

ISSN 0131-6141 (Print)
ISSN 2619-0966 (Online)

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2019. — Т. 80. — № 6



К 105-летию журнала «Русский язык в школе»

Уважаемая Наталия Анатольевна!

От всей души поздравляю Вас лично, а также членов редакционного совета и редакционной коллегии, всех авторов с юбилейной вехой – 105-летием научно-методического журнала «Русский язык в школе».

У журнала богатейшая история, он прошел разные этапы развития, но во все времена был подспорьем для педагогов, уделяя внимание и классическим методикам, и современным тенденциям.

Казалось бы, в век технологий подобный формат работы может уйти на второстепенный план. К счастью, это не так, время доказывает востребованность журнала.

Более того, информационная эпоха, провоцирующая потребительское отношение к языку, будет только усиливать интерес к вопросам, связанным с русским языком и совершенствованием методик его преподавания в школе и вузе, сохранением традиций. Это является одним из важных условий национальной безопасности страны в глобальном мире.

Желаю всем вам успехов в работе, благополучия, здоровья и всего самого доброго!

С уважением,
Первый заместитель Председателя
Государственной Думы ФС РФ
И.И. Мельников

Правительственная телеграмма

Уважаемая Наталия Анатольевна! Дорогие друзья!

Примите мои сердечные поздравления с 105-летним юбилеем Вашего издания!

Журнал «Русский язык в школе» заслуженно снискал репутацию одного из важнейших периодических изданий, посвященных изучению и преподаванию русского языка. На страницах журнала освещаются актуальные вопросы методики преподавания русского языка. На вашем журнале воспитаны целые поколения исследователей-русистов, преподавателей русского языка. Журнал по праву считается настольной книгой учителя-словесника.

Желаю коллективу редакции журнала дальнейших успехов, новых научных и творческих достижений, здоровья и благополучия.

Председатель партии «Справедливая Россия»,
руководитель фракции в Государственной Думе ФС РФ
С.М. Миронов

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года
Выходит 6 раз в год

Том 80

6

2019

Главный редактор

Наталья Анатольевна Николина, канд. филол. наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Зам. главного редактора

Анастасия Евгеньевна Куманьева, канд. пед. наук, ООО «Наш язык», г. Москва, Россия

Редактор

Елена Александровна Фролова, канд. филол. наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Компьютерная верстка

К.В. Морозов

Редакционный совет

Алевтина Дмитриевна Дейкина, д-р пед. наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Александр Васильевич Зеленин, д-р филол. наук, лектор, Университет Тампере, г. Тампере, Финляндия

Светлана Вениаминовна Иванова, д-р филос. наук, канд. пед. наук, член-корреспондент РАО, профессор, директор, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия

Леонид Петрович Крысин, д-р филол. наук, профессор, Институт русского языка им. В.В. Виноградова, Российская академия наук, г. Москва, Россия

Резеда Фаилевна Мухаметшина, д-р пед. наук, профессор, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

Борис Юстинович Норман, д-р филол. наук, профессор, Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь

Сергей Саядович Оганесян, д-р пед. наук, профессор, государственный советник РФ 1-го класса, Научно-исследовательский институт ФСИН России, г. Москва, Россия

Ильдико Палоши, PhD, старший преподаватель, Университет им. Этвеша Лоранда, г. Будапешт, Венгрия

Марина Николаевна Приемышева, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник, заместитель директора, Институт лингвистических исследований, Российская академия наук, г. Санкт-Петербург, Россия

Бранко Тошевич, профессор, Грацкий университет им. Карла и Франца, г. Грац, Австрийская Республика

Стелла Наумовна Цейтлин, д-р филол. наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Редакционная коллегия

Любовь Геннадьевна Антонова, д-р пед. наук, профессор, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия

Борис Геннадьевич Бобылев, д-р пед. наук, канд. филол. наук, профессор, г. Орел, Россия

Нина Сергеевна Болотнова, д-р филол. наук, профессор, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Юлия Николаевна Гостева, канд. пед. наук, старший научный сотрудник, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия

Ирина Нургаиновна Добротина, канд. пед. наук, научный сотрудник, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия

Ольга Евгеньевна Дроздова, д-р пед. наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Елена Ленвладовна Ерохина, д-р пед. наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Людмила Геннадьевна Ларионова, д-р пед. наук, профессор, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

Светлана Васильевна Науменко, канд. филол. наук, доцент, Канский педагогический колледж, г. Канск, Красноярский край, Россия

Олег Викторович Никитин, д-р филол. наук, профессор, Московский государственный областной университет, г. Москва, Россия

Татьяна Михайловна Пахнова, канд. пед. наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Владимир Маркович Пахомов, канд. филол. наук, главный редактор, справочно-информационный интернет-портал «Грамота.ру»; научный сотрудник, Институт русского языка им. В.В. Виноградова, Российская академия наук, г. Москва, Россия

Вера Анатольевна Пищальникова, д-р филол. наук, профессор, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

Марина Робертовна Шумарина, д-р филол. наук, доцент, Балашовский институт, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Балашов, Россия

Наименование органа, зарегистрировавшего издание	Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия (свидетельство ПИ № ФС 77–22548 от 30 ноября 2005 г.)
ISSN	0131–6141 (Print) 2619–0966 (Online)
Учредитель и издатель	ООО «Наш язык»
Адрес учредителя и издателя	Большая Андроньевская ул., д. 17, Москва, 109544, Россия; телефон: 8 (495) 671-09-85; сайт: https://www.riash.ru/ ; e-mail: admin@riash.ru
Типография	АО «Первая Образцовая типография», филиал «Чеховский Печатный Двор», 142300, Московская обл., г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1
Подписано в печать	28.10.2019
Формат	70x100 ¹ / ₁₆
Бумага	офсетная
Печ. л.	8
Тираж	600 экз.
Заказ	
Подписка и распространение	Журнал распространяется по подписке. Оформить подписку можно через подписные агентства: «Роспечать» (индекс 73334); «Почта России» (индекс П3896), «Урал-Пресс», «Прессинформ», «Информ-система», «Информнаука». Приобрести электронную версию журнала можно на сайте: https://www.riash.ru/

The scientific and methodological journal

RUSSIAN LANGUAGE

at school

Founded in august 1914
6 issues per year

Vol. 80

6

2019

Chief Editor

Natalia A. Nikolina, Cand. of Sci. (Philol.), Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Deputy Chief Editor

Anastasia E. Kumanyaeva, Cand. of Sci. (Ped.), Company «Our Language», Moscow, Russia

Editor

Elena A. Frolova, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Computer Layout

Kirill V. Morozov

Editorial Council

Alevtina D. Deikina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Aleksandr V. Zelenin, Dr. of Sci. (Philol.), Lecturer, Tampere University, Tampere, Finland

Svetlana V. Ivanova, Dr. of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Ped.), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Director, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Leonid P. Krysin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Reseda F. Mukhametshina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Kazan Federal University, Kazan, Russia

Boris Yu. Norman, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

Sergei S. Oganessian, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, State Councillor of the Russian Federation of the First Rank, Research Institute of the Federal Penitentiary Service, Moscow, Russia

Ildikó Pálosi, PhD, Senior Lecturer, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary

Marina N. Priemysheva, Dr. of Sci. (Philol.), Leading Research Associate, Deputy Director, Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg, Russia

Branko Toshevich, Professor, University of Graz, Graz, Republic of Austria

Stella N. Tseitlin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia

Editorial Board

Lyubov' G. Antonova, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Yaroslavl Demidov State University, Yaroslavl, Russia

Boris G. Bobylev, Dr. of Sci. (Ped.), Cand. of Sci. (Philol.), Professor, Oryol, Russia

Nina S. Bolotnova, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Yuliya N. Gosteva, Cand. of Sci. (Ped.), Senior Research Associate, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Irina N. Dobrotina, Cand. of Sci. (Ped.), Researcher Fellow, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Ol'ga E. Drozdova, Dr. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Elena L. Erokhina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Lyudmila G. Larionova, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Svetlana V. Naumenko, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Kansk Pedagogical College, Kansk, Krasnoyarsk region, Russia

Oleg V. Nikitin, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Moscow Region State University, Moscow, Russia

Tat'yana M. Pakhnova, Cand. of Sci. (Ped.), Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Vladimir M. Pakhomov, Cand. of Sci. (Philol.), Chief Editor, Reference and Information

Internet-portal «Gramota.ru»; Researcher Fellow, Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Vera A. Pishchal'nikova, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

Marina R. Shumarina, Dr. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Balashov Institute, Saratov State University, Balashov, Russia

Name of the body that registered the edition

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Legislation in the Field of Mass Communications and Protection of Cultural Heritage (certificate ПИ № ФС 77–22548, date of issue November 30th, 2005)

ISSN

0131–6141 (Print)
2619–0966 (Online)

Founder and publisher

Company «Our Language»

Postal address founder and publisher

17 Bolshaya Andronevskaya str., Moscow, 109544, Russia; telephone: 8 (495) 671-09-85; site: <https://www.riash.ru/>; e-mail: admin@riash.ru

Printing house

JSC «First Exemplary printing house», branch of «Chekhov Printing House», 1 Poligrafistov str., Chekhov, Moscow region, 142300, Russia

Signed for printing

28.10.2019

Format

70x100¹/₁₆

Paper

offset

Printed sheet

8

Edition

600 ex.

Ordering

Subscription and distribution

The magazine is distributed by subscription. You can subscribe through subscription agencies: «Rospechat» (index 73334); «Russian Post» (index П3896), «Ural-Press», «Pressinform», «Inform-system», «Informnauka». You can buy the electronic version of the magazine on the website: <https://www.riash.ru/>

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Мишати́на Н.Л., Сорокина Ю.А.</i> Инструментарий методической лингвоконцептологии на службе эмоционального интеллекта	7
--	---

Обсуждаем, спорим...

<i>Зеленин А.В.</i> «Цифровизация разрушает стены школы»: опыт школьной диджитализации в Финляндии	16
<i>Гац И.Ю.</i> Из опыта подготовки студента-филолога к педагогическому взаимодействию в цифровой среде	23
<i>Пищальникова В.А.</i> СМИ как деструктивное информационно-коммуникативное пространство	32

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Сотова И.А.</i> Обучение речи в концепции Н.А. Пленкина	43
--	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Виноградова Е.М.</i> Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива...» и его интерпретации (К 205-летию со дня рождения)	50
<i>Грязнова А.Т.</i> Мифоним <i>Орфей</i> как элемент индивидуально-авторского кода В.Я. Брюсова	60

Загадки текста

<i>Панова Е.А.</i> «О самом главном — промолчать...»: интерпретация стихотворения Георгия Иванова «Как в Грецию Байрон...» (К 125-летию со дня рождения)	67
<i>Колокольцева Т.Н.</i> Диалогичность и разговорность в лирике А.А. Вознесенского (На материале стихотворения «Прощание с Политехническим»)	74

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Николина Н.А.</i> Формы императива со значением долженствования	80
--	----

Язык и культура

<i>Барандеев А.В.</i> Актуальные проблемы орфографии топонимов	85
--	----

РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

<i>Ярыгина Е.С.</i> Проблемы изучения синтаксических единиц в современном вузовском курсе русского синтаксиса	91
---	----

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Самыlicheва Н.А.</i> Рецензия на книгу: Глобализация и славянские языки. Материалы XVI Международного конгресса славистов. Словообразовательная комиссия	95
---	----

ХРОНИКА

<i>Куманьева А.Е.</i> Круглый стол «Роль научно-методических журналов в подготовке современного учителя»	99
Владимир Иванович Макаров (1938–2019)	100
Тематический указатель статей, опубликованных в журнале «Русский язык в школе» в 2019 году	101

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Mishatina N.L., Sorokina Yu.A.</i> Use of Methodological Linguoconceptology in Developing Emotional Intellect	7
--	---

Discuss and Dispute...

<i>Zelenin A.V.</i> «Digitalization Destroys School Walls»: the Experience of School Digitalization in Finland	16
<i>Gats I. Yu.</i> On the Experience of Preparing Students in Philology to Pedagogical Interaction in the Digital Environment	23
<i>Pishchal'nikova V.A.</i> Mass Media as a Destructive Information and Communication Space	32

METHODOLOGICAL HERITAGE

<i>Sotova I.A.</i> Teaching Speech in the Concept of N.A. Plenkin	43
---	----

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Vinogradova E.M.</i> The Poem by M. Yu. Lermontov «Kogda Volnuyetsya Zhelteyushchaya Niva...» and Its Interpretation (To the 205th Anniversary of the Birth)	50
<i>Gryaznova A. T.</i> Mythonym <i>Orpheus</i> as an Element of V.Ya. Bryusov's Code	60

Text Secrets

<i>Panova E.A.</i> «O Samom Glavnom — Promolchat'...»: Interpretation of G. Ivanov's Poem «Kak v Greciyu Bajron...» (To the 125th Anniversary of the Birth)	67
<i>Kolokol'tseva T.N.</i> Dialogueness and Conversationality in the Lyrics of A.A. Voznesensky (Based on the Poem «Proshchanie s Politehnicheskim»)	74

LINGUISTIC NOTES

<i>Nikolina N.A.</i> Imperative Forms with the Meaning of Obligation	80
--	----

Language and Culture

<i>Barandeev A.V.</i> Current Problems of Spelling Toponyms	85
---	----

RUSSIAN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

<i>Yarygina E.S.</i> Problems of Teaching Syntactic Units in the Modern University Course of Russian Syntax	91
---	----

CRITIQUE AND BIBLIOGRAPHY

<i>Samylicheva N.A.</i> Book Review: Globalisation and Slavic Languages. Materials of the 16th International Congress of Slavists. Word-formation Commission	95
--	----

CHRONICS

<i>Kumanyaeva A.E.</i> Round Table «The Role of Scientific and Methodological Journals in the Training of a Modern Teacher»	99
Vladimir Ivanovich Makarov (1938–2019) 	100
Thematic Index of Articles Published in the Journal «Russian Language at School» in 2019	101



МЕТОДИКА И ОПЫТ

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15

Инструментарий методической лингвоконцептологии на службе эмоционального интеллекта

Наталья Львовна Мишатина

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: mishatina-nl@yandex.ru

Юлия Анатольевна Сорокина

ГБОУ СОШ № 191, г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: rosu23@mail.ru

В статье представлена модель эмоционального интеллекта, адаптированная к современному школьному образовательному процессу. Дан примерный алгоритм формирования внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта. Раскрыты возможности использования инструментария методической лингвоконцептологии применительно к формированию и развитию эмоционального интеллекта подростка. Материал соотнесен с новыми формами аттестационных мероприятий.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; эмоциональный концепт; эмоциональный тезаурус; лингвокультурологическая задача; конструирование текстовых моделей чувств; «ситуации чувств»; визуальные метафоры чувств; фотонарратив; метафорический портрет и концептоцентрическое эссе

Ссылка для цитирования: Мишатина Н.Л., Сорокина Ю.А. Инструментарий методической лингвоконцептологии на службе эмоционального интеллекта // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80. – № 6. – С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15.

Use of Methodological Linguoconceptology in Developing Emotional Intellect

Natalya L. Mishatina

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, e-mail: mishatina-nl@yandex.ru

Yulia A. Sorokina

Secondary General School № 191, Saint-Petersburg, Russia, e-mail: rosu23@mail.ru

This article presents a model of emotional intellect adapted to the modern school educational process. An approximate algorithm for the formation of intrapersonal and interpersonal emotional intellect is provided. The possibilities of using the resources of methodological linguoconceptology for developing teenagers' emotional intellect are revealed. The presented material is correlated with new examination forms.

Keywords: *emotional intellect; emotional concept; emotional thesaurus; linguoculturological task; textual models of feelings; situations of feelings; visual metaphors of feelings; photonarrative; metaphorical portrait; concept-centric essay*

A reference for citation: Mishatina N.L., Sorokina Yu.A. Use of methodological linguoconceptology in developing emotional intellect. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, vol. 80, No. 5, pp. 7–15, DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15.

Способность мышления и эмоциональность тесно взаимосвязаны: способность к умственным рассуждениям может быть ослаблена или даже уничтожена при недостатке эмоций; ослабление способности реагировать эмоционально может само быть источником иррационального поведения.

Э. Морен. Образование в будущем: семь неотложных задач

В современном быстро изменяющемся мире все больше внимания уделяется навыкам эффективной адаптации человека в «цифровую эпоху». Наиболее значимыми в становлении личности и профессиональной деятельности являются «гибкие навыки» (soft skills), к которым, помимо эффективной коммуникации, креативности, тайм-менеджмента, относится также эмоциональный интеллект. Сегодня международное понятие «гибкие навыки» начинает вписываться в структуру отечественного образования, поскольку формирование и развитие эмоционального интеллекта тесно связано в контексте ФГОС с достижением личностных и метапредметных результатов. Однако методические антропопрактики, ориентированные на развитие эмоционального интеллекта подростков в процессе их урочной и внеурочной деятельности, остаются концептуальными дефицитами.

Оформившийся в зарубежной научной парадигме модный термин «эмоциональный интеллект» (введен в 1990 г. Дж. Мейером и П. Сэловеем) близок понятию «смысловое переживание» российского «Мозарта психологии» Л.С. Выготского. В современной

науке **эмоциональный интеллект** определяется как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [Люсин 2004], как «вид интеллекта, связанный с обработкой, интерпретацией и использованием эмоциональной информации» [Андреева 2006].

Среди различных классификаций моделей эмоционального интеллекта (далее — ЭИ) наиболее известны модели способностей (модель Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо, трактующая ЭИ как когнитивную способность) и смешанные модели (трактующие ЭИ как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик). Очевидно, что применительно к школьному образованию наибольшей объяснительной и прогностической силой обладает достаточно конкретная модель Д.В. Люсина, в структуре ЭИ которой выделены два «измерения»: 1) способность — к пониманию эмоций и управлению ими и 2) направленность — на свои (внутриличностный ЭИ) или чужие (межличностный ЭИ) эмоции [Люсин 2004: 29–36]. Пересечение указанных «измерений» дает четыре компонента ЭИ, которые находятся в тесной взаимосвязи (табл. 1).

Таблица 1

Способности	Направленность	
	Межличностный ЭИ	Внутриличностный ЭИ
Понимание эмоций • способность правильно распознать эмоцию, т.е. установить факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого; • способность идентифицировать эмоцию и найти для нее словесное выражение; • понимание причин возникновения данной эмоции и следствия, к которым она приведет	понимание чужих эмоций (навыки эмпатии и социального научения)	понимание своих эмоций
Управление эмоциями		
• умение произвольно контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать довольно сильные из них; • умение контролировать внешнее выражение эмоций; • умение при необходимости вызывать ту или иную эмоцию	управление чужими эмоциями	управление своими эмоциями

В табл. 2 представлен примерный алгоритм формирования внутриличностного и межличностного ЭИ в процессе «собираания себя» (Г. Померанц) как «человека чувствующего» и воспитания «доминанты на лицо Другого» (А.А. Ухтомский).

Таблица 2

Внутриличностный компонент ЭИ: «собираание себя» (Г. Померанц)	Межличностный компонент ЭИ: «доминанта на лицо Другого» (А.А. Ухтомский)
1. Расширение и обогащение «эмоционального тезауруса» подростка (термин И.Н. Андреевой). 2. Дифференциация эмоционального словаря. 3. Освоение метафорического инструментария в процессе решения лингвокультурологических задач (языковых и текстовых). 4. Анализ и интерпретация художественных метафорических портретов чувств. 5. Создание собственных метафорических портретов чувств	1. Анализ и интерпретация словесных «ситуаций чувств» (художественный и публицистический тексты). 2. Анализ и интерпретация визуальных «ситуаций чувств» (фотонарратив, живопись). 3. Создание эссе на основе эмоциональных концептов

На содержание «эмоционального тезауруса» подростка влияют разные факторы: во-первых, разработанность рассматриваемой эмоции в языке (частотность слова, активность его производящей основы и число вхождений в состав устойчивых идиоматических конструкций, «семантическая нагруженность» и т.д.); во-вторых, богатство/бедность эмоционального словаря значимых взрослых и наличие/отсутствие у них установки на редукцию словаря ребенка [Андреева 2006]; в-третьих, нельзя исключать и особенности виртуальной коммуникации (включая использование специальных символов — эмодиконов, или смайликов).

Не могут не вызывать беспокойство и особенности современного информационного взаимодействия, сутью которого является обмен внимания пользователя на прямое, хаотичное, без усилий потребление **готовых эмоций** из Сети, что делает современную информатизированную личность не только пластичной (одновременное принятие несовместимых ценностных установок ради личного эмоционального комфорта), но и мозаичной (повышение порога человеческой чувствительности к переживаниям других как результат клипового мышления; разорванность причинно-следственных связей и неспособность и нежелание их выстраивать). Формирование личности достаточно поверхностными переживаниями (готовыми «нарезками эмоций и чувств»), создающими потребность в их постоянном обновлении, драматически снижает

у нее уровень рефлексии, самопознания и познания окружающего мира.

В этих условиях становятся востребованными антропологические расширения и обогащения эмоционального словаря ребенка. В гештальт-психологии считается, что эмоция — это движение наружу, а когда она внутри — это ощущение. И чаще всего у детей не хватает словаря, чтобы назвать эти ощущения, облечь их в форму и дать им возможность адекватно проявиться, т.е. стать осознанными эмоциями. Демонстрация разнообразных **языковых моделей** и работа с ними позволяют пополнить **эмоциональный тезаурус** детей эпохи цифровых технологий [см. подробнее Мишатина 2006: 19–22].

Так, например, навык вербализации эмотивов развивается в процессе поиска названий эмоций и чувств, выраженных следующими словами: *ерепениться, известись, импонировать, истерзаться, коробиться, кукситься, млеть, муторно, нега, сумбур, обуревать, окрылиться, остервениться, петушиться, прикипеть, протрация, умиление, прищучить, ярый* [Андреева 2007]. При работе с фразеологизмами: *как на иголках, падать духом, довести до белого каления, почувствовать себя на седьмом небе, метать громы и молнии, зуб на зуб не попадает, повесить нос, выйти из себя, воспрянуть духом, поджилки трясутся, родиться в сорочке, хвост поджати, именины сердца, мороз по коже* — подростки, обращаясь к словарям, также учатся эффективно осознанию эмоций и их адекватному называнию.

Приведем две лингвокультурологические задачи на дифференциацию эмоций.

ЛКЗ № 1. Данные ниже эмоции разделены на две группы: (1) более стихийные, биологически обусловленные (в них преобладает чувство) и (2) менее стихийные, окультуренные (в них преобладает интеллектуальная оценка). Есть ли в приведенных группах ошибки?

1) Тревога, тоска, удовольствие, страх, стыд, радость.

2) Изумление, презрение, паника, надежда, ликование, возмущение.

Ключ: Да. (1) — стыд; (2) — паника.

ЛКЗ № 2. «Отгадайте» чувство по характерному для его «языка» лексикону, основанному на образных аналогиях.

1. Спускаюсь в чей-то быт, смутясь, гляжу кругом — мне гладит щеки (...) с изнанки утюгом. (А. Вознесенский). 2. В душе блеснула (...), как искры яркие на снежном хрустале. (П. Вяземский). 3. Холодный (...) по жилам пробегает и жизни теплоту в них леденит. (Шекспир). 4. Еще (...) тянет с блюда невыспавшееся дитя, а мне уж не на кого дуться, и я один на всех путях. (О. Мандельштам).

Ключ: 1) стыд; 2) радость; 3) страх; 4) обида.

Установление «контактных точек» интеллектуального и эмоционального сопереживания автора и читателя-ученика — результат овладения последним механизмом метафоризации и, как следствие, развития его эмоциональной компетенции.

Метафорические портреты дают возможность подростку рассказать *о мире и о себе в этом мире как человеку чувствующем*. Конструирование собственного текста проходит успешно, если у школьника есть опыт работы с деформированными текстовыми моделями чувств, апеллирующими к эмоционально-чувственной составляющей познавательной деятельности ученика, что активизирует «чувственную ткань смысла» (термин Ф.Е. Василюка). Приведем в качестве примера текстовый материал лингвокультурологических задач на реализацию **ассоциативно-интуитивной** (зависть), **сравнительной** (радость и удовольствие) и **контекстной** (нежность) моделей.

1. Это черное чувство называют ядом для помыслов и ржавчиной для сердца. 2. Оно гложет человека, отравляя и выжигая его душу. 3. Это

чувство ищет не добра для себя, а зла для ближнего. 4. Не случайно оно основано, вероятно, на представлении о дурном глазе. 5. Говорят, что это чувство «прежде нас родилось». 6. Оно сопровождается досадой, злобой, ненавистью, обидой и пр. 7. Пути преодоления разрушительного начала этого чувства: ...

Узнав портрет *зависти* в процессе активного «смыслового переживания» (Л.С. Выготский), подростки, опираясь на свой жизненный и литературный опыт, горячо обсуждают и фиксируют четыре способа, помогающих пережить «ситуацию зависти»: 1) «утешительный»: завидуя другим, помни о том, что и тебе кто-то завидует (анализ мини-сказки И. Костыри «Зависть» — врожденная теория происхождения зависти); 2) альтруистический (эмпатическая радость): умеи радоваться благополучию другого, как своему собственному (Н. Заболоцкий. Некрасивая девочка); 3) прагматический: иди своей дорогой, не оглядываясь на завистников (И.А. Крылов. Прохожие и собаки); 4) «соревновательный»: завидуй только белой (благой, а не порочной) завистью! Она побуждает к позитивному действию («Зависть — сестра соревнования, следовательно из хорошего роду» — А. Пушкин).

Словесная метафора *белая зависть*, становясь инструментом дискурсивного кризиса для части подростков, разрушая «автоматизм восприятия» зависти, дает опыт пересечения «семантической границы», изменения «ландшафта сознания» (Дж. Брунер). С управления эмоциями (а не с тотального подавления отрицательных эмоций) начинается управление собственной жизнью.

1. (?) *рождается и живет* в душе, (?) *ищут и получают*. 2. (?) бывает *беспричинная*, а (?) — никогда. 3. (?) *портят*, как портят вещь или механизм, тогда как (?) *омрачают, отравляют и убивают*. 4. Умирая, (?) может *воскреснуть*, а (?) можно только *повторить*. 5. (?) *дарят*, а (?) *доставляют*. 6. Нельзя испытать (?) *за другого*, а (?) можно. 7. (?) может быть *соборн...*, *всенародн...*, а (?) *общ.* не бывает. 8. (?) — это *сиюминутное* «я ощущаю, что мне хорошо», (?) же — *непреходящее* «я знаю (понимаю), что это хорошо». (По А.Б. Пенёковскому).

Сравнение «языка» «семантических дублетов», обозначающих эмоции и чувства (в данном упражнении это *радость — удовольствие*),

способствует «формовке чувств» современного школьника, их тонкой дифференциации, создает условия для «вращения в культуру» (Л.С. Выготский) при помощи учителя-посредника. Список таких «семантических дублетов» можно продолжить: *стыд — совесть, обида — оскорбление, нежность — забота, счастье — блаженство, страх — ужас, тоска — скука* и т.д.

1. Не спрашивай: ты знаешь, / Что нежность — *безотчетна*, / И как ты называешь / Мой *трепет* — все равно... (О. Мандельштам).
2. *Настоящую* нежность не спутаешь / Ни с чем, и она *тиха*. (А. Ахматова).
3. *Притворной* нежности не требуй от меня, / Я сердца моего не скрою хлад печальный... (Е. Баратынский).
4. Могу ль на красоту взирать без умиления, / Без *робкой* нежности и тайного волнения? (А. Пушкин).
5. Какая *тающая* нежность! (И. Северянин).
6. С нежностью и глубиной — / ибо только нежность *глубока*, / только глубина обладает нежностью... (О. Седакова).
7. *Несказанное, синее, нежное*... (С. Есенин).
8. Пускай скудеет в жилах кровь, / Но в сердце не *скудеет* нежность... (Ф. Тютчев).

Очевидно, что для многих современных подростков (особенно мальчиков) чувство *нежности* становится реликтовым чувством, уходит из их лексикона, но ведь язык, как писал Андрей Белый, «есть само творчество жизненных отношений», «слово рождает действие» [Белый 1994: 133, 135]. Поэтому важно предоставить юным «глотателям чувств» возможность выявить сначала идеи, которые собирают выделенные в разных контекстах слова-признаки в единый концепт «нежность» (*безотчетность, невыразимость, трепетность, обволакивающая глубина, истинность* и др.), а затем на основе ключевых слов-признаков создать собственный портрет концепта, сознательно разворачивая его ассоциативно-семантическое поле. Иными словами, пусть подростки откроют себя для этого чувства. Портреты *нежности, умиления, благоговения* и др. могут стать своеобразным эмоционально-психологическим настроением к изучению любовной лирики, «примиряя» эмоциональный репертуар «детей цифровой эры» и традиционный эмоциональный репертуар русской культуры с его доминантой «всемирной отзывчивости» (по Ф.М. Достоевскому).

Таким образом, *метафорический портрет* становится эффективным инструментом реализации в «метафорическом» тексте личностного понимания (интерпретации) смысла отвлеченного слова (имени эмоционального концепта) путем опредмечивания понятия, заключенного в нем [Мишатиная, Цыбулько 2016: 92]. В ходе моделирования метафорических портретов (своих и чужих) осуществляется гармонизация интеллектуальной и эмоционально-образной сфер личности подростка.

Работа с метафорой может расширять «радиусы значимых отношений» (выражение Э. Эриксона), выступая средством создания и развития эмпатии. В этом контексте могут использоваться как *словесные*, так и *визуальные метафоры*, направленные на развитие всех трех компонентов эмпатии: когнитивного (в виде понимания состояний другого человека без изменения своего состояния), эмоционального (в виде сопереживания и сочувствия) и поведенческого (в виде активной поддержки другого и оказания помощи). Последний, очевидно, относится к отсроченным образовательным результатам. Рассмотрим, например, визуальные метафоры в контексте «ситуаций чувств».

На картине русского художника-реалиста Александра Маковского «Надоела» (1897) представлена жанровая картинка из жизни. В процессе обсуждения ученики обращают внимание на антитезу (яркий, праздничный наряд героини — и *печаль*; темное лицо, темный костюм героя — и *самодовольство*). Если *печаль придавила* девушку, *камнем легла ей на сердце*, то *самодовольство* героя — это опьянение самим собою. Усилению эмоционального фона способствует и анализ поз героев через фразеологизмы: *поникнуть головой, опустить плечи, понурить голову, все из рук валится* (вода разлилась из ведра); *стоять фертном* (самоуверенность). Лексическая интерпретация визуальных образов завершается анализом заглавия: «Надоела» (не разлюбил, так как для этого нужно было любить, а — надоела). Самодовольная напыщенность не знает ни внимания, ни сочувствия к Другому — делают вывод подростки.

Иной ракурс любви дан на полотне бельгийского художника-сюрреалиста Рене Магритта «Влюбленные» (1928). Эта

картина-ребус, на которой мужчина и женщина, чьи головы обмотаны белой тканью, «смотрят» на зрителя, очевидно, после поцелуя. Данная картина, вызывая у подростков удивление (а философское удивление побуждает размышлять – Аристотель), представляет собой интеллектуальную провокацию, предполагающую ряд разных интерпретаций. Приведем две из них, на которые выходят старшеклассники.

Первая интерпретация связана с двумя возникающими ассоциациями-метафорами: «любовь слепа» (к ней отсылает и название картины, и две фигуры без лиц) и «потерять голову от любви» (любовь не просто слепа; поглощенность собственной страстью, а не друг другом лишает влюбленных способности видеть и слышать друг друга, поэтому даже в такие моменты они не могут преодолеть отчуждение). В диалоге с учащимися можно использовать миниатюру И.С. Тургенева «Любовь» (1881):

Все говорят: любовь – самое высокое, самое неземное чувство. Чужое я внедрилось в твое: ты расширен – и ты нарушен; ты только теперь зажил <?> и твое я умерщвлено. Но человека с плотью и кровью возмущает даже такая смерть... Воскресают одни бессмертные боги...

Ключом ко второй интерпретации картины становится ассоциация «любовь не знает преград». Ученики говорят о том, что у влюбленных открывается «внутреннее зрение», они по-новому видят мир. Им не нужен зрительный контакт, поскольку влюбленные чувствуют друг друга даже тогда, когда не видят. Поэтому визуальную метафору можно расшифровать и так: истинные чувства не знают никаких преград (в том числе и материальных). Дополнительный комментарий к такому прочтению картины – фрагмент из статьи К. Бальмонта «Псалом поцелуя» (словесная метафора любви):

...Слышу и вижу всё, не ушами лишь только и глазами – всем телом и всем существом. От поцелуя всё тело становится певучим, зорким и слышащим. Слепнут глаза, а видят ярче. Гаснут мысли, а всё мыслью становится. Великая внезапно воцаряется тишина, и всё безгласно начинает говорить: деревья, цветы, и пылинки, и стены, и самая малая вещь, самая простая, сейчас же милая и тонкие звоны, нежно зачинающие Песню Песней в крови, и эти близкие розовые губы, красные губы, что целуют – и глядят...

Таким образом, благодаря живописи приобретается опыт «смысловой работы переживания» (Ф.Е. Васильюк), происходит «собрание себя» («сборка смыслов» и их присвоение) не отдельно от Другого, а при взаимодействии с ним.

Теперь обратимся к фотографии, работа с которой становится все более востребованной на метапредметных уроках русского языка, в том числе и в связи с содержанием устного экзамена. В книге «Camera lucida. Комментарий к фотографии» Роллан Барт выделил два взаимосвязанных модуса восприятия фотографических изображений – *социокультурный* (Studium) и *личностно-эмоциональный* (Punctum). Границы восприятия задает Studium, работающий как культурный код, обеспечивающий прочтение фотографии, понимание ее идеи зрителем как человеком культуры. Studium запускает процесс интерпретации и рассказывает историю-которую-нужно-прочитать. Фотография – это «текст» о действительности, визуальный нарратив. Studium «никогда не является моим наслаждением или моим страданием» [Барт 2011: 56]. Punctum же в фотографии «наносит мне укол», «делает мне больно», «ударяет меня» [Там же: 80], при этом он глубоко субъективен.

Обратимся к известной фотографии Юрия Шенникова «Ночная уборка». Аффект, переживаемый зрителем-подростком, является условием запуска фотографического нарратива. Какую историю рассказывает этот фотонарратив? Что заставляет эту маленькую старую женщину бороться с ночным снегопадом? Однако «чувствительные точки» (Р. Барт) данной фотографии (для многих – это пронзительно одинокий человек на фоне большого безлюдного города и природной стихии) не будут являться таковыми для всех подростков. Поэтому оказывается важным подключение автобиографического словесного нарратива ее автора.

Я снимал жизнь. Своим самым лучшим снимком считаю «Ночную уборку».

Это было в 1964 г., зимой, я шел ночью по Невскому и на перекрестке с каналом Грибоедова увидел дворничиху, которая, несмотря на снегопад, мела перед домом. Я спросил: «Зачем вы это делаете? Зря тратите время?», а она спокойно так ответила: «А что, сыночек, делать мне все равно нечего. Живу одна – чем дома сидеть, поработаю лучше». Я спросил: «А вы еще минут сорок здесь будете?» Она: «Буду,

куда я денусь». Я сбегал домой за фотоаппаратом и отснял всю пленку. Четким получился только один кадр. Я его назвал «Ночная уборка».

Пустынная улица. Метет снег. И маленькая женщина борется со снегопадом и одиночеством в своей душе. Из таких фотографий, «соседних кадров» моих коллег, ленинградских фотожурналистов, была сделана в 2000 г. выставка «Оптимизм памяти. Ленинград семидесятых», прошедшая в Питере и Москве.

Автобиографический же нарратив, усиливая восприятие «ситуации “одиночества”» с позиции не только зрителя, но и читателя (героиня — житель блокадного Ленинграда, похоронившая всех близких), дает уже «иные точки сборки» (метафора К. Кастанеды) информации, расширяя и изменяя границы восприятия подростком меры боли и силы духа Другого и оценки своей возможности сопереживания и понимания «братства в боли». Это и есть интерсубъективное («человеческое») понимание, о котором пишет Э. Морен: включая в себя «процесс эмпатии, отождествления и проекции», оно «требует открытости, симпатии, великодушия» [Морен 2007]. Ученики приходят к мысли, что настоящая фотография, отражающая «оптику» автора, «этику его зрения», — это не просто регистрация события, но и «оценка мира», это не просто снимок, а часть Души.

Формированию эмоционального интеллекта обучающихся способствует междисциплинарная жанровая форма — **концептоцентрическое эссе** как «опыт эмоционального самовыражения», «опыт моделирования процесса интерпретации смысложизненных концептов» [Мишатина, Цыбулько 2016: 112]. Именно в этой форме происходит объективация нескольких интеллектуальных процедур: 1) *проблематизации* (эссе — это «семантическая многозначность»; «дискурс вопрошания, а не констатации»; «интеллектуальная провокация»); 2) *интерпретации* (как «условия возможности понимания себя и других в культуре и через культуру»); 3) *саморефлексии* («практики испытания пищушим себя в непрерывном движении мысли») [Зацепин 2010]. В процессе учебного моделирования концептоцентрического эссе развивается способность подрастающей личности взаимодействовать с миром не только на абстрактно-логическом, но и на символически-образном, смысловом, ценностно-нравственном, эмпатийном уровнях.

Представим реальные результаты работы молодого учителя в VIII классе (проведены пять внеурочных занятий и два урока развития речи).

О печали и грусти

Печаль — печет? Обычно *холодит, студит*. Поэтому принято встречать печаль пледом и чашкой горячего чая, это стало привычным образом в нашем сознании. Если есть дождь, плед и чай — у этого человека печаль. Она к нему *пришла* (может, от этого ее встречают, как гостью, чаем?). Она может *охватить* (наверное, для этого плед — чтобы чувствовать *объятия не только охватившей тебя печали*). Она, как правило, *ложет* (для этого окно — чтобы отвлечься, выглянуть вовне, из себя, из сосушей душу пустоты). В нее можно *погрузиться*, говорят, она *глубокая*. Грусть — *легче*, невесомее печали, ведь ее можно *развезть*. Она легче, потому что она только наша, собственная — она рождается внутри. А печаль *охватывает нас, пока не поглотит*. Печаль — *внешняя пучина*, в которую мы смотрим, не в силах оторваться. *Мы очень любим страдать*. (Где-то слышала, что вся русская литература — литература страдания. «Если в сердце есть грусть, тоска, печаль — значит, что-то напишется» — А. Журбин.) Грусть связана только с нами (она *беспричинная*), а печаль связана с другими. Я поняла. Печаль не от слова *печет*. От слова *печься*. Нам не мучительно грусть, мы можем с ней справиться сами. Но печаль, ее исход зависит не только от нас. И даже *излить* мы ее можем только Другому. *Грусть* — настроение, *печаль* — состояние.

Отталкиваясь от образной природы концепта, мысль ученицы движется от клише масс-медиа к этимологии слова. В начале эссе поставлен вопрос: печаль — *печет*? И дан эмоционально прожитый ответ: обычно *холодит, студит*. Эта «температурная метафора» поддерживается устоявшимся интернет-образом (печаль — дождь, плед и чай). Однако клишированный, шаблонный образ, выступая отправной точкой когнитивного осмысления эмоции, предстает личностно прожитым через обращение к языку: печаль *приходит, охватывает, ложет*. Развивая эту образную мысль и сопоставляя данные языка и культуры (прецедентные тексты), ученица выходит на понятийный уровень: «Печаль не от слова *печет*. От слова “печься”; ...*Грусть* — настроение, *печаль* — состояние», отмечая межличностный «характер» печали.

Гнев

Я очень маленький человек в огромном мире. Когда я услышал название романа «Гроздь гнева», я его запомнил. Потому что это — обо мне и всех нас. Маленьких, еще не понявших этот мир. И у мира для нас, как и у нас для него, *припасены гроздь гнева*. Мир их *швыряет* в нас, *раздражаясь* на то, что мы еще будто бы отдельно от его норм, правил. Мы не заставляем ждать ответной реакции. *Гнев — это реакция на то, с чем ты не можешь смириться и чего будто бы не должно быть*. Значит, это реакция на *несправедливость*. А еще на *бессилие*. Мы ничего не можем противопоставить миру, поэтому в нас рождается гнев. Мир не в силах сразу, с наскока, переделать нас, он в этом *бессилен* (гнев — наша броня), поэтому тоже гневается от собственного бессилия.

Я очень маленький человек и еще вижу мир в ярких цветах. Я знаю, что гнев бывает *черным*. Но чаще он *пламенеет*. И этот огонь гнева выражается в сверкающих глазах, красных пятнах на лице и чувстве одушения, потому что гнев — *душит, обжигает*.

Гнев — это огонь: *пыл гнева, распалиться гневом, сгорая, вспылить, запальчиво*.

Гнев — это зверь: *лютый, дикий, страшный*.

Гнев — это болезнь: *он скручивает живот, кипит внутри*. Гнев — от слова *гнуть*.

Я очень маленький человек. Но гнев делает меня большим. Словно отрастает еще несколько рук, которыми ты готов рвать, несколько ног, которыми ты готов топтать. Но это уже не я. Это зверь, огонь, это болезнь, которую необходимо победить.

Это поразительная по глубине работа, в которой восьмиклассник от житейского, эмпирического «портрета гнева» сумел подняться до осмысления гнева как бытийного, мирообъемлющего, универсального чувства или «философского сантимерта» (М. Эпштейн): здесь *философский гнев* — это гнев Подростка против несправедливого мироустройства, глобального непонимания взрослых и детей. Автор, пытаясь «разобраться» с негативной эмоцией, берет стихию гнева «под контроль не столько воли (иначе это подавление эмоции), сколько интеллекта», тем самым достигая «гармонии между разумом и чувствами», что и является необходимым условием эффективного управления эмоциями [Андреева 2007].

Опыт показывает, что в процессе формирования эмоционального интеллекта происходит расширение возможностей инструментария методической лингвоконцептологии: эффективно используются не только

лингвокультурологические задачи и новые жанры на основе эмоциональных концептов (метафорический портрет и эссе), но и визуальные образы чувств (живопись, фотография).

Эмоциональный интеллект становится тем методическим интегративным конструктом, который не только способствует интеллектуализации переживаний подростка, т.е. рефлексивному осознанию и овладению эмоциями и чувствами, но и дает ключ к объяснению того, как можно фасилитировать эмоционально-нравственное и творческое развитие личности подростка в процессе его филологического образования.

ЛИТЕРАТУРА

Андреева И.Н. Эмоции под контролем // Кадровая служба. — 2006. — № 11. — С. 132–136; 2007. — № 1. — С. 130–134 [Электронный ресурс]. — URL: <https://andreeva.by/emocii-pod-kontrolem.html> (дата обращения: 04.05.2019).

Барм Р. Camera lucida. Комментарий к фотографии. — М., 2011.

Белый А. Символизм как миропонимание. — М., 1994.

Зацепин К. Эссе: от философии к литературе // Новое литературное обозрение. — 2010. — № 104. — С. 191–201.

Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М., 2004. — С. 29–36.

Мишати́на Н.Л. Развитие речи учащихся на основе концептуального анализа слова // Русский язык в школе. — 2006. — № 6. — С. 19–22.

Мишати́на Н.Л., Цыбулько И.П. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания / под ред. Н.Л. Мишатиной. — М., 2016.

Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач // Синергетическая парадигма: синергетика образования. — М., 2007. — С. 24–96.

REFERENCES

Andreeva I.N. Emotions under control. In *Kadrovaya sluzhba* [Human resources]. 2006, No. 11, pp. 132–136; 2007, No. 1, pp. 130–134. [Electronic resource]. URL: <https://andreeva.by/emocii-pod-kontrolem.html> (access date: 04.05.2019). (In Rus.)

Bart R. Camera lucida. Commentary on the photo. Moscow, 2011. (In Rus.)

Belyi A. Symbolism as a worldview. Moscow, 2011. (In Rus.)

Zatsepin K. Essay: from philosophy to literature. In *Novoe literaturnoe obozrenie* [New literary review]. 2010, No. 104, pp. 191–201. (In Rus.)

Lyusin D.V. Modern ideas about emotional intelligence. In *Sotsial'nyi intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence. Theory, measurement, research] ed. Lyusina D.V., Ushakova D.V. Moscow, 2004, pp. 29–36. (In Rus.)

Mishatina N.L. The development of pupil speech based on the conceptual analysis of the word. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2006, No. 6, pp. 19–22. (In Rus.)

Mishatina N.L., Tsybul'ko I.P. Anthropological linguistic methodology: in search of meaning, content and evaluation. Moscow, 2016. (In Rus.)

Moren E. Education in the future: seven urgent tasks. In *Sinergeticheskaya paradigma: sinergetika obrazovaniya* [Synergetic paradigm: synergetics of education]. Moscow, 2016, pp. 24–96. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Наталья Львовна Мишатина, доктор педагогических наук, профессор, кафедра образовательных технологий в филологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена; Набережная реки Мойки, д. 48, Санкт-Петербург, 191186, Россия

Юлия Анатольевна Сорокина, учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 191; ул. Белорусская, д. 26, корп. 2, г. Санкт-Петербург, 195298, Россия

Natalya L. Mishatina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Chair of Educational Technologies in Philology, The Herzen State Pedagogical University of Russia; 48 The Moika river embankment, Saint-Petersburg, 191186, Russia

Yulia A. Sorokina, Russian Language and Literature teacher; Secondary General School № 191; 26, bldg. 2, Belorusskaya str., Saint-Petersburg, 195298, Russia

Уважаемые читатели!

Вы держите в руках номер журнала «Русский язык в школе», макет которого непривычен для вас: на первых страницах даны сведения о членах редколлегии, вся информация и содержание выпуска представлены на русском и английском языках, аннотации на английском языке соразмерны аннотациям на русском, выходные данные также переведены на английский язык. Это дань времени, которое диктует новые требования к научно-методическим журналам, входящим в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ и индексируемым в международных наукометрических базах данных. С 2018 г. журнал «Русский язык в школе» индексируется в 14 российских и международных базах данных, в том числе в таких, как WorldCat, GoogleScholar и ERIHPLUS, – ведущих и наиболее полных каталогах научной литературы, что повышает его видимость и возможную цитируемость авторов статей. Статьям присваивается идентификатор DOI, что связывает публикацию в международных наукометрических базах данных со ссылками на нее. Все статьи, опубликованные в номере, были отрецензированы. Рецензии на них размещены на сайте Научной электронной библиотеки. Эти изменения, конечно, очень важны для наших авторов, которые заинтересованы в публикациях в авторитетных современных периодических изданиях, к которым, несомненно, относится и наш журнал, отметивший в августе 2019 г. свой 105-летний юбилей.

Мы надеемся, дорогие наши читатели, что новая форма статей не скроет от вас их содержания, вы сможете повысить свою профессиональную компетентность, останетесь верными друзьями журнала.

Редакция

ОБСУЖДАЕМ, СПОРИМ...

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-16-22

«Цифровизация разрушает стены школы»: опыт школьной диджитализации в Финляндии**Александр Васильевич Зеленин***Университет Тампере, г. Тампере, Финляндия,
e-mail: aleksandr.zelenin@tuni.fi*

В статье рассматривается история внедрения цифровой техники в учебный процесс финских школ на протяжении последних 20 лет и появление первых электронных учебников. Цифровизация понимается в Финляндии в широком и узком смысле: в широком – как важнейшая часть экосистемы современного человека (ответственного члена общества), в узком – как использование цифровых устройств в учебных и воспитательных целях (с целью саморефлексии и самооценки учащегося). Проектно-ориентированное обучение и межпредметные связи широко используются в финской школе. Цифровизация существенно помогает в их успешном осуществлении, позволяя сочетать в уроках: 1) умение и желание учащихся пользоваться цифровыми устройствами; 2) выполнение конкретного учебного задания, в котором учащиеся видят цель (нахождение релевантной информации), пользу (новые знания) и интерес (мультимодальность); 3) доверие учителя к ученику при выполнении им задания самостоятельно, творчески. Методами нашего исследования являются: метод концептуализации понятий, метод критической интерпретации, case study (частный случай), обзорный метод. В статье приводятся и анализируются конкретные примеры использования цифровой техники как в малокомплектных, так и полных школах, в младших и старших классах финской школы.

Ключевые слова: *цифровизация; школа Финляндии; проектно-ориентированное обучение; портфолио; малокомплектные школы; полные (средние) школы; использование цифровой техники на уроках; мотивация учащихся*

Ссылка для цитирования: Зеленин А.В. «Цифровизация разрушает стены школы»: опыт школьной диджитализации в Финляндии // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80. – № 6. – С. 16–22. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-16-22.

«Digitalization Destroys School Walls»: the Experience of School Digitalization in Finland**Alexander V. Zelenin***Tampere University, Tampere, Finland,
e-mail: aleksandr.zelenin@tuni.fi*

The article discusses the history of implementation of digital technology in the educational process of the Finnish school over the past 20 years and impact of first digital textbooks. Digitality is viewed in a broad and narrow sense in Finland: in a broad sense as the most important part of the modern human ecosystem where a human is a responsible member of society, in the narrow sense as the use of digital devices for educational and pedagogical purposes for instance for both assessing processes (teacher assessment and pupil self-assessment). Project-oriented learning and interdisciplinary communication are methods which widely used in Finnish educational system. Digitalization significantly helps in their successful implementation and allow to combine in lessons those elements: 1) pupil's digital skills and their desire to use digital devices; 2) performance of a specific learning tasks which have for students the goal (finding relevant information), the benefit (new knowledge) and interest (multimodality); 3) a trusting relationships between students and their teachers when the students make their tasks independently, creatively. The research methods are the method of critical interpretation, case study, the method of conceptualization, the observational method. The article also provides specific examples of the use of digital technology in different lessons in both ungraded and urban schools, in lower and upper secondary schools.

Keywords: *digitalization; Finnish school system; project-oriented approach; portfolio; ungraded and graded schools; the use of digital technology in the classroom; pupil's motivation*

A reference for citation: Zelenin A.V. «Digitalization destroys school walls»: the experience of school digitalization in Finland. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, vol. 80, No. 6, pp. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-16-22.

Вынесенный в название статьи заголовок — перевод заголовка одной финской статьи, рассматривающей процессы цифровизации в финской школьной системе. В этом заголовке глагол *разрушает* можно понимать двояко: цифровизация рушит прежнюю систему и цифровизация открывает окно в мир. И тот и другой смысл присутствуют и в педагогическом дискурсе, и в массмедийном пространстве, и в массовом сознании людей во всем мире. В статье речь пойдет об этапах, перспективах внедрения, современном практическом использовании цифровых технологий в соседней с Россией стране: многие учебно-цифровые инновации вызывают трансформации педагогического процесса как в России, так и в Финляндии, некоторые специфичны для каждой из стран. В статье будет затронут аспект цифровизации, связанный с преподаванием финского языка и литературы в школе, как максимально приближенный к профилю настоящего журнала, с тем чтобы сравнить процессы цифровизации, протекающие в двух странах, и отчасти синхронизировать взгляды и подходы к этому общему феномену в двух национальных педагогических традициях.

Историческая справка. Сразу следует подчеркнуть, что в финской педагогической системе существует единый учебный предмет *äidinkieli*, в рамках которого изучаются финский язык и литература, в отличие от российской модели, разделяющей уроки по русскому языку и литературе на два самостоятельных цикла. В Финляндии борьба за финский язык и его преподавание была ожесточенной: хотя Финляндия стала частью Российской империи в 1811 г., но в школах и языком обучения, и языком преподавания оставался шведский язык. В результате роста национального самосознания и формирования финского идентитета в 1841 г. финский язык был введен в школы сначала в качестве иностранного языка, а в 1856 г. он получил статус самостоятельной школьной дисциплины *äidinkieli* (букв: «материнский язык»). В настоящее время в средней школе в этот предмет входит и литература; учитель имеет учебный план на весь год, но педагогическая свобода в Финляндии дает учителю право самому решать, когда и как он будет соотносить эти две составные части (язык и литературу) общего курса. В современной финской методике и педагогике идет дискуссия о переименовании предмета: вместо «родной (материнский) язык» (*äidinkieli*) — «родной язык и литература» (*äidinkieli ja kirjallisuus*), что вполне оправданно.

В России вплоть до конца 1920-х — начала 1930-х гг. в ходу было название «родной язык» (ср., например, использование этого термина в классических работах М.А. Рыбниковой и А.М. Пешковского, в названии профессионального педагогического журнала «Родной язык в школе»). В 1930-е гг. в языковой политике СССР произошли существенные преобразования: процессы русификации и изменение статуса русского языка (в 1938 г. он стал обязательным для обучения во всем СССР) потребовали нового наименования школьного предмета. Так, вышедший в 1940 г. учебник П.О. Афанасьева уже назывался «Методика русского языка в средней школе» [Барина 1978: 48–51; Руукко 2005]. Примечательно, что «официального» статуса русский язык не имел, вошедший в обиход в 1970-х гг. термин *язык межнационального общения* в советский период законодательно закреплён не был» [Беликов, Крысин 2001: 267, сноска 126].

Цифровизация в финской педагогической модели рассматривается в узком и широком смысле этого термина. В узком смысле это значит умение учащимся владеть компьютером, возможно — уметь программировать, находить релевантную информацию в Интернете и способность ее отбирать и критически оценивать.

В широком смысле цифровизация предполагает значительно более объемное понимание: это часть экосистемы человека, включающей много параметров, например:

1) качество жизни человека (элементы благополучия/благополучия индивида: здоровье, образование, трудоустройство, взаимодействие с социумом, социальные связи и умения, предметно-вещественный мир индивида, окружающая среда, чувство безопасности);

2) знания о своем качестве жизни (элементы: знания о здоровье, об образовании, о налоговой системе, о гражданском обществе, о своем регионе, о недвижимости, о средствах передвижения, о родном языке, о религиях, о способах совершения торговых операций и др.);

3) знания о предлагаемых индивиду услугах (элементы: экономико-финансовые, банковские услуги, цифровые услуги, интернет-коммуникация и под.);

4) знания об источнике услуг (элементы: общество, организации, туристическая, финансовая сфера, регион проживания, муниципалитет).

Обратим особое внимание на элементы «родной язык» и «цифровые услуги», которые в этой экосистеме являются лишь частичками, долями в жизни человека. По мере взросления человека экосистема развивается и усложняется. При таком подходе и изучение родного языка, и владение цифровыми средствами, и умение совершенствоваться в них в новой педагогике приобретают иное содержание и вектор развития. Поэтому в финской философии образования говорят о двух взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектах самого понятия «цифровизация». При таком взгляде на этот феномен неудивительно заявления министра образования Финляндии о необходимости цифрового (пере)обучения 1/5 населения страны, а это более одного миллиона человек. И это особенно понятно, так как в Финляндии уже признано: «цифровые умения — это новые гражданские навыки» [Digitaalinen Suomi 2019: 29], т.е. владение цифровыми инструментами приравнивается к социальным компетенциям человека.

Цифровизация школы началась в Финляндии на рубеже 2010-х гг. Тогда стали появляться первые электронные учебники, которые поставили перед школьной педагогикой ряд вопросов, вызвавших оживленное обсуждение как в профессиональной среде, так и в обществе: может ли и должна ли быть школа безбумажной? не превратится ли школьный класс в некое подобие офиса, где господствуют компьютеры? является ли электронный учебник закрытым для других пользователей учебным материалом? кто вправе вносить в него изменения? какая диалоговая (обратная) связь будет установлена между «потребителем» учебника и учителем? каковы пропорции мультимедиа (в том числе аудио, видео, музыки и др.) и текстового компонентов в таком учебнике? Эти вопросы не ушли в прошлое, они живо обсуждаются и сейчас, ведь цифровая эпоха только в самом начале своего пути.

Новые технические возможности, предлагаемые цифровыми технологиями, хронологически совпали с побочным эффектом диджитализации. Поскольку Финляндия уже с 1990-х гг. находилась на вершине технических инноваций в сфере компьютерной техники, которая завладела умами, глазами и свободным временем молодежи,

то одним из побуждающих педагогических мотивов было стремление «вернуть» молодежь к чтению, интерес к которому начал катастрофически падать с конца 1990-х гг. Эксперты в области чтения в 2015 г. изучали результаты исследования о количестве времени на свободное (неучебное) чтение, проведенного на заключительном этапе обучения в начальной школе (III–IV классы): более половины детей (54,7 %) не читали никаких других книг в свое свободное время, из них 40 % — девочек и 70 % — мальчиков [Harjunen, Rautopuro 2015, Электронный ресурс].

Еще в начале 2000-х гг. Финляндия занимала верхние строчки в рейтинге PISA¹, но уже после 2015 г. Финляндия оказалась только во втором десятке стран. О причинах и следствиях этого см. [Зеленин 2015; 2017]. Поэтому выпуск электронных учебников рассматривался как один из инструментов национальной и экономической политики страны по сохранению качества образования, поддержания его на мировом уровне и реализации превентивных мер по предупреждению его падения.

Снижение интереса к чтению, что прямо отразилось и на характере письменных форм языкового выражения, — тревожная тенденция во многих странах, так как навыки чтения и письма становятся все более важными. Тексты модернизируются и изменяются, и за их трансформацией школа должна поспевать. Тексты, содержащие мультимодальные изображения, звук и движущиеся изображения, стали соединяться с традиционным линейным текстом и всё чаще в электронной коммуникации бросают ему вызов. Таким образом, современному человеку надо не меньше, а даже больше навыков чтения и письма, чтобы иметь возможность работать с новыми типами текстовых «джунглей» и в качестве читателей, и в качестве их «производителей». Речь идет о функциональной многозадачности и мультиграмотности.

¹ Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся на основе тестов, оценивающих грамотность школьников (подростков в возрасте 15 лет) в разных странах мира и умение применять знания на практике. Как правило, замеры проходят раз в три года. Программа была разработана в 1997 г., первые тесты проведены в 2000 г.

Следовательно, самое понятие «чтение» приобретает другое, многогранное толкование.

В Финляндии идея мультиграмотности не нова. В «Учебном плане базового образования» 2004 г. были изложены основы предмета «родной язык и литература», ключевой из которых стала широкая концепция текста: тексты могут быть устные и письменные, вымышленные (фикшн) и деловые, изобразительные, звуковые и графические, а также возможны комбинации этих типов текстов. Последние годы показали, что междисциплинарных навыков и от учащегося, и от педагога требуется все больше и больше. Например, в «Основах базовой учебной программы» 2014 г. мультиграмотность определяется так: «Мультиграмотность означает навыки интерпретации, производства и оценки различных текстов, которые помогают учащимся понять различные формы культурного общения и построить свою собственную идентичность. Мультиграмотность основана на широком понимании текста. Тексты понимаются как информация, выраженная посредством словесных, изобразительных, слуховых, числовых и кинестетических систем символов и их комбинаций. Тексты могут быть истолкованы и представлены, например, в письменной, устной, печатной, аудиовизуальной или цифровой форме. Ученики нуждаются в междисциплинарных навыках, чтобы интерпретировать окружающий мир вокруг себя и воспринимать его культурное разнообразие. Мультидисциплинарная грамотность означает способность получать, комбинировать, изменять, производить, представлять, оценивать информацию в различных форматах, средах и ситуациях, а также с помощью различных инструментов. Мультиграмотность поддерживает развитие навыков критического мышления и обучения. В процессе его формирования рассматриваются и обсуждаются этические и эстетические вопросы. Таким образом, мультиграмотность включает в себя множество различных навыков грамотности» [Hyytiäinen 2019: 13–14: перевод автора. — *Ped.*].

Эта стратегия мультиграмотности реализуется, естественно, не только на уроках родного языка и литературы. Обучение междисциплинарным, межпредметным

навыкам является повседневной задачей (в Финляндии говорят: «рутинным делом», *rutiiniasia*) всей школы. Преподавание должно вызывать интерес к различным текстам. Но за текстом и умением воспринимать, создавать его в разных формах на самом деле стоит намного более глобальная цель — формировать взрослых, которые «читают» будущее. Задача учителя — помочь ученику научиться читать и создавать тексты в социально значимых контекстах и конституациях. Тексты в разных областях имеют свою коммуникативную направленность, свои способы построения и передачи информации. Повышение языковой осведомленности об устройстве текстов является частью задач современной школы.

Приведем несколько примеров, как в финской школьной практике используются цифровые технологии.

1. Портфолио — популярный в Финляндии и важный инструмент в процессе развития ученика, обучающий ребенка систематичности и дисциплине заполнения, качеству выполнения работы, самообучению и саморефлексии; для учителя же портфолио — средство систематизации знаний учащегося и контроля над его учебной деятельностью. Уже с детского сада (в нулевом, подготовительном, классе) маленького человека начинают знакомить с портфолио, чтобы подготовить ребенка к этой форме самостоятельной работы в школьные годы. Учителя в Финляндии часто используют вместо обычного портфолио *e-портфолио* (электронное портфолио) — «папку» для обучения, в которой хранятся все цифровые «продукты» ученика в течение всего периода обучения. Портфолио служит для поддержки самооценки ученика и платформой оценки учителя. Это также мотивирует учащегося, потому что он замечает свое собственное развитие в материалах портфолио, а беседа с учителем помогает учащемуся увидеть свои сильные и слабые стороны. Таким образом, учащийся начинает играть более активную роль в своем самовоспитании и психолого-интеллектуальном взрослении с помощью цифровых технологий. Ученик пишет фрагменты своего рода электронного учебника для самого себя, к которому он всегда может вернуться, дополнить его, проработать его компоненты в своем собственном ритме, темпе

и на своем уровне. Даже менее изученный навык сразу виден в цифровом «продукте», который хранится в «портфеле».

2. Другой прием популярен в финских сельских школах с небольшим количеством учащихся и легкой доступностью к природе. Цифровизация дает возможность построения уроков по принципу междисциплинарных (межпредметных) проектов, например: ученики фотографируют те или иные растения (по заранее утвержденному на уроке списку) в лесу, и далее снимки, сделанные учащимися, могут использоваться учителем в очень широком диапазоне — от уроков ботаники (собрать информацию о растении/растениях) до уроков родного языка (найти в литературе, в Интернете фрагменты художественных произведений, описывающих то или иное растение), музыки (найти в Интернете музыку, классическую или современную, которая отражает «характер» растения) и т.д. И бумажный учебник, и интернет-источники, и мобильный телефон служат одной педагогической цели: найти релевантную и лично отвечающую психике и интересам учащегося информацию для «его» растения. Давно известно: усвоение знаний — это их «присвоение», превращение их в личный «капитал».

3. Наконец, приведем еще один пример, касающийся непосредственно изучения языка. Задача учителя — научить семиклассников распознавать временные формы глагола, проследить их использование в финском языке в разных текстовых жанрах. Ход урока может быть таков: сначала класс (группа) слушает аутентичную запись хоккейного матча (т.е. эмоционально захватывающую речь спортивных комментаторов), как финские хоккеисты (в Финляндии их называют «львы» — *lejonat*) выиграли «золото» Чемпионата мира в 2019 г. Далее ученики слушают уже новостную информацию об этой победе. (Эта часть упражнения хорошо подходит для аудиалов.) В то же время учитель вместе с классом фиксирует при помощи цветных фломастеров (методически и педагогически это важно для визуалов) на доске, флипчарте, интерактивной доске (SMART Board) формы глагола *voittaa* «победить, побеждает», встречающиеся в речи комментаторов и дикторов для обозначения победы (в частности, для финского языка важно правильное использование глагольных форм *Presens*, *Imperfect*, *Perfect*, *Plusquamperfect*, поэтому проводятся

наблюдения над формами *voittaa*, *voitti*, *on voittanut*, *oli voittanut*). Делается вывод о разнице глагольных форм в жанре репортажа и в новостях. Далее выполняются задания на опознание глагольных форм, их моделирование и закрепляются грамматические правила.

Совместное прослушивание фрагментов спортивных матчей и новостей, несомненно, мотивирует намного больше, чем чтение учебника, комментирующее и объясняющее грамматический материал. При просмотре новостей или матчей и учительской акцентуации на тот или иной фрагмент передачи в сопряжении с изучаемым языковым явлением внимание учащегося намного выше, обостренное, поскольку, как правило, задействованы разные формы памяти. Идеальный случай, если в зрительном поле учащегося присутствуют все формы презентации изучаемого языкового явления (впрочем, это может — с разными модификациями — относиться и к другим предметам); учебник в таком случае является лишь одним из источников информации. После проведенных учениками наблюдений, выполнения упражнений по идентификации языковых форм и созданию временных форм в различных типах текстов происходит закрепление материала или в форме домашних заданий или даже в инсценировках, основанных на написанных дома текстах разных жанров с изучаемыми языковыми явлениями. Цель всего комплексного упражнения состоит в том, чтобы понять, какие глагольные формы времени используются в финском языке и каково грамматико-прагматическое значение выбора глагольной формы времени в различных текстах. В конце занятия можно предложить учащимся либо написать мини-эссе (мини-размышление) на тему «Почему спортивные комментаторы использовали те или иные глагольные формы: причины, статистика, выводы» или «Я спортивный комментатор и комментирую матч» (учащийся выбирает какой-либо «свой», близкий ему вид спорта), либо записать комментарий на камеру в своем мобильном телефоне, либо сделать презентацию перед классом (или в мини-группах).

Дополнительным стимулирующим вопросом может стать, например, такой: как в финском языке выражается будущее время? (В финском языке, в отличие, например, от русского, английского, немецкого, шведского, нет специальной

грамматической формы для выражения будущего времени; оно выражается иными лексическими средствами.)

Таким образом, комбинация разных видов учебных материалов, среди которых электронные средства занимают большое и значимое место по отношению к традиционному бумажному учебнику вполне реальна, приближена к способам получения информации современной молодежью и тем самым способствует более успешной и даже заинтересованной учебе. Конечно, даже при горячем желании преподавателя заниматься разработкой таких интересных и нестандартных уроков проблема заключается в нехватке времени для их подготовки, однако, как показывает практика многих педагогов в Финляндии и опросы учителей и учеников, проведение таких занятий (пусть и не такое частое, но все-таки системное) хорошо мотивирует учащихся, не вызывает отторжения ими учебного предмета, а порой и самого учителя, и оставляет теплые, приятные воспоминания от самого хода учебного процесса.

Следовательно, при размышлении о цифровизации речь идет даже не о технике, а о качестве обучения, о качестве запоминания материала и, следовательно, возможности его использования в будущем, а в конечном счете — о взрослом человеке, умеющем и желающем читать и создавать тексты. Действительно, качество обучения находится в центре внимания европейских педагогов последние два десятилетия. В частности, в 2008 г. В.Е. Демингом (W.E. Deming) была предложена четырехфазная модель «непрерывного развития и обучения» [PDSA 2008, Электронный ресурс], которая могла бы помочь улучшить навыки учителей в цифровой технике и обеспечить ее внедрение на уроках, способствовала бы самооценке учителем своих умений и постоянному совершенствованию своего электронного обучения: планируй (*plan*) — осуществляй (*do*) — изучай (*study*) — действуй (*act*). В рамках этой программы даны конкретные практические шаги по ее реализации, проводятся мастер-классы, семинары, на которые приглашают как ученых-методистов, занимающихся электронным обучением, учителей-практиков, делящихся своим опытом, так и учителей-«новобранцев», несмело и с легкой опаской вступающих на этот цифровой путь.

Цифровые умения учителей порой отстают от соответствующего умения людей других профессий, хотя именно на учителях в современном обществе лежит огромная ответственность за воспитание в учениках сознательно-практического, целевого отношения к электронным устройствам как к элементарным, естественным подручным средствам коммуникации (аналогичных карандашу, ручке, бумаге). Разрыв между школьной практикой и практикой внешнего мира заметен не только в Финляндии и может начать увеличиваться. В Финляндии (как и во многих странах) это прекрасно осознают и пытаются организовывать учителям систематическое непрерывное обучение.

Цифровизация приходит в нашу жизнь семимильными шагами — хотим мы этого или нет. Понятно, что серьезные изменения часто также рассматриваются как угроза существующему, устоявшемуся, привычному образу жизни, мысли, поведению. Ключевой вопрос заключается в том, как с помощью цифровизации современное общество и школа, роль которой в этих инновационных процессах первостепенна, могут создавать новые, более эффективные модели обучения и формирования человека с требуемыми современной жизнью навыками и умениями. Где бы и какие бы ни происходили значительные изменения, цифровизация может — и должна — быть ведущей в этих изменениях. Все дело в том, как общество, и в первую очередь огромная армия учителей, преподавателей разных уровней, относится к этому достаточно новому феномену. Цифровизация — это и императив сегодняшнего дня, и в то же время огромные, до конца неведомые нам возможности.

ЛИТЕРАТУРА

- Баринова Е.А. Развитие речи в учебно-методической литературе советской эпохи // Русский язык в школе. — 1978. — № 4. — С. 48–58.
- Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика. — М., 2001.
- Зеленин А.В. Падение с PISAнской башни: причины и следствия // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2017. — № 8. — С. 70–75.
- Зеленин А.В. Финское образование на переломе: к чему пришли и куда двигаться дальше? // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2015. — № 5. — С. 71–77.

Digitaalinen Suomi – yhdenvertainen kaikille. Digi arkeen – neuvottelukunnan toimintakertomus. Valtiovarainministeriö. – Helsinki, 2019.

Harjunen E., Rautopuro J. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä // Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. [Электронный ресурс]. – URL: <https://karvi.fi/publication/kielenkayton-ajattelua-ja-ajattelun-kielentamista/>. Helsinki, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 2015:8 (дата обращения 01.06.2019).

Hyytiäinen S. Lukeva koulu – tulevaisuuden koulu // Sähköistyvä koulu. Oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Toim. Tossavainen T. ja Löytönen M. – Helsinki, 2019.

PDSA 2008 – NHS. Plan, Do, Study, Act. NHS Institute for Innovation and Improvement. [Электронный ресурс]. – URL: <https://improvement.nhs.uk/documents/2142/plan-do-study-act.pdf> (дата обращения: 05.06.2019).

Pyökkö R. Venäjä – kieli ja valtio // Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikka ja käytäntöä. Toim. Johansson M., Pyökkö R. – Helsinki, 2005.

REFERENCES

Barinova E.A. The development of speech in the educational literature of the Soviet era. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1978, No. 4, pp. 48–58. (In Rus.)

Belikov V.I., Krysin L.P. Sociolinguistics. Moscow, 2016. (In Rus.)

Zelenin A. Falling from tower of «PIZA»: its causes and consequences. In *Innovative projects and*

programs in education [Innovative projects and programs in education]. 2017, No. 6, pp. 70–75. (In Rus.)

Zelenin A.V. Finnish education at the turning point: what have they come to and where to move on? In *Municipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment* [Municipal education: innovation and experiment]. 2015, No. 5, pp. 71–77. (In Rus.)

Digitaalinen Suomi – yhdenvertainen kaikille. Digi arkeen – neuvottelukunnan toimintakertomus. Valtiovarainministeriö. Helsinki, 2019.

Harjunen E., Rautopuro J. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. In *Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. [Electronic resource]. URL: <https://karvi.fi/publication/kielenkayton-ajattelua-ja-ajattelun-kielentamista/>. Helsinki, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 2015:8. (access date: 01.06.2019).

Hyytiäinen S. Lukeva koulu – tulevaisuuden koulu. In *Sähköistyvä koulu. Oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Toim. Tossavainen T. ja Löytönen M.* Helsinki, 2019.

PDSA 2008 – NHS. Plan, Do, Study, Act. NHS Institute for Innovation and Improvement. [Electronic resource]. URL: <https://improvement.nhs.uk/documents/2142/plan-do-study-act.pdf>. (access date: 05.06.2019).

Pyökkö R. Venäjä – kieli ja valtio. In *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikka ja käytäntöä. Toim. Johansson M., Pyökkö R.* Helsinki, 2005.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Александр Васильевич Зеленин, доктор филологических наук, лектор, факультет информационных технологий и коммуникационных наук, Университет Тампере; 4 Kalevantie, Tampere, 33100, Finland

Aleksandr V. Zelenin, Doc. of Sci. (Philol.), lector of Faculty of Information Technology and Communication Sciences, Tampereen yliopisto; 4 Kalevantie, Tampere, 33100, Finland

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-23-31

Из опыта подготовки студента-филолога к педагогическому взаимодействию в цифровой среде

Ирэн Юрьевна Гац

Московский государственный областной университет, г. Мытищи, Московская область, Россия,
e-mail: tetatet808@yandex.ru

Введение. Статья отражает авторский опыт цифровой поддержки дисциплины «Методика обучения русскому языку» по направлению подготовки 44.03.05 (44.03.01) «Педагогическое образование». В тексте статьи представлена характеристика профессионально ориентированного курса методики обучения русскому языку в трех форматах: с веб-поддержкой, в формате смешанного обучения и онлайн-курса. Для удобства восприятия информации читателем используются три параметра: преимущества формата, его недостатки и резюме. **Методы исследования.** С помощью сравнительно-сопоставительного приема и рефлексивного анализа фиксируются промежуточные результаты операционально-деятельностного этапа исследования, проведенного автором статьи. **Результаты исследования.** В статье ставится актуальный вопрос о проектировании курса методики обучения русскому языку в цифровом формате, о выборе методов и форм подготовки студента к взаимодействию в цифровой среде, о разработке лингвометодического контента, обращенного не только к предметному обучению студента-филолога, но и к формируемым у него проектировочным умениям. В качестве единого результата проведенного исследования предъясняется теоретическое обоснование формата смешанного обучения при освоении профессионально ориентированной вузовской дисциплины. Заявлен подробный календарный рейтинг-план смешанного обучения по дисциплине «Методика обучения русскому языку». **Выводы.** Практическая значимость исследования определяется направленностью на конструирование проектировочного опыта будущего учителя русского языка. Эмпирическое исследование подтверждает неэффективность полной замены традиционного учебного процесса по методике обучения русскому языку онлайн-курсом, что связано с обязательной реализацией воспитывающей функции школьного курса «Русский язык» как предмета предметов, с аксиологической составляющей целеполагания в воспитании языковой личности школьника.

Ключевые слова: подготовка студента-филолога; педагогическое взаимодействие; электронный курс; проектировочные умения учителя

Ссылка для цитирования: Гац И.Ю. Из опыта подготовки студента-филолога к педагогическому взаимодействию в цифровой среде // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80. – № 6. – С. 23–31. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-23-31.

On the Experience of Preparing Students in Philology to Pedagogical Interaction in the Digital Environment

Iren Yu. Gats

Moscow Region State University, Mytishchi, Moscow Region, Russia,
e-mail: tetatet808@yandex.ru

Background. The article presents the author's experience of providing digital support for the university discipline *Methodology of teaching the Russian language*, code 44.03.05 (44.03.01) *Pedagogical education*. The article describes the characteristics of a professionally oriented course of teaching the Russian language in three formats: with web support, in the format of blended learning and online courses. Three main parameters are used, including the advantages and disadvantages of the formats under study and their short description. **Research methods.** The methods of comparative and reflective analysis are used to obtain intermediate results of the operational-activity stage of the research. **Results.** The article raises important questions of designing a course for teaching the Russian language in a digital format, the choice of methods and forms of preparing a student for interaction in the digital environment, the development of linguomethodological content that addresses not only subject-specific training of a student in philology, but also develops the skills of project work. The research results include theoretical substantiation of the blended learning format in training teachers of the Russian language. A detailed schedule for the *Methodology of teaching the Russian language* discipline based on the blended learning model is presented. **Conclusions.** The practical significance of the study is determined by its direction at the development of project work skills in future Russian language teachers.

An empirical study has confirmed the inefficiency of substituting the traditional educational process with online courses in training students in the field of *Methodology of teaching the Russian language*, due to the importance of realizing the functions of upbringing and developing value orientations in students during the school course *Russian language*.

Keywords: *student-philologist training; pedagogical collaboration; electronic course; project work skills*

A reference for citation: Gats I. Yu. On the experience of preparing students in philology to pedagogical interaction in the digital environment. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2019, vol. 80, No. 6, pp. 21–31. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-23-31.

Введение. Требования диалогизации образования стали частью нового коммуникативного пространства. Без диалогизации нет педагогического взаимодействия, которое построено на равномерном обмене деятельностью между сотрудничающими, между со-учащимися [Даутова 2018: 17]. Эта идеология стала основой для разработки курсов в электронном формате, контента «Московской электронной школы» и «Российской электронной школы». Учителя массово повышают профессиональную квалификацию, осваивают новые способы взаимодействия в цифровом пространстве, новые форматы методических текстов, отражающих содержание и средства профессиональной деятельности педагога. Методические тексты — компонент проектировочной деятельности учителя; по качеству подобных текстов выявляют степень сформированности у него проектировочных умений.

Проектировочные умения учителя связываются с понятием управления обучением [Александрова 2016; Галеева 2019; Даутова 2016; Добротина 2013; Игнатенко 2019; Крылова 2015; Мальцев 2019; Петерсон 2016]. Рассматривается такая деятельность как важнейшая общепрофессиональная компетенция, которая нашла свое отражение и во ФГОС направления подготовки бакалавров и магистрантов «Педагогическое образование», и в профессиональном стандарте «Педагог» в виде трудовых функций и трудовых действий. На протяжении всей своей профессиональной деятельности учитель постоянно планирует, зачем, чему и как учить, с помощью чего и в каких формах. Появление термина *проектирование* объясняет и поддерживает принципиально новое в планировании — деятельностьную стратегию обучения и саморазвития современного школьника. Проектирование, связанное с планированием учебной и обучающей деятельности, определяет последовательность действий учителя, содержание обучения, выбор педагогической технологии. Однако

есть существенное отличие между планированием и проектированием. «Деятельность ученика запускается принятием учебной/образовательной ситуации и переводом ее в учебную задачу» [Даутова 2016: 33].

О проектировании возможно говорить только в том случае, если свою цель на уроке учитель ставит исходя из цели ученика: «формулировать свои цели учителю необходимо в управленческих глаголах — организовать, помочь освоить, помочь осознать, показать значение. <...> ты обучаешь, знаешь, твои цели — управлять образовательной средой на уроке, обеспечивая успех учебной деятельности ученика» [Галеева 2019: 102]. Это иной вектор действия обучающего, принципиально иной подход. И, к сожалению, он не открыт для каждого, потому что по-прежнему целеобразующим субъектом обучения воспринимается ученик. Проектирование означает определение задач по отношению не только ко всему учебному событию, но и к конкретному компоненту урока. Проектирование определяет достигаемые результаты. Проектировочные действия учителя имеют прямое отношение к его управленческим действиям. Тот, кто хорошо сумеет организовать учение, грамотно управляет, сумеет воспитать, развить, передать опыт [Там же: 103].

Цель статьи. В результате реферативного обзора научных источников были установлены проектировочные умения учителя, которые могут быть сформированы, в том числе и в условиях электронного обучения:

- создавать и поддерживать условия для целеполагания учениками;
- фиксировать лингвистические и речевые (речеведческие), общеучебные задачи на уроке вместе с учеником;
- формулировать промежуточные (общеучебные, коммуникативные) задачи на уроке через термины универсальных учебных действий;
- конструировать ситуационную лингвистическую задачу на уроке;

- обеспечивать условия для лингвистического, коммуникативного, правописного самоконтроля и самооценки учебно-познавательной деятельности ученика;

- обеспечивать условия для рефлексии учебно-познавательной деятельности ученика;

- создавать опоры для построения рефлексивных суждений ученика.

Внимание к этому аспекту деятельности учителя, к этим действиям, постепенно входящим в профессиональный перечень, привлекается уже на этапе подготовки студента. Собственный опыт автора статьи убеждает: формирование проектировочных действий будущего учителя начинается одновременно с погружением студента в цифровую образовательную среду.

Как подготовить студента к взаимодействию в цифровой среде, к разработке лингвометодического контента, обращенного не только к предметному обучению, но и к формируемым проектировочным умениям? Необходимо создать условия для приобретения студентом подобного первичного опыта. Однако возможен ли курс методики обучения русскому языку в цифровом формате? Какой будет обратная связь обучающихся? Какой формат предпочтительнее: веб-поддержка, смешанное обучение или онлайн-курс? Чтобы ответить на эти вопросы, нужно вооружиться научными инструментами: во-первых, использовать метод обобщения опыта преподавания, во-вторых, воспользоваться реализацией теоретического метода исследования – сравнительно-сопоставительным приемом и, в-третьих, обратиться к рефлексивной оценке.

Методология и методы исследования.

Нами реализована научно обоснованная методическая система применения смешанного обучения в подготовке студента-филолога по дисциплинам: «Методика обучения и воспитания», «Методика обучения русскому языку», «Методика обучения русскому языку на основе информационных технологий», «Инновационная педагогическая деятельность», «Использование информационных и коммуникативных технологий в образовательном процессе», «Современные информационные и коммуникационные технологии», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Информационные технологии в образовании», «Инновационные процессы в образовании»,

«Современные средства оценивания результатов обучения». Эти программы размещены в электронно-образовательной среде Московского государственного областного университета (ЭОС МГОУ – eos.mgou.ru).

Структуру и содержание дистанционного курса «Методика обучения русскому языку» для студентов 3–7 семестров очной формы обучения определили следующие принципы:

- поддерживается идея деятельностного характера образования студентов факультета русской филологии МГОУ; материалы в ЭОС – это опора, динамичная наглядность, это дополнение к аудиторной работе студентов по дисциплине;

- суть дистанционного курса заключается в гласности, открытости и развернутой коллективной деятельности;

- содержание электронного курса исключительно практико-ориентированное;

- содержание курса учитывает преемственность в освоении дисциплины: что было и что будет, как это связано с лингвистической подготовкой учителя;

- на основе предварительного анализа учебного контента студентами ставятся задачи: приобрести навыки методической и исследовательской деятельности; быть способным пользоваться методическими средствами языкового и литературного образования в рамках коммуникативного подхода; осуществлять методическое обеспечение воспитательно-образовательного процесса, построенное на использовании ИКТ; уметь грамотно презентовать полученные результаты собственного психолого-педагогического исследования;

- учебный контент единообразно структурирован, соблюден модульный принцип подачи методической информации; изменения вносятся в соответствии со спецификой конкретного курса/потока;

- методическая система поддерживает внутренними связями компоненты курса; студент пользуется рабочей программой, изучает критерии оценивания самостоятельной работы, пользуется шаблонами, инструкциями, советами;

- содержание различных видов деятельности при прохождении электронного курса становится одновременно предметом и средством воспитательно-образовательного процесса по направлению «Педагогическое образование»;

– на протяжении семестра каждый студент участвует в общей коммуникации с другими субъектами образовательного процесса, представляет результаты самостоятельной деятельности для коллективного обсуждения на основе вики-страницы или учебного форума, демонстрирует навыки сотрудничества и кооперации;

– формы отчетности студентов соотносятся с компетенциями, формируемыми в процессе освоения дисциплины.

Таким образом, при применении смешанного обучения мы следуем тому, что было рекомендовано дидактикой задолго до эпохи цифровизации.

Все компоненты обучающей системы, включая активные методы обучения и мотивации учебной деятельности, интенсивные технологии и др., направлены на формирование профессиональных навыков в области преподавательской деятельности, навыков опытно-экспериментальной и исследовательской деятельности студентов филологического факультета. Содержание различных видов деятельности при прохождении авторского курса становится одновременно предметом и средством, прежде всего, воспитания студентов-филологов.

Сравним дистанционные форматы на примере дисциплины «Методика обучения русскому языку».

Характер дисциплины	профессионально ориентированный, формирующий специальные умения и навыки будущего учителя русского языка (лингвометодическая компетенция, информационная компетентность, навыки педагогического взаимодействия в цифровой среде)
Уровень образования	бакалавриат; направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование»
Место выбранной дисциплины в образовательной программе высшего образования	базовый блок; методический модуль рабочего учебного плана; обязательна для изучения

1. Курс «Методика обучения русскому языку» с веб-поддержкой (частичное включение элементов цифрового контента в структуру курса).

1. Преимуществ формата.

Благодаря эффекту матрешки, формат воплощает дидактические возможности средств обучения русскому языку в живом коммуникативном пространстве. Это курс *о средствах обучения* русскому языку, о возможностях организации наглядности при освоении лингвистической теории или моделей коммуникации. Он включает схемы, таблицы, рисунки, иллюстрации, презентации, тесты по русскому языку, элементы поддержки внеурочной и проектной деятельности школьников.

В цифровом формате размещаются лингвометодические задания, вопросы к традиционным практическим занятиям по методике обучения русскому языку, в том числе материалы ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку.

Поддерживается поточно-групповое взаимодействие: студенты находятся в традиционной аудитории и выполняют небольшие задания (не более пяти минут) малыми группами. Устный и/или письменный опрос

с применением цифровой наглядности проводится обучающим непосредственно в академической аудитории.

Организуется самостоятельная работа студентов по дисциплине: а) составление конспектов разных типов, технологических карт, методических сценариев уроков русского языка; б) написание методических рецензий на видеосюжеты (видеозаписи) уроков русского языка. Опорные схемы помогают студенту присвоить себе опыт распределения действий ученика и учителя во время учебного события, предугадывать учебные ситуации, формировать команды для организации групповой работы школьников при подготовке изложений и сочинений, решения частных лингвистических задач (история происхождения слова, определение частотности употребления лексемы, уместности употребления).

2. Недостатки формата.

В значительной мере преобладает репродуктивный характер деятельности студента. Он по-прежнему остается в пассивной роли наблюдателя: воспринимает, запоминает дидактическую информацию, потому что сигнал напрямую поступает в затылочную

долю коры головного мозга. Изменяется лишь форма отчета — цифровой формат — по выполнению задания, которое он получает от преподавателя. Отсутствует ход обучения, самостоятельное продвижение, при котором возможно осознание закономерностей системы обучения русскому языку, студентом не выявляется сознательно способ деятельности. Задания частью студентов выполняются с задержкой — синдром отсроченного выполнения сохраняется. Поддерживается лишь интерес студента к наглядно-иллюстративному методу обучения без активных действий с его стороны, снижается уровень познавательной мотивации.

Сохраняется высокая зависимость представления дидактических материалов от технических возможностей и условий в аудитории.

3. Резюме.

Веб-поддержка — динамичная наглядность по дисциплине, разумное и эффективное дополнение к аудиторной работе студентов. Этот формат естественен и удобен для размещения дополнительного материала по частным вопросам лингвометодики: методики изучения фонетики и графики; методики изучения лексики и фразеологии; методики изучения грамматики и пр.

Студент привыкает к контенту, который он получает в готовом виде: конспекты / тезисы / опорные пункты лекций по методике обучения русскому языку. Обладая полным пакетом вопросов к практическим занятиям, тестами, алгоритмами выполнения, примерами и шаблонами, студент остается пассивным. Изменение сенсорной модальности: не читать много, а больше смотреть, рассматривать — влечет за собой не тот результат, который ожидает преподаватель методики русского языка. Само содержание дисциплины воспитывает языковую личность. В цифровом же формате, перенасыщенном мультимедийным контентом, студент не чувствует своей ответственности за пополнение научных знаний, фактологических сведений, не воспринимает себя активным участником и партнером педагогического взаимодействия. Он лишен опыта подобного взаимодействия, поэтому и не сможет в будущем осуществить проектировочные действия в цифровом обучении школьников русскому языку.

II. Курс «Методика обучения русскому языку» в формате смешанного обучения (традиционное обучение совмещается с элементами электронного обучения — на уровнях теории, практики, контроля).

1. Преимущества формата.

Виртуально-распределенное обучение в очно-заочной форме в течение 32 недель (двух семестров), трудозатратность дисциплины — 8 зачетных единиц. Преподаватель осуществляет систематический контроль:

- времени обучения лингвометодике;
- способа овладения профессиональными умениями и навыками анализа и синтеза лингвометодических текстов и письменных высказываний по темам дисциплины;
- темпа индивидуального освоения профессионально ориентированных умений и навыков.

Возможна частичная замена аудиторных занятий (преимущественно лекций); удобен частичный перезачет отдельных учебных тем. Появляется возможность организации учебного сотрудничества: взаимное обучение студентов, привлечение групп экспертов и шире — создание обучающего сообщества.

В курс включен дидактический материал для разного уровня подготовки, для иностранных студентов профиля подготовки «Русский язык как иностранный». В этом формате размещаются лингвометодические задания, вопросы к традиционным практическим занятиям по методике обучения русскому языку, в том числе материалы ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку. Частично предъявляются несложные теоретические темы, например: «Средства обучения русскому языку в V–IX и X–XI классах», «Методическая деятельность учителей-словесников в школе», «Связь уроков русского языка и литературы», «Методика преподавания словесности и риторики в лицеях и гуманитарных гимназиях», «Внеурочная деятельность по русскому языку» и др. Организуется обсуждение ответов студентов на электронных семинарах или на дидактической вики-площадке. Пополняется контент дисциплины заданиями, выполненными студентами по материалам онлайн-курса. Демонстрируются возможности площадки сервисов Google для разработки интерактивного дидактического материала по русскому языку. Любой языковой факт предъявляется в динамике. Привлекаются

платформы типа Google Hangouts, Skype, Zoom, appear.in, Blackboard Collaborate. Интересна программа Chatbox (виртуальный собеседник, программа-собеседник, чат-бот) как имитирующая речевое

поведение человека при общении с одним или несколькими собеседниками (для профиля подготовки «Русский язык и иностранный язык»).

Таблица

	Вид деятельности	Кол-во баллов	Формат	Дата
1	Посещение лекционных и практических занятий (по 1 баллу за занятие) – самостоятельная аудиторная работа	0–24	Аудиторная	02.09.19 – 20.12.19
2	Просмотр/чтение теоретического материала по теории и методике обучения русскому языку – репродуктивная деятельность	–	Онлайн	02.09.19 – 20.12.19
3	Текущий реферативный обзор научных лингвометодических источников по теме «Воспитание познавательного интереса к урокам русского языка» – рубежный контроль по освоению научных оснований методики русского языка	0–5	Аудиторная	02.09.19 – 23.09.19
4	Изучение алгоритмов, шаблонов и образцов выполнения заданий онлайн – репродуктивная деятельность студента	–	Аудиторная	02.09.19 – 20.12.19
5	Интерактивный дидактический материал по теме урока – самостоятельная подготовка к практическому занятию (частично-поисковая деятельность)	0–5	Онлайн	27.09.19
6	Решение реконструктивной задачи «Урок русского языка как информационная система» – самостоятельная подготовка к практическому занятию (проблемная ситуация)	0–10	Онлайн	07.10.19
7	Методика применения подкастов в обучении русскому языку (описание способов и действий на уроке на основе подкаста) – операционная деятельность	0–10	Онлайн	14.10.19
8	Рубежный контроль. Разработка конспекта / технологической карты урока русского языка – операционная деятельность	0–10	Онлайн	21.10.19
9	Рубежный контроль. Разработка лингвометодического кейса по теме ВКР – операционная деятельность	0–10	Онлайн	05.11.19
10	Коммуникация. Лингвометодическая взаиморецензия – обмен мнениями, рефлексия	0–5	Онлайн	11.11.19
11	Коммуникация. Обсуждение видеоурока русского языка на вики-площадке – создание единого текста	0–10	Онлайн	18.11.19
12	Рефлексия. Анкетирование по итогам курса (электронный семинар)	0–1	Онлайн	20.12.19
13	Итоговое тестирование по дисциплине	0–10	Онлайн	20.12.19
ИТОГО		100		

Среди результатов учебной деятельности обучающегося:

– навыки методической и исследовательской деятельности на основе ИКТ-методов;

– способность пользоваться методическими средствами языкового и литературного образования в рамках коммуникативного подхода;

— умение разбора лингвометодических кейсов, грамотной презентации полученных результатов психолого-педагогического исследования.

За счет привлечения контента, размещенного в свободном доступе (педагогические форумы / персональные сайты учителей русского языка и литературы), демонстрируется альтернативный взгляд на лингвометодические проблемы, на полярные точки зрения организации лингвистической подготовки в современной языковой ситуации, как лингвометодический материал для последующего обсуждения на практическом занятии.

2. Недостатки формата.

Смешанное обучение — иная коммуникативная система, требующая новых навыков — навыков самоорганизации, мотивации, рефлексии и со стороны обучающегося, и со стороны обучающего.

Поддерживается высокая трудозатратность и трудоемкость при разработке специфического лингвометодического контента. От обучающего требуются особые усилия для поддержания мотивации студента, возможно, такие, к которым он не стал прибегать при традиционном обучении.

Существует зависимость деятельности обучающего от неравномерного выполнения заданий студентами. Студенты злоупотребляют принципом реализации индивидуального подхода: есть общий план — календарь деятельности, но при этом никто не отменяет индивидуальные особенности освоения.

Сохраняется высокая зависимость субъектов от технических возможностей и собственной ИТ-компетенции и зависимость представления дидактических материалов от технических возможностей.

Невозможность/проблематичность идентификации обучающегося при проверке его профессиональных знаний и умений.

3. Резюме.

Содержание различных видов деятельности при прохождении студентом курса становится одновременно предметом и средством воспитательно-образовательного процесса по направлению «Педагогическое образование». В этом формате открыто и развернуто предьявляется результат обучения в соответствии с планом. Каждый студент участвует

в общей коммуникации с другими субъектами образовательного процесса, представляет результаты самостоятельной деятельности для коллективного обсуждения на основе вики-страницы или учебного форума, демонстрирует навыки сотрудничества и кооперации. Смешанное обучение нацелено на формирование у студентов способности целесообразного применения ИКТ при организации обучения русскому языку.

Смешанное обучение — естественный формат для овладения технологическими навыками преподавания русского языка, так как нацелено на формирование у студентов способности целесообразного применения информационно-образовательных технологий при организации обучения русскому языку.

III. Курс «Методика обучения русскому языку» в формате онлайн-курса (заочное электронное обучение по самостоятельно избранному плану подготовки).

1. Преимущества формата.

Возможность организации учебного сотрудничества: взаимное обучение студентов, привлечение групп экспертов; создание обучающихся сообществ, совместная разработка программы обучающей деятельности.

Представление нового горизонта методики обучения русскому языку как родному — новые темы в обучении школьников русскому родному языку, основанные на материале нового коммуникативного пространства.

2. Недостатки формата.

В данном формате отсутствуют:

- аксиологический компонент целеполагания онлайн-курса «Методика обучения русскому языку»;

- воспитывающий компонент в воспитательно-образовательном процессе освоения образовательной программы высшего образования на уровне бакалавриата;

- психологическое сопровождение инновационного образовательного процесса;

- эмоциональная составляющая, без которой вообще не мыслится процесс обучения;

- условия приобретения студентом социального опыта, без которого невозможно формирование нейронных связей в человеческом мозге и, как следствие, интеллектуальных карт;

— ролевая/деловая игра, спор, мозговой штурм, которые, в понимании автора статьи, обязательны при освоении дисциплины профессиональной подготовки.

В онлайн-курсе лидирует аудиовизуальная информация, культура освоения которой целенаправленно не воспитывается. В итоге студентом утрачивается познавательная мотивация. К сожалению, далеко не каждый обучающийся готов к самообразованию, а преподаватель к иной коммуникативной системе, доминирующему зрительному регистру обучающегося.

В рамках онлайн-курса невозможно провести диагностику профессионально важных качеств личности студента, например, установить, в какой степени студент практически освоил методику обучения школьников навыкам связной устной и письменной речи, формирования у них орфографической и пунктуационной грамотности или как овладел приемами естественного обогащения словарного запаса и грамматического строя речи учащихся.

3. Резюме.

Полная замена традиционного учебного процесса по методике обучения русскому языку, включая промежуточную и итоговую аттестации, при консультационной поддержке преподавателя/тьютора/фасилитатора, на наш взгляд, не продуктивна и не целесообразна. Нельзя приобрести опыт деятельностного обучения кого-либо чему-либо, не имея личного опыта обучающегося в коммуникативно-деятельностной среде. Кроме того, неэффективность полной замены дисциплины онлайн-курсом связана с обязательной реализацией воспитывающей функции школьного курса «Русский язык» как предмета предметов.

Результаты исследования. Главным результатом обучения русскому родному языку является воспитанная языковая личность, способная воспринимать, понимать, создавать, творить, интерпретировать тексты разных жанров в устной и письменной форме в разных ситуациях общения. Достичь этого результата позволяет воспитывающее обучение, при котором любое занятие выступает непреложной формой развития достоинства, дисциплинированности и ответственности, смелости в отстаивании своего мнения. И если сегодня в высшем образовании не избежать погружения в цифровую среду, то в освоении программ

профессионально ориентированных дисциплин предпочтительнее смешанный вид обучения.

Выводы. На основании сопоставления и противопоставления трех форматов электронного образования, учитывая цель воспитания и психолого-педагогические закономерности обучения личности студента, осознанно выбираем формат смешанного обучения, который отвечает самому духу дисциплины, формирует практико- и профессионально ориентированные умения и навыки, общепрофессиональные и специальные компетенции, предусмотренные ФГОС направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование».

Промежуточный результат операционально-деятельностного этапа проводимого по настоящее время исследования по теме применимости электронного формата заключается в обосновании тезисов:

- подготовка студента к педагогическому взаимодействию начинается с собственного участия в электронном обучении;
- электронное обучение дисциплине «Методика обучения русскому языку» возможно в смешанном формате при условии ориентации курса на формирование проективных умений студента и на приобретение им опыта проектирования учебно-познавательной деятельности школьника.

ЛИТЕРАТУРА

- Александрова О.М., Гостева Ю.Н. Особенности современного этапа использования мультимедийных средств и информационно-коммуникативных технологий при обучении родному языку // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2016): сб. науч. тр. междунар. научно-практ. конф. — 2016. — С. 446—452.
- Галеева Н.Л. Дидактика управления и управление в дидактической системе // Педагогическое образование и наука. — 2019. — С. 100—108.
- Даутова О.Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии: учебно-методическое пособие. — СПб., 2018.
- Даутова О.Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС. — СПб., 2016.
- Добротина И.Г. Развитие умений информационной переработки текста с использованием приемов современных образовательных технологий // Русский язык в школе. — 2013. — № 8. — С. 27—31; № 9. — С. 15—18.

Игнатенко И.И. Некоторые особенности онлайн-обучения иностранному языку // Наука и школа. — 2019. — № 2. — С. 140–144.

Крылова О.Н., Муштавинская И.В. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО: методическое пособие. — СПб., 2015.

Мальцев Д.В., Генсон Е.М., Репецкий Д.С. Электронные учебные пособия для прикладного бакалавриата // Высшее образование в России. — 2019. — Т. 28. — № 4. — С. 134–141. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-4-134-141.

Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Рогатова М.В. Типология уроков деятельностной направленности // Педагогическое образование и наука. — 2016. — № 5. — С. 139–152.

REFERENCES

Alexandrova O.M., Gosteva Yu.N. Features of the modern stage of using multimedia tools and information and communication technologies in teaching the native language. In *Obrazovatel'noe prostranstvo v informatsionnuyu epokhu (EEIA-2016): sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Educational space in the information age (EEIA-2016): collection of scientific papers of the international scientific and practical conference]*. Moscow, 2016, pp. 446–452. (In Rus.)

Galeyeva N.L. Management didactics and management in the didactic system. In *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka [Teacher education and science]*. 2019, No. 1, pp. 100–108. (In Rus.)

Dautova O.B. Educational communication: traditional and innovative technologies: a teaching tool. Saint-Petersburg, 2016. (In Rus.)

Dautova O.B. Designing the educational and cognitive activity of a student in a lesson in the conditions of the Federal State Educational Standard. Saint-Petersburg, 2016. (In Rus.)

Dobrotina I.G. Development of the skills of information processing of the text using the methods of modern educational technologies. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2013, No. 8, pp. 27–31; No. 9, pp. 15–18. (In Rus.)

Ignatenko I.I. Some features of online language teaching. In *Nauka i shkola [Science and School]*. 2019, No. 2, pp. 140–144. (In Rus.)

Krylova O.N., Mushtavinskaya I.V. New didactics of a modern lesson in the context of the introduction of the Federal State Educational Standard LLC: methodological manual. Saint-Petersburg, 2015. (In Rus.)

Maltsev D.V., Genson E.M., Repetsky D.S. Electronic study guides for applied bachelor's degree programs. In *Vysshee Obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*. 2019, vol. 28, No. 4, pp. 134–141. (In Rus.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-134-141>.

Peterson L.G., Kubysheva M.A., Rogatova M.V. Typology of activity-oriented lessons. In *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka [Pedagogical education and science]*. 2016, No. 5, pp. 139–152. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ирэн Юрьевна Гац, доктор педагогических наук, профессор, кафедра методики преподавания русского языка и литературы, Московский государственный областной университет; ул. Веры Волошиной, д. 24, г. Мытищи, Московская область, 141014, Россия

Iren Yu. Gats, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Department of methods of teaching Russian language and literature, Moscow Region State University; 24 Vry Voloshinoy str., Mytishchi, Moscow region, 141014, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-32-42

СМИ как деструктивное информационно-коммуникативное пространство

Вера Анатольевна Пищальникова

*Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия,
e-mail: pishchalnikova@mail.ru*

Цель статьи – представить основные тенденции исследования языка в цифровой коммуникации и установить закономерности использования знака в массмедиа. Автор рассматривает массмедиа как пространство функционирования специфической системы ценностей, которая обеспечивает существование социальных структур, ангажирующих СМИ, и под влиянием которой изменяются доминирующие ценности общества. Основной способ их деструкции – деформация значений и структур языка (медиатекста), с помощью которого осуществляется воздействие на сознание пользователей массмедиа.

Современный медиатекст, будучи поликодовым образованием, воспринимается одновременно по нескольким каналам, что обеспечивает значительный эффект его воздействия. Специфика речевого действия как единицы медиатекста выражает его прагматическую направленность и детерминирует формирование особых познавательных структур, с помощью которых, с одной стороны, СМИ репрезентирует свою систему ценностей и которые, с другой – являются для реципиента специфическим ориентиром, обеспечивающим в информационном пространстве понимание событий, заданное СМИ. Для становления и развития познавательной деятельности современного пользователя массмедиа важно, что такие когнитивные структуры распространяются на восприятие и интерпретацию других фрагментов действительности.

Деструктивное воздействие языка СМИ проявляется также в частотном употреблении наглядно-образных знаков и характере их использования – редупликации константного содержания при изменении формы. Такой знак позволяет выражать недифференцированную отрицательную оценку событий и фактов, которая представляется также арготической лексикой. С помощью знаков такого типа осуществляется дискредитация традиционных морально-этических ценностей и подготовка пользователей массмедиа для внедрения в их сознание новых идеалов и принципов, присвоение которых облегчается также активным заимствованием англоязычной лексики. Опосредованному разрушению устойчивых семантических связей слова способствует и изменение его графического и фонетического облика вследствие ошибок или намеренной деформации.

Ключевые слова: *массмедиа; информационное пространство; язык Интернета; базовые ценности; медиасобытие; медиатекст; когнитивно-коммуникативная структура; мем; речевая ошибка*

Ссылка для цитирования: *Пищальникова В.А. СМИ как деструктивное информационно-коммуникативное пространство // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80. – № 6. – С. 32–42. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-32-42.*

Mass Media as a Destructive Information and Communication Space

Vera A. Pishchal'nikova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia,
e-mail: pishchalnikova@mail.ru*

The aim of the article is to represent major trends of language research in digital communication and establish regularities of sign usage in mass media. The author explores mass media as an environment for functioning of a specific value system that procures existence of social structures that engage mass media and influences transformation of dominant values of the society. The main way of these structures' destruction is deformation of meanings and language as a whole, which provides for influencing the consciousness of mass media users.

Modern media text as a polycode formation is perceived simultaneously through several channels that ensures significant effect of its influence. Specifics of speech impact, as a unit of media text, expresses its pragmatic focus and determines formation of special cognitive structures. These structures, on one hand, help mass media to represent

their value system, and, on the other hand, serve as specific guidelines providing a recipient with a certain mass media induced understanding of events in information environment. Such cognitive structures also spread to perception and interpretation of other fragments of reality.

Destructive influence of mass media language also manifests itself in frequent usage of visual signs and way of their usage – reduplication of constant content while the form changes. Such signs allow expressing non-differentiated negative evaluation of events and facts along with argot language. Discreditation of traditional moral and ethical values happens with the help of such signs. Simultaneously such signs prepare mass media users for creation of new ideals and principles interiorization of which becomes easier thanks to active English borrowings. Change of graphical and phonetic appearance of a word happening due to mistakes or intentional deformation promotes indirect destruction of its stable semantic connections.

Keywords: *mass media; information space; Internet language; basic values; media event; media text; cognitive-communicative structure; meme; speech error*

A reference for citation: *Pishchal'nikova V.A. Mass media as a destructive information and communication space. In Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]. 2019, vol. 80, No 6, pp. 32–42. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-32-42.*

Можно было воздвигнуть пирамиду, гораздо более высокую, чем пирамида Хеопса, из костей лишь тех людей, которые пали жертвами могущества слов и формул.

Г. Лебон

Я люблю, когда мода выходит на улицу, но не допускаю, чтобы она приходила оттуда.

Коко Шанель

Семіозис як нейробиологічна здатність людини може бути тільки на основі взаємодії тіла, мозку і культури.

А.А. Залевская

Введение. Медиа-система ценностей и ее влияние на современное информационное пространство.

Современные российские СМИ наняты, как и все другие СМИ в мире, различными влиятельными социально-политическими и олигархическими структурами и формируют специфические системы ценностей, обеспечивающие элитарное существование этих структур, целенаправленно изменяя сложившиеся в социумах ценностные ориентиры и стереотипы. Об этом свидетельствуют многие процессы: изменение рейтинга телевизионных программ, особенно среди молодежи; формирование тенденций в использовании языка, связанных с разрушением литературной нормы; создание специфических поликодовых знаков, меняющих познавательные функции индивида, и др. Так, установлено, что начиная с 2005 г. во всех группах телезрителей неуклонно и существенно поднимается уровень востребованности развлекательных программ и шоу, а уровень новостных и культурно-просветительских программ снизился¹. Широкой популяр-

ностью пользуются каналы МУЗ ТВ, СТС, MTV. Последний представляет в основном американскую медиареальность с американской системой ценностей, репрезентированной в специфических познавательных вербально-авербальных моделях. Поэтому не удивительно, что, по данным последних научных исследований общественного мнения, в группах российской молодежи до 23 лет доминируют такие жизненные ценности, как деньги, сила, власть [Бескоровая 2004], а в целом россияне считают своими главными жизненными ценностями здоровье, семейное благополучие и личную безопасность (см.: [Базовые ценности россиян 2003; Бызов 2013; Магун, Руднев, Шмидт 2015] и др.).

В 2006 г. Россия присоединилась к исследованию базовых ценностей европейцев (проект «Европейское социальное исследование»), и сейчас ученые располагают данными за десять лет с интервалом в два года между повторными опросами [Магун, Руднев, Шмидт 2015]. Исследователи подчеркивают, что важно понять содержание коллективного бессознательного, поскольку оно зачастую мотивирует человека сильнее, чем факторы, представленные в ответах анкеты. Это содержание невозможно установить с помощью традиционных

¹ Христова Н.А. Воздействие речевой деятельности СМИ на познавательные структуры индивида: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Тверь, 2005.

социологических методов, поэтому на первое место выходят экспериментальные методики, способные зафиксировать непосредственную реакцию на вербальные раздражители. К данным методикам относится, например, свободный ассоциативный эксперимент.

В.С. Магун утверждает, что, вопреки всем мифологемам о России (о ее коллективизме, соборности, духовности), современные россияне сегодня сильнее, чем европейцы, стремятся к богатству и власти, а также к личному успеху и социальному признанию. Если в начале 2000-х гг. по данным проекта «Томская инициатива», асоциальность («жить как хочу») в качестве своей основной жизненной цели декларировала сравнительно небольшая группа населения (около 4% от числа опрошенных) [Базовые ценности россиян 2003], то, по данным недавних экспериментов, эта группа выросла до 28,8%². Исследователи отмечают, что в нашем этносе все менее значимой становится этническая функция культуры, нормы нравственного императива все более размываются, индивид практически не ощущает себя частью этнического пространства и, как правило, присваивает культурные ценности техногенной цивилизации.

Долгое время психологи, этнологи, культурологи были уверены в статичности, по крайней мере, базовых (ядерных для культуры) ценностей. Однако и социологические, и этнопсихолингвистические исследования показывают, что система ценностей меняется, и в современных культурных условиях меняется быстро. Если раньше константность системы ценностей подчеркивалась выделением в рамках культуры понятий национального менталитета, архетипов, культурных кодов и матриц, традиций, то теперь очевидны изменения в культуре, затрагивающие и эти, казалось бы, константные компоненты. Можно лишь утверждать определенную неизменность базовых ценностей для вполне ограниченного временного периода, но и в его пределах возможна динамика иерархии ценностей.

Согласно Т.К. Веренич, базовая бинарная оппозиция «свое»/«чужое» сейчас замещается отношением «и свое, и чужое», что означает ориентацию значительной части населения на ценности разных культур³. По мнению А.Д. Васильева, носители русского языка, существуя на прежней территории, под целенаправленным воздействием СМИ превратились в «вынужденных переселенцев», поскольку массмедиа разрушили привычную систему ценностей. При этом главным средством введения новых ценностных установок и социальных стереотипов оказывается язык [Васильев 2000]. Такая позиция поддерживается и другими исследователями: «...главным инструментом денационализации сознания носителей русской культуры... стал именно родной русский язык, который никто не запрещал, но начиная с середины 80-х гг. прошлого столетия умело использовал для создания глубокого разрыва в культурной и исторической памяти разных поколений» [Бубнова и др. 2017]; «для повышения терпимости к повседневному присутствию чужого языка или многочисленных его элементов в культурной среде могут быть применены совокупности операций, направленных на выполнение двух основных задач: 1) гиперболизация достоинств чужого языка и 2) дискредитация родного языка» [Васильев 2000: 77].

Обсуждение. Текст как когнитивный элемент медиакартины мира.

Внедрение пропагандируемых СМИ ценностей осуществляется посредством медиатекста. Коммуникативный процесс в СМИ аксиологичен и объективируется в информационно-текстовом единстве, единицей которого является медиатекст. Современный медиатекст представляет собой поликодовое образование с выраженной прагматической направленностью на регуляцию системы ценностей в определенных общественных (целевых) группах. Специфика речевого действия как компонента медиатекста определяется целью коммуникативной деятельности – внедрение/актуализация/репродуцирование понятий, ценностей, стереотипов, регулирующих отношения в обществе в соответствии с представлениями заказчиков

² Горохова Д.В. Динамика содержания и номенклатуры прецедентных имен в языковом сознании носителей русской лингвокультуры: дис. ... канд. филол. наук. — М., 2019.

³ Веренич Т.К. Дезэкзотизация современных заимствований из английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Барнаул, 2004.

массмедиа. Отсюда специфическая «мимикрия» медиатекста: он насыщен языковыми средствами, намеренно акцентирующими объективность, беспристрастность, даже документальность репрезентируемого фрагмента реальности. Для усиления «объективности» описания в медиатекст вводятся разнообразные генетически разнородные вербальные и авербальные компоненты, способствующие созданию не только эффекта достоверности медиасобытия, но и объективности его описания. Каждый медиаканал актуализирует результаты познания реальности посредством некоторого инвентаря предпочтительных (доминантных) для него когнитивных структур, объединяющих его формат, цели и тактические задачи. Поэтому гетерогенные компоненты медийных текстов существуют как единая функциональная смысловая система, и все вербально-авербальные компоненты текста направлены на ее репрезентацию. Различные типы взаимодействия вербальных компонентов с другими познавательными кодами позволяют разным каналам массмедиа эффективно формировать совокупность предпочтительных познавательных структур для представления медиасобытий: «тщательно продуманная “упаковка”» [Рашкофф 2003: 15] способствует более целенаправленной и прагматически ориентированной адресации информации. Согласно Д. Рашкоффу, средства массовой коммуникации, существуя на деньги рекламодателей и корпораций, последовательно продвигают потребительские ценности, навязываемые ими обществу, формируют необходимое данному каналу массмедиа общественное мнение, следовательно, задают способы осмысления действительности.

Именно развитие средств массовой коммуникации в мировой и прежде всего в американской культуре, считает Д. Рашкофф, способствовало появлению так называемого поколения «X», хорошо знакомого с информационными коммуникационными технологиями и практически живущего в информационном пространстве (инфосфере, медиaprостранстве). Представители этого поколения, владея необходимыми знаниями из области психологии, социологии, маркетинга, зная приемы нейролингвистического программирования, создают специальные группы

«медиаактивистов» не только с целью формирования закономерностей функционирования этого пространства, но и для внедрения в сознание пользователей упрощенной модели действительности, которая затем всеми доступными средствами навязывается им.

Медиаканалы, неразрывно связанные с Интернетом, где они в настоящее время зачастую черпают информацию, обязательно учитывают психотипические параметры целевой аудитории, поэтому в дискурсе СМИ возникают, функционируют и эволюционируют устойчивые вербально-авербальные способы трансформации реального коммуникативного события в событие медийное. В этом случае принципиальная полимодальность медиатекста не только позволяет передавать большие объемы информации в малом графическом пространстве текста, но и облегчает реципиенту понимание текста, а следовательно, успешнее осуществляется процесс формирования содержания мышления индивидов посредством специфических медийных когнитивных структур познания. Таким образом, автор медиатекста целенаправленно конструирует смыслы в соответствии с прагматической ориентацией конкретного СМИ и предпочтительными для него познавательными моделями, объективирует их в системе действенных коммуникативных стратегий и языковых средств, которые служат для реципиента специфическим ориентиром в информационном пространстве. Эти устойчивые способы репрезентации реальных событий становятся частью познавательного процесса и по сути блокируют способность индивидов к анализу действительности, что чаще приводит к полному подчинению медиареальности в восприятии событий, или порождает агрессивность индивида по отношению к реальности и/или медиареальности, или способствует возникновению неустойчивого психического состояния, растерянности, тревожности и другим проявлениям фрустрации. Поэтому медиатекст можно рассматривать и как объективированную в языке когнитивную структуру, «которую та или иная группа, класс, социальный институт и т.п. помещает между индивидом и действительностью, понуждая его думать в определенных категориях, замечать и оценивать

лишь те аспекты действительности, которые эта сетка признает в качестве значимых» [Барт 1989: 15].

Если в реальном коммуникативном акте важно непосредственное или опосредованное взаимодействие коммуникантов с целью передачи определенной информации, то задача СМИ состоит не столько в передаче эмоционально-понятийной информации, сколько в целенаправленном внедрении определенного образа мира в сознание потребителя СМИ. Это возможно осуществить лишь с помощью особых когнитивных структур, способствующих восприятию специфического медийного содержания и реализующих установки соответствующего медийного канала. Отсюда у каждой разновидности медиатекста есть своя исторически сложившаяся традиционная типовая форма репрезентации содержания. При этом содержание медиатекста может представлять реальное событие, ожидаемое, прогнозируемое или гипотетическое, но дискурсивные его характеристики остаются константными.

Интенсивность воздействия медиатекста усиливается с помощью технических средств, имеющихся в распоряжении СМИ и позволяющих активизировать его социально-регулятивную и когнитивную функции. Выделенные характеристики медиатекста позволяют считать его наиболее социально значимым видом сообщения.

В результате постоянного пользования (полимодальными) медиатекстами в мышлении реципиента создаются новые когнитивные структуры, которые не только способствуют быстрому и эффективному усвоению собственно медийных событий, но и, будучи частотными и устойчивыми, распространяются на восприятие действительности вообще. Скорость и качество такого распространения, с одной стороны, индивидуальны, с другой — определяются социально обусловленной иерархией информационных источников, транслирующих образы медиареальности, чему способствуют все усложняющиеся коммуникационные технологии. Шестнадцать лет назад, описывая этот процесс, И.В. Рогозина делала оптимистичный вывод о том, что образы мира индивидов, безусловно, формируются под влиянием массмедиа, однако не становятся унифицированными [Рогозина

2003]. Прошло немного времени — и исследования показывают, что они унифицируются очень быстрыми темпами под влиянием Интернета, порождая поколение, не способное в полной мере использовать знаковые возможности языка. Наблюдения лингвистов, психологов и нейрофизиологов показывают, что новые когнитивные структуры, создаваемые и активно редулицируемые в цифровой коммуникации, в том числе СМИ, оказывают отрицательное влияние на когнитивные функции мозга и характер протекания познавательных процессов. В условиях откровенно недобросовестного надзора со стороны государственных структур за характером рекламных текстов они становятся все более примитивными, прямолинейными, деструктивными по отношению к системе базовых ценностей и языка. Так, в одном из последних рекламных роликов Макдоналдса слоган «Вот что я кукареку» заменяет привычный для этого предприятия общественного питания слоган «Вот что я люблю». Содержание ролика вызвало широкое обсуждение и, к счастью, осуждение в Интернете, особенно после объяснений творческой группы, создавшей этот шедевр. Общественности поведали, что назвали героиню ролика мамой Галей, а потом узнали, что *gallina* — ‘курица’ по-латыни, от чего «креативщикам» оказалось ассоциативно недалеко и до *кукареку*. Однако образованная часть молодежи парирует, что «креативщики», вероятно, учились рекламе в ПТУ, поскольку еще с 90-х гг. памятна «*gallina blanka* буль-буль», *кукареку* все-таки кричит петух, а синтаксис слогана делает его абсурдность очевидной. (В скобках заметим, что пора имена таких «героев»-копирайтеров, разрушителей русского языка и менталитета, называть вслух; автор этого ролика, по данным Интернета, — Олеся Кожемякина.)

Общий закон рекламы — знание своей целевой аудитории. Какой представляют ее создатели ролика, рекламирующего растворимую лапшу, «Квисти»? 70 грамм? Еще больше овощей?», в котором молодая девушка с вожделением смотрит на явно несъедобный продукт, восхищаясь его непревзойденным качеством? Если не вдаваться в детали, то, вероятно, их целевая аудитория, идеальный потребитель — это необразованное создание, полностью подчиняющееся манипуляциям рекламистов.

Этот идеальный потребитель — во многом создание специфических медиаобразов, которые требуют для своего представления нового типа знака, по сути противоположного языковому: значение его должно быть статичным, а форма вариативной, и единственное его назначение — распространять определенную устойчивую когнитивную структуру [Пищальникова 2018].

СМИ и Интернет как пространство образования знаков нового типа.

С позиций культурно-исторической теории психическое развитие индивида, с одной стороны, обусловлено психосоматически, с другой — индивидуальное сознание формируется в процессе постепенной социализации человека, заключающейся в овладении культурой, в том числе ее базовыми ценностями и способами знакового оперирования ими, и прежде всего языком. Поэтому для изменения системы ценностей (а по сути денационализации этноса) нужно изменить характер пользования знаками, внедряя в коммуникацию определенные их типы, например, наглядно-образные, обладающие ситуативно обусловленным содержанием.

Человеческое мышление способно продуцировать и присваивать когнитивно-коммуникативные структуры разной степени абстрагированности, соответствующие разным способам семиотической репрезентации знания. Поскольку коммуникация — самый энергозатратный вид деятельности человека [Марков 2013], развитие коммуникационных технологий в идеале должно быть направлено на усиление эффективности осуществления усложняющегося общения. Однако, как мы уже отмечали [Пищальникова 2017; Пищальникова 2018], противоречие между нейрофизиологическими возможностями мозга и информационной средой, возникшей под влиянием современной культуры, становится все более очевидным, поскольку для большинства населения в современном мире количество и качество информации не является фактором выживания.

Система интернет-коммуникации, с одной стороны, казалось бы, обеспечивает ее пользователю коммуникативный комфорт, с другой — очевидно ограничивает пользование информацией, осуществляя ее селекцию и репрезентацию в зависимости от

целей массмедиа и внедряя принципы семиозиса, противоречащие созданию абстрактного вербального знака.

Культурологи считают одним из закономерных способов присвоения социально актуального знания овладение мемами — случайно возникающими способами, моделями поведения, дающими социальное преимущество (идея, верование, поведенческий стереотип, эволюционная модель передачи информации и др.) и воспроизводящими себя на основе подражания в деятельности индивидов. При этом простые способы поведения, в том числе и ментального, распространяются быстрее, потому что ими легче овладеть, а высокоэффективные, но сложные навыки используются, по данным социологов и культурологов, только двумя процентами людей. Естественно, что преимущество высокого интеллекта в этих условиях становится сомнительным и, следовательно, нейрофизиологически мозг получает все основания к упрощению [Марков 2013].

Цифровая коммуникация активно использует специфический тип наглядного знака, также называемого мемом, содержание которого задается определенным медиасобытием и тиражируется в разных медиатекстах, при этом внешняя форма мема может меняться, но отношения между элементами сохраняют исходную структуру и представляют исходное предельно простое содержание, приписанное изображению. Мемы частотно воспроизводят одну и ту же информацию и принципиально не способны репрезентировать новую.



Рис. 1. Мем «Девочка с персиками».

По сути, имея определенные коммуникативные преимущества в силу наглядности и изначальной закреплённости за конкретным событием и не требуя усилий при интерпретации, мем превращает медиасобытие в единицу информации, воспроизводимую в разных контекстах. Д. Рашкофф

называл мемы медиавирусами [Рашкофф 2003], поскольку способ внедрения их в сознание — стереотипизация, нейрофизиологически комфортная для мозга, — оказывается более важным, чем содержание. Быстрое распространение мемов в цифровой коммуникации приводит и к укреплению имитации как доминирующей и нейрофизиологически простой операции: «Толпа, способная мыслить только образами, восприимчива только к образам»; «Образы, поражающие воображение

достоянием... сознания (в большей или меньшей полноте и многогранности) обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже умения как “обобщенного образа действия”, “нормы поведения” и т.п.» [Леонтьев 2004: 242], а также способ познания, представленный в структуре слова. Структура присвоенного, субъективного значения зависит от уровня интеллекта, который формируется только с участием знаковых систем, и в первую очередь языка как универсального средства репрезентации действительности.

Разрушение речевой нормы в СМИ и Интернете как показатель присвоения медиценностей.

Речевые ошибки в СМИ устойчиво привлекают внимание исследователей и изучаются с разных сторон, в том числе и как явление, свидетельствующее о низком уровне речевой компетентности авторов медиатекста или общества в целом. Однако важно подчеркнуть, что более показательны «оговорки, описки, малограмотное написание, неологические образования в виде несуществующих в языке слов и форм, солецизмы и проч., если эти отклонения от сложившихся речевых обычаев являются не индивидуальными и случайными погрешностями, а симптомами, которые указывают на признаки, свойства живого языка и на закономерности его функционирования» [Гельгардт 1968: 3]. Кроме того, влияние ошибок на изменение языка и на содержание мышления человека изучается редко. А между тем неоднократное повторение определенной информации по нескольким каналам с цитацией ошибки в высказывании медиальности превращает ее в факт медиареальности. Характер ошибки принципиального значения не имеет: любая из них может стать «фактором, определяющим изменения, которые имеют место как в данный момент языкового общения людей, так и для истории языка как общественно-го явления» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 199].

Активная роль в осмыслении текста, как известно, принадлежит воспринимающему, который может опознать или не опознать ошибку. Когда ошибка в случае некомпетентности реципиента не осознается, он устанавливает контекстуальное содержание слова. Так, именно СМИ стали источником толкования слова *неадекватный* как



Рис. 2. Мем «Герб Москвы».

толпы, всегда бывают простыми и ясными, не сопровождающимися никакими толкованиями»⁴.

Воздействие мема осуществляется одновременно по нескольким психическим каналам и усиливается недифференцированным или слабо дифференцированным эмоциональным содержанием мема, чаще негативным, что позволяет эффективно внедрять специфические ценности и медиаобразы.

Мем функционально ограничен в познавательных процессах, потому что не обладает свойством произвольности, которое и позволяет, например, системе языка быть открытой и создавать новые значения. Темпы разрушения сложившихся познавательных структур под влиянием простых мемов и фиксирующих их наглядных знаков увеличиваются, и предсказать итог этого процесса нетрудно. Пользование приблизительным значением слова, увеличение числа ситуативно обусловленных знаков или знаков-редупликаторов уменьшает способность человека анализировать и обобщать самые разные стороны действительности. Усваивая нормативное значение слова, человек вместе с ним усваивает и «ставшее

⁴ Лебон Г. Психология народов и масс (в сокращении) [Электронный ресурс]. — URL: <https://studfiles.net/preview/3917855/page/2/> (дата обращения: 06.09.2019).

‘психически нездоровый’: *Я тебя познакомлю. Он вполне вменяемый, адекватный! Купите квартиру у адекватного владельца. Слово культовый в речи представителей поп-культуры, мелькающих на ТВ, употребляется в значении ‘популярный’; частотны ошибки в употреблении фразеологизмов: А вот насчет экологии — это ты прямо пальцем в небо. В самую точку («След»); Я ожидал, что сейчас появится человек, умудренный сединой; Я вышел на помостки (Дмитрий Нагиев); Спустила бы все на поводу; Привет, Олежек, сто лет, сто зим! Бесконечны неправильные склонение существительных, орфографические ошибки и опечатки, а склонение числительных, шутят в Интернете, не подвластно никому, кроме В. Познера. Что же касается расстановки знаков препинания в тек-*



Рис. 3. Листовка МВД России.

стах массмедиа, рекламе и др. — она вообще часто осуществляется, видимо, с помощью генератора случайных чисел.

Недифференцированная отрицательная оценка событий и фактов действительности выражается и в использовании арготической лексики. С ее помощью СМИ осуществляет, с одной стороны, как указывал Ю.Н. Караулов, «экспрессивное осмеяние», отрицание традиционных ценностей, с другой — внедряет ценности и идеалы новых массмедиа, отвергающих основные понятия русской культуры и ее морально-этические ценности. Эти процессы нашли отражение в результатах ассоциативных экспериментов, исследующих базовые ценности россиян⁵. Когда эти процессы активизировались в 90-х гг. прошлого века, их воздействие

на язык казалось незначительным. Однако современное состояние языка СМИ, отражающее самые активные и частотные процессы в нем, не дает больших оснований для оптимизма. Усиливающуюся агрессивность общества отражает именно арготическая лексика, связанная с внедрением новых ценностей и активизацией социальных черт, свойственных массам и толпе, но не народу. «Массу следует отличать от народа. Народ структурирован, осознает себя в своих жизненных устоях, в своем мышлении и традициях. Народ — это нечто субстанциональное и качественное... человек из народа обладает личными чертами характера также благодаря силе народа, которая служит ему основой. Массы, напротив, не структурированы, не обладают самосознанием, однородны и количественны, она лишена каких-либо отличительных свойств, традиций, почвы — она пуста. Массы являются объектом пропаганды и внушения, не ведают ответственности и живут на самом низком уровне сознания» [Ясперс 1994: 142–143]; «Массы возникают там, где люди лишены своего мира, корней, почвы, где они управляемы и взаимозаменяемы. Все это произошло теперь в результате технического развития и достигает все большей интенсивности в следующих своих признаках: сужившийся горизонт, жизнь сегодняшним днем, без действительных воспоминаний, принудительный бессмысленный труд, развлечения как заполнение досуга, жизнь как постоянная нервная взвинченность, обманчивая видимость любви, верности, доверия; предательство, особенно в юности, а отсюда неизбежный цинизм — ведь тот, кто совершил предательство, теряет уважение к самому себе» [Там же: 143].

Сверхактивное заимствование англоязычной лексики также приводит к перестройке социально актуальных конвенциональных стереотипов. М.Г. Исаева отмечает, что иноязычные единицы особенно частотны в так называемых «глянцевых» журналах последнего десятилетия — публицистических изданиях о моде, путешествиях, косметических средствах, работе и учебе за рубежом и т.д. [Исаева 2012].

Отчасти ту же задачу перестройки стереотипов, связанных с национальной традицией, решает попытка внедрить равноправное сосуществование в текстах СМИ кириллицы и латиницы. Некоторые исследователи рассматривают это как демонстрацию потенциала

⁵ См., например: *Горохова Д.В.* Динамика содержания и номенклатуры прецедентных имен в языковом сознании носителей русской лингвокультуры: дис. ... канд. филол. наук. — М., 2019; *Панарина Н.С.* Психолингвистическое моделирование механизма реализации прецедентности: дис. ... канд. филол. наук. — М., 2017; *Хлопова А.И.* Вербальная диагностика динамики базовых ценностей: дис. ... канд. филол. наук. — М., 2018.

русского языка⁶, «способного не просто использовать, но и включать в свой состав иноязычный строительный материал» [Ланцева, Ионова 2015], однако очевидно, что образования типа *Правдаinfo*, *АптекаEXPO*, *Дятловs*, *Lowемашина*, *Дубль дв@*, привлекающая к себе внимание необычной формой, одновременно внедряют в русский язык не характерный для него способ образования, что ведет к изменению сложившихся познавательных моделей. Вкраплением латиницы в русские слова опосредованно разрушается содержание устойчивых связей слова, т.е., по сути, внутренняя форма языка, ведь непривычный графический и фонетический облик слова не актуализирует устойчивые ассоциативные связи слова с психологическим значением как достоянием коллектива.

Терпимость к ошибкам в СМИ, отмеченная почти у 50 % реципиентов⁷, говорит о том, что наше общество близко к формированию такого языкового сознания, в котором сленг, элементы просторечия и ненужные, избыточные заимствования становятся его органической частью, представляя специфические нормы и стереотипы социального поведения, пропагандируемые СМИ с целью манипулирования сознанием масс, не способных к рефлексии. По мнению А.Г. Сониной, такое «странное» сознание требует принципиально иных повествовательных форм, когда автор создает свое речевое произведение по жесткой схеме и любое отклонение от нее ведет к непониманию [Сонин 1999]. Упрощенная схема «от увиденного к усвоенному, от зрительного восприятия в память в обход вербальной концептуализации» вытесняет традиционный способ хранения и передачи информации [Там же: 5], что, в свою очередь, ведет к растренированности органов восприятия, к утрате взаимодействия между слухом и зрением, к утрате операциональной связи между графическим и фонетическим обликами слова [Пищальникова 2002], т.е., по существу,

изменяется психофизиологическая основа восприятия речи. О негативной роли СМИ в варваризации языка говорит в интервью журналу «Грамоты.ру» В.С. Елистратов: «Варваризация проходит в два этапа. На первом этапе происходит интенсивное впитывание языком сниженного и иноязычного материала. Лихорадочно заполняются смысловые лакуны (*консенсус*, *дефолт*, *крыша* и т.п.). На втором этапе, когда насыщение языка уже произошло, начинается инерционно-игровое развитие. То есть непосредственной потребности в использовании иноязычных слов уже нет, но инерция продолжается. В качестве примера приведем такую фразу: “Человек уже поел, но продолжает сидеть за столом и вести куртуазную беседу”. Именно такую ситуацию мы сейчас переживаем. Жаргонизмы, которые появляются сейчас, — это уже не плод народного творчества, а результат деятельности СМИ. Период варваризации уже прошел, и теперь она скорее имитируется и профанируется. Даже навязывается» (курсив наш. — В.П.)⁸.

Выводы.

Все отмеченные явления — от формирования специфических когнитивных медиаструктур с целью внедрения медиаценностей до намеренного разрушения норм литературного языка — свидетельствуют о деструктивном воздействии языка СМИ на формирование и функционирование мышления и на содержание картины мира индивидов. Так, А.А. Леонтьев, изучая ошибки с позиции моделирования процесса речепроизводства, отмечал, что под общее название речевых ошибок обычно подводятся явления, различающиеся по своему генезису, но объединяемые «признаком неадекватности речевого действия по тем или иным параметрам, обуславливающим это речевое действие» [Леонтьев 1969: 78–79] (курсив наш. — В.П.), а значит, связанные с нарушениями в программировании речепроизводства и операциональной реализации или в механизме контроля [Ейгер 1990], т.е. затрагивающие процессы мышления.

⁶ Колтышева Е.Ю. Манипулятивное воздействие в современном рекламном тексте: на материале англоязычных глянцевого журналов для женщин: дис. ... канд. филол. наук. — Ярославль, 2008.

⁷ Христова Н.А. Воздействие речевой деятельности СМИ на познавательные структуры индивида: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Тверь, 2005.

⁸ Елистратов В.С. Варваризация языка, ее суть и закономерности. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.gramota.ru/index.html> (дата обращения: 10.08.2019).

ЛИТЕРАТУРА

Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / отв. ред. А.В. Рябов, Е.Ш. Курбангалеева. — М, 2003.

Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. — М, 1989.

Бескоровайная И.Г. Ассоциативный эксперимент как способ реконструкции фрагментов языкового сознания // Вопросы психолингвистики. — 2004. — № 2. — С. 73–77.

Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. — М., 1963. — Т. 2.

Бубнова И.А., Зыкова И.В., Красных В.В., Уфимцева Н.В. (Нео)психолингвистика и (психо)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем / под ред. В.В. Красных. — М., 2017.

Бызов Л.Г. Контуры новорусской трансформации. Социокультурные аспекты формирования современной российской нации и эволюция социально-политической системы. — М., 2013.

Васильев А.Д. Слово в телеэфире. Очерки новейшего словоупотребления в российском телевидении. — Красноярск, 2000.

Гельгардт Р.Р. Помехи в понимании речевых сообщений // Русский язык в школе. — 1968. — № 3. — С. 3–8.

Ейгер Г.В. Механизм контроля языковой правильности высказывания. — Харьков, 1990.

Исаева М.Г. Кодовые переходы в СМИ. — Череповец, 2012.

Ланцева Е.А., Ионова Н.А. Синтез кириллицы и латиницы как одна из особенностей современного русского языка // Гуманитарный вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. — 2015. — Вып. 8 (34) [Электронный ресурс]. — URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/phil/292.html> (дата обращения: 10.08.2019). DOI: 10.18698/2306-8477-2015-8-292.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М., 1969.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 2004.

Магун В.С., Руднев М.Г., Шмидт П. Европейская ценностная типология и базовые ценности россиян // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. — 2015. — № 3–4 (121). — С. 81–96.

Марков А.В. Эволюция человека. 2. Обезьяны, нейроны и душа. — М., 2013.

Пищальникова В.А. Парадоксы «переходного периода», или Об использовании категории деятельности в лингвистике // Естественная письменная речь: исследовательский и образовательные аспекты. Ч. 1. — Барнаул, 2002 [Электронный ресурс]. — URL: <http://zav.ansya.ru/health/polblemi-pisemennoj-rechi-i-razvitiye-yazykovogo-chuvstva-mater/pg-21.html> (дата обращения: 10.08.2019).

ru/health/polblemi-pisemennoj-rechi-i-razvitiye-yazykovogo-chuvstva-mater/pg-21.html (дата обращения: 10.08.2019).

Пищальникова В.А. СМИ как среда формирования новых когнитивных структур // Человек в информационном пространстве: понимание в коммуникации. Сб. научных трудов. Ярославль, 2017. — Т. 1. — С. 39–43.

Пищальникова В.А. «Эффект бабочки»: трансформация знака в массмедиа как когнитивная проблема // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXV: Взгляд в будущее: новые перспективы когнитивных исследований языка: материалы Круглого стола. Московский государственный лингвистический университет. 2 ноября 2018 г. — Тамбов, 2018. — С. 148–154.

Рашкофф Д. Медиавирус. — М., 2003.

Рогозина И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект. — М.; Барнаул, 2003.

Сонин А.Г. Комикс: психолингвистический анализ. — Барнаул, 1999.

Ясперс К. Смысл и назначение истории. — М., 1994.

REFERENCES

The basic values of Russians: Social attitudes. Life strategies. Symbols. Myths. Res. ed. A.V. Ryabov, E.Sh. Kurbangaleeva. Moscow, 2003. (In Rus.)

Bart R. Selected Works: Semiotics. Poetics. Moscow, 1989. (In Rus.)

Beskorovainaya I.G. An associative experiment as a way of reconstructing fragments of linguistic consciousness. In *Voprosy psikholingvistiki* [Psycholinguistics]. 2004, No. 2, pp. 73–77. (In Rus.)

Boduen de Kurtene I.A. Selected works on general linguistics. Moscow, 1963, vol. 2. (In Rus.)

Bubnova I.A., Zyкова I.V., Krasnykh V.V., Ufimtseva N.V. (Neo)psycholinguistics and (psycho)linguoculturology: new sciences about a speaking person. Ed. V.V. Krasnykh. Moscow, 2017. (In Rus.)

Byzov L.G. The contours of the new Russian transformation. Sociocultural aspects of the formation of the modern Russian nation and the evolution of the socio-political system. Moscow, 2013. (In Rus.)

Vasiliev A.D. The Word on television. Essays of the latest word usage in Russian television. Krasnoyarsk, 2000. (In Rus.)

Gel'gardt R.R. Interference in understanding speech messages. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1968, No. 3, pp. 3–8. (In Rus.)

Eiger G.V. The mechanism for controlling the linguistic correctness of the utterance. Khar'kov, 1990. (In Rus.)

Isaeva M.G. Code transitions in the media. Cherepovets, 2012. (In Rus.)

Lantseva E.A., Ionova N.A. Synthesis of Cyrillic and Latin scripts as one of the features of modern Russian. In *Gumanitarnyi vestnik MGU im. N.E. Bauman* [Humanities Bulletin of BMSTU]. 2015, No. 8(34). [Electronic resource]. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/phil/292.html> (access date: 10.08.2019). (In Rus.) DOI: 10.18698/2306-8477-2015-8-292.

Leont'ev A.A. Psycholinguistic units and generation of speech utterance. Moscow, 1969. (In Rus.)

Magun V.S., Rudnev M.G., Shmidt P. European value typology and basic values of Russians. In *Vestnik obshchestvennogo mneniya. Dannye. Analiz. Diskussii*. [Bulletin of public opinion. Data. Analysis. Discussions]. 2015, No. 3–4, pp. 81–96. (In Rus.)

Markov A.V. Human evolution. 2. Monkeys, neurons and soul. Moscow, 2013. (In Rus.)

Pishchal'nikova V.A. Paradoxes of the “transition period”, or On the use of the category of activity in linguistics. In *Materialy k konferentsii Estestvennaya pis'mennaya rech': issledovatel'skii i obrazovatel'nye aspekty* [Conference materials Natural written language: research and educational aspects]. Barnaul, 2002. Publ. Altai University, 2002, Part 1. [Electronic resource]. URL: [http://zav.ansya.ru/health/polblemi-pisemnoj-rechi-i-razvitie-yazikovogo-chu-](http://zav.ansya.ru/health/polblemi-pisemnoj-rechi-i-razvitie-yazikovogo-chu)

vstva-mater/pg-21.html (access date: 10.08.2019). (In Rus.)

Pishchal'nikova V.A. Media as an environment for the formation of new cognitive structures. In *Sbornik nauchnykh trudov Chelovek v informatsionnom prostranstve: ponimanie v kommunikatsii*. [Collection scientific works Man in the information space: understanding in communication]. Yaroslavl', 2017, vol. 1, pp. 39–43. (In Rus.)

Pishchal'nikova V.A. «Butterfly Effect»: sign transformation in mass media as a cognitive problem. In *Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. XXXV: Vzglyad v budushchee: novye perspektivy kognitivnykh issledovaniy yazyka: materialy Kruglogo stola* [Cognitive Studies of the Language. Vol. XXXV: Looking to the Future: New Perspectives on Cognitive Language Studies: Round Table Materials]. Moscow State Linguistic University, 2 November 2018. Tambov, 2018, pp. 148–154. (In Rus.)

Rashkoff D. Media virus. Moscow, 2013. (In Rus.)

Rogozina I.V. Media picture of the world: cognitive-semiotic aspect. Moscow; Barnaul, 2003. (In Rus.)

Sonin A.G. Comics: psycholinguistic analysis. Barnaul, 1999. (In Rus.)

Yaspers K. The meaning and purpose of history. Moscow, 2003. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Вера Анатольевна Пищальникова, доктор филологических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы, кафедра общего и сравнительного языкознания, Московский государственный лингвистический университет; ул. Остоженка, д. 38, стр. 1, г. Москва, 119034, Россия

Vera A. Pishchal'nikova, Dr. of Sci. (Phil.), Professor, Honored Worker of Higher Education, Chair of General and Comparative, Moscow State Linguistic University Linguistics; Building 1, 38 Ostozhenka str., Moscow, 119034, Russia



МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-43-49

Обучение речи в концепции Н.А. Пленкина

Ирина Алексеевна Сотова

*Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия,
e-mail: irina_sota@mail.ru*

Статья посвящена описанию методического наследия Николая Андреевича Пленкина. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения истории методической науки для прогнозирования ее дальнейшего развития и значимостью вклада Н.А. Пленкина в теорию и практику преподавания русского языка. Материалом исследования послужили научные и учебно-методические труды Н.А. Пленкина, а также рецензии на его книги и публикации о нем. При подготовке статьи использованы такие методы, как анализ научной литературы, метод систематизации и описательный метод. Н.А. Пленкин обогатил методическую науку в области методики развития речи учащихся: разработал оригинальную концепцию обучения связной речи, методику обучающего изложения с языковым разбором текста, внес существенный вклад в становление методики обучения стилистике и культуре речи. В своих книгах и статьях Н.А. Пленкин теоретически обосновал развивающие возможности метода анализа текста, а также целого ряда актуальных методических приемов и средств (собираание рассыпанного текста, работа с параллельными текстами, с деформированным текстом, стилистический комментарий и стилистический эксперимент и др.), предложил свою классификацию стилистических ошибок и систему деятельности по их предупреждению.

Ключевые слова: Пленкин Николай Андреевич; методическое наследие; методика преподавания стилистики в средней школе; методика развития связной речи; языковой анализ текста; стилистические ошибки

Ссылка для цитирования: Сотова И.А. Обучение речи в концепции Н.А. Пленкина // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80. – № 6. – С. 43–49. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-43-49.

Teaching Speech in the Concept of N.A. Plenkin

Irina A. Sotova

*Ivanovo State University, Ivanovo, Russia,
e-mail: irina_sota@mail.ru*

This article is devoted to the description of the methodological heritage of Nikolai Andreevich Plenkin. The relevance of this study is determined by the need to study the history of methodology, which can help to predict its further development. In this respect, the contribution of N.A. Plenkin to the theory and practice of teaching the Russian language is of particular significance. During the study, the scientific and methodological works by N.A. Plenkin, as well as reviews of his books and publications about him, were reviewed using the methods of scientific literature analysis, systematization and description. N.A. Plenkin enriched the methodology of speech development during the educational process by providing an original concept of teaching coherent speech and a methodology for teaching composition writing compositions on the basis of linguistic analysis of the original text. His contribution to the development of teaching methods in the fields of stylistics and culture of speech is of particular practical importance. In his books and articles N.A. Plenkin theoretically substantiated the method of text analysis, developed a number of useful methodological techniques (assembling 'fuzzy' text, working with parallel and deformed texts, stylistic commentary and stylistic experiment, etc.) and proposed his classification of stylistic errors and a system of activities aimed at their prevention.

Keywords: Plenkin Nikolay Andreevich; methodological heritage; methodology of teaching stylistics in secondary school; methods of development of coherent speech; linguistic text analysis; stylistic mistakes

A reference for citation: Sotova I.A. Teaching speech in the concept of N.A. Plenkin. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, vol. 80, No. 6, pp. 43–49. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-43-49.

Николай Андреевич Пленкин (1918–1990) принадлежит к плеяде выдающихся отечественных ученых-методистов XX в., чьи изыскания определили развитие лингводидактики и облик современного школьного речеведения.

Скромный работник кабинета русского языка и литературы Ленинградского областного института усовершенствования учителей, «среди известных методистов советской эпохи Н.А. Пленкин предстает перед нами как один из наиболее ярких и оригинальных ученых, счастливо сочетавших в себе диакта и языковед» [Шанский 2004: 52], как «подлинный лингвометодист» и «талантливый мастер» [Бабайцева 2002: 67, 71].

Н.А. Пленкин родился в 1918 г. в Алтайском крае в семье служащего. Педагогическую деятельность начал в 19 лет, окончив курсы по подготовке учителей семилетней школы. После Великой Отечественной войны, в 1950 г., Н.А. Пленкин закончил Барнаульский государственный педагогический институт по специальности «учитель русского языка и литературы средней школы». В Ленинградский областной институт усовершенствования учителей он пришел в 1957 г., после окончания аспирантуры при Центральном институте повышения квалификации работников народного образования, имея за плечами почти 20-летний опыт работы учителя русского языка и литературы в школах московской области¹. На протяжении всех последующих лет многоаспектная и плодотворная научно-исследовательская, педагогическая и просветительская деятельность Н.А. Пленкина была посвящена подготовке учительских кадров. Вехами этой творческой, всепоглощающей работы могут служить опубликованные автором книги.

В 1964 г. Н.А. Пленкин опубликовал свою первую фундаментальную работу – пособие «Предупреждение стилистических ошибок на уроках русского языка», «с которой практически началась систематическая разработка вопросов преподавания стилистики русского языка в школе вообще» [Шанский 2004: 51]. Спустя 40 лет в статье «Из истории преподавания стилистики в школе» главный

редактор журнала «Русский язык в школе» академик Н.М. Шанский охарактеризовал книгу Пленкина как «пионерский лингводидактический труд», в котором учителю предложена продуманная и эффективная система работы по развитию речи, дан глубокий лингвистический анализ стилистических возможностей частей речи и синтаксиса предложений русского языка, рассмотрена типология стилистических ошибок. Выдвинутые Н.А. Пленкиным лингводидактические подходы к преподаванию в школе стилистики русского языка послужили «началом широкомасштабных научных исследований в области практической стилистики» и остаются современными сегодня [Шанский 2004: 52; Боброва 2002].

Большое значение для становления преподавания стилистики русского языка в школе имела классификация ошибок, предложенная Н.А. Пленкиным. В классификации Н.А. Пленкина емкое содержание получает термин *стилистические ошибки*: он включает в себя все ошибки, которые «отрицательно влияют на смысл и точность высказывания, а также такие случаи оформления мысли, которые не являются лучшим вариантом использования языковых средств» [Пленкин 1964: 5], т.е. все нарушения литературных норм, кроме орфографических и пунктуационных ошибок. Типы стилистических ошибок выделяются в соответствии с системой и нормами языка, анализируются причины их появления, предлагаются эффективные приемы работы по повышению культуры речи учащихся. Ученый отмечает, что термину *стилистические ошибки* в школьной практике придается широкое значение, связанное далеко не с тем содержанием, которое вкладывается в слова «стиль» и «стилистика», и употребляет этот термин по школьной традиции.

В 1964–1970 гг. Н.А. Пленкин вместе с В.В. Виноградовым, А.И. Ефимовым и Н.М. Шанским в качестве члена Программной комиссии по русскому языку АН СССР и АПН СССР участвовал в разработке содержания обучения русскому языку в средней школе, получившего отражение в новой программе по русскому языку и созданном на ее основе учебнике М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской и др. под редакцией Н.М. Шанского. В 1967–1973 гг. Н.А. Пленкин был одним из руководителей экспериментальной проверки новой программы по русскому языку

¹ Н.А. Пленкин. Воспоминания об ученом и человеке / сост. Л.К. Иванова, Ю.Г. Илларионова. – СПб., 2001.

в Тосненском районе Ленинградской области. На основе экспериментальной работы именно Пленкин разработал к новому учебнику для IV–VI классов примерное поурочное тематическое планирование, публиковавшееся в журнале «Русский язык в школе» в 1970–1973 гг.

В 1969 г. Н.А. Пленкин защитил кандидатскую диссертацию «Языковой анализ в работе над обучающим изложением»². Основное содержание диссертации было отражено автором в пособии для учителя «Изложение с языковым разбором текста» (издания 1968, 1978, 1988 гг.), первом пособии такого рода, где изложена авторская методическая система, приведены высокохудожественные тексты, отражающие изучаемый грамматический материал, и даны образцы их анализа. В рецензии на пособие П.Ф. Ивченков, отмечая глубину методических рекомендаций Пленкина и дискутируя с ним по спорным вопросам значения беседы и пересказа при подготовке к изложению, обращает особое внимание на то, как «автор рецензируемого пособия равно заботливо относится к ученику и учителю, “живет” интересами того и другого» [Ивченков 1969: 126].

Исследование Н.А. Пленкина имело определяющее значение для становления анализа текста в школьном обучении русскому языку и для развития методики обучающего изложения. Именно Пленкину мы обязаны введением в школьную практику языкового разбора (анализа) текста. Опираясь на труды своих предшественников, в частности книгу В.А. Добромыслова «Изложение и сочинения в семилетней школе»³, Н.А. Пленкин высказал ряд важных, неустаревающих положений о критериях отбора текста для изложения, о значении и методике проведения языкового анализа текста, о методике проведения обучающего изложения, о значении черновика и повторной работы с текстом, получивших широкое признание учительской аудитории и развитие в теории и практике обучения русскому языку.

Концептуальные основы методики обучения анализу текста с опорой на «общую характеристику ступеней роста ученического восприятия текста с I по VI класс» тезисно изложены автором в выводах к статье «Восприятие текста учащимися». По мнению Н.А. Пленкина, «восприятию текста нужно учить, и делать это в школе следует планоно и систематически, начиная с I класса» [Пленкин 1985: 146]. Анализ текста является основным методом в совершенствовании умения воспринимать текст и представляет собой «не простое “рас- толковывание” содержания, а объяснение функциональной роли композиционных особенностей текста и языковых средств в данном конкретном случае» [Там же]. Проводимый систематически анализ текста «способствует: 1) более глубокому пониманию содержания, структуры, идеи текста и техники его создания; 2) скорости в понимании текста, т.е. воспитанию высокой культуры слушания и чтения; 3) развитию логического мышления; 4) практическому освоению языка в различных условиях его применения, в том числе и при анализе ученического текста, нуждающегося в редактировании» [Там же: 126–127]. Начинать обучение анализу текста следует с образцовых примеров опытных авторов. Несовершенный (ученический) текст также может быть предметом анализа: он «зовет к редактированию и объяснению предлагаемых вариантов, т.е. вовлекает слушателя (читателя) в сферу творческой работы, делает его соавтором текста» [Там же: 147]. «Анализ текста должен начинаться с определения типа речи. Установление типа речи обеспечивает правильность всей дальнейшей работы, ее логику. Затем внимание сосредоточивается на теме, идее, построении (композиции), языке (его точности, правильности, эстетичности)» [Там же: 147].

Современно звучит положение о постепенном развитии самостоятельности учащихся, анализирующих текст: «В конечном итоге анализ текста проводит не тот, кто только отвечает на поставленные кем-то вопросы, а тот, кто умеет сам сформулировать их, потому что постановка вопросов возможна только на основе аналитического понимания текста» [Там же: 146].

В 1975 г. опубликовано пособие Н.А. Пленкина «Стилистика русского языка в старших классах», свидетельствующее

² Пленкин Н.А. Языковой анализ в работе над обучающим изложением: автореф. дис. ... канд. пед. наук. (732) / АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т общего и политех. образования. — М., 1969.

³ Добромыслов В.А. Изложения и сочинения в семилетней школе. — М.; Л., 1946.

«о новом этапе в развитии методической мысли» [Мамушин 1976: 99]. В качестве значимого достоинства книги рецензент В.Е. Мамушин отмечает способность автора принять во внимание закономерные интересы учителя и найти конструктивные пути отбора и изложения обширного теоретического и практического материала, когда «практические примеры не только поясняют теоретические положения, но и последовательно показывают читателю различные объекты и способы стилистического анализа» [Там же: 100]. Высказанные Пленкиным положения о значении гармоничного сочетания работы над сочинениями разных жанров и такого анализа сочинений, который создавал бы условия для сообщения учащимся новых сведений по стилистике, о необходимости осознания школьниками того факта, что «процесс создания текста психологически двусторонний: автор в нем выступает одновременно в двух ролях — писателя и читателя» [Пленкин 1975: 104], бесспорно, отвечают задачам обучения русскому языку в современной школе.

Помимо необходимых теоретических сведений в пособии приводятся наблюдения над стилистическими особенностями публицистических статей и произведений художественной литературы, цитируются высказывания мастеров слова и известных лингвистов, на конкретных примерах показаны приемы разностороннего стилистического анализа текстов изучаемых литературных произведений и ученических сочинений, рассматриваются разнообразные приемы работы по стилистике и возможные варианты занятий в старших классах.

Дидактическая ценность и богатство представленного материала, продуманные и оригинальные методические решения, высокая информационная насыщенность пособия сделали его настольной книгой многих учителей-словесников.

Пособие «Уроки развития речи: 5–9 классы» (1995, 1996)⁴, обобщающее опыт работы учителя и ученого, увидело свет уже после его смерти.

Н.А. Пленкин обогатил методическую науку прежде всего в области методики

развития связной речи учащихся: разработал оригинальную концепцию обучения связной речи, методику обучающего изложения с языковым разбором текста, внес весомый вклад в становление методики обучения стилистике и культуре речи, теоретически обосновал развивающие возможности метода анализа текста, а также целого ряда востребованных практикой методических приемов и средств (сборные рассыпанные тексты, работа с параллельными текстами, с деформированным текстом, стилистический комментарий и стилистический эксперимент и др.), предложил свою классификацию стилистических ошибок и систему деятельности по их предупреждению.

В концепции Н.А. Пленкина основу обучения связной речи составляет развитие умений восприятия и создания высказывания разных типов речи. «Учитывая, что коммуникативные умения нерасчленимы, нераздельны, в системе работы по развитию связной речи нужна ориентация не на отвлеченные одиночные умения с поочередным переходом в обучении от одного из них к другому, а на типы речи. При этом мы будем учить всем комплексам умений, единым и своеобразным, именно тем, какие необходимы для создания повествования, или описания, или рассуждения в их жанровых и стилевых вариантах. Чтобы осуществить эту идею, нужно ежегодно повторять циклы занятий, подчиненных каждому типу речи, а усложнять работу в каждом новом году можно за счет изменения тематики, жанров и стилей сочинений, а также за счет позиции пишущего (изложение от 1-го или 3-го лица) и источников материала» [Пленкин 1981: 16].

Перспективы развития методической науки Н.А. Пленкин связывал с непрерывным изучением не только результатов речевой деятельности, но и самого процесса овладения речью. По мнению автора, без знания особенностей детской речи на всех возрастных уровнях нельзя построить научно обоснованную систему обучения русскому языку и успешно ее совершенствовать. При этом «на разных этапах развития общества речь детей имеет относительно незначительные характеристики, и это требует, чтобы процесс ее изучения был постоянным, непрерывным» [Пленкин 1985: 124].

⁴ Пленкин Н.А. Уроки развития речи: 5–9 классы: кн. для учителя: из опыта работы. — М., 1995.

Богатый и разносторонний педагогический опыт Н.А. Пленкина, его широкая эрудиция, глубокое знание детской и учительской психологии получили отражение в многочисленных методических статьях, большая часть которых была опубликована в ведущем методическом журнале «Русский язык в школе» в 60–80-е гг. XX в.

В своих публикациях Н.А. Пленкин высказал много оригинальных идей, получивших развитие как в его собственной концепции обучения связной речи, так и в работах других специалистов.

Известный в методике прием собирания «рассыпанного» текста был описан и получил наиболее полную методическую разработку в статьях Н.А. Пленкина. Показательно стремление ученого предложить учащимся обновленную игру «Кубики», которая в занимательной форме помогала бы «осознавать все то, чем утверждается единство текста» [Пленкин 1989: 11]. Автор подробно описывает технологию изготовления кубиков, на стороны которых наклеиваются фрагменты разрезанных текстов, требования к отбору текстов, показывает варианты организации работы с кубиками (индивидуальный, групповой, коллективный). Приводит схему анализа собранного текста, а также тексты для одного комплекта игры и их примерный анализ. Опыт нескольких поколений учителей показал, что предложенная Пленкиным игра действительно «развивает у школьников чувство текста как единого целого» [Там же: 13].

Характерной особенностью текстов самого Пленкина являются диалогичность и полемичность изложения. Присутствие в тексте адресата — учителя осязаемо, его влияние на построение обращенного к нему высказывания ощутимо. Автор как будто предусматривает вопросы, сомнения, возражения адресата и отвечает на них. «Главный смысл работы по лексике состоит не в том, чтобы учащиеся научились аттестовывать словарную единицу (устаревшее слово, диалектное слово и т.п.) — это лишь первый шаг в данной работе, — а в том, чтобы знания по лексике помогали ученикам глубоко осознавать читаемый текст и правильно и целесообразно пользоваться словарным богатством русского языка» [Пленкин 1971: 115]. «Любая самостоятельная работа может быть творческой только в случае ее хорошей подготовки. Творчество возникает только там, где

присутствует знание, где имеется свое представление на основе своего глубокого понимания. Без знания, без глубокого понимания невозможно творческое выражение» [Пленкин 1968: 22]. «Написание двух вариантов — эффективный способ воспитания навыков речи, ответственного и осознанного отношения учащихся к языку и его использованию. Не следует страшиться повторной проверки ученических работ: она трудна только в самом начале такой системы...» [Пленкин 1988: 29].

Пленкин предостерегает учителя от чрезмерного увлечения тем или иным методическим средством, от переоценки его значения. «Не умаляя значения ни устного, ни письменного сочинения, более того, признавая его вершиной в обучении детей языку, нельзя, однако, согласиться и с его переоценкой. Обучение сочинению многое теряет, если работу над ним не предваряют работой над изложением» [Пленкин 1988: 24–25]. «Однако увлечение текстом тоже должно иметь свои пределы, потому что перегруженность урока текстами снижает целенаправленность и оперативность учебной работы, сдерживает развитие педагогического процесса» [Пленкин 1984: 26].

В ряде публикаций Н.А. Пленкин вступает в острую полемику с коллегами — авторитетными учеными.

Оценивая книгу Т.А. Ладыженской «Система работы по развитию связной устной речи учащихся» (1975) как «крупный шаг в дальнейшем развитии методики обучения школьников устным связным высказываниям» и «несомненный вклад в науку о преподавании русского языка», Пленкин отмечает, что в построении системы работы по развитию связной устной речи учащихся Ладыженская исходит из теории последовательного овладения коммуникативными умениями. По мнению Пленкина, «методика преподавания русского языка потенциально располагает системой, основанной на обучении школьников “всем умениям сразу”. Взаимосвязь умений будет осуществляться не после того, как учащиеся будут поочередно обучены всем умениям, а одновременно в рассредоточенной работе над одним сочинением, потому что умения всегда зависимы друг от друга» [Пленкин 1975: 105]. Принципиальная разность позиций ученых по одному из ключевых вопросов понимания природы

коммуникативных умений проявляется и в последующих публикациях Пленкина, дискуссия продолжается: «От понимания природы умений, и прежде всего от признания возможности или невозможности их разделения, зависит определение основных методических принципов в работе над связной речью» [Пленкин 1981: 15]. «Вести обучение школьников отдельным, разрозненным умениям не позволяет сама природа этих умений» [Там же].

В статье «О понятии “богатство речи”» Пленкин критикует положение о богатстве речи в «Нормах оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку», которое «побуждает учителя к необъективным оценкам ученических работ» и «вынуждает учащихся пользоваться неосвоенными языковыми средствами». «Для методической науки сочетание “богатство речи” является семантически опустошенным, нереальным, потому что оно не может служить практике развития речи, не зовет к изучению языка в его природной, функциональной сущности. <...> Это понятие — фикция, это методический подпоручик Кижэ, возникший из формального представления о тексте в результате смешения понятий “язык” и “речь”» [Пленкин 1987: 36]. *Богатым* может быть язык, а речь должна быть *точной*. Опираясь на опыт Пушкина, Л. Толстого, Чехова и Горького, Пленкин утверждает: «Качественный уровень текста зависит вовсе не от “богатства речи”, не от разнообразия привлеченных языковых средств, а от точности их выбора и употребления» [Там же: 34]. Многолетние наблюдения над практикой проведения и проверки сочинения ГИА подтверждают правоту Н.А. Пленкина.

В публикациях Н.А. Пленкина проявились значимые установки ученого-методиста: опора на новейшие достижения науки в области психологии, педагогики, лингвистики, психолингвистики, методики, обобщение и популяризация достижений науки и передового педагогического опыта обучения языку и речи, обоснованность и четкость критериев в отборе содержания обучения, принципов, методов и приемов, дидактического материала, практикоориентированность, точность и выверенность рекомендаций, опирающихся как на богатый учительский опыт самого ученого-методиста, так и на обобщенный им

передовой опыт учителей, стремление сделать процесс изучения языка интересным для учащихся.

Уважение к творческой личности учителя и кропотливому учительскому труду отражается во всех публикациях Н.А. Пленкина в его стремлении не только показать, *что именно и как именно надо делать*, но и объяснить, *почему надо делать именно так, как можно творчески использовать и преобразовать* предложенный материал «соответственно своим силам, склонностям и умениям, а также применительно к уровню речевого развития класса» [Пленкин 1968: 3]. Перефразируя слова Белинского о Пушкине, скажем так: читая Пленкина, можно великолепным образом воспитать в себе учителя.

За строками глубоких, талантливых методических статей и книг Н.А. Пленкина мы видим мыслителя и труженика, человека высокой нравственной позиции, посвятившего жизнь служению Отечеству и своему делу — «высокому ремеслу» учителя, методиста.

ЛИТЕРАТУРА

- Бабайцева В.В. Методическое наследство Н.А. Пленкина // Русская словесность. — 2002. — № 7. — С. 67–71.
- Боброва Т.А. Памяти Н.А. Пленкина // Русский язык в школе. — 2002. — № 2. — С. 109–110.
- Ивченков П.Ф. Н.А. Пленкин. Изложение с языковым разбором текста. Л.: Просвещение, 1968 (Рецензия) // Русский язык в школе. — 1969. — № 3. — С. 125–128.
- Мамушин В.Е. Пленкин Н.А. Стилистика русского языка в старших классах. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1975 (Рецензия) // Русский язык в школе. — 1976. — № 5. — С. 99–101.
- Пленкин Н.А. Восприятие текста учащимися // Лингвистические знания — основа умений и навыков: сб. ст. из опыта работы / сост. Т.А. Злобина. — М., 1985. — С. 124–149.
- Пленкин Н.А. Игра «Кубики» как пособие при изучении текста // Русский язык в школе. — 1989. — № 4. — С. 11–18.
- Пленкин Н.А. Изложение и сочинение — методическое единство // Русский язык в школе. — 1988. — № 1. — С. 24–29.
- Пленкин Н.А. Изложение с языковым разбором текста. Пособие для учителя. — Л., 1968.
- Пленкин Н.А. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1975. (Рецензия) // Русский язык в школе. — 1975. — № 4. — С. 103–106.

Пленкин Н.А. О понятии «богатство речи» // Русский язык в школе. — 1987. — № 3. — С. 32–37.

Пленкин Н.А. Повторное обращение к тексту // Русский язык в школе. — 1984. — № 3. — С. 26–32.

Пленкин Н.А. Предупреждение стилистических ошибок на уроках русского языка. — М.; Л., 1964.

Пленкин Н.А. Примерное планирование материала программы по русскому языку в V классе на 1971/72 учебный год // Русский язык в школе. — 1971. — № 4. — С. 115–121.

Пленкин Н.А. Стилистика русского языка в старших классах. — М., 1975.

Пленкин Н.А. Умение создавать текст // Русский язык в школе. — 1981. — № 5. — С. 13–16.

Шанский Н.М. Из истории преподавания стилистики в школе // Русский язык в школе. — 2004. — № 4. — С. 50–53.

REFERENCES

Babaitseva V.V. Methodological heritage of N.A. Plenkin. In *Russkaya slovesnost'* [Russian literature]. 2002, No. 7, pp. 67–71. (In Rus.).

Bobrova T.A. In Memory of N.A. Plenkin. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2002, No. 2, pp. 109–110. (In Rus.).

Ivchenkov P.F. N.A. Plenkin. Presentation with language analysis of the text. — Leningrad, 1968 (Review). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1969, No. 3, pp. 125–128. (In Rus.).

Mamushin V.E. Plenkin N.A. Stylistics of the Russian language in high school. Manual for teachers. — Moscow, 1975 (Review). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1976, No. 5, pp. 99–101. (In Rus.).

Plenkin N.A. Students text comprehension. In *Lingvisticheskie znaniya — osnova umenii i navykov: sbornik statei iz opyta raboty* [Linguistic knowledge is

foundation of skills and abilities: a collection of articles from experience] / comp. T.A. Zlobina. Moscow, 1985, pp. 124–149. (In Rus.).

Plenkin N.A. Game «Cubes» as a guide in the study of the text. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1989, No. 4, pp. 11–18. (In Rus.).

Plenkin N.A. The presentation and the essay are methodological unity. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1988, No. 1, pp. 24–29. (In Rus.).

Plenkin N.A. Presentation with language analysis of the text. Manual for teachers. Leningrad, 1968.

Plenkin N.A. Ladyzhenskaya T.A. System of work on the development of coherent oral speech of pupils. Moscow: Pedagogika, 1975. (Review). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1975, No. 4, pp. 103–106. (In Rus.).

Plenkin N.A. About the concept of «richness of speech». In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1987, No. 3, pp. 32–37. (In Rus.).

Plenkin N.A. Repeated reference to the text. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1984, No. 3, pp. 26–32. (In Rus.).

Plenkin N.A. Prevention of stylistic errors in the lessons of the Russian language. Moscow; Leningrad, 1964. (In Rus.).

Plenkin N.A. Approximate planning of program material of Russian language in the V class for the 1971/72 academic year. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1971, No. 4, pp. 115–121. (In Rus.).

Plenkin N.A. Stylistics of the Russian language in high school. Moscow, 1975. (In Rus.).

Plenkin N.A. Skill to create text. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1981, No. 5, pp. 13–16. (In Rus.).

Shansky N.M. From the history of teaching stylistics at school. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2004, No. 4, pp. 50–53. (In Rus.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ирина Алексеевна Сотова, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики преподавания, Ивановский государственный университет; ул. Ермака, 39, Иваново, 153025, Россия

Irina A. Sotova, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Head of the Chair of Russian Language and Methods of Teaching, Ivanovo State University; 39 Ermaka str., Ivanovo, 153025, Russia



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-50-59

Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива...» и его интерпретации

(К 205-летию со дня рождения)

Елена Михайловна Виноградова

г. Москва, Россия,

e-mail: evinogradova1959@yandex.ru

В статье дан аналитический обзор классических работ о стихотворении М.Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива...». Сопоставляя разные точки зрения, автор статьи раскрывает имплицитные смыслы поэтического текста. Цель – привлечь внимание читателей к некоторым новым лингвистическим фактам, анализ которых позволяет уточнить интерпретацию стихотворения. В процессе сопоставительного анализа основной акцент сделан на грамматическом строе стихотворения М.Ю. Лермонтова.

Ключевые слова: *интерпретация; период; синтаксический параллелизм; градация; метрическая организация текста; тематическое поле; мифопоэтический подтекст; пресуппозиция; романтическая ирония*

Ссылка для цитирования: Виноградова Е.М. Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива...» и его интерпретации (К 205-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80. – № 6. – С. 50–59. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-50-59.

The Poem by M.Yu. Lermontov «Kogda Volnuyetsya Zhelteyushchaya Niva...» and Its Interpretation

(To the 205th Anniversary of the Birth)

Elena M. Vinogradova

Moscow, Russia,

e-mail: evinogradova1959@yandex.ru

The article gives an analytic review of classical works on the poem by M.Yu. Lermontov «Kogda volnuyetsya zhelteyushchaya niva...». The article attracts attention to some new linguistic facts, the analysis of which allows a deeper interpretation of the poem. By comparing different viewpoints, the author reveals the implicit meanings of the poetic text and focuses on the grammatical structure of the poem by M.Yu. Lermontov.

Keywords: *interpretation; period; syntactic parallelism; gradation; metric organisation of the text; thematic field; mythopoetic subtext; presupposition; romantic irony*

A reference for citation: Vinogradova E.M. The Poem by M.Yu. Lermontov «Kogda volnuyetsya zhelteyushchaya niva...» and its interpretation (To the 205th anniversary of the birth). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, vol. 80, No 6, pp. 50–59. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-50-59.

Д.С. Мережковский заметил о Лермонтове: «Стихи его для нас, как заученные с детства молитвы. Мы до того привыкли к ним, что уже почти не понимаем. Слова действуют помимо смысла» [Мережковский 2013: 398]. Стихотворение «Когда

волнуется желтеющая нива...»¹ (написано в феврале 1837 г., опубликовано в сборнике стихотворений Лермонтова в октябре

¹ Текст цит. по: Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. – Л., 1979. – Т. 1.

1840 г.) давно вошло в школьный курс литературы и неизменно остается эмоционально притягательным для школьников, особенно для подростков.

Знакомство с некоторыми из многочисленных примеров «школьного» анализа стихотворения Лермонтова в Интернете (чаще анонимными) обнаруживает их удивительное однообразие: указание на ряд особенностей строения текста (период, синтаксический параллелизм, анафора, цветные и эмоциональные эпитеты, олицетворения) не ставится в прямую связь с повторяющимися выводами о содержании — о красоте и гармонии природы, о благотворном влиянии созерцания природы и общения с ней на внутренний мир человека. Невольно вспоминаются строки из статьи А.А. Блока «Педант о поэте» (1914), посвященной Лермонтову²: «...нет почти фразы, над которой можно было бы задуматься, не чувствуя, что она перемалывает в сотый раз все пережитое и передуманное многими поколениями, — до такой степени уже перемолотое, что оно вошло даже в учебники *средней школы*, обязанные по существу своему “знакомить” только с тем, что установлено большинством, что применено к пониманию большинства» [Блок 2013: 455].

Со времени включения произведений Лермонтова в круг чтения средней школы³ ключевые идеи школьного анализа

стихотворения «Когда волнуется желтеющая нива...» не менялись, хотя сами эти идеи были высказаны в свое время с разных идейных (философских, моральных, религиозных, социальных) и методологических позиций:

- ...искреннее, простосердечное чувство природы, сознаваемое в самом себе поэтом. (С.П. Шевырев, 1841) [Шевырев 2013: 157];

- Временное преображение поэта, закаленного в роковых бурях, совершается при помощи тех предметов, которые, по своей сущности, противоположны душевному его состоянию. Прелести природы, подчиненной положительным законам, тихая песня незнакомого соседа, слова молитвы, дарующей благодатную силу разбитому сердцу, вид прекрасного ребенка, живущего непосредственно жизнью, или память о друге <...> — вот что умирляет тревогу души его, наполняет грудь покоем... Тогда он может постигать земное счастье и способен видеть в небесах Бога. (А.Д. Галахов, 1858) [Галахов 2013: 236];

- Всегда природа представляется Лермонтову созданием Бога... (С.А. Андреевский, 1890) [Андреевский 2013: 358];

- ...о чем бы он ни писал, всегда кажется, что он пишет о потерянном рае. (П.П. Перцов, 1914) [Перцов 2013: 464];

- ...сама земная природа, вошедшая в душу, как красота, вырвала из груди Лермонтова святой вздох — эти слова: *И счастье я могу постигнуть на земле, / И в небесах я вижу Бога*. (И.Р. Эйгес, 1914) [Эйгес 2013: 528];

- Лермонтов не забывает неба; его душа знает минуты высокого *умиления*... <...>. В счастливые минуты смирится душевная тревога поэта, в небесах он видит Бога и постигает возможность счастья на земле. <...> Чувство природы стало изощреннее. Теперь не одни только синие горы Кавказа, не одни «бури шумные природы»... способны навевать на душу поэта чувство благоговейного умиления, но и желтеющая нива, или свежий лес, шумящий при звуке ветерка, или студеный ключ, играющий по оврагу. От проникновенного взора поэта не укрылась теперь даже малиновая слива, которая прячется «под тенью сладостной зеленого листка», а ландыш серебристый, «росой обрызганный душистой», приветливо ему кивает головой. Студеный ключ как будто знает, чего жаждет теперь поэт,

² Книга профессора Н.А. Котляревского «Михаил Юрьевич Лермонтов. Личность поэта и его произведения: Опыт историко-литературной оценки», на второе издание которой (1905) отзывается Блок, рассматривала историю нравственных поисков Лермонтова в историко-культурном контексте, выделяя нравственную идею в каждом произведении и связывая ее с психологией поэта, но при этом не содержала самостоятельного анализа отдельных произведений. Критические отзывы (в частности, Б.М. Эйхенбаума) были вызваны невниманием к поэтике Лермонтова, к своеобразию его художественного мастерства [М.Ю. Лермонтов... 2013: 1040]. А. Блок противопоставляет академизму Котляревского два типа обращения к поэтическим произведениям — творческую критику или «беспошадное анатомическое рассечение», оправданное в поисках объективности, «необходимой правды» [Блок 2013: 454].

³ «Русская хрестоматия» А.Д. Галахова стала одной из самых распространенных и влиятельных книг для средней школы; уже в первое

издание 1843 г. были включены произведения Лермонтова, что вызвало неоднозначную оценку: не все видели его в числе лучших русских поэтов.

и лепечет ему «таинственную сагу про мирный край, откуда мчится он». (П.Н. Сакулин, 1914) [Сакулин 2013: 634–635];

- ...«Когда волнуется желтеющая нива...» или «Выхожу один я на дорогу...» воспринимались не как попытка к бегству в природу, но как передышка в бытии вечно борющегося духа, как временное погружение в мир иных переживаний и созерцаний. (Л.Я. Гинзбург, 1941) [Гинзбург 2013: 791];

- ...его [Лермонтова. — Е.В.] склонность к мятежу, доводившая его и до богоборческих переживаний, стихала под действием красоты. И прежде всего — красоты природы, как об этом говорит знаменитое стихотворение «Когда волнуется желтеющая нива...» <...> созерцание природы смягчает горечь в его душе... Сближение же с людьми, к сожалению, вело к противоположным... чувствам. (В.В. Зеньковский, 1960) [Зеньковский 2013: 939];

- ...как бы перечислены обстоятельства, при которых «я» приемлет мир, провидит в его устройстве промысел божий. <...> Признание в любви к земной реальности как таковой («нива», «свежий лес», «роса», «румяный вечер», «ландыш») неожиданно обращается погружением «в какой-то (странный, стало быть. — С.Л.) смутный сон». Сон и явь смешиваются: «ландыш», прекрасный сам по себе, и «студеный ключ» мыслятся в одном ряду, но ведь в последнем случае явь приветствуется только за то, что дает возможность уснуть. (С.В. Ломинадзе, 1977) [Ломинадзе 2013: 817–818].

Кажущиеся согласным хором, приведенные высказывания на самом деле содержат поводы для дискуссий. Возможно, для использования стихотворения Лермонтова в качестве иллюстративного материала в сочинении ЕГЭ о «роли природы в духовном становлении человека» и для подтверждения аморфного «хрестоматийного» тезиса о благотворном влиянии природы достаточно поверхностного знакомства с этим произведением. Но если не удовлетворяться готовыми суждениями и искать более глубокого понимания, то возникают вопросы, на которые хочется найти ответы, обусловленные логикой художественной формы. Благотворное влияние оказывает природа как таковая или именно русская (в стихотворении «Родина» образ четы берез, белеющих «на холме среди желтой нивы», предстает как эмблема России)? Или природа «свободная», как утверждается в одной

из методических работ⁴? Почему тогда он не обращается к образам дикой природы, как мы видим это в других его произведениях? Природа вообще или только в гармоническом состоянии? Как именно, почему общение с природой приводит к психологическим и мировоззренческим последствиям? Пассивен ли человек в качестве объекта воздействия на него природы или от него требуются некие особые способности и усилия? Равновелики ли как условие изменения душевного состояния и духовного откровения моменты общения с природой, последовательно описанные в первых трех строфах⁵? Есть ли смысловая динамика в первой части периода и в чем она заключается? Как понять смысл метафор и перифраз, рисующих результат общения человека с природой? Каков мировоззренческий и духовный смысл выражения *в небесах я вижу бога*? Означат ли оно смирение в религиозном понимании⁶? Оптимистично ли стихотворение?

В.М. Маркович отмечает, что уже первые критические отклики на публикацию в 1840 г. романа и стихотворений М.Ю. Лермонтова «напоминали состязания сторон в судебном процессе» [Маркович 2013: 7].

⁴ См.: <https://goldlit.ru/lermontov/833-kogda-volnuetsya-analiz> (дата обращения: 14.07.2019).

⁵ Ср. замечание П.М. Бицилли: «Как много “красот” требовал Лермонтов от Природы для того, чтобы она воздействовала на его душу!» [Бицилли 2013: 844]. В «Лермонтовской энциклопедии» утверждается, что образы не составляют целостной картины, рисуя смешение разных сюжетов и сезонов, картины связаны не естественной смежностью, а «глубоко просветляющей мыслью» о духовном воздействии «природы-утешительницы»; «любое (выделено нами. — Е.В.) проявление гармонии» намекает на «возможность гармонии в душе и в мироздании» [ЛЭ 1981: 227]. Это означает, что в стихотворении нет лирического сюжета, как отмечал Б.М. Эйхенбаум, и что оно строится на логико-ассоциативной основе, хотя этим не в полной мере объясняется смысл первых трех строф.

⁶ «В дореволюционном лермонтоведении» стихотворение нередко истолковывалось как свидетельство «религиозного смирения или примирения с действительностью», хотя некоторые исследователи называют его пантеистическим [Там же].

В споры о нравственно-религиозном содержании поэзии Лермонтова, о представленной в ней картине мира, о художественном мастерстве поэта и его месте в истории русской поэзии включалось в качестве аргумента и стихотворение «Когда волнуется желтеющая нива...». На рубеже XIX–XX вв. обращение к творчеству Лермонтова актуализировалось в связи с идейными спорами эпохи, сменой филологической парадигмы и со столетним юбилеем поэта в 1914 г.

В 1899 г. В.С. Соловьев читает лекцию «Судьба Лермонтова»; ее содержание легло в основу статьи «Лермонтов» (1901). Соловьев, в соответствии со своими религиозно-философскими воззрениями, обвиняет Лермонтова в том, что, обладая исключительными духовными возможностями, равными пророческому дару, он не пришел к христианскому смирению, к которому обязывает гениальность, и потому не осуществил своего предназначения: безнравственность сознания поставила его на ложный путь, зло завладело его душой, герой его поэзии остался гордым человеком. Религиозное чувство, утверждает Соловьев, было в его душе: «При всем своем демонизме, всегда верил в то, что выше и лучше его самого, а в иные светлые минуты даже ощущал над собою это лучшее» [Соловьев 2013: 395]; в качестве подтверждения Соловьев цитирует строки стихотворения «Когда волнуется желтеющая нива...». Однако религиозность приобретала у Лермонтова характер тяжбы с богом и вела к разладу с миром.

В статье «М.Ю. Лермонтов. Поэт сверхчеловечества» (1909) с оценкой Соловьева полемизирует Д.С. Мережковский, в духе своей теории новой религиозности положительно оценивая «несмирненность» и «демонизм» как путь к истинному религиозному смирению, как «святое богоборчество»; духовный опыт Лермонтова требует новой религиозности, его раздвоение носит метафизический характер и не может быть преодолено в рамках земного бытия — в отдельной человеческой личности и во времени. Борьба с христианством проявляется у Лермонтова «не только в любви к женщинам, но и в любви к природе»: «никто так не чувствует, как Лермонтов, человеческого отпадения от божеского единства природы» [Мережковский 2013: 429, 431].

Статья Ю.И. Айхенвальда «Мережковский и Лермонтов» (1909), впоследствии

вошедшая как приложение к главе о Лермонтове в книгу «Силуэты русских писателей», — это в свою очередь полемика с Мережковским, а через него и с Соловьевым. Настаивая на идее смирения в творчестве Лермонтова, Айхенвальд упрекает Мережковского в том, что тот, в угоду своей идейной схеме, намеренно не упоминает «доказательного» стихотворения «Когда волнуется желтеющая нива...»: «Все время толкует Мережковский о несмирненности, и все время читателю сквозь эти речи явственно слышится: *смирятся* души моей тревога [в пылу полемики Айхенвальд подменяет понятия в стихотворении Лермонтова речь идет не о смирении вообще, а о смирении “души тревоги”, что не одно и то же. — *Е.В.*]. “Один-единственный человек в русской литературе, до конца не смирившийся, — Лермонтов” — так говорит Мережковский. “Смирятся души моей тревога” — так говорит Лермонтов. Кому поверит читатель?» [Айхенвальд 2013: 567–568]. Айхенвальд не отрицает наличия двух начал в творчестве Лермонтова, но стихотворение «Когда волнуется желтеющая нива...» является для него доказательством того, что «теперь... в период своего духовного синтеза, он [Лермонтов. — *Е.В.*] при зрелище природы смирят свое душевное волнение и в небесах и на земле видит не демона, как раньше, а Бога», что Лермонтов «нашел свою родину, и родину вообще, и родину русскую, т.е. понял и принял жизнь в ее земной сущности. Лермонтов вернулся в страну белеющих берез и желтой нивы <...> увидел красоту частного, отдельного, обыденного — он понял величие малого» [Там же: 562–563].

Противоположный по методологической установке характер имеет работа Б.М. Эйхенбаума «Мелодика русского лирического стиха»⁷ (1922). Не включаясь в спор об идейном содержании и следуя принципам формальной школы, он, в отличие от своих предшественников, обращается именно к поэтике и дает развернутый анализ ритмико-синтаксического

⁷ Фрагменты, посвященные Лермонтову в этой работе Б.М. Эйхенбаума, а также статья 1924 г. «Лермонтов как историко-литературная проблема» послужили конспектом для его книги «Лермонтов. Опыт историко-литературной оценки» (1924).

устройства стихотворения Лермонтова. Сверхзадача — определить роль Лермонтова в истории русского стихосложения.

По утверждению В.М. Марковича, «Б.М. Эйхенбаум перерабатывает в духе идей формальной школы давнюю мысль П.С. Шевырева об “эклектизме” Лермонтова» [Маркович 2013: 42]. Эйхенбаум действительно говорит об эклектизме (жанровом и метрическом) Лермонтова, но считает этот эклектизм исторически актуальным результатом исчерпанности классических традиций и проявлением поиска Лермонтовым новых стихотворных решений. В понимании Эйхенбаума, стих — это прежде всего «сплав ритмико-синтаксический» [Эйхенбаум 1987: 115]. Для эпохи Лермонтова характерно «нарушенное равновесие между стихом и словом» [Там же]. Примером экспериментов Лермонтова с традиционными формами Эйхенбаум считает стихотворение «Когда волнуется желтеющая нива...», которое «обычно приводится в учебниках как образец периода» и в котором с ритмической точки зрения «мы находим полную симметрию частей и строгий порядок», но в котором нарушена точная связь между ритмико-интонационной формой и смыслом [Эйхенбаум 1922: 104]. Эйхенбаум уточняет мысль: «Описательная медитация, которая сначала принимает вид строгого периода... в сущности, не осуществляет его, потому что не дает настоящей смысловой градации, а является перечислением на основе градации ритмико-синтаксической» [Эйхенбаум 1987: 115].

Исходя из положения, что поэтический синтаксис является связующим звеном между «фонетикой и семантикой» стиха [Эйхенбаум 1922: 5], Эйхенбаум обращается к интонационным схемам стихотворения, обусловленным стихотворным размером в его взаимодействии с синтаксическими конструкциями и способами рифмовки. В числе особенностей метрической системы он анализирует переход от шестистопного ямба в первой строфе к чередованию шестистопного и пятистопного ямба во второй и третьей, возвращение к шестистопному ямбу в первых трех строках четвертой строфы, завершаемой укороченной строкой с четырехстопным ямбом⁸,

переход от перекрестной рифмовки в первых строфах к кольцевой в последней. Из синтаксических особенностей рассматриваются построение стихотворения в форме одного предложения, союзное соединение придаточных, различие в синтаксическом устройстве первых трех строф, анафоры (*когда* в первых трех строфах; *тогда* и *и* в четвертой), инверсия в разных частях текста, закономерности движения логического ударения. Третью строфу Эйхенбаум считает кульминацией ритмико-интонационного подъема, после которого следует переход к кадансу в четвертой строфе. Синтаксическая структура сложноподчиненного предложения с тремя придаточными, таким образом, соответствует строению периода⁹. Первые три строфы (подъем) рисуют картины взаимодействия лирического героя с природой, четвертая (каданс) содержит философское обобщение результатов этого взаимодействия.

Мысль об отсутствии у Лермонтова смысловой градации, которую предполагает период, Эйхенбаум подкрепляет замечанием о нарушении естественной хронологии ситуаций, описанных в первых трех строфах (образная цепочка «нива — лес — слива — ландыш — ключ — мирный край» выделена, как показывает Эйхенбаум, именно интонационно), считая неубедительным повторяющееся в учебниках утверждение, что от первой строфы к третьей усиливается тема общения с природой. Он не ощущает «специфических смысловых ступеней, соответствующих трем “когда”», и приходит к выводу о «несоответствии между схемой и смысловым построением»: первые три строфы «не зависят от смысла... находятся в отношении интонационной градации» [Эйхенбаум 1922: 103, 104]. Стихотворение, по мнению Эйхенбаума, показывает, что Лермонтов в значительной степени оказывается во власти поэтической формы, «не считаясь со смысловыми фактами» [Эйхенбаум 1987: 114].

внимание И.Р. Эйгес [Эйгес 2013: 528].

⁹ Указывая еще до Эйхенбаума, в 1914 г., на использование в поэзии Лермонтова «логических схем», в том числе схемы «когда... тогда...» (в качестве примера приведено стихотворение «Когда волнуется желтеющая нива...»), П.М. Бицилли отмечает, что «из этого, казалось бы, антипоэтического способа творить он извлекает иногда самые поразительные поэтические эффекты» [Бицилли 2013: 846].

⁸ До Эйхенбаума в 1914 г. на «многозначительную краткость последнего стиха» обращает

Исследование Эйхенбаума — это первый подробный научный анализ языковой формы стихотворения Лермонтова. Примерно через восемьдесят лет М.Л. Гаспаров решает задачу «внести коррективы» в выводы Эйхенбаума, уже в самом начале своей статьи отмечая методологическую ограниченность формального школы¹⁰. Если работа Эйхенбаума «подсказана» самой яркой стороной художественной формы стихотворения Лермонтова, то Гаспаров исходит из закрепившейся в гимназических учебниках традиции рассматривать это произведение в контексте определенной темы. Замечая, что, рискуя «открыть Америки, давно открытые гимназическими учебниками, писавшими о “теме общения с природой”» [Гаспаров 2001: 49], Гаспаров своим лингвистическим анализом на самом деле не только существенно уточняет и углубляет интерпретацию стихотворения Лермонтова, но дает урок выявления диалектической связи между художественной формой и выражаемым содержанием.

Считая выполненный Эйхенбаумом синтактико-интонационный анализ блистательным, образцовым и опираясь на его наблюдения над ритмической композицией и синтаксисом текста, Гаспаров направляет внимание на лексический уровень, настаивая на наличии в стихотворении Лермонтова смысловой градации, считая, что она «построена так же четко и обдуманно, как и градация ритмико-синтаксическая», и что «эта выверенность композиции не может быть случайной» [Там же].

Предполагая, что Лермонтов ориентируется на смысловую схему стихотворения французского поэта А. Ламартина «Крик души»¹¹

¹⁰ Он объясняет выводы Эйхенбаума «некоторым пафосом, свойственным ранним годам русского формализма», и соответствующим ему «желанием подчеркнуть, что не смысл определяет звук, а звук определяет смысл в поэтической речи», — филологической позицией, которая позже уступила место «более тонкому анализу соотношения “формы” и “содержания”» [Гаспаров 2001: 49].

¹¹ К сопоставительному анализу обращался и Б.М. Эйхенбаум: строение периода в стихотворении Лермонтова он рассматривал в сравнении с использованием этой же фигуры речи в стихотворении А.А. Фета «Когда мечтательно я предан тишине...».

(1830) («когда... — когда... — когда, — тогда: бог»), Гаспаров считает, что главным для Лермонтова становится образное наполнение схемы и такая композиция образов, чтобы «они сами приводили и к понятию “душа”, и к понятию “бог”» [Там же: 53].

Гаспаров не согласен с тем, что картины, нарисованные в первых трех строфах, располагаются в одной плоскости, и доказывает наличие смысловой динамики, обращаясь к пяти аспектам. Во-первых, он видит системную организацию олицетворений — особую последовательность предикатов, характеризующих объекты природы. Если предикаты первой строфы (*волнуется, шумит, прячется*), сохраняя лексическую многозначность, создают впечатление одушевления неодушевленных предметов, то во второй строфе через олицетворение ландыш «одушевлен и очеловечен» (*кивает головой*) [Там же]. В третьей строфе представлена высшая степень одушевленности: ключ наделяется речью, причем эта речь имеет содержание, открытое лирическому герою, мысль которого под действием ключа погружается в *смутный сон*. По мнению Гаспарова, здесь имплицитно «внушено» понятие души¹², и потому это кульминация, после которой «путь к богу открыт» [Там же: 54].

Смена неодушевленности одушевленностью дополнена в первых трех строфах градационным переходом объектов природы из пассивного состояния и статики в активное движение (ср.: нива *волнуется*, лес *шумит при звуке ветерка*, слива *прячется*, ландыш *кивает головой*, но не движется — ключ же *играет по оврагу, лепечет сагу*)¹³.

Второй аспект — динамика эпитетов. В первой строфе преобладают цветные

¹² Отметим также активизацию представления о лирическом герое (второй из двух основных тем стихотворения — «природа» и «я») через нарастание морфологической определенности местоимений со значением 1-го лица: отсутствие в 1-й строфе, форма Д. падежа *мне* во 2-й и 3-й, притяжательное местоимение *моей* в начале 4-й и, наконец, повтор *я* в форме Им. падежа в финале.

¹³ Добавим к этому переход от молчания нивы и асемантического шума леса к семиотическим «жесту» ландыша и «речи» ключа.

эпитеты¹⁴. Во второй строфе, не утрачивая полностью цветового значения, эпитеты, скорее, передают свет, а не цвет (*румяный вечер, утра час златой, ландыш серебристый*), дополняясь выразительным эпитетом со значением запаха (*росой обрызганный душистой*). По мнению Гаспарова, очевидна тенденция к утрате ясности, к дематериализации. Эпитеты *смутный, таинственный* в третьей строфе усиливают впечатление нематериальности и неопределенности, противоположное чувственной конкретности картин двух предыдущих строк (зримых, слышимых, обоняемых). Из мира внешнего лирический герой переходит в мир внутренний. Гаспаров тонко замечает, как лексемы *волнуется* в первой строфе и *мирный* в третьей семантически перекликаются в кадансе периода (в четвертой строфе) с лексемами *тревога* и *смиряется*, подготавливая читателя к финальным суждениям лирического героя¹⁵.

Следующий аспект — последовательность точек зрения. В первой строфе природа воспринимается объективно, со стороны, картина может быть удостоверена, тогда как во второй строфе доминирует субъективная точка зрения: ландыш кивает мне — это субъективное восприятие, которое не подлежит верификации. Особенно яркой субъективной окраской обладает картина в третьей строфе: шум ручья, погружая мысль в сон, становится сагой только во внутреннем мире лирического героя¹⁶.

Анализируя последовательность охвата времени, Гаспаров отмечает, что в первой строфе дана картина, воспринимаемая в определенный момент времени и допускающая одновременность всех трех частных картин (нива, лес, сад); во второй

строфе нарушается естественная хронология и обозначены в качестве времени действия переходные моменты суток (вечер, утро)¹⁷. В третьей строфе переход в онирическое состояние вообще снимает параметр времени. Гаспаров обращает внимание на экзотичность слова *сага* для эпохи Лермонтова (слово появилось в академическом словаре только в 1847 г.) [Гаспаров 2001: 55]. Отметим, что специфические коннотации этого слова (связь со скандинавской или кельтской поэзией), позволяют допустить биографические мотивы его использования Лермонтовым¹⁸. В сочетании с темой возвращения к истокам (ключ лепечет сагу *про мирный край, откуда мчится он*) и значением древнего предания слово *сага* может быть понято как знак возвращения к корням, как перенесение в прошлое.

Наконец, Гаспаров указывает на последовательность охвата пространства. В первой строфе оно представлено «широко и многообразно»: нива, лес, сад. Во второй строфе пространство сжимается (картина строится от общей атмосферы окружающего пространства к отдельному предмету в нем, причем лирический герой как бы на глазах читателя приближается к ландышу), картина представлена крупным планом¹⁹. В третьей строфе «пространство не сужается, а прорывается» [Гаспаров 2001: 55]: появляется протяженность (за счет образа *играя по оврагу*) и выход «за пределы очерченного поля зрения» [Там же] — в невидимый, но представляемый *мирный край*; этот выход за пределы конкретности

¹⁴ Цветовая и световая палитра (желтый, малиновый, зеленый, румяный, златой, серебристый) напоминает колорит икон.

¹⁵ Укажем также на семантическую рифму «душистой — душа».

¹⁶ Выражение *погружая мысль в какой-то смутный сон* обладает смысловой неоднозначностью, которая обнаружилась в приведенном выше высказывании Ломинадзе о переходе лирического героя из яви в сон: как трактовать содержание последней строфы — как мистическое откровение и просветление (противоположные чисто логическим умозаключениям и возможные тогда, когда мысль спит) или как онирический обман, иллюзию?

¹⁷ Добавим, что с помощью разделительного союза выражена мысль о неважности временной локализации событий (*румяным вечером или утра в час златой*).

¹⁸ В статье В.С. Соловьева приведена мифологизированная история рода Лермонтовых, имевшего шотландские корни: Лермонтов считал себя потомком жившего в XIII в. на границе Англии и Шотландии рыцаря Томаса Лермонта, прославившегося в качестве ведуна и прозорливца, получившего прозвище рифмача (Thomas the Rhymer) и, по преданию, загадочно исчезнувшего в царстве фей [Соловьев 2013: 377–378].

¹⁹ Заметим, что, строго говоря, смена фокуса зрения дана уже в первой строфе: мы видим не сад в целом, а прячущуюся в нем *под сенью сладостной зеленого листка* сливу (единичный объект, а не собирательный).

материального мира совпадает с кульминацией стихотворения, с переходом от *когда* к *тогда* [Там же]²⁰.

М.Л. Гаспаров делает выводы о содержательной стороне композиции текста: в 1–3-й строфах представлен мир природы и связанный с ним мир человеческой души и смутного сознания, в 4-й — душа и просветленное сознание лирического «я», которому открывается бог. «Это был путь, — пишет Гаспаров, — извне вовнутрь — из материального мира в духовный мир. Заключительное четверостишие содержит обратное движение — от души к мирозданию, но уже просветленному и одухотворенному» [Там же: 56].

Ритмическое устройство текста, по мысли Гаспарова, соответствует смысловой логике. Особая композиционная роль заключительной строфы подчеркнута сменой способа рифмовки: перекрестная рифма подъема сменяется кольцевой в кадансе; укороченная последняя строка — это знак завершенности картины мироздания.

Связь композиции с выражаемым смыслом Гаспаров видит и в построении заключительной строфы: четыре ее стиха соответствуют четырем этапам духовного движения: смирение тревоги в душе — отражение этого нового состояния во внешнем облике — изменение отношений с ближним миром (*счастье я могу постигнуть на земле*) — проникновение «в дальний мир, замыкающий мироздание» [Гаспаров 2001: 56].

Таким образом, средствами разных языковых уровней, как это показал М.Л. Гаспаров, в стихотворении Лермонтова создана картина постепенного перехода от непосредственного созерцания красоты природы ко все более глубокой эмпатии, и именно

это создает условие для изменения психологического состояния героя и его мировоззренческого откровения²¹.

Две классические литературоведческие работы в значительной степени определили содержание современных интерпретаций стихотворения «Когда волнуется желтеющая нива...», но они, конечно, «не закрывают тему», как не закрывает ее обобщающая статья в «Лермонтовской энциклопедии», где лаконично говорится, что в стихотворении «запечатлены редкие мгновения гармонического слияния поэта с природой, с миром и связанное с ним состояние внутренней просветленности. Однако такое состояние лишь подчеркивает обычную душевную тревогу поэта, порождаемую неустroенностью мира, неустранимостью трагического разлада с ним, постоянством мучительных сомнений в возможности “счастья на земле”, в существовании бога» [ЛЭ]. Неоднозначность оптимистического пафоса стихотворения²² вытекает, на наш взгляд, не только из сопоставления его с другими поэтическими произведениями Лермонтова, рисующими трагическое одиночество лирического героя в мире людей, развивающими мотивы тревоги и мятежа, но и из построения текста. Помимо многозначия в конце стихотворения, здесь определяющую роль играет подтекст, обусловленный синтаксической логикой сложно-подчиненного предложения с придаточным условием: эксплицитной информации об условии и его результате противоположна имплицитная информация о таком положении дел, которое имеет место, если условие не соблюдается. Характерная для поэтики Лермонтова антитеза²³, отсутствующая в тексте, рисуящем гармонию в мире,

²⁰ Добавим, что в кульминационный момент лирический герой находится в самой низкой точке земного пространства: позиция над нивой — далее ниже, к кусту, чтобы увидеть ландыш — наконец в овраге, рядом с ключом (только в этом случае уместен глагол *лепечет*, включающий сему тихой речи). Мотивы приближения к природе, склонения перед ней, проникновения вглубь визуализируются в пространственном положении лирического героя, который как бы возвращается в детское состояние (здесь опять обратим внимание на глагол *лепечет*: так обычно говорят о невнятной детской речи, которая становится понятной лирическому герою, метафорически находящему с природой общий язык).

²¹ Заметим, что глагол *вижу* в последней строке (в отличие от *могу постигнуть* в связи со счастьем на земле), благодаря своей многозначности, открывает лирическому герою метафизический мир в такой же определенности, в какой открывался ему видимый мир природы.

²² Вспомним отмеченный Л.Я. Гинзбург временный и неустойчивый характер переживания гармонии с природой, счастья и духовного просветления (см. выше).

²³ Д.Н. Овсяннико-Куликовский полагал, что психологическая антитеза является для Лермонтова формой его ощущения гармонии и проявляется в антитезах образов [Овсяннико-Куликовский 2013: 1051].

обнаруживается в соотношении высказывания с пресуппозицией. Композиция стихотворения, таким образом, служит средством выражения романтической иронии.

В дополнительном лингвистическом комментарии в аспекте поэтической функции нуждаются выделенная Эйхенбаумом в заключительной строке антитетическая инверсия, акцентирующая оппозицию земли и неба; построение текста в форме одного предложения; постепенное усложнение синтаксиса от первой к третьей строфе; морфологическая однородность предикатов в форме настоящего времени и грамматическое значение этой формы; взаимодействие в тексте коммуникативных регистров речи; функция многоточия в последней строке. Некоторые современные методические разработки демонстрируют перспективы применения интертекстуального анализа, намеченные в работах Эйхенбаума и Гаспарова²⁴. Нуждается в изучении правомерность выявления в тексте библейских и евангельских коннотаций²⁵. Список, разумеется, неполный, и он подталкивает к тому, чтобы вновь и вновь вдумчиво перечитывать гениальное

²⁴ Нам встречались задания сопоставить стихотворение «Когда волнуется желтеющая нива...» с другими стихотворениями Лермонтова на тему человека и природы («Выхожу один я на дорогу...») или построенными в форме периода («Арфа», «Вечер», «Сосед», «К кн. Г-ной» и др.), со стихотворением И.А. Бунина «И цветы, и трава, и шмели, и колосья...», со стихотворением Н.А. Заболоцкого «Я не ищу гармонии в природе...», в котором первая строка вступает в диалог со стихотворением Лермонтова и в композиции которого использован период.

²⁵ Топика первых трех строк напоминает о райской гармонии — ср. замечание Мережковского о том, что природа у Лермонтова «кажется первозданною, только что вышедшей из рук Творца, пустынною, как рай до Адама» [Мережковский 2013: 431]. Кроме того, евангельский мотив можно видеть в образе ландыша: «...посмотрите на полевые лилии, говорил он, как они растут? Не трудятся, не прядут. Но говорю вам, что и Соломон во всей славе своей не одевался так, как всякая из них» [Мф, VI:28–29]. Внутренняя форма названия ландыша в английском языке (*lily of the valley* — полевая лилия) точно отсылает к образу из Нагорной проповеди. С евангельским мотивом возвращения блудного сына может быть соотнесена тема возвращения к истокам и образ бога в сильной позиции конца стихотворения.

стихотворение Лермонтова и пытаться посмотреть на него не «сквозь известные очки», как выразился А.А. Блок [Блок 2013: 455], а с некоторым недоверием к готовым суждениям о его содержании...

ЛИТЕРАТУРА

Айхенвальд Ю.И. Лермонтов // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 546–572.

Андреевский С.А. Лермонтов // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 351–369.

Бицилли П.М. Место Лермонтова в истории русской поэзии // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 833–858.

Блок А.А. Педант о поэте // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 453–457.

Галахов А.Д. Лермонтов // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 206–263.

Гаспаров М.Л. «Когда волнуется желтеющая нива...». Лермонтов и Ламартин // Гаспаров М.Л. О русской поэзии. Анализы. Интерпретации. Характеристики. — М., 2001. — С. 43–55.

Гинзбург Л.Я. Лирика Лермонтова // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 782–806.

Зеньковский В.В. М.Ю. Лермонтов // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 936–945.

Лермонтовская энциклопедия. — М., 1981 [ЛЭ].

Ломинадзе С.В. Тайный холод // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 807–830.

Маркович В.М. Лермонтов и его интерпретаторы // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 7–52.

Мережковский Д.С. М.Ю. Лермонтов. Поэт сверхчеловечества // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 399–439.

М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1.

Овсяннико-Куликовский Д.Н. Из книги «М.Ю. Лермонтов» // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 676–689.

Перцов П.П. Трагедия Лермонтова // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 464–466.

Сакулин П.Н. Земля и небо в поэзии Лермонтова // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 594–640.

Соловьев В.С. Лермонтов // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 381–398.

Шевырев С.П. Стихотворения М. Лермонтова // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 148–160.

Эйгес И.Р. О Лермонтове // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология: в 2 т. — СПб., 2013. — Т. 1. — С. 512–534.

Эйхенбаум Б.М. Лермонтов: Опыт историко-литературной оценки. — М., 1987.

Эйхенбаум Б.М. Мелодика русского лирического стиха. — Пб., 1922.

REFERENCES

Ajkenval'd Yu. I. Lermontov. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 546–572. (In Rus.)

Andreevsky S.A. Lermontov. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 351–369. (In Rus.)

Bitsilli P.M. Lermontov's place in the history of Russian poetry. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 833–858. (In Rus.)

Blok A.A. The pedant about the poet. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 453–457. (In Rus.)

Galakhov A.D. Lermontov. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 206–263. (In Rus.)

Gasparov M.L. «When a yellowing cornfield is worried...» («Kogda Volnuyetsya Zhelteyushchaya Niva...»). Lermontov and Lamartin. In *Gasparov M.L. About Russian poetry. Analyzes. Interpretations Characteristics*. Moscow, 2013, pp. 43–55. (In Rus.)

Ginzburg L. Ya. The lyrics of Lermontov. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 782–806. (In Rus.)

Zen'kovsky V.V. M.Yu. Lermontov. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 936–945. (In Rus.)

Lermontov Encyclopedia. Moscow, 1981 [LE].

Lominadze S.V. Secret cold. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 807–830. (In Rus.)

Markovich V.M. Lermontov and his interpreters. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 7–52. (In Rus.)

Merezhkovsky D.S. M.Yu. Lermontov. Poet of superhumanity. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 399–439. (In Rus.)

M.Yu. Lermontov: pro et contra, anthology. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013. (In Rus.)

Ovsyaniko-Kulikovsky D.N. From the book «M.Yu. Lermontov». In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 676–689. (In Rus.)

Pertsov P.P. The tragedy of Lermontov. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 464–466. (In Rus.)

Sakulin P.N. Earth and sky in the poetry of Lermontov. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 594–640. (In Rus.)

Solovyev V.S. Lermontov. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 381–398. (In Rus.)

Shevyrev S.P. Poems by M. Lermontov. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 148–160. (In Rus.)

Eiges I.R. About Lermontov. In *M. Yu. Lermontov: pro et contra, anthology*. In 2 vol. Saint-Petersburg, 2013, vol. 1, pp. 512–534. (In Rus.)

Eikhenbaum B.M. Lermontov: An experience of historical and literary assessment. Moscow, 1987. (In Rus.)

Eikhenbaum B.M. The melody of the Russian lyric verse. Petersburg, 1922. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Михайловна Виноградова, кандидат филологических наук; Москва, Россия

Elena M. Vinogradova, Cand. of Sci. (Philol.); Moscow, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-60-66

Мифоним *Орфей* как элемент индивидуально-авторского кода В.Я. Брюсова

Анна Тихоновна Грязнова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
e-mail: grant09@yandex.ru

В статье дана лингвокогнитивная характеристика мифонима *Орфей* как элемента индивидуально-авторского кода В.Я. Брюсова. Процесс изучения индивидуально-авторского кода предполагает использование метода полевого анализа, направленного на выявление места рассматриваемой языковой единицы в художественной картине мира автора, средством организации которой служит индивидуально-авторский код. Анализ осуществляется на материале стихотворения В.Я. Брюсова «Ученик Орфея», где данный мифоним выполняет роль идейной и эстетической доминанты. Анализ текста свидетельствует о том, что мифоним Орфей в творчестве Брюсова выполняет функцию лингвистического концепта, понятийная составляющая которого представлена лексемами и устойчивыми выражениями, описывающими судьбу певца, а эмоциональная и экспрессивная составляющие раскрываются в тексте стихотворения элементами таких предметно-тематических кодов, как образовательно-воспитательный, ландшафтный, анимический, темпоральный, людический.

Ключевые слова: В.Я. Брюсов; лингвопоэтический анализ текста; лингвокогнитивный подход; индивидуально-авторский код; предметно-тематический код; концептуальный код; мифоним; Орфей

Ссылка для цитирования: Грязнова А.Т. Мифоним *Орфей* как элемент индивидуально-авторского кода В.Я. Брюсова // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80. – № 6. – С. 60–66. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-60-66.

Mythonym *Orpheus* as an Element of V.Ya. Bryusov's Code

Anna T. Gryaznova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
e-mail: grant09@yandex.ru

This article sets out to carry out linguocognitive characterization of the mythonym *Orpheus* as an element of V.Ya. Bryusov's code. The investigation of the author's code involved the use of the field analysis method aimed at identifying the place of a language unit under study in the author's worldview, which is organized by the author's individual code. The study is based on the material of Bryusov's poem «Uchenik Orfeya» («Orpheus's student»), where this mythonym exhibits ideological and aesthetic dominance. The text analysis indicates that, in the work of Bryusov, *Orpheus* performs the function of a literary concept, the meaning component of which is represented by lexical items and established phrases describing the singer's fate, while the emotional and expressive components are manifested by elements of subject-thematic educational, landscape, animated, temporal, human codes.

Keywords: V.Ya. Bryusov; linguopoetic analysis of the text; linguistic-cognitive approach; individual author code; subject-thematic code; concept code; mythonym; Orpheus

A reference for citation: Gryaznova A.T. Mythonym *Orpheus* as an element of V.Ya. Bryusov's code. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, vol. 80, No 6, pp. 60–66. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-60-66.

В русской поэзии есть ряд образов, заимствованных из зарубежной литературы благодаря многочисленным переводам и успешно адаптировавшихся к условиям воспринимающей культуры. К их числу принадлежат *Гамлет*, *леди Макбет*, *Дон Жуан*, *Фауст*, *Золушка*, *Спящая красавица*, *Пьеро*, *Арлекин*, *Коломба* и многие другие. Но едва ли не самое заметное место в их ряду занимают персонажи, известные в России по переводам древнегреческих

мифов: *Одиссей*, *Медея*, *Геракл*, *Зевс*, *Ариадна* и, конечно же, *Орфей*. Их имена приобрели в русском языке статус мифонимов¹, которые были востребованы русской литературой в разные периоды времени. Образ Орфея стал чрезвычайно

¹ Мифоним — собственное имя вымышленного объекта любой категории (героя, божества, демонического персонажа, места) в мифах и сказаниях (Одиссей, Посейдон, Змей-Горыныч, Китеж) [Варбот, Журавлев 1998: 27].

популярным в литературе Серебряного века. Этот мифоним неоднократно использовали в своих произведениях такие поэты и писатели, как В.Ф. Ходасевич, Вячеслав Иванов, О. Мандельштам, М. Цветаева, которые наделяли его разными смыслами, в результате чего он стал элементом мифологического кода.

Обратился к образу Орфея и В.Я. Брюсов, с одной стороны, чутко улавливающий тенденции времени, а с другой — целенаправленно изучавший культуру Древней Греции и Рима: ему принадлежит сборник статей «Учители учителей», посвященный этой проблеме. Несмотря на глубокое знание древней поэзии, Брюсов делает образ Орфея элементом индивидуально-авторского кода, реализуя его с помощью ряда языковых элементов, помогающих поэту структурировать собственную художественную картину мира.

Целью данной статьи является лингвокогнитивная характеристика мифонима *Орфей* как элемента индивидуально-авторского кода В.Я. Брюсова. Процесс изучения индивидуально-авторского кода предполагает использование метода полевого анализа, направленного на выявление места рассматриваемой языковой единицы в художественной картине мира автора, средством организации которой служит индивидуально-авторский код.

Это становится возможным потому, что в индивидуально-авторском стиле, как и в стандартизованном языке, «коды составляют упорядоченное множество взаимосвязанных между собой предписаний, стандартов, ограничений и установок по отношению

И музыка, музыка, музыка
Вплетается в пенье мое,
И узкое, узкое, узкое
Пронзает меня лезвие.
Я сам над собой вырастаю,
Над мертвым встаю бытием,

В отличие от воображаемой лиры Брюсова, у Ходасевича она не только реальна и осязаема, она еще и тяжела. Прилагательное *тяжелый* употребляется поэтом диффузно: оно имеет значения 'внушительный вес' и 'требующий большого труда', даже 'мучительный', что актуализирует переносное значение лексемы *лира*, первое из которых традиционно-поэтическое — творчество в широком

к разным видам деятельности (коммуникативной, преобразовательно-технологической, семантической, аксиологической, познавательной, эстетической и т.п.), центральное звено которых составляет множество знаков (символов), смыслов и их комбинаций» [Аванесова, Купцова 2015, Электронный ресурс]. В формировании индивидуально-авторской картины мира, которая может заметно отличаться от обыденной, участвуют элементы культурно-языковых кодов, использованные в непривычном контексте. Вследствие этого языковые знаки (символы), в первую очередь лексемы и фраземы, приобретают необычную семантико-стилистическую окраску, существенно усложняющую восприятие художественного текста, чтение которого требует от читателя декодирования, ведь одним и тем же языковым образом разные авторы приписывают непохожие смыслы.

Так, лексема *лира*, использованная В.Я. Брюсовым в стихотворении «Ученик Орфея» (1918), текст которого выбран в качестве материала лингвопоэтического анализа в данной статье, символизирует приверженность традициям классической поэзии и творческий дар:

Везде я шел, незримо *лиру*
Держа, и властью струн храним,
Свой новый *гимн* готовя миру,
Но сам богат и счастлив им.

При этом обстоятельство *незримо* указывает на воображаемый характер реалии. Иную картину мы видим в стихотворении В.Ф. Ходасевича «Баллада» (1921), героем которого также является Орфей:

Стопами в подземное пламя,
В текущие звезды челом.
...
И в плавный, вращательный танец
Вся комната мерно идет,
И кто-то тяжелую лиру
Мне в руки сквозь ветер дает.

понимании, а второе индивидуально-авторское — судьба. В произведении Ходасевича лира также символизирует не только богоданность дара поэзии, но и «мировую гармонию, гармоническое соединения космических сил; числовую гармонию как основу вселенной, планетарные сферы; ...путь (переход) в иной мир; ...благость, богодуховенность, вечное вдохновение (поэтическое,

музыкальное); ...способность вещать, пророчество, ворожба; ...умиротворение (всякой дикости), успокоенность духа»². Лира у Ходасевича — это символ власти и пророчества, дарованный Орфеем свыше. Упоминание лезвия, пронзающего лирического героя в его стихотворении, — это реминисценция образа меча из пушкинского «Пророка», а описание внешнего преображения отсылает, с одной стороны, к учению Пифагора о гармонии сфер, а с другой — к гравюре Р. Флалда «Ветрувианский человек» и в этом случае является интермедийальным вкраплением.

Такие различия индивидуально-авторских кодов обусловлены тем, что слово выступает вторичным «механизмом предметной памяти, который можно выразить как в знаковой деятельности (ритуал, культ, магия, колдовство и т.п.), так и в знаковости орудий труда, связанных ручной деятельностью человека. Языки знаковой деятельности держат поле культуры (и связанного с ней языка. — А.Г.) готовым для выявления смыслов, или, иначе, ценностей, позволяющих человеку осваивать и природу, и социум, расширяя тем самым собственную свободу и возможности самой культуры» [Аванесова, Купцова 2015, Электронный ресурс]. Как следствие, образ Орфея, являющийся в материнской культуре элементом не только системы мифов, но и орфических мистерий, в процессе заимствования русской литературой адаптировался к ее системе, но эта адаптация носила индивидуально-авторский характер. В языковом аспекте образ Орфея осваивался двумя путями: становясь элементом предметно-тематического и концептуального кодов (в классификации В.В. Красных, предметного и духовного) [Красных 2001: 6–7]. В первом случае осваивалась знаковая сторона элемента кода, которая наполнялась новым содержанием, во втором лексема встраивалась в систему концептов заимствующей лингвокультуры. Становясь элементом литературного произведения, она приобретала возможность стать художественным концептом.

Отличительным признаком концептуального статуса языковой единицы в художественном тексте является принадлежность

ее к числу «субстанций», в роли которых выступают «некоторые ментальные сущности, единицы смысла (концепты, идеи, мотивы)», они «соотносятся с разными материальными воплощениями этого смысла» [Толстая, Электронный ресурс]. Мифоним *Орфей* в русской литературе стал использоваться для создания эталонного образа поэта, в западной же культуре популярным стал мотив верной любви, которую не может разрушить даже смерть.

На концептуальный статус собственного имени существительного *Орфей* указывает локализация его в сильной позиции текста — заглавии — и полный лексический повтор. Учеником Орфея называет себя лирический герой, поэт, который, подобно своему учителю, черпает вдохновение в окружающем мире. При этом имя собственное используется в прямом номинативном значении (оно формирует понятийную составляющую концепта), а нарицательное существительное *ученик* — в переносном. Языковые единицы, раскрывающие смысл этого понятия, реализуются в тексте стихотворения предметно-тематическими кодами, формирующими эмоциональную и экспрессивную составляющие концепта.

Понятийная составляющая концепта «Орфей» представлена лексемами и устойчивыми выражениями, описывающими судьбу певца, отраженную в русских переводах древнегреческих мифов. Брюсов называет Орфея *сходившим в ад сыном бога, слагавшим гимны, который меж тигров... когда-то пел*, чью жизнь оборвали *менады*, растерзав тело *тирсами*. Большинство единиц этой группы требуют культурного и семантического комментария:

- о рождении Орфея в мифах существует ряд противоречивых сведений — его отцом называют то фракийского речного бога *Загра*, то *Аполлона, древнегреческого бога света* и покровителя искусств;

- образ Орфея, *поющего меж тигров*, — модификация мифологического мотива, которая встречается только в лирике Брюсова, впервые использовавшего ее в стихотворении 1904 г. «Орфей и аргонавты» (*Тиграм и камням довольно служила / Лира твоя, о Орфей!*). В древнегреческом мифе повествуется о том, что игрой на лире, подаренной Аполлоном, Орфей мог усмирять диких животных, двигать скалы. Этот сюжет нашел отражение в многочисленных

² Псалтериум // SYMBOLARIUM. Краткая энциклопедия символов [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.symbolarium.ru/index.php/Псалтериум> (дата обращения: 08.08.2018).

фресках и мозаиках. Так, например, мозаика «Орфей и звери» (конец II—начало III в. н.э., Пафос, Археологический парк) изображает музыканта в окружении животных и птиц: лисы, медведя, кабана, коровы, леопарда, льва, куропатки, тигра, оленя, змеи, орла, павлина, попугая [Тахо-Годи, Электронный ресурс];

- Орфей, спускающийся в ад, точнее в загробное царство древних греков Аид, — сюжет, чрезвычайно популярный в европейской литературе. Музыкант отправляется туда за своей женой Эвридикой, умершей от укуса змеи. Очарованные лирной игрой Орфея, Аид и Персефона разрешают певцу забрать ее, но запрещают оглядываться, пока они не покинут пределов подземного царства. Орфей нарушает запрет, в результате чего навсегда теряет жену. Этот сюжет нашел отражение в короткой стихотворной драме Брюсова «Орфей и Эвридика» (1903–1904);

- Менады — лексема-экзотизм. Это слово греческого происхождения, его внутренняя форма (Μαινάδες ‘безумствующие’) указывает на то, что их поведение в состоянии экстаза напоминало поведение умалишенных. Менады, которых также называли вакханками и бассаридами, были жрицами бога растительности, виноградарства и виноделия Диониса (Вакха, Бахуса). «Следуя фиасами (толпами) за Дионисом, М., украшенные виноградными листьями, плющом, сокрушают всё на своем пути тирсами. Полуобнаженные, в шкурах пятнистого оленя, со спутанными волосами, часто подпоясанные задушенными змеями, они в безумном восторге зывают к Дионису Бромии («Шумному») или к Дионису Плющевому, восклицая “Вакх, Эвое”. Они растерзывают в лесах и горах диких животных и пьют их кровь, как бы приобщаясь к растерзанному божеству» [Там же];

- Тирс (др.-греч. θύρσος) — атрибут менад, представляющий собой деревянный жезл, украшенный плющом и виноградными листьями, его название также является экзотизмом. Орфей, растерзанный тирсами, был принесен в жертву Дионису;

- выражение *лавр венца* следует понимать как «венки, сплетенный из веток и листьев лавра» (ср. устойчивое выражение *лавровый венок* как символ победы,

знак победителя), которым в Древней Греции награждали не только победителей спортивных соревнований, но и состязаний музыкантов.

Перечисленные мотивы тесно связаны с архетипом «Поэт», который в русской литературе реализовался рядом идейно-образных модификаций, среди которых исключительность статуса поэта в обществе (сын или посланник Бога на земле); эталон праведности и жертвенности; пророческая роль поэта в обществе; способность умирять своим искусством животных, управлять силами природы, преобразовывать окружающий мир; бесприютность из-за гонений со стороны толпы. Таким образом, художественный концепт *Орфей* является одним из языковых средств реализации более сложного познавательного концепта «Поэзия».

Его **эмоциональная и экспрессивная составляющие** раскрываются в тексте стихотворения рядом предметно-тематических кодов, позволяющих поэту отразить индивидуальную систему ценностей и передать авторские представления о роли поэта в обществе.

Первым среди них является «образовательно-воспитательный код». Он относится к числу профессиональных кодов и представлен в стихотворении конверсивами *учитель* и *ученик*, а также единицами тематических групп «Литература» и «Пространство». Конверсивы использованы в метафорическом значении, ведь Орфея и лирического героя стихотворения разделяют столетия. В тексте лексема *учитель* приобретает значение «мудрый наставник, образец для подражания в области искусства и отношения к жизни», а его характер раскрывается с помощью элементов лексико-семантической группы «эталон поведения» *горд, смел*.

Лексема *ученик* использована диффузно, т.е. сразу в двух переносных значениях: 1. «Тот, кто овладевает профессией поэта, учась у природы»; 2. «Идейный последователь, продолжатель традиций».

Первое значение раскрывается с помощью языковых единиц, формирующих текстовое семантическое микрополе «Пространство» и, как следствие, пространственный код. Он реализуется лексемами тематической группы «Ландшафт» (*степи,*

ущелья гор, яйла, прибой, валы, море), с одной стороны, и «Город» (столичный, Город, авто, трамвай) — с другой.

Тематическая группа «Ландшафт» имеет ярко выраженную «южную» разновидность, точнее ее элементы описывают природу Крыма³, о чем свидетельствует использование слова *яйла*: «(тур. *Yayla* — плато) — летнее горное пастбище, то есть относительно горизонтальный участок горной местности, имеющий достаточное количество плодородной почвы и влаги в летнее время для выпаса скота»⁴. Обычно эта лексема используется в контексте *крымская яйла*, где реализуется фоновую семантику «место обретения магической силы». Не случайно лирический герой Брюсова именно здесь беседует с ветром и эхом, которые персонифицируются, реализуя анимический (стихийный) код. Таким образом поэт достигает ремифологизации — обновления мифологических образов и структур. Именно с ее помощью он актуализирует фоновую информацию о том, что в изображаемом месте много столетий назад жили древние греки, неявно указывающую на характер ученичества лирического героя, черпающего вдохновение и мастерство в локусе, атмосфера которого максимально близка к той, что вдохновляла его учителя Орфея. Для ассоциативной отсылки к этой информации используется предметный код: *цепи стрóf* (ср. *цепи гор*); *черед венков сонетных*⁵ (ср.

фразеологизм *лавровый венок*, а также переносное значение однокоренной лексемы *венец* в значении «круг, образуемый вершинами расположенного в форме окружности горного хребта (геогр.)»⁶.

На приверженность лирического героя классическим традициям, восходящим к древнегреческой литературе, указывают и элементы текстового поля «Литература», входящие в тематические группы «Поэтическая техника» и «Литературные жанры». Все они реализуют терминологический код, используемый в европейском литературоведении, большинство элементов которого возникло в античную эпоху: *строфа* (др.-греч. *στροφή* «поворот»), *стих* (др.-греч. *ὁ στίχος* «ряд, строй»), *рифма* (др.-греч. *ῥυθμός* «размеренность, ритм»), *сонет* (итал. *sonetto*, окс. *sonet*), *мемп* (от греч. *metron* «мера»), *баллада* (от лат. *ballare* «плясать»), *миф* (от греч. *mythos* «предание, сказание»), *поэма* (греч. *ποίημα*, от *ποιέω* «делаю, творю»), *песня* (от праслав. **pěsnь*), *размер* (возм. калька греч. *metron* «мера»), *гимн* (др.-греч. *ῥυθμός* «гимн», предположительно из *ὑμναῖος* «гимней» — хвалебная песнь). Они указывают на то, что ученичество лирического героя проявляется, в первую очередь, в овладении техникой стихосложения и осознании сущности жанров. Этапоном для него является классическая поэзия, восходящая к античным образцам.

Среди перечисленных единиц выделяются две, которые, наряду с лексемами *лира* и *венец*, подчеркивают связь образов Орфея и его ученика: это *античный миф* и *гимн*. Античный миф воспринимается лирическим героем как материал для сочиняемых им баллад. Многозначная лексема *гимн* (др.-греч. *ῥυθμός*) встречается

³ В течение жизни В.Я. Брюсов неоднократно бывал в Крыму, в том числе и в период, предшествовавший написанию «Ученика Орфея»: «Что касается фактов моей личной жизни, то здесь уместно будет сказать лишь то, что я совершил немало маленьких «путешествий». Еще ребенком я был с родителями в Крыму. Студентом я ездил опять в Крым и на Кавказ, потом в Ригу и Варшаву и совершил маленькое путешествие по Германии. По окончании университета я с женой (я женился в 1897 году) провел два лета в Крыму и одно в Ревеле» [Брюсов 1959].

⁴ Яйла // Академик [Электронный ресурс]. — URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/88632> (дата обращения: 08.08.2018).

⁵ **Венок сонетов** — «архитектоническая форма (твердая форма) поэтического произведения, а также поэтическое произведение, написанное в этой форме. Венок сонетов состоит из 15 сонетов. Первая строка второго сонета совпадает с последней строкой первого сонета, первая строка третьего — с последней строкой второго

и т.д. Четырнадцатый сонет завершается первой строкой первого сонета (как бы первый сонет начинается последней строкой четырнадцатого). Пятнадцатый сонет (магистральный сонет, магистрал, мадригал) состоит из первых строк предшествующих 14 сонетов. Магистрал является тематическим и композиционным ключом (основой) венка; обычно он пишется раньше других сонетов венка» [Квятковский А.П. Поэтический словарь / науч. ред. И. Роднянская. — М., 1966. — С. 72–73]. У самого Брюсова есть сборник, который называется «Στεφανος» («Венок»), название на титульном листе оформлено в графике языка-источника.

⁶ Там же.

в тексте дважды. В первый раз она размещена в сильной позиции текста, позволяющей квалифицировать значение как «торжественная песнь, в которой прославлялись доблести богов и героев» и характеризующей жанр произведений, автором которых был Орфей. Во втором случае текстуальная позиция слабая: она позволяет допустить двоякое понимание смысла: с одной стороны, можно предположить, что лирический герой провозглашает себя продолжателем традиций Орфея (на это указывает лексема *лира*, использованная в той же строфе), а с другой — контекст позволяет допустить, что речь идет о торжественной песне, принятой как символ государственного или социального единства⁷. На возможность такого понимания указывают словосочетания, входящие в текстовую группу «Время»: *май, треск ружей, баррикадный крик* (революционный или послереволюционный период). Известно, что после февральской революции поэты предлагали новые тексты гимнов взамен устаревшему, начинавшемуся словами «Боже, царя храни...».

Использование лексемы *гимн* говорит о том, что характер творчества лирического героя в его городскую бытность существенно меняется в сравнении с предшествующим периодом. Об этом свидетельствуют наименования жанров, к которым обращается поэт: *поэмы* (страсти), *песни* (мая). Выражение *песни мая* может быть понято не только как лирические произведения на тему любви (в соответствии с темпоральным кодом *весна* — время молодости, влюбленности), но и как революционные марши и гимны⁸.

⁷ Гимн // KARTASLOV.ru — Карта слов и выражений русского языка. [Электронный ресурс]. — URL: <https://kartaslov.ru/значение-слова/гимн> (дата обращения: 08.08.2018).

⁸ «В 1917 году, после Февральской революции, Первомая впервые отпраздновали открыто: миллионы рабочих вышли на улицы с лозунгами “Долой министров-капиталистов”, “Вся власть Советам”, “Долой империалистические войны!” ...1 мая проводились демонстрации трудящихся и военные парады (первый первомайский парад РККА состоялся в 1918 году на Ходынском поле). На второй день праздника, как правило, во всей стране проходили “маёвки” — массовые празднования на природе» [Первое мая (праздник) // Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный

На отличительные признаки произведений этого периода творчества лирического героя указывают компоненты тематической группы «Звуки», выступающие элементами акустического кода, которые объединяет сема ‘дисгармония’: *грозный гул, гремя, звеня, стуча, гудки, звонки, стук, топот, ропот, треск, крик*. В отличие от ритмичных и гармоничных звуков природного происхождения: *шум* (моря), *плеск* (речек), *гром, свист* (непогоды), — они рожают ощущение хаоса, подчеркнутое Брюсовым с помощью аллитерации (*треск ружей, баррикадный крик*)⁹.

Лирический герой, замечая, что *все звуки жизни и природы он облекать в размер привык*, подчеркивает, что жизнь Города иллюзорна и опасна, используя для этого элемент людического (игрового) кода: *Играет Город в жизнь....* Другой тип кода, с помощью которого он дает отрицательную характеристику Городу, — мифологический. Поэт использует скрытую метафору *Город — Хаос, вакханалия*, проводя параллель между собой и Орфеем:

Я с песней в адову обитель,
Как он, сошел бы, горд и смел.

Говоря об адской обители, поэт использует условное наклонение, что указывает: речь идет не о Городе. Звуковой образ Города (*визг трамвайный и вопль моторов*) создается посредством взаимодействия акустического и технического кодов, средством их объединения служит прием олицетворения.

Так мне ль осилить взвизг трамвайный,
Моторов вопль, рев толп людских?

Звуки Города уподобляются дикому крику менад (ср. *баррикадный крик*), сопровождающему убийство Орфея. Лирический герой предвидит, что и его жизнь оборвется внезапно:

[Электронный ресурс]. — URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Первое_мая_\(праздник\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Первое_мая_(праздник)) (дата обращения: 08.08.2018).

⁹ Едва ли не первым сборником Брюсова, где обнаруживалась его отношение к революции, был уже упоминавшийся сборник «Σταφανος» («Венок»), опубликованный во время столкновения рабочих с правительственными войсками в 1905 г. [Венец // Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. — URL: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=4412>] (дата обращения: 08.08.2018).

Жду, на какой *строфе* случайной
Я, с жизнью, *оборву* свой стих.

Выражение *случайная строфа* в этом контексте используется метонимически в значении 'момент жизни, в который она создается'. Возникающая с ее помощью образная параллель «поэзия — жизнь» акцентируется в последней строке стихотворения, выделенная сильной позицией текста. Эта параллель, с одной стороны, объясняет суть ученичества лирического героя, с другой — подчеркивает, что жизнь, посвященная поэзии, предопределяет его судьбу, подобную судьбе Орфея. Этот выбор делается лирическим героем осознанно, он готов, подобно учителю, принять его гордо и смело. Так реализуется второе значение лексемы *ученик* — последователь учения, продолжатель традиций.

Итак, анализ стихотворения «Ученик Орфея» позволил установить, что мифоним *Орфей* выполняет в нем роль художественного концепта, организующего произведение в идейном, композиционном и образном отношении. Его своеобразие проявляется в связи не только с познавательным концептом «Поэзия», что типично для русской литературы Серебряного века, но и с концептом «Судьба», для чего Брюсовым используются элементы воспитательно-образовательного, терминологического, пространственного, анимического, акустического, людического, хронологического, технического и мифологического предметно-тематических кодов.

ЛИТЕРАТУРА

Аванесова Г.А., Купцова И.А. Коды культуры: понимание сущности, функциональная роль в культурной практике // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. — 2015. — № 47 [Электронный ресурс]. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kody-kultury-ponimaniyesuschnosti-funktsionalnaya-rol-v-kulturnoy-praktike#> (дата обращения: 08.08.2018).

Брюсов Валерий Яковлевич // Советские писатели. Автобиографии: в 2 т. — М., 1959. — Т. 1. — С. 182–197.

Варбот Ж.Ж., Журавлев А.Ф. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии. — М., 1998.

Красных В.В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей. — М., 2001. — Вып. 19.

Тахо-Годи А.А. Менады // Мифы народов мира [Электронный ресурс]. — URL: <http://ancientrome.ru/art/artwork/img.htm?id=2885> (дата обращения: 08.08.2018).

Толстая С. К понятию культурных кодов // Славянская этнолингвистика [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.rastko.rs/projekti/etnoling/delo/13594> (дата обращения: 08.08.2018).

REFERENCES

Avanesova G.A., Kuptsova I.A. Codes of culture: understanding of the essence, a functional role in cultural practice. In *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii* [In the world of science and art: issues of philology, art history and cultural studies]. 2015, No. 47. [Electronic resource]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kody-kultury-ponimaniyesuschnosti-funktsionalnaya-rol-v-kulturnoy-praktike#>. (access date: 08.08.2019). (In Rus.).

Bryusov Valerii Yakovlevich. In *Soviet writers. Autobiographies*. In 2 vol. Moscow, 1959, vol. 1, pp. 182–197. (In Rus.).

Varbot Zh.Zh., Zhuravlev A.F. A brief conceptual and terminological guide to etymology and historical lexicology. Moscow, 1998. (In Rus.).

Krasnykh V.V. Codes and cultural standards (invitation to talk). In *Sbornik statei Yazyk, soznanie, kommunikatsiya* [Collection of articles Language, consciousness, communication]. Moscow, 2001, release 19. (In Russ.).

Takho-Godi A.A. Maenads. In *Mify narodov mira* [Myths of the peoples of the world]. [Electronic resource] — URL: <http://ancientrome.ru/art/artwork/img.htm?id=2885>. (access date: 08.08.2018).

Tolstaya S. To the concept of cultural codes. In *Slavyanskaya etnolingvistika* [Slavic ethnolinguistics] URL: <http://www.rastko.rs/projekti/etnoling/delo/13594>. (access date: 08.08.2018).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Анна Тихоновна Грязнова, кандидат филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул. Малая Пироговская, д. 1/1, Москва, 119435, Россия

Anna T. Gryaznova, Cand. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia

ЗАГАДКИ ТЕКСТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-67-73

«О самом главном — промолчать...»: интерпретация стихотворения Георгия Иванова «Как в Грецию Байрон...» (К 125-летию со дня рождения)

Елена Алексеевна Панова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
e-mail: eapanova@mail.ru

В статье анализируется одно из стихотворений Г. Иванова, в котором синтаксический и смысловой эллипсис, создающий «фигуру умолчания», является основным текстообразующим приемом и средством выражения содержательной неопределенности, а многочисленные лексические и семантические повторы способствуют многозначности ключевых слов, придавая им символический смысл и расширяя круг ассоциаций. Цель — помочь читателю решить своего рода ребус, составленный поэтом и изначально допускающий неоднозначные ответы.

Ключевые слова: эллипсис; повторы; сравнительная конструкция; субъектно-объектная организация; лирический субъект; мотив; образ; лирическая ситуация

Ссылка для цитирования: Панова Е.А. «О самом главном — промолчать...»: интерпретация стихотворения Георгия Иванова «Как в Грецию Байрон...» (К 125-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. — 2019. — Т. 80. — № 6. — С. 67–73. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-67-73.

«O Samom Glavnom — Promolchat'...»: Interpretation of G. Ivanov's Poem «Kak v Greciyu Bajron...» (To the 125th Anniversary of the Birth)

Elena A. Panova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
e-mail: eapanova@mail.ru

This article analyses one of G. Ivanov's poems, in which the syntactic and notional ellipsis creating a «default figure» is the main text-forming device and means of expressing meaningful uncertainty, while numerous lexical and semantic repetitions contribute to the ambiguity of key words, giving them symbolic meaning and expanding the circle of associations. The aim of the article is to help the reader of the poem to solve the riddle intertwined by the poet, which allows ambiguous answers.

Keywords: ellipsis; repetitions; comparative clause; subject-object organisation; lyrical subject; motive; image; lyrical situation

A reference for citation: Panova E.A. «O samom glavnom — promolchat'...»: interpretation of G. Ivanov's poem «Kak v Greciyu Bajron...» (To the 125th anniversary of the birth). In *Russkii yazyk v shcole* [Russian language at school]. 2019, vol. 80, No 6, pp. 67–73. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-67-73.

Стихотворение «Как в Грецию Байрон...», впервые опубликованное в парижском журнале «Звено» (1927) и затем вошедшее в первый эмигрантский сборник «Розы» (1931), считается одним из лучших в творчестве Георгия Иванова. Например, В.Б. Микушевич так охарактеризовал это поэтическое произведение: «У Георгия Иванова есть стихотворение, которое может быть причислено к прекраснейшим стихотворениям двадцатого века» [Микушевич 2011: 251]:

Как в Грецию Байрон, о, без сожаленья,
Сквозь звезды, и розы, и тьму,
На голос бессмысленно-сладкого пенья...
— И ты не поможешь ему.
Сквозь звезды, которые снятся влюбленным,
И небо, где нет ничего,
В холодную полночь — платком надушенным.
— И ты не удержишь его.
На голос бессмысленно-сладкого пенья,
Как Байрон за бледным огнем,
Сквозь полночь и розы, о, без сожаленья...

— И ты позабудешь о нем¹.

При этом нельзя не отметить, что стихотворение трудно отнести к числу «прозрачных» (А.Ю. Арьев назвал его «загадочным» [Арьев 2003: 217]): почти каждый образ и метафоры в нем, а также интертекстуальные вкрапления, передающие дополнительные (не всегда явные) смыслы и требующие от читателя определенной степени осведомленности, нуждаются в комментариях (культурно-историческом или лингвистическом) и интерпретации. Так, А.Л. Бем в статье «Соблазн простоты» по поводу стихов Г. Иванова пишет, что это такая внешняя простота, которая сродни формальной усложненности: за ней стоит «сложный ход» «поэтической мысли» автора [Бем 2001: 396].

Говоря о формальной организации текста стихотворения, можно отметить следующее: 1) однотипное метрико-ритмическое строение четверостиший: три катрена с перекрестными рифмами и с чередованием четырехстопного (нечетные строки) и трехстопного (четные) амфибрахия; 2) повторяющаяся синтаксическая схема каждой строфы (3 + 1); замыкающие каждую строфу утвердительные, с категоричной интонацией простые предложения, равные строке и построенные по одной модели: 'подлежащее — сказуемое — дополнение'; 3) многочисленные лексические и семантические повторы, дополнительно увязывающие строфы по вертикали; 4) почти дословные повторы, связывающие первую и заключительную строфы и порождающие кольцевую композицию стихотворения. Все это способствует цельности текста, создает впечатление спаянности его композиционных частей и завершенности стихотворения в целом.

Однако при этом парадоксальным образом стихотворение все же оставляет ощущение недосказанности, фрагментарности (что, в частности, на пунктуационно-графическом уровне выражено многоточиями², создающими эффект недоговоренности)

и — в результате — содержательно-смысловой неопределенности, даже «расплывчатости» (точнее, «разнонаправленности» ассоциаций), возникает множество вопросов, на которые, как представляется, затруднительно дать однозначные ответы. (В частности, не так просто сформулировать, что является темой стихотворения: поиски своего пути и предназначения в жизни? неизбежность смерти? любовь и разлука? поэтическое творчество? память и забвение?..) При этом эта семантическая неопределенность затрагивает разные аспекты организации текста: его синтаксический строй (неполные предложения, невербализованность отдельных компонентов описываемой ситуации), пространственно-временную организацию, субъектно-объектную (референция местоимений) и мотивно-образную структуры, а также лексико-семантический уровень: простота словаря и его немногочисленность (ввиду разнообразных повторов большинства как знаменательных, так и служебных слов) и его традиционность для лирики (*розы, звезды* и т.п.) сочетается с многозначностью лексических единиц, отсутствием какого-то одного определенного значения у большинства слов, каждое из которых характеризуется смысловой плотностью и многослойностью. Все это позволяет говорить о «фигуре умолчания» как одном из основных приемов построения текста, когда кажется, что автор последовательно придерживается принципа, сформулированного им самим в более раннем стихотворении («Восточные поэты пели...»), — «о самом главном — промолчать».

Попробуем проанализировать те приемы и поэтические средства, с помощью которых осуществляется развертывание лирического сюжета и которые помогают проследить ход авторской мысли.

При отсутствии у стихотворения заглавия эту роль выполняет начало первой строки (*Как в Грецию Байрон...*), которое становится более понятным, если читатель знает хотя бы в самом общем виде биографию Байрона (в частности, тот факт, что в 1823 г. поэт отправился в Грецию, чтобы помочь повстанцам в их национально-освободительной борьбе против турецкого ига, но вскоре умер там от лихорадки). Таким образом, зачин стихотворения, включающий в себя два имени собственных, сразу создает ассоциативный фон,

¹ Текст стихотворения Г. Иванова цит. по: *Иванов Георгий. Стихотворения / вступ. ст., подг. текста, сост., примеч. А.Ю. Арьева* (Новая Библиотека поэта). — СПб., 2005. — С. 251.

² В парижском издании «Роз» (1931) [Иванов 1975: 243–244] многоточием заканчивалась и третья строка второй строфы, что представляется более уместным (даже «направляющим»), чем точка в конце неполного предложения в издании, подготовленном А.Ю. Арьевым.

отсылая к известному факту, связанному с жизнью английского поэта-романтика, и тем самым имплицитно намечает и круг ожидаемых мотивов: расставание с родиной и с любовью, изгнанничество и одиночество, борьба за идеалы и поиск своего пути, который становится последним и заканчивается смертью, и т.д.

Сама конструкция со сравнительным союзом представляет собой эллиптическое предложение с общим значением движения, перемещения в пространстве, но без конкретизации характера перемещения, поскольку в такого рода предложениях глагол движения отсутствует и идея пространственного перемещения передается в самом отвлеченном виде. Обращает на себя внимание также инверсированный порядок слов: типичная модель — ‘существительное в Им. падеже, обозначающее субъекта перемещения, — словформа, обозначающая направление или конечную точку движения’. В данном же случае второй компонент вынесен в препозицию. Обратный порядок слов нейтрализует разговорность интонации, свойственную предложению без инверсии, уравнивает по выделенности оба члена конструкции, сглаживая контраст между темой и ремой, и придает интонации большую плавность, что характерно для стихотворной речи в целом. Но при этом все же обстоятельство места *в Грецию* благодаря вынесению в начало стиховой строки (сильная позиция) оказывается акцентированным: ожидается, что сопоставление, заданное союзом *как*, затронет прежде всего компоненты с локальным значением.

Однако дальше обнаруживается более высокая степень недосказанности, более «крупный» эллипсис — и грамматический, и смысловой. Синтаксическая структура предложения не предполагает продолжения («продолжение не следует»), так как отсутствует грамматически ожидаемая базовая структура, с которой соотносится конструкция с союзом *как*, вместо нее — синтаксические нули: прямо не назван ни субъект перемещения, который сопоставляется с английским поэтом (он только подразумевается как некое лицо), ни конечный пункт движения, куда направлен порыв субъекта действия (как будто лирический герой отправляется в неизвестность). Ассоциации не проговорены, и это создает почву для разноречивых

прочтений, вплоть до прямо противоположных толкований. Так, в попытках разгадать эту недосказанность исследователи обращаются к биографии Г. Иванова, проводя параллель между событиями в жизни двух поэтов, а также учитывая интертекстуальные переклички. Например, А.Ю. Арьев дает следующее толкование этого стихотворения: «Греция здесь — Петербург со все еще доносящимся из него “бессмысленно-сладким пеньем” Мандельштама. Неумолкающим эхом в ушах автора стихотворения звучит мандельштамовское “блаженное, бессмысленное слово” — из перманентно Георгием Ивановым цитируемого “В Петербурге мы сойдемся снова...”» [Арьев 2011: 143].

Иное, прямо противоположное толкование находим у В.Б. Микушевича: «Это Греция изгнанничества — синоним абсолютной, запретельной эмиграции, эмиграции в никуда» [Микушевич 2011: 252].

Возникает вопрос, с чем же ассоциируется для лирического субъекта «байроновская Греция» — с оставленной родиной (Петербургом) или с эмиграцией (с местом изгнанничества)? Как видим, возможны разные ответы, которые зависят от ассоциаций и их сцепления в сознании того или иного реципиента. Более убедительной и логичной (если проецировать текст на биографии поэтов), на наш взгляд, выглядит точка зрения В.Б. Микушевича. Стоит вспомнить также А.И. Герцена, по мнению которого, для Байрона Греция была скорее все же сродни изгнанничеству, бегству: «Поэт <...> умер в 37 лет в возрождавшейся Греции, куда бежал, чтоб только не видеть “берегов своей родины” (выделено нами. — Е.П.) [Герцен 1955: 112]. Если учитывать параллель с Байроном, то в целом первая строка ивановского стихотворения вызывает в памяти строки из другого стихотворения поэта: *Я, что когда-то с Россией простился / (Ночью навстречу полярной заре), / Не оглянулся, не перекрестился...* («Белая лошадь бредет без упряжки...») (выделено нами. — Е.П.; ср.: *о, без сожаленья*).

Кроме того, менее осведомленный и искушенный читатель, не знакомый с биографиями русского и английского поэтов и не проецирующий содержание стихотворения на жизненные ситуации того и другого и потому более свободный в своих ассоциациях, скорее (по мере прочтения стихотворения)

будет отдаляться от конкретности имен собственных в начальной строке и воспринимать каждое из них как своего рода символы, которые для него станут источником более отвлеченных и обобщающих параллелей и смыслов.

Начальная строка, как уже отмечалось, определяет и основные мотивы, доминирующим среди которых является мотив пути, заданный синтаксически (эллиптическим предложением) и получающий затем развитие на лексико-семантическом уровне (прежде всего с помощью пространственного предлога *сквозь*, трижды повторяющегося в тексте), и связанный с ним мотив расставания и разрыва связей. Мотив движения лирического субъекта в каком-то выбранном (хотя и неназванном) им направлении проходит через все три строфы, постепенно нарастая благодаря повторам и создавая ощущение все увеличивающегося разрыва между героем и тем, кто обозначен местоимением *ты*: *не поможешь* — глагол *помочь* без отрицания предполагает наличие контакта между участниками ситуации, нахождение их в каком-то общем пространстве, совместное выполнение действий; *не удержишь* — многозначный глагол, который, будучи употреблен с отрицательной частицей *не*, в разных лексико-семантических вариантах означает разрыв контакта, его прекращение как в физическом, так и в духовном смысле: *удержать* — ‘остановить’, ‘сдерживать ход, движение кого-л.’; ‘сохранить чью-л. любовь, привязанность, не допуская разрыва’ (БАС)³; *позабудешь* — это уже полное разрушение связи, когда объект исчезает не только из физического, но и из ментального пространства субъекта. Таким образом, акцентируется тщетность попытки преодолеть разрыв, его неизбежность и необратимость.

Семантико-синтаксическая модель мотива пути в полном виде подразумевает наличие следующих компонентов: субъект перемещения; начальная и/или конечная точка движения; способ перемещения; пространство, в котором осуществляется движение; цель перемещения (которая может совпадать с его конечной точкой); как факультативные компоненты может включать причину, а также второго участника действия

и время. Как видим, в фокусе внимания автора стихотворения находятся прежде всего пространство, в котором осуществляется движение, цель (и отчасти причина — *на голос бессмысленно-сладкого пенья, за бледным огнем*) и время, и каждая из этих составляющих также характеризуется неоднозначностью, совмещает разные признаки и может быть интерпретирована по-разному.

Вариативный лейтмотивный повтор с предлогом *сквозь* (*сквозь звезды, и розы, и тьму — сквозь звезды ... и небо — сквозь полночь и розы*) объединяет в сочиненном ряду разноплановые понятия, несовместимые в реальном пространстве и не дающие представления ни о среде перемещения, ни о его способе. При этом такие характеристики пространства, как горизонталь/вертикаль, земное/внеземное (небесное), внешнее/внутреннее, оказываются нейтрализованными. Поскольку существительные употреблены здесь не в прямом, а в символическом значении, образ пространства, который создается в стихотворении, утрачивает предметность, выходит за рамки физического (видимого) и воспринимается как некое ментальное (умозрительное) пространство, как символ той среды (или, иными словами, тех трудностей), которую должен преодолеть субъект движения на своем пути. При этом отсутствие указания на начальную и конечную точку перемещения в сочетании с повторами, называющими объекты, которые заполняют пространство, создает впечатление «движения на месте», которое как будто застыло в этом внутреннем пространстве лирического субъекта и приобрело характер душевного порыва, «парения» души героя в бесконечном метафизическом пространстве (ср.: *По синему царству эфира / Свободное сердце летит* — из стихотворения «Закроешь глаза на мгновенье...», также входящего в «Розы»), не связанном с реальным перемещением в физическом мире.

Важными для понимания пространственной модели стихотворения являются также значения повторяющихся (ключевых) слов, входящих в конструкцию с предлогом *сквозь*, их полисеманτικότητα. Поскольку Греция для Байрона (сопоставление с ним не только занимает сильную позицию зачина, но и дважды повторяется в тексте) была местом его гибели, мотив пути с самого начала сопрягается прежде всего с мотивом смерти. *Розы, звезды,*

³ Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. — М.; Л., 1950–1965 (БАС).

полночь, тьма, холодный — слова, которые, по наблюдениям исследователей творчества Г. Иванова, часто наделяются в его поэзии «танатологической семантикой» (см., например: [Тарасова 2012]). Поэтому и образ пространства предстает в стихотворении как пространство небытия (*небо, где нет ничего*), как дорога к смерти.

Аналогично пространству происходит расширение и времени. На лексическом уровне к показателям временного плана можно было бы отнести существительные *тьма, полночь* и *звезды*, а также глагол *снятся* (все они ассоциируются с определенным временем суток), однако их прямое значение здесь не актуально и практически вытеснено. Это опять символы, которые рисуют образ не конкретного времени, а того, что можно назвать вневременным, т.е. вечностью, — тем, что существует всегда, когда стираются границы между прошлым, настоящим и будущим. С одной стороны, упоминание имени Байрона создает ретроспекцию, поскольку отсылает к тому, что было когда-то. Однако, с другой стороны, Байрон здесь тоже выступает как символ (определенного, романтического «поведения» — гибели за идеалы, за свободу, за чужие интересы, ради чего *без сожаленья* обрываются связи с прошлым), и ситуация утрачивает индивидуальность и единичность, приобретает более отвлеченный и обобщающий характер, переходя в ряд экзистенциальных и вневременных.

В стихотворении отсутствуют грамматические формы времени, за исключением глаголов в форме будущего, которые появляются в конце каждого четверостишия. Однако все эти глаголы входят в семантическое поле отрицания, работая на смысловую линию небытия, отсутствия существования: два из них (*не поможешь, не удержишь*) употреблены с отрицательной частицей *не*, а последний глагол содержит соответствующую сему в своем лексическом значении: *позабыть/забыть* — ‘не сохранять в памяти, перестать помнить’ (БАС). В результате возникает образ отсутствия будущего, «минус-будущего», которое не оставляет надежды, так как направлено в небытие, к смерти. К тому же строка *И ты позабудешь о нем* вызывает ассоциацию с темой посмертной памяти и славы (точнее, их отсутствия у Иванова), которой посвящен, в частности, «Памятник»

Пушкина, и косвенно вводит тему поэта и поэзии, которая (тоже неявно) была намечена уже в самом начале (самим упоминанием имени Байрона). При этом Иванов вступает в своего рода диалог (спор) с поэтической традицией, не веря в возможность сохранения в памяти после смерти.

Значение ключевых слов не исчерпывается рассмотренными выше, каждый из символов обладает целым рядом смыслов, в том числе и противоположных, и входит одновременно в несколько семантических полей. В результате мотивно-образная структура стихотворения тоже является многослойной и емкой, и мотив пути сопрягается с целым комплексом взаимосвязанных мотивов и образов, выраженных в тексте прежде всего на лексико-семантическом уровне. Так, можно выделить следующие образы и мотивы, с которыми ассоциируется словарь стихотворения: 1) «любовь» — *звезды, розы, влюбленным, небо, платком надушенным, полночь, пенье, за бледным огнем* (как перифраза луны; кроме того, по мнению А.Ю. Арьева, образ восходит к «Песне Медоры» — героини поэмы Байрона «Корсар» [Иванов 2005: 586], поющей о любви и смерти); 2) «поэзия, музыка, красота» — *Байрон, бессмысленно-сладкого пенья, розы, звезды, полночь*; 3) «пустота, небытие, отрицание» — *без сожаленья, бессмысленно-сладкого, не поможешь; небо, где нет ничего; не удержишь, за бледным огнем* (прилагательное *бледный* в языке передает идею отсутствия — яркости, выразительности, живости, силы проявления), *позабудешь*; сюда же, как уже говорилось, относятся *звезды* и *розы* как знаки смерти, небытия. Все эти смысловые линии тесно связаны друг с другом, образуя почти нерасчленимое целое, создавая единый лирический сюжет и формируя доминанты поэтического мира стихотворения.

Не менее сложной является и субъектно-объектная организация стихотворения. Текст строится как речь в 3-м лице, местоимения и глагольные формы 1-го лица полностью отсутствуют. Субъект действия (хотя и неназванного, но подразумеваемого движения в пространстве) одновременно является и объектом других действий, так как обозначен формами косвенных падежей местоимения 3-го лица (*ему, его, о нем*), которые появляются в конце

каждой строфы и соотносятся с внутренним адресатом стихотворения, обозначенным местоимением *ты*. При этом присутствует и лирический субъект как субъект речи, воспринимающий и оценивающий описываемую ситуацию и ведущий диалог с *ты* (этот субъект речи, как отмечалось выше, обычно проецируется исследователями на самого Г. Иванова и даже отождествляется с ним). В свою очередь, *ты*, занимая позицию подлежащего двусоставного предложения, выполняет функцию не только объекта-адресата (по отношению к лирическому субъекту), но и субъекта действий, названных сказуемыми. В тексте есть и еще одно третье лицо, обозначенное личным именем собственным, — *Байрон*, которое также выполняет две функции — субъекта действия (Им. падеж) и объекта рефлексии (сравнения).

Эта и так непростая субъектно-объектная конструкция осложняется невозможностью однозначно определить референцию местоимений: относятся ли они к разным лицам или к одному и тому же лицу? Так, диалогическое начало, явно присутствующее в стихотворении (наличие внутреннего адреса — *ты*, за которым просматривается женский образ, метонимически обозначенный *платком надушенным*), не исключает понимание этого диалога и как автокоммуникации, как разговора с самой собой (если считать, что субъект движения и субъект речи — это разные лица), а также и расширенное прочтение *ты* (в обобщенно-личном значении). Этому способствует и то, что «диалог» остается до конца не оформленным: все реплики принадлежат одному и тому же субъекту, второй участник «лишен голоса», и о его точке зрения можно только догадываться (что похоже на внутреннюю речь). По-разному можно понять и референцию местоимения 3-го лица: оно может относиться к лирическому субъекту (субъекту речи), который как бы смотрит на себя со стороны (в этом случае субъект речи оказывается одновременно и объектом самонаблюдения), но может быть понято и как не совпадающее с ним, т.е. как какое-то третье лицо, которое является предметом рефлексии говорящего; при этом не исключается и одновременная отнесенность местоимения к Байрону, с которым проводится сравнение. (Такая же отнесенность

одновременно ко всем субъектам характеризует и оценочную конструкцию *о, без сожаленья*.) Таким образом, налицо синкретичная, нерасчлененная субъектно-объектная структура, компоненты которой, сохраняя дифференциацию, в то же время будто сливаются и действуют в одной зоне, объединяя разные точки зрения в рамках единого сознания лирического субъекта.

Итак, все аспекты текста организуются таким образом, что дают (даже провоцируют) возможность разного толкования языковых единиц, каждая из которых характеризуется семантической многослойностью и многофункциональностью, и допускают развертывание описываемой лирической ситуации в разных направлениях. Не случайно Ирина Одоевцева отмечала, что «при чтении стихотворений Георгия Иванова возникает больше вопросов, чем дается ответов» (цит. по: [Крейд 2007: 110]).

ЛИТЕРАТУРА

Арьев А.Ю. Георгий Иванов и Осип Мандельштам // Георгий Владимирович Иванов: материалы и исследования: 1894–1953. — М., 2011.

Арьев А.Ю. «К несуществующим, но золотым полям...» (Георгий Иванов. «Сады». Петербург: Петрополис, 1921) // Эткиндовские чтения I: сб. статей. — СПб., 2003.

Бем А.Л. Соблазн простоты // Бем А.Л. Исследования. Письма о литературе. — М., 2001.

Герцен А.И. С того берега // Герцен А.И. Собр. соч.: в 30 т. — М., 1955. — Т. 6.

Иванов Георгий. Собрание стихотворений. — WÜRZBURG, 1975.

Крейд В.П. Георгий Иванов. — М., 2007.

Микушевич В.Б. Где только розы и свет... Мелодия небытия у Георгия Иванова и Готфрида Бенна // Георгий Владимирович Иванов: материалы и исследования: 1894–1953. — М., 2011.

Тарасова И.А. Поэтический идиостиль в когнитивном аспекте. — М., 2012.

REFERENCES

Ar'ev A.Yu. Georgy Ivanov and Osip Mandelstam. In *Georgii Vladimirovich Ivanov: materialy i issledovaniya: 1894–1953* [Georgy Vladimirovich Ivanov: materials and research: 1894–1953]. Moscow, 2011. (In Rus.)

Ar'ev A.Yu. «To nonexistent but golden fields ...» (Georgy Ivanov. «Gardens». Petersburg: Petropolis, 1921). In *Sbornik statei Etkindovskie chteniya I* [Collection of articles Etkind readings I]. Saint-Petersburg, 2003. (In Rus.)

Bem A.L. The temptation of simplicity. In *Bem A.L. Research. Letters about literature*. Moscow, 2001. (In Rus.)

Gertsen A.I. From the other side. In *Collected Works Gertsen A.I.* In 30 vol. Moscow, 1955, vol. 6. (In Rus.)

Ivanov Georgy. Collection of poems. WÜRZBURG, 1975.

Kreid V.P. Georgii Ivanov. Moscow, 2007. (In Rus.)

Mikushevich V.B. Where there are only roses and light... The melody of non-existence in the works by George Ivanov and Gottfried Benn. In *Georgii Vladimirovich Ivanov: materialy i issledovaniya: 1894–1953* [*Georgy Vladimirovich Ivanov: materials and research: 1894–1953*]. Moscow, 2011. (In Rus.)

Tarasova I.A. Poetic idiostyle in the cognitive aspect. Moscow, 2012. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Алексеевна Панова, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул. Малая Пироговская, д. 1/1, Москва, 119435, Россия

Elena A. Panova, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Russian Language, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia

Уважаемые авторы и читатели журнала «Русский язык в школе»!

Напоминаем, что заканчивается подписка на I полугодие 2020 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.

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 – ПЗ896), «Урал-Пресс», «ПРЕССИНФОРМ»;

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

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-74-79

Диалогичность и разговорность в лирике А.А. Вознесенского (На материале стихотворения «Прощание с Политехническим»)

Татьяна Николаевна Колокольцева

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия,
e-mail: tatnk@inbox.ru

В статье дан лингвопоэтический анализ стихотворения А.А. Вознесенского «Прощание с Политехническим». В центре внимания – средства создания диалогичности и разговорности, приобретающие в данном произведении яркое и разноплановое воплощение. Категория диалогичности реализуется как на уровне композиции (основная часть текста представляет собой диалоги лирического героя со зрительской аудиторией Политехнического музея и с самим музеем), так и на уровне фигуративной составляющей (риторическое обращение и риторическое восклицание). Категория разговорности выражается с помощью многочисленных разговорных элементов, прежде всего лексических и синтаксических.

Ключевые слова: категория диалогичности; лирический герой; адресат; фигуры диалогизма; категория разговорности; разговорная лексика; разговорный синтаксис; ритмическая организация стихотворения; художественное время; художественное пространство

Ссылка для цитирования: Колокольцева Т.Н. Диалогичность и разговорность в лирике А.А. Вознесенского (На материале стихотворения «Прощание с Политехническим») // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80. – № 6. – С. 74–79. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-74-79.

Dialogueness and Conversationality in the Lyrics of A.A. Voznesensky

(Based on the Poem «Proshchanie s Politehnicheskim»)

Tatyana N. Kolokol'tseva

Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia,
e-mail: tatnk@inbox.ru

This article provides a linguopoetic analysis of the poem by A.A. Voznesensky «Proshhanie s Politehnicheskim». The focus is on the means of creating dialogueness and conversationality, which obtained a vivid and diverse embodiment in this work. The category of dialogueness is realized both at the composition level (the main part of the text is the dialogue of the lyrical character with the audience of the Polytechnic Museum and the museum itself) and the level of the figurative component (rhetorical appeal and rhetorical exclamation). The category of conversationality is manifested using numerous colloquial elements, primarily lexical and syntactic.

Keywords: dialogics category; lyrical character; addressee; figures of dialogism; conversationality category; colloquial lexics; colloquial syntax; rhythmic organisation of the poem; artistic time; literary space

A reference for citation: Kolokol'tseva T.N. Dialogueness and conversationality in the lyrics of A.A. Voznesensky (Based on the poem «Proshchanie s Politehnicheskim»). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, vol. 80, No 6, pp. 74–79. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-74-79.

Андрей Андреевич Вознесенский относится к числу наиболее ярких фигур среди российских поэтов второй половины XX в. Это поэт-трибун, продолживший традиции В.В. Маяковского. Произведения А.А. Вознесенского содержат интенсивный диалогический посыл, несут в себе мощный заряд диалогизма. Без учета этого фактора невозможно до конца понять специфику творчества поэта и дать исчерпывающую характеристику его идиостилю.

Стихотворение «Прощание с Политехническим» было написано в начале 1960-х гг., в период «хрущевской оттепели». Это было время надежд, время освобождения от жесткого диктата тоталитаризма, ослабления многолетних запретов в разных сферах жизни общества. В художественной литературе веяние оттепели проявилось в большей свободе речевого выражения, усилении разговорной стихии, потоке сниженной лексики. В художественные тексты, в том числе

Графическое сегментирование присутствует и в заключительной строфе текста, что задает дробный синтаксический ритм:

Поэты падают,
дают финты
меж сплетен, потоки
и суеты,
но где б я ни был — в земле, на Ганге, —
ко мне прислушивается магически
гудящей раковину гиганта
ухо
Политехнического!

Охарактеризуем хронотоп произведения. Центром изображаемого художественного пространства, безусловно, является Политехнический музей, расположенный в Москве по адресу: Новая площадь, 3/4. Здесь многократно проходили литературные вечера, царила особая творческая атмосфера, рождался творческий диалог поэтов и их аудитории.

Политехнический музей для лирического героя А.А. Вознесенского — не просто историческое здание в центре Москвы и точка на карте столицы. Это становится понятным из двух последних строф текста.

Эмоциональное признание адресанта: *Политехнический — моя Россия!..* — в предпоследней строфе стихотворения означает, что музей является своеобразной малой родиной поэта и, по сути, символом большой страны, в которой живет автор.

В финальной строфе произведения, несомненно, еще заметнее раздвигающей пространственные границы текста, лирический герой говорит о своей неразрывной связи с Политехническим музеем.

Темпоральные характеристики рассматриваемого художественного текста также весьма интересны. С одной стороны, лирический герой как будто вспоминает один литературный вечер, одну конкретную встречу с читателями. И это подтверждается множеством художественных деталей, в частности, связанных с характеристикой многочисленной и многоликой зрительской аудитории (*как шашлыки, дымятся джемперы, пиджаки*); обозначением групп слушателей (*студенческая шарага*), а также описанием конкретных зрителей (например, *слушательницы в сергах-будильниках* и *девушки третьей с краю, с копной на лбу*).

В то же время стихотворение передает мысли лирического героя о будущем,

в том числе о предстоящем расставании с Политехническим музеем, о новых его посетителях (*Придут другие — еще лиричнее, / но это будут не вы — / другие*) и о прошлом. В редакции 1970 г. представлены, с одной стороны, отсылки к недавним событиям жизни лирического героя (воспоминания о первых выступлениях в Политехническом музее и связанных с этим переживаниях). С другой стороны, в обеих редакциях текста присутствует аллюзия к событиям первой трети XX в. (*...ты очень бережен и добр, как бог, / лишь Маяковского не уберег*).

Таким образом, и пространственные, и временные границы стихотворения являются достаточно широкими.

Композиционно произведение делится на несколько частей. Первое шестистишие является вступлением к тексту. Квинтэссенцией вступления служит ключевая фраза-призыв: *В Политехнический!* — которая повторяется в этой строфе трижды (в первом, втором и шестом стихах). Высказывание содержит мощный апеллятивный заряд и передает директивный речевой акт — призыв к читателям приехать в Политехнический музей на литературный вечер.

Основной корпус текста членится на две части. В первой представлен диалог лирического героя со зрительской аудиторией, во второй разворачивается его диалог с Политехническим музеем о прошлом и будущем русской поэзии. Финальная строфа, посвященная неразрывной связи лирического героя с Политехническим, выступает как заключение к тексту.

Итак, в анализируемом стихотворении лирический адресант ведет диалог в двух направлениях. Первое выстраивается по линии «лирический герой — многочисленная зрительская аудитория», которой, собственно, и посвящено данное произведение. Второе направление диалогического взаимодействия происходит по линии «лирический герой — Политехнический музей». Этими двумя линиями диалогического общения во многом определяется архитектура текста.

Вполне закономерно, что ведущую роль в данном произведении играют фигуры диалогизма², в частности риторическое обращение и риторическое восклицание.

² Термин используем вслед за А.А. Волковым [Волков 2003: 299–302].

Представленные в тексте риторические обращения делятся на две группы. Первую из них образуют обращения к многочисленной и многоликой зрительской аудитории, присутствующей на литературном вечере. Обращения данной группы сосредоточены в первой половине текста (2, 3, 4, 6, 8 и 9 строфы). Все они включены в экспрессивный контекст: большинство совмещается с фигурой риторического восклицания и (или) сопровождается междометием *ура*, которое выражает 'воодушевление, восторженное одобрение' (МАС)³. Приведем соответствующие контексты:

Ура, студенческая шарага! ;
Ура, галерка! ;
Ура, эстрада!

Восклицанием *ура* сопровождается даже обращение к зрительнице, образ которой явно не вызывает одобрения у лирического героя (*Ура вам, дура / в серьгах-будильниках!*). Очевидно, что присутствие отдельных неприятных личностей в зрительном зале не способно испортить настроения поэту.

Обратим внимание на метонимический и ситуативный характер ряда использованных обращений: *Ура, галерка!* — метонимическое обращение к людям, сидящим в конце зрительного зала; *...что с вами, синий свитерок? / в глазах тревожный ветерок...* — метонимическое обращение к девушке в соответствующей одежде и др. По мнению коллоквиалистов, ситуативность является важнейшим признаком разговорной речи [Русская разговорная речь 1973; Сиротинина 1974, 1996].

Радостно-приподнятое настроение, которое испытывает лирический герой, выплескивается в признание любви к совершенно незнакомым зрительницам:

Вы, третья с краю,
 с копной на лбу,
 я вас не знаю.
 Я вас — люблю!

Вторую группу составляют обращения к Политехническому музею, сосредоточенные главным образом во второй части стихотворения:

...Мои ботинки черны, как гири.
 Мы расстаемся, *Политехнический!*;
 Нам жить не долго. Суть не в овах.
 Мы растворяемся в людских количествах
 в твоих просторах,
Политехнический.
 Невыносимо нам расставаться.

Отметим, что в редакции 1970 г. (сб. «Тень звука») количество обращений к Политехническому музею больше, чем в редакции 1990 г. (сб. «Аксиома самоиска»).

Политехнический музей в восприятии лирического героя не просто персонифицированный адресат, живое существо, но и в некотором роде божественная сущность:

Тысячерукий как *бог* языческий
 Твое Величество —
 Политехнический!;
 ...ты очень бережен и добр, как *бог*,
 лишь Маяковского не уберег.

В анализируемом стихотворении А.А. Вознесенского, как и во многих других произведениях поэта, получает яркое воплощение категория разговорности. Мы понимаем под разговорностью стилистическую категорию, объединяющую обширный массив языковых особенностей, генетически восходящих к разговорной речи, маркирующую их по принадлежности к соответствующей сфере общения, а за ее пределами создающую колорит этой сферы.

В «Прощании с Политехническим» представлен обширный пласт сниженной лексики (собственно разговорной, просторечной и жаргонной), а также конструкции разговорного синтаксиса, которые органично входят в текстовую ткань. Обратимся к анализу конкретных разговорных особенностей:

Кому там *хнычется?*!
 В Политехнический!

По данным МАС, глагол *хныкать* (в прямом значении 'издавать ноющие звуки, перемежаемые плачем' и переносном 'слезливо жаловаться, выражая свою беспомощность, слабость') имеет разговорную

³ Словарные дефиниции здесь и далее приводятся на основе лексикографических источников, размещенных на порталах *slovari.ru* и *dic.academic.ru*. — Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой (МАС).

окрашенность. Такую же окрашенность получает производный от него глагол *хнычется*.

Ряд сниженных лексем встречается во второй строфе:

Ура, студенческая *шарага*!
А ну, *шарахни*
по совмещанам свои *затрещины*!
Как нам мешане мешали встретиться!

В приведенном катрене автор употребил жаргонное существительное *шарага* (в значении 'группа, компания'), форму повелительного наклонения просторечного глагола *шарахнуть* ('неожиданно, с силой, шумом ударить, бросить и т.п.') в переносном значении, а также просторечное существительное *затрещина* ('пощечина, оплеуха'). Перечисленные особенности, усиленные за счет междометия *ура*, сочетания частиц (*а ну*), нагнетания восклицательных предложений, особого рода аллитераций (повторы шипящих и дрожащего *р*) придают стихам ярко выраженную экспрессию.

Сниженные лексические и фразеологические единицы представлены и в других частях стихотворения. Рассмотрим еще несколько контекстов:

12 скоро. Пора уматывать. В приведенном стихе используется просторечный глагол движения *уматывать* ('уходить, удаляться откуда-либо');

Ты ворожи ему, храни разиню — с такой просьбой лирический герой обращается к Политехническому музею. Использовано разговорное существительное *разиня* в значении 'рассеянный, невнимательный человек', имеющее окраску пренебрежительности;

Поэты падают, / дают финты / меж сплетен, потоки / и суеты... — в данном контексте употреблен просторечный фразеологизм *давать финты* ('прибегать к обманным движениям, ложным выпадам').

Среди разговорной лексики в тексте встречаются как имена, так и глаголы со словообразовательными особенностями разговорного характера. Подчеркнем, что разговорную окрашенность имеет активно используемая в тексте ключевая номинация *Политехнический* (в значении 'Политехнический музей'), созданная с помощью субстантивации — типичного для разговорной речи способа словообразования. Заметим, что в стихотворении автор ни разу не употребил полного официального

названия учреждения — *Политехнический музей*, — поскольку оно диссонировало бы с разговорной аурой текста.

Приведем один из фрагментов, насыщенный словообразовательными элементами разговорного характера:

Вы, третья с краю,
с копной на лбу,
я вас не знаю.
Я вас люблю!
Чему смеетесь? над чем *всплакнете*?
и что *черкнете*, косясь, в *блокнотик*?
что с вами, синий *свитерок*?
в глазах тревожный *ветерок*...

Разговорные глагольные словоформы 2-го лица будущего времени *всплакнете*, *черкнете*, образованные от глаголов *всплакнуть*, *черкнуть*, содержат суффикс *-ну-*, который передает значение кратковременного действия. Существительные-деминутивы *блокнотик*, *свитерок*, *ветерок* приобретают разговорную окрашенность за счет суффиксов *-ик-*, *-ок-*.

Кроме того, в приведенном контексте есть обращения разговорного характера (*Вы, третья с краю, с копной на лбу*), где адресат именуется по ситуативным признакам (место в зрительном зале, метафорическая характеристика прически), а также значительное количество личных местоимений 1-го и 2-го лица и вопросительных местоимений (как известно, местоименность считается важнейшим признаком разговорной речи).

Рассматриваемое стихотворение имеет весьма своеобразную синтаксическую организацию. В нем широко представлены элементы экспрессивного синтаксиса. Большинство синтаксических структур в общем виде вписывается в не очень строгое терминологически понятие «рубленный синтаксис». В стихотворении доминируют лаконичные синтаксические конструкции, многие из которых имеют разговорный характер (*В Политехнический!; Ура, эстрада! Но гасят бра; 12 скоро. Пора уматывать; Чему смеетесь? Над чем всплакнете?* и др.). Разговорные конструкции присутствуют во всех частях стихотворения, но наиболее активно используются в его первой части, где развертывается диалог со зрительской аудиторией Политехнического музея.

Таким образом, в стихотворении А.А. Вознесенского «Прощание с Политехническим» соединяются диалогическое начало

и разговорная стихия. Основной корпус текста представляет собой диалоги лирического героя со зрительской аудиторией, присутствующей на поэтическом вечере, и Политехническим музеем, являющимся для адресанта магическим центром притяжения и своеобразной малой родиной. Категория диалогичности получает в тексте яркое композиционное и фигуративное воплощение и тесно взаимодействует с категорией разговорности, которая выражается через синтез многочисленных разговорных элементов, органично входящих в текстовую ткань. Эффект разговорности усиливается за счет специфической ритмической организации стихотворения (стопная полиметрия, достаточно свободное чередование стоп ямба, хорея и многочисленных стоп пиррихий) и мозаической строфики текста.

ЛИТЕРАТУРА

Вознесенский А.А. Аксиома самоиска. — М., 1990.

Вознесенский А.А. Прощание с Политехническим [Электронный ресурс]. — URL: <https://rupoem.ru/voznensenskij/v-politexnicheskij-v.aspx> (дата обращения: 15.03.2019).

Вознесенский А.А. Тень звука. — М., 1970.

Волков А.А. Фигуры диалогизма // Волков А.А. Основы риторики: учеб. пособие для вузов. — М., 2003.

Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. — М., 1981.

Катаев В.П. Немного об авторе // Вознесенский А.А. Тень звука. — М., 1970.

Копылова В. От Маяковского до Вознесенского: 140 лет Политехническому музею // Аргументы и факты. 12.12.2012 [Электронный ресурс]. — URL: http://www.aif.ru/culture/ot_mayakovskogo_do_voznesenskogo_140_let_politehnicheskomu_muzeju (дата обращения: 16.05.2019).

Москвин В.П. Теоретические основы стиховедения. — М., 2009.

Москвин В.П. Язык поэзии. Приемы и стили: терминологический словарь. — М., 2017.

Русская разговорная речь / отв. ред. Е.А. Земская. — М., 1973.

Сиротинина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. — М., 1974.

Сиротинина О.Б. Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи: пособие для учителя. — М., 1996.

REFERENCES

Voznesensky A.A. The axiom of self-discovery. Moscow, 1990. (In Rus.)

Voznesensky A.A. Farewell to the Polytechnic. [Electronic resource]. URL: <https://rupoem.ru/voznensenskij/v-politexnicheskij-v.aspx>. (access date: 15.03.2019). (In Rus.)

Voznesensky A.A. Shadow of sound. Moscow, 1970. (In Rus.)

Volkov A.A. Figures of dialogueness. In Volkov A.A. *Basics of rhetoric: a textbook for universities*. Moscow, 2003. (In Rus.)

Zemskaya E.A., Kitaigorodskaya M.V., Shiryayev E.N. Russian colloquial speech. General issues. Word formation. Syntax. Moscow, 1981. (In Rus.)

Kataev V.P. A little about the author. In Voznesensky A.A. *Shadow of sound*. Moscow, 1970. (In Rus.)

Kopylova V. From Mayakovsky to Voznesensky: 140 years to the Polytechnic Museum. In *Newspaper Arguments and Facts*. 12.12.2012 [Electronic resource]. URL: http://www.aif.ru/culture/ot_mayakovskogo_do_voznesenskogo_140_let_politehnicheskomu_muzeju. (access date: 15.03.2019). (In Rus.)

Moskvin V.P. Theoretical foundations of poetry. Moscow, 1970. (In Rus.)

Moskvin V.P. The language of poetry. Reception and styles: terminological dictionary. Moscow, 2017. (In Rus.)

Russian colloquial speech / resp. editor Zemskaya E.A. Moscow, 1973. (In Rus.)

Sirotnina O.B. Modern colloquial speech and its features. Moscow, 1974. (In Rus.)

Sirotnina O.B. What and why does the teacher need to know about Russian colloquial speech: a manual for the teacher. Moscow, 1996. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Татьяна Николаевна Колокольцева, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; пр. Ленина, д. 27, Волгоград, 400066, Россия

Tatyana N. Kolokol'tseva, Doc. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Volgograd state socio-pedagogical University; 27 Lenin Ave., Volgograd, 400066, Russia



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-80-84

Формы императива со значением долженствования

Наталья Анатольевна Николина

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
e-mail: admin@riash.ru

В статье рассматриваются формы повелительного наклонения, которые выступают в непрямом значении долженствования. Цель статьи – характеристика структуры и семантики конструкций, в которых употребляются указанные формы квазиимператива. На основе этой характеристики определяются направление транспозиции и ее характер. Высказывается предположение, что формы императива со значением долженствования носят интерпретационный характер и косвенно отражают предполагаемое волеизъявление. В процессе анализа используются описательный и структурно-семантический методы. Выделяются семантические группы конструкций, включающих рассматриваемые формы повелительного наклонения, и описываются особенности употребления императива с семантикой долженствования в современной русской речи.

Ключевые слова: *долженствование; императив; квазиимператив; деонтическая необходимость; семантика; не прямые употребления императива; оценочные коннотации*

Ссылка для цитирования: Николина Н.А. Формы императива со значением долженствования // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80. – № 6. – С. 80–84. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-80-84.

Imperative Forms with the Meaning of Obligation

Natalia A. Nikolina

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
e-mail: admin@riash.ru

This article sets out to analyse forms of the imperative mood, which bear the indirect meaning of obligation. The aim is to characterise the structure and semantics of phrases, in which quasi-imperative forms are used. This analysis determines the direction of grammatical transposition and its nature. It is suggested that the imperative forms with the meaning of obligation are interpretative in nature and indirectly reflect the alleged expression of will. The analysis uses descriptive and structural-semantic methods. The semantic groups of clauses that include the imperative mood forms under consideration are distinguished. The features of the use of imperative forms with the meaning of obligation in the modern Russian language are described.

Keywords: *obligation; imperative; quasi-imperative; deontic necessity; semantics; indirect use of the imperative; evaluation connotations*

A reference for citation: Nikolina N.A. Imperative forms with the meaning of obligation. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2019, vol. 80, No 6, pp. 80–84. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-80-84.

В русском языке широко распространены квазиимперативные¹ конструкции, в которых формы повелительного

наклонения выступают в не прямых значениях. Среди них – конструкции со значением долженствования, вынужденной необходимости, например:

Так у вас балы, банкеты, сговоры, а Софья Петровна *сиди* себе дома да чулок *вяжи*. (Ф. Достоевский);

Все отдыхают, а я *трудись*. (М. Попов).

¹ Термин *квазиимператив* предложен В.С. Храковским для форм повелительного наклонения, имеющих не прямые значения: условия, уступки и др. (см.: [Храковский, Володин 1986; 2001]).

В таких конструкциях форма квазиимператива указывает на действие, предписываемое исполнителю, которое он *вынужден* совершать, при этом оно, как правило, оценивается говорящим как нежелательное для агенса, обусловленное чьим-либо требованием, обстоятельствами, обязанностями, социальными отношениями. Ср., например:

Я крикнул солнцу: «Дармоед! / Занежен в облака ты, / А тут — *не знай* ни зим, ни лет, / *Сиди, рисуй* плакаты!» (В. Маяковский);

Вы развлекаетесь, а я *крутись* с утра до вечера. (О. Крючкова).

Кроме собственно действия, это может быть состояние или эмоциональное переживание субъекта; ср.:

Обычно он как раз в это время каждый месяц приходил... повидаться, а в этот раз не пришел. Почему — никто не знал. Теперь вот *беспокойся* о нем... (О. Полей).

Подобное употребление императива неоднократно привлекало внимание ученых [Виноградов 1947; Исаченко 1957; Шмелев 1961; Шведова 1974; Храковский, Володин 1986; 2001]. Так, В.В. Виноградов отмечал, что «в форме повелительного наклонения при употреблении ее не со значением 2-го лица преобладают модальные оттенки пожелания, закланения, допущения, долженствования» [Виноградов 1947: 593], при этом ученый подчеркивал, что у формы с семантикой долженствования появляется особый эмоциональный оттенок — «оттенок негодования и протеста» [Там же: 600].

Формы императива со значением долженствования по-разному рассматриваются в грамматике: они интерпретируются или как результат транспозиции форм повелительного наклонения, или как особое долженствовательное наклонение. Последняя точка зрения принадлежит Н.Ю. Шведовой, которая утверждала: «Тот факт, что значение долженствования оказывается инвариантным, ...свидетельствует о том, что это значение возникает не в результате речевой транспозиции повелительности, а принадлежит грамматической форме как ее категориальная характеристика. Значение это регулярно обнаруживает себя в определенных синтаксических условиях, входит в систему парадигматических противопоставлений у предложений, построенных по

разным структурным схемам. Все это дает основание считать долженствовательное значение отдельным и самостоятельным объективно-модальным значением, занимающим свое особое место в ряду синтаксических ирреальных наклонений» [Шведова 1974: 117].

С этой точкой зрения трудно согласиться: во-первых, в современной речи не наблюдается регулярности использования рассматриваемых форм, во-вторых, их значение явно связано с прототипическим значением императива и не трансформируется, отрываясь от него, в самостоятельное. Значение вынужденной необходимости всегда предполагает некое волеизъявление или побуждение к действию с внешней стороны и, таким образом, не является независимым от основного значения форм повелительного наклонения. Ср., например:

Все резать друг друга стараются,

Впрочем, нас же надуть норовят:

В месяц тридцать листов обещаются,

А рассылный *таскай* шестьдесят!

(Н. Некрасов).

Как отмечает Н.В. Перцов, формы повелительного наклонения во всех своих употреблениях имеют инвариантное значение, в котором выделяются следующие компоненты: ‘побуждение’, ‘долженствование и условие’, ‘экспрессивность» [Перцов 2001] (см. также: [Jakab 2004]). Семантика квазиимператива, таким образом, опирается на свойства форм повелительного наклонения в его инвариантном значении и ими обусловлена.

Несмотря на большое количество работ, посвященных формам императива, выступающим в непрямых значениях, недостаточно исследованным остается вопрос о характере транспозиции, ее факторах и особенностях семантики грамматических форм, в частности форм императива со значением долженствования. Рассмотрим подробнее употребление форм императива со значением долженствования и особенности их значения, определяемые контекстом.

Формы квазиимператива со значением долженствования и вынужденной необходимости употребляются в двух типах контекста:

1) в конструкциях с сопоставительными отношениями, показателем которых служит сочинительный союз *а*, или в бессоюзных

сложных предложениях с аналогичными отношениями:

Она со вчерашнего дня сидит в спальне запершись, а мы *ходи* по комнатам да углы *считай!* (А. Островский, П. Невежин).

Ср.: Она с утра сидит в спальне запершись — мы *ходи* по комнатам да углы *считай!*;

2) в самостоятельном предложении, которое соотносится с предшествующим контекстом, называющим обстоятельства, оцениваемые как сомнительные, неадекватные или вызывающие неудобства; отношения сопоставления/противопоставления при этом могут быть не эксплицированы; ср.:

Я воюю с девятьсот четырнадцатого года. За что? За отечество? А это отечество, когда бросили меня на позор?! ...И я опять *иди* к этим светостям? Ну нет. (М. Булгаков);

После утренней трапезы оставалось либо сидеть в храме... либо сидеть в келье одному, потому что у иноков — послушания... Вот и *сиди* до второй трапезы. (Д. Трускиновская).

Этот контекст, как и одна из частей сложносочиненного (бессоюзного) предложения в первом случае, называет ситуацию, которая вынуждает субъекта поступать не по своей воле, например:

Они рыбачить утром пойдут. А мы дома *сиди*. (А. Бушковский).

Такую ситуацию Ю.Л. Кузнецова предлагает считать «фоновой»: под ней понимаются обстоятельства, которые «послужили или могут послужить причиной того, что нежелательное действие, описываемое квазиимперативом, понадобилось» [Кузнецова 2014].

Обозначение фоновой ситуации или ее элементов обязательно в конструкциях с императивом долженствования. Оно обуславливает семантику рассматриваемой формы и наличие у нее оценочных коннотаций. Ср.:

Тут тысячи тратят, а ты *сиди* и лапу *соси* (Разг. речь);

Он любит общаться, а я *стой* в углу в одиночестве. (Н. Краско).

Квазиимператив с семантикой долженствования чаще всего представлен глаголами движения, состояния, эмоционального отношения, реже встречаются акциональные глаголы. В речи наиболее регулярно

используются глаголы *сидеть* и *стоять*, обозначающие статичное положение в пространстве. Как правило, глаголы в рассматриваемых конструкциях употребляются в форме несовершенного вида, что подчеркивает неточечность предполагаемого действия.

Конструкции, включающие квазиимперативы со значением долженствования, всегда эмоционально окрашены. Их экспрессивность определяется наличием оценочных коннотаций: обозначаемое формой повелительного наклонения действие, как уже отмечалось, кажется его носителю неприемлемым для него или отвергается субъектом как несправедливое. «Справедливость представляет собою одну из базовых этических ценностей русской языковой картины... *Справедливость* подразумевает иерархичность арбитров: справедливость сама по себе — характеристика действий кого-то, наделенного полномочиями арбитра, чтобы судить о том, справедливы или несправедливы действия «арбитра», говорящий как бы присваивает себе функции «арбитра второй степени»...» [Левонтина, Шмелев 2019: 152–153]. Таким «арбитром» и выступает говорящий, оценивая обозначаемое квазиимперативом действие как вынужденное и признавая его несправедливым:

Вам — бал, а батюшка *таскайся* на поклон. (А. Грибоедов);

На... спине надо рекламу таскать. Холодно, жарко, дождь — всё равно *стой*. (А. и С. Литвиновы).

Вынуждать субъекта могут конкретное лицо, известное ему, группа лиц, нормы, принятые в обществе, социальное положение, возникшие обстоятельства. Ср., например:

Вы не платите, а я за вас *отвечай?* (А. Чехов);

Женскому полу всегда во всем фортуна. Женщин и в солдаты не берут, и на танцевальные вечера им бесплатно, и от телесного наказания освобождают... Девица платок уронила — ты *поднимай*, она входит — ты *вставай* и *давай* ей свой стул, уходит — ты *провожай*... (Он же).

Форма глагола со значением долженствования может относиться к любому лицу, например:

Может, завтра Шухов не выйдет... может, сюда еще полгода не попадешь — а мастерок *пропадай?*» (А. Солженицын);

Да, городок у них... Даром что маленький — а кругом одни тайны. Вот и *сиди, гадай* — что там, за этими глухими заборами? (Н. Андреева);

...Они меня будут известной желто-коричневой жидкостью обливать, а я им — *добывай* атомную бомбу? (А. Солженицын).

Однако чаще всего субъект долженствования совпадает с говорящим, соответственно, он может обозначаться или местоимением *я*, или местоимением *ты*, которое выступает в обобщенном значении и также предполагает именно говорящего. Ср.:

...А прежде по будням я его днем-то и не видала. Из городу в трактир либо в клуб, и *жди* его до трех часов утра. (А. Островский).

Если местоимение *я* обычно сохраняет-ся в конструкции, то местоимение *ты*, как видим, часто опускается. «Местоимение *вы* вообще нехарактерно для императива долженствования, потому что со 2-м лицом оно обычно носит обобщающий характер и местоимение 2-го лица не является конкретно-референтным» [Добрушина 2006: 191].

Местоимение преимущественно располагается перед глагольной формой, но иногда возможно его употребление и после нее. Конструкция с рассматриваемым императивом носит чаще утвердительный характер, однако может содержать и риторический вопрос. Ср., например:

Они всё украдут и продадут... уедут, а нам *оставайся*. (Ш. Идиатуллин);

На праздник весь город собирается, а мы дома *сиди*? (А. Петрова).

Конструкции с квазиимперативом долженствования неоднородны по семантике и реализуют разные частные значения. Это, во-первых, значение вынужденного действия, например:

Какое невыносимое положение! *Прикидывайся* больной, *запирайся* в спальне, лишь бы не видеть и не слышать ничего. (А. Островский, П. Неважин);

Разве что когда колокол призывает, пойти послушать, как читают Евангелие. Вот оно необходимо. Раньше мог его сам читать, теперь — *жди*, пока иннок... прочтает. (Д. Трускиновская).

Во-вторых, это значение собственно долженствования, при этом в конструкциях

с квазиимперативом² ослабевает значение вынужденного действия. Ср.:

Всяк сверчок *знай* свой шесток; От тюрьмы да от сумы никто не *зарекайся*. (Пословицы).

Наконец, это значение деонтической необходимости. «Деонтическая необходимость — это обязательство. Агенса обязан совершить некоторое действие, если есть человек или институция, авторитет которых он признает, или если есть моральные принципы или социальные установки, которые заставляют его так поступать. С деонтической необходимостью связаны понятия моральный долг, обязательство, законопослушное поведение» [Падучева 2019: 139]. Ср., например:

Бедный, бедный Иван Иванович... Все-таки он за всех нас *отвечай*, а нас двадцать человек. (В. Некрасов);

Для них, девиц, пора любви — до семнадцати или восемнадцати лет, пока не отдадут замуж, а потом — *сиди* дома и *лелей* деток... (Д. Трускиновская).

Выделенные семантические группы предложений синонимичны конструкциям с разными предикатами: первая — с предикатом *вынужден(а)* или *придется (приходится)*; вторая — с предикатом *должен*, третья — *обязан*; ср., например: *Все-таки он за всех нас отвечай...* — *Все-таки он за всех нас обязан отвечать*.

Однако между отмеченными группами нет жестких границ, реализуемые в них значения близки друг другу. Например, предложение, характеризующее действия героини поэмы А. Твардовского «Дом у дороги», совмещает и значение вынужденного действия, и деонтической необходимости:

*И соберись, и уложись,
И в час беды такой
Еще хозяйкой окажись,
Проворной и лихой...*

Транспозиция форм повелительного наклонения связана с утратой ими значения побуждения, непосредственно обращенного к адресату. В рассматриваемых

² Формы императива в таких конструкциях еще в 60-е гг. XX в. Д.Н. Шмелев признал устаревшими и рассмотрел как непродуктивные для современного русского языка [Шмелев 1961].

конструкциях, с нашей точки зрения, значение побуждения не исчезает полностью, а носит особый характер — характер отсылки к возможному или реальному волеизъявлению. Например, в предложении *Он ушел в себя, а я принимай решение* (Т. Муха) вторая предикативная часть может восприниматься как воспроизведение фразы другого лица, его установок либо самопризыва во внутренней речи. Императив долженствования — своеобразный грамматический делокутив: это цитация предполагаемой чужой речи, передача какого-либо установления, распространенного правила, регулярно повторявшегося требования, известного предписания в интерпретации говорящего. В основе транспозиции в этом случае лежит трактовка высказывания, содержащего побуждение, либо стереотипа, отраженного в языковом сознании. Таким образом, конструкции с императивом, имеющим значение долженствования, носят преимущественно интерпретационный характер, что должно отражаться в их описании.

ЛИТЕРАТУРА

Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. — М.: Л., 1947.

Добрушина Н.Р. Наклонение // Материалы к Корпусной грамматике русского языка. Глагол. — СПб., 2016. — Ч. 1.

Исаченко А.Б. К вопросу об императиве в русском языке // Русский язык в школе. — 1957. — № 6. — С. 7–14.

Кузнецова Ю.Л. Квазиимператив долженствования // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований. Русский язык: грамматика конструкций и лексико-семантические подходы. — СПб., 2014. — С. 71–98.

Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Либеральный лексикон. — СПб., 2019.

Падучева Е.В. Эгоцентрические единицы языка. — М., 2019.

Перцов Н.В. Инварианты в русском словоизменении. — М., 2001.

Храковский В.С., Володин А.П. Семантика и типология императива: русский императив. — М., 2001.

Шведова Н.Ю. О долженствовательном наклонении // Синтаксис и норма. — М., 1974.

Шмелев Д.Н. Внеимперативное употребление формы повелительного наклонения в современном русском языке // Русский язык в школе. — 1961. — № 5. — С. 50–55.

Jakab E. Noncanonical Uses of Russian Imperatives // Journal of Slavic Linguistics. — 2004. — Vol. 12. — No. 2. — pp. 299–358.

REFERENCES

Vinogradov V.V. Russian language. The grammatical theory of the word. Moscow; Leningrad, 1947. (In Rus.)

Dobrushina N.R. The mood. In *Materials for the Corpus Grammar of the Russian language. Verb*. Saint-Petersburg, 2016. (In Rus.)

Isachenko A.B. To the question of the imperative in the Russian language. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 1957, No. 6, pp. 7–14. (In Rus.)

Kuznetsova Yu.L. Quasi-imperative of obligation. In *Acta Linguistica Petropolitana. Trudy Instituta lingvisticheskikh issledovaniy. Russkii yazyk: grammatika konstruktii i leksiko-semanticheskie podkhody [Acta Linguistica Petropolitana. Proceedings of the Institute of Linguistic Research. Russian language: grammar of constructions and lexical-semantic approaches]*. Saint-Petersburg, 2014, pp. 71–98. (In Rus.)

Levontina I.B., Shmelev A.D. Liberal lexicon. Saint-Petersburg, 2019. (In Rus.)

Paducheva E.V. Egocentric language units. Moscow, 2019. (In Rus.)

Pertsov N.V. Invariants in the Russian inflection. Moscow, 2001. (In Rus.)

Khrakovskii V.S., Volodin A.P. Semantics and typology of the imperative: the Russian imperative. Moscow, 2001. (In Rus.)

Shvedova N.Yu. On obligatory mood. In *Sintaksis i norma. [Syntax and norm]*. Moscow, 1974. (In Rus.)

Shmelev D.N. Non-imperative use of the imperative form in modern Russian. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 1961, No. 5, pp. 50–55. (In Rus.)

Jakab E. Noncanonical Uses of Russian Imperatives. In *Journal of Slavic Linguistics*. 2004, vol. 12, No. 2, pp. 299–358.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Наталья Анатольевна Николина, кандидат филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул. Малая Пироговская, д. 1/1, Москва, 119435, Россия

Natalia N. Nikolina, Cand. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-85-90

Актуальные проблемы орфографии топонимов**Андрей Васильевич Барандеев***Московское городское отделение Русского географического общества, г. Москва, Россия,
e-mail: abarandeev@mail.ru*

В статье рассмотрены актуальные нерешенные проблемы орфографии топонимов: слитное и дефисное написание, употребление прописных букв, кавычек и буквы ё. Выявлены причины нестабильных написаний в широкой практике печати. Критически проанализировано содержание формулировок действующих правил. Даны практические рекомендации, направленные на унификацию орфографии топонимов.

Ключевые слова: *номинативная функция; стабильная орфография; топонимы; слитное написание; дефисное написание; употребление прописных букв; употребление кавычек; употребление буквы ё*

Ссылка для цитирования: Барандеев А.В. Актуальные проблемы орфографии топонимов // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80. – № 6. – С. 85–90. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-85-90.

Current Problems of Spelling Toponyms**Andrey V. Barandeev***Moscow Branch of the Russian Geographical Society, Moscow, Russia,
e-mail: abarandeev@mail.ru*

The article examines the current unsolved problems of spelling toponyms: concatenated and hyphenated spelling; the use of capital letters, quotes, and letter ё. The author ascertains the causes of unstable spellings widespread in the printing industry, as well as critically analyses existing rules. Practical recommendations aimed at unifying the spelling of toponyms are given.

Keywords: *nominative function; stable spelling; toponyms; concatenated spelling; hyphenated spelling; use of capital letters; use of quotes; use of letter ё*

A reference for citation: Barandeev A. V. Current problems of spelling toponyms. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2019, vol. 80, No 6, pp. 85–90. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-85-90.

Важная социально обусловленная номинативная функция географических названий (топонимов) теснейшим образом связана с их стабильной орфографией, позволяющей без каких-либо помех осуществлять эффективную коммуникацию. Нестабильные (разнобойные) написания топонимов отвлекают внимание пишущего и читающего, заставляя задуматься над выбором правильного варианта и над тем, действительно ли написание соответствует данному географическому объекту.

Существующие проблемы орфографии топонимов, употребляющихся в современном русском языке, имеют длительную историю. Их возникновение обусловлено, с одной стороны, сложностью орфографической обработки топонимов, различных по языковому происхождению и весьма разнообразных

по структуре, а с другой стороны, степенью разработанности данной проблемы в специальной литературе и качеством современных нормативных и справочных изданий.

К сожалению, ни в Орфографическом своде 1956 г.¹, ни в его новой редакции² правописание топонимов не выделено в особый раздел, а рассеяно по разделам, в которых регламентируется раздельное, дефисное, слитное написание топонимов и употребление в них прописных букв.

Проблемы орфографии топонимов активно обсуждались в отечественной лингвистической литературе в 60-е гг. XX в., в период

¹ Правила русской орфографии и пунктуации. – М., 1956 [Правила 1956].

² Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник. – М., 2006 [Правила 2006].

подготовки реформы русского правописания, но, к сожалению, так и не состоявшейся [Протченко, Суперанская 1964; Сталтмане 1965; ОСИ 1965; и др.], а также в последующее время [Бондарук, Комков 1974; ОИН 1976; Барандеев 1983; Сидорова 2015; и др.]. Впрочем, в направлении унификации написания топонимов в русском языке уже сделан позитивный шаг: впервые в отечественной лексикографической практике топонимы включены в словарь академического орфографического словаря, хотя некоторые написания, признаваемые нормативными, вызывают возражение (подробнее об этом см. далее), например:

Большой бассейн (поселок в США); *Бульварное кольцо* (в Москве); *Звёздный городок*; *Золотое кольцо России* (туристический маршрут); музей-усадьба *Ясная Поляна* (без кавычек)³.

Первая проблема — написание структурно сложных топонимов с первыми компонентами *Старо-*, *Ново-*, *Больше-*, *Мало-*, *Верхне-*, *Нижне-*, *Средне-*, *Красно-*, *Бело-*, *Черно-*, *Центрально-* и производных образований. В специальной литературе и литературе универсального содержания, на географических картах топонимы данного типа широко представлены в разноречивом слитном и дефисном написании. Например, на географических картах встречаем написание:

Староорловская ул. — Старо-Петергофский просп.; *Новоалександровская ул. — Ново-Александровская ул.*⁴;

на одной и той же странице:

*Новоникольское — Ново-Никольский*⁵.

Аналогичные примеры, к сожалению, весьма многочисленны.

В советский период слитное написание топонимов данного типа на географических картах строго регламентировалось соответствующими правилами⁶,

³ Русский орфографический словарь: около 180 000 слов / отв. ред. В.В. Лопатин. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 2007. — С. 61, 68, 240, 245, 921 [РОС 2007].

⁴ Автомобильный атлас «Санкт-Петербург. Ленинградская область». — Вып. 2011–12. — М., 2012 [Атлас 2012].

⁵ Атлас «Рязань. Рязанская область». — Вып. 4. — М., 2008 [Атлас 2008].

⁶ Правила написания на картах географических названий СССР. — 2-е изд. — М.,

которые в целом не утратили своей актуальности для широкой практики печати. Согласно предложенному лингвистическому обоснованию [Барандеев 1983: 81–83; Барандеев 2017б: 55] топонимы данного типа следует писать слитно, что отражено в одном из топонимических словарей⁷ (за исключением топонимов с первой частью *Центрально-*). Однако в новой редакции Орфографического свода 1956 г. рассмотренное правило сопровождается дезориентирующим примечанием:

Первая часть *Ново-* может писаться в таких названиях как слитно, так и через дефис, напр.: *Новомосковск, Нововязники*, но: *Ново-Переделкино, Ново-Косино, Ново-Огарёво* [Правила 2006: 131].

Данное примечание, отражая мнимую демократизацию языка, расшатывает общее правило и дает ничем не обоснованную дефисную привилегию «избранным» топонимам, а поэтому должно быть признано ненормативным [Барандеев 2009; Барандеев 2017б].

Впрочем, неизбежным исключением из этого правила является дефисное написание топонимов с первым компонентом *Центрально-*, хотя в советский период для таких названий устанавливалось только слитное написание⁸. Дело в том, что вследствие длины первого компонента топонимы данного типа в слитном написании сложны для восприятия читающего, поэтому в современной практике печати как предпочтительное выбрано дефисное написание, поддержанное академическим орфографическим словарем⁹. Например:

Центрально-Чернозёмный регион, Центрально-Крымская равнина, Центрально-Камчатская низменность, Центрально-Андийское нагорье, Центрально-Американский жёлоб и т.п.

Вторая проблема — употребление прописных и строчных букв. Согласно действующей орфографической норме в составе двухсловных топонимов, обозначающих

1967. — С. 11 [Правила 1967].

⁷ Имена московских улиц: Топонимический словарь. — М., 2007. — С. 351–363 [ИМУ 2007].

⁸ См.: Правила 1967. — С. 11; Географический энциклопедический словарь. Географические названия. — М., 1983. — С. 474–475 [ГЭС].

⁹ Русский орфографический словарь. — 2-е изд. — М., 2007 [РОС 2007].

физико-географические, административно-территориальные и внутригородские объекты, так называемые «ложные» географические термины должны быть написаны с прописной буквы, поскольку они отражают не современную специфику объектов, а их прошлое состояние¹⁰. Данная орфографическая особенность была отмечена уже в конце XIX в. [Грот 1898: 89]. Приведем примеры из современной топонимии:

Балтийская Гряда (возвышенность), *Новая Земля* (архипелаг), *Голодная Губа* (озеро), *Великие Равнины* (плато в США и Канаде); *Царское Село* (город), *Минеральные Воды* (город), *Новая Деревня* (посёлок), *Белые Колодези* (село), *Великий Край* (деревня); *Васильевский Спуск*, *Марсово Поле* (площади); *Крылатские Холмы*, *Лихоборские Бугры* (улицы); *Нарвская Застава* (ист. район), *Крымский Мост* (пристань), *Лосинный Остров* (природная зона), *Ангарские Пруды* (парк), *Кедровая Падь* (заповедник), *Холодная Балка* (курорт), *Большой Фонтан* (р-н в Одессе), *Кавказские Минеральные Воды* (курортный р-н) и многие другие.

Однако в некоторых справочниках, тестах ЕГЭ и атласах топонимы данного типа и топонимы, включающие «реальные» термины, даны в ошибочных написаниях. Например:

Кузнецкий мост, *Земляной вал* (улицы), *Никитские ворота* (площадь)¹¹;

Койшаурская Долина, *Койшаурская Гора*¹²; город *Лодейное поле*¹³ и т.д.

При выборе написания топонимов данного типа следует учитывать распространенную топонимическую закономерность: переход географического термина как нарицательного слова в разряд топонимов — имен собственных, что и определяет выбор прописной буквы. Поэтому, например,

нечерноземье ‘нечернозёмные земли’ > *Нечерноземье* ‘название крупного района в Европейской части России’; *алатау* ‘горная цепь, отрог’ > *Заилийский Алатау*, *Кузнецкий Алатау* ‘названия высоких хребтов в горах Средней Азии

и Сибири’; *полесье* ‘заболоченная низина, поросшая мелким лесом’ > *Полесье* ‘название географической области в басс. Припяти и Днепра’; *поморье* ‘местность вдоль берега моря’ > *Поморье* ‘название части побережья Белого моря’; *междуречье* ‘местность между реками’ > *Междуречье* ‘название географической области в басс. Тигра и Евфрата; в Аргентине’ и т.п.

Для установления обоснованного написания географического термина в составе подобных топонимов нужно иметь четкое представление о современной специфике именуемого географического объекта. Например, неизвестно, со строчной или с прописной буквы следует писать термин в составе топонимов типа *Поклонная* (*Г*, *г*)*ора*. Это название обозначает ‘скрытый пологий холм в ЗАО Москвы, между рр. Сетунь и Филька’. Следовательно, единственно правильное написание названия этого холма — *Поклонная Гора*, так как никакой «реальной» горы здесь нет. Аналогичные примеры:

Олимпийская Деревня ‘жилой микрорайон в ЗАО Москвы’; *Садовое Кольцо* ‘круговая магистральная улица в центре Москвы’; *Бунинская Аллея* ‘улица в ЮЗАО Москвы’; *Звёздный Городок* ‘посёлок городского типа в Моск. обл.’; *Канатчиковая Дача* ‘местность на юге Москвы’; *Лебяжья Канавка* ‘канал в Санкт-Петербурге, соединяет рр. Неву и Мойку’ и т.п.

Рассмотренное правило должно регулировать и орфографию названий станций метрополитенов. При наличии в их составе «ложных» терминов все такие термины следует писать с большой буквы, поскольку они не соответствуют современному статусу наземных объектов городской инфраструктуры. Например:

Воробьёвы Горы, *Октябрьское Поле*, *Кузнецкий Мост*, *Красные Ворота*, *Крестьянская Застава*, *Бунинская Аллея* (в Москве); *Старая Деревня*, *Московские Ворота* (в Санкт-Петербурге); *Каменные Палатки* (в Екатеринбурге); *Золотая Нива* (в Новосибирске); *Козья Слобода* (в Казани) и т.д.

Напротив, если термины соответствуют современному статусу таких объектов, они в составе названий станций метрополитенов должны быть написаны со строчной буквы. Например:

Александровский сад, *Сретенский бульвар*, *Водный стадион*, *Речной вокзал*, *Битцевский парк*

¹⁰ Правила 2006. — С. 172.

¹¹ *Розенталь Д.Э.* Справочник по правописанию и литературной правке. — 20-е изд. — М., 2016. — С. 20.

¹² *Самойлова Е.А.* ЕГЭ 2015. Литература: тренировочные задания. — М., 2015. — С. 51.

¹³ Ладожское озеро и достопримечательности его побережья. Атлас. — СПб., 2015. — С. 166, 182 [Атлас 2015].

(в Москве); *Невский проспект*, *Чёрная речка*, *Кировский завод* (в Санкт-Петербурге); *Северный вокзал* (в Казани) и т.п.

Однако неизбежным исключением из данного правила является написание топонимов-историзмов, в составе которых географические термины *земля*, *край*, *поле* традиционно-условно закрепились в написании со строчной буквы. Например:

Русская земля (Русь, Россия), *Даурская земля*, *Новгородская земля*; *Олонецкий край*, *Туруханский край*; *Дикое поле* ('историческая область') и др.

Значительный разноречивый наблюдается в написании прилагательных-определений *верхний* (-я), *нижний* (-я) в составе двухсловных гидронимов типа *Верхний Дон* — *нижняя Волга*, обозначающих участки течения рек. В новой редакции правил русского правописания дано весьма нелогичное (бесполезное) примечание:

Слова, обозначающие участки течения рек, пишутся со строчной буквы, если не входят в состав названий, напр.: *верхняя Припять*, *нижняя Березина*, но: *Верхняя Тура*, *Нижняя Тунгуска* (названия рек) [Правила 2006: 173].

Совершенно очевидно, что на практике пишущему вряд ли удастся определить, входит или не входит ориентирующее определение в состав гидронима. Поэтому было бы весьма целесообразно писать прилагательные-определения в составе таких гидронимов всегда с прописной буквы: *Верхний Дон*, *Нижняя Волга* и т.п. в соответствии с аналогичным написанием ориентирующих определений в составе топонимов, обозначающих формы рельефа, территории и города. Например:

Прикаспийская низменность, *Приволжская возвышенность*, *Верхнеколымское нагорье*; *Саратовское Заволжье*, *Высокое Заволжье*, *Низкое Заволжье*, *Низкая Африка*; *Нижний Тагил*, *Нижний Новгород* и др.

Введение нормативного написания прилагательных-определений с прописной буквы в топонимах данного типа позволит отличать их от описательных (нетопонимических) обозначений типа *верхнее течение Оки*, *нижнее течение Ангары*.

Третья проблема — весьма распространенное в современной практике печати

употребление кавычек при написании названий некоторых внутригородских объектов. По-видимому, именно по этой причине в новой редакции Правил русского правописания появилась «разъясняющая» формулировка:

Названия станций метро, остановок наземного городского транспорта заключаются в кавычки; с прописной буквы пишется первое (или единственное) слово таких названий, а также все те слова, которые пишутся с прописной буквы в составе соответствующих топонимов, напр.: станции метро *«Александровский сад»*, *«Октябрьское Поле»*, *«Проспект Мира»*; остановки *«Никитские Ворота»*, *«Улица Лесная»*, *«Школа»*, *«Детская поликлиника»* [Правила 2006: 175].

Однако следует учитывать, что орфографические функции кавычек (в том числе факультативная) — привлечение дополнительного внимания к словам, употребленным иронически или в необычном значении [Шварцкопф: 1967; 1974]. Фактически в вышеуказанных категориях топонимов нет ничего иронично-необычного. Если писать такие названия в кавычках, то окажется закрепленным ничем не обоснованное орфографическое противопоставление названий железнодорожных станций, употребляющихся в написании без кавычек, и аналогичных названий станций метрополитенов. Например:

ж.-д. ст. *Выхино*, *Электроводская*, *Ховрино* (в Москве); *Девяткино*, *Старая Деревня*, *Удельная* (в Санкт-Петербурге) — ст. метро *«Выхино»*, *«Электроводская»*, *«Ховрино»*; *«Девяткино»*, *«Старая Деревня»*, *«Удельная»* и т.п.

Целесообразно все названия станций метрополитенов писать без кавычек, не загромождая текст знаками, не выполняющими никакой функции. Такое написание отражено в одном из топонимических словарей¹⁴. Весьма примечательно, что на схемах Московского метро с 1935 г. по настоящее время названия станций даны без кавычек.

Вопрос об употреблении кавычек в названиях других внутригородских объектов (парков, скверов, прудов, природных зон и т.п.) требует специального рассмотрения.

¹⁴ Имена московских улиц: Топонимический словарь. — М., 2007 [ИМУ 2007].

Четвертая проблема — употребление буквы *ё*. В новой редакции Правил русского правописания указано:

В обычных печатных текстах буква *ё* употребляется выборочно. Рекомендуется употреблять ее <...> в географических названиях [Правила 2006: 20–21].

Однако, по нашему глубокому убеждению, поддержанному другими исследователями¹⁵, если считать *ё* законной (!) буквой современного русского алфавита, ее употребление во всех случаях следует признать общеобязательным, а не факультативным. При выборе написания топонимов эта буква выполняет важные смысловоразличительные функции и способствует соблюдению орфоэпических норм. Например:

Чёйская губа (Баренцево море) — *Чешский Лес* (горы в Чехии и Германии); *Мещёрская низменность* (между рр. Клязьма, Москва, Ока, Судогда) — *мещера́* (древнее финно-угорское племя); р. *Олёкма* (пр. приток Лены); мыс *Дежнёва* (Чукотск. п-ов); города *Белёв* и *Венёв* (Тульск. обл.), *Очёр* (Пермск. кр.), *Гётеборг* (Швеция), *Гёттинген* (Германия); поселки *Мстёра* (Владимирск. обл.), *Санёрное* (Ленингр. обл.) и многие другие.

Весьма показателен пример: один московский переулок, находящийся рядом с Институтом географии РАН, до недавнего времени имел два (!) располагавшихся один под другим указателя с его названием. На одном — *Пыжёвский пер.*, на другом — *Пыжёвский пер.* Теперь название переулка на указателе имеет форму *Пыжёвский*.

Для успешного решения рассмотренных проблем необходимо внести соответствующие исправления и уточнения в формулировки действующих правил русской орфографии, выделить орфографию топонимов в специальный раздел (см., например: [Барандеев 2017 а: 187–194]) и создать нормативный орфографический словарь топонимов. Следует приветствовать и расширять практику включения в учебную литературу кратких топонимических словарей [Баринова 2018: 319–324]. Совершенно очевидно, что достаточный уровень орфографической топонимической культуры

как части общей культуры современного индивида позволит успешно осуществлять коммуникацию, эффективность которой можно проверить, в частности, с помощью географических диктантов.

ЛИТЕРАТУРА

Барандеев А.В. История географических названий: Русская топонимия в терминах. — 4-е изд. — М., 2017а.

Барандеев А.В. История топонимов-советизмов // Русский язык в школе. — 2017б. — № 11. — С. 53–57.

Барандеев А.В. Нерешенные вопросы орфографии топонимов // Русский язык в школе. — 1983. — № 6. — С. 80–86.

Барандеев А.В. О пользе новой редакции Правил русского правописания для орфографии топонимов // Вопросы географии. Сб. 132: Современная топонимика. — М., 2009. — С. 207–214.

Баринова И.И. География. География России: Природа. 8 кл.: учебник. — 5-е изд. — М., 2018.

Бондарук Г.П., Комков А.М. Об упорядочении правописания географических названий // Нерешенные вопросы русского правописания. — М., 1974. — С. 47–56.

Грот Я.К. Русское правописание. — 13-е изд. — СПб., 1898.

Ономастика и норма. — М., 1976 [ОИН 1976].

Орфография собственных имен. — М., 1965 [ОСИ 1965].

Протченко И.Ф., Суперанская А.В. Прописные буквы (проект правил для орфографического свода) // Проблемы современного русского правописания. — М., 1964. — С. 131–140.

Сидорова Е.Г. Трудности кодификации географических названий в русском языке (на примере слитно-дефисных написаний) // Грани познания. — 2015. — № 6 (40) [Электронный ресурс]. — URL: www.grani.vspu.ru (дата обращения: 12.05.2019).

Сталтмане В.Э. Раздельное, слитное и дефисное написание собственных имен // Орфография собственных имен. — М., 1965. — С. 44–80.

Суперанская А.В. Прописная и строчная буква в собственных именах разных категорий // Орфография собственных имен. — М., 1965. — С. 25–43.

Шварцкопф Б.С. Внимание: кавычки! // Русская речь. — 1967. — № 4. — С. 60–64.

Шварцкопф Б.С. О факультативных случаях употребления кавычек // Нерешенные вопросы русского правописания. — М., 1974. — С. 190–214.

¹⁵ См.: Чумаков В.Т. Употребление буквы *Ё*. Словарь-справочник. — 2-е изд. — М., 2009; Дамбуев И.А. К вопросу о нормализации употребления буквы *ё* в российской топонимии // Вопросы ономастики. — 2018. — Т. 15. — № 2.

REFERENCES

- Barandeev A.V.* The history of place names: Russian toponymy in terms. 4nd edition. Moscow, 2017. (In Rus.)
- Barandeev A.V.* The history of toponyms — sovietism. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2017, No. 11, pp. 53–57. (In Rus.)
- Barandeev A.V.* Unsolved questions of spelling toponyms. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1983, No. 6, pp. 80–86. (In Rus.)
- Barandeev A.V.* On the benefits of the new edition of the Rules of Russian spelling for the spelling of toponyms. In *Voprosy geografii. Sb. 132: Sovremennaya toponimika* [Questions of geography. Sat 132: Contemporary toponymy]. Moscow, 2009, pp. 207–214. (In Rus.)
- Barinova I.I.* Geography. Geography of Russia: Nature, grade 8: textbook. 5nd edition. Moscow, 2018. (In Rus.)
- Bondaruk G.P., Komkov A.M.* On streamlining the spelling of geographic names. In *Nereshennye voprosy russkogo pravopisaniya* [Unsolved questions of Russian spelling]. Moscow, 1974, pp. 47–56. (In Rus.)
- Grot Ya.K.* Russian spelling. 13nd edition. Saint-Petersburg, 1898. (In Rus.)
- Onomastics and the norm.* Moscow, 1976. (In Rus.)
- Spelling the proper names. Moscow, 1965. (In Rus.)
- Protchenko I.F., Superanskaya A.V.* Uppercase letters (draft rules for spelling). In *Problemy sovremennogo russkogo pravopisaniya* [Problems of modern Russian spelling]. Moscow, 1964, pp. 131–140. (In Rus.)
- Sidorova E.G.* Difficulties of codification of geographical names in the Russian language (for example, single-hyphenated spellings). In *Grani poznaniya* [Edge of knowledge]. 2015, No. 6 (40). [Electronic resource]. URL: www.grani.vspu.ru. (access date: 12.05.2019). (In Rus.)
- Stal'tmane V.E.* Separate, fused and hyphenated spelling of proper names. In *Orfografiya sobstvennykh imen* [Spelling of proper names]. Moscow, 1965, pp. 44–80. (In Rus.)
- Superanskaya A.V.* Uppercase and lowercase letters in proper names of different categories. In *Orfografiya sobstvennykh imen* [Spelling of proper names]. Moscow, 1965, pp. 25–43. (In Rus.)
- Shvartskopf B.S.* Attention: quotes! In *Russkaya rech'* [Russian speech]. 1967, No. 4, pp. 60–64. (In Rus.)
- Shvartskopf B.S.* On the optional use of quotes. In *Nereshennye voprosy russkogo pravopisaniya* [Unsolved questions of Russian spelling]. Moscow, 1974, pp. 190–214. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Андрей Васильевич Барандеев, кандидат филологических наук, преподаватель вуза, председатель Топонимической комиссии; Московское городское отделение, Русское географическое общество; Новая площадь, д. 10, стр. 2, Москва, 109012, Россия

Andrey V. Barandeev, Cand. of Sci. (Philol.), university lecturer, chairman of the Toponymic commission, The Moscow city branch, Russian geographical society; 10, bldg. 2, New Square, Moscow, 109012, Russia



РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-91-94

Проблемы изучения синтаксических единиц в современном вузовском курсе русского синтаксиса

Елена Сергеевна Ярыгина

*Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия,
e-mail: es1957@mail.ru*

В статье рассматривается проблема изучения основных синтаксических единиц – словосочетания и предложения – в преподавании вузовского курса синтаксиса простого предложения, терминологические инновации и принципы системного описания русского синтаксиса. Автор ставит вопрос о путях изучения синтаксиса в вузе – традиционном, на основе теории типологической лингвистики, или комбинированном, отдавая предпочтение последнему.

Ключевые слова: синтаксические единицы; словосочетание; предложение; именная группа; предложная группа; клауза

Ссылка для цитирования: Ярыгина Е. С. Проблемы изучения синтаксических единиц в современном вузовском курсе русского синтаксиса // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80. – № 6. – С. 91–94. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-91-94.

Problems of Teaching Syntactic Units in the Modern University Course of Russian Syntax

Elena S. Yarygina

*Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia,
e-mail: es1957@mail.ru*

This article considers the problem of teaching main syntactic units – phrase and sentence – during the university course devoted to the syntax of the simple sentence. Terminological innovations and principles of systematization of Russian syntactic units are provided. The question is raised on the efficiency of two approaches to teaching syntax at university, i.e. traditional based on typological linguistics and combined. The advantages of the latter approach are described.

Keywords: syntactic units; phrase; sentence; noun group; prepositional group; clause

A reference for citation: Yarygina E.S. Problems of teaching syntactic units in the modern university course of russian syntax. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, vol. 80, No 6, pp. 91–94. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-91-94.

Вузовское преподавание русского синтаксиса, стремящееся сегодня к «оптимизации учебного процесса», сталкивается с несколькими проблемами. Во-первых, сокращение часов в полтора раза; во-вторых, увеличение дистанции между морфологией и синтаксисом (морфология описывается на традиционных основаниях, т.е. с приоритетом формообразования и теории частей речи, а в основе синтаксической теории – вербцентризм); в-третьих, экспансия

типологической лингвистики, представляющей русскую языковую систему как одну из множества систем, т.е. моделирующей взгляд носителя языка. Типологическая лингвистика, имевшая ранее свой собственный объект, сегодня обратила внимание на русский язык. В результате терминология, сформированная для описания неродных языков, активно внедряется в преподавание русского как родного и русистики как науки о родном языке. Вузовский преподаватель

оказывается перед выбором: сохранять традицию русистики, опираться полностью на теорию типологической лингвистики или пытаться соединить два подхода. Каждый из путей имеет положительные и отрицательные стороны. Понятно, что отказываться от лингвистической традиции полностью нельзя, но невозможно не учитывать и новых достижений лингвистической науки. В этой ситуации необходимо вернуться к обсуждению принципов описания синтаксической системы в рамках частной лингвистики.

Цель настоящей статьи — рассмотреть основные синтаксические единицы (словосочетание и предложение), терминологические инновации и принципы системного описания русского синтаксиса.

В традиционной русистике [Русская грамматика 1980] принято говорить о двух синтаксических единицах — словосочетании и предложении, имея в виду разграничение номинативной и коммуникативной синтаксической конструкции. При таком подходе граница между единицами морфологическими (словами и словоформами) и единицами синтаксическими связана с понятием конструкции, с наличием синтаксической связи. Поскольку синтаксическая связь, с точки зрения традиционной русистики, действует между двумя полнозначными компонентами (словами или словоформами), постольку соединение предлога с существительным не может квалифицироваться как словосочетание. Типологическая лингвистика в этом случае предлагает понятие «группа» [Подлеская 2011; Сичинава 2018], которое, исходя из основных принципов русского синтаксиса, нельзя признать мотивированным: «именная группа» может состоять из одного слова (а это не группа), а «предложная группа» — из словоформы с предлогом (что является одним членом предложения), т.е. не соответствует определению словосочетания. Понятие «группа» предлагается как заменитель, неточный синоним традиционного термина «словосочетание», но таковым оно не является, поскольку этим термином может обозначаться и словосочетание (*мой друг*), и беспредложная форма (*друг*), и предложно-падежная форма (*у друга*). С точки зрения русского синтаксиса это разные явления, поэтому они должны иметь разные терминологические

обозначения. Кроме того, предлог является служебным словом, его семантика близка к семантике аффикса, поэтому он не может управлять самостоятельной частью речи. Если считать, что уровень компонента предложения должен быть представлен синтаксической единицей, то следует воспользоваться теорией Г.А. Золотовой и ее понятием «синтаксема». Синтаксемой Г.А. Золотова называет минимальную (неконструктивную) синтаксическую единицу, которая, в отличие от словоформы, является трехмерной: представляет собой единство морфологической формы, категориальной семантики и синтаксической функции. Системное описание синтаксиса представлено в «Синтаксическом словаре» Г.А. Золотовой [Золотова 1988: 3–21].

Принятое в русистике понятие «словосочетание» не потеряло своей ценности: оно обозначает некоммуникативную синтаксическую конструкцию, т.е. единицу «докоммуникативной ступени» [Золотова 2005: 61]. На коммуникативной ступени располагается единица более высокого уровня — предложение. В разных синтаксических теориях предлагаются разные терминологические обозначения этой единицы: в формальном синтаксисе — «структурная схема» [Русская грамматика 1980], в функциональном — «модель предложения» [Золотова 2005], в коммуникативном — высказывание [Русская грамматика 1980: 84]. Если предложение является частью сложного предложения, то русистика обозначает такую конструкцию термином «предикативная единица» или «предикативная часть сложного предложения», а типологическая лингвистика называет «клаузой» [Тестелец 2001: 256–257].

В современной русской лингвистической науке термин «клауза» оказывается неоднозначным: с одной стороны, клауза — это и первичная, и вторичная предикация, с другой — синоним термина «предложение». Соответственно, простое предложение — это финитная клауза, сложное предложение — это сложная клауза, придаточное обстоятельство — это обстоятельственная клауза, придаточное, вводимое относительными местоимениями, — это «относительная клауза» [Там же]. В результате возникают следующие лингвистические рассуждения: «В первом случае зависимые клаузы называются придаточными предложениями.

Во втором случае зависимые клаузы представляют собой нефинитные конструкции, или зависимые обороты, — инфинитивный, причастный, деепричастный и др.» [Тестелец 2001: 365]. В одном лингвистическом тексте применительно к одному и тому же объекту употребляются два термина (клауза и предложение) или три термина (клауза, конструкция, оборот). Закономерно возникает вопрос: зачем нужно удваивать или утраивать терминологию?

Русская лингвистическая традиция предпочитает использовать один термин — «предложение». Его позиционные и структурные варианты мы обозначаем с помощью определений — *простое предложение, сложное предложение, односоставное предложение* и др. Предикативные части сложного предложения обозначаются с помощью словосочетаний — *главное предложение, придаточное предложение*; при этом мы понимаем определенную некорректность этих терминов, что отражается в понятии «предикативная часть сложного предложения», или предикативная единица. Если говорить о термине «клауза», то его можно было бы использовать как синоним части сложноподчиненного предложения, так как именно в сложноподчиненном предложении встречаются предикативные синтаксические конструкции, невозможные вне структуры этого сложного: *Коль любить, так не на шутку; Если говорить о Маше, то она не придет*. В сложносочиненном предложении отношения между предикативными частями более свободные (см. об этом: [Пекелис 2015]).

В современной синтаксической науке и, соответственно, в вузовских курсах синтаксиса сейчас конкурируют две теории: вербоцентрическая и лингвистика конструкций [Лингвистика конструкций 2010]. В первой теории основным понятием становится «валентность», а основным объектом — глагольное предложение. В лингвистике конструкций рассматриваются такие синтаксические структуры, которые невозможно интерпретировать посредством понятия валентности. Например, творительный в позиции вторичного предиката (*Помню его молодым; Вернулся с войны больным*) обозначается термином «депиктивная конструкция», который позволяет лингвистам не объяснять отношения между глаголом и творительным падежом. Целый ряд падежных значений сейчас интерпретируется через понятие

«конструкция»: *по + Д. падеж* (дистрибутивная конструкция — *по яблоку*); *ни + Р. падеж* (*Ни огня, ни темной хаты* — отрицательная конструкция); *из + Р. падеж* (*Один из нас* — элективная конструкция) и др. Понятие конструкции может быть связано с изменением порядка слов: аппроксимативная конструкция (*часов девять; шулки три яблок*) в русском языке создается инверсией — изменением порядка слов. Указанные обозначения не вносят нового знания, но увеличивают количество терминов, усложняя тем самым изучение этих синтаксических объектов в вузовской аудитории. Синтаксис русского языка всегда был синтаксисом конструкций — описанием словосочетаний и предложений, как глагольных, так и неглагольных. Падежная грамматика была частью синтаксиса словосочетаний и синтаксиса предложений.

Что нового позволяет увидеть типологический подход? Во-первых, еще раз рассмотреть вопрос о форме подлежащего: увидеть необходимость признания конструктивной роли Д. и Р. субъектных падежей. Во-вторых, соединить формальный аспект изучения предложения с семантическим. В-третьих, применить к описанию русского синтаксиса многофакторный подход и систему доказательств, учитывающую парадигматические отношения синтаксических конструкций. Однако опыт преподавания русского языка показывает, что вузовский курс должен опираться на лучшие традиции отечественной науки и в его изучении должна сохраняться преемственность.

ЛИТЕРАТУРА

- Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. — 2-е изд. — М., 2005.
- Золотова Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. — М., 1988.
- Лингвистика конструкций. — М., 2010.
- Пекелис О.Е. Сочинение и подчинение. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики (<http://rusgram.ru>). На правах рукописи. — М., 2015.
- Подлеская В.И. Именная группа. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики (<http://rusgram.ru>). На правах рукописи. — М., 2011.
- Русская грамматика. — М., 1980. — Т. II: Синтаксис.

Сичинава Д.В. Предлог. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики (<http://rusgram.ru>). На правах рукописи. — М., 2018.

Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис. — М., 2001.

REFERENCES

Zolotova G.A. Essay on the functional syntax of the Russian language. 2nd ed. Moscow, 2005. (In Rus.)

Zolotova G.A. Syntax dictionary: Repertoire of elementary units of Russian syntax. Moscow, 1988. (In Rus.)

Linguistics of constructions. Moscow, 2010. (In Rus.)

Pekelis O.E. Coordination and subordination. Materials for the draft corpus description of Russian grammar (<http://rusgram.ru>). On the rights of the manuscript. Moscow, 2015. (In Rus.)

Podlesskaya V.I. Noun group. Materials for the draft corpus description of Russian grammar (<http://rusgram.ru>). On the rights of the manuscript. Moscow, 2011. (In Rus.)

Russian grammar. Moscow, 1980, vol. II: Syntax. (In Rus.)

Sichinava D.V. Preposition. Materials for the draft corpus description of Russian grammar (<http://rusgram.ru>). On the rights of the manuscript. Moscow, 2018. (In Rus.)

Testelets Ya.G. Introduction to general syntax. Moscow, 2001. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Сергеевна Ярыгина, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Институт гуманитарных наук и управления, Московский городской педагогический университет; 2-й Сельскохозяйственный проезд, корп. 4, Москва, 129226, Россия

Elena S. Yarygina, *Doc. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching Philological Disciplines, Institute of Humanities and Management, The Moscow City Pedagogical University; 4, 2nd Selskhozajstvenny Proezd, Moscow, 129226, Russia*

К сведению подписчиков!

В 2020 году журнал «Русский язык в школе» с приложением «Русский язык в школе и дома» выйдет шесть раз: в январе, марте, мае, июле, сентябре и ноябре. Объем издания увеличен до 128 страниц.



КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-95-98

Рецензия на книгу: Глобализация и славянские языки. Материалы XVI Международного конгресса славистов. Словообразовательная комиссия

Надежда Александровна Самыличева

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Институт филологии и журналистики, г. Нижний Новгород, Россия, e-mail: nasa85@yandex.ru

Ссылка для цитирования: Самыличева Н.А. Рецензия на книгу: Глобализация и славянские языки. Материалы XVI Международного конгресса славистов. Словообразовательная комиссия // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80. – № 6. – С. 95–98. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-95-98.

Book Review: Globalisation and Slavic Languages. Materials of the 16th International Congress of Slavists. Word-formation Commission

Nadezhda A. Samylicheva

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Institute of Philology and Journalism, Nizhny Novgorod, Russia, e-mail: nasa85@yandex.ru

A reference for citation: Samylicheva N.A. Book review: Globalisation and slavic languages. Materials of the 16th International congress of slavists. Word-formation commission. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, vol. 80, No. 6, pp. 95–98. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-95-98.

Монография «Глобализация и славянские языки» содержит статьи ученых из Польши, Хорватии, России, участвовавших в тематическом блоке «Глобализация и словообразование в славянских языках» в рамках XVI Международного конгресса славистов. Выбор подобной тематики обусловлен тем, что одной из основных тенденций развития современного общества является глобализация, или, точнее, «америкогобализация», «глобанглизация».

В первой части монографии «Глобальная интернационализация и словообразование славянских языков» раскрывается сущность

языковых процессов, связанных с демократизацией, глобализацией, а также интернационализацией на примере русского, польского, чешского, хорватского, сербского, словенского, болгарского и др. языков.

Е.И. Коряковцева в главе «Интернационализация, демократизация и “медиатизация” славянских языков в условиях глобализации (словообразовательный аспект)», анализируя словообразовательные неологизмы, появившиеся под влиянием так называемого «global English», объясняет это явление тем, что «именно деривационные процессы и отношения отражают способы усвоения знаний и опыта с помощью актуальных для данной эпохи корневых и аффиксальных морфем, используемых для объективизации новых концептов и связей» (с. 14).

Интенсивное проникновение англицизмов в славянские языки приводит к тому, что «в международном фонде

Глобализация и славянские языки. Материалы XVI Международного конгресса славистов. Словообразовательная комиссия. Под ред. Е.И. Коряковцевой. — Седльце: издательство Естественно-гуманитарного университета в г. Седльце, 2018. — 148 с.

словообразовательных морфем, восходящих в основном к латинскому и древнегреческому источникам, появился пласт интернациональных морфем, выделившихся из состава производных англицизмов, вошедших в славянские языки» (с. 16).

Е.И. Коряковцева обращает внимание на то, что «в эпоху глобализации, “медийного бума” и “экспансии” медиастилия нормами речевого поведения становятся экспрессивность и вербальная агрессия» (с. 20). Свидетельством тому становится вхождение элемента *-gate* со значением ‘скандал’ в состав названий скандалов в 16 европейских языках.

В следующей главе «“Глобанглизация” и словообразовательные неологизмы — русские, польские и чешские субстантивы-экспрессивизмы» Е.И. Коряковцева отмечает еще одно проявление «глобанглизации» — это «глобальный билингвизм»: «Глобальный билингвизм связывается с распространением в мире английского языка не только как общепринятого языка международного общения, но и как второго языка вербальной коммуникации внутри локального общества» (с. 33). Примером отражения «местно-английского билингвизма» становятся гибридные экспрессивные неогидериваты-существительные, созданные путем смешения английского языка с единицами русского, польского и чешского языков.

Автор подчеркивает особую значимость переноса некоторых системных явлений английского языка на словообразование русского, польского и чешского языков. Усилению черт аналитизма и агглютинативности способствует проникновение в изучаемые языки и прочное закрепление в них гибридных дериватов с интернациональными аффиксами *-zolik/-holik*, *-zavr/-zaur/-saurus*, *-oud/-oid*.

Подробно анализируя лексемы с указанными аффиксами, Е.И. Коряковцева приходит к выводу, что носители русского, польского и чешского языков «используют англо-американские лексемы и структурные элементы, отдавая своеобразную дань лингвокультурной моде, заботясь о своем имиджевом статусе, нарочито демонстрируя свою исключительность с помощью т.н. “кодов престижа”» (с. 43).

Идея о глобальном влиянии на речевую культуру, моду словоупотребления, отражена

на материале художественной речи в третьей главе (автор — Н.А. Николина) «Новообразования с иноязычными по происхождению компонентами в современной русской художественной речи».

Н.А. Николина, анализируя инновации с интернациональными основами и аффиксами в поэтических текстах, отмечает привычную связь словотворчества с языковой игрой. При этом подчеркивается, что «новообразования с иноязычными компонентами выполняют и другие функции: собственно номинативную, экспрессивно-оценочную, интертекстуальную. Эти функции взаимодействуют в конкретных текстах и соотносятся со сходными функциями в языке СМИ» (с. 47).

Использование большого количества новообразований с иноязычными по происхождению элементами в современной художественной речи Н.А. Николина последовательно объясняет активным межязыковым взаимодействием. Как показывает исследование Н.А. Николиной, в составе заимствованных компонентов преобладают интернационализмы: *авторифма* (А. Бубнов), *сторифма* (Д. Авалиани), *этнорегресс* (В. Куллэ), *трансгуманизация* (Андрей Иванов), *орнитоморфный танец* (М. Еремин), *универсология* (Алексей Иванов), *бионаселение*, *космофобия*, *монстрология* (А. Ким) и др. (с. 49).

Благодаря анализу современных поэтических произведений Н.А. Николина выявляет особенно высокую степень активности в современной художественной речи таких интернациональных компонентов, как *био-*, *космо-*, *нео-*, *эко-*, *анти-*, *мега-*, *макро-*, *пост-*, *транс-*.

Существенным для понимания специфики современной художественной речи оказывается следующее наблюдение ученого: «Словотворчество, основанное на использовании в составе новообразований иноязычных компонентов, соотносится в современной русской художественной речи с другой, противоположной тенденцией — последовательным обращением к архаизмам, древнерусским грамматическим формам, которые углубляют временную перспективу текста» (с. 53). Автор приходит к выводу о том, что «в результате в современной художественной речи устанавливается динамическое равновесие исконных и иноязычных элементов» (с. 54).

Следующая глава (автор — М.В. Радченко) «Иноязычные элементы в словообразовании современного русского и хорватского языков» также подтверждает идею о большом количестве лексических заимствований из американского английского как в русском, так и в еще одном славянском языке — хорватском.

М.В. Радченко отмечает, что «особенно интенсивно вовлекается лексика английского происхождения, связанная с информационными и компьютерными технологиями: нейтральные слова-термины, профессионализмы, жаргонизмы и под. При этом англо-американизмы приобретают способность сочетаться с исконными русскими и хорватскими морфемами» (с. 57–58).

Интересно, что «в обоих языках наблюдается процесс детерминологизации и метафоризации интернациональных препозитивных терминоэлементов, которые нередко приобретают переносные значения в медийном дискурсе и в сфере интернет-коммуникации» (с. 60). Например, препозитивный элемент греческого происхождения *нано-/напо-* приобретает значения ‘чрезвычайно малый, ничтожный по размерам, величине’ (*нанопенсии, нанозарплаты, нанопособия*) и ‘новейший, высокотехнологичный’ (*наноски, нанокремы*).

М.В. Радченко приходит к выводу, что «в медийных текстах на русском и хорватском языках интернациональные препозитивные и постпозитивные морфемы часто сочетаются с разговорно-бытовыми или жаргонными словами, что придает новообразованиям шутливую, ироническую или пренебрежительную, уничижительную экспрессивную окраску» (с. 62).

Исследователь выявляет особенности функционирования и освоения иноязычной лексики в изучаемых языках: «Иноязычные лексемы включаются в состав сложных новообразований, образуют новые слова по моделям языка-реципиента, а завершающей стадией освоения иноязычного компонента в новообразовании является употребление иноязычного форманта с исконной основой» (с. 64).

В заключительной главе первой части монографии «Интернациональные элементы в российском медийном словообразовании в эпоху глобализации» Л.В. Рацибурская останавливается на подробном анализе

неодериватов с интернациональными элементами в современной российской медийной речи.

На богатом практическом материале представлен анализ новообразований с различными суффиксами — отсубстантивных и отадективных имен действия с суффиксом *-изациј-* (*американизация, алкоголизация, бандитизация* и др.); новообразований с английским суффиксом *-инг-* (*псакинг, кадыринг*); имен собственных с суффиксом *-изм-*, называющих актуальные значимые фигуры современности, популярных политиков, общественных деятелей, особенно зарубежных (*обамизм, клинтонизм, трампизм*); лексем с суффиксом *-ист-* с семантикой лица (*саакашвилисты, эрдоганысты, трамписты*) (с. 67–69).

Подчеркивается и активизация заимствованных аффиксов в процессах именной префиксации. В средствах массовой коммуникации широко представлены новообразования с размерно-оценочными префиксами *супер-, гипер-, мега-* (*суперчастье, гипернадежда, мегаздоровье* и др.); популярность приобрели и новообразования с префиксами *псевдо-, квази-* (*псевдоактивность, псевдолечение, квазигосударство, квазизапреты* и пр.); с префиксом *экс-* со значением ‘бывший’ (*экс-министр, экс-депутат, экс-сити-менеджер*) и т.д.

Детальному анализу подвергаются новообразования с префиксоидами *евро-* (*евробюрократы, евроограничения*), *нано-* (*наноквартира, нанозарплата*), *крипто-* (*криптолихорадка, криптопоезд*), *кибер-* (*кибершпионы, киберсолдаты*) и с суффиксоидами *-ман(ия), -фоб(ия)* (*обамомания, обамофобия*), *-гейт* (*Меркельгейт, Хиллари-гейт*) и др.

Подводя итог, Л.В. Рацибурская отмечает, что «факторы, определяющие активизацию интернациональных элементов в медийном словотворчестве, имеют в основном социальный характер и связаны с глобализационными процессами, с актуальными социально-политическими событиями в России и мире» (с. 75).

Вторая часть монографии «Информационная и культурная глобализация и язык современной польской молодежи» представлена исследованиями Ренаты Бразек и Барбары Стелинговской.

В первой главе (автор — Рената Бразек) «Язык современной польской молодежи

в эпоху глобализации — избранные проблемы» предложен анализ различных сторон языка современной польской молодежи. Динамичное развитие информационных и коммуникационных технологий, распространение коммуникации через Интернет способствовали увеличению английских заимствований в польском языке. Автор приходит к логичному выводу, что молодое поколение, живущее в глобализованном мире, легко общается с другими народами, используя слова и фразы из английского языка. Тем самым англицизмы становятся неотъемлемым элементом языковой коммуникации молодежи в современном польском языке.

Далее во второй главе «О лингвистических и логических навыках генерации цифровых “аборигенов”: проблема построения аргументативных высказываний» Рената Бразек рассматривает умение польской молодежи строить аргументированные высказывания в Интернете как доминирующем медийном источнике информации и коммуникации. Рената Бразек последовательно демонстрирует, что поколение так называемых цифровых аборигенов, живущих в глобализованном мире, с трудом воспроизводит или создает длинную цепочку последовательных высказываний.

В третьей главе «Попытка оценки информационной и культурной глобализации в сознании польских студентов» представлены

интересные результаты проведенного среди польских студентов опроса. В результате данного опроса было обнаружено, что современные польские студенты знают общую концепцию глобализации, но мало знают о ее различных специфических аспектах.

В связи с этим в четвертой главе «Влияние глобализации на языковую и культурную осведомленность молодых поляков» Барбара Стелинговская рассматривает проблему заимствований из английского языка, обогащающего многообразие социолектов молодежи — сленгом. На основе обзора существующих исследований анализируется лексический состав сетевого сленга, различные типы и категории лексических заимствований, которые чаще всего заменяются англицизмами.

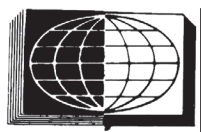
Таким образом, в главе показаны изменения в языке польской молодежи (отмечается особое воздействие английского языка), а также в культуре и сознании людей XXI в.

В целом монографическое исследование Е.И. Коряковцевой, Н.А. Николиной, М.В. Радченко, Л.В. Рацибурской, Ренаты Бразек, Барбары Стелинговской, отличающееся богатым описательным и сопоставительным фактическим материалом, интересными наблюдениями и обоснованными доказательствами, демонстрирует, насколько значительными оказываются глобализационные процессы в современной речевой практике.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Надежда Александровна Самыличева, кандидат филологических наук, доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Институт филологии и журналистики; проспект Гагарина, д. 23, г. Нижний Новгород, 603950, Россия

Nadezhda A. Samylicheva, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Institute of Philology and Journalism; Gagarin Avenue, 23, Nizhny Novgorod, 603950, Russia



Круглый стол «Роль научно-методических журналов в подготовке современного учителя»

26 августа 2019 г. в рамках VIII Форума педагогов г. Москвы состоялся круглый стол «Роль научно-методических журналов в подготовке современного учителя», в котором приняли участие редакторы, члены редколлегии журналов «Русский язык в школе», «Литература в школе», «Иностранные языки в школе», «Русская словесность», учителя города Москвы.

Выступавшие отметили значимость научно-методических журналов в подготовке учителя и в то же время подчеркнули трудности, которые возникают в работе журналов в современных условиях. По итогам круглого стола была принята резолюция.

1. Научно-методические журналы должны быть сохранены в современном образовательном пространстве, поскольку в них отражаются достижения современной науки и новые тенденции в развитии теории обучения и методики, обсуждаются вопросы совершенствования школьных курсов в современных условиях, освещаются наиболее сложные темы в практике школьного образования. Научно-методические журналы служат одной из важных форм повышения квалификации учителя, способствуют выработке навыков академического письма и создают единое образовательное пространство, объединяющее преподавателей вузов и школ.

2. Востребованность научно-методических журналов в учительской среде обусловлена тем, что все статьи в них проходят жесткий отбор и рецензируются высококвалифицированными специалистами в данной области, что определяет качество публикуемых материалов, в отличие от наводнивших Интернет онлайн-курсов.

3. Научно-методические журналы входят в современные российские и международные научные базы данных, а также в Перечень изданий, рекомендуемых ВАК РФ, что способствует росту заинтересованности авторов в публикации и повышению авторитета изданий. Необходима координация усилий различных научно-методических журналов для совершенствования их работы и международного продвижения.

4. Издание авторитетных научно-методических журналов, имеющих длительную историю, важно для сохранения традиций существующих в России научных школ и подготовки молодых научных кадров, а также для просветительской работы в сфере образования.

5. Ведущим научно-методическим журналам в современных условиях необходима государственная поддержка, которая должна выражаться в регулировании подписки на них в школах и педагогических вузах. Журналы должны быть по возможности открытыми для пользователей и стабильно распространяться на основе ведомственной подписки на электронную или бумажную версию.

6. Необходимо выработать модели финансовой поддержки старейших научно-методических журналов, имеющих разных учредителей.

А.Е. Куманьева, зам. главного редактора
журнала «Русский язык в школе»

Владимир Иванович Макаров (1938–2019)

13 августа 2019 г. ушел из жизни доктор филологических наук, почетный работник высшего профессионального образования РФ, лауреат педагогической премии имени К.А. Москаленко, член Союза писателей России, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского Владимир Иванович Макаров.

В.И. Макаров родился в крестьянской семье в станице Семикаракорской Ростовской области.

После окончания десятилетки и филологического факультета Таганрогского педагогического института он работал учителем немецкого языка в сельской школе. В 1962 г. В.И. Макаров поступил в аспирантуру на кафедру русского языка Ростовского-на-Дону педагогического института; одновременно он читал курс русской диалектологии в Таганроге. В 1969–1971 гг. В.И. Макаров преподавал русский язык в Сегедском пединституте (Венгрия), затем в Киевском государственном университете. Переехав с семьей в Елец, В.И. Макаров более десяти лет служил профессором, а затем заведующим кафедрой теории и истории русского языка и председателем диссертационного совета Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. С 2006 по 2019 г. В.И. Макаров заведовал кафедрой, был профессором филологического факультета Брянского государственного университета имени акад. И.Г. Петровского, где до последних дней продолжал работать со студентами, магистрантами и аспирантами.

Сначала научные интересы В.И. Макарова были связаны с диалектологией. Его кандидатская диссертация «Рыболовецкая лексика говоров Нижнего Дона» (1968) была посвящена изучению этнолингвистического ландшафта малой Родины, в докторской работе «Становление русской диалектологии как самостоятельной науки» (1992) исследовались пути развития этой отрасли филологического знания, что нашло свое отражение и в монографии «Формирование восточнославянской диалектологии как историко-лингвистической дисциплины во II-й половине XVIII — I-й половине XIX вв.» (Брянск, 2015).



Большой интерес у специалистов вызывают труды В.И. Макарова: «От Ромула до наших дней...: Словарь лексических трудностей художественной литературы» (М., 1993; в соавторстве с Н.П. Матвеевой), словари «Русская художественная литература: лексические трудности» (М., 1998), «Русская культура и история в художественном слове» (М., 2010; в соавторстве с И.М. Курносковой).

Неоценимый вклад внес В.И. Макаров в историографию

лингвистики, причем его деятельность основывалась на изучении архивных данных, поисках и публикации редких документов (в его личном архиве остались неопубликованные письма и материалы, относящиеся к концу XIX — началу XX в.). Итогом многолетней изыскательской работы стали пособие для учащихся «А.А. Шахматов» (М., 1981), а также повесть «Такого не бысть на Руси прежде...» (СПб., 2000), которая включила не только описание жизни легендарного ученого, но и эмоциональный рассказ о пути русской науки в самый сложный период ее развития, о трагедиях, революции и подвиге великих русских славистов.

Особо следует отметить вклад В.И. Макарова в освещение деятельности А.М. Селищева, уроженца липецко-орловской земли. Владимир Иванович был инициатором проведения «Селищевских чтений», организатором историографических экспедиций по местам памяти и освоения неизвестных архивов А.М. Селищева.

В.И. Макаров был редактором и соавтором издававшихся по его инициативе оригинальных сборников «Европейские языки: историография, теория, история» (вып. 1–6, 2000–2007), коллективных монографий «Лингвистическое отечествоведение» (т. 1–2, 2001), «Развитие интереса учащихся к традициям отечественной духовной культуры» (М., 2018).

Владимир Иванович остался в нашей памяти как яркий, мудрый, красивый человек. Он был твердым и непреклонным, когда этого требовало дело, заботливым и сострадательным ко всем, кто к нему обращался за советом или помощью. Он был настоящим филологом!

Редакция и редколлегия
журнала «Русский язык в школе»

ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ» В 2019 ГОДУ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

Ахмадеева С.А., Гаджиева М.Д. Риторический конкурс как средство формирования коммуникативной и лингвистической компетенций у учащихся X–XI классов поликультурной школы // № 4. — С. 16.

Болотнова Н.С. Лексическая структура поэтического текста как ключ к постижению его ценностных смыслов // № 1. — С. 20.

Буданова С.Г., Рябина А.Г. Учебные задания по лексике как особый вид вторичных текстов: создание и решение с привлечением лингвистических словарей // № 4. — С. 7.

Дроздова О.Е. Аксиологический подход как источник метапредметного обучения русскому языку // № 1. — С. 3.

Ларионова Л.Г. Речеведческо-орфографические упражнения: их роль в обучении на основе коммуникативно-деятельностного подхода // № 5. — С. 7.

Левушкина О.Н. Концепция аксиологического текстоцентризма в методических трудах А.Д. Дейкиной // № 1. — С. 10.

Маслова М.В. Некоторые аспекты аудирования в ситуации диалога на уроках русского языка и в рамках итогового собеседования // № 2. — С. 8.

Мишатиная Н.Л., Вербицкая М.Г. Методическая лингвоконцептология: ориентир — метапредметность (На примере концепта «дом») // № 3. — С. 3.

Мишатиная Н.Л., Сорокина Ю.А. Инструментарий методической лингвоконцептологии на службе эмоционального интеллекта // № 6. — С. 7.

Нарушевич А.Г. Учебник русского языка как средство формирования навыков говорения // № 2. — С. 3.

Острикова Т.А. Диктанты с частичным и полным техническим обеспечением как универсальный тип работ для школьников и студентов (Опыт классификационного описания) // № 1. — С. 32.

Рябухина Е.А. Взаимосвязь когнитивного и аксиологического подходов в развитии у старшеклассников умений понимания текста // № 1. — С. 26.

Самолитина А.В. Зачем и как учить пятиклассников интонационному оформлению речи? // № 2. — С. 16.

Скрябина О.А. Аксиологическая основа настоящего и будущего методики преподавания русского языка (родного) // № 1. — С. 16.

Шутан М.И. Работа с концептом «время» на уроках русского языка // № 3. — С. 11.

Совершенствуем профессиональную подготовку

Базылев В.Н. Новое в российской лингвистике (педагогическая лингвистика, антропоориентированная лингвистика, политическая коммуникативная лингвистика, теологическая лингвистика) // № 3. — С. 17.

Боброва М.В. О школьных прозвищах — в помощь учителю // № 4. — С. 24.

Мучник Б.С. Беспорядок слов: новое решение многовековой проблемы // № 2. — С. 21.

Обсуждаем, спорим...

Белов А.М. О классификации памятников словесности и их месте в системе филологического знания // № 4. — С. 31.

Гац И.Ю. Из опыта подготовки студента-филолога к педагогическому взаимодействию в цифровой среде // № 6. — С. 23.

Зеленин А.В. «Цифровизация разрушает стены школы»: опыт школьной диджитализации в Финляндии // № 6. — С. 16.

Мякишева О.В., Сиротинина О.Б. Современный русский литературный язык как государственный язык Российской Федерации // № 3. — С. 22.

Пищальникова В.А. СМИ как деструктивное информационно-коммуникативное пространство // № 6. — С. 32.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

Алешникова Е.Л., Чадина Ю.А. Аксиологизация работы с текстом на уроках русского языка в старшей школе // № 1. — С. 46.

Богданова Е.С. Работа над грамматическими ошибками на уроках русского языка в старшей школе // № 2. — С. 26.

Бочкарева Г.А., Дорожкина Т.Н. Виды сочинений в формате ОГЭ по русскому языку в свете стиливых и жанровых характеристик (Статья 3) // № 3. — С. 27.

Гаврилов В.В. Определение проблемы в тексте Единого государственного экзамена по русскому языку: концептуальный подход // № 2. — С. 35.

Мельникова Е.М. Орфограмма «Безударная гласная в корне слова» в заданиях Единого государственного экзамена по русскому языку // № 3. — С. 33.

Остренкова М.А. Осмысление эстетического и этического содержания языка традиционной культуры на уроке-исследовании // № 1. — С. 39.

Сулниченко В.Н. Формирование культуры речи: опыт работы над паронимами при изучении имени прилагательного (VI класс) // № 2. — С. 41.

Шаталова О.В. Куда приводят семантическая безграмотность и стилистическая толерантность? (Заметки на полях сочинения) // № 2. — С. 31.

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ

Бутакова Л.О. Книга — источник знаний? (Субъективная семантика лексем *книга, компьютер, планшет, Интернет*) // № 4. — С. 36.

Доброва Г.Р. Почему речь детей развивается так по-разному? // № 5. — С. 13.

Черногрудова Е.П. О влиянии электронного журнала на речь современных школьников // № 4. — С. 45.

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

Григорьев А.В., Добротина И.Н., Осипова И.В. Об итогах заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2018 году // № 1. — С. 50.

Добротина И.Н., Осипова И.В. Школьный и муниципальный этапы Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку: опыт регионов // № 5. — С. 19.

Подводим итоги викторины // № 4. — 4-я с. обложки.

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

Базылев В.Н. Василий Васильевич Розанов и его «педагогические трафаретки» // № 1. — С. 55.

Бондаренко М.А. Слово о Владимире Петровиче Шереметевском, радетеле о благе «малых сих» (К 185-летию со дня рождения) // № 4. — С. 49.

Острикова Т.А. О вкладе М.Т. Баранова в методологию школьной методики русского языка // № 3. — С. 38.

Сотова И.А. Обучение речи в концепции Н.А. Пленкина // № 6. — С. 43.

Телкова В.А. А.Г. Филонов — педагог, теоретик словесности и русский писатель // № 2. — С. 47.

Из архива журнала

Струминский В.Я. Родной язык в школе (К 70-летию со дня смерти К.Д. Ушинского. 1870—1940) // № 5. — С. 25.

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Барандеев А.В. Функции топонимов в поэзии В.В. Маяковского // № 4. — С. 57.

Виноградова Е.М. Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива...» и его интерпретации (К 205-летию со дня рождения) // № 6. — С. 50.

Геймбук Е.Ю. Лексико-семантическое поле «счастье» в композиционно-речевой структуре одноименной миниатюры В.П. Астафьева (К 95-летию со дня рождения) // № 2. — С. 62.

Геймбук Е.Ю. Слово в «Повестях Белкина»: сложности выявления смыслов (На материале лексем *метель, судьба*) (К 220-летию со дня рождения) // № 3. — С. 46.

Грязнова А.Т. Мифоним *Орфей* как элемент индивидуально-авторского кода В.Я. Брюсова // № 6. — С. 60.

Грязнова А.Т. Языковые средства создания фантастического в новелле В.Ф. Одоевского «Импровизатор» (К 215-летию со дня рождения) // № 5. — С. 39.

Романов Д.А. «Самый народный наш поэт»: язык басен И.А. Крылова (К 250-летию со дня рождения) // № 1. — С. 64.

Фролова Е.А. Концепт «дорога» в киноповести В.М. Шукшина «Позови меня в даль светлую» (К 90-летию со дня рождения) // № 4. — С. 62.

Фролова Е.А. Функционирование лингвокультуры *змея* в сказах П. Бажова (К 140-летию со дня рождения) // № 1. — С. 72.

Шумарина М.Р. «Нечто вполне ахматовское»: язык и стиль Ахматовой в зеркале поэтической рефлексии (К 130-летию со дня рождения) // № 3. — С. 52.

Шумарина М.Р. «Что ни звук, то и подарок...»: метаязыковые комментарии в прозе Н.В. Гоголя (К 210-летию со дня рождения) // № 2. — С. 53.

Яблоков Е.А. Делать людей бы из этих гвоздей: рассказ А.П. Платонова «Никита» (К 120-летию со дня рождения) // № 5. — С. 32.

Загадки текста

Бобылев Б.Г. Повесть Константина Воробьева «Убиты под Москвой»: филологический комментарий (К 100-летию со дня рождения) // № 5. — С. 46.

Вороничев О.Е. О лингвистической природе каламбуров Ф.И. Тютчева // № 1. — С. 76.

Захарова Ю.Г. Художественный текст как зеркало языковой эволюции (На материале повести П.Д. Боборыкина «Однокурсники») // № 5. — С. 55.

Колокольцева Т.Н. Диалогичность и разговорность в лирике А.А. Вознесенского (На материале стихотворения «Прощание с Политехническим») // № 6. — С. 74.

Косихина С.В. Концепт «музыка» в творчестве И.Ф. Анненского // № 2. — С. 67.

Николина Н.А. Семантика заглавия романа В.В. Набокова «Подвиг» (К 120-летию со дня рождения) // № 3. — С. 58.

Панова Е.А. «О самом главном — промолчать...»: интерпретация стихотворения Георгия Иванова «Как в Грецию Байрон...» (К 125-летию со дня рождения) // № 6. — С. 67.

Ясакова Е.А. «Красота» в поэтической системе Давида Самойлова // № 4. — С. 67.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

Бе Тхи Хыонг. Функционирование слов-компонентов в современных средствах массовой информации // № 5. — С. 66.

Григоренко О.В. Новые аффиксоиды в словообразовательной системе русского языка на рубеже XX–XXI веков // № 3. — С. 69.

Гун Цзинсун. Онтологический и количественный аспекты причинно-следственной связи как объекты градуирования // № 4. — С. 78.

Каверина В.В. Употребление буквы ё: история и современность // № 2. — С. 73.

Карпунин С.А. Лексическая семантика русских глаголов и фиксация действия формами совершенного вида // № 1. — С. 81.

Козулина Н.А. Лексика русского языка, связанная с представлениями о внеземных цивилизациях (По материалам неологических словарей) // № 3. — С. 63.

Колесникова С.М., Гун Цзинсун. Особенности функционирования отыменного предлога причины *в силу* в современном русском языке // № 1. — С. 88.

Николина Н.А. Формы императива со значением долженствования // № 6. — С. 80.

Щёкин А.С. Об одном малоизученном памятнике русской переводной историко-географической литературы // № 4. — С. 72.

Юй Минсю. Формы императива в значении уступки // № 5. — С. 60.

Язык и культура

Барандеев А.В. Актуальные проблемы орфографии топонимов // № 6. — С. 85.

В МИРЕ СЛОВ

Барандеев А.В. Этимологии «необычных» топонимов // № 2. — С. 92.

Зеленин А.В., Руднев Д.В. Наречие *обязательно* в круговороте языка // № 5. — С. 72.

ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Москвин В.П. Замена ударного [é] ударным [ó]: причины и следствия // № 2. — С. 80.

Романов Д.А. Проблема ассимиляции зубных согласных по мягкости в современной речевой практике // № 2. — С. 88.

РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

Исаева Н.А. Стратегии решения методических проблем в высшем филологическом образовании (На основе идей проф. А.Д. Дейкиной) // № 1. — С. 95.

Медведева Н.В. Языковой комментарий как прием коррекции ошибок, связанных с нарушением точности речи, в изложениях студентов-билингвов // № 4. — С. 83.

Остренкова М.А. Осмысление эстетического и этического содержания языка традиционной культуры на уроке-исследовании // № 1. — С. 39.

Ярыгина Е.С. Проблемы изучения синтаксических единиц в современном вузовском курсе русского синтаксиса // № 6. — С. 91.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

Волюшина О.А. Учение Ф.Ф. Фортунатова о частях речи в русском языке // № 3. — С. 76.

Науменко С.В. Школьный «Орфографический словарь» Д.Н. Ушакова и упорядочение правописания 1930–1950 годов (К 85-летию первого издания) // № 5. — С. 90.

Никитин О.В. Лингвистические искания С.К. Булича: от компаративистики к идеям всемирного языка (К 160-летию со дня рождения) // № 4. — С. 89.

Никитин О.В. Филолог-славист Н.А. Кондрашов как историограф науки и педагог (К 100-летию со дня рождения) // № 5. — С. 81.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Бакланова И.И. — И.А. Шелкова. Историческая грамматика русского языка: учебное пособие // № 2. — С. 97.

Дейкина А.Д. Теория и практика речевого развития творческой личности школьника в контексте культуры: концепция профессора Л.А. Ходяковой // № 3. — С. 82.

Иванова В.Я. Спасти от забвения. Электронный словарь языка произведений Валентина Распутина // № 3. — С. 85.

Кулева А.С. Рецензия на книгу: Елистратов В.С. Словарь языка И.С. Тургенева // № 4. — С. 97.

Никитин О.В. — Толковый словарь русской разговорной речи // № 2. — С. 101.

Патроева Н.В. Рецензия на книгу: Пешковский А.М. Лингвистика. Стилистика. Поэтика // № 5. — С. 100.

Самыличева Н.А. Рецензия на книгу: Глобализация и славянские языки. Материалы XVI Международного конгресса славистов. Словообразовательная комиссия // № 6. — С. 95.

ХРОНИКА

Исаев И.И. Круглый стол «Диалектология и лингвистическая география. 1. Центр и периферия» // № 4. — С. 103.

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» // № 2. — С. 103.

Куманьева А.Е. Всероссийский семинар «Обучение русскому языку в образовательных организациях Российской Федерации: опыт, проблемы, тенденции» // № 3. — С. 88.

Куманьева А.Е. Круглый стол «Роль научно-методических журналов в подготовке современного учителя» // № 6. — С. 99.

Куманьева А.Е. V Международный педагогический форум «Языковая норма. Виды и проблемы» // № 1. — С. 94.

Никитин О.В. V Всероссийские Беловские чтения «Белов. Вологда. Россия» // № 1. — С. 49.

Никитина Л.К. Победители конкурса «Русский язык в Узбекистане — новые горизонты» в Москве // № 5. — С. 104.

Николина Н.А. Всероссийский съезд учителей русской словесности // № 1. — С. 38.

Сотова И.А., Комарова Е.Н. Всероссийская научно-практическая конференция «Когнитивно-коммуникативный подход в обучении русскому языку и литературе в школе и вузе» (XIII Ушаковские чтения) // № 3. — С. 89.

Халикова Н.В. XLVIII Международная филологическая конференция в Санкт-Петербурге // № 4. — С. 102.

Янченко В.Д., Макарова В.Ю. Международная научно-практическая конференция «Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка» // № 4. — С. 102.

Алевтина Дмитриевна Дейкина (К юбилею ученого) // № 1. — С. 101.

Владимир Викторович Колесов (1934–2019) // № 4. — С. 104.

Владимир Иванович Макаров (1938–2019) // № 6. — С. 100.

Евгения Григорьевна Шатова (1926–2018) // № 1. — С. 102.

Леонид Николаевич Санжаров (1932–2018) // № 1. — С. 103.

КОНСУЛЬТАЦИЯ

Ходякова Л.А., Супрунова А.В. Внеурочная деятельность: формирование общекультурной компетенции школьников на основе прецедентных имен русской культуры // № 3. — С. 90.

Черникова Н.В., Рязанова Т.А. Программа элективного курса «Неологизмы и окказионализмы в русском языке» (X–XI классы) // № 3. — С. 98.

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома

2019. – Т. 19. – № 6



Научно-популярный и научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома

ноябрь
декабрь

Издатель – ООО «Наш язык»

Выходит 6 раз в год

ISSN 2541–8793



12 +

СОДЕРЖАНИЕ

	3	От А до Я
Слова текут — вода живая	6	
	8	Листая календарь
А я делаю так...	9	
	12	Такие разные уроки...
Рабочая тетрадь	15	
	19	Игры. Шарады
Кроссворд	21	
	22	Дополнительные вопросы и задания к кроссворду
Ответы	23	
	24	Тематический указатель

От А до Я

Словарь языка Н.В. Гоголя: «Портрет»

А

АРИСТОКРАТСТВО, -а, ср. Аристократия, знать. *Из среды тогдашнего аристократства скоро обратил на себя глаза юноша лучшей фамилии, отличившийся уже в молодых летах на государственном поприще, жаркий почитатель всего истинного, возвышенного, ревнитель всего, что породило искусство и ум человека, пророчивший в себе мецената.*

Б

БЕЛЕНЬКАЯ, -ой, ж. Ассигнация достоинством в 25 рублей. *Вот за этих мужичков и за ландшаптик возьму белянку. Живопись-то какая! просто глаз прошибет; только-что получены с биржи; еще лак не высох. Эта денежная купюра имела хождение с 1769 до 1849 г.*

БИТЬ: бить на первые глаза. Производить впечатление с первого взгляда, создавая внешний эффект. *У тебя и теперь уже что-то начинают слишком бойко кричать краски. Рисунок у тебя не строг, а подчас и вовсе слаб, линия не видна; ты уж гоняешься за модным освещением, за тем, что бьет на первые глаза. Ср. на первый взгляд.*

Д

ДОБРОТА, -ы, ж. Добротность, высокое качество чего-л. *Или вот зима, возьмите зиму! Пятнадцать рублей! Одна рамка чего стоит. Вон она какая зима! — Тут купец дал легко го щелчка в полотно, вероятно, чтобы показать всю доброту зимы. Ср.: «Доброта, добрині» ж. прочность,*

достоинство вещи; качество выработки, отделки, качество самого припаса» (Даль. Словарь. — Т. 1. — С. 444).

З

ЗАСТЁГНУТЫЙ: застёгнутое лицо. Холодное, бездушное, непроницаемое лицо. *Кисть его хладела и тупела, и он нечувствительно заключился в однообразные, определенные, давно изношенные формы. Однообразные, холодные, вечно прибранные и, так сказать, застегнутые лица чиновников, военных и штатских не много представляли поля для кисти. Ср.: застегнутый на все пуговицы.*

ДРЯЗГ, -а, м. Мусор, хлам. *Добро бы уж взял комнату прибранную, опрятную а он вон как нарисовал ее, со всем сором и дразгом, какой ни валялся. Устар. Диал. Ср.: дразги, мн. 'мелкие ссоры, пересуды, сплетни' — производное с переносным значением.*

И

ИЗОБРАЗИТЬ: изобразить вопро- сительный знак на лице. О вопрошающем выражении лица. *На мосту заметил он своего прежнего профессора и шмыгнул лихо мимо его, как будто бы не заметив его вовсе, так что остолебеневший профессор долго еще стоял неподвижно на мосту, изобразив вопросительный знак на лице своем.*

К

КОНФЕКТ, -а, м. Конфета. [Чартков] *прокатился два раза по городу в карете без всякой причины, объелся без меры конфетов в кондитерской и зашел к ресторану-французу. Устар. Из нем. Konfekt < ср.-лат. confectus 'приготовленное лекарство'. Ср.: конфект, конфекта у Н. Лескова, И. Тургенева и др.*

КРАСКОТЁРЩИК, -а, м. Тот, кто растирает краски для живописца. *Он прислонился к окну и расположился ожидать терпеливо, пока не раздались наконец позади его шаги парня в синей рубаше, его приспешника, натурщика, краскотерищика и выметателя полов, пачкавшего их тут же своими сапогами.*

М

МАНКЕН, -а, м. Манекен. *Мешать и надоедать мне теперь никто не станет; куплю себе отличный манкен, закажу гипсовый торсик... Из фр. *mannequin* 'манекен, деревянная фигура' < *mannekin* (от *manne* 'человек'). Ср. варианты *манкен*, *манекин*, *манекень* (СлРЯ XVIII в. СПб., 2001. — Вып. 12. — С. 59). См. также: (ЭСРЯ МГУ. — М., 2007. — Вып. 10. — С. 54). «**МАНЕКЕН** м. немцк. (*Männchen*) истуканчик, деревянная кукла со всеми сгибами членов, употребляемая живописцами для списывания одежды и складок ее; болванчик» (Даль. Словарь. — Т. 2. — С. 297).*

МИЛИКТРИСА (МИЛИТРИСА) КИРБИТЬЕВНА, ж. Персонаж русской сказки о Бове Королевиче, избравшихся на лубочных картинках. *Двери такой лавочки обыкновенно бывают увешаны связками произведений, отпечатанных лубками на больших листах, которые свидетельствуют самородное дарование русского человека. На одном была царевна Миликтриса Кирбительевна, на другом город Иерусалим, по домам и церквам которого без церемонии прокатилась красная краска, захватившая часть земли и двух молящихся русских мужиков в рукавицах. См. ОБПИВАЛА, ОБЪЕДАЛА.*

О

ОБПИВАЛА, -ы, м. Опивало — персонаж русской сказки, помогающий герою выдержать испытание своей способностью выпить большое количество жидкости. *Что русской народ заглядывается на Ерусланов Лазаревичей, на объедал и обпивал, на Фому и Ерему, это не казалось ему удивительным: изображенные предметы были очень доступны и понятны*

народу. Названные в цитате персонажи часто встречались в лубочной живописи. См. ОБЪЕДАЛА.

ОБЪЕДАЛА, м. Обьедало — персонаж русской сказки, помогающий герою доказать свое удалство испытанием едой. *Что русской народ заглядывается на Ерусланов Лазаревичей, на объедал и обпивал, на Фому и Ерему, это не казалось ему удивительным: изображенные предметы были очень доступны и понятны народу. Ср. «обьедала*» (в сноске: Слово это в Акад. Слов. писано: *объѣдала*, и кажется правильно: почему же все прочие слова муж. рода писаны на о: *оплевало, надувало* и пр.?)» (Даль. Словарь. — Т. 2. — С. 635). См. ОБПИВАЛА.*

ОКОНЧАТЕЛЬНОСТЬ, -и, ж. Заключенность, завершенность. [*Чартков*] *увидел, что можно сделать кое-что особенное, если выполнить все в такой окончательности, в какой теперь представлялась ему натура.*

ОТПАДШИЙ: отпадный ангел. Падший ангел. *Пот усилия проступил на его лице; весь обратился он в одно желание и загорелся одною мыслию: ему хотелось изобразить отпадного ангела. Эта идея была более всего согласна с состоянием его души.*

ОХТЕНКА, -и, ж. Жительница Охты — окраинной слободы Петербурга. *Перед ним уже, верно, стоит в шинели солдат, этот кавалер толкучего рынка, продающий два перочинные ножика; торговка-охтенка с коробкою, наполненною башмаками. Ср. вариант охтинка.*

П

ПЕПЕЛЬНЫЙ, -ая, -ое. Здесь: невзрачный, невыразительный, убогий, «серый, никакой». *Сюда не заходит будущее, здесь все тишина и отставка, все, что осело от столичного движенья. Сюда переезжают на житье отставные чиновники, вдовы... и, наконец, весь тот разряд людей, который можно назвать одним словом: пепельный, — людей, которые с своим платьем, лицом, волосами, глазами имеют какую-то мутную, пепельную наружность, как день, когда нет на небе ни бури, ни солнца, а бывает просто ни се ни то: сеется туман*

и отнимает всякую резкость у предметов... Эти люди вовсе бесстрастны: идут, ни на что не обращая внимания, молчат, ни о чем не думая.

ПЕШЕХО́ДЕЦ, -дца, м. Пешеход. Полупрозрачные легкие тени хвостами падали на землю, отбрасываемые домами и ногами пешеходцев. Устар.

ПИТОМЕЦ: питомец Марса. Воин, солдат. Сюда можно причислить отставных театральных капельдинеров, отставных титулярных советников, отставных питомцев Марса с выколотым глазом и раздутою губою. Поэтическая перифраза, здесь употребленная с ироническим оттенком. Марс — бог войны в древнеримской мифологии. Ср. пушкинские перифразы *питомец пламенной Беллоны* (богини войны), *питомец Аполлона*, *питомец Феба* и *Паллады* и др.

ПРИБЫ́КШИЙ, -ая, -ое. Привыкший. *Те же краски, та же манера, та же набившаяся, приобыкшая рука, принадлежащая скорее грубо сделанному автомату, нежели человеку!..* Ср.: «кончивший хорошую школу и приобыкший к книжке» (А. Эртель), *приобыкнуть* у Н. Лескова, И. Тургенева и др. Ср. обыкновенный, диал. обык (от прасл. *obykti < *obvukti; оболочка и обволакивать).

РАССТРОИ́ТЬСЯ, -юсь, -ишься; сов., без доп. Потерпеть финансовую неудачу, расстроить свои финансовые дела. *Он предпринял на собственный счет множество полезных изданий, надавал множество заказов, объявил поощрительные призы, издержал на это кучи денег и наконец, расстроился.*

СОСТАВ, -а, м. Организм человека, тело. *Весь состав, вся жизнь его была разбужена в одно мгновение; Все чувства и весь состав были потрясены до дна.* Устар.

ТИТЛО, -а, ср. Титул, почетное наименование. *Это был художник, каких*

мало, одно из тех чуд, которых извергает из непочатого лона своего только одна Русь, художник-самоучка, отыскавший сам в душе своей, без учителей и школы, правила и законы <...>; одно из тех самородных чуд, которых часто современники частят обидным словом «невежи» и которые не охлаждаются от охулений и собственных неудач, получают только новые рвения и силы и уже далеко в душе своей уходят от тех произведений, за которые получили титул невежи. Здесь употр. в ирон. знач.

Ф

ФЛОТИ́ЛИЯ, -и, ж. Большое, огромное количество кого-л., толпа. *Длинная зала была наполнена самою пестрою толпой посетителей, налетевших как хищные птицы на неприбранное тело. Тут была целая флотилия русских купцов из Гостиного двора и даже толкучего рынка в синих немецких сюртуках.* Употр. в переносном, ироническом значении.

Х

ХУДОЖЕ́СКИЙ, -ого. Относящийся к работе художника. *Он пошел... в свою студию... уставленную всяким художеским хламом: кусками гипсовых рук, рамками, обтянутыми холстом, эскизами, начатыми и брошенными, драпировкой, развешанной по стульям.* От церковнославянизма *худогий* (ст.-сл. хъндогъ 'искусный'). Ср. художество.

Ч

ЧЕРВО́ННЫЙ, -ого, м. Червонец — золотая монета, имевшая хождение в России до 1917 г. *Чарткову бросилась в глаза надпись: «1000 червонных». <...> (В свертке. — В.Е.) были червонцы, все до одного новые, жаркие, как огонь.*

ЧЁ́РТ: *чёрту не брат кто.* Сам черт не брат (кому), о ком-л. бесшабашном, излишне смелом. *Вино несколько зашумело в голове, и он вышел на улицу живой, бойкий, по русскому выражению: черту не брат. Прошелся по тротуару гоголем, наводя на всех лорнет.*

В.С. ЕЛИСТРАТОВ
Москва

Слова текут – вода живая

Текст напечатан в два столбца

Все хорошо знают, что это такое. Газетная полоса (страница) обычно поделена вертикальными линиями на несколько столбцов или колонок. Большие словари, как правило, печатаются в два столбца. Пагинация может быть общей для обоих столбцов (как в «Толковом словаре русского языка» В.И. Даля и «Грамматическом словаре русского языка: Словоизменение» А.А. Зализняка), и особой для каждого столбца (как в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова и в 17-томном «Словаре современного русского литературного языка» – ССРЛЯ, или БАС). Художественная литература обычно не печатается столбцами. Исключением является роман-газета (так на то она и газета). Некоторые литературно-публицистические толстые журналы XIX в. публиковали беллетристику сплошными страницами, а критику, библиографию, внутренние и иностранные общественно-политические, научные и театральные новости – в два столбца (например, «Отечественные записки» 1848 г.). Это делается для компактности.

Слово *столбец* этимологически является уменьшительным от слова *столб*. К образованию диминутивов часто прибегают при семантическом калькировании:

пыльца (цветочная) – научнолат. *Pollen*;

грибок 'патогенный микроорганизм растительного происхождения' – научнолат. *fungus*;

козелок 'хрящевой выступ у входа в ухо' – научнолат. *tragus*;

коронка 'искусственная оболочка, предохраняющая зуб' – нем. *Krone*, франц. *couronne*;

кружок 'группа лиц, объединенных общим интересом' – франц. *cercle*;

куколка 'стадия развития насекомого' – нем. *Puppe*;

лоханка 'полость в почке' – научнолат. *Pelvis*.

Во всех приведенных примерах калькируемые иноязычные слова не являются уменьшительными.

Полиграфический термин *столбец* также является калькой. Объектом калькирования стали французское *colonne*: 1) *архит.* 'колонна, столп, столб'; 2) *полигр.* 'столбец', а также польское *kolumna*. Вместе с прямым заимствованием из польского калька *столбец* отмечается в текстах начиная с первой половины XVIII в.:

Разделены оные табели на 49 колумен или столбцов. (С а н - Р е м и П. Мемории, или Записки артиллерийские / пер. с франц. яз. – СПб., 1732. – Т. I. – С. 107);

Колонна, столбец, ряд. (Курганов Н.Г. Российская универсальная грамматика, или Всеобщее писмословие. (СПб., 1769. – С. 397);

Colonne... сей лексикон напечатан в два столбца. (Полной французской и российской лексикон. – СПб., 1786. – Ч. I. – С. 206);

Это первое издание библии отпечатано в большой лист, двумя столбцами на Александрийской бумаге... (Энциклопедический лексикон. – СПб., 1837. – Т. IX. – С. 136);

Columne (типогр.) столбец; – графа. (Эртель В.А. Полный немецко-русский словарь. – СПб., 1846. – Т. I. – С. 369);

В один вечер он (Жюль Жанен. – Н. А.) приготовил тридцать шесть столбцов для журнальных фельетонов. (Современник. – 1852. – Т. XXXI. – Отд. VI. – С. 141).

Франц. *colonne* калькировалось также словом *столп*:

Все такие книги имеют в себе много граф или столпов, в которых число вещей, весов, мер различных и денег поставляется и тем места много занимается. (Татищев В.Н. Наказ шихт-мейстеру (1735) / В.Н. Татищев. Записки. Письма. 1717–1750. – М., 1990. – С. 179).

Одновременно с калькой *столбец* в русских текстах широко употреблялось и прямое заимствование в разном фонетическом оформлении:

особые коломны, сколько уместить на листу; выносить каждое в свою коломну (1735). (Полное собрание законов Российской империи. С 1649 года. – СПб., 1830. – Т. IX. – С. 622, 623);

[В перечне имеющихся книг:] Краткой уставец с пометами, в лицах, где пасхалиа и месяцослов в колюмнах и фигурах, в лицах (1739). (Материалы для истории Императорской Академии наук (1716–1750). – СПб., 1887. – Т. IV. – С. 188);

Колонна (Курганов Н.Г. Бугероново новое сочинение о навигации. – СПб., 1764. – С. 287);

Колонна, столбец, ряд. (Курганов Н.Г. Российская универсальная грамматика или Всеобщее писмословие. (СПб., 1769. – С. 397).

Форма *колонна* 'столбец' широко используется в текстах XIX в.:

в виде английских и французских компактных изданий, в большую четверку, в две колонны... (Библиотека для чтения. – СПб., 1837. – Т. XXV. – Отд. VI. – С. 41);

Огромный том превосходного компактного издания в две колонны стоит не дороже десяти рублей. (Белинский В. Стихотворения В. Жуковского (1844) / В.Г. Белинский. Полное собрание сочинений. – М., 1955. – Т. VIII. – С. 343);

[Французская газета «Débats»] открыла по вопросу о свободе торговли колонны свои г. Видалю... (Анненков П. Парижские письма (письмо II(б), 1847). – М., 1983. – С. 93);

Придя домой, Веретиницын отыскал несколько тетрадок французского издания Шекспира в две колонны, с маленьким, плохим полиטיפажем вверху каждой пьесы. (Хвощинская Н.Д. Пансионерка (1860) / Н.Д. Хвощинская. Повести и рассказы. – М., 1984).

Количество примеров можно было бы значительно умножить. Однако ни «Словарь церковнославянского и русского языка, составленный Вторым отделением Академии наук» (СПб., 1847), ни «Толковый словарь русского языка» В.И. Даля (как первое издание 1863–1866 гг., так и 3-е изд. под ред. и с добавлениями И.А. Бодуэна де Куртенэ 1905 г. (Т. II. – С. 355) у слова *колонна* значения 'столбец' не отмечают. Удивительно и то, что уменьшительные *колонка* и *колонночка* (от *колонна* в архитектурном значении), широко представленные в русских текстах XIX в., словарями XIX в. не фиксируются. Для иллюстрации приведем пример из «Библиотеки для чтения» (1843 – Т. LVII. – Отд. III. – С. 83–84):

[К.А. Тону] поручено было... разобрать и расставить разные мраморные вещи, как-то: доски от столов, подоконники, колонны, колонки, колонетки и маленькие колонночки, равно и разную другую мелочь.

Но вернемся к нашим баранам.

Итак, в XIX в. на равных используются термины *столбец* и *колонна*. В XX в. появляется полиграфический термин *колонка* – собственно русское производное от *колонна* 'столбец':

Таковыми объявлениями пестрят колонки Монреальских газет. (Раннее утро, 1913 г. – НКРЯ);

Листок был экстренно выпущен социал-демократической газеткой. На правой его колонке сообщалось об отречении и бегстве императора. На левой – о провозглашении республики. (Федин К. Города и годы, 1924; цит. по: ССРЛЯ, статья «КОЛОНКА»).

Однако слово *столбец* не уступило своих позиций:

Но судьба заставила её развернуть как раз тот лист и натолкнуться на тот столбец, где было напечатано: «Загадочная смерть вчера вечером... покончил жизнь самоубийством... Г.С. Желтков...» (Куприн А. Гранатовый браслет (1911);

на столбцах гуманнейших и культурнейших «Русских Ведомостей». (Суханов Н. Записки о революции (1923). – М., 1991. – Т. 3. – С. 290);

С газетных столбцов сообщения перекочевали в Государственную думу... (Наука и жизнь 2007; НКРЯ).

Н.С. АРАПОВА
Москва



120 лет назад, в 1899 г., родилась Анастасия Петровна Евгеньева – специалист по истории русского языка, древнерусской литературы и фольклора, лексикограф. Ее педагогическая деятельность началась в 1917 г., сразу после гимназии, сначала в начальной школе и в Опытно-показательной школе-коммуне Костромы, а после окончания Ленинградского государственного педагогического института в 1926 г. – в разного типа средних учебных заведениях, а затем и в ЛГПИ; она руководила аспирантами в ленинградском академическом институте (теперь Институт лингвистических исследований). Все написанные Анастасией Петровной работы очень интересны по тематике, отличаются тонкостью и глубиной исследования богатого литературного и языкового материала. Но в истории русской культуры эта замечательная женщина осталась как выдающийся лексикограф. Она принимала участие в нескольких диалектологических экспедициях, руководила сбором материала для Диалектологического атласа русского языка. Еще с 1931 г. участвовала в создании картотеки древнерусского словаря, затем составляла и редактировала словарные материалы в этом словаре, готовившемся в Ленинграде под рук. Б.А. Ларина, но в 1952 г. Картотеку ДРС перевезли в Москву, где возобновилась работа, вылившаяся в публикацию «Словаря русского языка XI–XVII вв.». Приезжая в Институт русского языка АН СССР, Анастасия Петровна посещала сектор, тогда называвшийся МДРС; и какое же наслаждение было видеть эту величественную женщину, слушать ее мудрые речи!

Накопленный опыт предыдущей работы А.П. Евгеньевой и других сотрудников пригодился в многолетней работе Словарного сектора, откуда вышли главные наши академические словари. В 1953 г. она была соавтором «Инструкции» для составления словаря современного русского литературного языка – того самого 4-томного, который вышел в 1957–1961 гг. под ред. А.П. Евгеньевой и С.Г. Бархударова. Для последующих изданий (1981–1984; 1985–1988) Словаря («Евгеньевского») Анастасия Петровна и ее коллеги продолжали совершенствовать словарь, дополнять его новыми материалами.

А.П. Евгеньевна руководила группой сотрудников по составлению «Словаря синонимов русского языка», написала «Проект Словаря синонимов», была главным его главным редактором; двухтомник был опубликован в 1970 и 1971, вышедший в 1975 г. однотомник удостоен премии А.С. Пушкина.



Организация исследовательской деятельности обучающихся V–VI классов на основе «Рассказов о всякой живности» В.И. Белова

Стилизация под крестьянскую речь становится в творчестве многих художников слова чертой их собственного стиля. К таковым, без всякого сомнения, можно причислить и В.И. Белова. Приобщение молодого поколения к живому народному слову должно носить систематический и постепенный характер, только тогда может открыться человеку вся красота русской речи. На наш взгляд, богатый и доступный материал для этого представляют «Рассказы о всякой живности», которые благодаря теме единства человека и животных будут близки и понятны каждому юному читателю. Работа с текстом «Рассказов...» способствует созданию представления о языке и стиле писателя, малый объем цикла обеспечивает удобство в работе с обучающимися среднего звена.

Предлагаемые материалы могут быть использованы для организации внеурочной деятельности или предметной недели, где языковой материал рассказов может стать объектом как индивидуального, так и коллективного исследования.

Исследовательская работа предполагает следующие этапы.

- Чтение рассказов цикла и выполнение тренировочных поисковых заданий.
- Самостоятельный отбор языкового материала по тому или иному разделу.
- Обсуждение и классификация, работа со словарями, определение роли языкового материала в художественном пространстве рассказа и цикла.
- Выполнение творческих работ.
- Публичное представление работ и оценка членами группы и учителем/экспертным советом.

По завершении работы над разделами предполагается создание и презентация большого итогового проекта или проведение конференции на тему: «Там русский дух... там Русью пахнет!» или «Истинный вкус состоит не в безотчетном отвержении такого-то слова, такого-то оборота, но в чувстве соразмерности и сообразности» (А.С. Пушкин).

Каждый обучающийся имеет возможность выбора раздела/разделов для работы, он может ограничиться выполнением промежуточных творческих работ или завершить исследовательскую деятельность участием в итоговом проекте.

В таблице представлены разделы, определяющие направление исследования, их содержание, определена роль языкового материала и указаны виды промежуточных творческих работ.

Направления исследования

Раздел	Содержание раздела	Роль в тексте	Примерные виды промежуточных творческих работ
Клички животных (Приложение 1)	Именование по внешним качествам	Отражение традиций народа, меткость оценки, стремление отмечать существенные отличия. Прием «говорящих» кличек	Мини-исследование «Принципы именования животных в "Рассказах..."». Мини-исследование «Валдай в рассказе В.И. Белова и Школьном топонимическом словаре Е.М. Поспелова»
	Именование по внутренним качествам	Отражение традиций народа, меткость оценки, приоритет духовных ценностей. Прием «говорящих» кличек	Создание викторины «Угадай персонажа по его описанию»
	Клички, в основе которых другие принципы именования	Отражение традиций народа, меткость оценки, незамысловатость оценки	Презентация «Клички животных в "Рассказах..."»
	Персонажи-животные, не имеющие кличек	Отражение традиций народа, приоритет таких духовных ценностей, как ум, преданность	Сочинение «Как автор убеждает читателя, что "самые умные и прирученные человеком животные – это собаки и лошади, а самые глупые – овечки и курицы"?»
Диалектная лексика (Приложения 2, 3)	Частеречная принадлежность диалектизмов	Большая часть слов – имена существительные, с помощью которых отражается система хозяйственных наименований	Игра «Подскажи словечко». Творческая работа «Путешествие в деревню, где происходит действие "Рассказов..."» или «В гостях у Феди» с использованием диалектных слов
	Лексика, встречающаяся в словаре В.И. Даля	Средство создания местного колорита, реалистического описания быта населения одной из вологодских деревень	Мини-исследование «Диалектизм или общерусское слово?»
	Словообразовательные диалектизмы	Средство создания местного колорита, реалистического описания быта населения одной из вологодских деревень	Мини-исследование «Как появляются диалектные слова?»
	Грамматические диалектизмы	Отражение влияния вологодского окружающего говора	Мини-исследование «Ошибки или отличительная особенность?»

Раздел	Содержание раздела	Роль в тексте	Примерные виды промежуточных творческих работ
Экспрессивно-оценочные существительные	Существительные, выражающие негативную оценку, отмечающие отрицательные качества	Средство отражения ценностей народа, особенностей восприятия мира. Способ указания на качества, которые не вписываются в привычные понятия о хорошем. Средство характеристики животных	Сочинение «Меткое словечко». Мини-исследование «Слово батявка в "Словаре вологодских говоров и рассказах В.И. Белова"»
Лексика разных стилей (Приложение 4)	Роль разговорных и просторечных слов	Средство создания впечатления будничности происходящего, средство выражения меткой оценки	Мини-исследование «Ироничное отношение автора к самому себе»
	Разговорные фразеологизмы	Средство создания впечатления будничности происходящего, средство выражения меткой оценки, прием создания иронического тона повествования	Исследование «Приемы создания комического эффекта в "Рассказах..."». Исследование «Способы выражения авторской оценки в "Рассказах..."»
	Нейтральные фразеологизмы	Средство создания впечатления будничности происходящего, средство выражения меткой оценки	Исследование «Роль фразеологизмов в "Рассказах..."»
Синтаксические особенности	Парцеллированные конструкции	Средство выразительности, способ создания впечатления непринужденности живой речи	

(Продолжение см. в следующем номере)

Н.П. ЗАХАРОВА
МОУ «Средняя общеобразовательная школа
с углубленным изучением отдельных предметов № 8 г. Вологды»

Такие разные уроки...

Сценарий урока русского языка «Проблема экологии языка» (Урок обучения сочинению в XI классе)

1. Организационный этап.

Рапорт. Приветствие.

Комментарий. Урок разработан для старшеклассников школы-интерната с первоначальной летной подготовкой. Согласно воинскому этикету приветствие осуществляется в форме рапорта: «Товарищ преподаватель! Взвод ____ для проведения урока ____ построен в количестве ____ человек. Доложил заместитель командира взвода (командир отделения) ____ (звание, фамилия)». Приветствие «Здравия желаю, товарищи воспитанники!». Ответное приветствие: «Здравия желаю, товарищ преподаватель!».

Отслеживаются речевые этикетные нормы.

2. Мобилизационный этап.

Интеллектуальная разминка.

Самопроверка, взаимопроверка (взаимокоррекция) ответов.

– Запишите в тетрадь, расставляя ударение, слова: *аэропорты, прибыв, призыв, (комната) досуга, ходатайство*.

– Образуйте форму Р. п. мн. ч. слов: *носки, ботинки, ботфорты, сапоги, эполеты, солдаты*.

– Просклоняйте слово *берцы* («армейские ботинки с высоким голенищем»).

Им. п. берцы

Р. п. берец

Д. п. берцам

В. п. берцы

Т. п. берцами

П. п. берцах

Комментарий. Для отработки орфоэпических и морфологических норм подобраны слова, широко употребляемые в воинской речи.

3. Актуализация знаний.

Диалог.

– Над какими нормами русского языка мы поработали в начале урока?

– В каких заданиях ЕГЭ представлены эти нормы?

– Какие другие нормы русского литературного языка представлены в материалах ЕГЭ?

Дискуссия «Экология языка».

– Для чего нужны языковые нормы?

– Как вы можете охарактеризовать отношение к норме у современной молодежи?

– Почему необходимо соблюдать правила языка и нормы культуры речи?

– Докажите важность соблюдения речевых норм для будущего офицера?

– Что означает, по-вашему, выражение *экология языка*?

Выдвижение целей.

– Предположите, какой проблеме мы посвятим сегодняшнее сочинение? (Проблеме экологии языка.)

– Какой будет цель занятия? (Написать сочинение-рассуждение по проблеме текста.)

– Что мы должны вспомнить? (Критерии оценивания, структуру, план сочинения-рассуждения.)

– Чему должны научиться? (Написать сочинение по проблеме экологии языка в соответствии с критериями оценки.)

(Учащиеся распределяются на группы в зависимости от того, какой элемент сочинения вызывает у них затруднение. Полная версия текста Б.П. Екимова представлена на сайте интернет-издания «Журнальный зал»: <http://www.zh-zal.ru/znamia/2006/12/ia9.html>, а также: <https://itexts.net/avtor-boris-petrovich-ekimov/253724-govori-mama-govori-rasskazy-boris-ekimov/read/page-3.html>.)

4. Работа групп.

Задания для группы № 1.

1. Почему, по мнению автора, не утихает дискуссия о состоянии русского языка? Чем вызван этот спор?

2. Можно ли использовать слова автора о дискуссии по поводу состояния русского языка во вступлении или заключении?

3. Напишите два-три варианта вступления к сочинению.

4. Какой из вариантов подошел бы в качестве заключения?

Задания для группы № 2.

1. Найдите и прочитайте отрывок, в котором автор уподобляет русский язык дереву.

2. Почему автор называет русский язык «могучим древом, укорененным в веках»?

3. Что означают выражения *восточный ветер* и *западный ветер*? Способны ли они поколебать древо языка русского? Почему?

4. Как вы понимаете слова автора о том, что эти «ветры» лишь освежают, усиливают «древо русского языка»?

5. Отвечая на эти вопросы, напишите комментарий к примеру-иллюстрации из текста.

Задания для группы № 3.

1. Внимательно прочитайте фрагмент текста. (Предложения № 17–27.)

2. Как вы понимаете слова Б. Екимова об «охранении русского языка»? Почему публицист выбирает старославянское, книжное слово *охранение*?

3. Для чего автор приводит пример того, как малые ребята расчищают родники в родных деревнях и хуторах?

4. Какую мысль хотел донести до молодого читателя автор этим примером?

5. Оформите ответы на вопросы в виде связного мини-текста.

Задания для группы № 4.

1. Найдите и выпишите предложения, в которых выражена позиция автора по проблеме экологии языка. (Предложения № 6 и № 13.)

2. Выразите осмысленное отношение к этим словам. Разделяете ли вы мнение автора?

3. Сформулируйте собственное (обобщенное) мнение по проблеме экологии языка.

4. Считаете ли вы созвучным лейтмотиву текста Б. Екимова высказывание И.С. Тургенева о языке: «Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, этот клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками»?

5. Можно ли использовать слова писателя в качестве аргументации собственного мнения?

5. Представление проектов.

6. Обсуждение заданий. Инструктаж.

Варианты заданий:

1) Оформление (написание) сочинения по материалам урока (базовый уровень).
2) Сообщение о Д.С. Лихачеве и его вкладе в отечественную культуру и науку (повышенный уровень).

3) Знакомство с содержанием статьи Д.С. Лихачева «Экология культуры» (повышенный уровень).

4) Подбор текстов для работы над сочинением по проблеме экологии культуры (творческий уровень).

5) Подбор примеров-аргументов для обоснования своей позиции по проблеме экологии культуры (творческий уровень).

7. Рефлексия.

«Свободный микрофон».

– Ребята, актуальные проблемы обсуждаются в разных аудиториях, на разных площадках. Поистине полюбившимся многим людям является жанр ток-шоу. Наверное, каждый из нас хотя бы раз представлял себя участником ток-шоу, хотел бы высказать свое мнение на всю страну. Я предлагаю вам почувствовать себя героем такого шоу.

(Выдаются листы с вопросами для фиксации ответов.) Примерный круг вопросов:

- Какая информация привлекла ваше внимание?
- Что особенно удалось на уроке?
- Что нового вы узнали на уроке?
- Работа какой группы показалась вам самой плодотворной?
- Чей ответ запомнился, показался самым ярким?

– Выберите один вопрос, с ответом на который вы хотели бы выступить. Используя «свободный микрофон», оцените сегодняшний урок и работу свою и товарищей (само- и взаимооценка).

8. Выставление отметок.

Н.Ф. ТЕТЕРЕВЯТНИКОВА

ГБОУ РО «Неклиновская школа-интернат с первоначальной лётной подготовкой
имени Четвёртой Краснознамённой Воздушной Армии»
с. Николаевка,
Ростовская обл.

Рабочая тетрадь

Слитное и раздельное написание *не* с различными частями речи

Дорогие ребята!

Мы начинаем публикацию рабочей тетради «Слитное и раздельное написание *не* с различными частями речи», которая даст вам возможность закрепить правописание *не* с именами существительными и прилагательными, глаголами, деепричастиями, причастиями, наречиями в рамках школьной программы для V–VII классов. Эта рабочая тетрадь научит вас процессу применения правил в практике, т.е. в ходе письма.

Предлагаемые в тетради задания доступны всем учащимся и носят развивающий характер.

Одни из них вызовут у вас, ребята, необходимость вновь обратиться к тому или иному орфографическому правилу о слитном и раздельном написании *не*, еще раз прочитать данное правило и осмыслить способ орфографического действия при выборе слитного/раздельного написания *не*.

Другие задания помогут вам привести в систему свои знания, обобщить их с помощью определения признаков, от которых зависит выбор правильного написания *не*; научат сопоставлять смешиваемые примеры; составлять таблицы и рассказы на лингвистическую тему.

В тетради много творческих заданий: письменные ответы на вопросы, написание рассказов-сообщений, сочинений-миниатюр, различных по стилю и типу речи, и многие другие. Но помните, что основа творческих упражнений – все-таки знания! Вам не раз придется, выполняя творческие упражнения, обратиться за помощью к различным словарям и справочникам, энциклопедиям, интернет-ресурсам, при этом выступая в роли юного ученого-исследователя.

Надеемся, что эта рабочая тетрадь станет вам хорошим помощником в овладении слитным/раздельным написанием *не* с различными частями речи, поможет понять, что знания правил орфографии необходимы нам при письме. Цель рабочей тетради как раз и состоит в том, чтобы сформировать у вас, ребята, умения и навыки самостоятельно опираться на правила слитного/раздельного написания *не* при создании собственных связных высказываний.

Удачи!

Слитное и раздельное написание *не* с именами существительными

1. Прочитайте текст. Скажите, какова его основная мысль. Спишите. Устно объясните, почему в первом выделенном существительном *не* пишется слитно, а во втором – раздельно.

Мне в жизни люблю **невзгоду**
Забыть помогала всегда
Не праздная скука, **не отдых**,
А добрая тяжесть труда.
(М. Матусовский).

Письменно расскажите о правописании *не* с именами существительными (проиллюстрируйте ответ собственными примерами).

2. Из данных словосочетаний в левый столбик выпишите существительные, в которых *не* является частью корня; в правый столбик – существительные, где *не* является приставкой.

Жаловаться на нездоровье, интересная незнакомка, полная немощь, испытывал ненависть, неполадки в работе, мелкие невзгоды, долгое ненастье, маленькая неточность, сказал неправду, добить неприятеля, большое несчастье, проявил неуважение, отсутствие недостатков, нехватка угля, недоумение во взгляде, отличался неряшливостью, небрежность в письме, невнимание к ошибкам.

3. Прочитайте выразительно текст. Как бы вы его озаглавили? Что вы вложили в свое заглавие: тему или идею текста? Устно объясните, почему выделенные существительные пишутся с *не* раздельно. Спишите.

Вступающим в жизнь говорю наперед:
Железо кузнец, а **не молот** кует.
Птицу сбивает **не дробь**, а стрелок.
Хлеб выпекает **не печь** – хлебопек.
Так было и будет. И в атомный век
Не атом владычит, а человек.
(Л. Татьяничева).

4. Напишите ответы на вопросы в форме одного слова – существительного с *не*. Слова-ответы запишите, используя прием поморфемного письма.

Образец. Как называется человек, которому не сидится на месте? – Не-по-сид-а.

- 1) Как называется грубый, невоспитанный человек? – _____.
- 2) Как называется неаккуратный человек? – _____.
- 3) Как мы говорим о малообразованном человеке? – _____.
- 4) Как называется состояние человека, вызванное непониманием, неясностью чего-либо? – _____.
- 5) Как называется неправильное, ошибочное понимание? – _____.
- 6) Как называется отсутствие кого/чего-либо в нужном количестве? – _____.
- 7) Как называется болезненное состояние? – _____.

Слова для справок: *недомогание* (или *недуг*), *недостаток* (или *нехватка*), *недоумение*, *невежда*, *неряха*, *невежа*, *недоразумение*.

5. Прочитайте пословицы и поговорки. Вставьте вместо пропуска подходящие по смыслу существительные с *не*. Подчеркните как члены предложения только те существительные, в которых *не* является приставкой.

- 1) Ученье – свет, а _____ – тьма. 2) _____ поддакивает, а друг спорит. 3) В _____ не унывай, а печаль одолевай. 4) Голодная воля лучше сытой _____.
- 5) Прибирай остаток – меньше будет _____. 6) Не заслонишь солнца рукавицей, не убьёшь молодца _____. 7) Не всё же _____, проглотит и красно солнышко. 8) Дурной язык – голове _____. 9) Букварь – _____, а раскусишь – сладко.

10) Книга – _____, а к себе манит. 11) _____ лежит, а знайка далеко бежит. 12) _____ шьет, а руки. 13) _____ варит, а стряпуха. 14) Дом возвести – _____ заплести. 15) _____ красит человека, а добрые дела.

Слова для справок: *незнайка, небылица, несчастье, неученье, недруг, ненастье, неволя, недостаток, не сайка, неприятель, не игла, не одежда, не котел, не плетень, не пряник, не товарищ.*

Объясните лексическое значение слова *стряпуха* (поговорка 13), подобрав к нему синоним. Письменно объясните, как вы понимаете пословицу 8.

6. Прочитайте загадки. Спишите, раскрывая скобки. Устно объясните правописание *не* с существительными.

(Не)огонь, а жжется. (Крапива.) 2) (Не)куст, а с листочками, (не)рубашка, а сшита, (не)человек, а рассказывает. (Книга.) 3) (Не)король, а в короне, (не)гусар, а при шпорах, на часы не глядывает, а время знает. (Петух.) 4) (Не)море, (не)земля, корабли не плавают, а ходить нельзя. (Болото.) 5) С хвостом, а (не)зверь, с перьями, а (не)птица. (Рыба.) 6) Гуляет в поле, да (не)конь; летает на воле, да (не)птица. (Метель и вьюга.) 7) (Не)море, а волнуется. (Нива.)

Какие еще загадки вы знаете, где употребляются существительные с *не*? Запишите одну из них.

7. К данным существительным подберите антонимы-существительные с приставкой *не-*. Составьте с антонимами и запишите словосочетания.

Образец. *Воля – неволя; тяжелая неволя.*

Друг, знание, счастье, удача, ловкость, достаток, доверие, удобство, милость.

8. Из данных слов составьте и запишите предложения. Раскройте скобки. Существительные с *не* разберите по составу.

- 1) Не, человека, украшает, (не)брежность, делах, в.
- 2) Вечерами, любил, всякие, мой, (не)былицы, дедушка, рассказывать.
- 3) Из-за, я, ошибку, контрольной, в, работе, (не)внимательности, допустил.
- 4) В, году, этом, (не)добор, был университет, в, филологический, на, факультет.
- 5) Учитель, в, тестовой, заметил, моей, работе, (не)дочет, один, маленький, всего.
- 6) Разве, не, это, профессионалы?

9. Составьте по данным схемам словосочетания и запишите их. Обозначьте в словосочетаниях главное слово.

- 1) сущ. с *не-* + сущ. с *не-*;
- 2) прил. + сущ. с *не* в корне;
- 3) глагол + сущ. с *не-*;
- 4) прил. + сущ. с *не-*;
- 5) глагол + сущ. с *не* в корне.

10. Какая орфограмма объединяет данные существительные? Составьте с каждым из них простое предложение. В предложениях обозначьте грамматическую основу.

Недотрога, невежда, невидаль, неряха, невежа.

К словам *ненастье, негодование, невежа* подберите одно-два однокоренных слова. Запишите их. Укажите сверху, какими частями речи являются однокоренные слова.

11. Напишите, согласны ли вы с данным высказыванием Л. Толстого. Почему? Используйте в своем ответе не менее пяти существительных с *не*.

Знание только тогда знание, когда оно приобретается усилиями своей мысли, а не памяти.

12. Напишите, что обозначают данные устойчивые выражения. Составьте и запишите с каждым из этих фразеологизмов предложение с прямой речью. Начертите пунктуационные схемы предложений.

Экая незадача; что за невидаль; всеми правдами и неправдами; не лыком шит.

Какие еще фразеологизмы вы знаете, где употребляются существительные с *не*? Запишите их.

13. Напишите сочинение на тему «Осенью, во время ненастья, лес имеет особенно унылый вид» (В. Арсеньев). Используйте в своем сочинении 5–7 существительных с *не*. Каким типом речи вы воспользовались при написании сочинения? Аргументируйте ответ.

14. Подготовьтесь к словарному диктанту. Графически объясните правописание *не* с именами существительными.

1. Не вежливость, а грубость; смешной Незнайка; неспособность к музыке; абсолютная неграмотность; невыдержанность стиля; чувствовать неприязнь; не беда, а радость; обыкновенная невнимательность; не грубость, а ласка; неаккуратность ученицы; неточность в ответе; не везение, а упорный труд; получил незачет; обаятельный незнакомец; он не владелец дома; проявил свое невежество; неправильность речи; приехал в ненастье; узнал о планах неприятеля; неудачи преследовали старого чудака; несходство звуков; не старость, а молодость; жестокая неправота; поведал о своих неприятностях; не правда, а ложь; веселые небылицы; забавный непоседа; слезы негодования; голубые незабудки; одолел недуг; явная неправда; нерешительность характера; красные от недосыпа глаза; маленький неряха; испытывал ненависть; не милосердие, а жестокость; расстроен невниманием мамы.

2. Несчастье в доме; чувство недовольства; исправить недоработки; неясность контуров; неудачник по жизни; подвело нездоровье; нелепость слухов; не добро, а зло; не радость, а печаль; не любовь, а дружба; невежда в физике, а в музыке знаток (И. Крылов); оказался не специалистом, а мошенником; не вымысел, а правда; от несчастий не уйти; такая непосредственность; жил в неволе; не драгоценности, а бижутерия; он не трус; склонный к ненависти; нежелание учиться; не богач, а бедняк; это не орел; он мне не конкурент; не встреча, а разлука; нелогичность высказывания; обнаружили недостачу; неисполнение поручений.

3. Несвязность речи; абсолютная необразованность; беспечные невежды; необъективность в оценке труда; неодобрение отца; неоказание помощи; неосторожность в высказываниях; в комнате не порядок; указали на недостатки; накопились неплатежи; проявил не преклонность; непристойность в поведении; непричастность к пропаже; виноват не шофер; неточность в расчетах; неудовлетворенность поездкой; неблагодарность ученицы; неактуальность проблемы; небоеспособность взвода; извинился за невежество; ряд неудач; состояние невесомости; он не артист; терпеть невзгоды; стал невидимкой.

Л.Г. ЛАРИОНОВА
г. Ростов-на-Дону



Поэтимы

(Поэтические загадки по этимологии)

95. Каштан, шатен и кастаньеты,
Пусть и по-разному одеты,
Росли на дереве одном,
Хотя не ведают о том.

Ответ:

Каштан – латинское *castaneus* с [ст], из немецкого (поэтому у нас [шт]) через польский; *шатен* – старофранцузское *chastain*, совр. *châtaigne* 'каштан, каштановый' (Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etymonline.com>); *кастаньеты* – испанское (уменьшительное *castañetas*, по сходству музыкального инструмента с плодами каштана) через ряд языков (Этимологические онлайн-словари русского языка [Электронный ресурс]. – URL: lexicography.online-etymology).

96. Поэт, что грядущему словом служил,
Закупки солидные впрок
И тот, чей прогноз перспективы открыл,
Имеют единый источник.

Ответ:

Футурист 'поэт будущего', русск. *будетлянин* (слово В. Маяковского). Это течение в искусстве в 1909 г. было названо итальянцем Ф.Т. Маринетти *futurismo*, от латинского *futurum* 'будущее'; *фьючерс* – 'это контракт, по которому покупатель обязуется купить, а продавец – продать нечто к определенной дате; сделка на будущее' – от английского *futures*; *футуролог* 'предсказатель будущего' – слово предложено А. Хаксли в 1946 г. (Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etymonline.com>).

97. Ой, 'грамота вольностей' трудно далась
Тем, 'кто ее был добиваться готов',
Подобно и 'схема земель' назвалась,
Позднее добавлен был 'список хитов'.

Ответ:

В русской традиции *хартия* вольности восходит к греческому, в европейские языки слово пришло через латынь (лат. *charta*, греч. *χάρτης*); здесь целый ряд загадок: источник слова предположительно египетский, первоначально это 'папирус', позднее 'пергамент', затем 'бумага' (Этимологические онлайн-словари русского языка [Электронный ресурс]. – URL: lexicography.online-etymology). Поборники Хартии вольностей 1836–1848 гг. *чартисы* – от того же корня в английском варианте: от *The People's Charter* 'Хартия народа' – *Chartist* 'чартист' с 1838 г. (Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etymonline.com>); географическая *карта*, игральные *карты* и *картон* – из тех западноевропейских языков,

в которых начальная греческая буква читалась без придыхания (не [х]). В русский язык слово *карта* пришло из польского. *Чарт* – совсем свежее заимствование из английского, где *chart* обозначало также географическую карту, не только список товаров.

98. Лесная птичка с пестрым опереньем,
И ягода горит не для варенья,
И знатная пеструшка из фольклора –
А все ли названы по схожести декора?

О т в е т:

Иногда можно прочесть, что рябчик часто осенью питается ягодами рябины, однако название ему дано не по гастрономическим предпочтениям. *Рябчик*, *рябина* и *Курочка Ряба* названы так по причине рябой (в каком-то смысле) окраски (Этимологические онлайн-словари русского языка [Электронный ресурс]. – URL: lexicography.online/etymology).

99. В одном «потеют», а в другой
Вперед «ныряют» головой.

О т в е т:

Два английских названия похожих вязаных вещей: *свитер* – букв. 'потник; то, в чем потеют'; *sweater* от *to sweat* 'потеть' (Этимологические онлайн-словари русского языка [Электронный ресурс]. – URL: lexicography.online/etymology). *Пуловер* – букв. 'натягиваемое сверху, поверх': с 1871 г. – прилагательное для описания модельной обуви, сшитой по ноге; с 1875 г. – род покрывающего материала для шляп; и только с 1925 г. – вид свитера (сокращение от *pullover sweater* 'натягиваемый свитер', с 1912 г.) (Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etymonline.com>).

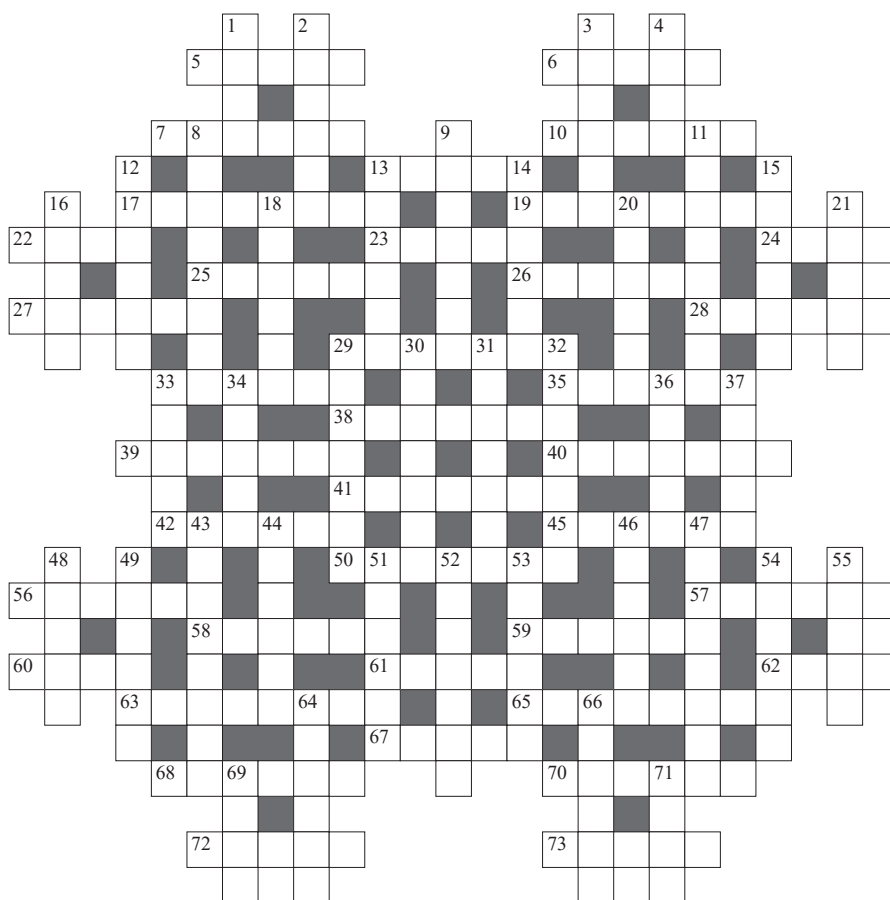
100. В супах я к месту и в венках,
Сестра – в Петrarкиных стихах.
А как зовут, друзья, того,
На голове я у кого?

О т в е т:

Обратим внимание на подсказку – это супы и венки, поэтому первое слово – это *лавр* (лавровый лист/венок), которое, как и имя *Лавр*, пришло из латинского и, как и греческое *Дафна* – букв. 'лавр', восходит к неизвестному доиндоевропейскому языку Средиземноморья, в котором [д] – [л] и [в] – [ф] чередовались или не различались (Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etymonline.com>); *Лаура* – имя героини Петrarки, того же происхождения; *лауреат* – прямо из латыни, 'увенчанный лаврами'.

В.В. ШАПОВАЛ
Москва

Кроссворд



По горизонтали. 5. Город в Северной Италии. 6. Русский художник – автор картины «Запорожцы пишут письмо турецкому султану». 7. Приток реки Великой. 10. Огородное растение. 13. Французский писатель XVIII в. – автор романа «История кавалера де Грие и Манон Леско». 17. Старинный крытый экипаж. 19. Оборудованное место для причаливания и стоянки судов. 22. Испанский национальный танец. 23. Австрийский поэт-романтик. 24. Русское соответствие английскому имени *Джейкоб*. 25. Промысловая рыба семейства лососей. 26. Подвижное соединение двух частей механизма, вращающихся одна относительно другой. 27. Итальянский живописец XVII в. 28. Принадлежность для шитья. 29. Южное дерево семейства ильмовых, родственник вяза. 33. Диалектное название гречихи. 35. Гора в Турции, называемая армянами *Масис*. 38. Имя богатыря святорусского в поэме Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». 39. Поэтическое имя возлюбленной в поэзии В.А. Жуковского. 40. Правый приток Амура. 41. Вид конфеты. 42. Осевшие на дно твердые частицы в жидкости. 43. Рассказ А. Платонова. 50. Пустыня в Южной Америке. 56. Высушенные половинками абрикосы без косточек. 57. Металл. 58. Адресант дедушки Константина Макарыча. 59. Город в Грузии. 60. Насекомое – враг платяных шкафов. 61. Чулочно-носочное изделие, укрывающее ноги от ступни до колена – элемент экипировки Катьки в поэме А. Блока «Двенадцать». 62. Персонаж пьесы М. Горького «На дне». 63. Фамилия Ромео. 65. Подмосковный городок. 67. Верхняя часть дерева. 68. Один из

древнегреческих героев-близнецов. **70.** Пьеса Е. Шварца. **72.** Ядовитое растение. **73.** Вид художественной обработки металла.

По вертикали. **1.** Вещество, которым Одиссей залепил уши спутников, чтобы защитить их от волшебного пения хищных Сирен. **2.** Небольшая певчая птичка. **3.** Венгерский поэт XIX в. **4.** Советский эстрадный певец. **8.** Город в Греции. **9.** Место заключения, тюрьма. **11.** Архитектурное украшение – колесница с четверкой лошадей. **12.** Тип безударного вокализма в русских говорах. **13.** Помещение для проживания больных в стационаре. **14.** Край леса. **15.** Произведение Л.Н. Толстого. **16.** Главный город Горного Бадахшана. **18.** Город в США, славящийся своими пляжами. **20.** Жанр инструментальной музыки. **21.** Предмет из столового прибора. **29.** Другое название ласточки. **30.** Древний город на территории современной Италии. **31.** Знак из двух черточек в виде двух крыльев. **32.** Восточное кафе – дом для чаепития. **33.** Итальянский композитор и дирижер – участник первых постановок балетов П.И. Чайковского в Петербурге. **34.** Способ обработки металла. **36.** Командный вид спорта. **37.** Сосуд для приготовления кофе. **43.** Элегия В.А. Жуковского. **44.** Озеро в Псковской области. **46.** Повесть Л.Н. Толстого. **47.** Поселок в Московской области. **48.** Степной грызун, байбак. **49.** Вечнозеленое растение. **51.** Ампула театрального актера. **52.** Русский поэт XVIII в. **53.** Сельскохозяйственное орудие. **54.** Имение бедных теток в романе М.Е. Салтыкова-Щедрина «Пошехонская старина». **55.** Река в Забайкалье. **64.** Млекопитающее семейства зайцев. **66.** Складные очки с ручкой. **69.** Российский межпланетный корабль. **71.** Вид искусства.

Дополнительные вопросы и задания к кроссворду

По горизонтали.

- 10.** Вспомните пословично-поговорочные выражения с этим словом.
- 13.** Назовите композитора – автора оперы «Манон Леско».
- 17.** В каком значении вам больше знакомо это слово?
- 19.** Какие пушкинские строки, где встречается это слово, приходят вам на память?
- 22.** Вспомните музыкальное произведение русского композитора, в названии которого есть это слово.
- 26.** Какое устойчивое сравнение, содержащее это слово, вы знаете? На чем оно основано? Приведите пример его употребления.
- 27.** Какие фразеологизмы содержат формы этого слова?
- 29.** Назовите еще одного представителя фауны с таким наименованием.
- 31.** В каких случаях еще используют это слово?
- 42.** Назовите переносное значение этого слова. Какое фразеологическое значение с его формой приходит на ум?
- 58.** В каком значении употреблялся омоним-апеллятив этого имени в XIX – начале XX в.?
- 62.** Какого еще носителя этого имени вы знаете? Что значит нарицательный омоним этого имени?
- 68.** Как звали второго брата?
- 70.** Как называется кинофильм, созданный по этой пьесе? Кто ее экранизировал?
- 72.** В каких популярных песенных строчках не подразумевается выделенное в вопросе свойство растения?
- 73.** Вспомните особенности употребления однокорневого омонима этого слова в поэзии А.С. Пушкина.

По вертикали.

- 9.** Можно ли сейчас считать это слово нейтральным обозначением объекта? Вспомните случаи его употребления в русской классической поэзии.

11. Какое известное архитектурное сооружение имеет украшение, называемое этим словом? Какие еще слова в русском языке имеют аналогичное происхождение?
19. Кого еще так называют?
21. Какие устойчивые ассоциации и выражения вызывает у вас это слово?
48. В песне какого композитора встречается это слово?
51. Назовите героя комедии А.Н. Островского, выступавшего на сцене в амплуа, названном этим словом.
54. Какие омонимы этого слова вы знаете?
55. Вы не помните, в каком контексте впервые услышали этот топоним?

ОТВЕТЫ Кроссворд (2019. – № 5)

По горизонтали. 1. Бугорок. 8. Ташкент. 12. Бородино. 13. Единорог. 14. Кентавр. 18. Моль. 19. Слог. 20. Кашка. 22. Сумах. 25. Шилка. 26. Ландо. 27. Орлик. 28. Динка. 29. Тобол. 30. Ментик. 33. Шпага. 36. Багдад. 39. Райнис. 42. Синица. 44. «Ленора». 45. Колибри. 46. Тереза. 47. Престо. 48. «Ванька». 49. Ходики. 50. Подкова. 51. Рантье. 52. Ворота. 55. Шнитке. 58. Тугина. 60. Белок. 63. Яранга. 65. Карло. 66. Виллюй. 67. Ири-на. 68. Герда. 69. Гюрза. 70. Вреде. 72. Слива. 74. Берг. 76. Град. 77. Дагомыс. 81. Хараки-ри. 82. Прототип. 83. Долгуша. 84. Афалина.

По вертикали. 1. Барток. 2. Гаршин. 4. Кратер. 5. Боровичи. 6. Соль. 7. Фишка. 9. Диана. 10. Мопс. 11. Солонина. 15. Ералаш. 16. Тронка. 17. Высота. 20. Кадуй. 21. Шенди. 23. Мабли. 24. Холли. 30. Малахит. 31. Тропики. 32. Крапива. 34. Полюдь. 35. Габрово. 36. Батарея. 37. Гаронна. 38. Драцена. 40. Ниссо. 41. Скопа. 42. Сиваш. 43. Нанси. 53. Рукав. 54. Тарле. 56. Нелли. 57. Тайга. 59. Нарсежак. 60. «Богема». 61. Лорето. 62. Квасцы. 64. Розмарин. 71. Расин. 73. Ворон. 75. Граф. 76. Грот. 77. Дидона. 78. «Галька». 79. Маугли. 80. Спарта.

Тематический указатель статей, опубликованных в журнале «Русский язык в школе и дома» в 2019 году

От А до Я

Елистратов В.С. Из словаря рассказов Н.В. Гоголя: «Коляска» // № 3. – С. 3; Словарь языка Н.В. Гоголя: «Невский проспект» // № 4. – С. 3; Словарь языка Н.В. Гоголя: «Нос» // № 5. – С. 3; Словарь языка Н.В. Гоголя: «Портрет» // № 6. – С. 3; Словарь языка Н.В. Гоголя: «Шинель» // № 2. – С. 3; Словарь языка Тургенева // № 1. – С. 3.

Слова текут – вода живая

Арапова Н.С. Кто придумал слово стервоза? // № 5. – С. 9; Сушуар и климазон // № 2. – С. 9; Текст напечатан в два столбца // № 6. – С. 6; Тропики и субтропики // № 3. – С. 6; Эк окопировался! // № 4. – С. 8.

За строкой текста

Кимягарова Р.С. А вы, друзья, как ни садитесь, всё в музыканты не годитесь // № 1. – С. 7.

Речевой этикет

Василовский В.Э. Что общего между церковнославянским и русским разговорным языком? // № 5. – С. 11.

Риторика для родителей

Ипполитова Н. А., Ерохина Е.Л. Диалог – разговор – беседа // № 1. – С. 11.

Такие разные уроки...

Краснова Н.Н. Урок «Сложноподчиненное предложение с придаточным уступительным» // № 3. – С. 20; **Тетеревятникова Н.Ф.** Сценарий урока русского языка «Проблема экологии языка» (Урок обучения сочинению в XI классе) // № 6. – С. 12.

Дидактический материал

Пахнова Т.М. Подготовка к итоговому собеседованию при обучении русскому языку // № 3. – С. 11; № 4. – С. 10; № 5. – С. 17.

У нас на уроке

Долбина Л.Б. Задания для подготовки к итоговому собеседованию по русскому языку // № 1. – С. 16; **Литвинова Л.В.** Проверочная работа в начале года (V класс) // № 1. – С. 18; **Пересветова Е.В.** Пишем кулинарный рецепт, или «Эзготическое блюдо» // № 3. – С. 14; Рассказываем об экскурсии // № 2. – С. 11.

А я делаю так...

Абрамова М.С. Создание монолога за одну минуту (Подготовка к устному собеседованию по русскому языку) // № 4. – С. 13; **Захарова Н.П.** Организация исследовательской деятельности обучающихся V–VI классов на основе «Рассказов о всякой живности» В.И. Белова // № 6. – С. 9; **Монетова Е. О.** «В кафе у дядюшки Глагола». Повторение изученного о глаголе в V классе // № 3. – С. 18; **Сагитова А.Ф.** Игра «Охотники за признаками» // № 2. – С. 16.

Нам пишут...

Гиль Н.В. Воспитать вдумчивого читателя // № 5. – С. 19; **Голова К.В.** Особенности преподавания русского языка в православной гимназии // № 2. – С. 18;

Шаповалова А.Э. QR-технология на уроках русского языка и литературы // № 4. – С. 18.

Проба пера

Соколова Варвара. Утро; **Рагулин Иван.** Выброшенный коврик; **Сиднев Ваня.** Послеобеденный сон; **Овчинникова Юля.** Хитрый кот; **Романенко Ярослав.** Конфета и котлета; Сон; Зубная фея // № 1. – С. 20.

Рабочая тетрадь

Ларионова Л.Г. Слитное и раздельное написание *не* с различными частями речи. Слитное и раздельное написание *не* с именами существительными // № 6. – С. 15.

Игры. Шарady

Чупашева О.М. Лингвистические задачи // № 5. – С. 22; **Шаповал В.В.** Поэтимы (Поэтические загадки по этимологии) // № 1. – С. 21; № 2. – С. 21; № 4. – С. 20; № 6. – С. 19.

Так говорят дети... // № 2. – С. 20; № 3. – С. 10.

Листая календарь // № 1. – С. 10; № 2. – С. 10; № 5. – С. 10, 16; № 6. – С. 8.

Кроссворд // № 1. – С. 23; № 2. – С. 23; № 3. – С. 23; № 4. – С. 23; № 5. – С. 23; № 6. – С. 21; Дополнительные вопросы и задания к кроссворду. – С. 22.

Ответы Кроссворд // № 1. – С. 24; № 2. – С. 24; № 3. – С. 24; № 4. – С. 24; № 5. – С. 24; № 6. – С. 23.

Русский язык в школе и дома. 2019. № 6. 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

Уважаемая Наталия Анатольевна!

Сердечно поздравляю Вас и всю редакционную коллегию с 105-летием журнала «Русский язык в школе».

За время своего существования «Русский язык в школе» зарекомендовал себя как настольная книга для языковедов, учителей и учащихся, интересующихся родным языком и культурой, а вековая история журнала собрала в себе публикации выдающихся ученых-русистов.

Желаю журналу «Русский язык в школе» процветания, а Вашей команде – сил, энтузиазма и дальнейших творческих успехов.

С уважением,
депутат Государственной Думы ФС РФ
П.О. Толстой

Уважаемые коллеги!

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова поздравляет редакционную коллегию, редакционный совет и коллектив сотрудников журнала «Русский язык в школе» со знаменательной датой – 105-летием со дня основания!

Научно-методический журнал «Русский язык в школе» – активный куратор и наставник в продвижении передового методического опыта преподавания русистики, русского языка, культуры речи, русской словесности.

Мы гордимся, что именно в здании нашего университета – тогда Ярославской мужской классической гимназии – в 1914 году стараниями ее учителя словесности Алексея Матвеевича Лебедева был подготовлен первый выпуск методического вестника «Родной язык в школе», который в дальнейшем получил статус научно-методического журнала «Русский язык в школе». Журнал, выпускавшийся в Ярославле в 1914–1917 годах, был своеобразным центром методической и научно-просветительской работы с педагогической общественностью города, где обсуждались актуальные вопросы образования и воспитания, делились своим опытом известные ученые и педагоги, работавшие в учебных заведениях Ярославской губернии. И в настоящее время научно-методический журнал «Русский язык в школе» высоко держит планку популярного и востребованного научно-методического издания.

Преподавательский коллектив, ректорат университета выражают глубокую благодарность редакционному совету и редакционной коллегии журнала за неоценимый научный и практический вклад в просветительскую работу в области русистики и филологического образования, повышения квалификации преподавателей-филологов, деятельную поддержку молодых научных кадров. Мы по достоинству оцениваем высокий профессионализм авторского коллектива и дорожим плодотворным сотрудничеством с редакцией журнала.

С пожеланиями успехов в благородном деле развития потенциала российской филологической науки и прикладных исследований гуманитарного направления,
ректор университета А.И. Русаков

Памятные даты 2020 года

В.И. Абаев (1900–2001) – 120 лет со дня рождения
С.И. Абакумов (1890–1949) – 130 лет со дня рождения
М.М. Бахтин (1895–1975) – 125 лет со дня рождения
Ф.М. Березин (1930–2003) – 90 лет со дня рождения
И.А. Бодуэн де Куртенэ (1845–1929) – 175 лет со дня рождения
А.В. Бондарко (1930–2016) – 90 лет со дня рождения
В.И. Борковский (1900–1982) – 120 лет со дня рождения
Р.А. Будагов (1910–2001) – 110 лет со дня рождения
А. Вайан (1890–1977) – 130 лет со дня рождения
Д.Н. Введенский (1890–1968) – 130 лет со дня рождения
В.В. Виноградов (1895–1969) – 125 лет со дня рождения
В.И. Водовозов (1825–1886) – 195 лет со дня рождения
В.П. Григорьев (1925–2007) – 95 лет со дня рождения
Я. Гримм (1785–1863) – 235 лет со дня рождения
О. Есперсен (1860–1943) – 160 лет со дня рождения
Л.П. Жуковская (1920–1994) – 100 лет со дня рождения
В.Ф. Иванова (1920–2001) – 100 лет со дня рождения
А.В. Кирпичников (1845–1903) – 175 лет со дня рождения
Е. Курилович (1895–1978) – 125 лет со дня рождения
Т.А. Ладыженская (1925–2017) – 95 лет со дня рождения
А. Лескин (1840–1916) – 180 лет со дня рождения
В.А. Малаховский (1890–1966) – 130 лет со дня рождения
С.И. Ожегов (1900–1964) – 120 лет со дня рождения
М.В. Панов (1920–2001) – 100 лет со дня рождения
М.П. Погодин (1800–1875) – 220 лет со дня рождения
В.К. Поржезинский (1870–1929) – 150 лет со дня рождения
Н.С. Пospelов (1890–1984) – 130 лет со дня рождения
В. Порциг (1895–1961) – 125 лет со дня рождения
А.А. Потебня (1835–1891) – 185 лет со дня рождения
П.И. Прейс (1810–1846) – 210 лет со дня рождения
Г.Н. Приступа (1920–1996) – 100 лет со дня рождения
А.А. Реформатский (1900–1978) – 120 лет со дня рождения
Д.Э. Розенталь (1900–1994) – 120 лет со дня рождения
Л.И. Ройзензон (1920–1977) – 100 лет со дня рождения
А. Сешэ (1870–1946) – 150 лет со дня рождения
В.Н. Телия (1930–2011) – 90 лет со дня рождения
А.И. Томсон (1860–1935) – 160 лет со дня рождения
О.Н. Трубачёв (1930–2002) – 90 лет со дня рождения
Н.С. Трубецкой (1890–1938) – 130 лет со дня рождения
Л.В. Успенский (1900–1978) – 120 лет со дня рождения
В.А. Флёров (1860–1919) – 160 лет со дня рождения
В.М. Чистяков (1890–1965) – 130 лет со дня рождения
А.Б. Шапиро (1890–1966) – 130 лет со дня рождения
П. Шафарик (1795–1861) – 225 лет со дня рождения
Л.В. Щерба (1880–1944) – 140 лет со дня рождения