотворное произведение может привести к его искажению. Так, Н.А. Еськова приводит пример неудачного применения существующих правил употребления буквы *ё* в книге С.В. Волкова о русском языке (серия «Я познаю мир», М., 1999) [Еськова 2008, Электронный ресурс]. Это строфа из произведения Жуковского:

И к утру видит сон Вадим:
Одеян ризой белой,
Предстал чудесный муж пред ним —
Во взоре луч весёлый...

В данном случае соблюдается рекомендация использовать *ё* в учебной литературе, однако бездумное следование этому правилу приводит к нарушению рифмы.

Вместе с тем различие *е* и *ё* может быть важно для понимания авторского замысла. Посещение театра Онегиным описано так:

Всё хлопает, Онегин входит,
Идет меж кресел по ногам...

Здесь важно подчеркнуть, что светское общество, собравшееся в театре, воспринимается как нечто целостное и неодушевленное, что передается местоимением *всё*. Кроме того, отсутствие *ё* здесь может повлечь за собой ошибочное прочтение: **Все хлопают...*

Приведем еще пример из того же произведения, из сна Татьяны:

Всё указывает на неё,
И всё кричат: мое! мое!
Мое! — сказал Евгений грозно...

Здесь необозначение *ё* может также привести к ошибочному восприятию текста, в результате будет нарушена иерархия образов: *указуЕт* именно *всё*, т.е. включая неживое; кричат уже живые чудовища; прерывает это грозный окрик Онегина.

По вышеназванным причинам в большинстве изданий в указанных случаях представлена буква *ё*, хотя в других словах в тексте она не употребляется.

Подводя итоги, отметим, что юбилей буквы *ё* следовало отмечать не в 2013-м, а в 2017 году. Несмотря на солидный возраст (220 лет), эта буква так и не стала полноценным знаком кириллического алфавита, и это не случайно. Помимо причин экстралингвистических, самой важной мы считаем невозможность использования данного знака в новых изданиях русской классической литературы. Вместе с тем введенное правило обязательного написания через *ё* имен собственных и слов, в которых частотны орфоэпические ошибки, поможет решить многие юридические и лингвистические проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

Власов С.В. К истории буквы Ё: легенды и факты // Письменная культура народов России: материалы Всероссийской научной конференции 19–21 ноября 2008 г. / под ред. Б.И. Осипова. — Омск, 2008. — С. 25–30.

Грот Я.К. Спорные вопросы русского правописания от Петра Великого доныне: Филологическое разыскание // [Соч.] Я. Грота. — СПб., 1873.

Еськова Н.А. О букве Ё и знаке ударения // Учительская газета. — № 44. — 28 октября 2008 г. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.ug.ru/archive/26361> (дата обращения: 02.10.2018).

Некрасов С.М. Российская Академия. — М., 1984.

Правила русской орфографии и пунктуации. — М., 1956.

Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В.В. Лопатина. — М., 2006.

Пчелов Е.В., Чумаков В.Т. Два века русской буквы «Ё»: история и словарь. — М., 2000.

Реформатский А.А. Буква ё // О современной русской орфографии. — М., 1964. — С. 28–32.

Солженицын А.И. В круге первом. — М., 1990.

Солженицын А.И. Угодило зёрнышко промеж двух жерновов: Очерки изгнания. Часть вторая (1979–1982). Гл. 6–8 // Новый мир. — 2000. — № 9. — С. 33–58.

Суперанская А.В. Вновь о букве Ё // Наука и жизнь. — 2008. — № 1. — С. 32–34.

Употребление буквы Ё: справочник / сост. К.И. Былинский, С.Е. Крjучков, М.В. Светлаев; под ред. Н.Н. Никольского. — М., 1945.

REFERENCES

Vlasov S.V. K istorii bukvy Jo: legendy i fakty [On the history of the letter Ё: legends and facts]. In *Pis'mennaja kul'tura narodov Rossii: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii 19–21 nojabrja 2008 g. / pod red. B.I. Osipova* [Written culture of the nationalities of Russia: materials of the All-Russian Scientific Conference, 19–21 November 2008. Ed. B.I. Osipov]. Omsk, 2008, pp. 25–30. (In Rus.)

Grot Ja.K. Spornye voprosy russkogo pravopisanija ot Petra Velikogo donyne: Filologicheskoe razyskanie. In [Soch.] Ja. Grota [The controversial questions of Russian spelling from Peter the Great to this day: Philological search. [The works of J. Grot]. Sankt-Petersburg, 1873. (In Rus.)

Es'kova N.A. O bukve Jo i znake udarenija [About the letter Ё and the stress mark]. In *Uchitel'skaja gazeta [Uchitel'skaja gazeta]*. № 44. — 28 oktjabrja 2008 g. [Elektronnyj resurs] [Electronic resource]. — URL: <http://www.ug.ru/archive/26361> (access date: 02.10.2018). (In Rus.)

Nekrasov S.M. Rossijskaja Akademija [Russian Academy]. Moscow, 1984. (In Rus.)

Pravila russkoj orfografii i punktuacii [Russian spelling and punctuation rules]. Moscow, 1956. (In Rus.)

Pravila russkoj orfografii i punktuacii. Polnyj akademicheskij spravocchnik / pod red. V.V. Lopatina [Russian spelling and punctuation rules. Complete academic handbook / ed. V.V. Lopatin]. Moscow, 2006. (In Rus.)

Pchelov E.V., Chumakov V.T. Dva veka russkoj bukvy «Jo»: istorija i slovar' [Two centuries of the Russian letter «Ё»: history and vocabulary]. Moscow, 2000. (In Rus.)

Reformatskij A.A. Bukva jo [The letter «Ё»]. In *O sovremennoj russkoj orfografii [On the modern Russian spelling]*. Moscow, 1964, pp. 28–32. (In Rus.)

Solzhenicyn A.I. V krugе pervom [In the first circle]. Moscow, 1990. (In Rus.)

Solzhenicyn A.I. Ugodilo zjornyshko promezh dvuh zhernovov: Oчерki izgnanija. Chast' vtoraja (1979–1982). Gl. 6, 7, 8 [Between two millstones: Sketches of Exile. Part Two (1979–1982). Ch. 6, 7, 8]. In *Novyj mir [New World]*. 2000, No. 9, pp. 33–58. (In Rus.)

Superanskaja A.V. Vnov' o bukve Jo [Again about the letter Ё]. In *Nauka i zhizn' [Science and Life]*. 2008, No.1, pp. 32–34. (In Rus.)

Употребление буквы Jo: справочник / сост. К.И. Былинский, С.Е. Крjучков, М.В. Светлаев; под ред. Н.Н. Никольского [The use of the letter Ё: reference book / comp. by K.I. Bylinsky, S.E. Kryuchkov, M.V. Svetlaev; ed. N.N. Nikolsky]. Moscow, 1945. (In Rus.)

К сведению подписчиков!

Во II полугодии 2019 года журнал «Русский язык в школе» с приложением «Русский язык в школе и дома» выйдет три раза: в июле, сентябре и ноябре. 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.rosp.ru/> (выбрать раздел «Подписка на периодические печатные издания»).



DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-80-87

В.П. МОСКВИН

Замена ударного [é] ударным [ó]: причины и следствия

В статье рассмотрены позиционные условия перехода [é] в [ó], причины возникновения данной фонетической трансформации, восходящей к древнерусскому языку, а также условия ее постепенного ослабления; на этой основе уточнена гипотеза А.А. Шахматова, трактующая данный переход как вид регрессивной лабиализации. Охарактеризованы и систематизированы стилистически и ортологически значимые рефлексы перехода [é] в [ó] в литературной форме современного русского национального языка и его нелитературных формах.

Ключевые слова: *литературная норма; орфоэпия; лабиализация; сингармонизм; орфоэпический вариант*

Vasilii P. Moskvín

Replacing the Stressed [é] with the Stressed [ó]: Causes and Effects

The article considers the positional conditions of the transition of [é] to [ó], the causes of this phonetic transformation, which can be traced back to the Old Russian language, as well as the conditions for its gradual weakening. On this basis, the A.A. Shakhmatov's hypothesis, interpreting this transition as a type of regressive labialization, was defined more precisely. Stylistically and orthologically significant reflexes of transition [é] to [ó] in the literary form of the modern Russian national language and its non-literary forms have been characterized and systematized.

Keywords: *literary norm; orthoepy; labialization; vowel harmony; orthoepic variant*

Ударный гласный [ó] может возникать на месте ударного гласного [é] в следующих двух позициях, указанных еще А.Х. Востоковым [1808: 3–6]¹:

1. Между мягким согласным и нулем звука в абсолютном конце слова (см. также: [Мейе 1951: 100; Никулин 1941: 32; Павлович 1977: 117]); ср.: лит. *бытиe* и неправ. *бытиё*, устар. высок. *твоe* и совр. *твоё*. Я.К. Грот формулирует следующее

¹ По этим же двум позициям распределяются примеры, приводимые М.В. Ломоносовым [Ломоносов 1952: 425].

Василий Павлович Москвин, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания

E-mail: vamoskvín@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
пр. Ленина, д. 27, Волгоград, 400131, Россия
Volgograd State Socio-Pedagogical University
27 Lenin ave., Volgograd, 400131, Russia

Ссылка для цитирования: Москвин В.П. Замена ударного [é] ударным [ó]: причины и следствия // Русский язык в школе. – 2019. – № 2. – С. 80–87. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-80-87.

правило: «составляя последнюю букву слова, ударяемое *e*, независимо от следующего за ним слова, обыкновенно произносится как *ě* (после шипящих *o*): *житьё, коньё, моё, всё, синё, ещё, хорошо, горячо*» [Грот 1894: 16]. Считается, что замена ударного [é] ударным [ó] в данной позиции обусловлена грамматической аналогией с именами существительными ср. рода типа *окно* и *село*, у местоимений – аналогией с местоимениями типа *то, оно* и *самó* (см., например: [Иванов 1990: 184; Борковский, Кузнецов 2006: 129; Брандт 1892: 19]); эта же аналогия стоит за преобразованием лит. *дитя* → прост. *дитё*.

2. Между мягким и твердым согласным: лит. *афёра, валежник, гренадер, леска, опека, хребёт, ярем* – прост. *афёра, валёжник, гренадёр, лёска, опёка, хребёт, ярём*; лит. *местоименный, недоуменный* – неправ. *местоимённый, недоумённый*; устар. *мушкетёр, непринужденно* – совр. *мушкетёр, непринуждённо*. Какова причина замены ударного [é] ударным [ó] в этой позиции?

Согласно предположению А.А. Шахматова, «твердые согласные в общерусском праязыке были лабиализованными»,

поэтому переход [e] в [o] следует понимать «как результат ассимиляционного процесса нелабиализованной гласной переднего ряда в направлении к следующей лабиализованной согласной». Так, общеслав. *medu, leŋь* перешли в общерус. *m'edu, l'eŋь*, отсюда рус. *мёд, лён* [Шахматов 1915: 134]. Предположение А.А. Шахматова коррелирует с гипотезой А.И. Томсона, в соответствии с которой «при переходе *e* в *o* (*берёзу*) первопричиной индивидуального изменения могло быть перенесение лабиализации от последующего твердого лабиализованного согласного (органическое индивидуальное изменение)» [Томсон 1910: 258].

Строго говоря, лабиализацию согласного в данном случае следует рассматривать как обусловленную наличием перед ним губного гласного: *берё[зʲ]*². Если принять ход рассуждений А.И. Томсона (а значит, и А.А. Шахматова), то и гласный [o] должен появиться в этой словоформе также под влиянием гласного [y]: *бе[r'ó]зу*. Иными словами, речь здесь действительно должна идти о лабиальной ассимиляции гласного [e], но: 1) ассимиляции регрессивной; 2) ассимиляции дистантной; 3) ассимиляции под влиянием гласного, а не согласного³. В современном русском литературном языке дистантная лабиализация негубного гласного возможна только на правах языковой игры либо оговорки и, ввиду нормативного аканья, только под влиянием губного гласного [y]: а) прогрессивная: *Я, Вань, такую ж[у] хочу!* (В. Высоцкий. Диалог у телевизора); б) регрессивная: неправ. *мукулатура, фукультет*. В окающих же диалектах роль стимулирующего звука может выполнять фонема [o], здесь дистантная лабиализация не зависит от ударения и принимает регулярный характер: так, еще Н.Н. Дурново отметил, что «в некоторых говорах *e* может переходить в *o* в предударных слогах, ассимилируясь гласной *o* следующего слога: *бёрёза* (Клинск. у. Моск. губ.⁴), *дешёвой, сёрёда*,

² Иными словами, «в позиции перед лабиализованным гласным любой согласный является лабиализованным» [Князев 2006: 36].

³ На стимулирующую роль гласного в такой фонетической трансформации указывает, характеризуя звуковой состав общеславянского праязыка, и сам А.А. Шахматов [Шахматов 1915: 63].

⁴ По наблюдениям В.И. Чернышева [1903: 47], московское аканье распространилось по торговым путям на города, но не затронуло

а «кое-где *a* переходит в *o* в предударных слогах по ассимиляции с *o* следующего слога: *сопоги, новоз, зобота, зобор, долеко, довнёхонько, пётно*» [Дурново 2000: 193]. В принципиальной возможности такого взаимодействия гласных как системного явления убеждает и типологическая аналогия с финно-угорскими языками, например марийским, где дистантная лабиализация активно действует, в частности, при освоении русских заимствований. По направлению от стимулирующего звука, каковым здесь выступает ударный гласный, она может быть: а) прогрессивной, ср. марийск. *вочко, кнопка* и рус. *бочка, кнопка*; б) регрессивной, ср. марийск. *чоконь, чоснок* и рус. *чехонь, чеснок* [Куклин 2016: 107].

Как видим, гипотеза А.И. Томсона, а значит, и восходящая к ней концепция А.А. Шахматова вызывают вопросы. В этой связи высказывается мнение, согласно которому: 1) теория А.А. Шахматова «не является убедительной», поскольку в ней «механизм возникновения лабиализации согласных не может быть объяснен сколько-нибудь удовлетворительно»; 2) «в аргументации А.А. Шахматова наблюдается замкнутый круг: с одной стороны, некоторые фонетические изменения происходят потому, что согласные были лабиализованными, с другой — согласные были лабиализованными только потому, что иначе нельзя объяснить эти фонетические изменения» [Князев 2006: 36].

В доказательство того факта, что лабиализация гласного [e] действительно имела место уже в древнерусском языке, ученые приводят написания, которые отражают такую лабиализацию: *жонь* ‘жён’, *озора* ‘озёра’, *рубловь* ‘рублёв’ и др.⁵ Рассмотрев эти написания с точки зрения принятого нами выше уточнения, согласно которому лабиализация гласного [e] происходит в результате дистантного регрессивного воздействия губного гласного. Роль стимулирующего гласного могли, по нашим наблюдениям, выполнять:

сельскую местность: «Поэтому Тверь, Клин акают, но кругом их, кажется, больше оканья, чем аканья». — В.М.

⁵ Нерегулярное применение таких написаний принято, вслед за А.И. Соболевским [1907: 61], объяснять отсутствием в древнерусском алфавите буквы, которая бы обозначала звук [o] после мягкого согласного.

1. Редуцированный гласный [ъ]: *яремь* → *я[r'о]мь*. Здесь представляется необходимым различать две сферы реализации данной позиционной формулы: а) живую народную речь, где лабиализация [е] в позиции перед [ъ] была возможна только до падения редуцированных (т.е. до 2-й половины XII в.); б) книжное произношение, в котором, как известно, «традиция чтения еров (т.е. букв ѣ и ъ, обозначавших редуцированные звуки. — В.М.) как [о] и [е] сохраняется еще очень долго, — по-видимому, несколько столетий», т.е. «до XV в., отчасти же это явление прослеживается еще и в XV в.» [Успенский 1997: 163–164]; ср.: [Шахматов 1915: 210–214]. В книжной речи лабиализация продолжала происходить и после падения редуцированных, что получало отражение на письме: *на сѣмь Поморьи* ‘на сѣм Поморье’ (Новг. грамота, 1392), *за моромь, рубловь*⁶ (Двинск. грамоты, XIV–XV вв.), *яромь* ‘ярѣм’ (Новг. Пролог, 1356) [Соболевский 1907: 59–62]. Если не принять во внимание тот факт, что в книжном произношении еры сохранились и после падения редуцированных, то придется признать, что: а) переход [е > о] происходил «вплоть до падения редуцированных» [Кудрявцев 1985: 120]; б) «изменения древнерусской гласной фонемы <е> могут быть представлены как обусловленные в разные периоды развития языка сначала регрессивным влиянием гласного следующего слога, а затем (т.е. после падения редуцированных. — В.М.) регрессивным воздействием *последующего согласного* (курсив наш. — В.М.)» [Куруленок 2011: 22 и 23], что, как показано выше, не отвечает реальности.

2. Гласный полного образования [о]. Такое произношение отражают следующие написания: а) *нашого, чолом* (Западно-русские грамоты XIV–XV вв.) вм. *нашего, челом* [Соболевский 1907: 59–62]; б) *сербро* ‘серебро’, ср.: «взьмь **сербро** то же даи бобръ а да[и] **сербро** захарь» (Новг. грамота, 30-е — 60-е гг. XIII в.) [Янин, Зализняк, Гиппиус 2004: 195].

Сначала лабиализация [е] происходила только после исконно мягких согласных: *человѣкъ* → *ч[о]ловѣкъ*. Такое произношение отражалось на письме уже в текстах, «хронологически относящихся

к эпохе до активного процесса падения редуцированных» [Горшкова 1972: 77]. А.И. Соболевский приводит следующие примеры: *сѣкажомь, блажонь, моужомь, бывшиомь, хытрьцомь, държащомь* (Слово Ипполита об Антихристе, XII в.); *чоловька* (Изборник Святослава, 1073 г.)⁷. В связи с этим фактом трудно принять типовое утверждение о том, что переход [е] в [о] начался лишь «после падения редуцированных (конец 12-го — начало 13-го веков)» [Блатна 1985: 31]; ср.: [Иванов 1990: 185; Сидоров 1966: 4].

Считается, что характерной чертой фонетики древнерусского языка был межслоговой сингармонизм, т.е. гармония гласных по определенному признаку (см., например: [Колесов 2009: 79]). К межслововому сингармонизму приводила, в частности, лабиализация [е] под воздействием последующего губного гласного, что отвечает принципу экономии речевых усилий, поскольку позволяет говорящему не переключать артикуляцию с произношения негубного звука на произношение губного («о — о» вм. «е — о»); в результате такой гармонизации гласных получаем «единообразный вокализм» вместо «зигзага» [Поливанов 1923: 123]. Очевиден тот факт, что такой сингармонизм возможен только на основе оканья.

А.И. Соболевский, а за ним и другие ученые, в одном ряду с многочисленными написаниями типа *жонь* ‘жѣн’, *рубловь* ‘рублѣв’, *сербро*, отражающими лабиальный сингармонизм, фиксирует и единичные случаи написаний типа *жоны*, *озора* ‘озѣра’ (всего 9 из 123), отражающих аномальную в этом плане лабиализацию [Соболевский 1907: 60–62]. На наш взгляд, появление таких вариантов объясняется действием закона аналогии: *жоны* (XVI в.) — по аналогии с ассимилятивно закономерными вариантами типа *жонь* (XII в.); *озора* (XIV в.) — по аналогии

⁷ В несправедливости мнения, согласно которому написание *чоловька* является «опиской» [Соболевский 1907: 59; Борковский, Кузнецов 2006: 130], убеждают данные: 1) других текстов, ср.: «Такожь которому мѣщанину будеть которое дѣло до мѣщанина, або мѣщанскому *чоловьку* до мѣщанского *чоловька* о земленомъ дѣлѣ...» (Уставная грамота Литовского великого князя Александра городу Полоцку, 1500); 2) украинского языка, ср. *чоловик* ‘человек, муж’. Возможно, такие написания «являются отражением произношения» [Дурново 2000: 161].

⁶ Считается, что замена [е] на [о] перед флексией могла происходить и по аналогии с твердыми основами.

с вариантами типа *озоро*: по *Ловоти внити въ Илмерь озоро великое* (Повесть временных лет, нач. XII в.). В результате действия такой аналогии возникли варианты, никак не связанные с действием лабиальной гармонии: *жёны, озёра, пчёлы, сёстры, сёла* и даже *вёдра* (ср. др.-русск. и ст.-слав. *вѣдро*), *гнёзда* (ср. ст.-слав. *гнѣздо*), *звёзды* (ср. др.-русск. *звѣзда*), хотя долгий звук [ие], существовавший в русском языке вплоть до XVIII в. и обозначавшийся буквой ѣ (ять), регрессивной лабиализации, как правило, не подвергался, ср. *грѣх* и ст.-слав. *грѣхъ, человек* и др.-рус. *человѣкъ*.

Явно обобщая примеры типа *жонъ, рубловъ*, отражающие лабиальный сингармонизм, и примеры типа *жоны, озора*, возникшие под действием закона аналогии, А.А. Шахматов приходит к выводу о том, что здесь «гласная *e* переходила в *o*, однако только в положении *не перед слогом с гласной переднего ряда* (курсив наш. — В.М.)» [Шахматов 1915: 63], т.е. перед гласными [а], [о], [у], [ы]. Сторонники этой концепции также утверждают, что «фонема <e> ...перед гласным непереднего ряда ...изменялась в [o]: [м'едь] → [м'одь], [ж'ены] → [ж'оны]» [Куруленок 2011: 22]; ср.: [Иванов 1990: 185]. Остается, однако, непонятным, как гласный [е] мог претерпеть лабиализацию и «измениться в [о]» перед гласными [а], [ы], лишенными признака лабиальности.

С тем, чтобы пояснить некоторые аномалии, назовем и охарактеризуем:

1. Позиции, в которых замена [é] на [ó] незакономерна, однако встречается:

1.1. Между мягкими согласными: *За убежденье, залюбовь.../Иди и гибли безупречно. / Умрѣшь не даром: дело прочно, / Когда под ним струится кровь...* (Н. Некрасов. Поэт и гражданин). В слове *безупречно* звук [ó] между мягкими согласными возник под воздействием производящей лексемы *упрѣк* [Ханпира 1961: 109], подобным же образом в слове *зверѣчек* — под воздействием производящего слова *зверѣк*; под воздействием ассоциаций со словом *гололёд* возник просторечный вариант *гололёдица*. Грамматическая аналогия привела к появлению звука [ó] между мягкими согласными в формах: а) типа *зем[л'оу]* — по аналогии с формами имен с твердой основой *водою, рекою*; б) типа *на бе[р'оз']е, на кл[он']е* — по аналогии с формами *берѣза, берѣз, клѣн, клѣна* [Соболевский 1907: 65; Горшкова, Хабургаев 1981: 86].

1.2. После твердого согласного. Считается, что в русском языке согласные [ж], [ш] (до XIV в.) и [ц] (до нач. XVI в.) были мягкими; этим объясняется наличие ударного гласного [ó] в позиции между в настоящее время твердыми, но в прошлом мягкими [ж], [ш] или [ц] и: а) твердым согласным: *шѣл, бережѣт, жѣг*, ср. также «камы акы **жърновъ** великъ» (Слово Ипполита об Антихристе, XII в.) и совр. *жѣрнов*; б) нулем звука: *лицо*, ср. устар. *высок. лице*: *Три раза в году весь мужеский пол должен являться пред лице Господа, Бога твоего* (Библия); *Блеснул горящим вдруг лицом, / Умытым кровию мечем, / Гоня врагов, Герой открылся* (М. Ломоносов. Ода на взятие Хотина).

2. Случаи, когда переход [é] → [ó] закономерен, однако не происходит:

2.1. Перед *ц* (*щец, отец, конец*), поскольку в период этого перехода (XII–XV вв.) данный звук сохранял мягкость.

2.2. Перед *р* в случае его смягчения по причине ассимиляции: а) прогрессивной: *четверг, зеркало, верба, коверкать, первый, верх*, ср.: *Восторг внезапный ум пленил, Ведет на верх горы высокой* (М. Ломоносов. Ода на взятие Хотина); б) прогрессивной и регрессивной: *церковь* (сейчас в этом слове действует только регрессивная ассимиляция), *смерть, червь, твердь*⁸. Такое смягчение до сих пор характерно для старомосковского произношения.

2.3. Иноязычная лексика может сохранять произношение языка-источника. В церковнославянском языке переход [é] в [ó] отсутствует, поэтому славянизмы (*вопит, бытие, житие, иноплеменный, тезоименный* и др.) произносятся через [é]. Соотношение [é] и [ó] в церковнославянских и русских коррелятах носит позиционно необусловленный характер, т.е. «не связано с позицией» [Горшкова 1972: 81] и «зачастую имеет лексикализованный характер» [Бондарко, Вербицкая 1987: 186], ср. *бытие* и *бытьѣ, житие* и *житьѣ, иноплеменный* и *племѣн, недоуменно* и *удивленно, тезоименный* и *одноименный*.

Причины завершения перехода [é] в [ó] неизвестны. Специалистами указывается лишь приблизительный период его завершения: время между отвердением шипящих *ж, ш* (XIV в.) и отвердением *ц* (нач.

⁸ Лабиализация [é] не происходила «перед группой согласных, кончающейся мягкой согласной, так как согласная, находящаяся перед мягкой согласной, <...> не была также и вполне твердой» [Сидоров 1966: 139].

XVI в.). В том, что переход [е] в [о] происходил и после отвердения шипящих, убеждает наличие таких слов, как *ёж, молодёжь, лёжа, дёшево, надёжа, лепёшка* и др. [Дурново 2000: 168]; с учетом данного факта едва ли можно привязывать начало периода, «когда изменение [е] в [о] перестало быть живым процессом», к отвердению шипящих, т.е. к XIV в. [Иванов 1990: 187].

На наш взгляд, завершение перехода [е] в [о] произошло в силу того, что регрессивная дистантная лабиализация постепенно лишилась основы. Это было обусловлено двумя причинами: 1) к концу XV в. завершилась традиция книжного чтения еров [Успенский 1997: 163–164]; 2) в XV–XVI вв. в Москве распространяется аканье. В аканье же варианте национального языка, который составил основу и московской орфоэпической нормы, и современного русского литературного языка, переход [е] в [о], в отличие от окаящих вариантов, остался единственно возможным: а) только в ударном слоге; б) лишь по аналогии с теми словами, в которых этот переход успел произойти до конца XV в. В современном русском языке замена [е] → [о] происходит под действием аналогии с двумя рядами слов: а) однокоренными: *разномённый, одноимённый* → *местоимённый, тезоимённый*; *бёдра* → *равнобёдренный*; б) близкозвучными либо одноструктурными: *слёзный, курьёзный, серьёзный, скандалёзный* → *помпёзный; рассёк, испёк, берёг, стерёг* → *убёг*, к этому же ряду отнесем пару *грёб* → диал. *ослёп* (вм. *ослеп*); *тёзка, желёзка, расчёска, обтёска* → *лёска; пулемёт, отлёт, счёт* → *хребёт, атлёт; лётный, счётный, пулемётный* → *бесхребётный; суфлёр, гувернёр, каскадёр* → *гренадёр, карабинёр* и др. Факт существования таких рядов вступает в явный конфликт с мнением, согласно которому «принцип аналогии вообще сомнителен в применении к явлениям фонетического порядка» [Обнорский 1960: 216].

Действие закона аналогии сдерживается в литературном языке:

1. Необходимостью поддержания:

а) стилевых противопоставлений, например *безнадёжный* и устар. высок. *безнадежный*, ср. рифмы: *В томленьях грусти безнадежной, / В тревогах шумной суеты, / Звучал мне долго голос нежный / И снились милые черты* (А. Пушкин. К А. П. Керн); *уединённый* и устар. высок. *уединенный*: *Гляжу ль на дуб уединенный, / Я мыслю: патриарх лесов /*

Переживет мой век забвенный, / Как пережил он век отцов (Он же. Броду ли я вдоль улиц шумных...);

б) смысловых противопоставлений: *всё* (до реформы 1917 г.: *вств*) и *всё, чём (чёмъ)* и *в чём, небо* и *нёбо, желёзка* и *железка, надёж* (слова) и *падёж* (скота), *фен* ‘прибор для сушки волос’ и *фён* ‘сильный ветер, дующий с гор в долину’, *вселённая* (= мироздание) и *вселённая* (ср. *вселить*), *крестный* (ход) и *крёстный* (отец), *совершенное* (творение) и *совершённое* (преступление), (кричит как) *оглашенный* и *оглашённый* (приказ), *истёкший* (срок) и *истёкший* (кровью), *неоценённый* (друг) и *неоценённый* (товар).

2. Ориентацией носителей литературного языка на произношение [é], поддержанное высоким статусом книжной речи и церковнославянского языка⁹. В XVIII в. в силу того, что *ё* считалось «мужицким», «простонародным» [Шишков 1824: 26 и 27], «образованные люди <...> старались вообще не произносить *е* за *ё* при чтении, т.е. старались читать, как пишется: *идёт*, а не *идёт*, *просвещённый*, а не *просвещённый*» [Ушаков 1928: 9], *весёлый*, а не *весёлый*, *грёза*, а не *грёза*, *ещё*, а не *ещё*, *полёт*, а не *полёт*, *слезный*, а не *слёзный*, *Гёте*, а не *Гёте* (хотя этот вариант больше соответствует произношению немецкого онима *Goethe*): *Он с лирой странствовал на свете; / Под небом Шиллера и Гёте / Их поэтическим огнем / Душа воспламенилась в нем* (А. Пушкин. Евгений Онегин). Благодаря «буквенному чтению» произношение [é] вм. [о] «стало признаком произношения высокого, ученого» [Винокур 1947: 11]. По этой причине в стихах XVIII – первой половины XIX в. «иногда допускается искусственное произношение *е*» [Чернышев 1970: 69]: *Наш медик в рот больным без счету капли льёт, / Однако от того ни капли пользы нет* (М. Херасков. Эпиграмма); *Чугун кагульский, ты священ / Для русского, для друга славы – / Ты средь торжественных знамен / Упал горящий и кровавый...* (А. Пушкин. Чугун кагульский, ты священ...). Гиперкорректное произношение этого же типа появляется и в наше время: *жернов* вм. *жёрнов*, *издёвка* вм. *издёвка*, *Кёльн* вм. *Кёльн*, *никчемный* вм. *никчёмный*, *одноимённый* вм. *одноимённый*, *разношерстный* вм. *разношёрстный*, *щёлка* вм. *щёлка*.

⁹ Еще Я.К. Грот указал на то, что переход [é] в [о] не затрагивает слова «книжного характера или образования» [Грот 1894: 14–15].

В случае *острие* вм. *остриё* неправильность могла возникнуть и в результате действия грамматической аналогии, ср. *остриё ножа* (им. ед.) и на *острие ножа* (предл. ед.) → неправ. *остриё ножа* (им. ед.). Гиперкорректное прошлое имеют варианты *белесый*, *блэкнуть*, *блэклый*, *блэф*, *желчь*, *маневр* и *маневренный* при *белёсый*, *блэкнуть*, *блэклый*, *блэф* (устар.), *жёлчь*, *манёвр* и *манёвранный* (последние два варианта более соответствуют произношению языка-источника, ср. франц. *manœuvre*). В сферу действия данного процесса были вовлечены ныне устарелые слова *акушёр* (такое написание отвечает произношению франц. *accoucheur*) и *акушёрка*, хотя ударный гласный звук [о] находится здесь между двумя твердыми согласными. Ср.: «**акушор** лекарь, который родильнице вместо повивальной бабки в родинах служит» (Французской целлариус 1782: 673); *Блок вдруг оживился: да, да, акушорка, верно!* (К. Чуковский. Дневник) при совр. *акушер* и *акушёрка*.

Итак, основным сдерживающим фактором для аналогических замен ударного [é] ударным [о] является литературная норма, в частности орфоэпическая традиция книжной речи. Именно поэтому такие замены активизируются в тех формах национального русского языка, которые не входят в сферу действия литературной нормы: 1) в просторечии либо «под влиянием просторечья» [Ушаков 1928: 9]: *афёра*, *одежа*, *опёка*, *осёдлый*, *совремённый*, *тверёзый*, *убёг*, *шлём*, ср. также устар. *осеся* и ныне лит., а еще в первой половине XX в. прост. *осёся*; 2) в диалектах: *бёг*, *бесёда*, *бесмёртный*, *влёво*, *воскрёсный*, *вётхий*, *вёшний*, *дёдушка*, *дёржишь*, *дёрзкий*, *зёмский*, *лёв*, *лёс*, *невёста*, *одёнут*, *осённый*, *ослёп*, *перемённый*, *пёрст*, *плёск*, *свирёный*, *слёд*, *смёжный*, *смёртный*, *сплётни*, *телёга*, *трёзвый*, *трёснуть*, *учёбный*, *хрён*, *щёдрый* и др. (подробнее см.: [Обнорский 1960])¹⁰.

Если до введения строгих и последовательных нормативных ограничений в сфере соотношения [é] и [о] «живое произношение одерживало в течение XVIII в. частичные победы над произношением

традиционно-книжным» [Винокур 1959: 358], то позже такие победы становятся все менее вероятны.

ЛИТЕРАТУРА

Блатна Р. Ударное русское *e* и историческое объяснение его современной реализации *e/o* (переход 'e > 'o в русском языке) // Sbornik praci Filosoficke fakulty Brněnske university: Řada jazykovědna. — Brno, 1985. — Roč. 34.

Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А. Интерференция звуковых систем. — Л., 1987.

Борковский В.И., Кузнецов П.С. Историческая грамматика русского языка. — М., 2006.

Брандт Р.Ф. Лекции по исторической грамматике русского языка. — Вып. 1: Фонетика. — М., 1892.

Винокур Г.О. Звук *e* вместо *o* после мягких согласных в рифме // Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. — М., 1959.

Винокур Г.О. О славянизмах в современном русском литературном языке // Русский язык в школе. — 1947. — № 4.

Востоков А.Х. О переходе *e* в *o* // Борн И. Краткое руководство к российской словесности. — СПб., 1808.

Горбачевич К.С. Вариантность слова и языковая норма. — Л., 1978.

Горикова К.В. Из истории русского вокализма. Звуки [e] и [o] // Русское и славянское языкознание. К 70-летию чл.-корр. Академии наук СССР Р.И. Аванесова. — М., 1972.

Горикова К.В., Хабурзев Г.А. Историческая грамматика русского языка. — М., 1981.

Грот Я.К. Русское правописание. — 11-е изд. — СПб., 1894.

Дурново Н.Н. Избранные работы по истории русского языка. — М., 2000.

Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка. — М., 1990.

Князев С.В. Формирование структуры фонетического слова в русском языке: синхрония и диахрония: автореф. дис. ... докт. филол. наук. — М., 2006.

Колесов В.В. Историческая грамматика русского языка. — М., 2009.

Кудрявцев Ю. Переход [e] в [o] (функциональный и типологический анализ) // Функциональные аспекты грамматики русского языка / ред. М.А. Шелякин. — Тарту, 1985.

Куклин А.Н. Разновидности ассимиляции гласных и согласных в речевом потоке луговых и уральских мари // Вестник Марийск. гос. ун-та. — 2016. — № 1. — Т. 10.

Куруленок А.А. Явление ассимиляции в истории русского переднерядного вокализма (к проблеме перехода <e> в <o>) // Вестник Сургут. гос. пед. ун-та. — 2011. — № 4. — С. 19–24.

¹⁰ Едва ли можно признать неупотребление буквы *ё*, т.е. «воздействие графического облика слова», «основным фактором, тормозящим процесс перехода [э] в [о]» [Горбачевич 1978: 129]: неоднозначность буквы *e* создает одинаковые условия для возникновения как просторечных, так и гиперкорректных вариантов.

Ломоносов М.В. Российская грамматика // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. — М.; Л., 1952. — Т. 7: Труды по филологии 1739—1758 гг.

Мейе А. Общеславянский язык. — М., 1951.

Обнорский С.П. Переход *e* в *o* в современном русском языке // Избранные работы по русскому языку. — М., 1960.

Павлович А.И. Историческая грамматика русского языка. — М., 1977. — Ч. 1.

Поливанов Е.Д. Причины происхождения Umlaut'a // Сборник Туркестанского восточного института в честь проф. А.Э. Шмидта (25-летие его первой лекции 15/28 января 1898—1923 г.). — Ташкент, 1923.

Сидоров В.Н. Из истории звуков русского языка. — М., 1966.

Соболевский А.И. Лекции по истории русского языка. — М., 1907.

Томсон А.И. Общее языковедение. — 2-е изд. — Одесса, 1910.

Трубецкой Н.С. Общеславянский элемент в русской культуре // К проблеме русского самопознания. — Париж, 1927.

Успенский Б.А. Отражение старого книжного произношения еров в позднейшей церковнославянской традиции: церковное чтение // Избранные труды. — М., 1997. — Т. III: Общее и славянское языкознание.

Ушаков Д.Н. Русская орфоэпия и ее задачи // Русская речь / под ред. Л.В. Щербы. — Л., 1928. — Вып. 3.

Французской целлариус, или полезной лексикон. — М., 1782.

Ханнира Э.И. О произношении слова «безупречно» в стихотворении Некрасова «Поэт и гражданин» // Русский язык в школе. — 1961. — № 1.

Чернышев В.И. Избранные труды: в 2 т. — М., 1970. — Т. 1.

Чернышев В.И. Сведения о некоторых говорах Тверского, Клинского и Московского уездов. — СПб., 1903.

Шахматов А.А. Очерк древнейшего периода истории русского языка. — Петроград, 1915.

Шишков А.С. Разговоры о Словесности между двумя лицами Азь и Буки: а) Разговор I. О правописании // Шишков А.С. Собрание сочинений и переводов. — СПб., 1824. — Ч. III.

Янин В.Л., Зализняк А.А., Гиппиус А.А. Новгородские грамоты на бересте (Из раскопок 1997—2000 гг.). — М., 2004. — Т. XI.

REFERENCES

Blatna R. Udarnoe russkoe *e* i istoricheskoe ob"jasnenie ego sovremennoj realizacii *e/o* (perehod '*e*' > '*o*' v russkom jazyke) [Stressed Russian "*e*" and the historical explanation of its modern implementation

of *e/o* (transition '*e*' > '*o*' in Russian)]. Sbornik praci Filozofickej fakulty Brnënskej university: Řada jazykovědna. Brno, 1985, Roč. 34. (In Rus.)

Bondarko L.V., Verbickaja L.A. Interferenci-ja zvukovyh system [Interference of sound systems]. Leningrad, 1987. (In Rus.)

Borkovskij V.I., Kuznecov P.S. Istoricheskaja grammatika russkogo jazyka [Historical grammar of the Russian language]. Moscow, 2006. (In Rus.)

Brandt R.F. Lekcii po istoricheskoj grammatike russkogo jazyka [Lectures on the historical grammar of the Russian language]. Vyp. 1: Fonetika [Issue 1: Phonetics]. Moscow, 1892. (In Rus.)

Vinokur G.O. Zvuk *e* vmesto "o" posle mjagkih soglasnyh v rifme [Sound "*e*" instead of "*o*" after soft consonants in rhyme]. In *Izbrannye raboty po russkomu jazyku* [Selected works on the Russian language]. Moscow, 1959. (In Rus.)

Vinokur G.O. O slavjanizmah v sovremennom russkom literaturnom jazyke [About Slavisms in the modern Russian literary language]. In *Russkij jazyk v shkole* [Russian language at school]. 1947, No. 4. (In Rus.)

Vostokov A.H. O perehode *e* v *o* [On the transition of "*e*" to "*o*"]. Kratkoje rukovodstvo k rossijskoj slovesnosti. In *Born I*. [A brief guide to the Russian literature. Ed. I. Born]. Sankt-Petersburg, 1808. (In Rus.)

Gorbachevich K.S. Variantnost' slova i jazykovaja norma [Words variance and language norms]. Leningrad, 1978. (In Rus.)

Gorshkova K.V. Iz istorii russkogo vokalizma. Zvuki [e] i [o] [From the history of Russian vocalism. [e] and [o] sounds]. In *Russkoe i slavjanskoe jazykoznanie. K 70-letiju chl.-korr. Akademii nauk SSSR R.I. Avanesova* [Russian and Slavic Linguistics. To the 70th anniversary of R.I. Avanesov, the Corr. Member of USSR Academy of Sciences]. Moscow, 1972. (In Rus.)

Gorshkova K.V., Haburgaev G.A. Istoricheskaja grammatika russkogo jazyka [Historical grammar of the Russian language]. Moscow, 1981. (In Rus.)

Grot Ja.K. Russkoe pravopisanie. — 11-e izd. [Russian spelling. — 11th ed.]. Sankt-Petersburg, 1894. (In Rus.)

Durnovo N.N. Izbrannye raboty po istorii russkogo jazyka [Selected works on the history of the Russian language]. Moscow, 2000. (In Rus.)

Ivanov V.V. Istoricheskaja grammatika russkogo jazyka [Historical grammar of the Russian language]. Moscow, 1990. (In Rus.)

Knjazev S.V. Formirovanie struktury foneticheskogo slova v russkom jazyke: sinhronija i diahronija: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk [Structure formation of the phonetic word in the Russian language: synchrony and diachrony: Summary of Dissertation of Doctor of Philological Sciences]. Moscow, 2006. (In Rus.)

Kolesov V.V. Istoricheskaja grammatika russkogo jazyka [Historical grammar of the Russian language]. – Moscow, 2009. (In Rus.)

Kudrjavcev Ju. Perehod [e] v [o] (funkcional'nyj i tipologicheskij analiz) [Transition [e] in [o] (functional and typological analysis)]. In *Funkcional'nye aspekty grammatiki russkogo jazyka / red. M.A. Shelyakin* [Functional Aspects of the Russian Language Grammar / Ed. M.A. Shelyakin]. Tartu, 1985. (In Rus.)

Kuklin A.N. Raznovidnosti assimiljacii glasnyh i soglasnyh v rechevom potoke lugovyh i ural'skih mari [Varieties of assimilation of vowels and consonants in the speech flow of Meadow and Ural Mari]. In *Vestnik Marijsk. gos. un-ta* [Bulletin of the Mari State University]. 2016, No. 1 (10). (In Rus.)

Kurulenok A.A. Javlenie assimiljacii v istorii russkogo perednerjadnogo vokalizma (k probleme perehoda <e> v <o>) [The phenomenon of assimilation in the history of Russian front-line vocalism (to the problem of the <e> to <o> transition)]. In *Vestnik Surgut. gos. ped. un-ta* [The Surgut State Pedagogical University Bulletin]. 2011, No. 4, pp. 19–24. (In Rus.)

Lomonosov M.V. Rossijskaja grammatika [Russian grammar]. In *Lomonosov M.V. Polnoe sobranie sochinenij* [Lomonosov M.V. Complete collected writings]. Moscow; Leningrad, 1952. – T. 7: Trudy po filologii 1739–1758 gg. [Vol. 7: Works on philology 1739–1758]. (In Rus.)

Meje A. Obshheslavjanskij jazyk [Common Slavic language]. Moscow, 1951. (In Rus.)

Obnorskij S.P. Perehod e v o v sovremennom russkom jazyke [Transition of «e» to «o» in the modern Russian language]. In *Izbrannye raboty po russkomu jazyku* [Selected works on the Russian language]. Moscow, 1960. (In Rus.)

Pavlovich A.I. Istoricheskaja grammatika russkogo jazyka [Historical grammar of the Russian language]. Moscow, 1977. – Ch. 1. [Part 1]. (In Rus.)

Polivanov E.D. Prichiny proishozhdenija Umlaut'a [Causes of Umlaut origin]. In *Sbornik Turkestanskogo vostochnogo instituta v chest' prof. A.Je. Shmidta (25-letie ego pervoj lekcii 15/28 janvarja 1898–1923 g.)* [Collection of the Turkestan Eastern Institute in honor of prof. A.E. Schmidt (25th anniversary of his first lecture 15/28 January 1898–1923 g.)]. Tashkent, 1923. (In Rus.)

Sidorov V.N. Iz istorii zvukov russkogo jazyka [From the history of the sounds of the Russian language]. Moscow, 1966. (In Rus.)

Sobolevskij A.I. Lekcii po istorii russkogo jazyka [Lectures on the history of the Russian language]. Moscow, 1907. (In Rus.)

Tomson A.I. Obshee jazykovedenie. – 2-e izd. [General linguistics. – 2nd ed.]. Odessa, 1910. (In Rus.)

Trubeckoj N.S. Obshheslavjanskij jelement v russkoj kul'ture [Common Slavic element in Russian culture]. In *K probleme russkogo samopoznanija* [Trubeckoj N.S. To the problem of Russian self-knowledge]. Parizh, 1927. (In Rus.)

Uspenskij B.A. Otrazhenie starogo knizhnogo proiznoshenija erov v pozdnejshej cerkovnoslavjanskoj tradicii: cerkovnoe chtenie [Reflection of the old book pronunciation of ers in the later Church Slavonic tradition: Church reading]. In *Izbrannye Trudy* [Uspensky B.A. Selected Works]. Moscow, 1997. – T. III: Obshee i slavjanskoe jazykoznanie [Vol. 3: General and Slavic linguistics]. (In Rus.)

Ushakov D.N. Russkaja orfoepija i ee zadachi [Russian orthoepia and its tasks]. In *Russkaja rech' / pod red. L.V. Shherby* [Russian speech / ed. L.V. Scherba]. Leningrad, 1928. – Vyp. 3 [Issue 3]. (In Rus.)

Francuzskoj cellarius, ili poleznoj leksikon [French cellarius, or useful lexicon]. Moscow, 1782. (In Rus.)

Hanpira Je.I. O proiznoshenii slova «bezuprechno» v stihotvorenii Nekrasova «Pojet i grazhdani» [About the pronunciation of the word «flawlessly» in Nekrasov's poem «The Poet and the Citizen»]. In *Russkij jazyk v shkole* [Russian language at school]. 1961, No. 1. (In Rus.)

Chernyshev V.I. Izbrannye trudy: v 2 t. [Selected Works: in 2 vol.]. Moscow, 1970. – T. 1. [Vol. 1] (In Rus.)

Chernyshev V.I. Svedenija o nekotoryh govorah Tverskogo, Klinskogo i Moskovskogo uezdov [Information about some of the dialects of Tver, Klin and Moscow districts]. Sankt-Petersburg, 1903. (In Rus.)

Shahmatov A.A. Oчерk drevnejšego perioda istorii russkogo jazyka [Essay on the most ancient period of the history of the Russian language]. Petrograd, 1915. (In Rus.)

Shishkov A.S. Razgovory o Slovesnosti mezhdum dvumja licami Azъ i Buki: a) Razgovor I. O prapovisaniu [Conversation about Literature between two persons Az and Buki: a) Conversation I. About spelling]. In *Shishkov A.S. Sobranie sochinenij i perevodov* [Shishkov A.S. Collected works and translations]. Sankt-Petersburg, 1824. – Ch. III. [Part 3]. (In Rus.)

Janin V.L., Zaliznjak A.A., Gippius A.A. Novgorodskie gramoty na bereste (Iz raskopok 1997–2000 gg.) [Novgorod manuscripts on birch bark (From the excavations of 1997–2000)]. Moscow, 2004. – T. XI. [Vol. 11]. (In Rus.)

Проблема ассимиляции зубных согласных по мягкости в современной речевой практике

В статье рассматривается современное состояние обязательной и регулярной в прошлом для русской фонетики системы ассимилятивного смягчения зубных согласных перед мягкими зубными. Выявляются факторы, способствующие такому регулярному смягчению и препятствующие ему. Дается развернутая характеристика орфоэпической нормы в рассматриваемой области и формулируются рекомендации для представления этого материала в новых орфоэпических справочниках.

Ключевые слова: *зубные согласные; ассимиляция по мягкости; регулярность; факультативность; системные факторы; норма*

Dmitrii A. Romanov

The Problem of Assimilation in Softness of Dental Consonants in Modern Speech Practice

The article discusses the current state of the system of assimilative softening of dental consonants before soft dentals, which was compulsory and regular for Russian phonetics in the past. The factors that facilitate and hinder such regular softening are revealed. A detailed description of the orthoepic norm in the considered area is given and recommendations are formulated for presenting this material in new orthoepic reference books.

Key words: *dental consonants; assimilation in softness; regularity; optional character; system factors; norm*

Как известно, значительную проблему современной орфоэпии составляет регрессивная ассимиляция русских согласных по мягкости. В исторической перспективе языка безысключительная, а потом обширная и регулярная, к концу прошлого века она стала практически во всех случаях факультативной, за исключением группы зубных согласных. Ядро зубных, т.е. [д], [т], [з], [с], [л], [н], сохраняло обязательность ассимилятивного смягчения. Правда, все крупные фонетисты конца XX в. отмечали особую позицию звуков [л] и [л'] в этой группе, указывая на то, что сам звук [л] смягчается перед другими зубными крайне нерегулярно, а звук [л'] так же нерегулярно смягчает другие зубные перед собой. Эта особенность нашла отражение уже в академическом «Орфоэпическом словаре русского языка» под ред. Р.И. Аванесова (1983).

В настоящее время система зубных согласных в плане ассимиляции по мягкости стала еще более сложной из-за отделения от нее другого сонорного — [н], который все чаще утрачивает смягчение перед зубными шелевыми (однако [н'] продолжает регулярно смягчать зубные перед собой). Система зубных согласных ныне занимает промежуточное место на пути от обязательной ассимиляции к ее отсутствию. Последней из групп согласных по месту образования она вступила в зону факультативной ассимиляции по мягкости. Ее современное неустойчивое состояние должно быть тщательно исследовано, чтобы информация о каждом конкретном звукосочетании «зубной + мягкий зубной» точно отражалась в орфоэпических словарях, справочниках и рекомендациях по культуре русской речи.

Позиция перед мягким [д']. В этой позиции смягчаются все зубные согласные, кроме [л]. Согласный [т] претерпевает ассимиляцию по звонкости [т] > [д], а затем смягчается, например: *отделать, отдернуть, отдельный*. Сам звук [д] смягчается с сохранением имплозивного первого компонента: *поддеть, поддержать*. Согласный [з] смягчается обязательно: *раздеть, раздерзанный, воздеть, здесь, издевательство* и т.п. Согласный [с] претерпевает ассимиляцию по звонкости [с] > [з], а далее смягчается как [з], например: *сделать, с директором*. Согласный [н] смягчается обязательно: *бандит, фрондировать, кондиционер*. Звук [ц] встречается в этой

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

E-mail: kafrus@rambler.ru

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» пр-т Ленина, д. 125, Тула, 300026, Россия
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
125 pr-t Lenina, Tula, 300026, Russia*

Ссылка для цитирования: Романов Д.А. Проблема ассимиляции зубных согласных по мягкости в современной речевой практике // Русский язык в школе. — 2019. — № 2. — С. 88–91. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-88-91.

позиции крайне редко (в сложных словах или на стыке двух слов) и, претерпевая ассимиляцию по звонкости [ц] > [дз], остается твердым: например, в сложных словах вроде *нацдемократия* или в сочетаниях *отец-де* сказал.

И как уже отмечено, не смягчается согласный [л]: *галдеть*. Эта позиция для фонем <л> и <л'> является сильной по твердости/мягкости независимо ни от каких условий и причин (места ударения в слове, возможности сочетания согласных и т.п.). Ср.: *полдень, о дылде*, где в звуке [л] реализуется фонема <л>, и *льдина, сельди*, где в звуке [л'] реализуется фонема <л'>.

Позиция перед мягким [т'] идентична предыдущей. Здесь смягчаются все согласные, кроме [л]. Звук [д] изменяется в [т], а затем смягчается (*подтянуть*). Звук [т] смягчается с имплозивностью первого компонента, например: *оттекать, от тяжести*. Звук [с] смягчается обязательно: *стены, стяжатель, мостить*. Звук [з] ассимилирует по глухости в [с], а затем смягчается, например: *близтекущий, из театра*. Звук [н] смягчается обязательно, например: *понтировать, античный*. Звук [ц] не изменяется. Такие позиции [ц] встречаются лишь в сложносокращенных словах и на стыке слов, где естественное произношение выявить достаточно трудно (вроде *нацтема, нацтеатр, отец тих*). Согласный [л] не смягчается ни в зависимости от ударения, ни в зависимости от сочетания [т'] с последующими мягкими согласными: *полтина, Прибалтика, о гвалте, болтливый*.

Позиция перед мягким [с'] в принципе является обязательной для смягчения. Согласные [д] и [т] претерпевают в этой позиции ассимиляцию по способу образования ([т] сразу, а [д] — предварительно ассимилируя по глухости). Например, *отсюда, отсесть, он явится, подсидеть, она забьется*. На стыке приставки и корня в таком случае возможно произношение [ц'с'], [цс'] и редко [ц], а на стыке окончания и постфикса глаголов — только [ц]. Качество возникающего в этом случае в приставке звука [ц] промежуточное между мягким и твердым (но в настоящее время ближе к твердому).

Согласный [с] смягчается с удлинением (*иссякнуть*). Согласный [з] ассимилирует по глухости, а затем смягчается с удлинением (*близсидящий*). Согласный [ц] в такой позиции не встречается (кроме словесных сочетаний, которые не дают показательной

ассимилятивной картины). Согласный [л] в позиции перед [с'] не смягчается, например: *вполсили, купался, Челси*.

Проблемную зону составляет смягчение носового [н] в словах вроде *экспансия, спонсировать, консистерия, Трансильвания, манси, анонсировать* и др. Произношение всех этих слов показывает расшатывание данного вида ассимиляции, причем скорее сохраняет свою твердость согласный, находящийся в близости от ударного гласного — как в предударной, так и в постударной позиции. В удаленных от ударения позициях ассимилятивная мягкость развивается легче. Ср., например, в однокоренных словах вроде *пенсия* и *пенсионный*.

Позиция перед [з'] требует обязательно смягчения. Она симметрична позиции перед [с']. Согласный [д] ассимилирует по способу образования в [дз], и конечная фаза артикуляции этого сложного звука, сливаясь с последующим [з'], смягчается (*надзирать, под землей*). Согласный [т] ассимилирует сначала по звонкости, а затем по способу образования со смягчением последнего компонента сложной артикуляции: *отзимовать, от зерновых*. И в случае изменения [д], и в случае изменения [т] перед [з'] первый компонент возникающего в таких случаях сложного звука [дз'] не имеет устойчивого статуса: он может быть и твердым, и мягким.

Согласный [з] перед [з'] смягчается с удлинением: *иззябнуть, безземельный*. Согласный [с] сначала ассимилирует по звонкости, а затем смягчается с удлинением: *трансзelandский, с зимы*. Согласный [ц] в такой внутрисловной позиции не встречается, но в сложносокращенных словах и на стыке слов изменяется в [дз], сохраняя твердость: *нацземли, отец зевал*. Согласный [л] в этой позиции не смягчается ни при каких обстоятельствах: *ползет, ползи, оползни*.

Согласный [н] в позиции перед [з'] смягчается, однако эта позиция ассимиляции по мягкости постепенно расшатывается. В тех случаях, когда [н] стоит перед [з'], за которым идет ударный гласный (или группа [нз'] следует сразу после ударного гласного), он все чаще остается твердым, например: *пронзительно, транзит, вензель, о бронзе*. В остальных позициях ассимилятивная мягкость развивается чаще: *пензюки, Занзибар*.

Позиция перед мягким [л'] — это позиция, в которой стремительно нарастает отсутствие смягчения зубных. Ни один из

зубных согласных перед [л'] не претерпевает устойчивой ассимиляции по мягкости. Приведем примеры на каждый согласный: [д]: *продлить, продленный, подличать*; [т]: *тлен, потливость, вертялый*; [с]: *после, осленок, суслик*; [з]: *возле, злит*; [н]: *сонливый, Стэнли*; [ц]: *нацидер, боец лежал*.

Что касается согласного [л], то из-за удвоения одинаковой артикуляции (удлинения) согласный (или дополнительная первая часть сложной артикуляции) в словах вроде *иллюминация* воспринимается палатально. В сложных словах и на стыке слов такого смягчения не наблюдается: *пол-лимона, пол-легкого, пол-лица, знал лидера*.

Наблюдения показывают, что в основном перед [л'] зубные согласные уже не смягчаются. Внутрисловные позиции «зубной + [л']» факультативны в незначительной степени: во-первых, у некоторых носителей русского языка (преимущественно старшего возраста) на этом месте возможны ассимиляции по мягкости; во-вторых, подобные ассимиляции могут быть характерны отдельным словам в речи широкого круга говорящих: в частности, односложные слова продолжают удерживать ассимилятивную мягкость зубных перед [л'] (например, предлог *для*, существительное *тля* во всех формах: *тля, тле, тлэй* и т.п.).

Позиция перед мягким [н']. Большинство согласных в этой позиции смягчается. Так, согласный [д] смягчается обязательно (*днеть, поднать*). Согласный [т] также обязательно ассимилирует по мягкости: *отнять, ватник*. Согласные [с] и [з] смягчаются: *снять, песня; возня, в жизни, казнить, возник*. Согласный [н] удлиняется и смягчается: *конник, звонница*. Согласный [ц] в этой позиции не встречается, за исключением стыковых позиций вроде *конец нитки*, не дающих надежных результатов. Согласный [л] перед [н'] не смягчается: *волнительный, полнеющий*.

В позиции перед [ц] зубные согласные не смягчаются ввиду того, что древняя мягкость этого звука в его возможных современных ассимилятивных влияниях не отражается.

Общим фактором, расшатывающим обязательное ассимилятивное смягчение зубных, является расположение контактирующих звуков в составе разных морфем и разных слов. Позиция на стыке слов, а также на стыке приставки и корня чаще всего более проблемна в плане мягкости, чем позиция на стыке корня и суффикса, суффикса

и окончания. В конце приставки согласный более тяготеет к твердости перед мягким началом корня, а потому ассимиляция достаточно часто разрушается. На стыке корня и суффикса, двух суффиксов и т.п. (т.е. в конце слова) ассимиляция регулярнее и «прочнее» (исключение составляет [т] перед [с'] на стыке окончаний и постфиксов глаголов, где происходит полная ассимиляция по способу образования в твердом звуке [ц]). Ср. сходные ассимилятивные зоны в стыковых словесных и морфемных позициях: *без него, разнимать и проказник*. Внутрикорневая позиция является наиболее устойчивой в сохранении смягчения зубных. Ср. с предшествующими примерами: *разница*.

Позиция по отношению к ударению, как уже отмечалось, влияет на смягчение согласного [н] перед [с'] и [з']: непосредственная предударная и заударная позиции тяготеют к сохранению твердости согласного [н]. Удаленная от ударения позиция названных контактирующих звуков способствует ассимилятивному смягчению [н] (примеры см. выше).

На факультативное ассимилятивное смягчение зубных перед [л'] оказывает влияние длина фонетического слова: в односложных словах ассимиляция более частотна (примеры см. выше).

В отдельных случаях на ассимиляцию влияет групповое расположение зубных согласных. Так, согласный [н] в позиции перед группой [с'т'] смягчается более факультативно, чем в позиции перед одиночными [с']. Ср.: *конституция, инстинкт, институт* и *инсинуация, об авансе*.

Кроме того, как показывает речевая практика, наличие в группе зубных (в первой части тернарной позиции) звука [л] понижает способность следующего за ним согласного смягчаться перед третьим (мягким) зубным. Тенденция к сохранению твердости передается следующему за [л] зубному: например, слова *ползти* и *полстены* чаще произносятся с [лс'т'], чем с [лс'т'], чего никогда не бывает в бинарных сочетаниях [с'т'] (*везти, поститься*). Та же особенность в группе [лзн']: достаточно сравнить уже приводившееся ранее слово *оползти* со словами, где присутствуют бинарные сочетания (без [л]), например: *возник*.

Если в тернарном сочетании звук [л'] последний, то предшествующая ему пара зубных естественно остается твердой (*истлевать*).

Позиция перед группами [с'н'] и [з'н'] интересна с точки зрения положения взрывных [т] и [д]. Их превращение в аффрикаты с возможным смягчением в таких случаях дает более отчетливую ассимиляцию по мягкости, чем позиция перед одиночными [с'] и [з']. Например, в слове *отснять* мягкость [ц'] более отчетлива, чем в бинарных сочетаниях *отсюда*, *отсидка*.

Таким образом, в настоящий момент существования фонетической системы на обязательное и безысключительное смягчение зубных согласных перед мягкими зубными оказывают влияние следующие факторы: стыковая (морфемная и словесная) позиция сочетания, его место по отношению к ударению, длина фонетического слова и позиция в возможной группе зубных согласных.

По-прежнему нормативно обязательным и безысключительным является смягчение [д], [т], [з] и [с] перед аналогичными мягкими во всех возможных без ассимиляции по способу образования сочетаниях: например: *изделие*, *воздействие*, *стихия*, *участь*, *поддержать*, *оттенивать*, *вознестся*, *иззябнуть* и др. При наличии ассимиляций по способу образования отмечаются следующие явления:

– [т] и [д] перед [с']: на стыке приставки и корня в таком случае произношение факультативно – [ц'с'], [цс'] (*отсесть*, *подсидеть*) и редко [ц] (*отсюда*); на стыке окончания и постфикса глаголов – только твердый [ц] (*он явится*, *она забьется*). Качество возникающего в этом случае в приставке звука [ц] промежуточное между мягким и твердым (но ближе к твердому);

– [т] и [д] перед [з']: первый компонент возникающего в таких случаях сложного звука [дз'] или [д'з'] факультативен: он может быть и твердым и мягким (*отзимовать*, *надзирать*).

Согласный [н'] обязательно смягчает перед собой все зубные согласные, кроме [л], например: *дни*, *отнять*, *снимать*, *жизнь*, *конница*. Сам [н'] обязательно смягчается перед [д'], [т'], [н'] (*индеец*, *интеллигент*, *звонница*). Перед [с'], [з'], [л'] смягчение [н] носит факультативный характер, например: *спонсировать*, *производительный*, *пенсионный*, *сонливый*. Не контактная к ударению позиция в этом случае способствует устойчивости ассимиляции по мягкости.

Перед мягким [л'] зубные согласные практически не смягчаются: *подличать*, *потливость*, *после*, *боязливый*, *чванливый*. Ассимиляция сохраняется в отдельных односложных словах (*для*, *тля* и т.п.).

Звук [л] в современной орфоэпической системе не смягчается ни перед одним из зубных согласных. Этого не происходит даже факультативно, например: *полтинник*, *полдень*, *занялся*, *ползет*, *волнительный*. Данное явление приходится признать как уже свершившийся факт распада обязательности ассимиляции по мягкости зубных согласных перед зубными, т.е. позиция перед мягким зубным для фонем <л> и <л'> в современной фонетической системе русского языка стала сильной.

Факультативность ассимиляции зубных согласных по мягкости неуклонно растет и является атрибутом современного этапа орфоэпии зубных, что отмечают новейшие издания (в частности, «Большой орфоэпический словарь русского языка» под ред. Л.Л. Касаткина (2012)). Разумеется, в орфоэпических словарях и справочниках необходимо отражать эту информацию, давая оба орфоэпических варианта и указывая предпочтительность смягчающей ассимиляции как представителя более культурно нагруженной системы. И вместе с тем очевидно, что такая ситуация временна и ассимиляция в этих случаях скоро исчезнет.

ЛИТЕРАТУРА

Борунова С.Н., Воронцова В.Л., Еськова Н.А. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / под ред. Р.И. Аванесова. – М., 1983.

Каленчук М.Л., Касаткин Л.Л., Касаткина Р.Ф. Большой орфоэпический словарь русского языка. Литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и ее варианты / под ред. Л.Л. Касаткина. – М., 2012.

REFERENCES

Borunova S.N., Voroncova V.L., Es'kova N.A. Orfojepicheskij slovar' russkogo jazyka: Proiznoshenie, udarenie, grammaticheskie formy / pod red. R.I. Avanesova [Orthoepic Dictionary of the Russian language: Pronunciation, stress, grammatical forms. Ed. R.I. Avanesov]. Moscow, 1983. (In Rus.)

Kalenchuk M.L., Kasatkin L.L., Kasatkina R.F. Bol'shoj orfojepicheskij slovar' russkogo jazyka. Literaturnoe proiznoshenie i udarenie nachala XXI veka: norma i ee varianty / pod red. L.L. Kasatkina [Large orthoepic dictionary of the Russian language. Literary pronunciation and stress of the beginning of the 21 century: the norm and its variants. Ed. L.L. Kasatkin]. Moscow, 2012. (In Rus.)



ЭТИМОЛОГИИ «НЕОБЫЧНЫХ» ТОПОНИМОВ

В статье рассмотрены группы географических названий, которые в бытовом обыденном сознании носителей языка воспринимаются как необычные (неблагозвучные, неэстетичные, неприличные). Проанализированный репертуар топонимов представлен гидронимами, а также ойконимами, отражающими физико-географическую специфику местности, и ойконимами, образованными на базе некалендарных личных имен или фамилий владельцев поселений.

Ключевые слова: *этимология; топонимы; гидронимы; ойконимы; необычность; современная русская топонимия; ложные ассоциации*

Andrey V. Barandeev

Etymology of «Unusual» Toponyms

The article discusses the groups of geographical names that are perceived in the everyday consciousness of native speakers as unusual (inappropriate, unaesthetic, indecent). The analyzed repertoire of toponyms is represented by hydronyms, as well as oikonoms, reflecting the physical-geographical specifics of the area, and oikonoms, formed on the basis of non-calendar personal names or the names of the settlement owners.

Key words: *etymology; place names; hydronyms; oikonoms; unusualness; modern Russian toponymy; false associations*

Кто познал бы имена вещей,
тот познаёт и вещи.

Платон

Современная русская топонимия как совокупность различных по языковой принадлежности географических названий прошла сложный и длительный путь развития. В ее составе функционируют имена собственные, значение которых (внутренняя форма) и стилистическая окраска могут существенно отличаться от аналогичных характеристик соотносимых с ними нарицательных слов общелитературного языка и слов диалектного происхождения.

В обыденном языковом сознании носителей языка «необычные» по своей внешней (неблагозвучной) форме топонимы вызывают ложные ассоциации с внешне похожими словами или со словами, которые в толковых словарях современного русского литературного языка сопровождаются отрицательными эмоционально-оценочными стилистическими пометами *неодобр.*(ительное), *груб.*(ое), *бран.*(ное), *вульг.*(арное), *нецензурн.*(ое). При этом диапазон «необычности» топонимов становится весьма широким (неблагозвучность, неэстетичность, неприличность), что создает благоприятные условия для появления ненаучных (в том числе народных) этимологий [Барандеев 2014 а; Барандеев 2014 б].

При выявлении современных «необычных» топонимов следует учитывать, что каждая эпоха развития языка вкладывала в понятие «необычность» свое содержание. В древнерусском языке применительно к топонимам этого квалифицирующего понятия не существовало, и в памятниках письменности наряду с обычными зафиксированы топонимы «срамные», нецензурные по современным представлениям

Андрей Васильевич Барандеев, кандидат филологических наук, преподаватель вуза, председатель Топонимической комиссии

E-mail: abarandeev@mail.ru

Московское городское отделение, Русское географическое общество

Новая площадь, д. 10, стр. 2, Москва, 109012, Россия

The Moscow City Branch of Russian Geographical Society

10, bldg. 2, New Square, Moscow, 109012, Russia

Ссылка для цитирования: Барандеев А.В. Этимологии «необычных» топонимов // Русский язык в школе. – 2019. – № 2. – С. 92–96. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-92-96.

[Назаров 1999]. По мере развития образования и культуры формировалась общественная оценка необычных и «срамных» топонимов. Так, в конце XVIII в. «Законом о межевании 1767 г.» определялось, что если будут обнаружены географические объекты «под названиями непристойными, а особливо срамными, в межевых книгах и планах писать иными званиями, исключая из прежних названий или прибавляя вновь некоторые литеры по пристойности, чтобы через то имели они уже не срамное звание» [ПСЗРИ 1830: 376].

Степень необычности и точности форм топонимов в восприятии представителей разных социальных групп населения, конечно же, может существенно отличаться. Например, для Чичикова название деревни *Заманиловка* не вызывает отрицательных эмоций, хотя один из мужиков, у которых он хотел узнать ее местоположение, вынужден «откорректировать» форму этого названия, ясно понимая различие в значениях глаголов *манить* и *заманить*:

На вопрос, далеко ли деревня Заманиловка, мужики сняли шляпы, и один из них, бывший поумнее и носивший бороду клином, отвечал:

- Маниловка, может быть, а не Заманиловка?
- Ну да, Маниловка.
- Маниловка! а как проедешь еще одну версту, так вот тебе, то есть так прямо направо.
- Направо? – отозвался кучер.

Направо, – сказал мужик. – Это будет тебе дорога в Маниловку; а Заманиловки никакой нет. Она зовется так, то есть ее прозвание Маниловка, а Заманиловки тут вовсе нет [Гоголь 1978: 51].

Следующий затем комментарий автора-повествователя подтверждает справедливость такой корректировки формы топонима:

Деревня Маниловка немногих могла заманить своим местоположением. Дом господский стоял одиночкой на юру, то есть на возвышении, открытом всем ветрам, каким только вздумается подуть; покатошь горы, на которой он стоял, была одета подстриженным дерном [Там же: 52].

Впрочем, это пример уточнения обычного названия. А каким же должно быть отношение современного социума к топонимам «необычным»? Чтобы ответить на этот вопрос объективно, аналитически рассмотрим лексические группы, в которых представлена данная совокупность топонимов. Категорию «необычных» представляют в основном названия сравнительно небольших географических объектов.

Первую группу формируют *гидронимы* (названия рек, речек, ручьев, протоков, озер) – древнейший пласт топонимической лексики, нередко весьма сложный для этимологического анализа. Например, в гидронимии России широко представлены названия рек и ручьев *Паника* (Воронежск., Рязанск., Липецк., Тамбовск., Волгоградск. и др. области) с фонетическими вариантами типа *Паниковец*, *Поникля*, *Пониколь*, *Поникша*. Однако такие гидронимы никак не связаны с нарицательным словом *паника*. Местное население этих областей произносит гидроним с ударением на втором слоге – *Пани́ка* (ср. *ни́кнуть* ‘ослабевать, исчезать’). Реки и ручьи названы так потому, что в своем нижнем течении они «поникают»: вода в них теряется в болоте или исчезает, уходит под землю, что обычно свойственно карстовым районам [Мурзаев 1999: 141]. Географический термин *пани́ки* известен в русских народных говорах и в значении временных водотоков ‘весенние ручьи, потоки’, например, в воронежских говорах:

Вода весной снеговая тает и скопляется в логах, а там снег под своей силой сталкивает снега, нанесенные в логу, и гонит их этот вал на простор к речке, и тут уж он растекается на все стороны с шумом – это и есть *пани́ки* [Словарь 1990: 195].

От гидронимов данного типа образованы названия населенных пунктов, расположенных вблизи соответствующих водных объектов. Например: сёла *Паники* (Медвенск. р-н Курск. обл.), *Паника* (Умётск. р-н Тамбовск. обл.); деревни *Паникля* (Нелидовск. р-н Тверск. обл.), *Паника* (Торжокск. р-н Тверск. обл.) и многие другие.

Лексемы с корнем *-ник-* наглядно представлены в славянских языках. Так, в древнерусском языке известны глаголы *пони-кати* (*поницати*) и *поникнути* (*поници*). Первый из них наряду с другими значениями употреблялся в значении ‘скрываться, исчезать’:

Суть же и ины многы и великы рѣкы, яже овы въ море вьливаются, овы въ земли *пони-чуть* <...> (XII–XIII вв.) [Словарь 1991: 53].

Второй глагол наряду с другими значениями представлен в значении ‘уйти в землю (о водном источнике)’:

А рѣчка Кадаршъ противъ мордовские пустоши *пони-кла* въ землю (1604 г.) [Там же: 54].

В других славянских языках данные лексемы с аналогичной семантикой известны как географические термины и как топонимы (гидронимы). Например: словацк. *ponikva* 'место, где исчезает поток'; польск. *ponik* 'ключ, ручей; подземное русло реки; подземный ход'; реки *Пониква* (г. Броды на востоке Львовск. обл. Украины), *Паниква* (Дятловск. р-н Гродненск. обл. Белоруссии), *Ponikwa* (Польша), *Пониква* и *Пониквица* (в бывш. Югославии) [Мурзаев 1999: 141]; населенные пункты *Пониковица* (верховья р. Стырь, Львовск. обл. Украины), *Паниквы* (Каменецк. р-н Брестск. обл. Белоруссии); сёла *Пониква* в Польше (Клодзский повят, Нижнесилезское воеводство; Козеницкий повят, Мазовецкое воеводство и др.).

Названия рек типа *Блудиха* (лев. приток р. *Юм* в Пермск. кр.) и *Блудная* (лев. приток р. *Пёза* в Архангельск. обл.; лев. приток р. *Хилок* в Забайкальск. кр.; пр. приток р. *Хатанга* в Красноярск. кр.; и др.) тоже как будто «неблагозвучны и необычны». Однако эти гидронимы в составе словообразовательного гнезда с корнем *-блуд-* никак не связаны с выражением «безнравственной» семантики, а соотносятся с глаголом *блудить* только в значении 'идти без определенного направления или цели, плутать', известном и в общелитературном русском языке (в качестве устаревающего в отличие от *блуждать* в аналогичном значении), и в говорах. Гидронимы данного типа адекватно отражают специфику протекания рек (их извилистый, петляющий характер), нередко обозначая реки пересыхающие или уходящие под землю.

Более сложной оказывается этимологизация гидронимов *Вобля* и *Убля*. Название реки *Вобля* (пр. приток *Оки* в Моск. и Рязанск. обл.) даже предположительно не имеет никакой связи с *воблой* [Вагнер 2013: 108], поскольку эта рыба обитает не в реках, а в Каспийском море. Напротив, весьма надежна этимология, предполагающая отражение в гидрониме праслав. основы **obl-* 'круглый' с последующим развитием диалектного протетического (вставного) звука [в], ср. диал. *вутка* < *утка* [Смолицкая 2002: 55–56]. Интересно, что название вышеупомянутой рыбы этимологически может быть связано со словом *обльй* > *вобльй* 'круглый' [Фасмер 1986: 329–330].

В современной топонимии есть аналогичный гидрониму *Вобля*, но с иной огласовкой. Это реки *Вабля* (приток р. *Прутище*

в Курск. обл.; пр. приток р. *Судость* в Стародубск. и Погарск. районах Брянск. обл., а также в Верхнем Поднепровье) [Топоров, Трубачев 1962: 178; Словник 1979: 80]. Гидроним отражен в производных от него названиях населенных пунктов: сёла *Вабля* (Коньшэвск. р-н Курск. обл.; Бородинск. р-н Киевск. обл. Украины), деревни *Верхняя Вабля* и *Нижняя Вабля* (Коньшэвск. р-н Курск. обл.) и др.

Среди выдвинутых гипотез происхождения гидронимов типа *Вобля* наиболее продуктивной представляется балтийская, указывающая на метафорическую связь с др.-прусск. *woble* 'яблоко', литовск. *vabalas* и латышск. *vabule* 'жук' (т.е. круглое насекомое) [Топоров, Трубачев 1962: 178, 286]. Действительно, приток *Оки* *Вобля* течет весьма своеобразно, словно нарезая неполные круги: сначала – на север, затем – на восток и на юго-восток.

Название реки *Убля* (лев. приток р. *Оскол* в Курск. и Белгородск. обл.) известно с XVI в. в формах *Удая Гнилая*, *Гнилая*, *Убля Гнилая*. Река с аналогичным названием (пр. приток р. *Уж*) протекает на Украине [Словник 1979: 577] и в Словакии. Ср. также название словацкой деревни *Убля* (Снинск. р-н Прешовск. кр.). Современная фонетическая форма данного гидронима достаточно сложна для разработки вполне надежной этимологии. Тем не менее из всех предложенных (в том числе народных и тюркских) этимологий наиболее перспективной является та, которая предполагает связь с древнерусским словом *бѣль* 'белый, белизна': в устье р. *Убля* были меловые отложения, а ее притоком является р. *Меловка* (*Мелавка*).

Квалифицированный этимологический комментарий необходим для правильно-го (в том числе акцентологического) восприятия гидронимов *Большая Балда*, *Малая Балда*, *Вшивка*, *Гнилуха*, *Дохлая Щель*, *Дрязга*, *Дуралей*, *Моча*, *Тошня*, *Убей* и т.п.

Вторая группа «необычных» топонимов представлена ойконимами (названиями населенных пунктов), указывающими на физико-географическую специфику местности. Например, с. *Пупки* (Скопинск. р-н Рязанск. обл.), дер. *Большие Пупцы* и *Малые Пупцы* (Рамешковск. р-н Тверск. обл.) – упразднены в 1980 г. и присоединены к с. *Заклинье*. Ср. также сопка *Дунькин Пуп* (Чугуевск. р-н Приморск. кр.), возвышенность *Дунькин Пуп* (Балахтинск. р-н Красноярск. кр.). Данные топонимы образованы на базе местного географического

термина с корнем *пуп-*, который закрепился в географической терминологии в результате метафорического переноса значения анатомического термина. В русских народных говорах слово *пуп* наряду с другим значениями известно как 'самое высокое место на берегу реки; небольшая возвышенность, холм; лес среди поля; озеро среди леса' [Словарь 1999: 126–127].

В названиях деревень *Язвы* (Бежаницк. р-н Псковск. обл.), *Язвищи* (Орехово-Зуевск. р-н Моск. обл.), *Большие Язвищи* и *Малые Язвищи* (Поддорск. р-н Новгородск. обл.) и т.п. отражен другой анатомический термин в географических значениях 'трещина на поверхности земли; овраг; пещера; яма; нора'.

Топонимы *Пришиб* (сёла в Калачеевск. р-не Воронежск. обл.; в Енотаевск. р-не Астраханск. обл. и др.) образованы на базе географического термина *пришиб*, известного в русских народных говорах в значении 'обрыв у реки на изгибе, излучине, место, куда ударяет волна (на повороте реки)' [Словарь 1998: 67].

В названиях сел *Мочилы* (гор. округ Серебряные Пруды Моск. обл.), *Большие Мочилы* и *Малые Мочилы* (Пителинск. р-н Рязанск. обл.) и дер. *Мочилки* (Белёвск. р-н Тульск. обл.) получил отражение географический термин *моча* 'залитое водой место'. Ср. также *мочаг*, *мочага*, *мочажина* в сходных значениях [Словарь 1982: 314–315].

Как правило, ойконимы, входящие в данную группу, обозначают населенные пункты с незначительным количеством жителей, а также поселения, исчезнувшие, исчезающие или упраздненные.

Третья группа «необычных» топонимов — ойконимы, основу которых составили некалендарные личные имена (древнерусские прозвища) или фамилии владельцев. Например, дер. *Беззубово* (Можайск., Орехово-Зуевск. и другие р-ны Моск. обл.) < *Беззубый*. Ср. **Беззубый** Василий Иванович Ларионов, ясельничий вел. кн. Василия III, 1525 г. [Веселовский 1974: 32]; дер. *Бородавкино* (Можайск. р-н Моск. обл.) < *Бородавка*. Ср. кн. Федор Федорович **Бородавка** Мещерский, 1550 г. [Там же: 46]; хутор *Брѣхово* (Новомоск. АО Москвы) < *Брех*, *Бреховы*. Ср. **Брех** Никифорович Басенков, 1502 г. [Там же: 49]; дер. *Дешовки* (Козельск. р-н Калужск. обл.) < *Дешовка*. Ср. **Дешовка**, крестьянин, 1495 г., Новгород [Там же: 96]; дер. *Безобразовка*

(Моршанск. р-н Тамбовск. обл.) < принадлежала сенатору Александру Михайловичу **Безобразову**; и многие другие.

Некоторые топонимы становятся «необычными» в результате наивно-примитивной языковой игры отдельных носителей языка, заменяющих буквы в названиях на дорожных указателях для выражения неприличных ассоциаций. Например, в названии с. *МУСОХРАНОВО* (Кемеровск. обл.), основанном в начале XVIII в. крестьянами из Европейской России и названном по их фамилии, переставляют местами буквы *С* и *Х*. В названии дер. *ЗАЖОГИНО* (Псковск. и Тверск. обл.) букву *Г* дорисовывают до буквы *П*. Такие факты проявления вандализма, весьма распространенные в последние годы, должны получать принципиальную оценку местных учебных и культурно-просветительских учреждений и решительно пресекаться органами власти.

Могут ли «неблагозвучно-необычные» топонимы быть обидными для местных жителей? Однозначно ответить на этот вопрос невозможно, поскольку каждое такое название требует квалифицированной оценки ученых-топонимистов — не дилетантов.

При этимологизации «необычных» топонимов, которых, по нашим подсчетам, в русской топонимии не так много (около 180), следует критически осторожно оценивать их современные внешние формы и обращать внимание на древние внутренние формы, анализ которых с привлечением авторитетных источников исключает ложные ассоциации, способствуя разработке надежных этимологий.

ЛИТЕРАТУРА

Бабурич А.В. Забавные названия Рязанской области // Вестник Рязанской топонимической комиссии. — Вып. 7. — Рязань, 2012.

Барандеев А.В. Народная этимология в русской топонимии // Русский язык в школе. — 2014 а. — № 5.

Барандеев А.В. Народная этимология в топонимии Подмосковья // Русский язык в школе. — 2014 б. — № 6.

Вагнер Б.Б. Географические названия Подмосковья: Популярный топонимический словарь. — М., 2013.

Веселовский С.Б. Ономастикон. Древнерусские имена, прозвища и фамилии. — М., 1974.

Гоголь Н.В. Мертвые души. — М., 1978.

Мурзаев Э.М. Словарь народных географических терминов. — М., 1999. — Т. 2.

Назаров В.Д. «Срамословие» в топонимике России XV–XVI вв. // «А се грехи злые, смертные...»: Любовь, эротика и сексуальная этика в доиндустриальной России (X – первая половина XIX в.). – М., 1999.

Полное собрание законов Российской империи. – СПб., 1830. – Т. XVIII [ПСЗРИ].

Поспелов Е.М. Географические названия Московской области: Топонимический словарь. – М., 2008.

Поспелов Е.М. Иллюстрированный атлас мира. География мира: Новейший топонимический словарь. – М., 2007.

Ратников Д.С. Странные и смешные топонимы Санкт-Петербурга // Топонимический альманах. – 2016. – № 1 (3).

Словарь русских народных говоров. – Л., 1982. – Вып. 18; Л., 1990. – Вып. 25; СПб., 1998. – Вып. 32; СПб., 1999. – Вып. 33.

Словарь русского языка XI–XVII вв. – М., 1978. – Вып. 5; М., 1991. – Вып. 17.

Словник гідронімів України. – Київ, 1979.

Смолицкая Г.П. Топонимический словарь Центральной России: Географические названия. – М., 2002.

Топоров В.Н., Трубочев О.Н. Лингвистический анализ гидронимов Верхнего Поднепровья. – М., 1962.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – М., 1986. – Т. 1.

REFERENCES

Baburin A.V. Zabavnye nazvaniya Rjazanskoj oblasti [Funny names of the Ryazan region]. In *Vestnik Rjazanskoj Toponimicheskij komissii*. – Vyp. 7 [Bulletin of the Ryazan Toponymic Commission. – Vol. 7]. Rjazan', 2012. (In Rus.)

Barandeev A.V. Narodnaja jetimologija v russkoj toponimii [Folk etymology in Toponymy of Moscow region]. In *Russkij jazyk v shkole [Russian language in school]*. 2014 a, No. 5. (In Rus.)

Barandeev A.V. Narodnaja jetimologija v toponimii Podmoskov'ja [Folk etymology in Russian toponymy]. In *Russkij jazyk v shkole [Russian language in school]*. 2014 b, No. 6. (In Rus.)

Vagner B.B. Geograficheskie nazvaniya Podmoskov'ja: Populjarnyj toponimicheskij slovar' [Geographic names of Moscow region: Popular toponymic dictionary]. Moscow, 2013. (In Rus.)

Veselovskij S.B. Onomastikon. Drevnerusskie imena, prozviška i familii [Onomasticon. Old Russian names, nicknames and surnames]. Moscow, 1974. (In Rus.)

Gogol' N.V. Mertvyje dushi [Dead souls]. Moscow, 1978. (In Rus.)

Murzaev Je.M. Slovar' narodnyh geograficheskikh terminov [Dictionary of folk geographical terms]. Moscow, 1999. – T. 2 [Vol.2]. (In Rus.)

Nazarov V.D. «Sramoslovie» v toponimike Rossii XV–XVI vv. In «A se grehi zlye, smertnye...»: *Ljubov', jerotika i seksual'naja jetika v doindustrial'noj Rossii (X – pervaja polovina XIX v.)* [«Filthy communication» in the toponymy of Russia of the 15th–16th centuries. In «And here are the sins of evil, mortal ...»: *Love, erotics and sexual ethics in pre-industrial Russia (X – first half of the XIX century)*]. Moscow, 1999. (In Rus.)

Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii [Complete collection of laws of the Russian Empire]. Sankt-Petersburg, 1830. – T. XVIII [PSZRI]. (In Rus.)

Pospelov E.M. Geograficheskie nazvaniya Moskovskoj oblasti: Toponimicheskij slovar' [Geographic names of the Moscow region: Toponymic dictionary]. Moscow, 2008. (In Rus.)

Pospelov E.M. Illjustrirovannyj atlas mira. Geografija mira: Novejšij toponimicheskij slovar' [Illustrated Atlas of the World. Geography of the world: The newest toponymic dictionary]. Moscow, 2007. (In Rus.)

Ratnikov D.S. Strannye i smeshnye toponimy Sankt-Peterburga [Strange and funny toponyms of St. Petersburg]. In *Toponimicheskij al'manah [Toponymic Almanac]*. 2016, No. 1 (3). (In Rus.)

Slovar' russkikh narodnyh govorov [Dictionary of Russian folk dialects]. – Leningrad, 1982. – Vyp. 18 [Issue 18]; Leningrad, 1990. – Vyp. 25 [Issue 25]; Sankt-Petersburg, 1998. – Vyp. 32 [Issue 32]; Sankt-Petersburg, 1999. – Vyp. 33 [Issue 33]. (In Rus.)

Slovar' russkogo jazyka XI–XVII vv. [Dictionary of the Russian language of XI – XVII centuries]. Moscow, 1978. – Vyp. 5 [Issue 5]; Moscow, 1991. – Vyp. 17 [Issue 17]. (In Rus.)

Slovník gidronimiv Ukraїni [Dictionary of Ukraine hydronyms]. Kiiiv, 1979. (In Ukr.)

Smolickaja G.P. Toponimicheskij slovar' Central'noj Rossii: Geograficheskie nazvaniya [Toponymic Dictionary of Central Russia: Geographical Names]. Moscow, 2002. (In Rus.)

Toporov V.N., Trubachev O.N. Lingvisticheskij analiz gidronimov Verhnego Podneprov'ja [Linguistic analysis of hydronyms of the Upper Dnieper region]. Moscow, 1962. (In Rus.)

Fasmer M. Jetimologicheskij slovar' russkogo jazyka [Etymological dictionary of the Russian language]. Moscow, 1986. – T. 1 [Vol.1]. (In Rus.)



DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-97-100

И.И. БАКЛАНОВА

И.А. Шелкова. Историческая грамматика русского языка: учебное пособие

Irina I. Baklanova

I.A. Shelkova. Historical Russian Grammar: Study Guide

Что должен знать преподаватель, обучающий школьников и студентов русскому языку? Ответ, казалось бы, очевиден: безусловно, современный русский язык. И чем лучше преподаватель будет знать русский язык, тем лучше будут знать этот язык его ученики. Так ответит неспециалист, а специалист скажет, что еще надо знать, как именно преподавать русский язык, и, скорее всего, добавит, что еще надо знать историю языка.

Однако, как показывает практика, студенты первого курса филологических факультетов, как правило, хорошо знают, что когда-то был старославянский язык. Наиболее смелые высказывают соображение, что старославянский язык, скорее всего, является старой формой русского языка... Но это неправильно. К сожалению, даже выпускники филологических факультетов не всегда четко представляют себе, что историческим предком русского языка был не старославянский, а древнерусский

язык и что древнерусский и старославянский языки являются разными языками, хотя и родственными.

Именно для того, чтобы это понимать и видеть различия между русским, древнерусским и старославянским языками, надо владеть знаниями из области исторической грамматики русского языка.

Замечательный языковед П.Я. Черных писал: «Историей, или исторической грамматикой, русского языка» называется наука о внутренних законах развития русского языка, о том, как сложился современный русский язык, его грамматический строй и словарь, его фонетическая система и письмо, как в результате постепенных изменений из того качественного состояния, в котором находилась восточнославянская речь на заре истории нашей страны, возникло современное качественное состояние русского языка»¹.

В самом деле, как объяснить, почему при обозначении места большинство существительных мужского рода в предложном падеже имеют окончание *-е* (*в столе, на коне*), а такие слова, как *лес* и *сад*, — окончание *-у* (*в лесу, в саду*)? Почему в именительном падеже слово *день* в корне имеет звук [э], а в родительном — *дня* — этого звука нет? Почему мы говорим *я лью, ты лей*, а инфинитив этого глагола — *лить*? Почему в прилагательном *добрый* окончание *-ый*, а в слове *злой* — *-ой*? Разные ли имена *Наталья* и *Наталия*? Почему в однокоренных словах *друг, друзья* и *дружить* последние согласные корня разные? Почему от

М.: ФЛИНТА, 2018.

Ирина Ивановна Бакланова, доктор филологических наук, профессор

E-mail: ibaklanova@yandex.ru

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»

Каширское шоссе, д. 31, Москва, 115409, Россия

National Research Nuclear University MEPHI (Moscow Engineering Physics Institute)

31 Kashirskoe highway, Moscow, 115409, Russia

Ссылка для цитирования: Бакланова И.И. И.А. Шелкова. Историческая грамматика русского языка: учебное пособие // Русский язык в школе. — 2019. — № 2. — С. 97–100. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-97-100.

¹ Черных П.Я. Историческая грамматика русского языка. — М., 1952. — С. 3.

имени *Яков* образуется фамилия не *Яковов*, а *Яковлев*? Да и, наконец, правду ли говорят, что слова *начало* и *конец* имеют общий корень?

Существует много учебников по исторической грамматике русского языка, но, к сожалению, студентам самостоятельно в них часто трудно разобраться. Поэтому необходимо пособие, которое помогало бы студентам работать по этим учебникам, контролировало бы их работу и закрепляло полученные знания посредством упражнений.

Именно этой цели служит вышедшее в начале 2018 г. в московском издательстве «Флинта» учебное пособие И.А. Шелковой «Историческая грамматика русского языка». Как пишет автор, цель пособия – «обеспечить четкую организацию учебной работы студентов при изучении дисциплины “История русского языка. Историческая грамматика”» (с. 3).

Это пособие обладает рядом достоинств.

Прежде всего, материал каждого его практического занятия расположен по одной и той же четкой схеме. Каждый параграф начинается со списка обязательной литературы с указанием тех разделов, которые нужно прочитать для овладения данной темой. Далее следуют контрольные вопросы, ответы на которые, с одной стороны, позволяют понять, насколько полно студент овладел предложенным материалом, а с другой – формируют необходимую для работы на занятии теоретическую базу. В некоторых случаях приводятся таблицы, отражающие в компактной форме наиболее трудный для восприятия теоретический материал занятия. После этого следуют практические задания.

Вот пример организации одного из уроков по изучению древнерусской фонетики (с. 50–54):

Тема: Падение редуцированных в русском языке.

Литература:

Борковский В.И., Кузнецов П.С. Историческая грамматика русского языка. – 5-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 512 с. § 60–90 («Падение редуцированных»).

Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 400 с. § 109–124 («Падение редуцированных в древнерусском языке», «Изменения в фонетической системе и в фонетико-морфологическом строении слова в русском языке в связи с падением редуцированных»).

Контрольные вопросы:

1. Раскройте сущность падения редуцированных. Объясните, почему для обозначения этого процесса применим также термин *падение* и *прояснение редуцированных*.

2. Перечислите причины падения редуцированных.

3. Назовите основные этапы падения редуцированных и обозначьте примерные хронологические рамки этих этапов, а также последовательность охвата различных территорий и стилей речи.

4. Поясните, как отразилось падение редуцированных в письменности.

5. Перечислите случаи парадоксального проявления слабых редуцированных, приведите примеры.

6. Дайте определение термину *второе полногласие*.

7. Расскажите об изменениях [и] и [ы] редуцированных в древнерусском и старославянском языках, а также о том, как различный характер этих изменений отражается в современном русском литературном языке.

8. Перечислите последствия падения редуцированных: а) для системы гласных (говоря о беглости гласных, назовите ее возможные источники); б) для системы согласных; в) для слога в целом.

9. Объясните, как процесс падения редуцированных повлиял на лексический состав и грамматику древнерусского языка.

10. Почему не все последствия падения редуцированных (а этих последствий около 60) актуальны для современного русского литературного языка?

Примерный план обсуждения статьи В.В. Иванова «Редуцированные гласные» из «Лингвистического энциклопедического словаря».

Анализ таблицы «Сравнительная характеристика первого и второго полногласий».

Практические задания:

а) заполните таблицы «Система гласных фонем русского языка» и «Система согласных фонем русского языка» применительно к периоду после падения редуцированных (то есть отразив изменения в системах гласных и согласных, вызванных этим явлением);

б) в данных отрывках найдите слова, написание которых отражает те или иные последствия падения редуцированных, типа *посадцикие люди явили двадцать пять тчанов рыбь*;

в) перечертите таблицу в тетрадь и заполните ее, учитывая причины беглости гласных (предлагается соотнести беглость гласных в парах слов типа *рожь – ржи*, *Анатолиевич – Анатолиевич*, *журавль – журавель*, *ремень – ремня* и т.п. с местом редуцированных, с аналогией редуцированных и т.д.);

г) объясните чередования в предложенных словах (типа *Алексий – Алексей, шить – шью – шей, чья – чей*).

Такая композиция каждого практического занятия данного пособия позволяет использовать его содержание по-разному: во-первых, по прямому назначению на семинаре; во-вторых, в качестве основы для самостоятельной работы студентов при подготовке ответов на контрольные теоретические вопросы; в-третьих, в качестве домашней или аудиторной контрольной работы и т.п.

Задания, в которых должны реализовываться ответы на контрольные вопросы, подобраны автором не только со знанием преподаваемой дисциплины, но и с пониманием того, что интересно и нужно студентам. Например, при рассмотрении темы «Палатализация заднеязычных и йотовая палатализация согласных» предлагается объяснить причины чередования в корнях современных русских слов типа *род – рождение – рождать – рожать – урожай – рождество* или *ходить – шла – прохаживаться – хождение* (с. 45). Такие задания очень полезны, так как, с одной стороны, позволяют хорошо запомнить причины и результаты палатализации в древнерусском и старославянском языках, а с другой – привлекают внимание к особенностям формирования лексико-стилистической системы современного русского языка.

При изучении процесса перехода <’э> в <о> приводится старинный гимназический стишок, помогающий запомнить все слова, в которых до 1918 писалась буква ѣ:

Бѣлый, бѣднѣй, бѣднѣй бѣсъ
Убѣжалъ голоднѣй въ лѣсъ... (с. 59–60).

Безусловно, эти строки вносят оживление в изучение истории языка, хотя, зная позицию перехода древнерусского *e* в *o*, легко и без *блѣдного бѣса* понять, где и почему писалась буква «ять».

Интересны задания по соотношению с древнерусскими счетными словами современных имен числительных. Кроме того, характерной особенностью формы данного пособия являются таблицы с основным теоретическим материалом. В таблицах размещен алгоритм определения позиции редуцированного в слове в древнерусском языке и в сопоставлении – в старославянском

и древнерусском языках (с. 24–25); отражены переходные явления палатализации праславянского периода (с. 39); дан алгоритм определения типа склонения существительных в древнерусском языке и трудные случаи определения их древнего склонения (с. 68–69); представлен алгоритм определения класса глагола (с. 104) и т.п. Таблицы содержательны и лаконичны одновременно. Отвечая на контрольные вопросы и находя своим ответам подтверждения в таблицах, можно быстро и легко освоить трудную тему.

Важно подчеркнуть, что во всех разделах пособия, где говорится о фонетических и морфологических процессах, которые имели результаты в древнерусском и старославянском языках, даны практические задания на выявление различий этих языков. Более того, в начале пособия специально дан параграф, посвященный сопоставлению фонетических различий старославянского и древнерусского языков (с. 19). Понимание того, что эти языки разные, необходимо, так как позволяет, во-первых, четко проследить особенности каждого из них, во-вторых, дает возможность научиться видеть старославянские среди исконно восточнославянской лексики современного русского языка, а в-третьих, тем самым помогает студентам сформировать основы понимания стилистики современного русского языка.

При знакомстве с пособием И.А. Шелковой невозможно не обратить внимание на то, что оно является не академическим учебником, а результатом преподавания исторической грамматики в вузе, неким официально опубликованным конспектом преподавателя. Это подтверждается не только названной композицией разделов пособия, но и теми дополнительными параграфами и приложениями, содержание которых могло сложиться в результате реакции преподавателя на затруднения в объяснении и на вопросы студентов при изучении исторической грамматики.

Это и четко расположенный в табличных рамках «название – дата – характеристика» список памятников древнерусской письменности в алфавитном порядке (с. 9). Это и рекомендации по переводу древнерусских текстов (с. 140). Это и маленький терминологический словарь, дающий разъяснение необходимых в работе

терминов, таких как *выносное титло, гиперкоррекция, контаминация, мазурение, палатализация* и т.п.

Таким образом, определяя достоинства учебного пособия «Историческая грамматика русского языка» И.А. Шелковой, можно отметить: оно характеризуется доступностью, понятно и удобно в обращении и вузовскому преподавателю, и школьному учителю, и аспиранту, и студенту, и даже школьнику.

Вместе с тем пособие вызывает ряд вопросов.

Во-первых, кажется странным, что при достаточно подробном объяснении темы «Палатализация заднеязычных и йотовая палатализация согласных» в пособии никак не упоминаются результаты процесса качественно-количественного чередования гласных и процесса монофтонгизации дифтонгов, хотя все они освещают переходный процесс праславянского периода. С одной стороны, отсутствие этих тем противоречит цели пособия, а с другой – без изучения монофтонгизации дифтонгов сложно говорить о процессах II и III палатализации и вторичного смягчения полумягких согласных. Кроме того, результаты этих процессов объясняют очень многие чередования гласных в современном русском языке, такие как *брать – беру – собирать – забор, дышать – вдох – воздух – хорь* или *память – вспоминать, кузнец – ковать* и проверку правописания гласных суффиксов *-ова/-ева-* формой

глагола 1-го лица единственного числа типа *радовать – радую*.

Во-вторых, в пособии тема «История местоимений» следует за темой «Имя прилагательное», что соответствует логике изучения этих частей речи в современном русском языке. Однако для объяснения древнерусских морфологических процессов гораздо логичнее сначала изучить местоимения, особенно указательные, и только потом обращаться к прилагательным, потому что именно древнерусские указательные местоимения сыграли главную роль в образовании современных полных имен прилагательных и, как следствие, в становлении оппозиции *полные прилагательные – краткие прилагательные*.

В-третьих, хотелось бы к каждому из разделов видеть больше практических заданий, хотя это пожелание, вероятно, субъективно. Допускаю, что количество упражнений определено именно временными рамками вузовской пары: пока преподаватель отработает со студентами ответы на контрольные вопросы, разберет таблицы, студенты успеют качественно выполнить одно упражнение, в лучшем случае – два. В итоге остаются два-три упражнения для самостоятельной работы дома.

Подводя итоги, можно сказать, что, несмотря на некоторые недостатки, рецензируемая книга является ценным учебным пособием, которое может быть эффективно использовано в процессе преподавания исторической грамматики русского языка не только в вузе, но и в лингвистических классах средних школ.

Уважаемые авторы и читатели журнала «Русский язык в школе»!

Напоминаем, что начинается подписка на II полугодие 2019 г. Мы верим, что нас с вами объединяют не только интерес и любовь к русскому языку, но и общая цель – сохранение научно-методического журнала как феномена, присущего исключительно российской действительности. Пережив экономические кризисы, в очень непростых условиях наш журнал остается единственным пространством, объединяющим учителей, методистов и лингвистов. В сохранении этого уникального единства важно усилие каждого из вас.

Толковый словарь русской разговорной речи

Oleg V. Nikitin

Explanatory Dictionary of the Living Russian Language

Проблема нормы в XXI в. — самая актуальная. Ее границы постоянно смещаются, подвергаются как внутренним, так и внешним изменениям. На первый план в живой речи коренных носителей языка выходят жаргоны, неcodифицированная «цифровая» стилистика. Технизация общества привела к появлению компьютерных языков, сленгов и «электронного» мышления, которые иногда не оставляют культурного пространства для нормы как основной скрепы системы языка.

В этой «карнавализации» сегмент книжных слов в речи обычного человека снижается и заполняется часто разговорными и просторечными словами, которые до настоящего времени не получили полноценного лексикографического описания. В стандартных нормативных словарях XX в. («Ушаковском», С.И. Ожегова, БАС, МАС и др.) этот пласт лексики не выделялся самостоятельно. Языковые пуристы и идеологи не жаловали «хулиганско-кабацкую терминологию», которая особенно в первой половине XX столетия подвергалась жесткой критике.

Тем не менее на фоне многообразия стилистических вкраплений в живую речь

разговорная стихия постепенно начинает занимать все больше позиций и входит в общенародный язык не только как устно-бытовой узус, но и как неcodифицированная подсистема, объединяющая представителей очень широких культурных и возрастных групп: от городского образованного населения до крестьянства, от школьников до людей старшего поколения. Поэтому очень важно именно сейчас выяснить status quo разговорной речи и попытаться выявить ее основные семантические, грамматические, сочетаемостные и другие свойства, а также ситуативно-коммуникативный потенциал.

Эту задачу решают под руководством проф. Л.П. Крысина в экспериментальном проекте Института русского языка имени В.В. Виноградова РАН «Толковый словарь русской разговорной речи». К настоящему времени изданы два тома (2014, 2017 гг.). Работа над лексиконом продолжается и сейчас. По сути проблемой разговорной речи начали заниматься активно в 1920-х гг., а затем с небольшим перерывом в 1950-60-х гг. Деятельность Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова, М.В. Панова, Л.П. Крысина, Е.А. Земской, Е.И. Голановой, Н.Н. Розановой и других ученых определила положение разговорной речи среди других функциональных стилей и дала импульс для комплексного изучения этого явления.

Кроме того, как правильно отметили составители словаря, разговорная речь — это самая распространенная форма коммуникации: «внутрисемейное и бытовое общение, “городские” коммуникативные ситуации — в магазине, на транспорте, на приеме у врача, в гостях у друзей и т. п.» (с. 9). А значит, ее культурное поле охватывает практически все сферы деятельности и нуждается в компетентном анализе.

Термин *разговорная речь* трактуется авторами как «неcodифицированная разновидность русского литературного языка, которая реализуется в условиях непринужденной, заранее не подготовленной устной коммуникации людей, не находящихся в официальных отношениях друг с другом» (с. 9).

Вып. 1: А—И / авт.-сост.: М.Я. Гловинская, Е.И. Голанова, О.П. Ермакова и др.; отв. ред. Л.П. Крысин. — М.: Языки славянской культуры, 2014. — 776 с.; Вып. 2: К—О / авт.-сост.: М.Я. Гловинская, Е.И. Голанова, О.П. Ермакова и др.; отв. ред. Л.П. Крысин. — М.: Издательский дом «ЯСК», 2017. — 864 с.

Олег Викторович Никитин, доктор филологических наук, профессор

E-mail: olnikitin@yandex.ru

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»

ул. Веры Волошиной, д. 24, Мытищи, Московская область, 141014, Россия

Moscow Region State University

24 str. Very Voloshinoy, Mytishchi, Moscow region, 141014, Russia

Ссылка для цитирования: Никитин О.В. — Толковый словарь русской разговорной речи // Русский язык в школе. — 2019. — № 2. — С. 101–102. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-101-102.

Какие же вопросы приходится решать ученым?

В «Предисловии» к I тому обозначены опорные параметры концепции данного словаря. Авторы понимают сложность выполнения такого проекта: «Если и можно говорить о нормах разговорной речи, то следует иметь в виду, что они не “неписаные”: они – результат традиции и стихийного развития этой подсистемы литературного языка, а не результат сознательной кодификации (которая фиксируется в нормативных словарях и грамматиках). Поэтому наш словарь не является нормативным в привычном смысле этого термина, а отражает современный русский устно-бытовой узус» (с. 9).

При описании разговорной речи авторы применяют дифференциальный принцип.

Еще один момент, на который обратили внимание составители, касается особенностей развития русской разговорной речи в XXI веке. Они справедливо замечают, что «наряду с бытовыми, обиходными ситуациями, наиболее типичными для функционирования этой разновидности литературного языка, в круг активного ее использования вовлекаются и некоторые формы публичной коммуникации» (с. 10). По их мнению, в указанный период заметно движение к «разговорности» в СМИ, в официальной переписке, что и определяет важность исследования проблемы, в том числе и с точки зрения описания лексических ресурсов разговорной речи. Можно согласиться с учеными в том, что лексикографическое описание этой «подсистемы литературного языка еще только начинается» (с. 10).

В словник вошло более 12 тысяч единиц разговорной речи, включая городское просторечие, сленг, некоторые социальные и профессиональные жаргоны (с. 11). С точки зрения территориального использования слов авторы остановились на описании «преимущественно разговорной лексики культурных центров – Москвы и (в меньшей степени) Петербурга» (с. 11). Теоретические исследования в этом ключе проводились участниками проекта и ранее (см. «Предисловие»)

Источниковедческую базу «Толкового словаря» составили не только опубликованные словарные материалы разного свойства, но и записи устной речи из коллекций нескольких вузов России и архива Хельсинкского университета, а также

материалы радиопередач и собрания фонодокументов В.Д. Дувакина из Научной библиотеки МГУ имени М.В. Ломоносова.

Безусловно, «Толковый словарь» должен стать предметом научной дискуссии. Наиболее уязвимым, на наш взгляд, моментом является признак, по которому то или иное слово стоит отнести к числу разговорных. Авторы утверждают, что один из важных критериев – наличие в толковых словарях помет «разг.», «прост.», «жарг.» (с. 11) и «употребительность в непринужденной устной речи» (с. 12). Эти границы в словаре имеют очень широкий диапазон семантизации и экспрессивности. Понятно, что включение в словарь некоторых слов – очень непростой вопрос. Но упрямые факты языковой действительности, все более укрепляющие антинормы в медиасфере, свидетельствуют, по-видимому, о возросшей частотности ранее «запретных» слов и их массовом переходе в разговорную подсистему языка. Такие факты можно оспорить, но их уже нельзя не замечать.

«Толковый словарь русской разговорной речи» – необычное явление в нашей лингвистической литературе, смелый, живой, неравнодушный эксперимент академических ученых, отражающий реальное языковое лицо нашей эпохи. Со временем результаты этой работы будут весьма полезны и лексикографам-кодификаторам – составителям нормативных толковых словарей. Без учета новых явлений в стилии разговорной речи невозможно рассуждать о правильности, литературности или ограниченности тех или иных слов, выражений и их значений. Рецензируемый словарь, как мы полагаем, открывает новую страницу в истории отечественной лексикографии XXI в., «заснувшей» в парадигмах научных традиций прежнего времени. Лишь только в последние годы мы видим поворот в сторону изучения идеографии языка и речи, концептологии, описания языковых портретов как объектов словарного исследования. В «Толковом словаре русской разговорной речи», как нам думается, эти аспекты сопряжены, они угадываются на многих страницах, где оживают колоритные картины бытовой культуры современного общества, его аксиология, привычки и поведение. Здесь слово получило не только семантику, оно преобразилось – оно дышит. Значит – живое!



Всероссийская конференция «Общественно-профессиональное обсуждение хода внедрения и применения разработанной модели аттестации на основе использования единых федеральных оценочных материалов и типовых комплектов ЕФОМ для проведения аттестации учителей»

Министерством просвещения Российской Федерации 9 ноября 2018 г. была проведена Всероссийская конференция «Общественно-профессиональное обсуждение хода внедрения и применения разработанной модели аттестации на основе использования единых федеральных оценочных материалов и типовых комплектов ЕФОМ для проведения аттестации учителей», в которой приняли участие представители органов государственной власти субъектов РФ, руководители и педагогические работники образовательных организаций, представители общественно-профессиональных объединений педагогических работников и профессиональных СМИ.

В ходе конференции обсуждалась новая модель аттестации учителей на основе использования ЕФОМ в рамках Национальной системы учительского роста, ЕФОМ в качестве механизмов определения уровня сформированности профессиональных компетенций, а также участие общественно-профессиональных объединений (ассоциаций) в оценке уровня квалификации, перспективы внедрения и применения разработанной модели аттестации учителей.

В рамках мероприятия состоялись круглые столы «Первичная аттестация: перспективы внедрения “профессионального экзамена“», «ЕФОМ по психолого-педагогической и коммуникативной компетенциям – механизм определения уровня сформированности профессиональных компетенций и персонализированного маршрута дополнительного профессионального образования» и др.

В мероприятии приняла участие министр просвещения Российской Федерации О.Ю. Васильева. Выступая перед участниками конференции, О.Ю. Васильева сообщила, что окончательный вариант модели аттестации учителей будет утвержден только после широкого общественного обсуждения. Глава Минпросвещения отметила, что аттестация должна отражать качество работы педагога, его профессионализм и быть для учителя максимально простой и понятной, позволяющей определять дальнейшие траектории профессионального развития.

На пленарном заседании в докладе заместителя министра просвещения РФ Т.Ю. Синюгиной было обоснованно доказано, что существующая форма аттестации не содержит инструментов объективной оценки уровня реальной квалификации учителя, не стимулирует повышение уровня знаний в преподаваемой предметной области, в сфере педагогики и психологии, не обеспечивает стремление осваивать и совершенствовать новые профессиональные компетенции. Введение Национальной системы учительского роста и новой модели аттестации учителей на основе использования ЕФОМ как ее важного элемента будет проходить постепенно, обязательно через широкое общественное обсуждение, а в окончательном варианте новая модель аттестации учителей будет утверждена в 2020 г.

А.Е. Куманяева, заместитель главного редактора
журнала «Русский язык в школе»

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

Narushevich A.G. Russian Textbook as a Means of Speaking Skills Formation.

Maslova M.V.A. Few Aspects of Speech Listening in Dialogic Situations at the Russian Language Lessons and in the Framework of the Final Interview.

Samolina A.V. Why and How to Teach Intonation Speech Design to Fifth Graders?

Improving professional training

Muchnik B.S. Faulty Word Order: a New Solution to the Centuries-old Problem.

METHODOLOGICAL MAIL

Bogdanova E.S. Working on Grammatical Errors in Russian Senior School Lessons.

Shatalova O.V. Where Do Semantic Illiteracy and Stylistic Tolerance Lead? (Essay Notes).

Gavrilov V.V. Problem Definition in the Text of the Unified State Exam in the Russian Language: Conceptual Approach.

Sulnichenko V.N. Formation of Speech Culture: Experience of Working on Paronyms in the Study of the Adjectives (6th Form).

METHODOLOGICAL HERITAGE

Telkova V.A.A.G. Filonov: Teacher, Theorist of Literature and Russian Writer.

LITERARY TEXT ANALYSIS

Shumarina M.R. «Whatever a Sound, then a Gift ...»: Metalinguistic Comments in Prose by N.V. Gogol (For the 210th Birth Anniversary).

Gejmbuh El.Yu. Lexical-semantic Field «Happiness» in the Composition-speech Structure of the Miniature of the Same Name by V.P. Astafiev (For the 95th Birth Anniversary).

Text secrets

Kosihina S.V. The Concept of «Music» in the Works by I.F. Annensky.

LINGUISTIC NOTES

Kaverina V.V. The Use of the Letter *ë*: History and Modern Writing.

SPEECH CULTURE ISSUES

Moskvin V.P. Replacing the Stressed [e] with the Stressed [o]: Causes and Effects.

Romanov D.A. The Problem of Assimilation in Softness of Dental Consonants in Modern Speech Practice.

IN THE WORLD OF WORDS

Barandeev A.V. Etymology of «Unusual» Toponyms.

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

Baklanova I.I. – I.A. Shelkova. Historical Russian Grammar: Study Guide.

Nikitin O.V. – Explanatory Dictionary of the Living Russian Language.

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.

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома

2019



Научно-популярный и научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома



март
апрель

Издатель – ООО «Наш язык» Выходит 6 раз в год ISSN 2541–8793

12 +

СОДЕРЖАНИЕ

	3	От А до Я
Слова текут – вода живая	9	
	10	Листая календарь
У нас на уроке	11	
	16	А я делаю так...
Нам пишут...	18	
	20	Так говорят дети...
Игры. Шарады	21	
	23	Кроссворд
Ответы	24	

От А до Я

Словарь языка Н.В. Гоголя: «Шинель»

В 2019 г. исполняется 190 лет со дня рождения Н.В. Гоголя. Творчество этого великого русского классика и его язык изучены достаточно подробно. Вместе с тем современный читатель остро нуждается в подробных лингвокультурологических комментариях к наиболее известным текстам писателя. Пожалуй, одна из наиболее эффективных форм подобного комментария – словарь-гlossарий, куда входят все те языковые единицы, которые могут вызвать трудности у читателя. Это архаизмы, историзмы, диалектизмы и т.д. Кроме того, необходимо учитывать и тот факт, что авторский стиль этого писателя в высшей степени своеобразен. В.В. Набоков назвал язык Гоголя «четырёхмерным» по аналогии с неевклидовой геометрией Лобачевского. Это очень точная метафора. Оригинальные гоголевские словоупотребления, синтаксические трансформации и т.п. пока еще тоже не стали предметом системного лексикографического описания. Мы открываем серию словарей-комментариев к отдельным наиболее известным, хрестоматийным текстам писателя. Данная словарная серия – в помощь всем, кто читает Гоголя и стремится глубже понять этого замечательного писателя, русскую классику и – в конечном счете – Россию с ее великой историей и культурой.

А

АППЛИКЕ, АППЛИКЕ, нескл., ср. Накладное серебро. *Можно будет даже так, как пошла мода: воротник будет застегиваться на серебряные лапки под апплике.* Ср. в знач. нескл. прил.: *Антон накрыл и убрал стол, поставил перед прибором почерневшую солонку апплике и граненый графинчик* (И. Тургенев). От фр. *applique* ‘накладка’.

Б

БЕСПРЕМЕННО, нареч. Непременно, обязательно. *Уж новую (шинель. – В.Е.) я вам сошью непременно, в этом извольте положиться, старанье приложим.* Ср. *беспременный* ‘неизменный, постоянный’: *беспременное намерение* (Ф. Писемский).

БЕСЧЕЛОВЕЧЬЕ, -я, ср. Бесчеловечие, жестокость. *И долго потом, среди самых веселых минут, представлялся ему (одному молодому человеку. – В.Е.)*

*низенький чиновник с лысинкою на лбу, с своими проникающими словами: «Оставьте меня, зачем вы меня обижаете?» – и в этих проникающих словах звенели другие слова: «Я брат твой». И закрывал себя рукою бедный молодой человек, и много раз содрогался он потом на веку своем, видя, как много в человеке бесчеловечья, как много скрыто свирепой грубости в утонченной, образованной светскости, и, боже! даже в том человеке, которого свет признает благородным и честным... Сущ. бесчеловечие (бесчеловечье) часто встречается в древнецерковнославянских текстах. Ср.: *Пленников они сохраняют в надежде на выкуп, но обходятся с ними с ужасным бесчеловечием* (А. Пушкин); *Нельзя же и симпатии иметь к прозаически-холодному ироническому бесчеловечию* (А. Герцен).*

БОЛЬШОЙ: на большую ногу. Широко, с размахом, на широкую ногу. *Помощник столоначальника жил на большую ногу: на лестнице светил фонарь,*

квартира была на втором этаже. То же у И. Тургенева и др. Ср.: «**НА ШИРОКУЮ НОГУ** (жить, устраивать что-л.). Пышно, богато. Вероятно, калька с нем. auf grossem Fuss leben» (Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В. Школьный этимологический словарь русской фразеологии. – М., 2010. – С. 105).

В

ВАНЬКА, -и, м. Легковой извозчик на плохой лошади и с дешевой упряжкой; чаще крестьянин, приехавший на заработки в город. *Пешеходы стали мелькать чаще, начали попадаться и дамы, красиво одетые, на мужчинах попадались бровные воротники, реже встречались ваньки с деревянными решетчатыми своими санками, утыканными позолоченными гвоздочками, — напротив, всё попадались лихачи в малиновых бархатных шапках, слакированными санками, с медвежьими одеялами, и пролетали улицы, визжа колесами по снегу, кареты с убранными козлами.* Встречается у многих авторов: *Изредка тянулся ванька на тощей кляче своей, высматривая запоздалого седока* (А. Пушкин); *Инсаров тащился к нему целый час на скверном ваньке* (И. Тургенев); *Назвать простого живейного извозчика-москвича ванькою — значит нанести страшную обиду его амбиции и задеть репутацию* (И. Кокорев); *ванька в кафтане из мужицкой дерюги* (П. Боборыкин); *У вокзала одни лихачи стоят. Ни одного ваньки!* (А. Куприн); *ванька малый, ты парень бывалый* (В. Гиляровский); *Ехал с Курского вокзала на извозчицких санках, на так называемом ваньке из числа тех, на которых еще езживал Антон Чехов* (В. Катаев).

ВИСТ: **штурмовой вист**. См. **ШТУРМОВОЙ**.

ВПЕЧАТЛЕНИЕ: **сделать впечатление**. См. **СДЕЛАТЬ**.

ВСПРЫСНУТЬ, *сов., что*. Отметить обновку совместной выпивкой. *Все в ту же минуту выбежали в швейцарскую смотреть новую шинель Акакия Акакиевича. Начали поздравлять его, приветствовать, так что тот сначала только улыбался, а потом сделалось ему даже стыдно.*

Когда же все, приступив к нему, стали говорить, что нужно вспрыснуть новую шинель и что, по крайней мере, он должен задать им всем вечер, Акакий Акакиевич потерялся совершенно, не знал, как ему быть, что такое отвечать и как ему отговориться. Ср. *обмыть* (покупку).

ВЫИСКАННЫЙ, -ая, -ое. Здесь: слишком вычурный, надуманный, неестественный. *Имя его было Акакий Акакиевич. Может быть, читателю оно покажется несколько странным и выисканным, но можно уверить, что его никак не искали, а что сами собою случились такие обстоятельства, что никак нельзя было дать другого имени.* Ср.: *выискать* 'найти что-либо редкое после долгих поисков'.

ВЫСЛУЖИТЬ: **выслужить пряжку в петлицу, да нажать геморрой в поясницу**. Много работая, служа, не добиться высоких чинов, признания, успеха, наград. *Если бы соразмерно его рвению давали ему награды, он, к изумлению своему, может быть, даже попал бы в статские советники; но выслужил он, как выражались остряки, его товарищи, пряжку в петлицу да нажил геморрой в поясницу.*

ВЫХВАТИТЬСЯ, -ачусь, -атишься; *сов., откуда*. Здесь: вырваться, неожиданно подуть (о ветре). *Изредка мешал ему, однако же, порывистый ветер, который, выхватившись вдруг бог знает откуда и неведь от какой причины, так и резал в лицо, подбрасывая ему туда клочки снега, хлопуча, как парус, шинельный воротник или вдруг с неестественною силою набрасывая ему его на голову и доставляя, таким образом, вечные хлопоты из него выкарабкиваться.*

Г

ГЕМОРОИДАЛЬНЫЙ: **геморроидальный цвет лица**. С желто-серым оттенком. *Итак, в одном департаменте* (здесь и далее выделено Н.Г. — В.Е.) *служил один чиновник; чиновник нельзя сказать чтобы очень замечательный, низенького роста, несколько рябоват, несколько рыжеват, несколько даже на вид подслеповат, с небольшой лысиной на лбу, с морщинами*

по обеим сторонам щек и цветом лица что называется геморроидальным... Что ж делать! виноват петербургский климат. То же у А. Чехова и др.

ГЕМОРОЙ: выслужить пряжку в петлицу, да нажить геморрой в поясицу. См. **ВЫСЛУЖИТЬ**.

ГОРСТЬ: собрать горсть присутствия духа. См. **СОБРАТЬ**.

Д

ДЕМИКОТОНОВЫЙ, -ая, -ое. Сделанный из демикотона — плотного, жесткого хлопчатобумажного атласа. *Акакий Акакиевич... решил, что нужно будет уменьшить обыкновенные издержки <...> как можно реже отдавать прачке мыть белье, а чтобы не занашивать, то всякий раз, приходя домой, скинуть его и оставаться в одном только демикотоновом халате, очень давнем и щадимом даже самим временем.* «Ноский крепкий, он (демикотон. — В.Е.) пользовался особым спросом у людей среднего достатка, для к-рых долговечность ткани была самым важным свойством» (Кирсанова Р.М. Костюм в русской художественной культуре 18 — первой половины 20 вв. (Опыт энциклопедии). — М., 1995. — С.88).

ДЕСТЬ, -и, ж. Пачка писчей бумаги (24 листа). [После смерти Акакия Акакиевича] оставалось очень немного наследства, именно: пучок гусиных перьев, десть белой казенной бумаги, три пары носков, две-три пуговицы, оторвавшиеся от панталон, и уже известный читателю капот. Ср.: Купил две дести бумаги пищей не росходь. Кн. расх. Болд. М, 79. 1589 г. (СРЯ XI—XVII вв. — М., 1977. — Вып. 4. — С. 232). Через тюркск. посредство восходит к перс. *dasta* 'группа однородных предметов, связка, пачка', от *dast* 'рука' (см., например: Шипова Е.Н. Словарь тюркизмов в русском языке. — Алма-Ата, 1976. — С. 120.)

ДУХ: собрать горсть присутствия духа. См. **СОБРАТЬ**.

Е

ЕСТЕСТВОНАБЛЮДАТЕЛЬ, -я, м. Естествоиспытатель, натуралист; тот,

кто наблюдает за природными явлениями, изучает их. *Акакия Акакиевича свезли и похоронили. И Петербург остался без Акакия Акакиевича, как будто бы в нем его и никогда не было. Исчезло и скрылось существо, никем не защищенное, никому не дорогое, ни для кого не интересное, даже не обратившее на себя внимание и естествонаблюдателя, не пропускающего посадить на булавку обыкновенную муху и рассмотреть ее в микроскоп.*

К

КАНУНЕСННЫЙ, -ая, -ое. Находящийся накануне чего-л., вплотную предшествующий по времени чему-л. «Ну нет, — сказал Акакий Акакиевич, — теперь с Петровичем нельзя толковать: он теперь того... жена, видно, как-нибудь поколотила его. А вот я лучше приду к нему в воскресный день утром: он после канунешной субботы будет косить глазом и заспавшись, так ему нужно будет опохмелиться, а жена денег не даст, а в это время я ему гривенничек и того, в руку, и он будет сговорчивее и шинель тогда и того...». Ср. канунный (В. Даль), *вчерашний, завтрашний.*

КАПИШОН, -а, м. Капюшон. — *Полтора ста рублей за шинель! — вскрикнул бедный Акакий Акакиевич, вскрикнул, может быть, в первый раз отроду, ибо отличался всегда тихостью голоса. — Да-с, — сказал Петрович — да еще какова шинель. Если положить на воротник куницу да пустить капишон на шелковой подкладке, так и в двести войдет.* Устар.

Л

ЛИЦО: геморроидальный цвет лица. См. **ГЕМОРОИДАЛЬНЫЙ**.

М

МОНУМЕНТ: Фальконетов монумент. См. **ФАЛЬКОНЕТОВ**.

МОРГНУТЬ: моргнуть усом. Пошевелить усом, подавая кому-нибудь знак. *У Петровича есть жена, носит даже чепчик, а не платок; но красотю, как кажется, она не могла похвастаться; по крайней мере при встрече с нею одни только гвардейские солдаты заглядывали ей под чепчик, моргнувши усом и испутивши какой-то*

особый голос. Ср.: «**МОРГАТЬ, маргивать, моргнуть** или **моргонуть**, мигать, закрывающая и открывающая глаза, жмуриться, шуриться, подергивая лицом, подавая кому знак движениями глаз, век и лица. ...Под старость не моргается, гов. о волокитстве» (Даль. — Словарь. — Т. 2. — С. 345). Ср. общеупотр. *моргнуть* глазом.

Н

НАЖИТЬ: **выслужить пряжку в петлицу, да нажить геморрой в поясницу.** См. **ВЫСЛУЖИТЬ.**

НАТРУНИТЬСЯ, -нюсь, -нишься; сов., *над кем, над чем.* Очень много трунить, нашутиться вдоволь. *Что касается до чина (ибо у нас прежде всего нужно объявить чин), то он был то, что называют вечный титулярный советник, над которым, как известно, натрунились и наострились вдоволь разные писатели, имеющие похвальное обыкновение налегать на тех, которые не могут кусаться.*

НЕЛЁГКАЯ: **разнесла нелёгкая.** См. **РАЗНЕСТИ.**

НОГА: **на большую ногу.** См. **БОЛЬШОЙ.**

О

ОСАДИТЬСЯ: **осадиться сивухой.** Выпить, напиться, быть пьяным, «под хмельком». *Он любил что-либо заказывать Петровичу тогда, когда последний был уже несколько под куражем, или, как выражалась жена его, «осадила сивухой, одноглазый черт». В таком состоянии Петрович обыкновенно очень охотно уступал и соглашался, всякий раз даже кланялся и благодарил. Потом, правда, приходила жена, плачась, что муж-де был пьян и потому дешево взялся; но гривенник, бывало, один прибавишь, и дело в шляпе.*

ОСТРИТЬСЯ, -рюсь, -ришься; несов., *над кем, над чем.* Остричь, подшучивать, шутить, издеваться. *Молодые чиновники подсмеивались и острились над ним, во сколько хватало канцелярского остроумия, рассказывали тут же пред ним разные составленные про него истории; про его хозяйку, семидесятилетнюю старуху,*

говорили, что она бьет его, спрашивали, когда будет их свадьба, сыпали на голову ему бумажки, называя это снегом.

П

ПЕРЕКЛАДЫВАТЬ, -аю, -аешь; несов., *что, чем.* Здесь: то и дело прерывать разговор молчанием, делать паузы в беседе. *Они уже давно с приятелем переговаривали обо всем и уже давно перекладывали разговор весьма длинными молчаньями, слегка только потрепливая друг друга по ляжке и приговаривая: «Так-то, Иван Абрамович!» — «Этак-то, Степан Варламович!»*

ПЕТЛИЦА: **выслужить пряжку в петлицу, да нажить геморрой в поясницу.** См. **ВЫСЛУЖИТЬ.**

ПОДЕРЖКА, -и, ж. Изношенность, подержанность, ветхость. — *Да кусочки-то можно найти, кусочки найдутся, — сказал Петрович, — да нашить-то нельзя: дело совсем гнилое, тронешь иголкой — а вот уж оно и ползет. — Пусть ползет, а ты тотчас заплаточку. — Да заплаточки не на чем положить, укрепиться ей не за что, поддержка больно велика. Только слава, что сукно, а подуй ветер, так разлетится.*

ПОЯСНИЦА: **выслужить пряжку в петлицу, да нажить геморрой в поясницу.** См. **ВЫСЛУЖИТЬ.**

ПРИВЫКНУТЬСЯ, в знач. безл. -нется; сов., *кому, что делать.* Привыкнуть, свыкнуться. *Надобно сказать правду, что сначала ему было несколько трудно привыкать к таким ограничениям, но потом как-то привыкло и пошло на лад; даже он совершенно приучился голодать по вечерам; но зато он питался духовно, нося в мыслях своих вечную идею будущей шинели.*

ПРИСУТСТВИЕ: **собрать горсть присутствия духа.** См. **СОБРАТЬ.**

ПРЯЖКА: **выслужить пряжку в петлицу, да нажить геморрой в поясницу.** *Пряжка* устар. прост. 'почетный знак, выдававшийся за выслугу лет'. См. **ВЫСЛУЖИТЬ.**

ПРОПЕКАТЬ, -аю, -аешь; сов., *во что.* Здесь: продувать, промерзгать, мерзнуть, пронизывать (о холоде). *Все*

спасение состоит в том, чтобы в тощенькой шинелишке перебежать как можно скорее пять-шесть улиц и потом натоптаться хорошенько ногами в швейцарской, пока не оттаяют таким образом все замерзнувшие на дороге способности и дарования к должностным отправлениям. Акакий Акакиевич с некоторого времени начал чувствовать, что его как-то особенно сильно стало пропекать в спину и плечо, несмотря на то что он старался перебежать как можно скорее законное пространство. Ср. пропекать 'сильно прогревать', обжигающий холод.

Р

РАЗНЕСТИ: *разнесла нелёгкая, кого, что сделать.* Чёрт дернул, угораздило. В другой раз ни за что не возьмет работать, а теперь разнесла нелёгкая запросить такую цену, какой сам не сто́ит. Нелегкая — субстантивированное прил. на базе *нелегкая сила* 'нечистая сила, бесовская сила'. Ср.: «Эк его нелегкая куда угораздила да занесла! Зачем меня нелегкая туда понесет?» (Даль. Словарь. — Т. 2. — С. 522).

С

СДЕЛАТЬ: *сделать впечатление.* Произвести впечатление. Это происшествие сделало на него сильное впечатление. Устар. Фразеологическая калька фр. *faire une impression*.

СЕРПЯНКА, -и, ж. Льяная ткань с редким расположением нитей. Он подумал наконец, не заключается ли каких грехов в его шинели. Рассмотрев ее хорошенько у себя дома, он открыл, что в двух-трех местах, именно на спине и на плечах, она сделалась точная серпянка; сукно до того истерлось, что сквозило, и подкладка распозлась. Серпянка преимущественно использовалась для изготовления различных занавесок, пологов и т.д., часто — для защиты от насекомых (типа марлевых занавесей).

СИВУХА: *осадиться сивухой.* Сивуха «хлебное жидкое дурное вино с пригарью, брандахлыст» (Даль. Словарь. — Т. 4. — С. 181). См. **ОСАДИТЬСЯ.**

СКВЕРНОХУЛЬНИЧАТЬ, -аю, -аешь; *несов., без доп.* Сквернословить

и богохульничать. Явления, одно другого страннее, представлялись ему (Акакию Акакиевичу. — В.Е.) беспрестанно: <...> то чудилось ему, что он стоит перед генералом, выслушивая надлежащее распеканье и приговаривает: «Виноват, ваше превосходительство!» — то, наконец, даже сквернохульничал, произнося самые страшные слова, так что старушка хозяйка даже крестилась, отроду не слышав от него ничего подобного, тем более что слова следовали непосредственно за словом «ваше превосходительство».

СКОРОВРЕМЕННО, нареч. В скором времени или преждевременно, «скоропостижно», слишком быстро, раньше срока. Акакий Акакиевич думал, думал и решил, что нужно будет <...> ходить по улицам, ступать как можно легче и осторожнее по камням и плитам, почти на цыпочках, чтобы таким образом не стереть скоровременно подметок.

СКРЫПЕНЬЕ, -я, ср. Скрипенье. Даже в те часы, <...> когда всё уже отдохнуло после департаментского скрыпенья перьями <...> — словом, даже тогда, когда всё уже стремится развлечься, — Акакий Акакиевич не предавался никакому развлечению. Устар. Диал. Ср.: «**СКРИП** м. или более уптр. *скрып*» (Даль. Словарь. — Т. 4. — С. 209).

СОБРАТЬ: *собрать горсть присутствия духа.* Собраться с духом, сохранить присутствие духа. — Но, ваше превосходительство, — сказал Акакий Акакиевич, стараясь собрать всю небольшую горсть присутствия духа, какая только в нем была, и чувствуя в то же время, что он вспотел ужасным образом, — я ваше превосходительство осмелился утрудить потому, что секретари того... ненадежный народ...

СТРЕМЁШКА, -и, ж. Штрипка, полоска ткани или тесьмы, прикрепляемая к низу брюк (панталон) и продеваемая под каблуком или под пяткой. ...молодой чиновник, простирающий до того проницательность своего бойкого взгляда, что заметит даже, у кого на другой стороне тротуара отпоролась внизу панталон

стремешка, — что вызывает всегда лукавую усмешку на лице его. Ср. стремя 'часть верховой конной сбруи'.

Т

ТРУХТУАР, -а, м. Тротуар. Дорогою задел его всем нечистым своим боком трубочист и вычернил всё плечо ему: целая шапка извести высыпалась на него с верхушки строившегося дома. Он ничего этого не заметил, и потом уже, когда натолкнулся на будочника, который, поставя около себя свою алебарду, натряхивал из рожка на мозолистый кулак табаку, тогда только немного очнулся, и то потому, что будочник сказал: «Чего лезешь в самое рыло, разве нет тебе трухтуара?» Прост. эпентеза ([x]) и дистантная ассимиляция гласных ([o] и [y]).

У

УС: моргнуть усом. См. **МОРГНУТЬ**.

Ф

ФАЛЬКОНЕТОВ: Фальконетов монумент. Памятник Петру I в Петербурге работы Э.М. Фальконе, французского скульптора (1716–1791). Даже в те часы <...>, когда чиновники спешат предать наслаждению оставшееся время <...> или даже, когда не о чем говорить, пересказывая вечный анекдот о коменданте, которому пришли сказать, что подрублен хвост у лошади Фальконетова монумента, — словом, даже тогда, когда всё стремится развлечься, Акакий Акакиевич не предавался никакому развлечению.

ФРИЗОВЫЙ, -ая, -ое. Сделанный (сшитый) из фриза, толстой ворсистой ткани. Именно будочник какого-то квартала в Кирюшкином переулке схватил было уже совершенно мертвеца за ворот на самом месте злодеяния, на покушении сдернуть фризую шинель с какого-то отставного музыканта, свиставшего в свое время на флейте. Фриз, грубый вид дешевого сукна со слегка вьющимся ворсом, в русской художественной литературе XIX в. служит

показателем бедности героя. Встречается вариант *фризка* — фриз и что-л. сшитое из фриза (И. Кокорев и др.).

Х

ХЛОБУЧИТЬ, -чу, -чишь; *несов.*, *что*. О ветре: надувая, натягивать. См. **ВЫХВАТИТЬСЯ**.

Ц

ЦВЕТ: геморроидальный цвет лица. См. **ГЕМОРРОИДАЛЬНЫЙ**.

Ч

ЧЕРЕП, -а, м. Панцирь (у черепахи). Ноги, по обычаю портных, сидящих за работою, были нагишом. И прежде всего бросился в глаза большой палец, очень известный Акакию Акакиевичу, с каким-то изуродованным ногтем, толстым и крепким, как у черепахи череп.

Ш

ШТУРМОВОЙ: штурмовой вист. Род азартной карточной игры. Даже в те часы, когда совершенно потухает петербургское серое небо и весь чиновный народ наелся и отобедал, кто как мог <...> — словом, даже в то время, когда все чиновники рассеиваются по маленьким квартирам своих приятелей поиграть в штурмовой вист, <...> — словом, когда всё стремится развлечься, — Акакий Акакиевич не предавался никакому развлечению.

Э

ЭКСТРЕННОСТЬ, -и, ж. Здесь: что-л. непредусмотренное, внезапное, залихватское, лихое, эксцентричное. Шампанское сообщило ему расположение к разным экстренностям, а именно: он решил не ехать еще домой, а заехать к одной знакомой даме, Каролине Ивановне, даме, кажется, немецкого происхождения, к которой он чувствовал совершенно приятельские отношения. Надобно сказать, что значительное лицо был уже человек немолодой, хороший супруг, почтенный отец семейства. Ср. экстренность 'срочность, безотлагательность'.

В.С. ЕЛИСТРАТОВ
Москва

Слова текут – Вода живая

Сушуар и климазон

Впервые слово *сушуар* я услышала лет пятьдесят назад, когда ждала подругу в парикмахерской. Поделилась новым словом с коллегами:

– Вы ослышались, – сказала мне наша преподавательница французского языка. – Это что, сушилка для волос? Тогда это *эшуар*, от *sécher* ‘сушить’. – Но там было написано: «СУШУАРЫ НЕ РАБОТАЮТ!» – возразила я ей.

Загляните в любую рекламу парикмахерского оборудования или просто запросите Интернет на слово *сушуар*, и на вас обрушится ворох информации.

Однако найти это слово в словарях не так-то просто. Его нет, например, в академических изданиях – 17-томном «Словаре современного русского литературного языка» (М.; Л., 1963. – Т. 14) и даже в «Русском орфографическом словаре» (под ред. В.В. Лопатина, 2005). Не обнаружился *сушуар* в словаре «Новые слова и значения» (М., 1971) и серии словарных материалов «Новое в русской лексике» (1977–1990). Нет его и в объемном «Иллюстрированном толковом словаре иностранных слов» Л.П. Крысина (М., 2011). Да и «иностранный» ли это слово?

В Национальном корпусе русского языка мы обнаружили один-единственный пример его употребления:

Парикмахер: А вот если бы удалось достать фен германского производства...
Жених: Это, по-русски сказать, «сушуар»? Парикмахер: Я предпочитаю говорить «фен».
(Г. Владимов. «Шестой солдат»).

Но тем не менее слову *сушуар* не удалось избежать внимания лексикографов. Оно включено в «Словарь терминов», приложенный к книге И.С. Сыромятниковой «История прически: Учебник для театральных художественно-технических училищ» (М., 1983. – С. 230):

СУШУАР – аппарат для просушивания волос.

Существительное *сушуар* включено и в «Исторический словарь галлицизмов русского языка» Н.И. Епишкина (М., 2010) вместе с примерами его употребления:

СЕШУАР, СУШУАР. *séchoir*. Сушильный аппарат. Пищепром. // В парикмахерской – аппарат для сушки волос. Болванку с париком ставят в сушуар или термостат <сушильный шкаф> и хорошо просушивают. СТИТ 1978 4 28. Все здешние сушуары – экстремисты. Они признают только крайности, или не сушат волос вообще, или сжигают их вместе с кожей. Известия 1. 4. 1990. Сушуар. Сыромятникова.

Хотя Н.И. Епишкин и приводит форму *сешуар*, исходную для французско-нижегородского гибрида во вкусе Н.С. Лескова, но самой этой формы (с е, а не с у) в других текстах нам не удалось найти.

Перед этимологом стоит нелегкая задача квалифицировать это слово. Оно имеет признаки кальки, поскольку переводит французский элемент *séch* русским *суш*, но переводит его не целиком. Русское *сушуар*, скорее всего, надо квалифицировать как народную этимологию французского *séchoir*, чему способствовало, по-видимому, и твердое произношение первого согласного французского слова. (Похожую картину нам пришлось наблюдать с освоением слова *дебил* обслуживающим персоналом психинтерната для хроников в подмосковном селе Остров. Там все, кроме врача-психиатра, произносят это слово как *дубил* – вовсе не с издевательскими намерениями.)

Но диковинный гибрид *сушуар*, возможно, скоро исчезнет из языка, уступив место слову *климазон*. Это улучшенная сушилка для волос, но кто и когда его так назвал, автор настоящей статьи не знает. Дорогой читатель, может быть, вы поможете?

Н.С. АРАПОВА
Москва



100 лет назад, в 1919 г., в белорусском селе родился ученый и педагог Михаил Гапеевич Булахов. Начав свою трудовую деятельность учителем в сельской школе, прослужив в рядах Красной (потом Советской) Армии с 1940 по 1949 г., пройдя с ранениями и наградами трудные дороги Великой Отечественной войны, благодаря энциклопедической образованности, тщательности разносторонней исследовательской работы, величайшему трудолюбию он стал выдающимся славистом, пользовавшимся глубочайшим уважением на всем научном пространстве бывшего СССР и за его границами, оставаясь очень скромным, деликатным и обаятельным человеком. После М.Г. Булахова сохранилось огромное количество трудов по белорусскому и русскому языкознанию в их современном состоянии и истории в разные периоды развития, в том числе и во время единого существования восточнославянских языков. Помимо собственных лингвистических изысканий и учебной литературы, М.Г. Булахов опубликовал трехтомный библиографический словарь «Восточнославянские языковеды» (1976, 1977, 1978), содержащий объективный анализ теорий и взглядов лингвистов, список их трудов, а также публикаций об их жизни и деятельности (работа над этим словарем продолжалась им и впоследствии). А **30 лет назад**, в 1989 г., в Минске вышло великолепное издание «“Слово о полку Игореве” в литературе, искусстве, науке: Краткий энциклопедический словарь», которое автор рассматривал как предварительный этап будущего коллективного составления полной энциклопедии «Слова», скромно представляя «справочник только о важнейших достижениях в исследовании и творческом освоении произведения с 90-х гг. XVIII в. до нашего времени».

У нас на уроке

Рассказываем об экскурсии

Чтение текста

В 52 школе, в 5 классе учились два брата-близнеца, Сережа и Коля. Они были так похожи! Даже мама часто путалась и наказывала Сережу вместо Коли, а Колю вместо Сережи.

Однажды приходят Коля и Сережа домой и сразу к маме.

– Мама, мы были на экскурсии! В этом! – радуется Коля (а может быть, Сережа). – Там такой огромный этот!

– Слон, – уточняет Сережа (м. б., Коля). – Нас сегодня водили в зоопарк вместо биологии. Ничего особенного.

– А у одного эта как антенна! – радуется Коля (м. б., Сережа). – Представляешь! До третьего этажа!

– Шея. Жираф, – уточняет Сережа (м. б., Коля). – Жираф – 6 метров 10 сантиметров, шея – 2 метра 4 сантиметра, там на табличке написано. Так что до третьего этажа не дотянется.

«Какие они у меня все-таки разные, – думает мама. – Коля (м. б., Сережа) такой впечатлительный, а Сережа (м. б., Коля) такой внимательный». (А. Ги в а р г и з о в).

Слово учителя

Братья-близнецы Сережа и Коля были на экскурсии в зоопарке. Что же они там увидели? Давайте послушаем Колю: «Мам, мы были на экскурсии! В этом! ... Там такой огромный этот! ... А у одного эта как антенна!» Вы что-нибудь поняли? Коле не хватает слов, чтобы выразить свою мысль, он не может назвать животных, которых видел. Зато его переполняет восторг, восхищение. Он счастлив!

А Сережа с легкостью может указать в сантиметрах длину шеи жирафа и рост животного в целом. Он наблюдательный. Но слушать его рассказ об экскурсии скучно, видимо, в зоопарке ему было неинтересно.

Если вы решили поделиться впечатлениями о том, что увидели или услышали, постарайтесь придерживаться нескольких правил.

1. Рассказывайте только то, что знаете наверняка.
2. Делитесь впечатлениями эмоционально, с увлечением – тогда собеседники будут слушать вас с интересом.
3. Не перескакивайте с одного на другое.
4. Выражайте свою мысль точно и ясно.

Выполнение заданий

Задание 1.

Определите, какое слово в каждом предложении употреблено в несвойственном ему значении, замените его тем словом из правой колонки, которое подходит по смыслу. При затруднении воспользуйтесь словариком.

Запишите получившиеся предложения.

1. На прошлой неделе мы с классом были в витрине изобразительных искусств. • реконструкция
• экспонат
2. Во время раритета ребята познакомились с историей города Киева. • музей
• экскурсия
3. Экспонат с увлечением вел экскурсию. Мы многое узнали из его рассказа. • реставрация
• галерея
4. Галерея представляла военные действия 1941 года под Москвой. • панорама
5. Каждый год в сентябре на Бородинском поле проводится реставрация военных действий 1812 года. • манекен
• раритет
6. В панораме было представлено восточное оружие XV века. • витрина
7. Мы долго рассматривали коллекцию экскурсоводов, привезенных из Лувра. • диорама
• макет
8. В следующем зале нас ожидал манекен средневековой крепости. • экскурсовод

С л о в а р и к:

Витрина. Застекленный шкаф или ящик под стеклом для показа разных предметов. *В левой витрине можно увидеть серебряные блюда XVII века.*

Галерея. 1) Последовательный ряд (образов, типов). *Галерея портретов.* 2) Специальное помещение, в котором представлены предметы искусства. *Картинная галерея.*

Диорама. Живописное произведение с фигурками и разными тематическими предметами на переднем плане. *В кружке по моделированию ребята создают диорамы, иллюстрирующие боевые действия во время войны 1941–1945 годов.*

Макет. Предмет, который точно воспроизводит в уменьшенном виде или в натуральную величину какой-л. другой предмет; модель. *Макет памятника, макет города.*

Манекен. Кукла в рост человека или фигура в виде человеческого туловища для показа одежды (в магазинах, ателье, музеях). *На манекене представлена одежда императрицы Елизаветы Петровны.*

Панорама. 1) Вид местности, открывающийся с высоты. *Панорама города.* 2) Картина больших размеров с объемными предметами на первом плане. В отличие от диорамы, панорама располагается вокруг зрителя, по кругу. *Панорама обороны Севастополя 1855–1856 годов.*

Раритет. Редкость, ценная редкая вещь.

Реконструкция. Восстановление по сохранившимся остаткам и описаниям. *Реконструкция динозавра. Этот экспонат – реконструкция.*

Реставрация. Восстановление обветшалых или разрушенных памятников искусства, старины в прежнем, первоначальном виде.

Экспозиция. Размещение предметов, которые выставляются для обозрения. *Открылась новая экспозиция.*

Экспонат. Предмет, который выставляется для обозрения в музее или на выставке. *Экспонаты руками не трогать!*

Задание 2.

Прочитайте фрагмент фантастической повести Кира Булычева «Миллион приключений» о юных биологах – друзьях Алисы Селезневой, которые отправились на экскурсию в Институт времени.

Разделите текст на части и озаглавьте их. После повторного прочтения перескажите текст.

Выпишите из текста выражения, которыми можно было бы заменить фразу «там были...». О б р а з ц: *там были – у стены выстроились* и т.д.

Сначала Ричард показал биологам Институт времени. Всего там три зала с кабинками для путешествий в прошлое. В будущее, как известно, попасть нельзя, потому что его еще нет. Сколько кабин, столько и отделов.

Первый – исторический. Временщики, которые там работают, пишут подробную, точную, иллюстрированную историю человечества.

Ребята попали в галерею, где висели объемные, цветные фотографии знаменитых людей прошлого. Там были портреты Гомера, Жанны д'Арк, молодого Леонардо да Винчи и старого Леонардо да Винчи, вождя гуннов Аттилы и даже Ильи Муромца, который оказался молодым голубоглазым усачом. Там же были тысячи картин, снятых в самые различные эпохи. Например, вид города Вавилона с птичьего полета, пылающий Рим, подоженный Нероном, и даже деревня, которая когда-то стояла на месте Москвы...

<...>

– С ума сойти! – ахнул Пашка, входя в следующую комнату.

Здесь временщики хранили свое оборудование: одежду, обувь, оружие, украшение. Рядами тянулись шкафы с кафтанами и мушкетерскими плащами, стояли строем ботфорты и римские сандалии, громоздились шляпы с перьями и зеленые чалмы в рубинах и бриллиантах. У стены выстроились рыцарские доспехи.

– Это все настоящее? – спросил Пашка.

Никто ему не ответил. <...> Пашкины ноги приросли к полу – уйти отсюда было выше его сил. Пришлось Ричарду за руку увести Пашку из зала.

Задание 3.

1. Прочитайте часть авторского вступления к книге «Где живет единорог, или Зоологические истории». Обратите внимание, как по-разному могут соединяться однородные члены предложения: попарно, с помощью повторяющегося союза, без союзов; ряд однородных членов может заканчиваться обобщающим словом или начинаться им. Составьте схемы предложений с однородными членами.

Много музеев в Петербурге, за неделю все не обойти. В одном хранятся старинные морские карты, модели парусных кораблей и оружие, принадлежавшее прославленным адмиралам. В другом – посуда из кокосовых орехов, ножи из раковин, украшения из птичьих перьев. Это вещи самых разных народов, живущих на Земле. А в просторных залах Эрмитажа *ты увидишь изображения древних богов и героев, рыцарские латы и мечи, будешь любоваться картинами великих мастеров.*

Но есть в Петербурге музей, где не найти ни картин, ни золотых украшений – и все-таки в его залах всегда много посетителей. Это музей животных, Зоологический музей. *Поднимешься по широкой лестнице* – и перед тобой, как каркас большого корабля, возникнет скелет синего кита, самого крупного животного, какое только есть на Земле. Он едва-едва помещается в просторном светлом зале.

Ряды витрин поведут тебя все дальше, в яркий, пестрый и удивительный мир. За громадным стеклом, в синей морской глубине, *ты увидишь крылатых скатов*, совсем не похожих на привычных для нас рыб. *Раковины из далеких морей привлекут* твой взгляд своими нежными узорами. *Ты удивишься* тому, как много будет вокруг животных со всего света: змей, лягушек, птиц и зверей. (В. Т а н а с и й ч у к).

2. Еще раз перечитайте текст. Понаблюдайте за тем, как автор описывает, что находится в музее: он как будто проводит тебя, читателя, по залам музея, и тогда «ты» становишься действующим лицом. Но можно выбрать и другую тактику описания: строить предложения, в которых нет действующего лица (это будут односоставные предложения).

3. Преобразуйте данные двусоставные предложения в односоставные.

Экскурсовод показал нам украшения из птичьих перьев.	Нам показали ...
Экскурсовод повела нас на второй этаж по широкой лестнице.	
Экскурсовод рассказал посетителям о детстве писателя.	
В конце путешествия по залам музея экскурсовод задала слушателям вопросы.	

4. Перечитайте предложения с однородными членами. Составьте схемы этих предложений.

Задание 4.

Прочитайте рассказ ученика о том, что он увидел и узнал в московском доме-музее И.С. Тургенева. Познакомьтесь с замечаниями учителя к рассказу. Перепишите рассказ ученика, учитывая эти замечания.

Рассказ ученика	Рекомендации учителя
<p>(1)Мы недавно ездили в дом И.С. Тургенева. (2)Маршрут таков: мы проезжали Маросейку, Ленивку (самую маленькую улицу), Остоженку, Армянскую (там учился Иван Сергеевич), Большой Каретный переулок и другие. (3)Сама же экскурсия была очень интересная. (4)В музее нам показали всю личную жизнь Тургенева. (5)Его собак, ружья, книги, кабинет, комнаты, записи, журналы... даже перо! (6)Словом, всё. (7)Мы посмотрели мультфильм «Муму». (8)Я не плакал, но мультик был действительно очень трогательным. (9)Но у некоторых детей он вызвал неадекватную реакцию. (10)Также я узнал, что Муму – испанский спаниель. (11) И.С. Тургенева посадили в тюрьму за написанный некролог на смерть Н.В. Гоголя. (12) Это было в воскресенье. (13)Мне очень понравилось. (Михаил, V класс)</p>	<p>1) Общее замечание: в тексте рассказа об экскурсии нарушена последовательность изложения; допущен ряд грамматических и речевых ошибок. Давайте попытаемся исправить ошибки!</p> <p>2) Наверно, ездили не в дом Тургенева, а в дом-музей Тургенева.</p> <p>3) Предложение 2 лучше начать так: <i>дорога к музею пролегла через улицы: Маросейку...</i></p> <p>4) Предложение 3 в этом месте текста расположено неудачно. Хорошо бы это предложение поставить в конец рассказа.</p> <p>5) В предложении 4 допущена речевая ошибка: разве можно показать личную жизнь? Наверно, можно о личной жизни рассказать, а личные вещи писателя – показать. И все же не все вещи можно показать: можно ли в музее увидеть живых собак? Скорее имеется в виду фотография собаки или изображение ее на картине.</p> <p>6) Между предложениями 6 и 7 нет связи. Можно было бы добавить слово <i>потом</i> или фразу <i>после осмотра дома</i>.</p> <p>7) Предложения 10 и 11 относятся к теме «личная жизнь Тургенева», а не к мультфильму. Поэтому логичнее было бы поместить эти предложения после предложения 5. Иначе нарушается композиция текста, последовательность изложения.</p> <p>8) Предложение 12 лучше совместить с первым: «В воскресенье мы ездили...»</p> <p>9) В последнем предложении хорошо бы точнее выразить свое отношение к экскурсии. Понравилось что? Мультфильм или рассказ о жизни писателя? А может, и то и другое?</p>

Задание 5.

В приведенных предложениях подчеркнуты речевые и грамматические ошибки. Запишите предложения в исправленном виде.

1. Мы с классом ездил в музей Тургенева. Наш маршрут начинается с проспекта Маршала Жукова.
2. Мы вышли из автобуса на Армянском переулке.
3. Оказывается, что Тургенев любил охотиться.
4. Это дом-музей И.С. Тургенева. В этом доме есть подвал и два этажа вверх.
5. В следующем зале были портреты маменьки и папеньки Тургенева, Гоголя и Тургенева.
6. Экскурсовод стал рассказывать нам о биографии Тургенева и о его произведениях.
7. Я ездил на Останкинскую телебашню. Мы поднялись на 577 м, там смотрели в большие окна и прозрачный пол. Я ходила по нему с опаской, а папа ходил как по простому полу, а мама и вовсе не решилась.
8. Вот только, что мне не понравилось, это то, что нас заставили вынуть все из карманов, проверяли спецшукой, проходили через стеклянную дверь, которую открыть можно только карточкой со своими инициалами.

Задание 6.

Прочитайте отдельные предложения о посещении Московского планетария. Расставьте предложения так, чтобы получился связный рассказ.

1. Это удивительный музей, потому что здесь можно не только смотреть и изучать что-то, но и трогать, крутить, нажимать разные кнопки и рычаги.
2. Мы пошли с бабушкой в планетарий, как только он открылся после реконструкции.
3. Музей разделен на несколько частей: интерактивный музей «Лунариум», музей Урании, Большой и Малый звездные залы, обсерваторию.
4. Именно здесь каждый аппарат можно привести в действие.
5. Особенно мне запомнился маятник Фуко.
6. Мы с бабушкой тоже пошли в этот зал и посмотрели фильм о малых и больших звездах, о созвездиях.
7. Тогда на одном аппарате можно почувствовать, как отличается сила притяжения на Земле и на Луне, на другом – выяснить, каким будет твой вес на разных планетах.
8. Мне больше всего понравилось в «Лунариуме».
9. Есть в «Лунариуме» экспонат, который демонстрирует два способа передвижения – в воздушном пространстве (на примере полета вертолета) и в безвоздушном пространстве (на примере полета космического корабля).
10. Главное: внимательно прочитать, что написано в инструкции к каждому экспонату, и точно ее выполнить.
11. А есть такой экспонат, с помощью которого можно увидеть, как возникают электрические молнии.
12. Этот ученый с помощью колебания маятника доказал, что Земля вращается.
13. Экскурсия по планетарию обычно заканчивается просмотром фильма в Большом звездном зале.

Ответ: 2, 3, 1, 8, 4, 10, 9, 7, 11, 5, 12, 13, 6.

Задание 7.

Напишите рассказ о посещении музея или об экскурсии, которую вы недавно совершили с одноклассниками или родителями. Воспользуйтесь знанием слов из словарика, сочетаниями слов, которые вы выписывали и составляли, выполняя задания 2 и 3. Чтобы ваш рассказ получился последовательным, составьте план.

Е.В. ПЕРЕСВЕТОВА
Москва

А я делаю так...

Игра «Охотники за признаками»

Пожалуй, одним из самых скучных, а потому непривлекательных видов деятельности на уроках русского языка для учеников является морфологический разбор. Трудности вызывает необходимость запоминания постоянных и непостоянных признаков различных частей речи. На мой взгляд, это связано еще и с тем, что ученики не понимают, для чего нужно эти признаки заучивать. Не буду пускаться в пространные рассуждения о том, действительно ли есть необходимость в умении выполнять морфологический разбор в условиях современной реальности – ограничусь лишь тем, что этот вид разбора является обязательным условием демонстрации уровня знаний при выполнении контрольных работ разного типа – от диктантов до всероссийских проверочных работ. А значит, выучить план разбора школьник должен.

Помня свои не самые приятные ощущения школьных времен при виде над словом цифры «3», символизирующей необходимость выполнить морфологический разбор, я твердо решила, что мои ученики не должны испытывать подобные чувства. Начав работать с V классом и видя их горящие глаза, я понимала, что именно от того, как будет преподнесена эта тема, у детей сложится отношение к морфологическому разбору, а возможно – и к русскому языку в целом. Осознание того, что нужно в первую очередь поднять мотивацию при выполнении морфологического разбора, подвигло меня разработать игру «Охотники за признаками».

В дальнейшем эта игра совершенствовалась – и в окончательном виде представляет собой нашу совместную разработку с учениками V–VI классов.

Игра «Охотники за признаками» очень проста и не требует никаких материальных вложений. Возможны варианты ее проведения. Опишу тот вариант, к которому мы пришли с учениками в текущем учебном году.

Закончив изучение одной из частей речи, я обычно раздаю ребятам план морфологического разбора. Уже при изучении следующей части речи ученики осознают, что первая (вопрос и определение части речи) и третья (синтаксическая функция) части разбора одинаковы, и сложности в их запоминании не возникает. А вот вторая часть – морфологические признаки – изменяется, и запомнить ее сложнее всего.

Отрабатываю определение части речи и проверяю, как ученики запомнили ее признаки, следующим образом. Класс делится на команды: в нашей школе классы малокомплектные, поэтому обычно образуется две команды. Но варианты возможны. На экран выводятся написанные вразброс слова изучаемой части речи, морфологические признаки которых не повторяются (см. рис.). При отсутствии интерактивной доски эти слова можно написать мелом на обычной доске.

	без Софьи		с Васей	
мертвец	едой	грязнуля	без имени	
	о племени	о Михаиле	весну	о родителях
в Москве	без зубов		к куропатке	о мышах
	под одеялом	волосами		Барбоса
с дочерью		о Лилии	в пути	
в Токио	с куклой		с тюлем	

Рис. Имена существительные.

Эти же слова написаны на карточках, которые находятся у учителя.

Выходит игрок одной из команд, берет карточку у учителя (карточки могут лежать в определенном месте, но учитель должен видеть, какую карточку взял ученик). Задача игрока – объяснить остальным участникам игры, что это за слово, называя только его морфологические признаки: сначала – постоянные, затем – непостоянные. За каждый забытый или неправильно названный признак учитель снимает у команды 10 очков. При особо строгом подходе можно снять баллы, если ученик перепутает порядок называния признаков. Если все признаки были названы правильно, команда получает 10 очков. Команда, первой угадавшая слово, также получает 10 очков. Если команда называет вариант, оказавшийся неверным, то теряет 10 очков.

Как видим, алгоритм достаточно прост. Игроки выходят объяснять слово по очереди – до тех пор, пока не выйдут все представители обеих команд. После этого осуществляется общий подсчет баллов, которые записываются учителем на доске. Важно отметить, что параллельно капитаны команд ведут лист учета ответов игроков своей команды (см. табл.).

Таблица

Лист оценивания

Имя участника	Сколько баллов заработала команда благодаря участнику	Сколько баллов команда потеряла из-за участника	Оценка	Подпись

По окончании игры в зависимости от результата каждая команда получает свой комплект оценок. Например, победившая команда может получить три пятерки, три четверки, а проигравшая – одну пятерку, две четверки и три тройки. Задача капитанов – совместно с участниками справедливо распределить оценки внутри команды, для чего и необходим лист оценивания. Если участник согласен с оценкой, он ставит подпись в последней графе. В противном случае обсуждение результативности игрока проводится всем классом.

В результате – уже после первой игры – ученики понимают, что, не выучив морфологические признаки, они подводят не только себя, но и всю команду, и на следующий день обычно все учащиеся приходят стопроцентно готовыми к «бою».

Игра вызывает неподдельный интерес у учащихся и даже азарт, а главное – ученики ждут, когда же они изучат часть речи и дело дойдет до морфологического разбора. А значит, цель достигнута.

Плюсом этой игры является ее универсальность. Ее можно проводить при изучении практически любой темы, где слово (понятие) входит в систему различных классификаций.

А.Ф. САГИТОВА
г. Иннополис



Особенности преподавания русского языка в православной гимназии

Каждый учитель-словесник знает: на уроках русского языка можно не только прививать навыки грамотной устной и письменной речи, не только готовить учащихся к экзаменам, но и формировать нравственные установки через тексты, подобранные для работы.

Недаром с давних пор в качестве упражнений по русскому языку используются прозаические и стихотворные отрывки из художественных произведений и научно-популярных текстов, пословицы русского народа, высказывания великих людей и т.п.

Это учитывалось во все времена. Так, тексты дореволюционных российских учебников имели монархическую, религиозную составляющую. Естественно, в советское время их заменили идеологизированные учебные материалы. В 1990-х – начале 2000-х гг. на страницах некоторых школьных учебников появились жаргонные фразы, сомнительного свойства анекдоты (все это якобы в рамках изучения русской лексики).

В последнее десятилетие идет обновление текстового содержания учебников. Одним из главных критериев стала этическая и эстетическая ценность текста того или иного упражнения. Составители программ поднимают планку для образовательных материалов. Сейчас важно не развлекать детей (ведь развлечений им хватает вне школы), а приобщать к культурному наследию страны, учить самостоятельно мыслить, прививать художественный вкус.

Словесникам, преподающим в православных гимназиях, приходится задумываться и о том, как органично включить в материал уроков православный компонент. Эта задача не из легких, но при целенаправленном поиске можно найти подходящие источники.

Для этого педагогу нужно регулярно читать и перечитывать православную литературу: Евангелие, Псалтирь, молитвослов, жития святых, труды Иоанна Златоуста и др. При чтении необходимо делать выписки, чтобы в дальнейшем использовать их в ходе того или иного урока.

Цитаты из этих текстов, приведенные на уроках русского языка в качестве учебного материала, помогут, с одной стороны, приблизить к детям Слово Божье, а с другой – позволят внимательнее подойти к учебным задачам.

Приведем конкретные примеры заданий, использованных нами на уроках русского языка.

1. V класс. Морфемика. Задание: подберите слова разных частей речи и их форм, однокоренных со словом *молитва*, обозначьте морфемы. Примеры слов: *молиться, помолиться, умолить, вымолить, взмолиться, молитвенный, молитвенник, молитвослов*. (Это задание может быть дано и в VII классе, тогда у учеников будет более широкий выбор – причастия, деепричастия, наречия. Например, *молящийся, взмолившийся, намоленный, молясь, помолившись, молитвенно*.)

2. VI класс. Изучение словообразования. Тема «Сложные слова». Ребята получают домашнее задание: выписать из молитвослова 10 слов с двумя корнями, произвести морфемный и словообразовательный анализ этих слов.

Приводим примеры слов, найденных учащимися: *благодарение, животворящий, целомудрие, милосердие, благословение...*

3. VI класс. Тема «Правописание приставок при- и пре-». Записываем в «Ученический словарь» следующие слова: *Преображение, Преподобный, Пресвятой, Причастие, Пресвитер, Преосвященство, престол, приобщение.* Поясняем значение слов, подчеркиваем орфограммы, составляем предложения с этими словами. Дома ребята учат их написание, прописывая их по 5–7 раз. Через несколько уроков на этапе повторения темы возвращаемся к этим словам – пишем словарный диктант.

Основная трудность в использовании подобных упражнений – это органичное вплетение их в «ткань» урока. Учителю приходится продумывать материал таким образом, чтобы не было резкого контраста между православным компонентом и традиционными упражнениями из учебника и учебных пособий.

Кроме названных типов заданий учитель-словесник может время от времени подбирать для контрольного диктанта или изложения текст на религиозную тему, имеющий при этом культурологическое содержание. Приведем пример:

Контрольный диктант по теме «Деепричастие». VII класс

Самая известная икона Андрея Рублева – это «Троица», созданная в XV веке. Она пронизана великой тишиной. Бурлящие эпохи рождают произведения, лучащиеся абсолютным спокойствием.

На иконе изображены три молчаливых ангела, склонившихся над чашей. Спустившись на землю, они словно беседуют между собой о том, как помочь людям преодолеть раздоры и беды.

Слева находится старший ангел. Указывая десницей на чашу, он как бы говорит без слов: «Вынесем все испытания во имя Родины». Средний ангел, осеня десницей чашу, поддерживает беседу без слов: «Я готов испить эту чашу испытаний». Справа сидит самый юный ангел. Склонив смиренно голову, он отзывается без слов: «Я с вами».

Крылья беседующих ангелов, соприкасаясь друг с другом, сходятся. Если всмотреться вдумчиво, то все три ангела на иконе Рублева в единении своем образуют чуть вытянутый круг – солнышко.

«Троица» Андрея Рублева воспевает дружбу, согласие, мужество во имя Родины и предвещает добрые перемены в жизни народа. (По В. Липатову). (Новикова Л.И., Соловьева Н.Ю. Правописание окончаний различных частей речи. – М., 2015. – С. 83–85).

Этот контрольный диктант предваряется кратким комментарием учителя об Андрее Рублеве, о времени и месте создания его «Троицы». На экране проектора ребята видят изображение иконы.

После диктанта следует **грамматическое задание:**

1. Подчеркнуть все деепричастные обороты в тексте.
2. Выполнить синтаксический разбор предложения: *Крылья беседующих ангелов, соприкасаясь друг с другом, сходятся.*
3. Выполнить морфологический разбор деепричастий: *спустившись, указывая.*

Наши приемы в большей степени будут полезны словесникам православных гимназий. У данных учебных заведений есть своя специфика. Так, в программе православной гимназии наряду с основными предметами программы есть такие, как: «Основы православной веры», «Основы православной культуры», «Церковнославянский язык», «Церковное пение» и др., и необходимость междисциплинарных связей очевидна. Учителя-предметники включают православный

компонент в материал отдельных уроков, чтобы формировать у учащихся цельное мировоззрение, в котором органично сочетаются светская наука и религиозные представления.

И дело не только в требованиях православных гимназий. Дело в том, что подрастающее поколение в современном мире стремится найти свои ориентиры. Подростки в любую эпоху – это люди ищущие, они не довольствуются готовыми рецептами, им нужен свой путь. К сожалению, за юные умы и сердца идет нешуточная борьба. С экранов телевизоров, с рекламных щитов, со страниц газет и листовок огромным бурным потоком льется мирская, и зачастую мерзкая (говорящее созвучие!), информация. Педагоги же всеми силами стремятся противопоставить ей вечные нравственные законы человеческой жизни. Здесь на помощь приходит классическая литература, музыка, живопись, поучительные эпизоды русской истории, мемуары великих людей и другой ценный в содержательном плане материал.

Мы лишь призываем расширить этот список, включив туда цитаты из Священного Писания, из трудов святых подвижников Церкви. Ниже приводим подобранные нами цитаты, которые можно привлекать для работы на уроках русского языка. Например, для написания сочинений-рассуждений:

Не верь своему помыслу: ни когда он говорит, что ты пропащая, ни когда величает тебя святой. (Блаженной памяти старец Паисий Святогорец. Слова / пер. с греч. – М., 2007. – Т. III. – С. 46).

Тот, кто считает, что он способен исправлять других, имеет много эгоизма. (Указ. соч. – Т. II. – С. 83).

Пока человек остается в самом себе, он не может стать человеком небесным. (Указ. соч. – Т. II. – С. 220).

Никогда не должно осуждать других за какие-либо слабости или пороки, потому что осуждающий наказывается часто от Бога попусшением делать то же самое, что осуждал в других. (Св. праведный Иоанн Кронштадтский Христианский смысл жизни: сб. ст. – М., 2006. – С. 276).

Ни одна добродетель, ни одно духовное дарование, ни одна заповедь не способны возвести человека на такую высоту, как молитва, поэтому она – царица всех добродетелей. (Архимандрит Рафаил (Карелин). Умение умирать, или Искусство жить. – М., 2007. – С. 371).

К.В. ГОЛОВА
Челябинск

Как говорят дети...

Однажды, рассказывая что-то в общем разговоре, я неосмотрительно употребила просторечную форму имени *Людка* (в 3-м лице). Присутствовавший при этом Алеша (4,5 года), уже просвещенный мамой, что нехорошо так пренебрежительно людей называть, встрепенулся: «Почему ты говоришь *Людка*?» Прикусив язык, начала рассказывать ему о том, что слова с *к* (конечно, не употребляла термин *суффикс*) могут иметь не только уничижительное, но и уменьшительное или ласкательное значение. Привела пример близкого мальчику существительного женского рода *машина* – *машинка*. Он тут же радостно включился в игру, образуя соответствующие слова. Первый его взгляд попал на окно, воскликнул: «Окношко!» В его головке произошла мимолетная контаминация слов *окно* (результат древнего процесса опрощения, пережитого словом *окно*, в котором утратилась семантическая связь с производящим словом *око*, вместо которого мы говорим в обычной речи *глаз*) и уменьшительно-ласкательного *окошко* (чередование *н/ш* типа *баран* – *барашек*, *ремень* – *ремешок*, *гребень* – *гребешок* отмечается в памятниках русской письменности с XV в. и находит иногда очень сложное объяснение у лингвистов; см., например: А р а п о в М.В., А р а п о в а Н.С. К истории словообразовательной модели *баран* – *барашек*, *гребень* – *гребешок*, *корень* – *корешок*, *окно* – *окошко* // Этимологические исследования по русскому языку. – М., 1966. – Вып. V. – С. 5–13).



Поэтимы

(Поэтические загадки по этимологии)

77. 'Слой верхний земли' чтобы обозначать,
Скажите, 'подметка' как стала звучать?

Ответ:

Древнее *подъшьва* не только дало слово *подошва* 'нечно подшитое; нижняя деталь обуви, подметка', но и приобрело значение 'нижняя поверхность ступни' (Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – М., 1986–1987. – Т. III. – С. 299), а в форме *почва* (которое в олонецких говорах имеет значение 'подошвенная кожа') получило еще и значение 'поверхностный слой земли' (Там же. – С. 347), по которому как бы ступают подошвами. Типичная метонимия, перенос наименования по смежности.

78. Он был в отряде всех главней,
Возглавил факультет,
А в ней по-русски столько дней,
Сколько в английском лет.
Не их ли родственник (на вид)
В искусстве дерзко знаменит?

Ответ:

Декан – лат. *decanus* 'старший над десятью' (Фасмер М. Указ. соч. – Т. I. – С. 495), *декада* 'десяток дней' и англ. *decade* 'десяток лет' через лат. из греч. *decas* 'десяток' (Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etymonline.com>). Но *декадент* – от франц. *decadent*, букв. 'приходящий в упадок' (Там же).

79. Знак того, что пропускают ход,
Документ гражданский постоянный,
И для магазинов переход,
И сезонный ветер в океане...
С танцевальный шагом не родня ли?
Отчего же «эс» они роняли?

Ответ:

Пас – от франц. *je passe* [пас] 'воздерживаюсь от хода; прохожу мимо', *паспорт* – через ряд языков от итал. *passaporto* 'письменное разрешение на проход через порт', *пассаж* – франц. *passage* 'проход' (Фасмер М. Указ. соч. – Т. III. – С. 211, 213); из исп. *passat* 'постоянный ветер'; франц. *pas, na* 'шаг в танце', от лат. *passus* 'шаг' (Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etymonline.com>). Орфографическая трудность здесь в традиционном написании с или сс.

80. Конец и начало, как бык и пчела,
Их сходство скрывает минувшего мгла.

Ответ:

Исторически однокоренные пары: 1) *конец* с историческим корнем *-кон-* и *начало*, где *-ча-* восходит к корню **-ken-*, когда-то отличались только гласным *о/е* (Фасмер М. Указ. соч. – Т. III. – С. 51); 2) *бык* от глагола со значением 'мычать, гудеть' (Там же. – Т. I. – С. 258) и *пчела* < **ьсѣла*, связано с *бучать* 'жужжать', *бучень* 'шмель' (Там же. – Т. III. – С. 416).

- 81.** 'Листок' для проезда, для входа в кино
В родстве был с 'посланием' папским давно,
И то же созвучие с 'местом торгов'
Связало нам 'сумку' и 'кров школяров'.

Ответ:

Исторически связаны (прежде уменьшительное) франц. *Billet*, *билет* (Фасмер М. Указ. соч. – Т. I. – С. 165) и *булла*, латинское средневеков. *bullā* 'послание (папы римского)' (Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etymonline.com>), откуда и англицизм *билль* (*bill*). То же соотношение *у/у* в корнях пары *биржа*, которое через голл. от франц. *bourse* 'кошелек, биржа' (Там же. – С. 166), и латинское *bursa*, *бурса* 'общежитие при духовном училище' < 'сумка' (Фасмер М. Указ. соч. – Т. I. – С. 246).

- 82.** В 'контроле' и в 'классе', в 'приеме посла',
Как в 'марке' машины основа была.

Ответ:

Аудит 'контроль достоверности финансовой отчетности', от лат. *auditus* 'слушание'; *аудиенция* 'прием посла (и проч.) главой государства', от лат. *audentia* 'выслушивание' (Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etymonline.com>), *аудитория* 'учебное помещение, где слушают лекции', от лат. *auditorium* (Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. – М., 1994. – Т. I. – С. 59), «*Ауди*» – 'марка автомобиля' и автомобильная компания в составе концерна Volkswagen, от лат. *audi* [ауди] 'слушай', как указание на тихую работу двигателя.

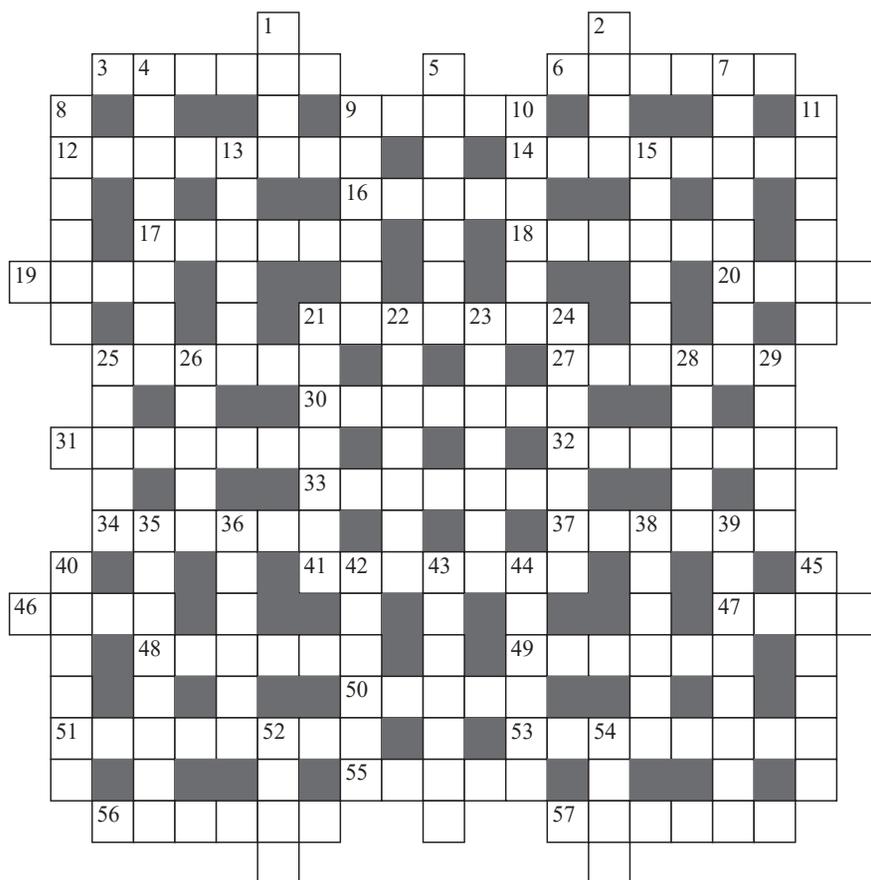
- 83.** В 'том, что видно' в паспортах,
В 'проверяющем', в 'пайках' –
Прежде общий корень скрыт,
Он о 'встрече' говорит.
Близкий корень – на экране
И в Творца предначертании.

Ответ:

Виза – букв. 'просмотренная, т.е. одобренная' (Этимологический словарь современного русского языка / сост. А.К. Шапошников: в 2 т. – М., 2010. – Т. 1. – С. 116–117), *ревизор* 'пересматривающий' и *провизия* 'предусмотрительно (взятое)' (Фасмер М. Указ. соч. – Т. III. – С. 455, 371), *визит* 'свидание' (Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. – М., 1994. – Т. I. – С. 150) – все эти слова восходят к лат. основе страдательного причастия прошедшего времени *vis-um* 'увиденное', а *провиденция* 'предвидение, провидение' и *видео* 'кино' – к лат. основе наст. времени *vide-o* 'вижу' (Этимологический словарь современного русского языка / сост. А.К. Шапошников: в 2 т. – М., 2010. – Т. 1. – С. 115).

В.В. ШАПОВАЛ
Москва

Кроссворд



По горизонтали. **3.** Синоним слова *передник*. **6.** Рассказ М. Горького. **9.** Имя Маргариты де Валуа в романе А. Дюма. **12.** Трагедия Софокла. **14.** Экзотический фрукт. **16.** Латиноамериканский танец. **17.** Остров в Средиземном море. **18.** Город в Германии на реке Эльбе. **19.** Государство в Южной Америке. **20.** Приспособление для фиксации сломанной кости. **21.** Индонезийский остров. **25.** Жанр русского эпоса. **27.** Французский киноактер и шансонье. **30.** Самая высокая часть чего-либо. **31.** Столица Грузии. **32.** Героиня оперы Дж. Верди «Трубадур». **33.** Журнал Н.И. Новикова. **34.** Церковный староста. **37.** Съедобное бобовое растение. **41.** Река в Мьянме. **46.** Грузовая машина для междугородных перевозок. **47.** Старинная русская мелкая монета. **48.** Планета. **49.** Верхняя мужская одежда, которую носят герои Н.В. Гоголя. **50.** Приморский город в Болгарии. **51.** Польский танец. **53.** Старая русская мера земли. **55.** Древнегреческая богиня. **56.** Столица Филиппин. **57.** Приток реки Лены.

По вертикали. **1.** Французский композитор – автор оперы «Фауст». **2.** Часть спортивной игры. **4.** Стихотворение А. Вознесенского и спектакль по его поэзии в Театре на Таганке. **5.** Верхняя откидывающаяся створка окна. **7.** Русское мучное изделие. **8.** Широкая и длинная безрукавная накидка. **9.** Род больших птиц. **10.** Мастер произносить речи. **11.** Синоним слова *русалка*, которым Печорин назвал девушку-контрабандистку. **13.** Французский композитор. **15.** Церковнославянское соответствие имени *Федор*. **21.** Богиня в древнеиндийской

мифологии. **22.** Советский писатель – летчик-испытатель. **23.** Древнеримское военное судно с тремя ярусами весел. **24.** Приморский город в Италии. **25.** Рассказ Ф.М. Достоевского. **26.** Рассказ И.А. Бунина. **28.** Персонаж оперы Р. Леонкавалло «Паяцы». **29.** Приток Клязьмы. **35.** Опера Дж. Верди. **36.** Город на севере Италии. **38.** Родственный статус бабы Бабарихи в «Сказке о царе Салтане». **39.** Математический термин. **40.** Советский композитор и педагог – один из директоров Большого театра в Москве. **42.** Название нескольких русских рек. **43.** Второй день недели. **44.** Чувство неудовольствия, огорчения. **45.** Стихотворение Ф.И. Тютчева. **52.** Хищное животное. **54.** Нота.

ОТВЕТЫ Кроссворд (2019. – № 1)

По горизонтали. **5.** Турбина. **9.** Франция. **10.** Глинка. **12.** Синица. **15.** Возница. **16.** Полба. **17.** Скандий. **18.** Ямуга. **20.** Нанси. **22.** Овраг. **25.** Весло. **26.** Ванга. **28.** Римини. **29.** Вазари. **30.** Оргия. **31.** София. **32.** Альба. **35.** Аграмант. **39.** Браманте. **42.** Андора. **43.** Одиссей. **44.** Гвардия. **46.** Гримаса. **48.** Вендетта. **51.** «Женитьба». **54.** Фасад. **57.** «Федра». **58.** Луиза. **59.** Муслин. **60.** Равель. **61.** Кошка. **63.** Торги. **64.** Красс. **67.** Магма. **69.** Месяц. **72.** «Природа». **73.** Зелье. **74.** Возглас. **75.** Lentяй. **76.** Чацкий. **77.** Анталья. **78.** Гвоздин.

По вертикали. **1.** «Кусково». **2.** Винница. **3.** Варшава. **4.** Витрина. **6.** Аглая. **7.** Кихну. **8.** Ливан. **9.** Фарси. **11.** Купавина. **13.** Ивановка. **19.** Мимоза. **21.** Сказка. **23.** Варвар. **24.** Гряды. **26.** Висла. **27.** Гвинея. **33.** Людмила. **34.** Барбара. **36.** Рудин. **37.** Мюссе. **38.** Тайга. **39.** Багаж. **40.** Марли. **41.** Наиль. **45.** Овьедо. **47.** Канзас. **49.** «Драма». **50.** Треска. **52.** Неделя. **53.** Тальк. **54.** «Фантазия». **55.** «Свирель». **56.** Доримена. **61.** Корзина. **62.** Крохаль. **65.** «Разгром». **66.** Славкин. **67.** Марля. **68.** Гиена. **70.** Сакко. **71.** Цвейг.

Русский язык в школе и дома. 2019. № 2. 1–24

Редакция:

Т.А. Боброва, А.Е. Куманьева (главный редактор)

Компьютерная верстка – К.В. Морозов

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № 77–7793 от 16 апреля 2001 г.

Редакция журнала «Русский язык в школе и дома»

Адрес редакции: 109544, Москва, ул. Большая Андроньевская, д. 17

Телефон/факс: 8 (495) 671–09–85. E-mail: admin@riash.ru

<http://www.riash.ru/>

© Журнал «Русский язык в школе и дома». 2019

О БОГАТСТВЕ И ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА

...сам необыкновенный язык наш есть еще тайна. В нем все тоны и оттенки, все переходы звуков от самых твердых до самых нежных и мягких; он беспределен и может, живой, как жизнь, обогащаться ежеминутно, почерпая, с одной стороны, высокие слова из языка церковно-библейского, а с другой стороны, выбирая на выбор меткие названия из бесчисленных своих наречий, рассыпанных по нашим провинциям, имея возможность, таким образом, в одной и той же речи восходить до высоты, недоступной никакому другому языку, и опускаться до простоты, осязательной осязанию непонятливейшего человека, – язык, который сам по себе уже поэт и который недаром был на время позабыт нашим лучшим обществом: нужно было, чтобы выболтали мы на чужеземных наречьях всю дрянь, какая ни пристала к нам вместе с чужеземным образованием, чтобы все те неясные звуки, неточные названия вещей, – дети мыслей невыяснившихся и сбивчивых, которые потемняют языки, – не посмели бы помрачить младенческой ясности нашего <языка> и возвратились бы к нему, уже готовые мыслить и жить своим умом, а не чужеземным. Все это еще орудия, еще материалы, еще глыбы, еще в руде дорогие металлы, из которых выкуется иная, сильнейшая речь.

(В чем же наконец существо русской поэзии и в чем ее особенности. 1845 // Соч. – Т. VIII. – С. 408–409).

ЗА САМОБЫТНЫЕ, НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

...Виноват! Кажется, из уст нашего героя излетело словцо, подмеченное на улице. Что ж делать? Таково на Руси положение писателя! Впрочем, если слово из улицы попало в книгу, не писатель виноват, виноваты читатели и прежде всего читатели высшего общества: от них первых не услышишь ни одного порядочного русского слова, а французскими, немецкими и английскими они, пожалуй, наделят в таком количестве, что и не захочешь, и наделят даже с сохранением всех возможных произношений: по-французски в нос и картавя, по-английски произнесут, как следует птице, и даже физиономию сделают птичьей, и даже посмеются над тем, кто не сумеет сделать птичьей физиономии. А вот только русским ничем не наделят, разве из патриотизма выстроят для себя на даче избу в русском вкусе. Вот каковы читатели высшего сословия, а за ними и все причитающие себя к высшему сословию! А между тем какая взискательность! Хотят непременно, чтобы все было написано языком самым строгим, очищенным и благородным, словом, хотят, чтобы русский язык сам собою опустился вдруг с облаков, обработанный, как следует, и сел бы им прямо на язык, а им бы больше ничего, как только разинуть рот да выставить его.

(«Мертвые души»).

(Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений. – М.: Изд. АН СССР, 1951.)

(К статье М.Р. Шумариной)

