

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

2020. – Т. 81. – № 2



Многие статьи этого номера журнала посвящены памяти Таисы Алексеевны Ладыженской. 5 апреля ей исполнилось бы 95 лет. Кажется, что она по-прежнему рядом с нами. Труды Таисы Алексеевны, ее личность занимают особое место в жизни каждого словесника.

Почему это место особое? Прежде всего потому, что Таиса Алексеевна является одним из авторов учебника по русскому языку, который уже более 40 лет используется в школе. Эти учебники не надо никому представлять. Они еще живут. Они еще действуют. Они востребованы современной школой, в которой за эти годы произошло множество изменений.

Кроме того, Таиса Алексеевна одна из первых, а может быть, и первая поняла, что нужно учить не просто методике преподавания предмета, а методике взаимодействия с учениками. Именно Таиса Алексеевна утверждала, что и в школе, и в вузе необходима риторика. Риторика как искусство общения. Риторика как искусство взаимодействия. Я очень хорошо помню, как, прочитав статьи Евгении Николаевны Петровой, я пошла проводить урок по теме «Имя прилагательное». Я думала: «Как хорошо! В статье все расписано досконально, каждый этап урока разобран до мелочей!» Довольная, я приступила к уроку... И у меня ничего не получилось. Ничего! Потому что я не Евгения Николаевна Петрова, а мои ученики совсем не похожи на ее учеников. Я убедилась, что механическое использование чужого опыта не может быть эффективным. Можно использовать одно и то же упражнение, можно использовать один и тот же материал, но общаться одинаково нельзя.

Благодаря Таисе Алексеевне в методике преподавания русского языка появились новые направления исследований: как говорить с учениками, как установить с ними контакт, как избежать коммуникативных неудач и др. Не случайно основанная Таисой Алексеевной кафедра педагогического вуза называлась «Культура речи учителя».

Почему мы до сих пор пользуемся наследием Таисы Алексеевны Ладыженской? Потому что она, как никто другой, учила творчеству. Она заботилась о том, чтобы процесс общения, процесс преподавания, процесс учения был творческим – таким, который пробуждает и у преподавателя, и у ученика особые чувства, особые эмоции, особые переживания.

Статьи преподавателей нашей кафедры как раз свидетельствуют о том, что все мы до сих пор обращаемся к трудам Таисы Алексеевны и всегда находим у нее свежие идеи.

(Н. А. Ипполитова, доктор педагогических наук,
профессор, кафедра риторики и культуры речи,
Институт филологии, МПГУ)

Научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе

Основан в августе 1914 года

Выходит 6 раз в год

Том 81

2

2020

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

Харри Вальтер, д-р филол. наук, профессор, Институт славистики, Грайфсвальдский университет, г. Грайфсвальд, Германия

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, научный руководитель, 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 ФСИИ России, г. Москва, Россия

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

Марина Николаевна Приемьшева, 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 Левладовна 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

Наталья Викторовна Патроева, д-р филол. наук, профессор, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, 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

Екатерина Витальевна Пересветова, канд. пед. наук, учитель, школа № 1522 им. В. И. Чуркина, 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	27.02.2020
Формат	70x100 ¹ / ₁₆
Бумага	офсетная
Печ. л.	8
Тираж	550 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. 81

2

2020

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

Harry Walter, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Institute of Slavic Studies, University of Greifswald, Greifswald, Germany

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, Scientific 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

Ilidkó 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

Olga 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

Natalia V. Patroeva, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Tatyana 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

Ekaterina V. Peresvetova, Cand. of Sci. (Ped.), Teacher, School No. 1522 named after V. I. Churkin, Moscow, Russia

Vera A. Pishchalnikova, 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 30 th , 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	27.02.2020
Format	70x100 ¹ / ₁₆
Paper	offset
Printed sheet	8
Edition	550 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>Ерохина Е. Л., Князева О. Ю.</i> К вопросу о преемственности учебных предметов «Школьная риторика» и «Русский родной язык»	7
<i>Филиппова О. В.</i> Рекламные жанры на уроках риторики: от анализа к созданию	13
<i>Курцева З. И.</i> Коммуникативные стратегии и тактики учебного спора-диалога	21
<i>Горбунова М. В., Сальникова О. А.</i> Использование приемов риторизации в процессе изучения речевых норм	27

Обсуждаем, спорим...

<i>Ассуирова Л. В., Хаймович Л. В.</i> Произносительные нормы в аспекте современных требований к знаниям учащихся	33
---	----

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Савова М. Р.</i> Ключевые идеи методического наследия Т. А. Ладыженской	38
--	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Романов Д. А.</i> «Денис, невежде бич и страх»: о лингвостилистических чертах комедий Д. И. Фонвизина (К 275-летию со дня рождения)	42
<i>Патрочева Н. В.</i> Синтаксис «поэта мысли» (К 220-летию со дня рождения Евгения Баратынского)	50

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Карпунин С. А.</i> Конкуренция видов и ее разрешение как творческий акт (На материале видовых вариантов в текстах Ф. М. Достоевского)	56
<i>Девятова Н. М.</i> О сравнительной семантике наречий с префиксом <i>по-</i> и их культурно значимых смыслах	64
<i>Котцова Е. Е.</i> Школьный тематический словарь: принципы отбора лексики, структура словарной статьи	70

Язык и культура

<i>Мартыненко Ю. Б.</i> Окказионализмы в переписке Б. Пастернака и М. Цветаевой ..	76
<i>Щербинина Ю. В.</i> Личные и отыменные прозвища в исторической ретроспективе	83

РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

<i>Антонова Л. Г.</i> Коммуникативные и прикладные технологии в подготовке профессионального филолога	88
---	----

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Пахомов В. М.</i> Дитмар Эльяшевич Розенталь (К 120-летию со дня рождения)	95
---	----

ХРОНИКА

<i>Никитин О. В.</i> V Международный фестиваль науки в МГОУ	94
<i>Куманьева А. Е.</i> Всероссийский съезд учителей и преподавателей русского языка и литературы.....	102
<i>Куманьева А. Е.</i> VI Международный педагогический форум «Русский язык и культура: взаимосвязи и взаимодействие»	102
<i>Куманьева А. Е.</i> Экспертная сессия «Реализация Концепции преподавания русского языка и литературы в контексте выполнения Национального проекта “Образование”»	103

CONTENT

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

<i>Erokhina E. L., Knyazeva O. Yu.</i> On the Continuity between the School Subjects «School Rhetoric» and «Russian Language as a Mother Tongue»	7
<i>Filippova O. V.</i> Advertising Genres in the Lessons of Rhetoric: from Analysis to Creation	13
<i>Kurtseva Z. I.</i> Communicative Strategies and Tactics of Debate as a Learning Tool	21
<i>Gorbunova M. V., Salnikova O. A.</i> The Use of Rhetorical Techniques in the Process of Teaching Speech Norms	27

Discuss and Dispute...

<i>Assuirova L. V., Khaymovich L. V.</i> Pronunciation Standards in the Context of Modern Requirements for Students' Competency Level	33
---	----

METHODOLOGICAL HERITAGE

<i>Savova M. R.</i> Key Ideas of the Methodological Heritage of T. A. Ladyzhenskaya	38
---	----

LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Romanov D. A.</i> «Denis, Nevezhde Bich i Strah» (Denis, the Scourge and Dread of the Ignorants): on the Linguistic-stylistic Features of D. I. Fonvizin's Comedies (To the 275th Anniversary of the Birth)	42
<i>Patroeva N. V.</i> Syntax of the «Poet of Thought» (To the 220th Anniversary of the Birth of Evgeny Baratynsky)	50

LINGUISTIC NOTES

<i>Karpukhin S. A.</i> Competition of Verb Aspects and Its Resolution as a Creative Act (Based on the Material of Aspects Variants in the Texts by F. M. Dostoevsky)	56
<i>Devyatova N. M.</i> On the Comparative Semantics of Russian Adverbs with the Prefix <i>po-</i> and Their Culturally Significant Meanings	64
<i>Kotcova E. E.</i> School Thematic Dictionary: Principles of Vocabulary Selection, Structure of a Dictionary Entry	70

Language and Culture

<i>Martynenko Yu. B.</i> Occasionalisms in the Correspondence of B. Pasternak and M. Tsvetaeva	76
<i>Shcherbinina Yu. V.</i> Personal and Eponymous Nicknames in Historical Retrospective	83

RUSSIAN LANGUAGE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

<i>Antonova L. G.</i> Communicative and Applied Technologies in the Training of a Professional Philologist	88
--	----

LINGUISTIC HERITAGE

<i>Pakhomov V. M.</i> Dietmar Elyashevich Rosenthal (To the 120th Anniversary of the Birth) ...	95
---	----

CHRONICLE

<i>Nikitin O. V.</i> V International Festival of Science in Moscow Region State University	94
<i>Kumanyaeva A. E.</i> All-Russian Congress of Pedagogues of Russian Language and Literature	102
<i>Kumanyaeva A. E.</i> VI International Pedagogical Forum «Russian Language and Culture: Interconnections and Interaction»	102
<i>Kumanyaeva A. E.</i> Expert Session «Implementation of the Concept of Teaching the Russian Language and Literature in the Context of the National Project "Education"» ..	103



DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-7-12

К вопросу о преемственности учебных предметов «Школьная риторика» и «Русский родной язык»

Елена Ленвладовна Ерохина

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,

e-mail: el.erokhina@mpgu.su

Ольга Юрьевна Князева

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,

e-mail: oyu.knyazeva@mpgu.su

Цель исследования, представленного в статье, – обосновать преемственную связь учебного предмета «Русский родной язык» с курсом «Школьная риторика»; актуализировать содержательные и методические аспекты школьной риторики, которые могут явиться опорой в преподавании нового предмета. Ведущий метод исследования – сопоставительный анализ программ и учебных пособий по предметам «Русский родной язык» и «Школьная риторика». В статье доказано, что, несмотря на различающиеся позиции в учебном плане, эти предметы объединяет функция сопровождения основного курса русского языка. Они опираются на формируемую предметом «Русский язык» лингвистическую компетенцию обучающихся, однако имеют свои собственные цели, задачи, соответствующее им содержание и методы изучения. Сделан вывод о том, что цели предмета «Русский родной язык» во многом совпадают с целями курса «Школьная риторика»: достижение воспитательного результата, который выражается в сформированном у учащихся уважительном отношении к родному языку и родной культуре, в развитых гражданских и патриотических качествах школьников; совершенствование коммуникативных умений и культуры речи школьников; формирование метапредметных компетенций. «Русский родной язык» и «Школьная риторика» имеют содержательные пересечения, в их рамках изучаются: ортология, речевой этикет, понятие коммуникативной ситуации, виды речевой деятельности, жанры устной и письменной речи, текст как единица общения, сетикет и др. На примере изучения в курсе «Русского родного языка» в IX классе темы «Научно-учебный подстиль. Доклад, сообщение» раскрыты возможности методики риторики в организации деятельности учащихся, направленной на формирование их коммуникативной компетенции. Сделан общий вывод о том, что при реализации нового учебного курса «Русский родной язык» учителя могут использовать опыт преподавания риторики в школе.

Ключевые слова: *риторика; школьная риторика; русский язык как родной; коммуникативная компетенция; развитие речи*

Ссылка для цитирования: *Ерохина Е. Л., Князева О. Ю. К вопросу о преемственности учебных предметов «Школьная риторика» и «Русский родной язык» // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 7–12. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-7-12.*

On the Continuity between the School Subjects «School Rhetoric» and «Russian Language as a Mother Tongue»

Elena L. Erokhina

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,

e-mail: el.erokhina@mpgu.su

Olga Yu. Knyazeva

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,

e-mail: oyu.knyazeva@mpgu.su

This research was aimed at justifying the continuity between the course «Russian language as a mother tongue» and the course «School rhetoric», as well as to actualize the semantical and methodological aspects of school rhetoric, which can serve as a pillar in the teaching of a new subject. The primary research method was a comparative analysis of the curricula «Russian language as a mother tongue» and «School rhetoric». It is shown that, despite differences in the curriculum, these subjects share the function of supporting the main course of the Russian language. Although both relying on the linguistic competence of students formed by the course «Russian language», these courses have their own goals and objectives, as well as the content and teaching methods. It is concluded that the goals of the «Russian language as a mother tongue» course are largely consistent with those of «School rhetoric», including the pedagogical objective of forming students' respectful attitude towards their mother tongue and native culture; developing students' civic and patriotic qualities; improving communication skills and speech technique of students; the formation of meta-subject competencies. The content of the «Russian language as a mother tongue» and «School rhetoric» courses overlap in covering the following topics: orthology, speech etiquette, the concept of a communicative situation, language activities, genres of oral and written speech, text as a unit of communication, netiquette, etc. The potential of the rhetoric method in organizing the learning activities aimed at the formation of students' communicative competence are demonstrated on the example of the topic «Scientific and academic styles. Report, presentation» covered in Year 9 of the «Russian language as a mother tongue» course. The general conclusion is that teachers can use the experience of teaching rhetoric at school when implementing a new course «Russian language as a mother tongue».

Keywords: *rhetoric; school rhetoric; Russian as a first language; communicative competence; speech development*

A reference for citation: Erokhina E. L., Knyazeva O. Yu. On the continuity between the school subjects «School rhetoric» and «Russian language as a mother tongue». In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2020, vol. 81, No 2, pp. 7–12. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-7-12.

Введение. Включение в образовательные программы начального, основного и среднего общего образования учебного предмета «Русский родной язык» вызывает немало вопросов у всех участников образовательного процесса. Многим учителям русского языка этот предмет кажется совершенно незнакомым, меняющим сложившуюся традиционную систему изучения русского языка в школе. Не секрет, что неизвестное вызывает тревогу, но, когда удается найти в нем что-то знакомое, наступает успокоение, возникает интерес, стремление это новое изучить и освоить.

В статье будет доказано, что у предмета «Русский родной язык» (мы делаем акцент на программе основного общего образования) есть предшественник — хорошо известная учителям «Школьная риторика». Мы рассмотрим преемственную связь между этими учебными предметами; покажем, какие методы обучения риторике в школе могут быть с успехом использованы на уроках русского родного языка.

Методы. В основе нашей работы — метод сравнительного анализа. С помощью сравнения выявляются количественные и качественные характеристики предметов, устанавливаются связи между предметами и явлениями. Учитывая, что «в общеметодологическом плане сравнивать между собой можно любые объекты, но при условии, что это сравнение производится по

какому-либо точно выделенному признаку, свойству, отношению, т. е. в рамках определенного интервала абстракции» [Лебедев 2008: 544], мы кладем в основу сравнения место в учебном плане, цели и содержание учебных предметов «Школьная риторика» и «Русский родной язык». Оговоримся, что мы обращаемся в статье преимущественно к курсу «Школьная риторика», так как проводим сопоставление учебных предметов, реализуемых в основной школе. Однако рассмотренные нами концептуальные основы этого курса реализованы во всем комплексе: «Детская риторика» — в программе начального образования, «Риторика» — в программе среднего образования. Материалом для сравнения в данной статье являются программы и учебные пособия по предметам «Русский родной язык» и «Школьная риторика».

Обсуждение. Рассматриваемые нами учебные предметы **сопровождает** изучение основного курса русского языка. Содержание программы курса «Русский родной язык» «ориентировано на сопровождение и поддержку основного курса русского языка, обязательного для изучения во всех школах Российской Федерации, и направлено на достижение результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования по русскому языку, заданных соответствующим федеральным государственным

образовательным стандартом»¹. Русский родной язык включается в обязательную часть учебного плана образовательной организации. Учебный предмет «Школьная риторика» существует с 90-х гг. XX в. и сопровождает основной курс русского языка как предмет части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений.

Несмотря на различающиеся позиции в учебном плане, эти предметы объединяет функция сопровождения основного курса русского языка. Как известно, сопровождать значит «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом»². Таким образом, рассматриваемые нами учебные предметы функционируют как самостоятельные: они «находятся рядом» с предметом «Русский язык», так как опираются на формируемую им лингвистическую компетенцию обучающихся, однако не являются содержательным расширением разделов основного курса русского языка (как ошибочно может показаться), имеют свои особенные цели, задачи, соответствующее им содержание и методы изучения.

На основе сопоставления программ учебных предметов мы приходим к выводу, что цели предмета «Русский родной язык» во многом совпадают с целями «Школьной риторики», что позволяет нам увидеть предметную связь между этими дисциплинами, рассматривать новый курс как переосмысление основных идей риторики в стремительно меняющемся социокультурном и педагогическом пространстве.

Обоснуем наше утверждение. Важнейшая цель изучения русского родного языка, как указано в программе, — достижение воспитательного результата, который выражается в сформированном у учащихся уважительном отношении к родному языку и родной культуре, проявляющемся в том числе в стремлении сохранять, развивать

и популяризировать родной язык, в развитых гражданских и патриотических качествах школьников³. В программе школьной риторики, разработанной Т. А. Ладыженской, выделен специальный раздел — «Описание ценностных ориентиров содержания учебного предмета», в котором подчеркивается, что одним из результатов обучения риторике является интериоризация (присвоение) школьниками системы ценностей: ценности жизни и человека, ценности общения, ценности добра и истины, ценности семьи, ценности труда и творчества, ценности социальной солидарности, ценности гражданственности и патриотизма⁴. Как видим, в программе Т. А. Ладыженской максимально подробно охарактеризован воспитательный потенциал школьного курса риторики [Курцева 2017], являющийся фундаментом для проектирования других учебных дисциплин, сопровождающих основной курс русского языка.

Очевидно, что следующий блок задач курса «Русский родной язык», направленных на совершенствование коммуникативных умений и культуры речи школьников, на «углубление знаний о таких явлениях и категориях современного русского литературного языка, которые обеспечивают его нормативное, уместное, этическое использование в различных сферах и ситуациях общения»⁵, на «совершенствование умений опознавать, анализировать, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности, соответствия ситуации и сфере общения»⁶, является прямым продолжением и развитием идей школьной риторики, в центре которой — обучение умелой, искусной, эффективной речи [Савова 2009].

Третья группа задач нового учебного предмета актуализирует его возможности по формированию метапредметных компетенций школьников: «совершенствование умений работать с текстом», «развитие проектного и исследовательского

¹ Примерная программа по учебному предмету «Русский родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования [Электронный ресурс]. — URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-rabochaya-programma-po-uchebnomu-predmetu-russkij-rodnoj-yazyk-dlya-obshheobrazovatelnyh-organizatsij-5-9-klassov/> (дата обращения: 13.11.2019) (Примерная программа...).

² Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 1999. — С. 748.

³ Примерная программа... Указ. ресурс.

⁴ Ладыженская Т. А., Ладыженская Н. В. Программа «Риторика» для четырехлетней начальной школы [Электронный ресурс]. — URL: <http://school2100.com/uroki/elementary/rit.php#m4> (дата обращения: 14.11.2019).

⁵ Примерная программа... Указ. ресурс.

⁶ Там же.

мышления»⁷. Может показаться, что эти результаты не находят прямого отражения в программе курса риторики, однако, полагаем, что в основе формирования указанных выше умений находится концептуальная идея Т. А. Ладыженской: «В основе всякого обучения лежит коммуникация, общение, поэтому риторика как практико-ориентированный предмет помогает решать задачи формирования универсальных действий на межпредметном уровне»⁸.

Будучи близкими по своей целевой направленности, учебные предметы «Школьная риторика» и «Русский родной язык» имеют и содержательные пересечения. И в том, и в другом курсе изучаются: ортология, речевой этикет, понятие коммуникативной ситуации, виды речевой деятельности, жанры устной и письменной речи, текст как единица общения, сетикет и др. Учителям, имеющим опыт преподавания риторики, эти элементы содержания хорошо известны.

Подведем промежуточный итог. Как показал сопоставительный анализ, курс «Школьная риторика» («Детская риторика», «Риторика»), разработанный Т. А. Ладыженской еще два десятилетия назад, является фундаментом для создания программ учебных предметов коммуникативной направленности, к которым относится и «Русский родной язык».

Рассмотрим еще один аспект сопоставления этих предметов. Среди планируемых результатов изучения «Русского родного языка», как указано в программе, «овладение основными нормами русского литературного языка, нормами речевого этикета; приобретение опыта использования языковых норм в речевой практике при создании устных и письменных высказываний; стремление к речевому самосовершенствованию»; «совершенствование различных видов устной и письменной речевой деятельности, общения при помощи современных средств устной и письменной коммуникации»⁹. Иными словами, речь идет о практико-ориентированном характере этого курса, о необходимости организации учебной деятельности школьников, направленной на развитие их коммуникативно-речевых умений.

Именно в методике риторики разработана система приемов работы, направленная на формирование у учащихся умений «анализировать речевую (коммуникативную) ситуацию, характер которой определяет стратегию и тактику речевого поведения; ставить и решать коммуникативную задачу, что предполагает поиск ответа на вопрос, зачем, с какой целью следует (или не следует) вступать в общение; пользоваться всем видами речевой деятельности (создание текста в устной и письменной форме и извлечение смысла из читаемого и воспринимаемого на слух текста); оформлять высказывание в соответствии с требованиями жанров речи как моделями типизированных высказываний, которые реализуются в различных значимых для обучаемых сферах общения; использовать потенциал лингвистического образования для самореализации в речевом творчестве, продуктом которого является текст как явление и компонент культурного пространства; реализовать в общении свой творческий потенциал, свою индивидуальность» [Ипполитова 2014: 53–54]. В эту систему приемов включаются риторический анализ устных и письменных текстов, речевой ситуации; риторические задачи; риторические игры [Сальникова 2012].

Приведем пример. Задания, предложенные авторами учебника «Русский родной язык» для IX класса в параграфе «Научно-учебный подстиль. Доклад, сообщение», учитель может дополнить риторическими заданиями, направленными на совершенствование умений девятиклассников создавать текст учебно-научного доклада и выступать с ним перед аудиторией.

Наиболее подробно система обучения созданию доклада, основанная на формировании и развитии необходимых риторических умений в ходе выполнения коммуникативных задач, обоснована в монографии Т. А. Ладыженской [Ладыженская 1975].

В обучение устному докладу целесообразно включить риторический анализ текста-образца. В ходе слушания и анализа текста учащиеся осознают жанровые особенности доклада: принадлежность доклада к сфере научного общения определяется предметом речи (анализом научных проблем); автор сообщает о новых знаниях; использует термины; несмотря на

⁷ Примерная программа... . Указ. ресурс.

⁸ Ладыженская Т. А., Ладыженская Н. В. Указ. ресурс.

⁹ Примерная программа... . Указ. ресурс.

личностное отношение к проблеме, избегает предвзятого отношения к предмету речи, не навязывает своих оценок, а обосновывает их. Доклад принадлежит к научному (учебно-научному) стилю, но имеет черты разговорной речи: включает повторы, паузы, простые предложения, так как сложные предложения плохо воспринимаются на слух; чтобы активизировать слушателей, в докладе используются формы диалогической речи: *мы с вами рассмотрели, как я уже говорил, как видите, я полностью согласен* и т. п.; докладчик стремится обращаться к аудитории и контактировать с ней во время выступления; устное функционирование текста проявляется в особом внимании к вступлению, в котором обосновывается актуальность темы доклада для научного сообщества в целом и присутствующих в частности [Ерохина 2012: 354–356].

Научиться создавать доклад с учетом его жанровых особенностей можно, если на уроке будет предусмотрена ролевая игра «Научная конференция». Так, в работе К. Б. Бархина «Культура слова» [Бархин 2004: 360–366] дается подробная классификация докладов и обосновывается необходимость создания определенной речевой ситуации (часто реализуемой в форме ролевой игры) для произнесения и обсуждения определенного вида доклада.

Можно предложить такой вариант организации занятия. Доклад готовит не один учащийся, а несколько. Речь идет не о совместной подготовке доклада, а об индивидуальном задании, которое параллельно выполняют несколько человек. Кто из учащихся, готовивших доклад, будет непосредственно представлять его, а кто войдет в экспертную комиссию, будет «судить» выступающего, целесообразно определить непосредственно перед началом конференции. Оценку получают и представляющий доклад, и анализирующий его. Учитель возглавляет группу экспертов.

В процессе изучения жанра учебно-научного доклада можно использовать риторические задачи: например, дать учащимся задание подготовить доклад на одну и ту же тему, но для разной аудитории: ученых, младших школьников, специалистов в другой области науки и др., или подготовить доклад на одну и ту же тему, но с разными целями: познакомить с новой

информацией или убедить слушателей в справедливости своей научной гипотезы и др. [Ерохина 2016].

Выводы. Учебный предмет «Школьная риторика» («Детская риторика», «Риторика») реализует важнейшие идеи научной школы Т. А. Ладыженской «Риторика общения». Еще в 60-е гг. XX в. Т. А. Ладыженская разработала методику развития связной речи учащихся, основанную на глубоком и всестороннем исследовании речи школьников. В 90-е гг. XX в. была создана концепция курса «Школьная риторика», подготовлена программа курса и учебники по риторике с I по XI класс, каждый из которых сопровождался методическим пособием для учителя.

Таким образом, можно утверждать, что курс школьной риторики, имеющий многолетнюю историю, опирающийся на серьезные научные основания, обеспеченный методически, проверенный на практике, способен эффективно решать важнейшие задачи современного образования, направленные на формирование коммуникативной компетенции обучающихся.

Представим лишь некоторые возможности риторики как учебного предмета: риторика формирует умение общаться, ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях, ставить и решать коммуникативные задачи (а для этого необходимо совершенствовать в том числе речемыслительную деятельность); способствует овладению моделями речевого поведения, «что обеспечивает познание не только правил создания текстов различной жанровой и стилистической принадлежности, но и тех фрагментов знания о мире, о действительности, о тех связях и отношениях фактов и явлений, которые проявляются и раскрываются в различных текстах» [Ипполитова 2014: 50]; способствует формированию системы ценностей личности на основе обучения эффективному речевому взаимодействию с учетом этических и этикетных норм общения [Ипполитова, Ерохина 2018], осознанию языка как формы выражения национальной культуры и культуры межнационального общения.

Следовательно, можно сделать вывод, что при реализации нового учебного курса «Русский родной язык» учителя могут использовать опыт преподавания риторики в школе. Речь идет и о содержательной

стороне этого предмета, и о методической оснащённости: о разработанных в методике риторики способах и приемах практико-ориентированного преподавания предмета.

ЛИТЕРАТУРА

Бархин К. Б. Гроза и ночь... и другие работы. — М., 2004.

Ерохина Е. Л. Риторический аспект научной речи // Общая риторика: учебное пособие / Н. А. Ипполитова, Е. Л. Ерохина и др. — М., 2012. — С. 354–356.

Ерохина Е. Л. Формирование культуры публичной речи школьников: жанровый подход // Современное профессиональное образование: проблемы, прогнозы, решения. Сб. докл. междунар. науч.-практ. конф. — Казань, 2016. — С. 53–56.

Ипполитова Н. А. Роль риторики в решении задач современного образования // Методика преподавания риторики: учебное пособие / под ред. д-ра. пед. наук, проф. Н. А. Ипполитовой. — М., 2014.

Ипполитова Н. А., Ерохина Е. Л. Принцип вежливости и речевой этикет // Русский язык в школе и дома. — 2018. — № 9. — С. 11–13.

Курцева З. И. Речевой поступок: риторический и методический аспекты. — М., 2017.

Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. — М., 1975.

Лебедев С. А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). — М., 2008.

Савова М. Р. Культура речи как культура речевой деятельности // Наука и школа. — 2009. — № 2. — С. 38–40.

Сальникова О. А. Что такое риторизация? // Русский язык в школе. — 2012. — № 3. — С. 3–8.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT AUTHORS

Елена Ленвладовна Ерохина, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой риторики и культуры речи, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1, г. Москва, 119435, Россия

Ольга Юрьевна Князева, кандидат педагогических наук, доцент, профессор, кафедра риторики и культуры речи, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1, г. Москва, 119435, Россия

REFERENCES

Barkhin K. B. Thunderstorm and night ... and other works. Moscow, 2004. (In Rus.)

Erokhina E. L. The rhetorical aspect of scientific speech. In *Obshchaya ritorika: uchebnoe posobie* [General rhetoric: study guide] / ed. N. A. Ippolitova, E. L. Erokhina. Moscow, 2012, pp. 354–356. (In Rus.)

Erokhina E. L. The formation of the culture of public speech of schoolchildren: a genre approach. In *Sovremennoe professional'noe obrazovanie: problema, prognozy, resheniya. Sbornik dokladov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. [Modern vocational education: problems, forecasts, solutions. Collection of reports of the international scientific-practical conference]. Kazan, 2016, pp. 53–56. (In Rus.)

Ippolitova N. A. The role of rhetoric in solving the problems of modern education. In Ippolitova N. A. (ed.), *Metodika prepodavaniya ritoriki: uchebnoe posobie* [Methods of teaching rhetoric: a training manual]. Moscow, 2014. (In Rus.)

Ippolitova N. A., Erokhina E. L. The principle of politeness and speech etiquette. In *Russkii yazyk v shkole i doma* [Russian language at school and at home]. 2018, No. 9, pp. 11–13. (In Rus.)

Kurtseva Z. I. Speech act: rhetorical and methodological aspects. Moscow, 2017. (In Rus.)

Ladyzhenskaya T. A. The system of work for the development of coherent oral speech of students. Moscow, 1975. (In Rus.)

Lebedev S. A. Philosophy of science: a brief encyclopedia (main directions, concepts, categories). Moscow, 2008. (In Rus.)

Savova M. R. The culture of speech as culture of speech activity. In *Science and School*. 2009, No 2, pp. 38–40. (In Rus.)

Salnikova O. A. What is rhetorization? In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2012, No. 3, pp. 3–8. (In Rus.)

Elena L. Erokhina, Dr. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Head of the Department of Rhetoric and Culture of speech, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 M. Pirogovskaya str, Moscow, 119435, Russia

Olga Yu. Knyazeva, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Professor, Department of Rhetoric and Speech Culture, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 M. Pirogovskaya str, Moscow, 119435, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-13-20

Рекламные жанры на уроках риторики: от анализа к созданию

Ольга Викторовна Филиппова

*Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва,
г. Саранск, Республика Мордовия, Россия,
e-mail: filippovaov@mail.ru*

Цель исследования – обосновать, какими теоретическими сведениями в рамках курса риторики целесообразно обогатить учащихся, каковы должны быть критерии отбора рекламных текстов, в какой логике выстраивать практическую учебную деятельность учащихся. Результаты проведенного исследования основываются на анализе литературы, опыте преподавания, беседах с учителями и учащимися. В статье доказано, что для учащихся старших классов знакомство со структурой и языковыми особенностями рекламы имеет важное теоретическое и практическое значение и соотносится с личностными, метапредметными и предметными результатами освоения учебного курса риторики. Благодаря знакомству с классификацией рекламных жанров и заданиям на анализ рекламных текстов у учащихся развивается способность различать прямые и косвенные способы побуждения, выделять языковые средства, структурирующие разные жанры рекламы. Сделан вывод о том, что углубление знаний учащихся о функциях и структуре рекламного текста, его жанровых разновидностях и речевых приемах воздействия позволяет развивать языковое чутье, умение отбирать значимые для жанра рекламы композиционные элементы и языковые средства.

Ключевые слова: *риторика; рекламные жанры; коммуникативно-речевые умения; анализ рекламного текста; моделирование рекламного текста*

Ссылка для цитирования: *Филиппова О. В. Рекламные жанры на уроках риторики: от анализа к созданию // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 13–20. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-13-20.*

Advertising Genres in the Lessons of Rhetoric: from Analysis to Creation

Olga V. Philippova

*Ogarev Mordovia State University, Saransk, Republic of Mordovia, Russia,
e-mail: filippovaov@mail.ru*

The aim of this study was to substantiate what theoretical knowledge in the field of advertising should be taught, what criteria for the selection of advertising texts should be applied, how such practical training activities of students should be structured. The results of the study were obtained on the basis of teaching practice, literature analysis, interviews of students and teachers. It is shown that the awareness of the structure and linguistic features of advertisement is of great theoretical and practical importance for high-school students, correlating with the personal, metasubject and subject outcomes of mastering the curriculum. Knowledge in the field of advertising genres and assignments aimed at analysis of advertising texts foster students' ability to distinguish between direct and indirect methods of persuasion, as well as to identify language tools that structure different advertising genres. It is concluded that the development of students' knowledge about the functions and structure of advertising texts, genre varieties and speech persuasion techniques develops linguistic intuition, the ability to select compositional elements and language tools that are significant for the advertising genres.

Keywords: *rhetoric; advertising genres; communicative and speech skills; advertising text analysis; advertising text structure*

A reference for citation: *Philippova O. V. Advertising genres in the lessons of rhetoric: from analysis to creation. In Russian language at school [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No 2, pp. 13–20. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-13-20.*

Введение. Школьный курс риторики нацелен на изучение условий и форм эффективной коммуникации и направлен на формирование умений создавать

тексты разных жанров. Содержание блоков «Общение» и «Речевые жанры» для каждого класса отобрано с учетом принципов актуальности и доступности.

В старших классах уделяется внимание речевым жанрам, связанным с профессионально ориентированной коммуникацией (научной, деловой и т. п.). Поскольку реклама представляет собой широко распространенный жанр современного массмедийного дискурса, отражает современные тенденции использования языка, для учащихся старших классов знакомство со структурой и языковыми особенностями рекламы имеет важное теоретическое и практическое значение и соотносится с личностными, метапредметными и предметными результатами освоения учебного курса.

Предметными результатами являются коммуникативно-речевые умения, связанные с анализом и созданием рекламного текста. Метапредметными результатами выступают умения сопоставлять и сравнивать речевые высказывания с точки зрения использованных языковых средств, умение создавать тексты разных типов с учетом замысла, адресата и ситуации общения. К личностным результатам следует отнести формирование коммуникативной компетенции.

При этом учитель риторики, организуя работу по достижению названных результатов, может столкнуться с рядом проблем методического характера: какими теоретическими сведениями целесообразно обогатить учащихся, каковы должны быть критерии отбора рекламных текстов, в какой логике выстраивать практическую учебную деятельность учащихся.

Методы. В статье представлен вариант работы по изучению рекламы на уроках риторики в старших классах. Материал статьи дополняет содержание пособия «Риторика. 11 класс» под редакцией Т. А. Ладыженской¹, первой предложившей ввести рекламу в число речевых жанров, которые должны быть предметом изучения в школе. Результаты проведенного исследования основываются на анализе литературы, опыта преподавания, беседах с учителями и учащимися. Научная новизна заключается в обобщении и систематизации сведений о языке рекламы, подборе речевого материала для уроков риторики и оригинальных заданиях.

¹ Риторика. 11 класс: учеб. пособие для общеобразоват. школы / под ред. Т. А. Ладыженской. — М., 2004.

Изучение рекламы целесообразно разделить на несколько этапов: на первом этапе учащиеся получают риторические знания теоретического характера: о рекламе, ее целеустановке, структуре и жанровых разновидностях, речевом оформлении рекламы, способах и приемах воздействия. С помощью объяснительно-иллюстративного метода, с использованием презентации, учащимся сообщаются необходимые сведения. На втором этапе организуется работа по анализу рекламных текстов. Цель — формирование аналитических риторических умений и через них приобретение риторических знаний инструментального характера: как привлечь внимание к рекламируемому товару и/или услуге, как создать привлекательный рекламный образ и т. п. Основными методами работы выступают частично-поисковая беседа, риторический анализ. На третьем этапе учащиеся включаются в творческую работу — моделирование. Цель — формирование риторических умений создавать рекламный текст или его элементы в заданных учебных условиях.

При отборе рекламных текстов на всех этапах работы необходимо руководствоваться такими критериями, как аутентичность, доступность, соответствие языковым и жанровым нормам, наличие изучаемых речевых приемов и (при всей манипулятивной направленности) этическая и эстетическая ценность.

Обсуждение. Рассмотрим каждый из этапов более подробно.

I. При раскрытии особенностей рекламы придерживаемся той же логики, что и при изучении любого другого речевого жанра: от экстралингвистических факторов к особенностям построения и речевого оформления. Экстралингвистические характеристики предопределяют то, что, по замечанию М. М. Бахтина, «<...> все наши высказывания обладают определенными и относительно устойчивыми формами построения целого» [Бахтин 1986: 448].

Такая логика изложения материала помогает учащимся осознать, что **форма построения рекламы** отражает рекламную целеустановку — проинформировать о наличии и достоинствах товара или услуги, создать привлекательный рекламный образ и тем самым повлиять на адресата, заставив его почувствовать потребность в приобретении.

Учащиеся усваивают, что реклама – это текст, содержащий: 1) информацию о товаре или услугах; 2) побуждение к такому поступку либо мнению, которое приносит рекламодателям какую-нибудь выгоду.

Рекламный текст состоит из таких компонентов, как информативная часть, слоган, реквизиты (телефон, сайт и/или адрес). Информативная часть может быть рассмотрена как часть, имеющая заголовок, зачин, концовку. В рекламном тексте заголовок привлекает потенциального покупателя, интригует. Эту же функцию выполняют зачины. Роль привлечения внимания играет и слоган, однако в отличие от заголовка его основная задача – донесение основной мысли компании. Слоганы рассчитаны на долгую жизнь, они призваны создать и закрепить устойчивый рекламный образ. Позиция слогана, как правило, заключительная, чтобы он остался в памяти. Сильные позиции текста, таким образом, занимают «нужные для адресата и наиболее значимые для образа рекламы характеристики товара» [Клушина 2001: 64]. Кроме того, слоган должен содержать название торговой марки и легко переводиться на другие языки. Например: *Jacobs Monarch. Аромагия сближает*. Данный слоган передает основную концепцию производителя: кофе данной марки обладает таким великолепным ароматом, что способен сбить людей, подарить им прекрасные минуты общения. Желаемый рекламный образ создается благодаря окказиональному образованию.

Как показывает опыт, учащиеся без труда определяют в рекламном тексте слоган. Тем не менее при наличии и заголовка, и слогана это может вызвать затруднения. Для предупреждения затруднений целесообразно в качестве иллюстрации продемонстрировать такой текст, который позволит осознать важные риторические характеристики слогана: фонетический повтор, особый ритм, языковую игру. Например:

Коты готовы на все ради вкуснейшего лакомства Dreamies.

- Играешь с котом?
- Смотри, что вытворяет!

Лакомство для кошек Dreamies: кот за них на все готов!

Смысловая тождественность заголовка и слогана помогает увидеть разницу в форме выражения. Прием сравнения поможет

учащимся осознать: рекламный образ эффективнее создается рифмованным слоганом, благодаря фонетическому повтору и метонимии он надолго удержится в памяти.

В пределах рекламных текстов ученые выделяют **жанровые разновидности**. Одним из критериев выделения выступает «взаимодействие публицистических и рекламно-информационных элементов» [Миронова 2012: 70]. В зависимости от формы подачи информации о товаре и формы выражения побуждения к действию, различают информационные, императивные и нарративные рекламные жанры. В лингвистической литературе применительно к жанровым разновидностям внутри рекламы также используют термин *жанр*.

К информационным жанрам относят рекламное объявление, рекламную заметку, рекламу-анонс и др. Данную группу текстов отличает преобладание информационной направленности. Они содержат указание на наличие товаров, услуг, отсылают к адресам или телефонам. Например:

Производственная фирма «Летиция» продает в больших объемах паркет, дуб, бук, ясень, плинтус, наличник. Адрес: ... , телефон... . (Рекламное объявление.)

В группу императивных жанров включают рекламу-совет, рекламу – рекомендацию знаменитостей, рекламу-рецепт, рекламу-призыв, рекламу – консультацию специалиста и др. В данных жанрах более открыто реализуется воздействующая функция через побуждение к действию, активно используется повелительное наклонение глагола, например:

Элитный дом в жилом комплексе «Жемчужина» сдан! Успейте купить готовую просторную квартиру с индивидуальным отоплением по специальной цене! Звоните: (Реклама-призыв.)

Нарративные рекламные жанры получили свое название благодаря тому, что утилитарная и/или эстетическая оценка рекламируемого товара «упакована» в них в форму повествования. По В. Шмиду, «нарративными, в структуралистском смысле, являются произведения, которые излагают историю, в которых изображается событие» [Шмид 2003: 10]. При этом в зависимости от преобладающих черт повествования и повествователя в этой группе выделяют

такие разновидности, как реклама – житейская история, реклама-отзыв, реклама-репортаж, реклама – рассказ довольного покупателя/клиента, реклама – инсценированный диалог и др. Например:

Я очень люблю новый год. Подарки, елка и, конечно же, фрукты. Особенно вкусные зимой апельсины, мандарины. С ними новый год особенный и радостный. Марроканские фрукты. Праздник из года в год! (Реклама – рассказ довольного покупателя.)

Нарратив в рекламе – результат поиска ненавязчивых форм воздействия. Он призван скрыть от потребителя явное побуждение к действию и выразить его косвенно. Нарративные жанры часто используются в видеорекламе, радиорекламе, где образ героя-повествователя или собеседников ассоциируется с адресной группой рекламного текста. Сопереживание героине истории, невольное участие в беседе двух друзей заставляют нас на какое-то время забыть о том, что перед нами реклама. Нарративность текста, по мнению Е. Г. Соболевой и А. М. Чудиновой, «позволяет создать условия для вовлеченности адресата в рекламную коммуникацию, повысить доверие к тексту» [Соболева 2015: 271].

Как показывает практика, поиск рекламной новых форм воздействия приводит к смешению в конкретном рекламном тексте – рекламе в прессе, Интернете, на радио и телевидении – элементов и информационных, и императивных, и нарративных жанров. Но благодаря классификации можно показать учащимся, в чем особенность формы подачи информации о товаре и побуждения, помочь увидеть возможности для творческого использования.

Работа над рекламными жанрами будет неполной без специального рассмотрения наиболее часто встречающихся речевых **приемов воздействия**. Побуждение в рекламе может быть выражено открыто, прямым способом – посредством глаголов в повелительном наклонении, и косвенно – через ряд приемов. Речевые приемы в рекламе – это то, что оптимизирует воздействие, способствует формированию рекламного образа. Под приемом понимается речевое действие, направленное на привлечение внимания, повышение интереса адресата к содержанию рекламного

текста. В указанном учебном пособии по риторике под ред. Т. А. Ладыженской такие приемы имеют весьма точное метафорическое название – «рекламные крючки».

В числе приемов выделим моделирование проблемной ситуации, гиперболизацию, перенос привлекательных свойств товара на потребителя, использование прецедентного текста.

Моделирование проблемной ситуации часто выражается с помощью вопросительных конструкций, что характерно для зачина императивных жанров, возможны цепочки номинативных предложений, ряды однородных членов, отмеченные чаще в информационно- и некоторых нарративных рекламных жанрах. Примером могут служить следующие зачины: *У тебя секущиеся волосы?.. Надоело каждый раз переплачивать?..*

Приводя подобные примеры как тактику рекламной экспансии, О. С. Иссерс замечает, что на этом основано построение рекламных текстов, «акцентирующих внимание на “плохом настоящем” и “инструменте” или технологии, с помощью которого можно избавиться от плохого» [Иссерс 2008: 233]. Преимущество такого приема в том, что он подготавливает почву для более активного восприятия информации о рекламируемом товаре и создает в сознании адресата ассоциативную цепочку: «рекламируемый товар – решение проблемы». Например:

Ритм жизни, скорость, стресс, смена часовых поясов, свечение экрана в темноте – все это может привести к нарушению биоритмов и сна. Но важно оставаться в ритме. «Велсон» способствует нормализации сна. Хороший день начинается с хорошего сна.

Гиперболизация представляет собой намеренное преувеличение положительных свойств рекламируемого объекта. Этот прием отвечает главной рекламной целью – установке – созданию привлекательного рекламного образа, он атрибут оценочности как свойства рекламного текста. Средствами гиперболизации выступают «плюс-оценочная» лексика, усилительные частицы, повторы, средства экспрессивно-го синтаксиса. Например:

Новогодние корпоративы в отеле Four Points. Безупречный сервис, великолепная кухня, увлекательная программа, заводная музыка. Атмосфера праздника и гостеприимства. Все лучшее

в одном месте, чтобы сделать ваш вечер незабываемым. Столики от 10 человек. Бронирование по телефону: ... Оно того стоит! 18+

Перенос привлекательных свойств товара на потребителя признается одним из распространенных приемов рекламы. Он может выражаться конструкцией с родительным падежом, обозначающим адресата рекламной продукции. Такая конструкция нередко включается в слоган, например: *Для мужчин, способных позаботиться о себе... Только для изысканных покупателей...*

Вот уже свыше 40 лет в мире рекламы продолжает успешно использоваться слоган косметической компании L'Oréal Paris – «Ведь вы этого достойны», являющийся воплощением данного приема. В настоящее время, выступая за демократизацию красоты, компания взяла на вооружение новый слоган: «Мы все этого достойны». Данный прием по своей прагматической нагрузке можно отнести к эмоционально настраивающей тактике, к которой, например, относят комплимент, похвалу. Преимущество данного приема в том, что он как бы «укрупняет» самого потребителя, повышает его самооценку, стимулируя к покупке.

Использование прецедентного текста в рекламе – это привлечение пословиц, поговорок, цитат из известных литературных произведений и т. п. По наблюдению Г. В. Бобровской, особенностью современной рекламы является то, что она выбирает тексты, «не только восходящие к литературным источникам, но и основанные на источниках из сферы политики, спорта, кино, театра, музыки, субкультур» [Бобровская 2015: 42].

Прием позволяет создать привлекательный рекламный образ, используя культурный код, систему ценностей и стереотипов поведения, нашедших отражение в том, что мы называем фондом национально-культурной и исторической памяти носителя языка. Анализируя разные вариации использования прецедентного текста в рекламе, старшекласники учатся видеть его богатые риторические возможности, приобщаются к «национальным нравственным приоритетам, системе эстетических оценок» [Дрянгина 2012: 165].

Прецедентный текст может подвергаться трансформации, вплетааясь в ткань рекламного жанра, а может использоваться без трансформации, и только добавленный слоган сигнализирует о рекламном характере его использования. Примером может служить видеореклама бренда «Майский», под которым производится чай:

Смеркалось; на столе, блистая,
Шипел вечерний самовар,
Китайский чайник нагревая;
Под ним клубился легкий пар.
Разлитый Ольгиной рукою,
По чашкам темною струею
Уже душистый чай бежал,
И сливки мальчик подавал...

А. С. Пушкин. Российская классика. «Майский» чай. Нам есть чем гордиться. Нам есть что любить.

II. На втором этапе учащиеся анализируют рекламные тексты, применяя полученные риторические знания на практике. Следует подчеркнуть важность этого этапа для формирования общеучебных универсальных действий, а именно: поиск и выделение необходимой информации; структурирование знаний и логических универсальных действий, таких как анализ объектов, с целью выделения признаков; доказательство. В качестве средства обучения целесообразно использовать визуальные, а именно печатные тексты рекламы, чтобы: 1) языковая форма воплощения рекламной целеустановки не затмевалась побочными, 2) организовать более детальное изучение речевого оформления рекламных жанров.

Приведем примеры заданий.

1. Сравните рекламные тексты. Одинаково ли осуществляется в них побуждение адресата? Выделите речевые приемы и языковые средства, используемые с этой целью. Определите жанровую принадлежность рекламных текстов.

1. Чтобы не столкнуться с неадекватным собственником, снимите квартиру без риска на «Циан». «Циан»: жилье без риска.

2. Поезжай в Colobox и получай самые выгодные предложения. Подробности на сайте: [www ...](http://www...)

3. В холодильнике Bosch продукты сохраняют свежесть до трех раз дольше. Дольше свежесть

и меньше продуктов в урну. Bosch разработаны для жизни. Специальная цена на холодильники Bosch приблизилась к 39 999 рублям.

4. Русская баня на Сушинского поздравляет с началом банного сезона и дарит 50% скидки! Но это не все: третий час бесплатно! Подробности по телефону: ...

5. Зарабатывай! «Юла» – бесплатное приложение, где можно продать и купить. «Юла» крутится за вас.

Выполняя задания, учащиеся выделяют в текстах 1, 2, 5 прямой способ побуждения, относят данные тексты к императивным рекламным жанрам: 1 – реклама-совет; 2, 5 – реклама-призыв, об этом свидетельствует форма повелительного наклонения глагола и контекст ее употребления. В текстах 3, 4 побуждение выражается косвенно – через перечисление достоинств рекламируемого товара. Тексты 3, 4 – это информационные рекламные жанры, побуждение в них осуществляется через перечисление достоинств и преимуществ товара и услуги.

2. Проанализируйте рекламные тексты. Какие речевые приемы и языковые средства использованы в них для создания привлекательного рекламного образа?

1. «Делюкс» – это кухонная мебель, водные обогреватели и встроенная техника. «Делюкс» – это надежно, выгодно, уютно и красиво! «Делюкс» – российский бренд качественной бытовой техники. Спрашивайте в магазинах вашего города. «Делюкс» – люкс бытовой техники для вас и вашей кухни!

2. Внимание: важное объявление! Теперь корм «Фрискис» без искусственных красителей, но с тем же вкусом, который так любят кошки! Смотрите, какие они здоровые и счастливые! Корм «Фрискис» для здоровых и счастливых кошек! Исключение искусственных красителей из состава нашей продукции – одно из социальных обязательств нашей фирмы.

3. – Почему именно сейчас надо купить квартиру?

– Потому что с Мордовской ипотечной корпорацией вы по-настоящему сэкономите. Только до конца 2019 года у нас тотальное снижение цены: чем больше комната, тем больше выгоды. Не упускайте свой шанс встретить Новый год в своей квартире! Подробности по телефону: ...

При выполнении задания следует обратить внимание учащихся на языковое воплощение рекламной целеустановки, приемы

привлечения внимания. Учащиеся испытывают иногда трудности в определении именно приемов воздействия. Наиболее эффективным методом в данном случае выступает коллективное обсуждение, помощь со стороны учителя. Для более успешной работы следует фиксировать полученные в ходе наблюдения выводы. Проиллюстрируем сказанное на примере разбора рекламного текста 1: информативная часть рекламы кухонной техники построена на параллелизме и анафоре, что придает тексту определенный ритм, в создании привлекательно рекламного образа участвует плюс-оценочная лексика. Прямой призыв усиливает степень воздействия. При создании слогана используется фонетический повтор – созвучие названия бренда и оценочного существительного *люкс* в значении ‘блеск’, ‘великолепие’.

Последующие задания фокусируют внимание на конкретных приемах воздействия и их языковой реализации, что подготавливает учащихся к самостоятельному выбору языковых средств при создании собственных рекламных текстов.

3. Понаблюдайте, каким образом использован прием моделирования проблемной ситуации в следующих рекламных текстах. К какому жанру их можно отнести? Какие еще приемы в них используются?

1. Эксперимент на кухне бывает сложным, особенно когда маме нездоровится. Но на помощь всегда приходит «Колдрекс». «Колдрекс лимон» обладает формулой тройного действия для борьбы с симптомами простуды. А еще имеет приятный вкус ментола, мяты и лимона. Чтобы мама не пропускала семейный ужин – «Колдрекс лимон»: выздоравливай со вкусом.

2. – Столько всего, а я так много съела. Ох, годы, годы...

– Да что вы, мама! Попробуйте «Мезим форте»! Он быстро устранил тяжесть в желудке и поможет пищеварению. Натуральный продукт!

– (*Голос за кадром.*) Устраняет тяжесть в желудке, улучшает пищеварение. «Мезим»: для желудка незаменим!

3. Меня ждут города и страны,
Но боль в горле способна сорвать планы.

Что может оказать ей должное
сопротивление,
Чтобы снизить боль, уменьшить
воспаление?

Я постоянно в туре: поезда, аэропорты,
Мое решение – «Тантум Верде форте».

Сильное средство, даже сильнее цунами.
Это тот случай, когда можно доверять
рекламе.

Это – «Тантум Верде форте»,
Атакует он микробы в горле.

И если ты в теме, помни:

Это – «Тантум Верде форте»!
(Автор и исполнитель Тимати).

4. Какой прием использован в зачине рекламного текста? Какие еще средства привлечения внимания и побуждения использованы в данной рекламе? Оцените их с точки зрения воздействия на потребителя.

Ата-баты, шли солдаты
В «Караван» купить купаты.
Любит каждый из солдат
Скушать парочку купат.

Купаты по-домашнему из индейки «Индилайт» 500 г – 125, 90. Минтай мороженный – 138,90. Мандарины 1 кг – 59,90. Зефир в шоколаде – 99,90. Акция действует с 19 по 21 ноября 2019 года.

Лови момент в «Караване»! Адрес:

Учащиеся относят данные тексты к нарративным рекламным жанрам. Старшеклассники приходят к выводу об эффективности такой жанровой разновидности, замечают также, что рифмованная форма, стилизация (текст 3 в задании 3 и текст задания 4) привлекают внимание адресата, запоминаются. Впоследствии при выполнении творческих заданий учащиеся нередко прибегают к подобным средствам создания рекламных текстов.

III. Третий этап включает задания, позволяющие вовлечь учащихся в творческий процесс создания рекламного текста. С целью преодоления возможных затруднений можно использовать сначала задания на видоизменения исходного текста. Приведем примеры.

5. Определите, на какую адресную группу рассчитаны рекламные тексты. К какому жанру их можно отнести? Переформулируйте или дополните текст рекламы так, чтобы он содержал прием переноса привлекательных свойств рекламируемого товара на потребителя.

1. С сервисом Wink не отрывайтесь от просмотра ни на секунду, даже по пути на работу или в перерыве с коллегами. Смотрите до победного ТВ-каналы, кино и сериалы. Wink: одна подписка – пять каналов. Ростелеком.

2. Праздник к нам приходит, веселье приносит и вкус бодрящий: праздника вкус всегда настоящий. Там, где мы и «Кока-кола» вместе, чудеса случаются.

3. Altero Beauty – природный эликсир, богатый витамином Е – витамином молодости, который поможет сохранить цветущий вид. (Реклама подсолнечного масла.)

6. Что и как можно рекламировать, используя следующие прецедентные тексты? Определите их источник. Какое место в структуре рекламного текста им лучше отвести? Можно ли спрогнозировать жанр будущего рекламного текста? А слоган? Выберите популярный на сегодня рекламный продукт и смоделируйте рекламу с использованием прецедентного текста.

1. «Я ль на свете всех милее, всех румяней и белее?» 2. «Слоны в диковинку у нас». 3. «Я знаю – город будет, я знаю – саду цвезть!» 4. «Тили-тили-тили-бом! Приходите в новый дом!» 5. «Что такое? Неужели ваши дети заболели?»

Как показывает опыт, учащиеся с увлечением моделируют рекламу с использованием прецедентного текста, привлекая при этом и другие приемы. Критериями оценивания творческих работ выступают соблюдение языковых и жанровых норм, а также степень новизны, что для реализации рекламной целеустановки немаловажно.

Выводы. В основе предлагаемых заданий лежит система работы по развитию связной речи Т. А. Ладыженской. Таиса Алексеевна часто любила повторять: «Нельзя научить творчеству, но можно научить подходам к нему».

Углубление знаний о рекламных жанрах, наблюдение за использованием в них речевых приемов воздействия, моделирование рекламных текстов позволят обогатить коммуникативный опыт учащихся, стимулировать словесное творчество.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Литературно-критические статьи / сост. С. Бочаров и В. Кожин. – М., 1986.

Бобровская Г. В. Интертекст в рекламе: прецедентный текст, речевой контекст, социально-психологический подтекст // Грани познания. Электронный научно-образовательный

журнал ВГСПУ. — 2015. — № 5(39). — С. 42–45 [Электронный ресурс]. — URL: www.grani.vspu.ru (дата обращения: 16.11.2019).

Дрянгина Е. А. Особенности прецедентного текста как ассоциативно-образного средства репрезентации языковой личности // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — № 2. — Т. 1 (Гуманитарные науки). — С. 164–167.

Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. — 5-е изд. — М., 2008.

Клушина Н. И. Восприятие рекламы // Русская речь. — 2001. — № 1. — С. 64–66.

Миронова А. А. Жанры рекламы: к проблеме классификации // Вестник Челябинского государственного университета. — 2012. — № 32 (286). Филология. Искусствоведение. Вып. 71. — С. 67–71.

Соболева Е. Г., Чудинова А. М. Нарратив в рекламе как способ варьирования подачи информации // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы Международн. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 23–24 апреля 2015 г. — Екатеринбург, 2015. — Т. 1. — С. 269–272.

Шмид В. Нарратология. — М., 2003.

REFERENCES

Bakhtin M. M. The problem of speech genres. In Bocharov S., Kozhinov. V. (ed.), *Literaturno-kriticheskie stat'i* [Literary and critical articles]. Moscow, 1986. (In Rus.)

Bobrovskaya G. V. Intertext in advertisement: precedent text, speech context, socio-psychological

implication. In *Grani poznaniya. Elektronnyi nauchno-obrazovatel'nyi zhurnal VGSPU* [The verge of knowledge. Electronic scientific and educational journal VGSPU]. 2015, No 5 (39), pp. 42–45 [Electronic resource]. URL: www.grani.vspu.ru (accessed: 16.11.2019). (In Rus.)

Dryangina E. A. Peculiarities of the precedent text as an associative figurative means of the language person's presentation. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2011, vol. 1, No 2, pp. 164–167. (In Rus.)

Issers O. S. Communicative strategies and tactics of Russian speech. Moscow, 2008. (In Rus.)

Klushina N. I. Perception advertising. In *Russkaya rech'* [Russian Speech]. 2001, No 1, pp. 64–66. (In Rus.)

Mironova A. A. Advertising genres: on the classification problem. In *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State University]. 2012, vol. 71, No 32 (286). Philology. Art criticism, pp. 67–71. (In Rus.)

Soboleva E. G., Chudinova A. M. Narrative in advertising as a way of varying the flow of information. In *Materialy Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Strategii razvitiya sotsial'nykh obshchnostei, institutov i territorii»* [Proceedings International. scientific-practical conference «Strategies for the development of social communities, institutions and territories»]. Ekaterinburg, 23–24 April 2015, vol. 1, pp. 269–272. (In Rus.)

Shmid V. Narratology. Moscow, 2003. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ/ INFORMATION ABOUT AUTHOR

Ольга Викторовна Филиппова, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва; ул. Большевикская, д. 68, г. Саранск, 430005, Республика Мордовия, Россия

Olga V. Philippova, Dr. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Head of the Department of Russian as a foreign language, Ogarev Mordovia State University; 68 Bolshhevistskaya str., Saransk, 430005, Republic of Mordovia, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-21-26

Коммуникативные стратегии и тактики учебного спора-диалога

Зоя Ивановна Курцева

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
e-mail: zikurts@gmail.com

В статье поднимается актуальная проблема, которая не может не волновать педагогическое сообщество, – резкое снижение уровня развития устной речи обучаемых, в частности отсутствие готовности и умений школьников строить корректный, аргументированный диалог в ситуации спора. Не случайно в современных федеральных государственных образовательных стандартах особое внимание уделяется формированию коммуникативной компетенции учащихся на всех ступенях образования. Цели исследования – изучение реальной ситуации и получение первичных данных, позволяющих определить, в каких классах, на каких уроках используются спор-диалог, дискуссия; анализ речевого поведения участников учебного спора-диалога, реализующих коммуникативные стратегии и тактики. Во время исследования применялись следующие методы: анализ психолого-педагогической, речеведческой, методической литературы, опрос и анкетирование студентов; анализ устных выступлений обучаемых; обобщение педагогического опыта. Опрос и анкетирование студентов первого курса позволили установить, что около 60 % респондентов с трудом строят аргументирующую речь; дискуссии в школах проводятся лишь в старших классах; учитель средней школы далеко не всегда обладает умениями организовать и эффективно провести дискуссию на уроке. Развитие у школьников коммуникативно-речевых умений аргументированно доказывать свою точку зрения, вести эффективный спор, в основе которого лежат коммуникативные тактики, базирующиеся на принципах диалогизации и вежливости, необходимо начинать с младшего подросткового возраста, так как именно в этот период более активно формируются коммуникативные компетенции. В статье приводятся конкретные примеры включения в урок русского языка (V класс) спора-диалога, которые способствуют развитию первичных дискуссионных умений.

Ключевые слова: спор-диалог; дискуссия; аргументирующая речь; речевое поведение; коммуникативно-речевые умения

Ссылка для цитирования: Курцева З. И. Коммуникативные стратегии и тактики учебного спора-диалога // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 21–26. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-21-26.

Communicative Strategies and Tactics of Debate as a Learning Tool

Zoya I. Kurtseva

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
e-mail: zikurts@gmail.com

This article discusses an urgent educational problem, i.e. a sharp decrease in the level of students' spoken language and, in particular, the lack of willingness and ability among school students to engage in a constructive dialogue when participating in debates. It is no accident that modern federal state educational standards pay special attention to the formation of students' communicative competence at all levels of education. The aim of this article was to investigate the current situation in the field in order to obtain primary data showing at which educational levels the techniques of debate and discussion are used; to analyse the verbal behaviour of participants implementing various communicative strategies and tactics during debates. The following research methods were used: an analysis of literature in the field of psychology, pedagogy, communication and methodology; a questionnaire survey and interviews; an analysis of the oral presentations of students; generalization of pedagogical experience. The results of the interviews and questionnaire survey conducted among first-year university show that about 60% of the respondents experience difficulties in constructing argumentative speech. Discussions in schools are held only in high school. Secondary school teachers lack the competencies of organizing and conducting debates in class. The development of communicative skills of defending one's point of view and conducting informed debates using communicative tactics based on the principles of dialogue and politeness should be taught during teenage years. It is at this age that communicative competencies are most actively formed. Specific examples of including debates in the curriculum of the Russian language (5th grade) for developing primary discussion skills are presented.

Keywords: debates; discussion; argumentative speech; speech behavior; communicative and speech skills

A reference for citation: Kurtseva Z. I. Communicative strategies and tactics of debate as a learning tool. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No 2, pp. 21–26. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-21-26.

Введение. В последние годы особенно остро ощущается отсутствие у современных подростков умения точно, грамотно, с учетом всех условий ситуации общения (учебной и внеучебной) выразить и отстаивать собственное мнение. Школьники, как и многие студенты-первокурсники, испытывают затруднения в определении коммуникативной стратегии чаще всего из-за недостаточной осведомленности в проблеме спора и выборе коммуникативной тактики: в создании аргументативных текстов, отборе необходимых языковых и речевых средств, реализации высказывания в устной форме.

Однако в федеральном государственном образовательном стандарте (новый проект ФГОС ООО-2019) обозначены важные в контексте указанной проблемы коммуникативные умения учащихся: в ходе диалога, дискуссии высказывать идеи, нацеленные на решение задачи и поддержание благожелательности общения; воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с условиями и целями общения; распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и смягчать конфликты; в корректной форме формулировать свои возражения и др.¹

Следовательно, основные цели данной статьи следующие:

– рассмотреть вопрос формирования у учащихся умений строить и вести учебный спор-диалог, доказывая свою точку зрения в соответствии с определенной коммуникативной стратегией и тактикой;

– обратить внимание учителя на необходимость включать в урок проблемные ситуации, развивающие умение учащихся грамотно и корректно отстаивать свое мнение, начиная с V класса (но чем раньше, тем лучше);

– представить возможные варианты уместного использования на уроках русского языка в V классе проблемных ситуаций, формирующих у учащихся дискусионные умения вести спор-диалог.

Методы. Для исследования проблемы учебного спора-диалога были использованы теоретические методы: изучение, анализ психолого-педагогической, речеведческой, методической литературы, а также диагностические методы: опрос и анкетирование студентов-первокурсников; анализ устных выступлений обучаемых; обобщение педагогического опыта.

Результаты. Анкетирование студентов-первокурсников МПГУ², устный опрос учителей-предметников позволяют сделать вывод о том, что учебный спор-диалог, как правило:

– проводится в старших классах: 88 % респондентов указали на этот факт. Важно отметить, что чаще всего дискуссии проходили на уроках обществознания, истории и литературы;

– специально не готовится учениками, возникает по инициативе учителя (около 60 % респондентов указали, что дискуссия была спонтанной).

Кроме того, нередко нарушаются правила ведения дискуссии как со стороны учащихся (неумение слушать оппонента, вступать в диалог и аргументированно высказывать собственную точку зрения, несоблюдение норм речевого этикета и др.), так и со стороны педагога, руководящего диалогом (нечеткая формулировка дискуссионной темы, стремление повлиять на мнение участников дискуссии, уход от темы и др.).

Так, 69 % студентов отметили причины неудачных дискуссий, приводившие к непониманию участниками друг друга и зачастую к серьезным разногласиям. В частности, они писали:

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Проект – 2019 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.preobra.ru> (дата обращения: 05.11.2019) (ФГОС...).

² Опрос студентов-первокурсников проводился магистрантом кафедры риторики и культуры речи МПГУ Г. Н. Курбановой.

«Причиной непонимания является неумение участников дискуссии выслушать позицию оппонента»³.

«[Проблема] возникла по причине расхождения мнений участников дискуссии».

«Причина конфликта — недостаточная вежливость учеников, плохая осведомленность в теме».

«Я считаю, что причиной конфликта была неподготовленность некоторых участников дискуссии».

«Ты высказывал точку зрения, которая не совпадает с мнением учителя, который не соглашался с тобой. Все это возникало из-за нежелания учителя понять ученика».

Как видим, респонденты отмечают, что нередко во время дискуссии возникает конфликтная ситуация из-за неумения слушать оппонента, категоричного восприятия мнения другого, недостаточной осведомленности в предмете спора, отсутствия взаимопонимания учителя и учеников.

Как показало проведенное анкетирование, 59% студентов-первокурсников испытывали затруднения в связи с тем, что не обладали необходимыми знаниями о построении аргументирующей речи и ее реализации в дискуссии.

Приведем некоторые ответы студентов.

«Не всегда знала, как четко донести свою мысль до окружающих, как это сделать».

«Причиной, как правило, являлось недостаточное количество информации по конкретному вопросу».

«Возникали проблемы в том, как ход собственных мыслей перенести в речь».

«Проблемы заключались в отсутствии или неточности аргументов, иногда, возможно, в непонимании вопроса, проблемы дискуссии».

«Всегда сложно было найти аргументы».

«Если не мог сформулировать свою точку зрения, то не вступал в дискуссию».

«Мне часто не хватает логично выстроенных предложений, использованных в качестве аргументов...»

Полученные результаты исследования убедили нас в необходимости начиная с V класса развивать дискуссионные умения учащихся, а также отметить особую роль преподавателя-словесника, который сможет уместно, в соответствии с изучаемой

темой обратить внимание пятиклассников на особенности дискуссионной речи и гармонично включить спор-диалог в урок.

Обсуждение. Как показали результаты нашего исследования, студенты-первокурсники испытывают серьезные затруднения, связанные с умением достойно, грамотно построить спор-диалог. Далеко не всегда недавние старшеклассники могут определить свою коммуникативную стратегию и в большей степени — коммуникативную тактику: продумывание и реализацию собственного речевого поведения.

Общезвестно, что в основе любой речевой деятельности лежат определенные речевые действия и поступки субъекта, которые деспонтанно либо спонтанно, в момент создания высказывания, определяют или меняют коммуникативную стратегию и тактику.

Используемые в дискурсе лексемы *стратегия* и *тактика* заимствованы из области военного дела, но в коммуникативной деятельности их основной смысл сохраняется. Так, стратегия (др.-греч. *στρατηγία* — искусство полководца) в военном деле — это некий общий генеральный план, охватывающий длительный период времени и прогнозирующий конечный результат достижения цели. Стратегия речевого поведения, как пишет О. С. Иссерс, «охватывает всю сферу процесса коммуникации, когда ставится целью достижение долговременных результатов. В самом общем смысле речевая стратегия включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана» [Иссерс 2003: 54]. Реализация же плана осуществляется благодаря применению конкретных тактик, в основе которых лежат определенные коммуникативные приемы (речевые ходы, действия) [Иссерс 2003: 114].

В коммуникативной деятельности, в зависимости от речевого жанра, конкретной ситуации общения, стратегия — это тоже планирование адресантом сверхзадачи, успех достижения которой будет зависеть от продуманных и эффективно реализованных речевых тактик. Иначе говоря, коммуникативные тактики — это речевое поведение участника общения, способствующее достижению общей цели. В нашем случае, если иметь в виду ситуацию спора-диалога, цель

³ Здесь и далее сохранены используемые студентами языковые и речевые средства.

его участников – убедительно представить, отстоять свою точку зрения. Коммуникативная стратегия спора-диалога носит прежде всего диалогический характер, так как решение той или иной проблемной ситуации возможно только в диалогическом дискурсе. В споре-диалоге происходит столкновение противоположных интересов, демонстрируется несогласие во взглядах. К. Ф. Седов отмечает: «В условиях коммуникативного конфликта диалогическая стратегия реализуется главным образом в виде спора, полемики, дискуссии» [Седов 2011: 164]. Наше внимание будет обращено к дискуссии.

Не делая акцента на деталях различия лексем *спор* и *дискуссия* (это не входит в задачи данной статьи), кратко охарактеризуем понятие дискуссии, являющейся основой спора-диалога. Н. И. Махновская поясняет: «...под дискуссией (от лат. – исследование, обсуждение) мы понимаем устную (реже – письменную) форму организации публичной речи, в процессе которой сталкиваются различные, как правило, противоположные точки зрения» [Махновская 2004: 19].

Коммуникативная стратегия участников спора-диалога может меняться в процессе дискуссии: в начале спора оппоненты придерживаются стратегии конфронтации, несогласия, но эта стратегия может измениться, если аргументы одного из участников будут подкреплены более сильными аргументами, конкретными фактами, против которых трудно (или невозможно) возразить.

Как правило, успех учебного спора-диалога во многом определяется тем, насколько ученик умеет:

- в ходе диалога и/или дискуссии задавать вопросы по существу обсуждаемой темы и высказывать идеи, нацеленные на решение задачи и поддержание благожелательности общения;
- воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с условиями и целями общения; распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и смягчать конфликты;
- сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций;
- проявлять уважительное отношение к собеседнику и в корректной форме формулировать свои возражения;

– использовать приемы учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками⁴.

Как мы указывали выше, далеко не все ученики старших классов и студенты-первокурсники умело организуют и ведут учебный спор-диалог. Мы убеждены, что работу по формированию дискуссионных умений, в которых особенно ярко проявляется мыслительная деятельность школьников, необходимо начинать как можно раньше, в частности с V класса, так как именно в этот период ученик стремится формировать собственные суждения, адекватно реагировать на других: «младший подростковый возраст считается особо благоприятным периодом развития коммуникативной компетентности» [Захарова, Казакова, Колесникова 2017: 59].

Особую роль в формировании у школьников умений строить эффективный спор-диалог играет именно учитель-словесник.

Педагог включает в урок проблемные ситуации, состоящие из затруднений. На непреходящее наличие затруднений в учебной ситуации обращал внимание Л. С. Выготский: «...необходимо позаботиться именно о создании наибольшего числа затруднений в воспитании ребенка как отправных точек для его мыслей» [Выготский 1991: 208]. Ученый поясняет, что для развития мышления как высшей формы поведения личности необходимы два элемента: «Эти элементы заключаются, во-первых, в затруднениях или, иначе говоря, в задаче, которую надо разрешить, и, во-вторых, в тех способах и средствах, которыми данная задача может быть разрешена» [Там же: 209]. В учебном спор-диалоге наиболее ярко проявляются все эти стороны ситуации-затруднения.

Рассмотрим, как можно включить в урок проблемные ситуации (грамматические задачи), предполагающие умение учащихся участвовать в споре-диалоге на лингвистические темы, отстаивать свое мнение, используя рациональные аргументы, например, общее грамматическое значение, морфологические признаки изученных частей речи.

Приведем фрагмент урока на тему «Омонимы».

⁴ ФГОС... . Указ. ресурс.

Работа организуется в малой группе. Два ученика, участники диалога, представляют противоположные точки зрения на предмет спора. Остальные ученики выступают в роли экспертов: в их задачу входит оценить качество аргументов спорящих, умение слушать друг друга, соблюдение норм русского языка, речевого этикета.

Описание проблемной ситуации.

Две пятиклассницы спорят, какой частью речи является слово *мыла*. Одна из них говорит, что это глагол, а другая — существительное. Как вы думаете, кто из них прав? (Учитель задает провокационный вопрос.)

В течение определенного времени школьники готовятся к представлению спора-диалога либо спонтанно разыгрывают диалог (это определяет учитель).

Анализируя речь участников спора-диалога, учитель обращает внимание на речевое поведение учащихся, используемые ими языковые и речевые средства (коммуникативные тактики). При этом педагог предлагает варианты речевых клише, которые могут быть включены в учебный спор-диалог, например:

Мне кажется (думаю, полагаю), что... .

Я убежден (уверен), что это... .

Не сомневаюсь в том, что это..., потому что

Не думаю, что кто-то со мной не согласится. Конечно же, это..., так как... .

Мне сразу было понятно, что это..., потому что... .

И др.

В представленных речевых вариантах демонстрируются, с одной стороны, коммуникативные тактики вежливости, некатегоричности, с другой стороны — уверенности в собственной точке зрения.

Важным умением, которым должен владеть пятиклассник, является умение воспринимать текст на слух, понимать его содержание, а также умение высказать свое мнение о прослушанном.

Приведем примеры из учебного пособия по русскому языку для V класса «Развиваем устную речь», которое имеет аудиоприложение.

Учитель предлагает послушать текст китайской басни «Добро без ума». Перед прослушиванием формулирует дискуссионную тему «Может ли быть добро без ума?», просит учащихся поразмышлять над этим вопросом и определить свою

позицию, которая может быть представлена по-разному, в зависимости от выбранной ими коммуникативной стратегии: согласия (добро может быть без ума) либо несогласия (добро не может быть без ума).

Приведем текст этой басни.

Когда-то жил император, который любил птиц. Он узнал, что мальчишки стреляют в голубей... и объявил:

— Кто принесет во дворец живую птицу, тот получит горсть риса.

Услыхав об этом, мальчишки перестали стрелять в голубей. Они наставили в лесу множество капканов, и вскоре дворцовые комнаты наполнились голубями.

Случилось, что императора навещил мудрец из соседнего княжества. Он увидел во дворце голубей и спросил:

— Зачем столько птиц?

Император ответил:

— У меня доброе сердце, и я спасаю их от мальчишек. Они не бьют голубей, а приносят их мне живыми.

— Кто же кормит птенцов? — поинтересовался мудрец.

— Каких птенцов? — спросил император.

— У птиц, которые живут теперь в комнатах дворца, остались в лесу птенцы. Кто их кормит?

— Об этом я не подумал, — признался император.

Тогда мудрец сказал:

— У вас доброе сердце, вы любите птиц, но никто не принес им столько зла, сколько вы...⁵

После прослушивания аудиозаписи учащиеся высказывают свое мнение, учитель следит за их речевым поведением, дает советы, какие языковые и речевые средства лучше использовать, отстаивая свою позицию. Результатом спора-диалога могут стать разные мнения — общее или различные.

Для общей дискуссии можно также предложить школьникам послушать аудиозапись фрагмента книги Э. Барсело «Хранилище ужасных слов» и в споре-диалоге согласиться или опровергнуть мнение о том, что даже плохие слова могут быть прекрасными⁶.

Следует отметить значимость речевого поведения учителя, который в ситуации учебного спора, с одной стороны, не вмешивается в диалог участников, с другой стороны, помогает учащимся точно,

⁵ Курцева З. И. Русский язык. Развиваем устную речь. Практикум. 5 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. — М., 2019.

⁶ Там же. — С. 11–12.

грамотно, аргументированно, вежливо по отношению к оппоненту выражать свою мысль. В данном случае уместно сказать о значимости речевых поступков непосредственных участников спора и учителя, создающих в диалоге положительную эмоциональную атмосферу [Курцева 2017].

Выводы. «Речь, — писала Т. А. Ладыженская, — средство воздействия на сознание, выработки мировоззрения, норм поведения, формирования вкусов. В этой функции речь используется для того, чтобы повлиять на взгляды и убеждения людей, изменить их отношение к определенным фактам и явлениям действительности, склонить их к действиям и поступкам» [Ладыженская 1998: 3]. Следовательно, учить эффективно учебному спору-диалогу, формировать умения выбирать языковые и речевые средства, соответствующие коммуникативной стратегии, уважительно отстаивать собственную точку зрения необходимо начиная с младшего подросткового возраста, когда, по мнению психологов, педагогов, наступает благоприятный период для оптимального развития коммуникативно-речевых, дискуссионных умений. Тогда не возникнут проблемы и у старшеклассников, которые, как мы выяснили, испытывали затруднения в ситуации дискуссии (прежде всего в реализации коммуникативной тактики).

ЛИТЕРАТУРА

Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. — М., 1991.

Захарова Т. В., Казакова Т. В., Колесникова Т. А. Исследование развития коммуникативной компетентности в младшем подростковом возрасте в условиях реализации ФГОС НОО // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2017. — № 6—1. — С. 51—59 [Электронный ресурс]. — URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1696> (дата обращения: 29.12.2019).

Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. — 3-е изд., стереотип. — М., 2003.

Курцева З. И. Речевой поступок: риторический и методический аспекты [Электронный ресурс]: монография / Курцева З. И.; ФГОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». — Электронные текстовые данные (2Мб). — Москва: МПГУ, 2017. — 280 с. — URL: <http://elib.mpgu.info/view.php?fDocumentId=8986> (дата обращения: 09.12.2019).

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

Махновская Н. И. Система обучения аргументативным умениям в курсе риторики в высшей и средней школе: монография. Материалы исследования: в 2 ч. — Ч. 1. — М., 2004.

Седов К. Ф. Дискурс как суггестия: иррациональное воздействие в межличностном общении. — М., 2011.

REFERENCES

Vygotsky L. S. Pedagogical psychology. Davydov V. V. (ed.). Moscow, 1991. (In Rus.)

Zakharova T. V., Kazakova T. V., Kolesnikova T. A. Study of the development of communicative competence in a young adolescent age in conditions of implementation FGOS NOO. In *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* [Scientific Review. Pedagogical sciences]. 2017, No 6—1, pp. 51—59 [Electronic resource]. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1696>. (accessed: 16.12.2019). (In Rus.)

Issers O. S. Communicative strategies and tactics of Russian speech. 3rd ed. Moscow, 2003. (In Rus.)

Kurtseva Z. I. Speech act: rhetorical and methodological aspects. In Kurtseva Z. I. (ed.), *Moscow State Pedagogical University*. Moscow, MSPU Publ., 2017, 280 p. [Electronic resource]. URL: <http://elib.mpgu.info/view.php?fDocumentId=8986> (accessed: 12.09.2019). (In Rus.)

Ladyzhenskaya T. A. Oral speech as a means and subject of instruction: a textbook for students. 2nd ed. Moscow, 1998. (In Rus.)

Makhnovskaya N. I. The system of teaching argumentative skills in the course of rhetoric in higher and secondary schools. In *Research materials: in 2 vol.* Moscow, 2004, vol. 1. (In Rus.)

Sedov K. F. Discourse as suggestion: irrational influence in interpersonal communication. Moscow, 2011. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Зоя Ивановна Курцева, доктор педагогических наук, профессор, кафедра риторики и культуры речи, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1, г. Москва, 119435, Россия

Zoya I. Kurtseva, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Department of Rhetoric and Speech Culture, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 M. Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-27-32

Использование приемов риторизации в процессе изучения речевых норм

Мария Владимировна Горбунова

*Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
e-mail: mv.gorbunova@mpgu.su*

Ольга Александровна Сальникова

*Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
e-mail: oa.salnikova@mpgu.su*

Статья посвящена вопросам изучения норм современного литературного языка в школе. Цель исследования – показать особенности риторизации обучения в процессе знакомства с основными языковыми нормами. Авторы констатируют недостаточно высокий уровень речевой культуры выпускников средней школы, определяют причины большого количества ошибок, допускаемых старшеклассниками в устной речи, и предлагают пути решения поставленной проблемы. Особое внимание в статье уделяется принципам отбора языкового материала для изучения на уроках, формулированию заданий, особенностям организации методического процесса. Авторами предложены оригинальные упражнения и даны рекомендации учителям по их использованию на уроках русского языка. Результаты исследования подтверждают повышение культуры устной речи учащихся и более высокий уровень готовности к итоговой аттестации по русскому языку, в том числе к устному собеседованию.

Ключевые слова: *устная речь; правильность речи; языковые и речевые нормы; риторика; риторизация; этические нормы*

Ссылка для цитирования: *Горбунова М. В., Сальникова О. А. Использование приемов риторизации в процессе изучения речевых норм // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 27–32. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-27-32.*

The Use of Rhetorical Techniques in the Process of Teaching Speech Norms

Maria V. Gorbunova

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
e-mail: mv.gorbunova@mpgu.su*

Olga A. Salnikova

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
e-mail: oa.salnikova@mpgu.su*

The article is devoted to the problem of teaching the norms of the modern literary language at school. The aim is to show the features of implementing rhetoric techniques in the process of teaching the basic language norms. It is shown that high-school graduates demonstrate a low level of speech culture. Reasons for a large number of errors made by senior students in oral speech are determined along with possible approaches to improving the situation. Particular attention is paid to the principles of selecting language material for classroom activities, the formulation of teaching tasks and the peculiarities of the methodological process. Original exercises and recommendations to teachers on their implementation in Russian language lessons are presented. The results of the study confirm the efficiency of these exercises in term of improving the level of students' speech culture and their readiness for the final qualification test in the Russian language, including an oral interview.

Keywords: *spoken language; speech correctness; language and speech standards; rhetoric; rhetorization; ethical standards*

A reference for citation: *Gorbunova M. V., Salnikova O. A. The use of rhetorical techniques in the process of teaching speech norms. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No 2, pp. 27–32. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-27-32.*

Введение. Правильность речи в контексте коммуникативных умений. Правильность речи имеет большое значение для эффективного общения. В первую очередь **соблюдение норм** делает речь более понятной и тем самым обеспечивает наиболее полное взаимопонимание людей. Немаловажную роль правильность речи играет и в создании образа языковой личности, отражая уровень образованности и общей культуры человека. Речь без ошибок придает уверенности говорящему, позволяет более свободно использовать языковые средства и оказывает более сильное воздействие на слушающих. Для человека, выступающего на публике, будь то одноклассники или друзья, коллеги или родственники, правильность речи — необходимое условие успешности.

Правильность речи в общем и в частности всегда входила в поле зрения ученых и методистов [Бондаренко 2010; Сиротинина 2001; Ширяев 1996]. Традицию внимания к речевым нормам удалось сохранить, в первую очередь, на уровне **целей и задач** преподавания русского языка, от которых отталкивается каждый учитель в школе, во-вторых — **в содержании** обучения. Так, современная педагогическая лингвистика изучает «язык как форму социальной практики» [Базылев 2019: 18]. Сомнений нет, что включение в контрольно-измерительные материалы ЕГЭ заданий, направленных на контроль знаний о нормах русского литературного языка и сформированных умений по оценке языковых фактов с точки зрения нормативности, в немалой степени способствовало практической реализации поставленных целей и задач.

Однако при этом в преподавании русского языка приходится наблюдать парадоксальную ситуацию. Можно с уверенностью констатировать, что выпускники школ и студенты первых курсов вузов стали значительно лучше справляться с тестовыми заданиями, чем их сверстники 15–20 лет назад. **В письменной форме** учащиеся верно обозначают ударение в слове, находят грамматические ошибки в словосочетаниях и предложениях, исправляют неверное употребление словоформы и даже могут объяснить его причины, но в то же время сами допускают ошибки **в устной речи** на те же правила, а зачастую и в тех же словах, не замечают недостатков в речи окружающих,

уверены, что «все так говорят», не могут сделать осознанный выбор в случае наличия в языке дуплетов или допустимых вариантов произношения слов, не понимают, как формируются нормы языка.

Проведенные нами наблюдения показали, что студенты первого курса МПГУ в устной речи могут определить только 30–50% случаев ошибочного употребления слов из орфоэпического минимума, рекомендованного для подготовки к ЕГЭ. В частности, из 21 слова, целенаправленно произнесенного преподавателем с ошибкой, только 6–11 случаев идентифицируются студентами как случаи неправильного произношения. О чем может говорить такая условная статистика? Конечно, о том, что орфоэпические и акцентологические нормы наименее строгие и наиболее изменчивы. В границах этого типа норм широко представлено варьирование, обусловленное функциональными, социальными и территориальными факторами. Однако существует и обратная сторона медали.

Думается, одна из основных причин такого положения дел заключается в том, что овладение нормами устной речи происходит преимущественно в письменной форме (тесты в формате ЕГЭ, тренировочные задания, диагностические работы), тогда как только обязательное и активное **включение языковых единиц в устную речь** обеспечивает запоминание и автоматизацию их использования.

Развитию устной речи учащихся по-прежнему уделяется мало времени на уроках русского языка. Разработанный под руководством профессора Таисы Алексеевны Ладыженской курс **школьной риторики** призван обратить внимание педагогического сообщества на необходимость введения отдельного предмета, в рамках которого возможно решать задачи развития правильной устной и письменной речи. Программа дисциплин «Детская риторика», «Школьная риторика» и «Риторика» для I–XI классов¹ содержит разделы «Качества речи» и «Речь правильная и хорошая», в которых и изучаются основы ортологии.

¹ См. содержание программы: Обучение общению: методика школьной риторики. Учеб. пособие для педагогов, студентов педвузов, преподавателей и слушателей системы повышения квалификации / под ред. Т. А. Ладыженской. — М., 2013.

Для этого традиционно в содержание уроков риторики включаются задания, связанные с овладением правильным вариантом произношения слов. Приоритет отводится устным формам работы: хоровое проговаривание слов, игры-соревнования по произношению звуков, составление словосочетаний, предложений и текстов с данными словами и т. п.

В современной школе, к сожалению, уроки риторики проводятся несистемно (в отдельных параллелях или даже классах, в форме дополнительных занятий по выбору, внеурочной деятельности учащихся). При этом задача развития и устной, и письменной речи школьников остается актуальной и требует решения [Ерохина 2018; Савова 2018].

Методы. Риторизация учебного процесса. Одним из вариантов решения проблемы может служить риторизация учебного процесса в целом. Понятие риторизации вошло в научный обиход почти 30 лет назад и было тесно связано с возрождением риторики в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. Сегодня под риторизацией понимают преобразование, т. е. совершенствование и развитие, образовательного процесса в целом, преподавание любой учебной дисциплины средствами риторической деятельности участников образовательного процесса [Ассуирова 2010; Сальникова 2012].

Риторизация учебного предмета, в частности русского языка, предполагает:

- повышение мотивации к изучению предмета;
- ориентацию на практическую значимость изучения предмета;
- установление интегративных связей между учебными предметами;
- преобладание устной речи на уроках и во внеурочной деятельности;
- жанровый подход к преподаванию;
- определение урока как речевого события.

Отметим, что потенциал школьных учебников по русскому языку с точки зрения риторизации заданий довольно высок. Во всех учебниках предлагаются упражнения, связанные с обучением речевым жанрам разных стилей, многие задания требуют обоснования решения, обращают учащихся к рефлексии речевого поведения. Зачастую минимальная трансформация задания позволяет перевести учебную

ситуацию в риторическую, повысить интерес к предмету, активизировать познавательную деятельность, предоставить возможность выразить себя, проявить творческие способности. В полной мере это касается и заданий, связанных с изучением норм русского языка.

Результаты. Система заданий на основе риторизации. На наш взгляд, при обучении правильной устной речи необходимо стремиться к решению следующих задач:

- помочь ученикам запомнить и довести до автоматизма верный вариант произнесения словоформы;
- научить анализировать звучащую речь и находить отклонения от нормированного произношения;
- научить делать осознанный выбор языкового варианта из сосуществующих, обосновывать свой выбор с опорой на авторитетные источники;
- обратить внимание учеников на соблюдение этических норм общения.

Рассмотрим ряд заданий, направленных на решение поставленных задач. Для **запоминания** орфоэпически и грамматически трудных слов можно использовать ассоциации, шуточные двестишия, рисунки.

Задание 1. Разделите класс на группы по 4–6 человек и раздайте карточки со словами. Учащимся надо подобрать рифмы к словам и придумать двестишия. Например: «Ели, ели торты, не налезли шорты». По окончании работы ученики читают свои двестишия, затем меняются полученными фразами по кругу, пока не прочитают все варианты двестиший. После обсуждения выбираем 2–3 наиболее интересных двестишия и предлагаем проиллюстрировать их. Получившиеся работы можно разместить на стенде в кабинете русского языка.

Каталог, феномен, ломота, толика, жалюзи, фетиш, банты, удался, завидно.

Задание 2. Разделите класс на группы по 4–6 человек. Каждой группе дайте карточку со словом, которое необходимо запомнить: *туфли, обеспечение, каталог* и т. п. Нужно составить текст с полученным словом, используя его как можно большее число раз. Затем каждая группа читает свой текст, а одноклассники считают, сколько раз слово было использовано. Такое многочисленное повторение разных

форм одного и того же слова позволяет не только запомнить его, но и контролировать его использование в своей и чужой речи. Приведем пример текста, составленного десятиклассниками.

Удачная покупка

Сегодня в магазине «Туфли, туфли и еще раз туфли» увидела классные туфли. В магазин только что завезли новую коллекцию туфель. Я так давно мечтала о новых туфлях!

Моя подруга купила туфли из крокодиловой кожи, а я – зеленые летние туфли. Всю дорогу мы говорили о новых туфлях, вдруг у моей туфли сломался каблук. Я разочаровалась в туфлях из магазина «Туфли, туфли и еще раз туфли». Что же мне делать с моими туфлями? К счастью, я увидела вывеску «Ремонт туфель» и понесла мои туфли в ремонт. После починки правая туфля как новая!

Завтра опять пойду в магазин «Туфли, туфли и еще раз туфли» и куплю еще одну пару туфель.

Для анализа звучащей речи, развития **фонетического слуха** можно использовать следующие задания.

Задание 3. Предлагаем учащимся быстро, не задумываясь, прочитать пары слов. Какие из них рифмуются? К тем словам, которые произнесены неправильно, надо подобрать другие рифмы и прочитать еще раз.

Танцовщица – кладовщица; живее – красивее; кремьень – плетень; шавель – колыбель; тигровый – багровый; алфавит – позвонит; повод – газопровод; документ – инструмент; завидно – обидно; каталог – некролог.

Задание 4. Игра «Диктор». Играющим раздаются карточки с текстами. Необходимо без подготовки прочитать текст вслух без ошибок. Текст должен быть насыщен орфоэпически трудными словами. Жюри (или учитель) фиксирует допущенные ошибки. Побеждает тот, кто сделает меньше ошибок. Ниже приведен текст, составленный учениками. Для контроля жюри в нем подчеркнуты слова, в которых могут быть допущены ошибки.

Маша собиралась в школу и кладала вещи в портфель. Вдруг телефон как завзвонит! В трубке послышался голос мамы:

– Тебе не скупчно, доченька? Я тебе оставила деньги, сходи в булочную и купи себе печенье к чаю. По дороге зайди в супермаркет за грейп-фрутами. Выбирай, какие красивее и крупнее.

Маше стало завидно: «Хорошо другим людям, а у меня столько дел!»

Выбрав, какой из шарфов надеть, и застегнув туфлю на левой ноге, Маша вышла на улицу. На витрине булочной она увидела такие аппетитные торты!

«Если бы я освоила кулинарию, то смогла бы испечь еще лучше», – подумала Маша. Но ее всегда больше привлекала ветеринария. Вспомнив слова мамы, Маша решила себя побалдовать и купила пару тортов, не думая о деньгах. Ноги после такой прогулки были как будто сделаны из каучука.

По дороге домой, уже взявшись за заржавленную ручку двери, Маша заметила, что все кругом успело заиндеветь и до поры, когда в лесу опять появятся вальдшнепы, еще далеко. (20 слов)

Задание 5. Делим класс на группы по 4–6 человек и раздаем карточки с трудными словами. Надо составить текст со всеми словами и добавить в него 2–3 числительных. Затем ученики меняются получившимися текстами и читают их вслух. Группа, которая составляла текст, фиксирует допущенные в нем ошибки. Приведем пример карточек.

1. Апостро́ф, кварта́л, по среда́м (день недели), балова́ть (избалована и т. п.), банты, разв́ит (мальчик, ученик и т. п.), августовский, повтор́им, экспертный, включи́м, включённный, фо́рзац, ско́льких, флюорография, фено́мен, догма́т, новорождённый, хода́тайство, языковой (к «язык» в знач. 'речь').

2. Сли́вовый, груше́вый, свёкла, то́рты, грамм(ов), откупори́ть (закупорить), кедровый, че́рпать, гастрино́мия, заплесневе́ть, мусоропровод, пломбирова́ть, яичница, ку́хонный, бармен, украинский, толика, мастерски.

Задание 6. При изучении существительных обращаем внимание на такую морфологическую трудность, как варианты окончаний формы родительного падежа множественного числа (*носков, сапог, чулок, апельсинов, мандаринов, помидоров* и т. д.). Предлагаем учащимся составить диалог, где один – продавец, другой – покупатель. Задача – использовать как можно больше слов данной группы. На подготовительном этапе диалоги проговариваются в парах. В игре участвуют 3–4 пары учащихся.

Жюри отмечает, сколько трудных слов прозвучало в диалоге, не были ли допущены ошибки. Побеждает пара, верно использовавшая большее количество слов, при этом оценивается и учитывается организация

диалога и соблюдение правил речевого этикета.

Для игры можно подготовить муляжи или картинки с изображениями «продаваемых» предметов.

Осознанный выбор языкового варианта — признак глубокого понимания сути языковых явлений, процесса формирования и изменения норм, их роли в общении. Нельзя обойти вниманием вопросы, связанные с ролью лингвистических словарей, учебников и грамматик в закреплении и сохранении языковых норм. Задания, приведенные ниже, требуют обоснования своего выбора с опорой на авторитетное мнение.

Задание 7. Произнесите фразы. Какие ошибки в них часто допускают? Почему? Можно ли использовать другой вариант? В каких случаях? К какому словарю можно обратиться в случае затруднений?

1. Позвольте предвосхитить ваш вопрос.
2. Это подростковая модель.
3. Высокая мода, обыгранная в бесконечной череде вариаций петель и бантов.
4. Это будет стоить около 8 547 рублей.
5. Придется пожертвовать 1,5 ч.
6. Сколькими совместными поездками вы готовы пренебречь?
7. В данном случае о 15 347 519 руб. можно не беспокоиться.

Задание 8. Прочитайте текст. Согласны ли вы с мнением А. А. Ахматовой? Как вы произносите подобные фразы? Допустимы ли, на ваш взгляд, варианты: «Во сколько мы собираемся?», «До каких надо вернуться?», «Мы были в Бородино»? Можно ли говорить об изменении норм? О каких языковых процессах это свидетельствует?

Лидия Корнеевна Чуковская в «Записках об Анне Ахматовой» передает слова Анны Андреевны: «Вы знаете, я считаю неприличным делать замечания людям, если они неверно говорят. Неприличным и пошлым. Ничего не поправляю. Все переносу. Но вот “во сколько” вместо “в котором часу” или вместо “когда”, — тут она задыхнулась от гнева и дальше произнесла по складам, — я вы-нес-ти не мо-гу. И “мы живем в Кратово” вместо “в Кратове” — тоже не могу».

Важнейший компонент эффективного общения — соблюдение **этических норм**. Умение не обидеть собеседника собственным знанием, деликатно не заметить его

ошибки, скорректировать собственное речевое поведение — все это отличает воспитанного человека. Для формирования подобных умений предлагаем несколько заданий.

Задание 9. Риторические задачи. Ученики делятся на пары и разыгрывают описанные ситуации. Можно предлагать несколько вариантов реплик. Каждый диалог обязательно обсуждается. Выбирается наиболее приемлемый с точки зрения этики вариант.

1. В кабинет заходит ученик и говорит: «Давайте включим свет». Твой одноклассник вслух поправляет его: «Никто так не говорит! Правильно “включим”. Учись!» Что ты скажешь в такой ситуации?

2. Твоя знакомая советует тебе: «Сходи в парикмахерскую. Как только ты постригёшься, сразу красивее станешь». Что ты ей ответишь?

3. Ты получил приглашение: «Приходи на моё день рождения». Изменит ли грубая ошибка в тексте твоё отношение к имениннику?

4. Твой друг жалуется: «Хожу на подготовительные курсы по математике. В нашей группе все говорят *звонит, звонишь, созвонимся*. Замечаю, что и я уже начинаю так говорить. Что мне делать?». Что ты ему посоветуешь?

Задание 10. Проведите в классе дискуссию на тему «Легко ли быть грамотным?». Обсудите следующие вопросы: свидетельствует ли грамотная речь об уровне образования человека, его воспитании, моральных качествах? во всех ли коммуникативных ситуациях надо соблюдать языковые нормы? как поступать, если окружающие допускают речевые ошибки? можно ли указывать взрослым на их речевые ошибки? может ли неграмотная речь влиять на отношение к человеку?

Выводы. В целом следует отметить, что обучение правильной устной речи — процесс непростой, требующий постоянства, системности, высокого уровня мотивации и самоконтроля. Представленные нами задания позволяют выстроить обучение по пути практического закрепления норм литературного языка в устной речи учащихся. Полученные результаты свидетельствуют о значительном повышении уровня культуры устной речи учащихся средних и старших классов, о более высоком уровне готовности к устному итоговому собеседованию в IX классе и Единому государственному экзамену в XI классе.

ЛИТЕРАТУРА

Ассуирова Л. В. Образовательная технология риторизации // Гуманитарные науки и образование. — 2010. — № 2. — С. 15–18.

Базылев В. Н. Новое в российской лингвистике (педагогическая лингвистика, антропоориентированная лингвистика, политическая коммуникативистика, теологическая лингвистика) // Русский язык в школе. — 2019. — Т. 80. — № 3. — С. 17–21. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-3-17-21.

Бондаренко А. А. Орфография и орфоэпия — две стороны правильности речи // Начальная школа. — 2014. — № 2. — С. 36–40.

Ерохина Е. Л. «Что говорит! и говорит, как пишет!»: единые подходы к обучению устной и письменной речи // Русский язык в школе. — 2018. — № 3. — С. 3–6. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-3-6.

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

Сальникова О. А. Что такое риторизация? // Русский язык в школе. — 2012. — № 3. — С. 3–8.

Сиротинина О. Б. Элитарная речевая культура и хорошая речь // Хорошая речь: коллективная монография / под ред. М. А. Кормилицыной и О. Б. Сиротининой. — Саратов, 2001. — С. 222–228.

Ширяев Е. Н. Культура речи как особая теоретическая дисциплина // Культура русской речи и эффективность общения / Е. Н. Ширяев, Л. И. Скворцов, Е. М. Лазуткина и др.; отв. ред. Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяев. — М., 1996.

REFERENCES

Assuirova L. V. Educational technology of ritorisatsia. In *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* [Humanities and education]. 2010, No 2, pp. 15–18. (In Rus.)

Bazylev V. N. New in Russian linguistics (pedagogical linguistics, anthropooriented linguistics, political communication, theological linguistics). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, vol. 80, No 3, pp. 17–21; <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-3-17-21>. (In Rus.)

Bondarenko A. A. Spelling and orthoepy — two sides of the correctness of speech. In *Nachal'naya shkola* [Primary School]. 2014, No 2, pp. 36–40. (In Rus.)

Erokhina E. L. «Chto govorit! I Govorit, kak pishet!»: The consistent approach to the oral and written speech teaching. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2018, vol. 79, No 3, pp. 3–6; <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-3-3-6>. (In Rus.)

Savova M. R. Speech and its functions in the methodology conception of T. A. Ladyzhenskaya. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2018, vol. 79, No 4, pp. 3–6; <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-4-3-6>. (In Rus.)

Salnikova O. A. What is rhetorization? In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2012, No 3, pp. 3–8. (In Rus.)

Sirotnina O. B. Elitarnaya rechevaya kul'tura i khoroshaya rech' [Elite speech culture and good speech]. In *Kormilitsynoi M. A., Sirotninnoi O. B. (ed.), Khoroshaya rech': kollektivnaya monografiya* [Good Speech: Collective Monograph]. Saratov, 2001, pp. 222–228. (In Rus.)

Shiryayev E. N. Culture of speech as a special theoretical discipline In *Kul'tura russkoi rechi i effektivnost' obshcheniya* [Culture of Russian speech and the effectiveness of communication] / E. N. Shiryayev, L. I. Skvortsov, E. M. Lazutkina, etc.; rel. edited by L. K. Graudina, E. N. Shiryayev. Moscow, 1996. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT AUTHORS

Мария Владимировна Горбунова, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра риторики и культуры речи, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1, г. Москва, 119435, Россия

Ольга Александровна Сальникова, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра риторики и культуры речи, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1, г. Москва, 119435, Россия

Maria V. Gorbunova, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Rhetoric and Speech Culture, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 M. Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia

Olga A. Salnikova, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Rhetoric and Speech Culture, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 M. Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia

ОБСУЖДАЕМ, СПОРИМ...

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-33-37

Произносительные нормы в аспекте современных требований к знаниям учащихся**Лариса Владимировна Ассиурова***Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия,
e-mail: assuir@mail.ru***Людмила Вениаминовна Хаймович***Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия,
e-mail: khaimovichlv@mail.ru*

В статье поднимается проблема частотных нарушений произносительных норм на современном этапе развития языковой системы, анализируются причины, вызывающие акцентологические ошибки, рассматриваются способы их коррекции. Авторы используют методы включенного наблюдения и текстового анализа, позволяющие выявлять случаи возникновения ошибки и возможные причины нарушения кодифицированной нормы. Наблюдение позволяет определить некоторые повторяющиеся ошибки школьников в воспроизведении кодифицированных акцентологических норм, а проведенный анализ современных учебников по русскому языку с позиций требований подготовки к итоговому контролю (ЕГЭ) показывает, что материалы учебников для разных ступеней образования далеко не всегда отражают наиболее «ошибкоопасные» случаи в постановке ударения. Кроме того, орфоэпические словари учебника нередко содержат языковые единицы, которые в настоящее время полностью освоены языком и социумом и не предполагают каких-либо вариантов произношения. Выявление вопросов в обучении акцентологическим нормам, а также разработка методических приемов для организации работы по их усвоению может способствовать более эффективному формированию произносительной культуры обучающихся.

Ключевые слова: *произносительная норма; акцентологическая норма; вариант; орфоэпический минимум; развитие речи; коммуникация*

Ссылка для цитирования: Ассиурова Л. В., Хаймович Л. В. Произносительные нормы в аспекте современных требований к знаниям учащихся // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 33–37. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-33-37.

Pronunciation Standards in the Context of Modern Requirements for Students' Competency Level**Larisa V. Assuirova***Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia,
e-mail: assuir@mail.ru***Liudmila V. Khaymovich***Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia,
e-mail: khaimovichlv@mail.ru*

The article addresses the problem of frequent violations of pronunciation norms at the present stage of the language system development. Reasons for accentological errors and approaches to correcting them are considered. The methods of participant observation and text analysis were used to identify cases of errors and possible causes of violations of codified rules. Participant observation allowed the authors to identify some repeated mistakes made by schoolchildren in reproducing codified accentological norms. The analysis of modern Russian language textbooks from the standpoint of the requirements for preparing for the final assessment (USE) showed that the textbooks for different educational levels fail to cover cases, where students tend to make accentuation mistakes. In addition, the pronouncing dictionaries of the analysed textbooks often contain language units that have been fully mastered by the language and the society thus not implying any pronunciation variants. The identification of problem areas in teaching accentological norms, as well as the development of methodological techniques for organizing work on their adoption, can contribute to a more effective formation of the pronunciation culture of students.

Keywords: *pronunciation norm; accentological norm; variant; orthoepic minimum; speech development; communication*

A reference for citation: Assurova L. V., Khaymovich L. V. Pronunciation standards in the context of modern requirements for students' competency level. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2020, vol. 81, No 2, pp. 33–37. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-33-37.

Введение. Уровень соблюдения законов и норм произношения и ударения обнаруживается на практике и идентифицируется социумом как один из важнейших показателей не только культуры речи, но и общей культуры человека. Соблюдение названных норм определяет степень владения литературным языком, облегчает устное и письменное общение, т. е. выявляет когнитивные, коммуникативные и эстетические умения общающихся, поэтому названный аспект неизменно включается в требования к освоению языка на всех ступенях школьного образования.

Так, в рабочей программе «Русский язык» под редакцией Т. А. Ладыженской и др. овладение нормами русского литературного произношения определяется как «первое направление в развитии речи учащихся»¹.

Вопросы современной орфоэпии описаны в науке полно и подробно, однако проблемы организации работы над произносительными и акцентологическими нормами, проблемы их усвоения существуют, что, например, демонстрируют ситуации затруднения старшеклассников при работе со словами, включенными в орфоэпический минимум для подготовки к ЕГЭ. Так, постоянно вызывает вопросы школьников постановка ударения в словах *апостро́ф*, *вероисповеда́ние*, *балова́ть*, *заку́порить*, *принуди́ть*, *завидно*, *исчерпа́ть*, *включáт*, *сверля́т* и др., поскольку большое количество носителей языка (как показывает наблюдение) произносит данные слова не так, как требует акцентологическая норма. В этих случаях научить школьников не распространенному в социуме произносительному варианту языкового знака – варианту, усваиваемому в семье, в процессе общения со сверстниками, а требуемой кодифицированной норме достаточно сложно.

¹ Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др. 5–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. – М., 2011. – С. 6.

Одна из причин возникающих ошибок связана с тем, что звуковой строй русского языка развивается, и это приводит к изменению некоторых сложившихся закономерностей в области ударения. На смену «старшей» норме приходит «младшая». Данная ситуация воспринимается в настоящее время как естественная, хотя, как отмечает М. В. Панов, «в 30–60-е годы господствовало такое отношение к литературному языку: норма – это запрет. Норма категорически отделяла пригодное от недопустимого. Теперь отношение изменилось: норма – это выбор. Она советует взять из языка наиболее пригодное в данном контексте» [Панов 2007: 27]. Такое явление можно рассмотреть на примере слова *апостро́ф*, отмеченного в орфоэпических словарях с ударением на вторую букву *о* (словарь И. Л. Резниченко), хотя ранее фиксировалась такая норма: *апóстроф* (словари К. С. Горбачевича, Л. И. Скворцова) или вариантная норма: *апóстроф* и *апостро́ф* (словарь Д. Н. Ушакова).

Кроме того, «состояние современного русского языка в произносительном отношении с очевидностью свидетельствует о живых процессах, приводящих в движение всю орфоэпическую систему» [Голованова 2011: 119]. Русский язык на современном этапе претерпевает ряд изменений, не отраженных в словарях или других нормативных документах. Уходят слова, когда-то активно используемые. Изменение в понимании лексических единиц влечет за собой трудности в усвоении орфоэпических и орфографических норм. Так, в задании № 11 ЕГЭ по русскому языку, где учащимся предлагается правильно определить написание суффикса в разных частях речи, встречается слово *кумачо́вый*, активно употреблявшееся в разных значениях в XX в. и мало известное современным подросткам. Поэтому они произносят его двояко: *кумачо́вый* или *кумáчевый*. В зависимости от ударения выбирается правильный или неправильный вариант написания суффикса.

Незнание акцентологической нормы приводит к вариантному написанию слова *грушевый*: *грушóвый* или *груше́вый*.

Традиционно вызывает затруднение выбор ударения в формах невозвратных глаголов прошедшего времени: *бралá, взялá, ждалá, звалá* и других; возвратных глаголов прошедшего времени: *бралáсь, звалáсь, взялáсь, рвалáсь* и др., в формах кратких прилагательных и причастий единственного и множественного числа: *правá – прáвы, серá – сéры, занятá – зánяты, начатá – нáчаты, ободренá – ободрены* и др.² Данные слова должны регулярно и последовательно появляться в дидактическом материале учебников по русскому языку.

Методы. В то же время экспертиза, которая проводится для включения учебников в федеральный перечень и к проведению которой были привлечены авторы статьи, позволяет сделать вывод об определенной архаичности содержания дидактического материала, направленного на обучение нормам ударения. Выявлено, что в значительной части проанализированных учебников до сих пор предлагается работа над словами, произношение которых усвоено большинством носителей языка, например: *алфавит, предмет, портфель, статуя, арбуз*. Возможно, это связано с традицией или с проявлением уважения к авторам, которые создавали первые выпуски учебников, однако при разработке материала необходимо учитывать, что значительные изменения происходят в акцентологии. Например, в греческом слове *алфавит* ударным был второй слог. Первоначально такое произношение сохранялось и в русском языке, но сейчас оно считается недопустимым и обычно не вызывает сомнений.

Так, в учебнике «Русский язык» Л. Ф. Климановой, Т. В. Бабушкиной для II класса даны слова *магазин, шофёр, километр*, которые на современном этапе не являются «ошибкоопасными». В то же время учебник имеет все возможности для решения задачи усвоения орфоэпических норм, в нем предлагается достаточное количество слов, встречающихся затем

² Каленчук М. Л., Касаткина Р. Ф., Касаткин Л. Л. Большой орфоэпический словарь русского языка. Литературное произношение и ударение начала XXI века / под ред. Л. Л. Касаткина. – М., 2018.

в тестах ЕГЭ: *баловáться, догна́дá, договóр, занятá, искра, кварта́л, позвонишь, свёкла, столя́р, тóрты, хво́я* и др.³

Для запоминания произносительных норм в учебнике русского языка для VII класса под редакцией С. Н. Пименовой даны слова: *алфавит, внесённýй, заслуженнýй, километр, фарфор, портфель* и др., не являющиеся проблемными для учащихся⁴.

В учебнике для V–IX классов В. В. Бабайцевой предусмотрена обращенность к орфоэпическим нормам языка, но при рассмотрении заимствованных слов даются такие рекомендации, как *партер*, а не *пáртер, шофёр*, а не *шо́фер*⁵.

В учебнике «Русский язык. Углубленный уровень. 10–11 классы» этого же автора в разделе «Русский литературный язык и его нормы» есть параграф «Орфоэпические нормы», в котором выделены «лишь нормы, определяющие произношение некоторых звуков» и «отдельных слов и групп слов, которые часто произносятся с неправильным ударением»⁶. Среди иллюстративного материала представлено три четверостишия с формами глагола *поняли*, т. е. уделяется пристальное внимание слову, в котором ошибочная форма «поняли» вызывает лишь удивление школьников. При этом необходимо отметить, что в учебнике представлены и актуальные в акцентологическом отношении формы слов: *подня́лся, упёрся, начался, принялся, занялся*.

В учебнике для V класса М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос, В. В. Львова и др. предлагается интенсивное изучение орфоэпических норм языка, но используется также целый блок уже

³ Русский язык. 2 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. / Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина. – 2-е изд. – М., 2012. – С. 136.

⁴ Русский язык. Практика. 7 класс: учебник / С. Н. Пименова, А. П. Еремеева, А. Ю. Купалова и др. / под ред. С. Н. Пименовой. – 5-е изд., перераб. – М., 2018. – С. 136.

⁵ Русский язык: Теория. Углубл. изуч. 5–9 кл.: учебник / В. В. Бабайцева. – 8-е изд., стереотип. – М., 2019. – С. 95.

⁶ Русский язык и литература: Русский язык. Углубленный уровень. 10–11 кл.: учебник / В. В. Бабайцева. – 7-е изд., стереотип. – М., 2018. – С. 75.

освоенных обществом лексических единиц: *арбуз, верба, документ, инструмент, ремень, случай*⁷.

В учебниках имеются дополнительные возможности для работы со словами, представляющими трудности в произнесении, но не зафиксированными в орфоэпическом словаре учебника. Например, слово *облегчить* рассматривается только при изучении орфограммы «Правописание безударной гласной в корне слова», при этом работа над ударением не организуется. В дидактическом материале учебника встречается предложение: *Мою маму, как одну из лучших работниц, премировали путевкой на юг*⁸. Во-первых, слово *премировали*, употребленное в подобном контексте, является аггони́мом для большинства современных детей; во-вторых, ударение в слове *премировали* не обозначено, данная лексическая единица не отражена в орфоэпическом словаре учебника.

Результаты. Анализ учебников позволяет выявить наличие эффективных приемов работы над произносительными нормами.

Например, в дидактическом материале учебника «Русский язык» Л. Ф. Климановой, Т. В. Бабушкиной для II класса встречаются тексты стихотворений, позволяющие усвоить определенные ударения, необходимые учащимся в дальнейшем. Например, стихотворение И. Сурикова помогает в усвоении нормы ударения в окончаниях глаголов настоящего времени:

Белый снег пушистый
По двору кружится
И на землю тихо
Падает, ложится.

Использование рифмованных строчек — эффективный прием, которым могут воспользоваться педагоги, обучая кодифицированной норме.

Добавим, что усвоение слов может осуществляться и путем игр с рифмой и ритмом вне контекста:

Включи́м — стучим, кричим...
Вруча́т — стучат, кричат, ворчат...
Приня́тá — прижита, занята, пролита, прямота...

⁷ Русский язык: 5 класс: учебник / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. — 8-е изд., стереотип. — М., 2018.

⁸ Там же. — С. 70.

Вероиспове́дание — исследование, разведывание...

Облеги́т — постучит, разлучит...

То́рты — шорты, эскорты...

Кла́ла — ругала, спасала...

Систематическая работа по освоению орфоэпических норм предлагается в учебниках по русскому языку М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос и др. Заслуживает внимания прием сопоставительного анализа нормы и ее нарушений, который важен для формирования нормативной стороны речи. Отметим, что слова (*красивее, скучно, звонит*) затем закрепляются в разного рода заданиях, например, учащимся предлагается сочинение «Самый скучный день каникул»⁹.

В учебниках М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос и др. представлен также орфоэпический словарь, включающий достаточное количество слов, знание которых требуется для итоговой аттестации по русскому языку в XI классе. При составлении данного словарика учитывались рекомендации «Орфоэпического словаря русского языка. Произношение. Ударение. Грамматические формы» под ред. Н. А. Еськовой (2014) и «Большого орфоэпического словаря русского языка» под ред. Л. Л. Касаткина (2017).

Выводы. Работа над произносительными нормами с использованием орфоэпических словарей проводится сейчас редко, хотя она должна быть «многослойной», предполагающей обращение к ударению, особенностям произношения, пометам, которые сопровождают слово в словаре. Так, приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении списка грамматик, словарей и справочников, содержащих нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации» от 8 июня 2009 г. подвергается критике, потому что рекомендованные в приказе словари «не имеют нормативно-стилистическую информацию о языковых знаках, что затрудняет выбор обязательного для использования в официальных сферах общения варианта, а проблема выбора снимается представлением многих вариантов как равноправных. Например, в «Словаре ударений русского языка» И. Л. Резниченко без каких-либо

⁹ Там же. — С. 23.

стилистических комментариев даны как равноправные варианты: *августовский* и *августовский*, *апартаменты* и *апартаменты*, *магистерский* и *магистерский*, *металлургия* и *металлургия*, *мышление* и *мышление*» [Косаренко и др. 2015: 77].

Как замечает В. Г. Костомаров, однозначная норма, «несомненно, дисциплинирует говорящих, содействует сиювременному порядку и порядочности как точка отсчета. Однако сама по себе она совсем необязательно облегчает и украшает наше общение» [Костомаров 2013: 48]. Различное произношение может нести различные смыслы — слово- или формообразовательные, семантические, стилистические, поэтому необходимо обращать внимание на смысловоразличительную роль ударения (*переносное, видение, языковая, в стенах*). Подобные слова не включаются в настоящее время в задания ЕГЭ, так как оба варианта считаются правильными, но специально организованная работа позволяет расширить языковую картину мира школьника.

Таким образом, для того чтобы не допускать ошибки в постановке ударения, необходимо знать не только норму, но и типы вариантов, а также все условия, при которых может быть использован тот или иной из них.

Усвоение акцентологических норм требует работы в системе на всех ступенях школьного языкового образования. Ситуация осложняется тем, что в эпоху публичной речи легко транслируются и запоминаются как правильные варианты языкового знака, так и ошибочные, которые тиражируются. Поэтому только сочетание современных материалов школьных

учебников и активной деятельности учителя может существенно повысить произносительный уровень обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

Голованова М. А. Проблемы вариантности орфоэпических норм русского языка // Труды Международного симпозиума «Надежность и качество». — 2011. — Т. 1. — С. 119–121.

Косаренко О. Т., Косаренко С. В. Орфоэпические нормы в аспекте культуры речи // Вестник Воронежского института ГПС МЧС России. Выпуск 2 (15). — 2015. — С. 76–82.

Костомаров В. Г. Причуды русского ударения // Русский язык за рубежом. — 2013. — № 1 (236). — С. 43–48.

Панов М. В. История русского литературного произношения XVIII–XX вв. — 3-е изд. — М., 2007.

REFERENCES

Golovanova M. A. Problems of variability of orthoepic norms of the Russian language. In *Trudy Mezhdunarodnogo simpoziuma «Nadezhnost' i kachestvo»* [Proceedings of the international symposium «Reliability and quality»]. 2011, vol. 1, pp. 119–121. (In Rus.)

Kosarenko O. T., Kosarenko S. V. Orthoepy rules in the aspect of speech culture. In *Vestnik Voronezhskogo instituta GPS MChS Rossii* [Bulletin of the Voronezh Institute of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia]. 2015, issue 2 (15), pp. 76–82. (In Rus.)

Kostomarov V. G. The whims of Russian stress. In *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad]. 2013, No 1 (236), pp. 43–48. (In Rus.)

Panov M. V. The history of Russian literary pronunciation of the XVIII–XX centuries. 3rd ed. Moscow, 2007. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT AUTHORS

Лариса Владимировна Ассиурова, доктор педагогических наук, доцент, департамент методики обучения, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет; 2-й Сельскохозяйственный пр., д. 4, к. 1, г. Москва, 129226, Россия

Людмила Вениаминовна Хаймович, кандидат педагогических наук, доцент, департамент методики обучения, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет; 2-й Сельскохозяйственный пр., д. 4, к. 1, г. Москва, 129226, Россия

Larisa V. Assuurova, Dr. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Teaching Methods, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University; 4/1 2nd Selskokozyaistvenny proezd, Moscow, 129226, Russia

Liudmila V. Khaymovich, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Teaching Methods, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University; 4/1 2nd Selskokozyaistvenny proezd, Moscow, 129226, Russia



МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-38-41

Ключевые идеи методического наследия Т. А. Ладыженской

Марина Робертовна Савова

*Московский педагогический государственный университет, г. Москва, г. Россия,
e-mail: mpgu-ritorika1@mail.ru*

Цель данной статьи – охарактеризовать методическую систему Т. А. Ладыженской для выявления наиболее значимых и продуктивных идей ученого. Эта цель достигается путем анализа и обобщения содержания основных работ Т. А. Ладыженской, а также публикаций, описывающих ее вклад в методику обучения речи. К ключевым положениям методической концепции ученого относятся следующие: риторика – это интегративная область деятельности и культуuroобразующий предмет, которому необходимо учить всех; в обучении речи существенную роль играют нравственно-риторические идеи и особая атмосфера речевого общения; обучение речи требует создания текстов различных жанров, для чего привлекаются знания инструментального характера, включающие сведения о разнообразных средствах общения; необходимо сквозное обучение речи, идущее от детского сада через все классы и все предметы школы к освоению различных речевых жанров профессиональной речи в вузе и в различных формах послевузовского образования. Именно эти идеи отражают методическую систему Т. А. Ладыженской и обуславливают в XXI в. все большую актуальность и востребованность концепции «Риторика общения».

Ключевые слова: *Т. А. Ладыженская; методическое наследие; риторика; эффективное речевое общение; риторика общения; методика обучения речи; коммуникативно-речевые умения; кафедра риторики и культуры речи МПГУ; культура речи*

Ссылка для цитирования: *Савова М. Р. Ключевые идеи методического наследия Т. А. Ладыженской // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 38–41. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-38-41.*

Key Ideas of Methodological Heritage of T. A. Ladyzhenskaya

Marina R. Savova

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
e-mail: mpgu-ritorika1@mail.ru*

In this paper, the methodical system of T. A. Ladyzhenskaya is characterised with the purpose of identifying her most significant and productive ideas. This goal is achieved by analyzing and generalizing the main works of T. A. Ladyzhenskaya, as well as publications describing her contribution to the methodology of speech development. The key methodological concepts include the following: rhetoric is an integrative field and a culture-forming subject that needs to be taught to everyone; in the teaching of speech, an essential role is played by moral and rhetorical ideas and the special atmosphere of verbal communication; speech training requires the creation of texts of various genres and involves instrumental knowledge, including the information about a variety of communication tools; speech education should be comprehensive, starting from kindergarten, covering all school subjects and to mastering various professional speech genres at university and postgraduate education. These ideas reflect the methodological system of T. A. Ladyzhenskaya and determine the ever-growing relevance and demand of the concept of «Rhetoric of communication» in the twenty-first century.

Keywords: *T. A. Ladyzhenskaya; methodical heritage; rhetoric; effective speech communication; communication rhetoric; speech teaching methodology; communicative and speech skills; Department of Rhetoric and Speech Culture of the Moscow State Pedagogical University; speech culture*

A reference for citation: *Savova M. R. Key ideas of methodological heritage of T. A. Ladyzhenskaya. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No 2, pp. 38–41. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-38-41.*

На данный момент уже опубликовано значительное количество работ, в которых предприняты попытки выявить наиболее значимые компоненты методического наследия¹ Таисы Алексеевны Ладыженской [Ипполитова 2005; Ерохина, Князева 2015; Ладыженская Н. В. 2014; Савова 2018]. Однако оценить по заслугам вклад в методику совершенствования речи, который внесла Т. А. Ладыженская, в полной мере еще предстоит, поскольку те идеи, которые она заложила в основу созданной ею системы, пока дали только первые результаты.

Вместе с тем необходимость анализа и оценки значимости наследия Т. А. Ладыженской вызвана тем, что созданная ею методическая концепция формировалась, обогащалась и конкретизировалась на всем протяжении научной деятельности ученого и, соответственно, ключевые идеи излагались автором во многом не в завершенной систематизированной форме, а применительно к путям реализации практических задач, которые были наиболее актуальны в тот или иной период.

Выявление и описание базовых положений методической системы Т. А. Ладыженской необходимо еще и потому, что многие ее идеи не нашли полного отражения в публикациях автора, хотя активно обсуждались на заседаниях созданной ею кафедры риторики и культуры речи МПГУ, собраниях авторских коллективов в процессе написания учебников, разработки программ учебных курсов, подготовки занятий на курсах повышения квалификации учителей и преподавателей вузов. Эти идеи легли в основу всех трудов, созданных под руководством Т. А. Ладыженской или разработанных при ее активном содействии.

Вектор развития общей концепции Т. А. Ладыженской шел от разработки системы развития речи учащихся через создание условий для ее эффективной реализации (создание кафедры, курса для студентов педагогического вуза, программы курсов повышения квалификации для учителей)

к возрожденной риторике и творчески разработанной методике обучения речи школьников, студентов и учителей.

Благодаря Т. А. Ладыженской с 70-х гг. в базовые программы обучения русскому языку в средней школе вошел раздел «Развитие речи», с конца 80-х гг. для студентов педагогических вузов появился курс «Культура речи учителя», который в настоящее время развился в «Педагогическую риторику», в 90-е гг. были подготовлены и изданы учебники по риторике для I–XI классов. В последующем идеи ученого были развиты в учебниках, созданных на кафедре риторики и культуры речи МПГУ по «Педагогической риторике», «Общей риторике», «Методике преподавания риторики».

Т. А. Ладыженская рассматривала риторику как интегративную область деятельности, в которой сплавлены, с одной стороны, теория и практика речи, с другой – речь и коммуникативные условия ее реализации (составляющие коммуникативной ситуации), с третьей – содержание речи и формы его представления адресату (устная и письменная формы, словесные и несловесные средства, средства наглядности и т. п.), с четвертой – экстралингвистические результаты достижения целей речи коммуникантов. И различные тесно взаимосвязанные компоненты риторики приведенным перечнем далеко не исчерпываются. Говоря о том, что риторика – наука культуuroобразующего и интегрирующего характера, Т. А. Ладыженская имела также в виду влияние речи на все сферы человеческой жизни.

Условия возрождения риторики как науки и создания эффективной системы развития речевого мастерства Т. А. Ладыженская видела в соединении наиболее значимых наработок античных риториков классического периода с достижениями современных гуманитарных наук, с традициями отечественной методики обучения русскому языку и литературе.

Подчеркнем, что Т. А. Ладыженская не только глубоко восприняла риторическую составляющую трудов древних, но и прониклась разработанной классиками античной философии идеей созидания и расширения «блага» (облагораживания развивающейся личности на основе возвышающей душу речи). Отсюда в созданной ею методике обучения риторике существенную

¹ Под методическим наследием мы вслед за В. Д. Янченко понимаем «устойчивую систему интеллектуальных ресурсов, содержащую значимые для будущих исследователей идеи, истоки, предпосылки» [Янченко 2010: 119].

роль играют нравственно-риторические идеи. Из теоретических положений современной науки Т. А. Ладыженская активно опиралась на труды по лингвистике, филологии, философии, психологии, педагогике, семиотике и другим наукам. Таким образом, вся ее система представляет органичный сплав проверенных тысячелетиями знаний и современных достижений науки. Продуктивность этих активно развивающихся направлений науки в настоящее время общепризнанна: они, продолжая античные традиции, легли в основу коммуникативного и деятельностного подходов к обучению русскому языку и риторике.

Очевидно, что в различные времена идею соединить учение древних и современное знание пытались реализовать многие, но только тогда, когда Т. А. Ладыженская стала рассматривать риторiku как науку об эффективном речевом общении, был обретен тот ключ, который позволил найти универсальное определение риторике и разработать систему обучения речи. Не случайно Т. А. Ладыженская писала: «...в центре риторики – обучение эффективному общению, общающийся человек»², а созданная ею научная школа получила название по этим ключевым понятиям: «Риторика общения».

Такое понимание риторики оказалось наиболее продуктивным, поскольку в нем соединились прагматический аспект ориентации коммуникантов на достижение своих непосредственных оперативных целей и аспект, связанный со взаимодействием, взаимопониманием, учетом партнерами по общению взаимных интересов друг друга. На пересечении этих компонентов коммуникации и находится залог успешности речи, соотносимый с ее истинной культурой.

Понимание риторики как науки об эффективном речевом общении обуславливает и переосмысление ее сути: с синонима красноречия (как искусства, которое не всем дано и далеко не всегда востребовано) на целесообразное речевое воздействие, которое необходимо каждому

человеку вне зависимости от его возраста и характера деятельности, поскольку всем людям важно успешно общаться, достигать целей речи оптимальным образом.

Задача научить эффективному общению в рассматриваемой методической системе во многом решается на основе использования нравственно-риторических идей, реализация которых, по мысли Т. А. Ладыженской, тесно взаимосвязана со специально подобранными (смоделированными) коммуникативными ситуациями, требующими умений вчувствоваться в состояние других людей (героев книг или родных, одноклассников, знакомых) и умений проявить в речи свою установку на эмпатию. Например, уже в начальной школе в курсе «Детской риторики» учащимся предлагается ситуация, в которой нужно утешить человека, выразить ему свое сочувствие. В связи с этим Т. А. Ладыженская подчеркивала, что в общении очень важна соответствующая атмосфера, и призывала учителей целенаправленно заботиться о ее создании.

Методическая концепция, которую создала Т. А. Ладыженская, доказала свою эффективность благодаря не только точному и полностью оправдавшему себя определению ключевых подходов, но и продуманной системе инструментальных средств обучения речи. Т. А. Ладыженская построила ее на коммуникативной основе, предполагающей учет всех условий ситуации общения и выбор наиболее уместного жанра речи, который уже определяет характер основных речевых и языковых средств. Жанровый подход к обучению речи Т. А. Ладыженская считала обязательным, и в учебниках выделяла обычно два основных блока: «Общение» и «Речевые жанры».

Как истинный методист, Таиса Алексеевна сфокусировала основное внимание при обучении на формировании особой группы умений – коммуникативно-речевых, условно разделив их на умения аналитического и творческого (продуктивного) характера. Более того, Т. А. Ладыженская хорошо осознавала значимость речевых умений для обеспечения успешности обучения в целом, их надпредметный характер.

Она хорошо понимала также, что учить нужно не только детей, но и всех взрослых, в первую очередь тех, кто чувствует в этом потребность. Отсюда берет начало ее идея

² *Ладыженская Т. А.* Программа по риторике. 5–11 классы. Образовательная система «Школа 2100». Сборник программ. Дошкольная подготовка. Начальная школа. Основная и старшая школа / под науч. ред. А. А. Леонтьева. – М., 2004. – С. 381.

сквозного (непрерывного) обучения речи, идущего от детского сада через все классы и все предметы школы к освоению различных речевых жанров профессиональной речи в вузе.

Концепция Т. А. Ладыженской с успехом внедрена и продолжает развиваться именно для нее самой — не просто смотреть в будущее, но делать все для того, чтобы это будущее было наполнено эффективным общением, обеспечивающим взаимопонимание, чтобы в процессе этого взаимодействия люди становились как можно лучше, нравственно чище и духовно богаче. И все ключевые идеи Т. А. Ладыженской, и вся ее деятельность в различных ролях как ученого-исследователя, как методиста, как организатора, как педагога, как наставника и как человека была направлена на то, чтобы эти идеи воплотились.

ЛИТЕРАТУРА

Ерохина Е. Л., Князева О. Ю. Возвращение итогового сочинения в школы России и актуальные идеи методической системы Т. А. Ладыженской // Научная школа профессора Т. А. Ладыженской: коллективная монография. — Вып. 3. — М., 2015. — С. 120–124.

Ипполитова Н. А. Предисловие. Школа профессора Т. А. Ладыженской // Школа профессора Т. А. Ладыженской. Коллективная монография / под ред. Н. А. Ипполитовой, З. И. Курцевой, Ю. В. Щербининой. — М., 2005. — С. 6–10.

Ладыженская Н. В. Концепция школьных учебников по риторике Т. А. Ладыженской //

³ Ладыженская Т. А. Указ. соч. — С. 381.

Методика преподавания риторики: учебное пособие / под ред. докт. пед. наук, проф. Н. А. Ипполитовой. — М., 2014. — С. 98–102.

Ладыженская Т. А. Уроки риторики в школе: книга для учителя / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская. — М., 2000.

Савова М. Р. Речь и ее функции в методической концепции Т. А. Ладыженской // Русский язык в школе. — 2018. — № 4. — С. 3–6.

Янченко В. Д. Научный потенциал истории методики преподавания русского языка // Преподаватель XXI век. — 2010. — № 4. — С. 118–126.

REFERENCES

Erokhina E. L., Knyazeva O. Yu. Return of the final essay to Russian schools and current ideas of the methodological system T. A. Ladyzhenskaya. In *Nauchnaya shkola professora T. A. Ladyzhenskoi: kolektivnaya monografiya* [Scientific School of Professor T. A. Ladyzhenskoi: collective monograph]. Moscow, 2015, vol. 3, pp. 120–124. (In Rus.)

Ippolitova N. A. Predislovie. Foreword School of professor T. A. Ladyzhenskaya. In Ippolitova N. A., Kurtseva Z. I., Shcherbinina Yu. V. (ed.) *Nauchnaya shkola professora T. A. Ladyzhenskoi: kolektivnaya monografiya* [Scientific School of Professor T. A. Ladyzhenskoi: collective monograph]. Moscow, 2005. (In Rus.)

Ladyzhenskaya N. V. The concept of school books on rhetoric T. A. Ladyzhenskaya. In Ippolitova N. A. (ed.) *Metodika predavaniya ritoriki: uchebnoe posobie* [Methods of teaching rhetoric: a textbook]. Moscow, 2014, pp. 98–102. (In Rus.)

Ladyzhenskaya T. A. Lessons from rhetoric at school: a book for the teacher / Ladyzhenskaya T. A., Ladyzhenskaya N. V. Moscow, 2000. (In Rus.)

Savova M. R. Conceptual ideas T. A. Ladyzhenskaya. and trends in modern education. In Ippolitova N. A., Kurtseva Z. I. (ed.) *Nauchnaya shkola professora T. A. Ladyzhenskoi: kolektivnaya monografiya* [Scientific School of Professor T. A. Ladyzhenskaya: collective monograph]. Moscow, 2010, pp. 9–13. (In Rus.)

Yanchenko V. D. The scientific potential of the history of the methodology of teaching the Russian language. In *Prepodavatel XXI vek* [Teacher of the 21st Century]. 2010, No 4, pp. 118–126. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Марина Робертовна Савова, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра риторики и культуры речи, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1, г. Москва, 119435, Россия

Marina R. Savova, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Rhetoric and Speech Culture, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 M. Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia



АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-42-49

«Денис, невежде бич и страх»: о лингвостилистических чертах комедий Д. И. Фонвизина

(К 275-летию со дня рождения)

Дмитрий Анатольевич Романов

*Тулский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия,
e-mail: kafrus@rambler.ru*

В статье рассматриваются лингвостилистические особенности комедий Д. И. Фонвизина «Бригадир» и «Недоросль» на фоне основных тенденций развития литературы и языка эпохи. В центре внимания находятся отдельные композиционные особенности построения пьес, речевые характеристики различных персонажей, способы выражения авторской позиции. Анализируются художественный прием иронии, использование фразеологических ресурсов языка, стилистические смешения и способы индивидуализации речи героев. Определяется место лексических и синтаксических галлицизмов в языке комедий Фонвизина и в языке образованных представителей российского общества второй половины XVIII в.

Ключевые слова: *комедия; сатира; языковой портрет; лексика; галлицизм; просторечие; паремия; ирония; каламбур; разговорный язык*

Ссылка для цитирования: Романов Д. А. «Денис, невежде бич и страх»: о лингвостилистических чертах комедий Д. И. Фонвизина (К 275-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 42–49. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-42-49.

«Denis, Nevezhde Bich i Strah» (Denis, the Scourge and Dread of the Ignorants): on the Linguistic-stylistic Features of D. I. Fonvizin's Comedies (To the 275th Anniversary of the Birth)

Dmitry A. Romanov

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia,
e-mail: kafrus@rambler.ru*

The article discusses the linguistic and stylistic features of D. I. Fonvizin's comedies «The Brigadier-General» and «The Minor» («Nedorosl'») in the context of the main trends in the development of literature and the language. The focus is on individual compositional features, the speech characteristics of various characters and ways of expressing the author's position. The artistic technique of irony, the use of phraseological resources of the language, crossovers between styles and ways of individualizing the speech of heroes are analyzed. The place of lexical and syntactic gallisms in the language of Fonvizin's comedies and in the language of the representatives of educated classes of Russian society in the second half of the 18th century is determined.

Keywords: *comedy; satire; language portrait; lexicon; gallicism; colloquialism; paroemia; irony; paronomasia; colloquial language*

A reference for citation: Romanov D. A. «Denis, nevezhde bich i strah» (Denis, the scourge and dread of the ignorants): on the linguistic-stylistic features of D. I. Fonvizin's comedies (To the 275th anniversary of the birth). In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2020, vol. 81, No 2, pp. 42–49. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-42-49.

Любовь к правде, добру и чести Фонвизин получил еще в детстве. Он воспитывался в добродетельной семье московских дворян. Как вспоминал писатель в автобиографии «Чистосердечное признание в делах моих и помышлениях», отец его краснел, если ему приходилось слышать, что человек лжет, а мать «разум имела тонкий и душевными очами видела далеко. Сердце ее было сострадательным и никакой злобы в себе не вмещало». Видимо, поэтому все положительные героини Фонвизина обрисованы весьма обобщенно. Они своим поведением и особенно речью словно бы иллюстрируют общие философские и нравственные категории разума, добродетели благонравного поведения.

Хотя будущий писатель и окончил сначала Московский университетский благородный пансион, а затем и сам университет, но образование получил весьма поверхностное, поскольку учителя его не отличались старанием в преподавании и рдением о знаниях учеников. Видимо, из этих юношеских впечатлений Фонвизина возникли затем образы учителей Митрофанушки. Уже в это время сама жизнь подсказала Фонвизину тот идеальный прием, с помощью которого можно точно представить тогдашнее дворянское обучение в России. Этот прием – ирония.

П. В. Евстафиев в учебнике для гимназий второй половины XIX в. справедливо замечает как бы в назидание тогдашнему и грядущим поколениям российских учащихся, что в целом отношение к *alma mater* у Фонвизина было благодарным и почтительным, а к иронии по поводу практики российского обучения в его произведениях всегда примешивается оттенок горечи [Евстафиев 1893: 41].

За свою недолгую жизнь Фонвизин сумел сделать для русской словесности очень много. Он успешно работал как поэт (в жанре сатиры и басни), прозаик, драматург, публицист, издатель, переводчик, лексикограф; с момента основания был членом Российской академии и стоял у истоков многих ее начинаний в области русской литературы и языка. Но в памяти большей части соотечественников Фонвизин остался творцом замечательных комедий «Бригадир» (1766–1769) и «Недоросль» (1779–1782). Вот уже почти два с половиной века эти произведения

вызывают интерес у читателей, зрителей и исследователей, потому что открывают новые глубины своего содержания и формы для каждого следующего поколения.

Для современников чрезвычайно важным являлось узнавание в сатирических персонажах Фонвизина типов реальных людей. Комедией «Бригадир» восхищалась сама императрица, а граф Н. И. Панин назвал пьесу «первой комедией в наших нравах» и так, обращаясь к Фонвизину, высказался об образе Бригадирши: «Я удивляюсь вашему искусству, как вы, заставляя говорить такую дурищу во все пять актов, сделали, однако, роль ее столь интересною, что все хочется ее слушать. Эта Акулина Тимофеевна всем нам родня: никто не может сказать, чтобы не имел у себя подобной или бабушки, или тетушки, или какой-нибудь свойственницы» [Евстафиев 1893: 43].

В наше время комедия «Бригадир» интересна в первую очередь не сюжетом, а его языковым воплощением. «“Бригадир”, в любви его автора к выразительному и изобразительному слову, обнаруживает больше чисто эстетического интереса к национальному, быту, нравам, характерам, образу мыслей, жизни и способам словесного выражения смыслов – тому, что современники Фонвизина называли “нашими нравами”, а мы, пожалуй, можем назвать ментальностью» [Лебедева 2003: 230].

В 1960-е гг. известный специалист по фонвизинской драматургии В. Н. Всеволодский-Гернгросс впервые обратил внимание на то, что главным стержнем развития действия в комедии «Бригадир» является диалог. Он писал: «Комедия идет на остроумном, мастерски отточенном диалоге, но сценического действия в ней мало, оно не развивается, комедия статична» [Всеволодский-Гернгросс 1960: 41]. О. Б. Лебедева назвала «Бригадира» «комедией говорения». Действительно, языковая игра, каламбуры, комизм двусмысленности, словесная несостыковка и рассогласованность соседних реплик персонажей, неуместное использование в прямой речи французских заимствований и их забавные столкновения с русским просторечием – все это составляет ту динамическую основу, на которой держится читательское и зрительское восприятие комедии.

В «Бригадире» Фонвизин в первый раз опробовал систему языковых портретов героев, проявленную через их речь. Конечно, сам общественный тип, как и положено в комедии классицизма, заявлен здесь с помощью «говорящего имени», которое в «Бригадире» равняется социальному статусу: *Бригадир, Бригадириша, Советник, Советница* (поэтому не случайно в ремарках Иванушка все время именуется *сыном*). Однако в первую очередь характеристика держится именно на речи. Г. А. Гуковский назвал подобный прием «словесным определением масок». «Солдатская речь Бригадира, подьяческая – Советника, пятиметрическая – Иванушки, в сущности, исчерпывают характеристику. За вычетом речевой характеристики не остается иных, индивидуальных человеческих черт» [Гуковский 1947: 191]. Исследователи отмечают военный лексикон речи Бригадира, сплав приказных и церковнославянских выражений в речи Советника, салонный макаронический жаргон Иванушки и Советницы, сниженный разговорный стиль реплик Бригадириши.

Действительно, в речи Бригадира соединяется военная терминология с грубым просторечием, а форма выражения отличается примитивностью и прямолинейностью. Вот две типичные его реплики: первая – обращенная к Советнице, вторая – к жене (характерная лексика выделена курсивом):

Я и сам, матушка, не говорю того, чтоб забавно было спорить о такой материи, которая не принадлежит ни до *экзерциции*, ни до *баталий*, и ничего такого, чтобы...;

Слушай, жена, мне все равно, *сдуру* ли ты *врешь* или из ума, только я тебе при всей честной компании сказываю, чтоб ты больше *рта не отворяла*. Ей-ей, будет худо!

А вот образец речи Советника, в которой переплетаются приказные слова и витиеватые архаизмы:

Что бы по крайней мере хотя служило к должности судьи, истца или ответчика. Я сам, правду сказать, неохотно говорю о том, о чем, разговаривая, не можно сослаться ни на указы, ни на уложение;

Да то во Франции, а не у нас, правоверных. Нет, дорогой зять, как мы, так и жены наши, все в руке создателя. У него все власы главы наша изочтены суть.

Советница и Иванушка говорят на прихотливой смеси русского языка с французским (причем в печатном тексте комедии Фонвизин в равной степени часто использует как транслитерированные, так и нетранслитерированные заимствования); русская лексика их разговора включает в том числе грубое просторечие и диалектизмы, используемые уместно и неуместно, что показывает совершенный беспорядок, творящийся в их головах. Вот две показательные реплики Советницы (первая обращена к мужу, вторая – к Иванушке):

Неужели ты меня мотовкой называешь, баюшка? Опомнись. Полно *скиляжничать*. Я *капательна* с тобою развестись, ежели ты еще меня так *шпетить* станешь;

Ты было все дело испортил, ну ежели бы матушка твоя *нажаловалася* отцу твоему, вить бы он *взбесился* и ту минуту увез отсюда и тебя с нею. Мы должны, душа моя, о том молчать, и нескромность твою я ничем бы не могла *экслюзовать*, если б осторожность не смешна была в молодом человеке, а особливо в том, который был в Париже.

Слова *капательна* и *экслюзовать* – галлицизмы: *капательна* (от фр. *capable*) – ‘способна’, *экслюзовать* (от фр. *excluser*) – ‘извинить’. Лексемы *скиляжничать*, *шпетить*, *взбесился* – атрибуты просторечия (*скиляжничать* – ‘скряжничать’, *шпетить* – ‘укорять кого-либо, язвить на чей-либо счет’).

А вот перед нами образец высказываний бригадирского сына Ивана:

Г'en suis d'accord, на что грамматика! Я сам писал тысячу *бильеду*, и мне кажется, что свет мой, душа моя, *adieu, ma reine*, можно сказать, не *заглядывая* в грамматику.

Здесь фразы *i'en suis d'accord* (‘я с этим согласен’) и *adieu, ma reine* (‘прошайте, моя королева’) даны во французской графике без искажений, а *бильеду* (от *billets doux* ‘любовная записка’) – в транслитерированном и графически измененном виде.

Разумеется, пародийно воспроизведенная речь Советницы и Иванушки предавала осмеянию языковые манеры высшего дворянского общества, включая придворное. «Смесь французского с нижегородским» не могла не вызывать улыбку. Фонвизин, выучивший французский только по приезду в Петербург, а до того прекрасно освоивший стилистическое богатство родного

языка, с особой чуткостью знатока сумел воссоздать весь комизм салонной языковой ситуации.

В пьесах драматурга отражаются не только лексические, но и синтаксические галлицизмы. Причем писатель отлично понимал, насколько они стали распространены в живой речи: синтаксические галлицизмы присутствуют не только у отрицательных, но и у положительных героев. Так, в комедии «Бригадир» Иванушка обращается к Советнице на русском языке, но воспроизводит типично французское глагольное управление: *Твой муж объявил любовь свою моей матушке*. А в «Недоросле» подобная речевая особенность встречается уже в высказываниях положительных персонажей — Правдина и Милона. Первый говорит: *Радуюсь, сделав ваше знакомство*; второй — *Я сделаю мою должность*. Примеров подобного типа в художественных произведениях Фонвизина множество.

Большинство из них носит пародийный характер. Но дело обстоит не так просто. По наблюдениям Н. А. Мещерского, в письмах и путевых очерках самого Фонвизина не раз встречаются синтаксические погрешности, восходящие к французским источникам: например, независимый от подлежащего деепричастный оборот (*Не имея третий месяц никакого об нас известия, нетерпение наше было несказанное*) [Мещерский 1981: 171]. Таким образом, создавая сатирические речевые портреты своих героев, в чем-то автор пародировал и самого себя. Однако в отличие от многих современников и тем более своих героев Фонвизин понимал собственные языковые проблемы и языковые проблемы эпохи. Он прекрасно видел разницу между стилистическими ярусами лексики и если смешивал их, то делал это намеренно, с определенными художественными целями.

Фонвизина глубоко оскорбляла грубость российского дворянства, поэтому в его пьесах эта черта пародийно гипертрофирована. Показательны формы обращений и именованья людей в речи фонвизинских отрицательных персонажей. Не только крепостных, но и друг друга они называют *свиньями, скотами, уродами, подлыми тварями* и т. д. Советница в «Бригадире» говорит о своем муже: *Мой урод при всем том ужасная ханжа*; а Бригадир так характеризует свою жену: *Разве умна, как корова, пре-красна, как бы и то... как сова*.

В «Недоросле» эта языковая черта приобретает широчайший размах. Скотинин, Простакова и Митрофан сыплют оскорбления направо и налево: *чушка проклятая, рохля, урод, старая ведьма, собачья дочь, старая хрычовка* и многие другие. Грубость — отчетливо заметная, внешняя сторона невежества, которое настолько укрепилось в праздном и развращенном манифестом о вольности русском дворянстве, что с ней необходимо было, по мнению Фонвизина, незамедлительно и нещадно бороться. Драматург стал признанным мастером «сатирических зарисовок» дворянского невежества: в его пьесах периодически возникают краткие диалоги, изображающие презрение помещиков к просвещению и образованию, принципиальное нежелание узнавать что-то новое и менять свою жизнь в прогрессивном направлении. Многие из этих зарисовок вошли в общеизвестный золотой фонд русской классической литературы, а реплики стали крылатыми выражениями. Вспомним, например, рассуждения героев о грамматике в первом действии «Бригадира» (явление I) со знаменитой фразой заглавного персонажа: *На что, сват, грамматика? Я без нее дожил почти до шестидесяти лет, да и детей взвел*. В «Недоросле» это разговор Простаковой с сыном о необходимости хотя бы показного учения (действие третье, явление VII) с «крылатым восклицанием» Митрофана: *Не хочу учиться, хочу жениться*; сцены с учителями в том же действии, беседа героев о науках в четвертом действии (явление VIII), где звучит сразу несколько «крылатых фраз», вошедших в русскую речь последующего времени: ироничное высказывание Правдина: *Так поэтому у тебя слово дурак прилагательное, потому что оно прилагается к глупому человеку?*; знаменитое заключение Простаковой о географии: *Да извозчики-то на что ж? Это таки и наука-то не дворянская. Дворянин только скажи: повези меня туда, — свезут, куда изволишь*.

Но за обличительной сатирой для Фонвизина, как позже и для Гоголя, стояли «невидимые миру слезы». Слезы о растоптанном человеческом достоинстве, о порабоженном народе, о безграничной власти грубой силы и подлой лести. Еще П. А. Вяземский отмечал: «...В содержании комедии «Недоросль» и в лице Простаковой скрываются все пружины, все лютые

страсти, нужные для соображений трагических» [Вяземский 1880: 210].

Речь всех персонажей Фонвизина наполнена пословицами и поговорками. Их обильное использование придает языку «Бригадира» особую живость и выполняет функцию своеобразного катализатора вялотекущего сценического действия комедии. Вот лишь несколько примеров использования Фонвизиным паремического фонда русского языка:

– в речи Бригадирши: *Что и говорить, ученье свет, неученье тьма;*

– в речи Бригадира: *Вот уж Иванушке гораздо за двацать, а он – в добрый час молвить, в худой промолчать – и не слыхивал о грамматике;*

– в речи Софьи: *Ври, дурак, что хочешь, со вранья пошлин не берут;*

– в речи Советника: *Всякому, братец, в чужой руке лопот больше кажется.*

Фонвизин устами своих персонажей словно бы направляет мысль зрителей в нужное русло. Эта функция пословиц усиливается к концу комедии. Так, в четвертом действии Бригадир говорит Советнику:

Я, сват, тебя люблю; а с женой моей, пожалуй, ты не мири меня. Разве ты, сват, не ведаешь пословицы: *свои собаки грызутся, чужая не приставай* (явление IV).

А в пятом действии Бригадир с раздражением кричит тому же Советнику:

О господи! Нет, брат, я вижу по этому, что у кого чаще всех господь на языке, у того черт на сердце... (явление IV).

Все исследователи единодушно отмечают разнородность языка фонвизинских персонажей. Точнее сказать, разную степень творческих удач драматурга в воспроизведении этого языка. «У лиц типических (Иванушки, Бригадира, Бригадирши, Простаковых, Скотинина, Митрофанушки и др.) язык хотя и груб, но безыскусственен; он напоминает разговор, и склад его чисто русский. Язык резонеров (Добролюбов, Стародум, Правдин, Софья, Милон и др.), напротив, тяжел. Постройка его напоминает книжную речь: утомительные периоды, беспрестанные французские слова, нравовучения» [Евстафиев 1893: 42].

Среди героев «Бригадира» особенно удачным в речевом отношении является

образ бригадирши Акулины Тимофеевны. Здесь драматург в определенном смысле отступил от прямолинейности классицизма в речевой характеристике героев, потому что помимо примитивной бесхитростности, скудности мысли, мелочности и скупости в ней Фонвизину удалось воплотить искреннюю материнскую любовь и способность «сочувствовать горькой доле таких же, как и она, забытых мужем женщин» [Пигарев 1958: 504]. Во втором явлении четвертого действия Акулина Тимофеевна с подлинным страданием говорит Софье в ответ на вопрос, как жить с мужем-деспотом:

Так и жить. Вить я, матушка, не одна замужем. Мое житье-то худо-худо, а все не так, как, бывало, наших офицершей. Я всего нагляделась.

И почти осознанная горькая ирония звучит в ее словах:

Этого еще не было, чтоб он убил меня до смерти. Нет, нет еще.

В комедиях Фонвизина прием иронии развит до виртуозности. Различного рода непонимания значений слов во фразах собеседника (в том числе слов иноязычных), прямо противоположный смысл, встающий за репликами героев, делают язык его пьес по-настоящему живым, вызывающим отклик зрителей, а сцены – динамичными (если не в событийном, то в речевом отношении). Вот показательный пример диалога из комедии «Бригадир» (действие пятое, явление II), где Советница восхищается тем, что в обучении Иван был *на пансионе у французского кучера*:

Советница. Счастье твое и мое, душа моя, что ты попался к французскому кучеру.

Сын. Однако оставим кучера и поговорим об отце моем и о твоём муже.

Советница. Возможно ли, душа моя, с такой высокой материи перейти вдруг в такую низкую?

Сын. Для разумных людей нет невозможного.

Здесь иронично переосмысливается не только понятие обучения, но и соотношение высокого – низкого в иерархии человеческих ценностей. Фонвизин достаточно часто с иронией показывал обесценивание у русских дворян именно понятий морально-этического плана. В подобном же ироничном ключе звучит слово *бесчестье*

в следующей реплике Советника из финальной сцены комедии «Бригадир»:

Нет, сударь мой; я знаю, что с сыном вашим делать. Он меня обесчестил; а сколько мне бесчестья положено по указам, об этом я ведаю.

В «Недоросле» ирония проявляется еще более ярко. Так, Правдин говорит о Простаковой в V явлении третьего действия: *А я уже три дни свидетелем ее добронравия*. А Стародум в следующей сцене того же действия отвечает на лукавые рассуждения Скотинина и Простаковой о замужестве Софьи: *Советы ваши беспристрастны. Я это вижу*. Иронично воспринимается и слово *сходство*, которым определяет Простаков любовь Скотинина и Митрофана к свиньям: *Тут есть же какое-нибудь сходство, я так рассуждаю*.

В речь героев «Недоросля» (разумеется, отрицательных) Фонвизин вкладывает неосознаваемые ими каламбуры. Вспомним, например, комичную фразу из речи Скотинина: *...В здешнем околотке и житье одним свиньям*.

С явной иронией показывает Фонвизин необразованность Кутейкина, который полагает, что Псалтирь, напечатанная в другом формате, – это совсем иная книга.

Композиционные особенности фонвизинской драматургии, распределение типов героев, логика и естественность развития действия имеют, конечно, множество несовершенств. Абсолютно справедливо замечание такого рода: «В тех местах комедий, где являются лица живые, хотя нравственно и не привлекательные, действие идет естественно, живо и бойко, но где выступают лучшие, добродетельные лица, там действие обрывается; взамен его начинаются объяснения, внушения, изложения, уроки политики, нравственности и общежития. Эти лица только рассуждают и преподают [Евстафиев 1893: 42].

С другой стороны, нужно отметить, что «в отличие от действующих лиц современных им русских комедий персонажи “Бригадира” и тем более “Недоросля” являются не схемами того или иного характера и не портретами того или иного “подлинника”, но художественно типизированными образами» [Пигарев 1958: 503].

Конечно, речь положительных героев фонвизинских пьес заметно уступает в живости речи отрицательных персонажей,

тем не менее она доносит до зрителя весьма важную мысль о стилистической целостности и грамматической правильности, которые должны сопровождать высказывания по-настоящему образованных людей. Несколько схематичная, гладкая, часто безэмоциональная речь призвана заострить противопоставление не столько языкового, сколько нравственного характера: противопоставление образованности невежеству, благочестия – жестокости и грубости, благородства – подлости и т. д. Речь положительных героев избилует книжными, в том числе французскими (по источнику возникновения) штампами. Вот типичный ее образец:

Добролюбов. Я великую надежду имею к совершению нашего желания.

Софья. А я не смею еще ласкаться ею. С тобою я могу говорить откровенно. Если это правда, что батюшка мой изменяет моей мачехе, то и перемена состояния твоего не может переменить его намерения.

Но именно в речи положительных героев звучат важные идеи, с которыми солидаризируется автор и ради продвижения которых написаны сами пьесы. Эти идеи звучат прямо, без иносказаний, а потому главная функция речи резонеров – сказать властям предрежающим всю правду, и сказать так, чтобы она не вызвала сомнений, чтобы в ней не было недомолвок, чтобы даже Простаковы и Скотинины, находящиеся у кормила государственного управления, поняли эту правду в полном объеме. Отсюда особая афористичность речи героев-резонеров.

Так, в комедии «Бригадир» Добролюбов кратко и четко объясняет, как возникают грубость, невежество и карикатурная галломания дворянства: *Правда и то, что всему причиной воспитание* (действие четвертое, явление VI). Финальная реплика Стародума в «Недоросле»: *Вот злонравия достойные плоды!* – принадлежит к такому же типу прямых инвективных афористичных фраз. А Правдин весомо констатирует: *Тиранствовать никто не волен* (действие пятое, явление IV).

«В “Недоросле” Фонвизин осуществил задачу создания русской национальной социально-политической комедии. То, что пьеса Фонвизина – именно социально-политическая комедия, подчеркивается особенностями развития ее сюжета и самой ее

композиции» [Пигарев 1958: 532]. К этому нужно добавить, что направленный жанровый социально-политический статус придает комедии также ее язык, дифференцированный в зависимости не только от оценки героев как положительных и отрицательных, не только от степени их образованности и интеллектуальной развитости, но и от политических воззрений. Реплики Стародума по-библейски мудры, сдержанны, рассудительны и афористичны. Они опираются на традиции церковного красноречия. Его фразы логически безупречно выстроены, наполнены книжными оборотами, изящно закруглены по законам риторики. Речь Стародума монологична в своей основе: его участие в диалогах номинально; по сути, перед нами один, растянутый на всю пьесу монолог социально-политического содержания, обращенный не к собеседникам, а к зрителям и призванный донести до современников важнейшие, с точки зрения автора комедии, мысли. Меткая характеристика, данная Стародуму Правдиным, в полной мере относится и к автору комедии: *Отроду язык его не говорил да, когда душа его чувствовала нет.*

Речь Правдина, хотя и разработана автором в том же ключе, но существенно отличается от речи Стародума. Она менее индивидуализирована. Помимо общей правильности, грамматической безупречности, присутствия синтаксических галлицизмов образованных людей того времени (вроде *можно сделать состояние*), в ней лишь одна яркая черта — использование канцеляризмов (*определен членом в наместничестве, имею повеление, наместник в учреждении, имею честь знать, представить под суд, гражданское спокойствие* и др.). За его речью встает лишь общественный тип чиновника (правда, честного и справедливого), но не характер, в то время как за монологами Стародума (пусть и затянутыми) видится человек, воспитанный как личность в идеалах гражданского служения, прививавшихся в России Петром Великим.

В репликах Милона и Софьи Фонвизин попытался воплотить чувственную сторону языка эпохи, и ему это вполне удалось. Умеренный куртуазный язык, предтеча сентиментального языка рубежа XVIII–XIX вв., не отягощенный излишними заимствованиями, хотя и не относится к индивидуально-характеризующему, но представляет типы благородных образованных людей

эпохи, которых все-таки было немало. Вот образец такого языка (фрагмент разговора Милона с Правдиным в VIII явлении первого действия комедии):

Открою тебе тайну сердца моего, любезный друг! Я влюблен и имею счастье быть любим. Больше полугода, как я в разлуке с тою, которая мне дороже всего на свете, и, что еще горестнее, ничего не слышал я о ней во все это время. Часто, приписывая молчание ее холодности, терзался я горестию; но вдруг получил известие, которое меня поразило.

Обращает на себя внимание обилие слов, называющих чувства и раскрывающих значение самого имени *Милон: влюблен, счастье, любим, дороже, горестнее, холодность, терзался, горесть, поразило.*

Над языком комедии «Недоросль» Фонвизин работал так, как будут это делать представители русской литературы уже в XIX в. В этом он их несомненный предтеча, о чем справедливо писали П. А. Вяземский и Я. К. Грот. Фонвизин «искал» точные слова и выражения, внимательно наблюдая над речью своих современников. Так, в V явлении второго действия «Недоросля» Цыфиркин говорит Милону, узнавшему в нем бывшего солдата: *Был гарнизонный, ваше благородие! А ныне пошел вчистую.* Выражение *пойти (выйти) вчистую* в значении «выйти в отставку» — одна из характерных и устойчивых черт русского военного просторечия на протяжении целого века. Его будут использовать защитники Севастополя в период Крымской войны середины XIX в., что отразит Л. Толстой в «Севастопольских рассказах». Употребление его Цыфиркиным — не бросающаяся в глаза, но органичная, по-настоящему реалистичная черта речи бывшего сержанта.

Язык «Недоросля», «мастерски разработанный», служит «как для социально-бытовой, так и для психологической характеристики действующих лиц. Язык Простаковых и Скотинина — это разговорный язык широкой массы рядовых помещиков, уснащенный пословицами, поговорками, просторечными словами и оборотами. То, что их речь, в сущности, мало чем отличается от языка Еремеевны и Тришки (ничтожный налет «светскости» проскальзывает изредка лишь у Простаковой), указывает на ее близость к народной

речи. Но в языке Простаковых и Скотинина Фонвизину удалось передать также и то, что... каждый из персонажей его комедии “в своем характере изречениями различается”. В особенности четко индивидуализирована Фонвизиним речь отрицательно действующих лиц (“лающая” манера говорить Митрофана, немногословная запинаящаяся речь Простакова, отрывисто-повелительная в обращении к мужу или слугам и подобострастно-заискивающая в обращении к Стародуму речь Простаковой). Речевые характеристики Кутейкина, Цыфиркина и Вральмана замечательны тем, что при всей своей заостренности они все же не переходят в речевые маски и служат внутреннему раскрытию образов» [Пигарев 1958: 535].

Как уже говорилось, прием отражения в речи персонажа отличительных черт его характера, зафиксированных еще и фамилией, Фонвизин реализует последовательно в духе классицизма. Но это несколько не уменьшает языкового разнообразия его комедий, поскольку различных характеров в них представлено множество. «Скотинин говорит либо о скотном дворе, либо о своей бывшей солдатской службе; Цыфиркин то и дело использует в речи арифметические термины, а также солдатские выражения; в речах Кутейкина преобладают церковнославянские цитаты из Псалтири, по которой он обучает грамоте своего воспитанника. Наконец, речь немца Вральмана нарочито искажена с целью передать его нерусское происхождение» [Мещерский 1981: 174]. По справедливому замечанию исследователей, «образы Скотинина, Кутейкина, Вральмана заострены до гротеска, до карикатуры, и все же они полны жизненности» [Пигарев 1958: 533].

Небывалая для той эпохи искренность и любовь к живому языку, сближающая Фонвизина с русскими классиками XIX в., делают его творчество особо значимым для российской словесности.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Дмитрий Анатольевич Романов, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и литературы, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого; пр-т Ленина, д. 125, г. Тула, 300026, Россия

ЛИТЕРАТУРА

Всеволодский-Гернгросс В. Н. Фонвизин-драматург. — М., 1960.

Вяземский П. А. Фон-Визин // *Вяземский П. А.* Полное собрание сочинений: в 12 т. — СПб., 1880. — Т. 5.

Гуковский Г. А. Д. И. Фонвизин // *История русской литературы*: в 10 т. — М.; Л., 1947. — Т. 4, ч. 2. — С. 187–205.

Евстафьев П. В. Новая русская литература (от Петра Великого до настоящего времени). — 10-е изд. — СПб., 1893.

Лебедева О. Б. Поэтика драматургии Д. И. Фонвизина // *История русской литературы XVIII века*. — М., 2003. — С. 229–263.

Мещерский Н. А. История русского литературного языка. — Л., 1981.

Пигарев К. В. Русская литература XVIII века // *История русской литературы*: в 3 т. — М.; Л., 1958. — Т. 1. — С. 455–512.

REFERENCES

Vsevolodsky-Gerngross V. Fonvizin is a playwright. Moscow, 1960. (In Rus.)

Vyazemsky P. A. Fon-Vizin. In *Vyazemsky P. A.* (ed), *Complete Works: in 12 vols.* Saint-Petersburg, 1880, vol. 5. (In Rus.)

Gukovsky G. A. D. I. Fonvizin. In *History of Russian literature: in 10 vols.* Moscow; Leningrad, 1947, vol. 4, pp. 187–205, (In Rus.)

Evstafiev P. V. New Russian literature (from Peter the Great to the present). 10th ed. Saint-Petersburg, 1893. (In Rus.)

Lebedeva O. B. Drama poetics D. I. Fonvizin. In *Istoriya russkoi literatury XVIII veka [The history of Russian literature of the XVIII century]*. Moscow, 2003, pp. 229–263. (In Rus.)

Meshchersky N. A. History of the Russian literary language. Leningrad, 1981. (In Rus.)

Pigarev K. V. Russian literature of the XVIII century. In *Istoriya russkoi literatury [History of Russian literature: in 3 vols.]*. Moscow; Leningrad, 1958, vol. 1, pp. 455–512. (In Rus.)

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-50-55

Синтаксис «поэта мысли»

(К 220-летию со дня рождения Евгения Баратынского)

Наталья Викторовна Патроева*Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Республика Карелия, Россия,
e-mail: nvpatr@list.ru*

Синтаксис «поэта мысли» Е. А. Баратынского, оказавший несомненное влияние на русскую философскую лирику XX столетия, демонстрирует углубляющуюся с течением времени тенденцию к усложнению и архаизации, что в целом противоречит устремлениям к демократизации поэтического слога, наметившимся в карамзинскую эпоху. Сложность синтаксического устройства на пути поисков поэтом «метафизического» языка достигается не путем увеличения активности сложных конструкций, составляющих половину используемых Баратынским предложений, но насыщением высказывания различными видами обособленных оборотов (причастных, деепричастных, адъективных, субстантивных, наречных, инфинитивных), осложняющими модель союзными синтагмами (предложно-падежными, сравнительными, присоединительными), парантезами, обращениями, сегментами типа «именительный темы». В стремлении сохранить преемственность поэтических традиций для вдумчивого, внимательного читателя Баратынский прибегает к архаизации слога на лексическом и грамматическом уровнях, в частности к абсолютным обособлениям. Сложные построения сопровождают чаще трехстопный ямб, трехсложные размеры, разностопные стихи, состоящие из более длинных и более коротких строк со сменой порядка ударения. Предложения с утяжеляющими движение стиха обособленными оборотами характерны для шестистопных ямба и дактиля – размеров с коннотацией «высоких» жанров. Более сложное синтаксическое устройство наблюдается в стихотворениях полиметрических и разностопных. Усложнение синтаксиса в длинноразмерных стихах достигается не умножением числа частей сложных конструкций, а за счет обособлений и сочинительных однородных рядов. Большие строфические формы нередко членятся на несколько простых предложений длиной по две-три строки. Традиция поэтического ритма требует совпадения границ катрена и предложения – их симметрии, поэтому в четверостишиях, как и в двустишиях, гораздо больше осложненных и сложных конструкций. Вольная строфика или отсутствие строфического членения также способствуют усложнению синтаксиса.

Ключевые слова: *поэтический синтаксис; синтаксис стихотворного текста; синтаксис и метр; синтаксис и строфика; синтаксис и жанр; язык русской лирики XIX века*

Ссылка для цитирования: *Патроева Н. В. Синтаксис «поэта мысли» (К 220-летию со дня рождения Евгения Баратынского) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 50–55. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-50-55.*

Syntax of the «Poet of Thought»

(To the 220th Anniversary of the Birth of Evgeny Baratynsky)

Natalja V. Patroeva*Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Republic of Karelia, Russia,
e-mail: nvpatr@list.ru*

E. A. Baratynsky's influence on the 20th-century Russian philosophical lyrics is undeniable. The syntax used by the «poet of thought» demonstrates a tendency towards complication and archaization over time, which generally contradicts the aspirations for the democratization of the poetic syntax that emerged in the Karamzin era. The complexity of the syntactic structure in the poet's search for a «metaphysical» language is achieved not by increasing the number of complex structures, which make up half of the sentences used by Baratynsky, but rather by saturating sentences with various kinds of clauses (participial, adverbial participial, adjective, noun, adverbial, infinitive) that complicate the model by conjunctive syntagms (prepositional-nominal, comparative, conjunctive), parentheses, vocatives, segments of the «nominative of the theme» type. In an effort to preserve the continuity of poetic traditions for a thoughtful, attentive reader, Baratynsky resorts to archaizing the syllable at the lexical and grammatical levels and, in particular, to using absolute clauses. Complex constructions often accompany iambic trimeter, trisyllabic metres, variable-foot verses consisting of longer and shorter lines characterised by changing the order of stress. Sentences with cumbersome isolated clauses are typical for iambic and dactylic hexameter, metres with a connotation of «high» genres. A more complex syntactic structure is observed in polymetric and variable food poems. The added complexity of syntax in long-sized verses

is achieved not by increasing the number of parts of complex structures, but rather by adding clauses and homogeneous parts of the sentence. Large stanza forms are frequently divided into several simple sentences of two or three lines in length. The tradition of poetic rhythm requires a coincidence of the boundaries of quatrain and sentences – their symmetry; therefore, in quatrains, similar to couplets, the occurrence of complex and compound structures is much higher. Free stanza or the lack of stanza division additionally complicates the syntax.

Keywords: *poetic syntax; syntax of the poetic text; syntax and meter; syntax and stanza; syntax and genre; language of the 19th century Russian poetry*

A reference for citation: *Patroeva N. V. Syntax of the «poet of thought» (To the 220th anniversary of the birth of Evgeny Baratynsky). In Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No 2, pp. 50–55. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-50-55.*

Русская лирика рубежа 1830-х и 1840-х гг. активно занималась поисками «метафизического языка»: в это время «философская поэзия... для ряда поэтов и некоторых поэтических группировок становится литературной программой» [Маймин 1976: 3], и новое направление развития лирического дискурса требовало выработки новых средств выражения. Как отмечала Л. Гинзбург, «поэзия мысли должна была заговорить новым языком о новых предметах» [Гинзбург 1974: 55]), и прежде всего на синтаксическом уровне, поскольку регистровый характер и коммуникативно-прагматический статус текста определяются именно синтаксическими параметрами: «К синтаксическому камертону подстраиваются орфографические, морфологические и лексические элементы, но эта подстройка не создает жесткой зависимости... Это соотношение и определяет приоритет синтаксиса» [Живов 2017: 328]. Творческие поиски Е. А. Баратынского, «Достоевского русской поэзии» (по меткому образному определению М. Н. Дарвина [Дарвин 1988: 119]), с его сложным для интерпретации «архаизированным, затрудненным языком» [Томашевский 1959: 404]¹, играли особую роль в процессе формирования «поэзии мысли».

Исследователи поэтического мира Баратынского уже обращали внимание на его синтаксис, осуществляющий «восхождение мысли», «ее органическое саморазвитие» [Кожин 1970: 63], и стих, звучащий «необычайно торжественно и величаво» [Кожин 1978: 97], однако эти общие замечания, касающиеся намеренной архаизации слога и усложнения грамматической структуры

произведений на позднем этапе творчества «поэта мысли», очевидно, нуждаются в подкреплении необходимой эмпирической базой, которая позволила бы уточнить средства создания оригинального стиля, этапы формирования «метафизического» языка в русской лирике, а также выявить связь синтаксического строения стихотворного текста с его композиционной и ритмо-метрической организацией. Материалы создаваемого с 2015 г. на кафедре русского языка Петрозаводского государственного университета «Синтаксического словаря русской поэзии» позволяют описать выбранные тем или иным поэтом из общеязыкового тезауруса грамматические средства по целому ряду структурных, коммуникативных и семантических параметров².

Если распределить все используемые Е. Баратынским поэтические высказывания по структурно-грамматическому признаку, то получается следующая картина: предложения с одним грамматическим центром составляют половину конструкций, из них 28% неосложненных (к неосложненным причислены и предложения, содержащие однородные члены – расширители схемы, согласно концепции синтаксического словаря, поэтому к собственно грамматически элементарным моделям относятся только 22% всех конструкций Баратынского); 14% осложнены обособленными оборотами, обращениями, вводными или вставными элементами, присоединительными синтагмами, сегментами в виде именительного темы; примерно 27% конструкций – это бинарные сложные построения, 23% – многокомпонентные

¹ См. также: [Тойбин 1968: 366–367; Альми 1972: 25–44; Хетсо 1973: 539].

² См.: [Синтаксический словарь... 2017: 3–19; Патроева 2018a: 122–131; Патроева 2018b: 57–64].

структуры с одним или разными видами связи, но с преобладанием бессоюзия и сочинения; удельный вес чистых подчинительных связей в сложных предложениях не превышает 8%, в контаминации с сочинением и бессоюзием – 9%.

Сопоставление данных по синтаксису стихотворений Е. А. Баратынского с тенденциями, выявленными в ходе работы над «Синтаксическим словарем русской поэзии XVIII века», показывает, что грамматический строй русской лирики эпохи барокко и классицизма, по преимуществу одический, был сложнее, а сентименталисты (Карамзин, Дмитриев) существенно упрощают его в своих «средних» (элегия, послание) и «низких» (басня, эпиграмма) жанрах, так что в эпоху романтизма, в произведениях Баратынского в частности, поэтический синтаксис вновь усложняется – вероятно, прежде всего в поисках нового «метафизического языка», но не столько за счет увеличения доли многочастных построений, сколько путем иерархизации предикативных отношений в результате насыщения предложений различными осложнителями – обособленными оборотами, присоединениями, сегментами, вставками и вводными синтагмами (удельный вес осложненных предложений в качественном и количественном отношении растет в пушкинское время)³.

То, что именно поиски в области языка «поэзии мысли» спровоцировали увеличение доли сложных предложений с разными видами связи и осложненных предложений в лирическом дискурсе романтической эпохи, подтверждается анализом синтаксической организации синтаксиса позднего Баратынского – книги стихов «Сумерки» (1842), первого в русской поэзии цикла, в котором произведения не просто располагались по жанровому или хронологическому принципу, а формировали некое идейно-тематическое единство⁴: синтаксическая типология «Сумерек» демонстрирует существенное увеличение доли осложненных различными типами обособления предложений.

³ См.: [Патроева 2002].

⁴ О циклообразующей роли единиц разных уровней текста в книге «Сумерки» см., например: [Дарвин 1988: 97–119; Фоменко 1984: 56–67].

Баратынский 1820–1830-х гг. – для читательской публики прежде всего популярный автор оригинальных любовных элегий⁵, остроумных, едких эпиграмм во французском духе и насыщенных анакреонтическими, эпикурейскими мотивами дружеских посланий. Синтаксис стихотворений этого раннего периода в творчестве Баратынского очень разнообразен, но в целом производит впечатление большей легкости и прозрачности построения, чем грамматика «Сумерек», как, например, в «Унынии», где эмоциональные и короткие фразы чередуются с не слишком пространными сложными, включающими обычно не более 2–3-х предикативных частей, в 2–4 стиха длиной, высказываниями; см. например:

... Того не приобрести, что сердцем не дано,
Рок злобный к нам ревниво злобен:
Одну печаль свою, уныние одно
Унылый чувствовать способен! (75–76)⁶.

Однако уже в этот ранний период в стихах Баратынского, посвященных «вечным» вопросам бытия, тайнам судьбы, жизни и смерти, бытия и небытия, постепенно зарождается та грамматика идиостиля, которая со всей яркостью проявит себя в цикле «Сумерки». Например, послание «Богдановичу», посвященное тайнам поэтического ремесла, уже изобилует длинными, многочастными, в духе скорее классицистической, чем романтической поэтики периодами, насыщенными разнообразными обособленными оборотами, однородными рядами, придаточными частями:

Так, веку вопреки, в сей самый век у нас,
Сладкопоющих лир порою слышен глас,
Благоуханный дым от жертвы бескорыстной!.. (119).

Обращают на себя внимание рассыпанные по тексту послания средства диалогизации лирического монолога: не только обращения, но и активизировавшиеся в лирике пушкинской поры вводные конструкции, вставки, также свидетельствующие о «повышенной диалогичности поэтической речи» [Ковтунова 1986: 9], которая, по выражению Р. О. Якобсона,

⁵ См.: [Иваск 1957: 135–156; Nilsson 1979: 144–166].

⁶ Здесь и далее стихотворения цит. (с указанием страниц в скобках) по изд.: *Баратынский Е. А.* Полное собрание стихотворений. – Л., 1989.

«пропитана апеллятивной функцией» [Якобсон 1975: 203]. Часто тема раскрывается в стихотворении через столкновение идей, голосов, через скрытый и открытый диалог, подчеркивающий борьбу разных точек зрения, сомнения и колебания лирического героя. Активность риторических вопросов, восклицаний, обращений, вводных слов подчеркивает «повышенную» коммуникативность, диалогичность, внутренний драматизм поэзии молодого Баратынского.

Как и другие поэты пушкинского круга, ранний Баратынский выступал достойным продолжателем карамзинского направления и преемником достижений «школы гармонической точности» Жуковского и Батюшкова, основными стилистическими установками которой были требования чистоты и ясности поэтического выражения: «Что касается до слога, то мы для того пишем, — замечал сам Баратынский, — чтобы передавать друг другу мысли; если мы выражаемся неточно, нас понимают ошибочно или вовсе не понимают: для чего же писать?» [Баратынский 1951: 425]. Между тем стремление к адекватному воспроизведению лирического размышления языковыми средствами не всегда совместимо с простотой и лаконичностью выражения. Так, ясность слога достигается, в частности, «за счет предпочтительного употребления легко воспринимаемых синтаксических конструкций» [Федоров 1966: 10] в ранних поэтических опытах Баратынского, но задача воплощения богатого мыслью содержания необходимо требовала усложнения поэтической формы. По наблюдениям лингвистов, «чем больше информации группируется вокруг одной точки времени и пространства, тем чаще писатель прибегает к широко развернутым синтаксическим периодам, насыщенным синтаксическими и семантическими конденсаторами...» [Кожевникова 1986: 305].

В конце 1830-х гг. в поэзии Баратынского начинается переходный период, когда в его лирике ясно обозначилось противоречие между «теснотой» формы и «расширяющимся содержанием» [Бочаров 1985: 80]. Итогом поисков на интенсивном пути насыщения малой лирической формы метафизическим содержанием стал цикл «Сумерки» с его «трудной» поэтикой, в которой уживается «наряду с простотой... сугубая сложность, семантическая

и синтаксическая» [Гинзбург 1974: 84]. С усложнением грамматики в стремлении «адекватно передать интеллектуальное» [Там же] стих Баратынского лишается прежних напевных интонаций, гладкости, возникают ритмические перебои и напряжение, растет число разноstopных строфических стихотворений, переносов (анжамбманов), удлиняется строка, что приводит к необходимости увеличивать долю усложнителей разных типов, а также союзных связей в тексте. Приведем в качестве иллюстрации только одну строфу «Осени» — стилизованной квинтэссенции цикла:

...Пред промыслом оправданным ты ниц
Падёшь с признательным смиреньем,
С надеждою, не видящей границ,
И утолненным разуменьем, —
Знай, внутренней своей вовеки ты
Не передашь земному звуку
И лёгких чад житейской суеты
Не посвятишь в свою науку;
Знай, горняя иль дольная, она
Нам на земле не для земли дана. (188).

Синтаксис стихотворной формы, разумеется, тесно связан с метрикой и строфикой, поддерживается ими и сопротивляется им же. Сложные построения сопровождают чаще трехсложные размеры, трехstopный ямб, разноstopные стихи, состоящие из более длинных и более коротких строк со сменой порядка ударения. Предложения с утяжеляющими движение стиха обособленными оборотами очень характерны для шестистопного ямба с его философско-медитативным ореолом и шестистопного дактиля (в гекзаметре антологического эпиграмма) — размеров, которыми писались трагедии и героические эпопеи, с восходящей к классицистической традиции XVIII в. коннотацией «высоких» жанров.

Относительно «проще» устроены большие строфические формы, членившиеся часто на несколько простых предложений по 2–3 строки длиною. Традиция поэтического ритма требует совпадения границ катрена и предложения — их симметрии, поэтому в четверостишиях, как и в двустипиях, уже гораздо больше усложненных и сложных конструкций. Вольная строфика или отсутствие строфического членения также способствуют усложнению синтаксиса.

Таким образом, синтаксис Баратынского эволюционировал не в проложенном

Карамзинем направлением демократизации и упрощения, а в прямо противоположном: грамматический строй лирики позднего Баратынского переусложнен, архаичен для пушкинского времени: в «Сумерках» Баратынский прибегает к устаревшим уже для начала 1840-х гг. абсолютным атрибутивным синтагмам, не согласованным с определяемым, оборотам с подлежащим внутри обособленной группы, соединению с помощью союза и причастного и деепричастного оборотов, обороту с примыкающим к причастно или прилагательному инфинитивом:

*С утра дней счастлив и славен,
Кто тебе, мой мальчик, равен? (200);
На путь ему выбежав из лесу волк,
Крутясь и подбегая щетину,
Победу пророчил... (191);
Сомкнул уста,
вещать полутверсты... (180);
Кто одарил тебя жалом,
властным прервать самовольно
Мощно-крылатую мысль, жаркой любви
поцелуй? (198).*

Баратынский предугадывает тенденции стилистических поисков в лирике XX столетия (прежде всего Н. Заболоцкого, Л. Мартынова, И. Бродского, которые очень ценили романтическую «поэзию мысли» и не могли не отдать дань ее высоким достижениям). В «грамматике поэзии» позднего Баратынского особенно ярко высвечиваются черты, свойственные эпохе барочной и классицистической оды, стилю «плетения словес» старорусских книжников, «темным» языкам духовного гимна и псалма, библейского пророчества, церковной проповеди.

ЛИТЕРАТУРА

Альми И. М. О некоторых особенностях стиля поздней лирики Е. А. Баратынского // Ученые записки Владимирского государственного педагогического института. – Владимир, 1972. – Т. 41. – С. 25–44.
Баратынский Е. А. Стихотворения. Поэмы. Проза. Письма. – М., 1951.
Бочаров С. Г. «Обречен борьбе верховной» (лирический мир Баратынского) // *Бочаров С. Г.* О художественных мирах. – М., 1985. – С. 69–123.
Гинзбург Л. О лирике. – 2-е изд., доп. – Л., 1974.
Дарвин М. Н. Русский лирический цикл: проблемы истории и теории (на материале поэзии первой половины XIX в.). – Красноярск, 1988.

Живов В. М. История языка русской письменности: в 2 т. – М., 2017. – Т. 1.

Иваск Ю. Баратынский // *New Review*. – N.Y., 1957. – P. 135–156.

Ковтунова И. И. Поэтическая речь как форма коммуникации // *Вопросы языкознания*. – 1986. – № 1. – С. 3–13.

Кожевникова Кв. Формирование содержания и синтаксис художественного текста // *Синтаксис и стилистика: сб. статей*. – М., 1986. – С. 301–315.

Кожин В. В. Как пишут стихи: о законах поэтического творчества. – М., 1970.

Кожин В. В. Книга о русской лирической поэзии XIX века: Развитие стиля и жанра. – М., 1978.

Маймин Е. А. Русская философская поэзия: поэты-любомудры. А. С. Пушкин. Ф. И. Тютчев. – М., 1976.

Патроева Н. В. Поэтический синтаксис: категория осложнения. – Петрозаводск, 2002.

Патроева Н. В. Синтаксический поэтический словарь: теоретико-методологические основания лексикографического проекта // *Славянская историческая лексикология и лексикография*. – СПб., 2018а. – Вып. 1. – С. 122–131.

Патроева Н. В. Синтаксический словарь русской поэзии от Кантемира до Лермонтова: теоретико-методологические проблемы создания и некоторые итоги // *Современные проблемы авторской лексикографии*. – М., 2018б. – С. 57–64.

Синтаксический словарь русской поэзии XVIII века: в 4 т. / под ред. Н. В. Патроевой. – СПб., 2017. – Т. 1: Кантемир, Тредиаковский.

Тойбин И. М. Е. А. Баратынский // *История русской поэзии: в 2 т. – Л., 1968. – Т. 1.*

Томашевский Б. В. Стих и язык. – М., 1959.

Федоров А. И. Язык и стиль Е. А. Баратынского // *Вопросы языка и литературы: сб. статей*. – Новосибирск, 1966. – С. 3–26.

Фоменко И. В. О поэтике лирического цикла. – Калинин, 1984.

Хетсо Г. Е. А. Баратынский: Жизнь и творчество. – Осло; Берген, 1973.

Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // *Структурализм: «за» и «против»: сб. статей*. – М., 1975. – С. 193–230.

Nilsson N. Baratynskij's elegiac code // *Russian Romanticism: Studies in the Poetic Codes*. – Stockholm, 1979. – P. 144–166.

REFERENCES

Almi I. M. On some features of the style of late lyrics E. A. Baratynsky. In *Uchenye zapiski*

Vladimirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta [Scientific notes of the Vladimir State Pedagogical Institute]. Vladimir, 1972, vol. 41, pp. 25–44. (In Rus.)

Baratynsky E. A. Poems. Poems. Prose. Letters. Moscow, 1951. (In Rus.)

Baratynsky E. A. Complete collection of poems. Leningrad, 1989. (In Rus.)

Bocharov S. G. «Obrechen bor'be verkhovnoi» (liricheskii mir Baratynskogo). In: *Bocharov S. G. About the art worlds*. Moscow, 1985, pp. 69–123. (In Rus.)

Ginzburg L. Oh the lyrics. 2nd ed. Leningrad, 1974. (In Rus.)

Darvin M. N. Russian lyric cycle: problems of history and theory (based on the poetry of the first half of the 19th century). Krasnoyarsk, 1988. (In Rus.)

Zhivov V. M. History of the language of Russian writing: in 2 vol. Moscow, 2017, vol. 1. (In Rus.)

Ivask Yu. Baratynsky. New Review. New York, 1957, pp. 135–156. (In Rus.)

Kovtunova I. I. Poetic speech as a form of communication. In *Voprosy yazykoznaniiya* [Questions of linguistics]. 1986, No 1, pp. 3–13. (In Rus.)

Kozhevnikova Kv. Formation of the content and syntax of a literary text. In *Sintaksis i stilistika: sbornik statei* [Syntax and style: collection of books]. Moscow, 1986, pp. 301–315. (In Rus.)

Kozhinov V. V. How do poems write: about the laws of poetic creativity. Moscow, 1970. (In Rus.)

Kozhinov V. V. A book on Russian lyric poetry of the 19th century: the development of style and genre. Moscow, 1978. (In Rus.)

Maimin E. A. Russian philosophical poetry: poets of any wisdom. A. S. Pushkin. F. I. Tyutchev. Moscow, 1976. (In Rus.)

Patroeva N. V. Poetic syntax: category of complications. Petrozavodsk, 2002. (In Rus.)

Patroeva N. V. Syntactic poetic dictionary: theoretical and methodological foundations of the lexicographic project. In *Slavyanskaya istoricheskaya leksikologiya i leksikografiya* [Slavic historical lexicology and lexicography]. Saint-Petersburg, 2018a, issue 1, pp. 122–131. (In Rus.)

Patroeva N. V. The syntactic dictionary of Russian poetry from Kantemir to Lermontov: theoretical and methodological problems of creation and some results. In *Sovremennye problemy avtorskoi leksikografii* [Modern problems of author's lexicography]. Moscow, 2018b, pp. 57–64. (In Rus.)

Patroeva N. V. The syntactic dictionary of Russian poetry of the XVIII century: in 4 vol. Saint-Petersburg, 2017, vol. 1: Cantemir, Trediakovskiy. (In Rus.)

Toibin I. M. E. A. Baratynsky. In *Istoriya russkoi poezii* [History of Russian poetry: in 2 vol.] Leningrad, 1968, vol. 1. (In Rus.)

Tomashevsky B. V. Verse and language. Moscow, 1959. (In Rus.)

Fedorov A. I. Language and style of E. A. Baratynsky. In *Voprosy yazyka i literatury: sbornik statei* [Questions of language and literature: collection articles]. Novosibirsk, 1966, pp. 3–26. (In Rus.)

Fomenko I. V. On the poetics of the lyrical cycle. Kalinin, 1984. (In Rus.)

Khetso G. E. A. Baratynskii: Life and creation. Oslo; Bergen, 1973.

Yakobson R. O. Structuralism: «for» and «against»: digest of articles. Moscow, 1975, pp. 193–230. (In Rus.)

Nilsson N. Baratynskij's elegiac code. In *Russian Romanticism: Studies in the Poetic Codes*. Stockholm, 1979, pp. 144–166. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Наталья Викторовна Патроева, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Институт филологии, Петрозаводский государственный университет; пр-т Ленина, д. 33, г. Петрозаводск, 185910, Республика Карелия, Россия

Natalja V. Patroeva, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language, Institute of Philology, Petrozavodsk State University; 33 pr-t Lenin, Petrozavodsk, 185910, Republic of Karelia, Russia



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-56-63

Конкуренция видов и ее разрешение как творческий акт (На материале видовых вариантов в текстах Ф. М. Достоевского)¹

Сергей Александрович Карпухин

г. Самара, Россия, e-mail: karpukhin163@mail.ru

В статье рассматривается проблема конкуренции видов в новом ракурсе. Вместо традиционно приема демонстрации данного явления – экспериментальной замены во фразе вида глагола на противоположный – исследуется насущный выбор одного из двух видов, обнаруженных в разных источниках текста при подготовке к изданию художественного произведения. Впервые на основе двухкомпонентной теории семантического инварианта глагольного вида выявляется аспектуальный смысл разрешения видовой альтернативы и – в результате контекстного анализа – предлагает художественная интерпретация выбранного вида.

Ключевые слова: *аспектология; совершенный вид; несовершенный вид; семантические инварианты видов; постситуация; конкуренция видов; мотивация выбора вида*

Ссылка для цитирования: Карпухин С. А. Конкуренция видов и ее разрешение как творческий акт (На материале видовых вариантов в текстах Ф. М. Достоевского) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 56–63. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-56-63.

Competition of Verb Aspects and Its Resolution as a Creative Act (Based on the Material of Aspects Variants in the Texts by F. M. Dostoevsky)

Sergei A. Karpukhin

Samara, Russia, e-mail: karpukhin163@mail.ru

The article considers the competition of verbal aspects from a new perspective. Instead of employing the traditional method of demonstrating this phenomenon – an empirical replacement of the aspect of a verb in a phrase with the opposite – the author examines Dostoevsky's choice between the variants found in different manuscripts of the same text. For the first time, based on a two-component theory of the semantic invariant of a verb type, the aspectual meaning of the selection of a verb aspect is revealed and, as a result of contextual analysis, an artistic interpretation of the selected type is proposed.

Keywords: *aspectology; perfective aspect; imperfective aspect; semantic invariants of aspects; post-situation; aspects competition; motivation for choosing a verb aspect*

A reference for citation: Karpukhin S. A. Competition of verb aspects and its resolution as a creative act (Based on the material of aspects variants in the texts by F. M. Dostoevsky). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No 2, pp. 56–63. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-56-63.

Конкуренцией видов называют возможность их взаимозаменяемости при сохранении основного значения высказывания.

Например: Ты *читал (прочитал)* рассказы Толстого? Придется самому *ехать (съездить)* за дровами.

Впервые системное и вместе с тем компактное описание данного явления в русском языке дал полвека назад А. В. Бондарко [Бондарко 1971]. Позже к этому факту языка неоднократно

¹ Достоевский Ф. М. Бедные люди // ПСС: в 30 т. – Л., 1972. – Т. 1. – С. 13–108 (основной текст), 441–452 (варианты).

обращались исследователи в связи с разными вопросами русской аспектологии [Шведова 1984; Борисова 1997; Шелякин 2001; Князев 2004 и др.]. Однако, насколько нам известно, специального исследовательского интереса конкуренция видов до сих пор не вызвала. Не ставились, например, принципиальные вопросы о месте конкуренции видов в русской речи или о роли аспектуальной семантики при выборе одного из конкурирующих видов. Обычно способом демонстрации конкуренции видов и материалов ее интерпретации служит лингвистический эксперимент: составленная исследователем фраза (реченье) или высказывание из какого-либо источника сравнивается с ее трансформой за счет замены вида глагола. Такой подход, в общем, вполне оправдан: в русской речевой практике, как устной, так и письменной, говорящий редко испытывает колебания с выбором вида глагола²; причем такие случаи конкуренции, как правило, недоступны наблюдению. Выбор вида в обычной речи — это такой же внутренний психический акт, как и скрытый выбор того, а не иного синонима.

Очередное обращение к конкуренции видов связано с оригинальным речевым материалом, что дает возможность по-новому осветить данную проблему. Предлагаемое исследование базируется на фактическом (а не экспериментальном) выборе одного из двух видов, который встает перед писателем (или редактором) — как элемент творческого процесса. Эта реальная конкуренция видов представлена, в частности, в перечнях разнообразных вариантов (грамматических, лексических и др.), установленных по различным источникам для научного издания художественного произведения: рукописным редакциям, прижизненным и последующим изданиям, автографам, эпистолярному наследию и др. В настоящей статье пойдет о конкурирующих видах, выявленных текстологами в романе Ф. Достоевского «Бедные люди» и включенных в списки вариантов к этому роману.

Методологической основой исследования выступает авторское понимание

семантического инварианта глагольного вида как двухкомпонентной модели. Суть этой модели: принципиальное семантическое различие между видами заключается в **отношении действия к ситуативному фону** (действие — один компонент, ситуация — второй компонент). Совершенный вид (далее также — СВ) называет действие, **сопряженное с ситуацией в объективном времени** (фиксированный вид). Несовершенный вид (далее также — НСВ) представляет действие **отстраненно от ситуации**, не сопряженное с ней во времени (нефиксированный вид), т. е. в его собственном **существовании** (подробнее см.: [Карпухин 2002]). Данное противопоставление объединяет все функциональные разновидности и оттенки видов.

Цель — продемонстрировать на примере конкуренции видов плодотворность двухкомпонентной модели при изучении семантики вида, показать на основе этой модели семантические модификации, обуславливающие выбор вида.

Для достижения указанной цели ставится **задача** выявить аспектуальную мотивацию (т. е. соотношение действия и ситуативного компонента) при выборе одного из конкурирующих видов.

Научная новизна исследования. Впервые в русской аспектологии на материале фактической конкуренции видов (возникающей при порождении — или редактировании — высказывания для художественного произведения) и на базе авторского понимания семантического инварианта глагольного вида показана аспектуальная мотивация выбора вида.

Обратимся к анализу заявленного материала. Всего в романе «Бедные люди» установлено 14 корреляций конкурирующих видовых форм. Из них в восьми предпочтение отдано НСВ, в шести — СВ. Следует иметь в виду, что в настоящем издании от видовых вариантов, которые мы рассматриваем в качестве конкуренции видов, отделены факты случайного смешения видов, установленные контекстуально и по разным источникам и исправленные редакцией, например: *вы ошибетесь* вместо *вы ошибаетесь*³.

Рассмотрим случаи выбора СВ.

² Однако «автоматизм» употребления видов в речи отнюдь не означает понижения фактора интенциональности говорящего (см. об этом: [Карпухин 2004]).

³ Перечни редакционных исправлений см.: *Достоевский Ф. М.* Указ соч. — С. 462–463.

1. *Подступила осень* вместо *Подступала осень*. (С. 43–44).

Глаголы *подступать* – *подступить* означают в этом случае не движение, а субъективное ощущение говорящим времени – в форме смены времен года, т. е. выступают в переносном значении. Это и обуславливает возможность их конкуренции. Ср. употребление этого глагола в прямом значении, где замена вида меняет смысл:

Одерживая победы над войсками Каледина и Корнилова, Красная гвардия *подступала* (ср. *подступила*) к Новочеркасску и Ростову. (М. Шолохов. Тихий Дон).

У Достоевского выбор совершенного вида означает восприятие Варварой наступления осенней погоды через **фиксацию состоявшегося перехода от процесса к постситуации** как фактора, усугубляющего ее (Варвары) тревогу за здоровье больного Петруши Покровского, тогда как сам процесс приближения осени, выраженный несовершенным видом, не обязательно проявляется ухудшением погоды.

2. *Я заметила* вместо *Я замечала*. (С. 64).

Варвара упрекает Макара за то, что он скрывал от нее свое тяжелое материальное положение, в результате которого упал духом и совершил недостойный нравственный проступок. *Я заметила*, – пишет она, – *вашу тоску в последнее время, и хотя сама тоскливо ожидала чего-то, но то, что случилось теперь, мне и в ум не входило*.

СВ фиксирует возникновение и сохранение в сознании Варвары нового впечатления, вызывающего тревогу за благополучие Макара, – его тоскливого настроения, т. е. самое действие здесь сводится к **трансформации преситуации** ‘отсутствие основания для тревоги’ в **постситуацию**, порожденную восприятием Варварой поведения Макара, – а именно ‘возникновение основания для тревоги’, хотя реально глагол *заметила* означает не одномоментный, а длящийся процесс сознания, на что указывает обстоятельство *в последнее время* в приведенной цитате. Тем не менее несовершенный вид отклонен потому, что подчеркивал бы **повторяемость акта** восприятия Варварой угнетенного состояния Макара, что существенно снижало бы остроту этого наблюдения как повода для тревоги. Говоря медицинским языком, несовершенный вид представлял бы здесь восприятие хронического снижения тонуса

Макара. С помощью глагола совершенного вида выражено, что Варвара интуитивно почувствовала опасное обострение у Макара упадка духа *в последнее время*.

3. *Умереть готов* вместо *умирать готов*. (С. 73).

Макар заверяет Варвару в намерении помочь ей (избавиться от сомнительного внимания незнакомых людей) гиперболической клятвой – готовностью к своей смерти в случае ее нарушения – с помощью глагола совершенного вида. Форма, передающая **процесс** угасания жизни, очевидно, представлялась автору романа недостаточным средством выражением решимости и непреклонности стремления Макара. Совершенный вид здесь, с одной стороны, соответствует пессимистически экзальтированному характеру героя. С другой стороны, – в аспектуальном плане – возникновение допускаемого состояния бессилия (при невозможности помочь) обязательно повлечет за собою возникновение другой, крайне печальной **ситуации** – ‘небытие Макара’: *Ведь вот и теперь скорее умереть готов, чем вам не помочь!* – «воскликает» Макар в своем послании.

4. *А остальное назначено* вместо *а остальное назначаю*. (С. 74).

Макар сообщает Варваре о своем расчете расходования 40 рублей, которые он собирается занять под проценты. Совершенный вид краткого страдательного причастия *назначено* мотивирован следующим дискурсом. Расход денег на себя – для Макара не столько удовлетворение, сколько вынужденная мера. Не он *назначил* сумму на собственные расходы – неотступная нужда. Сапоги обносились, пуговки с борта сюртука обсыпались – как можно в таком виде в должность явиться! И Макар, скрепясь сердцем, раз уж деньги назначены, считает траты из предполагаемого займа как уже состоявшийся факт: *Так вот, – констатирует он, – сапоги и платок есть. Теперь пуговки, дружок мой!* – т. е. продолжает он обсуждать свой план с Варварой, сколько придется положить на пуговки? Все эти расчеты предопределены аспектуальной семантикой глагольной формы СВ *назначено* – **необратимостью возникшей постситуации**: раз назначено, значит, надо использовать по назначению.

Итак, в данной корреляции предпочтено отдано совершенному виду. Но в этом

же эпизоде письма говорится о другом — аналогичном — действии, для которого выбран глагол несовершенного вида, — *отлагаю*. Форма 1-го лица настоящего времени имеет здесь значение перформатива, как и конкурирующий, но отклоненный глагол *назначаю*: *Из сорока рублей двадцать пять отлагаю на вас, Варенька*. Деньги для Вареньки выделены уже самим употреблением глагола; они как будто физически, в ассигнациях, уже лежат на столе перед Макаром, — остается только переправить их по назначению. Выходит, что несовершенный вид, подрывая прерогативу совершенного вида, означает здесь переход действия на постситуацию, заключающуюся в достижении Макаром главной цели задуманного займа? На самом деле, это не так. Несовершенный вид и здесь не лишен своего основного назначения — **квалификации процесса**. Независимо от реальной краткости акта *отлагаю*, именно он в воображаемом своем **осуществлении** доставляет субъекту высшее нравственное удовлетворение — возможность помочь *бесценной Вареньке*.

Таким образом, выбор формы СВ *назначено* аспектуально мотивирован двояко: а) произвольно возникшей постситуацией и б) противопоставленностью форме НСВ *отлагаю*: 'мне назначено нуждой, а Вареньке *отлагаю* я'.

5. *Он мне объяснил* вместо *он мне объяснял*. (С. 95).

Макар рассказывает Варваре, как он помирился с Ратазевым — одним из соседей. Макар простил ему свою обиду, когда тот *объяснил* Макару, что имя Ловелас, которым он незадолго до этого обозвал Макара, — *не брань или название какое неприличное*, а значит в переводе с французского *проворный мальчик*. Макар же по натуре, ради мира с окружающими, готов поверить в любую небылицу — отсюда и совершенный вид глагола. Его аспектуальный смысл — **переход к ситуации** полученного удовлетворения как условия для окончания состояния ссоры.

6. *Не одного меня облагодетельствовали* вместо *не одного меня благодетельствовали*. (С. 95).

Речь идет о благодеяниях *его превосходительства* — некоего сановника, которому в этом письме поет осанну Макар. По-видимому, замена вида здесь подчинена

прежде всего другой грамматической необходимости — более четкому выражению значения переходности, что и достигается глаголом совершенного вида⁴. Впрочем, нет сомнения и в том, что значение совершенного вида — **переход действия на постситуацию** — для каждого отдельного его объекта важнее, насущнее, чем **многоактный процесс в его существовании** или **охват многих объектов**, выраженные несовершенным видом. Приблизительно такие ощущения должен испытывать Макар, рассказывая Варваре трогательные подробности о благодеяниях упомянутого лица не только ему, но и другим «бедным людям».

Комментарий. Во всех шести случаях совершенный вид демонстрирует аспектуальное значение «сопряженность действия с ситуативным фоном», которое в рамках двухкомпонентной модели признается его семантическим инвариантом. При этом все описанные факты конкуренции актуализируют один из возможных ситуативных компонентов — **постситуацию**⁵. В романе

⁴ В «Словаре современного русского литературного языка» глагол *благодетельствовать* в значении переходного действия фиксируется с пометой «устар.» (1950, т. 1, ст. «Благодетель; благодетельница»). Во втором издании этого словаря данный глагол в переходном значении уже не фиксируется (1991, т. 1, ст. «Благодетельствовать»). Такой «темп» развития семантики глагола скорее всего говорит о том, что процесс «старения» указанного значения зародился значительно раньше последнего лексикографического свидетельства принадлежности его к нормативному языку.

⁵ Всего мы различаем три ситуативных компонента: *преситуацию*, *постситуацию* и *интерситуацию*. Понятия эти в определенной мере условны и проявляются не всегда отчетливо — в зависимости от лексической семантики глагола. Так, если с окончанием действия *объяснил* возникает постситуация в виде его результата — 'полученное объектом знание о чем-либо', то у глагола *благодетельствовали* невозможно четко расчленить во времени действие и его последствия. например: «сначала ссуду выделили, потом нуждающийся ее получил, потом он поправился...» Где здесь действие, а где постситуация? Скорее, постситуация в данном случае неотделима от содержания действия, возникает внутри его. Однако, поскольку совершенный вид в принципе всегда означает **изменения**, происходящие в материальном мире или в их отражении в сознании говорящего, то, на наш взгляд,

это определено логикой развития образов героев, речи которых принадлежат проанализированные глаголы. Именно постситуация объясняет и мотивирует мысли и чувства, поступки и намерения героев романа.

Перейдем к интерпретации выбора несовершенного вида.

1. *...несчастья наши тоже совершенно оканчиваются* вместо *окончились все совершенно*. (С. 25).

Выбор остался за аспектуальным компромиссом: с одной стороны — действие в его протекании, выраженное глаголом несовершенного вида; с другой — наречие *совершенно* со значением исчерпанности действия — прерогативой совершенного вида. Вероятно, этот компромисс призван выразить в ответном письме Варваре страстную надежду Макара на близкое завершение «черной полосы», совместно переживаемой обоими главными героями, — болезни Варвары и других житейских невзгод. Фиксировать же (посредством глагола СВ) наступление постситуации, т. е. состояния хотя бы относительного благополучия, Макар *не решился* — возможно, «чтобы не сглазить», поскольку «бедным людям» о благополучии чаще всего приходится только мечтать. Таким образом, в борьбе противопоставленных инвариантных значений видов — **действие в его существовании**, с одной стороны, и **переход действия в постситуацию**, с другой — победило, с существенной уступкой «оппоненту» в виде оттенка 'совершенно', первое значение, т. е. несовершенный вид.

2. *Я просил ее* (книгу) *для себя* вместо *Я попросил ее для себя*. (С. 25).

Макар сообщает Варваре, что он ищет для нее книгу, которую *здесь очень хвалят*, предварительно заметив не слишком оптимистично: *А что до книжек касается, то достать покамест нигде не могу*.

Состоявшееся обращение Макара с просьбой к некоему лицу (вероятно, к соседу или к сослуживцу) позже он изображает в письме третьему лицу, т. е. Варваре, в форме глагола НСВ *просил*. Опосредованность данного употребления глагола (по отношению к осуществлению обозначенного действия),

вполне правомерно применить в методологических целях указанную выше временную градацию собственно действия и ситуативного фона.

по-видимому, определила оттенок, актуальный и достаточный именно для адресата рассказа — '**факт существования** этого **действия** в прошлом'. НСВ в данном значении и в отличие от СВ *попросил* не требует детализировать обращение ситуативными компонентами: кого попросил? почему именно его? когда попросил? каковы последствия просьбы? и т. п. Интересно, что уточнение просьбы *для себя* скорее всего тоже потребовалось, чтобы предупредить ненужное распространение на эту тему. Все это — с точки зрения Макара — в его рассказе несущественно или нежелательно: главное — он **действует**, чтобы выполнить обещанное. Одним словом, выбор несовершенного вида, называющего действие, не сопряженное с ситуацией, обусловлен двумя факторами: с одной стороны, **неактуальностью ситуативного фона**, с другой — акцентированием субъектом речи (Макаром) **значимости существовавшего** в описываемом эпизоде **действия**.

3. *Да слушайте, Захар Петрович* вместо *Да послушайте, Захар Петрович*. (С. 42).

Это варианты, конкурирующие в письме Варвары Макару, где она рассказывает, как обсуждала со стариком Покровским подарок на день рождения его сыну Петруше. По существу обе видовые формы выражают акт привлечения Варварой усиленного внимания слушающего. Импульсом к данному акту послужила неожиданно возникшая идея Варвары, чтобы собрание сочинений Пушкина в 11 томах, купленное ими вскладчину, подарили они Петруше не вместе, а один Захар Петрович, и только от себя! Изначально он и рассчитывал сделать подарок сыну лично, но, увы!... только один том, да и на тот едва набиралось денег. Варвара сердцем поняла, насколько важен был личный подарок для бедного старика...

Данная ситуация требует аспектуального значения, специфичного именно для имперфектива — **квалификация действия как такового**. Действие в императиве квалифицируется как **более интенсивное**, чем СВ *послушайте* и по сравнению с общим тоном разговора. Варвара настолько загорелась своей идеей, что не могла допустить отказа старика принять от нее эту жертву. Кроме того, СВ нелогично призывал бы включить в процесс общения Варвары со стариком действие

ограниченной длительности, т. е. зафиксированное рамочным способом, — ‘проявить внимание на некоторое время’, — в то время как и до этого призыва беседа протекала с явной взаимной заинтересованностью.

4. *Не посмеют обвинять* вместо *не посмеют обвинить*. (С. 52).

Эта видовая альтернатива решалась Достоевским в письме Макара, в котором тот рассказывает Варваре о прочитанных книгах, в том числе о повести «Ермак и Зюлейка». Конкуренция глаголов возникла при передаче Макаром прямой речи Ермака о грозящих ему осложнениях, обусловленных любовной связью с Зюлейкой.

Аспектуальная формула выбора несовершенного вида: ‘**существование** осуждающей молвы’ вместо ‘**фиксации изменения** отношения к объекту’ со стороны окружающего его (т. е. отношения казачьего войска, местного населения к Ермаку). Значение отклоненного совершенного вида, а именно ‘**осудить** кого-либо вслух, принародно; резко **изменить** к нему отношение’, — с точки зрения Ермака, несовместимо с образом всеильного атамана. Таким образом, сама собой отпадает необходимость и в отрицании невозможного, значит — в совершенном виде. Но Ермак не допускает даже возможности распространения — **существования** — осуждающей молвы как «ползучего» **процесса**, отсюда выбор глагола несовершенного вида в отрицательной конструкции, предназначенной для высказывания атамана.

5. *Вспоминаешь все старое* вместо *вспомняешь все старое*. (С. 55).

Воспоминания Варвары **в их существовании** (протекании), выраженном несовершенным видом, логично включаются в описание продолжительного состояния субъекта речи:

Иной раз, особенно в сумерки, сидишь себе одна-одинешенька... Сидишь, думаешь-думаешь, — *вспоминаешь* все старое, и радостное, и грустное, — все идет перед глазами, все мелькает, как из тумана.

Совершенный вид *вспомняешь*, с одной стороны, выражая состояние **ограниченной длительности**, плохо сочетается с объемным объектом — *все старое*; с другой стороны, имманентно сопряженный с **ситуативным компонентом**, совершенный вид в данном отношении контекстом не

мотивирован: отсутствуют стимулы фиксации действия по его границам, объему и др.

6. *Я к тому вам и писал все это* вместо *Я к тому вам и написал все это*. (С. 72).

В очередном письме Макар рассказывает Варваре, как пытался занять денег у сослуживцев, объясняя это тем, что *невозможно без них* [«займов»]; *уж и мне-то худо, да и с вами-то, чего доброго, что-нибудь вдруг да не так! ведь вы слабенькие*. Рассказ этот полон унижительных подробностей обращения Макара сначала к такому же мелкому, как и он сам, служащему, затем к большому начальнику...

НСВ требуется здесь для передачи мучительного чувства социальной угнетенности, испытываемого автором письма. Причем сильнее терзает его это чувство именно в **процессе описания** Варваре тягостного своего предприятия, чем во время его осуществления. Отклоненный СВ, фиксируя **завершение** изложения сообщения и **переход** его в **постситуацию** (отправления адресату), не выражает данного психологического оттенка.

7. *Я писала бы вам более* вместо *Я написала бы вам более*⁶. (С. 94).

Сентиментальный роман в письмах как большой, растянутый увеличительным стеклом, диалог. В нем каждая «реплика» похожа на монолог, но только по объему. По содержанию и по тону — это поочередное продолжение и развитие одной и той же «мелодии» — взаимная поддержка героев романа в мире жестокости и несправедливости. И в этой «симфонии» дружбы и сочувствия каждый участник исполняет свою «партию» не по «нотам», а по велению души. В данном случае формой несовершенного вида Варвара передает взаимное моральное утешение самим **процессом** «разговора» с Макаром; СВ выражал бы неуместное здесь значение **достигнутого результата** или цели — ‘переданной информации’.

8. *Всё об таком писано* вместо *всё об таком написано*. (С. 99).

Эта видовая корреляция фигурирует в издательской истории романа третий раз. В отличие от двух предыдущих случаев, в которых выбор несовершенного вида в предикативной форме был мотивирован

⁶ Форма сослагательного наклонения здесь к аспектуальности отношения не имеет — она потребовалась Варваре при объяснении и для оправдания краткости настоящего письма.

акцентом на процессе, на этот раз перед нами страдательное причастие прошедшего времени. Как известно, общая черта данной категории, в том числе у глаголов НСВ, как в полной, так и в краткой форме, — выражение перфектного значения (не свойственного предикативным формам НСВ). Чем же обусловлено предпочтение формы несовершенного вида *писано*, если перфектное значение более отчетливо передает совершенный вид страдательного причастия?

В одном из очередных писем Варваре Макар с воодушевлением сообщает, что ему предложили работу — переписать «толстую» рукопись некоего «сочинителя». Предстоят *посторонние деньги*. Но одновременно у нашего героя возникает опасение, справится ли он: рукопись неразборчива. *Что-то всё об таком писано* (вместо *написано*), *что как будто и не понимаешь...* — не столько своему другу поясняет он ситуацию, сколько сам пытается ее осмыслить, взвесить. Ведь кому как не опытному писарю понимать, что невозможно качественно переписать текст, если неточно воспринимаешь его содержание. Но как раз содержание, которое автор рукописи хотел изложить, *написать*, оказалось недоступно, точнее — доступно не в полной мере. Получилось: *писано*, да не *написано*! Итак, НСВ в рассматриваемом эпизоде призван, в отличие от СВ, выразить попытку достижения результата. Такое значение аспектологи называют **конативным**. Оно логично включается в более общую разновидность несовершенного вида — квалификации действия.

Комментарий. Итак, интерпретация выбора несовершенного вида представляет ряд более или менее типовых выразительных оттенков, неизменно базирующихся на его семантическом инварианте — **существовании (экзистенции) действия**. Сформулируем эти оттенки для каждого из рассмотренных случаев:

1) квалификация действия по фазе его протекания: *несчастья оканчиваются*;

2) акцентирование факта существования действия: *просил книгу*;

3) квалификация действия по интенсивности: *слушайте*;

4) квалификация действия как такового (в отличие от всех других действий) — неординарного социального отношения: *обвинять*;

5) квалификация действия как такового — определенного умонастроения: *вспоминаешь*;

6) квалификация действия как такового, осложненного неординарным психологическим состоянием субъекта: *я писал все это*;

7) квалификация действия как такового, осложненная субъективным отношением (нравственным удовлетворением субъекта): *Я писала бы вам более*;

8) квалификация действия как такового, осложненная субъективным отношением (негативной оценкой субъекта): *Всё об таком писано*.

Выводы.

- Выявленные модально-логические смыслы, определяющие выбор того или другого вида при их конкуренции, представляют собой частные результаты творческого процесса по созданию конкретного художественного текста⁷.

- Указанные смыслы характерны для русской речи в плане демонстрации неисчерпаемых выразительных возможностей русского глагольного вида.

- В плане актуальности указанные смыслы представляют собой модификации семантического инварианта каждого из видов: а) соотношение названного глаголом **процесса с ситуативным фоном** — для СВ; б) **существование (экзистенция) действия** как такового — в силу отвлеченности от ситуации — для НСВ⁸.

- Последовательная интерпретация выявленных в романе Достоевского конкурирующих видовых вариантов на основе двухкомпонентной модели семантического инварианта глагольного вида свидетельствует о ее эффективности для изучения и описания этой категории русского глагола.

ЛИТЕРАТУРА

Бондарко А. В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). — М., 1971.

Борисова Е. Г. Ответы на вопросы анкеты аспектологического семинара филологического

⁷ Классификацию более общих функциональных вариантов глагольных видов см.: [Карпунин 2005; 2006].

⁸ В работе А. В. Бондарко четыре случая конкуренции частных значений видов не обнаруживают логической связи с постулируемой им же концепцией видового инварианта на основе понятий целостности — нецелостности действия (см.: [Бондарко 1971: 37–41]).

факультета МГУ // Труды аспектологического семинара филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. — М., 1997. — Т. 2. — С. 146–148.

Карпухин С. А. К проблеме семантического инварианта глагольного вида в русском языке // Русский язык в школе. — 2002. — № 1. — С. 65–69.

Карпухин С. А. Русский глагольный вид в языковом сознании // Русский язык в школе. — 2004. — № 3. — С. 101–108.

Карпухин С. А. Семантика несовершенного вида // Русский язык в школе. — 2006. — № 2. — С. 63–69.

Карпухин С. А. Семантика совершенного вида // Русский язык в школе. — 2005. — № 3. — С. 81–86.

Князев Ю. П. Сильные и слабые позиции видового противопоставления // Труды аспектологического семинара филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. — М., 2004. — Т. 4. — С. 108–118.

Шведова Л. Н. Трудные случаи функционирования видов русского глагола (к проблеме конкуренции видов). — М., 1984.

Шелякин М. А. О спорных вопросах русской аспектологии // Труды аспектологического семинара филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. — 2-е изд. — М., 2001. — Т. 1. — С. 210–219.

REFERENCES

Bondarko A. V. Type and time of the Russian verb (meaning and use). Moscow, 1971. (In Rus.)

Borisova E. G. Answers to the questionnaire of the aspectological seminar of the philological faculty of Moscow State University. In *Trudy aspektologicheskogo seminarana filologicheskogo fakul'teta MGU im. M. V. Lomonosova* [Proceedings of the

aspectological seminar of the philological faculty of Moscow State University M. V. Lomonosov]. Moscow, 1997, vol. 2, pp. 146–148. (In Rus.)

Karpukhin S. A. To the problem of the semantic invariant of the verb form in the Russian language. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2002, No 1, pp. 65–69. (In Rus.)

Karpukhin S. A. Russian verb form in linguistic consciousness. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2004, No 3, pp. 101–108. (In Rus.)

Karpukhin S. A. Semantics of imperfect appearance. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2006, No 2, pp. 63–69. (In Rus.)

Karpukhin S. A. Semantics of the perfect form. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2005, No 3, pp. 81–86. (In Rus.)

Knyazev Yu. P. Strong and weak positions of species contrast. In *Trudy aspektologicheskogo seminarana filologicheskogo fakul'teta MGU im. M. V. Lomonosova* [Proceedings of the aspectological seminar of the philological faculty of Moscow State University M. V. Lomonosov]. Moscow, 2004, vol. 4, pp. 108–118. (In Rus.)

Shvedova L. N. Difficult cases of the functioning of the types of the Russian verb (to the problem of species competition). Moscow, 1984. (In Rus.)

Shelyakin M. A. On the controversial issues of Russian aspectology. In *Trudy aspektologicheskogo seminarana filologicheskogo fakul'teta MGU im. M. V. Lomonosova* [Proceedings of the aspectological seminar of the philological faculty of Moscow State University M. V. Lomonosov]. 2nd ed. Moscow, 2001, vol.1, pp. 210–219. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Сергей Александрович Карпухин, доктор филологических наук.

Sergei A. Karpukhin, Dr. of Sci. (Philol.).

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-64-69

О сравнительной семантике наречий с префиксом *по-* и их культурно значимых смыслах

Надежда Михайловна Девятова

Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия,
e-mail: deviatovan@mail.ru

В статье рассматривается место наречий с приставкой *по-* в системе русского сравнения, сравнительная семантика и культурно значимые смыслы наречий *по-человечески*, *по-людски*. Анализ языкового материала осуществляется на основе структурно-семантического метода. Особенности наречий выявляются в сопоставлении со сравнительными оборотами *как человек*, *как люди*, рассматриваются синонимические отношения единиц, их сходство и различия. В статье показано, что область синонимии составляют предложения, отражающие поведенческую сферу человека, различия же связаны с отражением в них представлений об этических нормах.

Ключевые слова: *сравнение; логическая модель; эталонное сравнение; синонимия разноструктурных единиц; культурно значимая семантика*

Ссылка для цитирования: Девятова Н. М. О сравнительной семантике наречий с префиксом *по-* и их культурно значимых смыслах // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 64–69. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-64-69.

On the Comparative Semantics of Russian Adverbs with the Prefix *po-* and Their Culturally Significant Meanings

Nadezhda M. Devyatova

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia,
e-mail: deviatovan@mail.ru

This article describes the use of adverbs with the prefix *po-* for the purposes of comparison in the Russian language. The comparative semantics and culturally significant meanings of the adverbs *po-chelovecheski* and *po-lyudski* are provided. An analysis of language material is carried out using the methods of structural semantics. Features of the adverbs are revealed in their comparison with the clauses «*kak chelovek*, *kak lyudi*». The synonymous relations of the language units, their similarities and differences are considered. This article shows that the field of synonymy is composed of sentences reflecting the human behavioural sphere, while the differences are related to ideas concerned with ethical standards.

Keywords: *comparison; logical model; reference comparison; synonymy of multi-structural units; culturally significant semantics*

A reference for citation: Devyatova N. M. On the comparative semantics of russian adverbs with the prefix *po-* and their culturally significant meanings. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No 2, pp. 64–69. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-64-69.

Система русского сравнения — это совокупность разноструктурных единиц, организованных вокруг центральной — прототипической конструкции — сложноподчиненного предложения с придаточным сравнительным с союзом *как*. Сравнительной считается такая конструкция, в которой находит выражение логическая модель сравнения [Бартон 1978], включающая объект сравнения — то, что сравнивается, эталон сравнения — с чем сравнивается объект, компаративная константа — общий признак, то, что соединяет объекты сравнения, показатель сравнительного отношения.

Логическую модель сравнения мы находим не только в прототипической конструкции, но и в предложениях со сравнительным оборотом, а также в других единицах, например, в предложениях со сравнительными связками, творительным сравнения и др. В систему сравнения органично включаются и лексические средства, в частности, наречия, образованные от относительных прилагательных префиксально-суффиксальным способом: *по-братски*, *по-медвежьи*, *по-заячьи*, *по-человечески* и др. Эти единицы также выражают сравнительное значение и поэтому являются частью системы русского сравнения.

Их толкование опирается на синтаксическую конструкцию: (*жить*) *по-человечески* — как (*живет*) человек. В толковании наречия можно выделить все компоненты логической модели сравнения. Исследуемые в статье наречия *по-человечески*, *по-людски* соотносятся со сравнительными оборотами, организуя синонимические ряды: *по-человечески* — как человек; *по-людски* — как люди.

Цель статьи — выявить сравнительную специфику наречий *по-человечески*, *по-людски*, а также их культурно значимые смыслы, через которые проявляется русское языковое сознание, представить сходство и различия синонимичных единиц.

Наречия с приставкой *по-* не составляли отдельного предмета исследования. Значение, объясняемое с опорой на сравнительную конструкцию, Е. В. Огольцева называет образным значением¹ [Огольцева 2007]: *по-медвежьи* — как медведь, *по-волчьи* — как волк и др.

Трудности изучения таких единиц связаны с тем, что отношения в каждой паре оказываются уникальными. Соотносимые единицы — наречие и сравнительный оборот — включают не только общие смыслы, но и то, что их отличает друг от друга.

Наречия *по-человечески*, *по-людски* характеризуют человека. Место их в системе сравнения объясняется способностью выражать эталонное сравнение, например: *Ему хотелось помочь этой девочке — просто по-человечески, чтобы не пропала* (М. Метлицкая); *помочь по-человечески* — как может помочь человек. Эталонным сравнением ограничивается объем их сравнительной парадигмы (об эталонном сравнении как особом типе сравнения и членах сравнительной парадигмы см.: [Девятова 2017а]). Эталонным называют такое сравнение, в котором объект сравнивается с классом, а признак объекта — с нормой его проявления. Парадигма других сравнительных конструкций может включать и другие типы сравнения — образное и логическое. Полной сравнительной парадигмой характеризуется модель с союзом *как*, включающая сравнение образное, логическое, эталонное, например:

— образное сравнение:

Как снежинка белая, в просини я таю
Да к судьбе-разлучнице след свой заметаю.
(С. Есенин).

В таком сравнении соотносятся объекты разных классов. Эталон сравнения имеет обобщенную, родовую референцию, т. е. называет класс объектов;

— логическое сравнение:

И ты, как я, в печальной требе
Забыв, кто друг тебе и враг,
О розовом тоскуешь небе
И голубиных облаках.
(Он же).

Сравнение здесь осуществляется в рамках своего класса, объекты имеют одинаковую референцию, называют единичный объект или класс;

— эталонное сравнение:

Князь Андрей, как все люди, выросшие в свете, любил встречать в свете то, что не имело на себе общего светского отпечатка. (Л. Толстой).

В эталонном сравнении объекты имеют разную референцию: эталон сравнения — то, с чем сравнивается объект сравнения, — характеризуется обобщенной референцией и называет класс; глагольный компонент, наличествующий или нулевой, имеет вневременное значение². Признак объекта сравнивается с нормой его проявления.

Эталонное сравнение выражает и прилагательное *человеческий* в контекстах, где оно объясняется через сравнительный оборот *как человек*. Это качественное прилагательное, значение которого «Словарь русского языка» С. И. Ожегова объясняет через однокоренное качественное прилагательное *человечный* и наречие *человечно*³. Приведем некоторые контексты: *человеческий вид*, *человеческий ответ*, *человеческое отношение*, *человеческий вопрос*, *человеческий спектакль* и др.

Следует отметить, что наречия встречаются значительно чаще, чем сравнительные

¹ Огольцева Е. В. Образный потенциал словообразовательной системы современного русского языка (отсубстантивное словообразование): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — М., 2007.

² Вслед за С. Г. Бархударовым и С. Е. Крючковым [Бархударов, Крючков 1972], А. Б. Шапиро [Шапиро 1955], Н. С. Валгиной [Валгина 1991] и др. мы рассматриваем сравнительные обороты как неполные придаточные предложения.

³ Ожегов С. И. Словарь русского языка: 7000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. — 23 изд., испр. — М., 1997.

обороты *как человек, как люди* или придаточные предложения *как живут люди*. Например: *Как и у всех людей, лицо ее принимало натянуто-неестественное, дурное выражение, как скоро она смотрелась в зеркало.* (Л. Толстой).

Из наречий более распространенным является *по-человечески*⁴, однако и *по-людски* — явление современного русского языка, которое обычно встречается в текстах с ярко выраженной точкой зрения — автора или персонажа.

Сравнительные обороты *как человек, как люди* вступают в связь с глаголами поведенческой сферы: *жить как люди, как человек, вести себя как человек* и т. п. Несоотнесенность наречий и сравнительных оборотов проявляется в том, что оборот может выражать не только эталонное, но и образное сравнение, например:

У Красавицы были печальные глазки, а что она выделяла своими лапками! Она узнавала меня, *как человек*. Я играл с ней, когда она была не в камере. (В. Аксенов).

Однако такие обороты не являются частотными единицы. Одно из объяснений этому можно видеть в том, что здесь проходит граница между сравнением и приложением, или оборотом со значением ‘в качестве’, например:

Он, *как поживший, не глупый и не большой человек*, не верил в медицину и в душе злился на всю эту комедию, тем более что едва ли не он один вполне понимал причину болезни Кити. (Л. Толстой).

В приведенном примере перед нами приложение (о синкретизме оборота *как человек* см.: [Девятова 2017б]).

Соотносимость наречий и сравнительных оборотов позволяет считать их синонимичными единицами. Они организованы одноименными компонентами, т. е. единицами словообразовательно соотносимыми. Одно из оснований их синонимичности — способность выражать эталонное сравнение. Объектом сравнения в таких случаях является человек. Речь идет о реальном признаке лица.

Интерес представляют сочетания с отдельными глаголами, при которых возможны разные единицы. Один из таких глаголов — *жить*. В сочетании с ним встречаются все четыре формы: *жить по-человечески; жить, как человек; жить по-людски; жить, как люди*. Каждая единица в сочетании с указанным глаголом выражает уникальный смысл. *Жить по-человечески* отражает норму человеческих отношений. То, что делается *по-человечески*, оценивается социумом положительно. Это то, к чему следует стремиться: *жить, радоваться, говорить по-человечески* и т. п. Не всегда это достижимо. Например:

Мне она ответила, что всю жизнь вкалывала, одна меня растила, надрывалась, так вот теперь желает *жить по-человечески!* (А. Малышева),

т. е. жить не так тяжело, не надрываясь, наслаждаясь жизнью, видя в жизни приятное. *Жить по-человечески* может быть целью человека:

Все радовались, что *поживут по-человечески*, жены устроились на работу, дети поступили в школы и детсады;

И пусть мои работники поживут *по-человечески*, поедят, болеть меньше будут, и дети их пусть учатся. (НКРЯ).

Пожить по-человечески — жить так, как считается нормальным в обществе, как должны жить люди. *Жить по-человечески* связано с бытовой стороной жизни человека: уютом, комфортом, благополучием, достатком и т. п. Если речь идет о бытовой стороне жизни, то *жить по-человечески* и *жить как человек* не обнаруживают различий. Например:

Я хочу снять нормальную комнату, *жить как человек*, и делать подарки своим детям (НКРЯ) — ср.: *жить по-человечески*.

Однако и в таких контекстах *жить как человек* задает более высокую планку представлений о хорошей жизни. Например:

Горлиха совсем озверела, провожает сына, как чует, пасет беспрестанно — как же, впереди экзамены в такой престижный вуз! Выводит его перед сном, как собачку, полчаса воздухом подышать. И все приговаривает: «Ты мне потом спасибо скажешь, когда будешь *жить как человек*». (М. Метлицкая).

В других контекстах *жить как человек* передает представление о более высоком жизненном уровне.

⁴ Так, Национальный корпус русского языка (НКРЯ) дает 1 930 вхождений для наречия *по-человечески* и 346 вхождений — для *по-людски*.

Жить как человек включает представление об этических нормах. Например:

Учение Христа не может не быть принято людьми не потому, что нельзя отрицать то метафизическое объяснение жизни, которое оно дает (отрицать все можно), но потому, что только оно дает те правила жизни, без которых не жило и не может жить человечество, не жил и не может жить ни один человек, если он хочет *жить, как человек*, то есть разумною жизнью. (Л. Толстой);

Я всех ненавидела, всех... не было сил *жить как человек*. (Д. Рубина);

Этот литературовед пишет только о тех книгах, без которых не может *жить как человек*, за его профессиональной умственной работой всегда стоит кровная потребность «мысль разрешить», как сказано у Достоевского. (С. Аверинцев).

Жить по-человечески и *жить по-людски* отражает разное представление о норме. *Жить по-людски* задает порог нормы. За границей нормы оказывается *жить не по-людски*, т. е. так, как не должны жить люди.

Жить по-людски часто означает жить на грани выживания, например:

Я уж думал. Но надо, чтобы *по-людски* жил человек... А у меня и жить толком негде. (Б. Екимов).

Жить как люди также регламентирует бытовую сферу, жизнь в обычных условиях существования, например:

Сегодня во всем мире люди могут *жить как люди* – не обманывать друг друга, не отбирать чего-нибудь друг у друга и тем более друг друга не убивать. (НКРЯ).

Анализ сочетаемости позволяет выявить уникальные смыслы единиц и в других контекстах, например, *поговорить по-человечески, по-людски*.

Поговорить по-человечески – значит поговорить душевно, проявляя доброе отношение к собеседнику, например:

С тремя первыми можно было хотя душу отвести – *поговорить по-человечески*, последний представлял даже некоторый интерес, являя из себя нечто вроде маленького Соломина. (НКРЯ).

Поговорить по-людски – значит поговорить без страха, свободно, например:

Черт с ним, пусть, пусть, – думал он, – хоть *поговорили по-людски*, без страха, обо всем, на всю железку, без условностей, лицемерия. (В. Гроссман);

Поговорили немного. Совсем свободно, *по-людски*. Как в той жизни, до кошмара. (А. Солженицын).

Говорить как люди – говорить, соблюдая этические нормы общения, например:

– Пап, – глухо хихикнула она, – ты ж не на партсобрании. И не в горячем цеху. Слезь с трибуны и давай просто *поговорим. Как люди*, слышишь! (М. Метлицкая).

Поговорить как люди в данном контексте допускают замену на *поговорить по-человечески*, однако при замене исчезает этическая компонента: «уважая друг друга, не переходя к оскорблениям».

Один из значимых контекстов, проясняющих семантику наречий, – *проститься по-человечески* и *по-людски*. Первое предполагает сохранение нормальных отношений между людьми: не желать друг другу зла, оставаться людьми. *Проститься по-людски* – не допускать при прощании грубости, оскорблений, не терять человеческий облик.

Обращает на себя внимание частотность контекстов, связанных с уходом человека из жизни: *умереть по-человечески / по-людски, похоронить по-человечески / по-людски, помянуть по-человечески / по-людски*. Здесь также проявляются разные аспекты нормы, например:

Самый нетерпеливый предлагает *помянуть*. Чтобы *по-людски*. Наконец сумки открыты, вынимаются свертки, кульки, емкости, пакетики, и на газету кладутся крашенные яйца, местами смятые и потрескавшиеся, нераскрошившийся кулич, лучок, редиска, огурчики, хлебушек черный, соль в спичечном коробке, бывает, кто-нибудь и курочку прихватит. (НКРЯ).

Помянуть по-людски – как бывает у людей: просто помянуть, не забыть о человеке. *Помянуть по-человечески* – значит сделать нормальные поминки, когда придут люди, вспомнят об усопшем.

Умереть по-людски – значит умереть, имея элементарный уход, чтобы рядом были люди, например:

Еще матушка писала, что прощает мне все: «Противно, конечно, *умереть не по-людски*, а вот так, в корчах да неприглядности, но что поделаешь, все под Богом ходим, а я уже, сыночек мой, ко всему приготовилась». (М. Шикин).

Сравним *похоронить по-человечески / по-людски. Похоронить по-человечески* – т. е. как

положено: проводить, отпеть, справить поминки. *По-человечески* в данном контексте предполагает и то, что хоронят родные, близкие люди, переживая чувство скорби, например:

А как раз в перерыве, он еще за загородкой сидел, подошли соседи, сказали, что мать его умерла, от сердца умерла, что они ее *похоронили по-людски*. (Г. Бакланов);

В целом все *прошло по-людски*, и многие старушки, побывавшие на кутье и раскрасневшиеся от вина, прямо говорили Розочке, что и они были бы не прочь, чтобы их так же отпели и похоронили. (НКРЯ).

Наречие *по-человечески* имеет более широкую сочетаемость, нежели *по-людски*. Оно возможно в разных сочетаниях, приведем наиболее частотные: *работать и отдыхать по-человечески, рассудить по-человечески, нравиться по-человечески, сочувствовать по-человечески, относиться к кому-либо по-человечески, помочь по-человечески, вести себя по-человечески* и др. Определяемые глаголы называют типичные действия и состояния человека, сферу межсубъектных отношений.

Антонимы *не по-человечески, не по-людски* выражают противоположное значение лишь в отдельных сочетаниях: *относиться по-человечески / не по-человечески; расстаться по-человечески / не по-человечески; вести себя по-человечески / не по-человечески* и некоторые другие, например:

Что же ты так уходишь *не по-человечески*, — поморщился гость, — попрощаться бы желательно. (НКРЯ).

Уйти по-человечески — т. е. уйти попрощавшись; *не по-человечески* — не попрощавшись. Антонимы выражают несоответствие норме.

Однако *не по-человечески* имеет и особые контексты, в которых наречие передает высокую степень проявления признака: *не по-человечески умный* (**по-человечески умный*), *голова устроена не по-человечески* (**по-человечески*), *смотреть не по-человечески изумленно; не по-человечески бесстрашен*. Например: *Он бежал огромными скачками, пригнувшись, совсем не по-человечески* (НКРЯ) — как не может пригнаться человек, т. е. очень низко к земле.

Высокую степень признака выражает и наречие *нечеловечески*, например:

Она почувствовала, что страшно, *нечеловечески* проголодалась и глянула на часы — восемь вечера. (М. Метлицкая).

Приведем некоторые сочетания из Национального корпуса русского языка: *нечеловечески вывернул голову, нечеловечески красив, нечеловечески тяжелый труд, нечеловечески трудные условия, нечеловечески подвижное лицо, нечеловечески широкие плечи* и др.

Чаще встречаются контексты, в которых антонимичные отношения *по-человечески / не по-человечески* невозможны. Противоположный смысл не может быть выражен в сочетании с отдельными глаголами, например: *поест по-человечески, поговорить по-человечески* и др.

Анализ наречий *по-человечески* и *по-людски* позволил выявить границы их сочетаемости. Именно в сочетании с конкретными словами проявляется их культурно значимая семантика. Эта семантика связана с разным порогом этической нормы. Значение *по-человечески* опирается на человеческий закон и человеческую мораль и в большей мере отражает человека социального, человека, живущего в рамках закона. *По-людски* задает порог нормы.

По-человечески опирается на этическую оценку — правильно, хорошо, как принято в обществе, где действуют законы морали; так, как живут люди, как принято среди людей. Такая жизнь предполагает определенный уровень материального достатка, обычный для общества, жизнь по закону и морали, привычное общепринятое поведение. Наречие *по-человечески* передает отношения, которые оцениваются положительно: *сочувствовать по-человечески, быть привязанным к кому-либо по-человечески, расставаться по-человечески, беспокоиться по-человечески, радоваться по-человечески* и др.

По-людски — следуя элементарным человеческим законам общежития, отличающим человеческое общество от стаи, от животных; часто на грани нормы. За порогом этой нормы значит уже *не по-людски*, как не живут, не ведут себя люди.

К тому, что делается *по-людски*, неприложима оценка «хорошо». Это то, что допустимо. Это грань между «можно» и «нельзя». За гранью такой жизни уже жизнь нечеловеческая.

По-человечески и *по-людски* по-разному характеризуют сферу человеческих отношений. *По-человечески* сохраняет и утверждает человеческую мораль, тогда как *по-людски* отражает порог нормы. Так в наречиях проявляется специфика русского языкового сознания.

ЛИТЕРАТУРА

Античные риторика / собр. текстов, статьи, комм., общ. ред. проф. А. А. Тахо-Годи; пер. М. Л. Гаспарова, Н. Платоновой, Н. А. Старостинной, О. В. Смыки. – М., 1978.

Бартон В. И. Сравнение как средство познания. – Минск, 1978.

Бархударов С. Г., Крючков С. Е. Учебник русского языка для восьмилетней школы. – Ч. 2: Синтаксис. – М., 1972.

Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка. – 3-е изд., испр. – М., 1991.

Девятова Н. М. Наречия с приставкой ПО-: об особенностях сравнительной семантики одной словообразовательной модели // Русистика и компаративистика. – Вып. XI. – М., 2016. – С. 45–46.

Девятова Н. М. Сравнение в динамической модели языка. – М., 2017а.

Девятова Н. М. Сравнение и (или) приложение: к проблеме синкретичных синтаксических конструкций // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2017б. – № 3. – С. 35–42.

Огольцев В. М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии. – Л., 1978.

Шапиро А. Б. Основы русской пунктуации. – М., 1955.

REFERENCES

Antique rhetoric. Collection texts. Resp. ed. prof. A. A. Takho-Godi. (Russ. ed.: M. L. Gasparova, N. Platonovoi, N. A. Starostinnoi, O. V. Smyki). Moscow, 1978. (In Rus.)

Barton V. I. Comparison as a means of cognition. Minsk, 1978.

Barkhudarov S. G., Kryuchkov S. E. Russian language textbook for an eight-year school. Moscow, 1972, part 2: Syntax. (In Rus.)

Valgina N. S. The syntax of modern Russian language. 3rd ed. Moscow, 1991. (In Rus.)

Devyatova N. M. Adverbs with the prefix PO-: about the peculiarities of the comparative semantics of one word-formation model. In *Rusistika i komparativistika [Russian Studies and Comparative Studies]*. Moscow, 2016, vol. XI, pp. 45–46. (In Rus.)

Devyatova N. M. Comparison in a dynamic language model. Moscow, 2017. (In Rus.)

Devyatova N. M. Comparison and (or) application: on the issue of syncretic syntactic constructions. In *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie [Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education]*. 2017, No. 3, pp. 35–42. (In Rus.)

Ogol'tsev V. M. Stable comparisons in the system of Russian phraseology. Leningrad, 1978. (In Rus.)

Shapiro A. B. Fundamentals of Russian punctuation. Moscow, 1955. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Надежда Михайловна Девятова, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и методики преподавания филологических дисциплин, Институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет; 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1, г. Москва, 129226, Россия

Nadezhda M. Devyatova, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language and Method of Teaching Philological Disciplines, Institute of Humanities, Moscow City Pedagogical University; 4/1 2nd Selskhozaystvenny proezd, Moscow, 129226, Russia

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-70-75

Школьный тематический словарь: принципы отбора лексики, структура словарной статьи

Елена Евгеньевна Котцова

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия, e-mail: e.kotzova@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы изучения в школе лексики на системно-тематической основе. Предлагается отражать результаты анализа словарного состава на уроках русского языка и литературы в тематическом словаре для русскоязычных школьников. Характеризуются принципы отбора лексики в такой словарь, а также приводятся варианты статической и динамической частей словарной статьи ключевого слова *глаза* (тематическая группа «Внешность человека»). При подготовке статьи были использованы методы контент-анализа научно-методической литературы по вопросам изучения лексики на тематической основе, тематического и семантического анализа лексики, количественный анализ результатов отбора лексики для учебного тематического словаря.

Ключевые слова: *школьный тематический словарь; ключевые слова; тематические группы; статическая и динамическая часть словарной статьи*

Ссылка для цитирования: Котцова Е. Е. Школьный тематический словарь: принципы отбора лексики, структура словарной статьи // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 70–75. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-70-75.

School Thematic Dictionary: Principles of Vocabulary Selection, Structure of a Dictionary Entry

Elena E. Kotcova

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia, e-mail: e.kotzova@yandex.ru

The article discusses issues associated with teaching vocabulary at school on a systematic and thematic basis. It is proposed to use thematic dictionaries in order to generalize the results of vocabulary analysis during Russian language and literature lessons for Russian-speaking students. Principles underpinning the selection of vocabulary for such dictionaries are characterized. Using an example of the keyword *glaza* (Eng. *eyes*, thematic group «Human appearance»), the formation of the static and dynamic parts of a dictionary entry is shown. The study was conducted using a content analysis of research and methodological literature devoted to the problem of teaching vocabulary on a thematic basis. Among other research methods were a thematic and semantic analysis of vocabulary, as well as a quantitative analysis of the results of the selection of vocabulary for a thematic vocabulary.

Keywords: *school thematic dictionary; keywords; thematic groups; static and dynamic part of a dictionary entry*

A reference for citation: Kotcova E. E. School thematic dictionary: principles of vocabulary selection, structure of a dictionary entry. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No 2, pp. 70–75. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-70-75.

Известный методист-русист М. Т. Баранов, разработавший методику обогащения словарного запаса учащихся в связи с включением специального раздела в школьный курс русского языка в 1970 г., справедливо отмечал, что «еще немало случаев сугубо формального преподавания лексики и фразеологии, стремления поскорее “пройти” раздел и заняться “настоящим делом” – вставкой пропущенных букв и знаков препинания» [Баранов 1988: 187]. Являясь общепризнанным в современной

школе, системный подход в изучении лексики «наполняется новым содержанием и открывает новые перспективы коммуникативно направленного курса» [Львова 2013: 7], что обеспечивает овладение не только лингвистической, но и коммуникативной и культурологической компетенциями [Новикова 2018; Сдобнова 2015].

Результаты лексической работы в школе могут найти отражение в тематическом словаре. Такого словаря для русскоязычных школьников пока нет. Тематические

словари русского языка, созданные сравнительно недавно (начиная с 80-х гг. XX в.) под руководством известных лексикографов В. В. Морковкина, О. С. Баранова, Л. Г. Бабенко, Н. Ю. Шведовой, малодоступны и не вполне пригодны для учебных целей в школе¹. Библиографической редкостью являются и тематические словари 60–70-х гг. прошлого века для национальных школ Таджикистана, Узбекистана и Башкирии. Кроме того, авторы этих словарей сознательно отбирали минимум русской лексики для нерусской аудитории, включая наиболее частотные существительные и глаголы, необходимые для построения разговора в простейших ситуациях². Ценным в этих изданиях является опыт тематической рубрикации русской лексики.

Цель данной статьи – охарактеризовать принципы отбора лексики для школьного тематического словаря, а также предложить материал для такого словаря (раздел «Общая сочетаемость ключевых существительных с признаковой лексикой» и словарная статья ключевого слова *глаза* тематической группы «Внешность человека»).

¹ См.: *Саяхова Л. Г., Хасанова Д. М., Морковкин В. В.* Тематический словарь русского языка / под ред. В. В. Морковкина. – М., 2000; *Баранов О. С.* Идеографический словарь русского языка. – М., 1997; Тематический словарь-минимум современного русского языка // Лексические минимумы русского языка / под ред. В. В. Морковкина. – М., 1985; Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. Л. Г. Бабенко. – М., 1999; Русский идеографический словарь: мир человека и человек в окружающем мире (80 концептов, относящихся к духовной, ментальной и материальной сферам жизни человека) / отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М., 2011; Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. – М., 1998–2007. – Т. 1–4.

² См.: *Садыхова К. Н.* Тематический русско-таджикский словарь. – Душанбе, 1968; *Тихонов А. Н.* и др. Русско-узбекский тематический словарь / под ред. Н. М. Шанского. – Ташкент, 1975; *Саяхова Л. Г., Хасанова Д. М.* Тематический словарь русского языка для башкирской средней школы / под ред. Н. С. Дмитриевой. – Уфа, 1976.

Системно-тематический принцип отбора лексического материала является основным. Он предполагает определение состава тематических групп и подгрупп в рамках трех больших разделов: «Человек (внешний и внутренний мир)», «Природа и ее явления в разные времена года», «Общество»³. Содержание **статической** части словарной статьи ключевых слов в рамках тематических групп должно отражать системные связи этих слов и включать: 1) синонимы и антонимы (если есть); 2) гипонимы (слова с родо-видовой связью); 3) отношения «общее, целое – его части»; 4) наиболее частотные однокоренные слова.

Когнитивно-прагматический принцип учитывается при отборе тематических групп, актуальных для школьного курса лексики, например: «Внешность человека», «Характер человека и его нравственные качества», «Природа в разные времена года (солнце, ветер, дождь, снег, растения и животные)», «Труд и профессия», «Искусство (живопись, архитектура, театр, кино)», «Спорт», «Война», а также при отборе общественно-политической и нравственно-этической лексики.

В соответствии с **принципами современности и нормативности** [Михайлова 2005: 106] основу словаря должна составить актуальная лексика русского литературного языка (не входят грубое просторечие, жаргон, диалект или узкоспециальные термины).

Функциональный принцип предполагает отбор лексического материала для **динамической** части словарной статьи, иллюстрирующей функционирование ключевых слов в речи: употребление в составе фразеологизмов, в текстах программных художественных произведений (сочетаемость с эпитетами, метафорами, сравнениями, в том числе с авторскими тропами).

Следуя **принципу экономии и целесообразности** в отборе синтагматических связей ключевых слов, сочетающиеся лексемы можно организовать по иерархическому принципу, выделив: а) общую сочетаемость ключевых слов разных тематических групп с качественными прилагательными

³ Более подробно о варианте рубрикации тематических групп в рамках указанных разделов см.: [Котцова 2002: 191–198].

и наречиями; б) общую сочетаемость большинства ключевых слов разных тематических групп; в) частную, узкую сочетаемость, вплоть до фразеологической связанности. Ср., например, фразеологически связанную сочетаемость ключевых слов группы «Внешность человека»: **лицо** – веснушчатое, рябое, румяное; **глаза** – раскосые,

миндалевидные, томные, карие; **волосы** – каштановые, кудрявые; **зубы** – скалить и т. п.

Общая сочетаемость ключевых слов разных тематических групп может быть представлена тремя группами признаков слов, основу которых составляют прилагательные-эпитеты (см. таблицы 1–3).

Таблица 1

I. Количество, величина, размер предмета

Качественные прилагательные (синонимы не указаны)	Природа. Внешний мир человека ⁴	Внутренний мир человека
1. Большой – маленький	<i>город, ручей</i>	<i>успех</i>
2. Широкий (-о, (р)-от-а) – узкий (-о, (з)-ость)	<i>лоб, река</i>	<i>кругозор</i>
3. Толстый ((щ)-ин-а, (ст)-е-ть) – тонкий (-о, -ость)	<i>палец, ствол</i>	<i>чувство (тонкое)</i>
4. Длинный (длина ⁵ , -о) – короткий/краткий ((к)-о, -ость)	<i>провод, путь</i>	<i>разговор</i>
5. Высокий (-о, (сь)-Ø-, -от-а) – низкий (-о, (з)-ость)	<i>стул, кустарник</i>	<i>поступок</i>
6. Глубокий (-о, (бь)-Ø-, -ин-а) – мелкий (-о, -ость, (л)-е-ть)	<i>река</i>	<i>чувство, взгляд</i>

Таблица 2

II. Другие качества явлений, предметов (твердость, температура, степень проявления и т.п.)

Качественные прилагательные (синонимы не указаны)	Природа. Внешний мир человека	Внутренний мир человека
1. Твердый (-о, -ость, -е-ть) – мягкий (-о, -ость)	<i>хлеб</i>	<i>взгляд, характер</i>
2. Холодный (-о, холод, (д)-е-ть) – горячий (-о, -е-ть)	<i>суп</i>	<i>темперамент, прием</i>
3. Легкий (-о, -ость) – тяжелый (-о, (ж)-есть, -е-ть)	<i>тарелка, камень</i>	<i>походка, характер</i>
4. Яркий (-о, -ость) – тусклый (-о, -ость, (н)-е-ть)	<i>свет</i>	<i>жизнь, воспоминание</i>
5. Светлый (-о, -е-ть) – темный (-о, (мь)-Ø-, -от-а, -е-ть)	<i>вода</i>	<i>событие</i>
6. Сильный (-о, сила) – слабый (-о, -ость)	<i>зверь, стук</i>	<i>воля, характер</i>
7. Больной (-о, боль, (л)-е-ть, (ле)-знь) – здоровый ((вь)-j-е, -е-ть)	<i>организм</i>	<i>вопрос (больной)</i>

⁴ В таблицах 1 и 2 существительные разделены на два тематических класса: 1) «Внешний мир человека» (внешность, артефакты и др.), «Природа (растительный и животный мир)» и 2) «Внутренний мир человека (характер, поведение, поступки, отношения людей)». С первой группой ключевых слов прилагательные сочетаются в основном в прямых значениях, а со второй – в переносных. Цветовая характеристика предметов выделена в отдельную таблицу и включает синонимические ряды прилагательных-колоративов (таблица 3).

⁵ Существительные, от которых образуются прилагательные-эпитеты, выделены в составе однокоренных слов курсивом.

Тематическая группа «Цвет»⁶

Имена прилагательные	Синонимические ряды
1. Разноцветный	Многоцветный, многокрасочный, цветной, пестрый, радужный (напоминающий радугу по изобилию цветов и окраске)
2. Желтый (-е-ть, -изн-а)	Золотой, лимонный, канареечный, шафранный и шафрановый, янтарный, соломенный, яичный
3. Оранжевый	Апельсиновый, апельсиновый
4. Красный (-е-ть, -от-а)	Алый, рдяный (яркого, насыщенного красного цвета), пунцовый, кровавый (красный, мрачного тона), кумачовый (ярко-красный), карминный и карминовый, киноварный, рубиновый и рубинный, гранатовый (густо-красный), шарлаховый (спец. ярко-красный), червонный – устар., червлёный – нар.-поэт.
5. Зеленый ((нь)-Ø, -е-ть)	Травяной, изумрудный, малахитовый
6. Коричневый (-е-ть)	Кофейный, шоколадный, каштановый (о цвете волос), карий (о цвете глаз, а также о масти животных)
7. Багровый / багряный (-е-ть, -ость, -еи): (густо-красный, иногда с темным или фиолетовым оттенком), багряный (употр. преимущ. при описании природы)	Пурпурный и пурпуровый (употр. по отношению к явлениям природы и реже при обозначении цвета ткани, одежды и т. п.)
8. Розовый (-е-ть) (имеет синонимы только при описании кожи человека в составе синонимического ряда румяный: розовый – с нежным румянцем)	Розовилицый, розовощекий, краснощекий
9. Фиолетовый (цвета фиалки)	Лиловый, сиреневый
10. Синий ((нь)-Ø, -е-ть, -ев-а)	Кубовый (густо-синий), васильковый (такой, как у василька), индиговый (интенсивно-синий), ультрамариновый (ярко – синий), сапфировый и сапфирный (цвета сапфира)
11. Голубой (-е-ть, -изн-а)	Лазурный, лазоревый и редко лазуревый (преимущ. с сущ. <i>небо, море</i> и т.д.), бирюзовый, небесный (преимущ. с сущ. <i>цвет, окраска, оттенок</i> и т. д.)
12. Серый (-е-ть, -ость) (цвета, получаемого при смешении черного с белым)	Стальной (светло-серый с серебристым оттенком), свинцовый (темно-серый, цвета свинца), мышинный (темно-серый), мышастый (темно-серый, употр. преимущ. для обозначения масти животных), пепельный (цвета пепла, преимущ. по отношению к волосам), дымчатый (цвета дыма), шаровый (спец. – серо-дымчатый, употр. преимущ. по отношению к краске такого цвета), дикий – устар.
13. Белый (-е-ть, -изн-а)	Белоснежный – усилит., молочный, снежный, меловой, лилейный – трад.-поэт., кипенный – усилит. (например, о зубах), белокипенный – усилит.
14. Черный (-е-ть, -от-а)	1. О человеке с черными волосами: черноволосый, черноголовый. 2. Агатовый (черный и блестящий) (о глазах), смоляной (обычно о волосах), угольный, вороной (о масти лошади) ⁷

⁶ Полный состав цветовых синонимов цит. по: Словарь синонимов: справочное пособие / под ред. А. П. Евгеньевой. – М., 2001 (СС-2001).

⁷ Состав группы цветовых эпитетов можно расширить, включив прилагательные со значением оттенка или сочетания цветов (например, *синий-пресиний, синеватый, сине-зеленый, светло-синий, иссиня-черный*) или авторские эпитеты (*камышовые, болотные, изумрудные, египетские глаза*).

III. Оценка степени и качества явления

Прилагательные оценки приводятся в составе антонимических пар (если есть антоним), но без синонимов, в связи с ограничением объема статьи: 1) хороший (-о, -е-ть) – плохой (-о); 2) приятный (-о, -ость) – неприятный (-о, -ость); 3) простой (-о, -от-а) – сложный (-о, -ость); 4) новый (-о, -изн-а) – старый (-о, -ость, -е-ть); 5) красивый (-о, (с)-от-а) – некрасивый (-о, -ость); 6) чистый (-о, -от-а) – грязный (-о, грязь, -е-ть); 7) настоящий (по-...-ему) – искусственный (-о, -ость); 8) интересный (-о); 9) замечательный (-о); 10) очаровательный (-о); 11) (не)обыкновенный (-о, (чн)-ость); 12) удивительный (-о, -ость); 13) отличный (-о); 14) особенный (-о, -ость); 15) сносный (-о); 16) своеобразный (-о); 17) дивный (-о); 18) волшебный (-о, (б)-ств-о); 19) таинственный (-о, -ость, (в)-о); 20) гадкий (-о, (д)-ость); 21) безжизненный (-о, -ость); 22) очень⁸: весьма (с прил. и нареч.); крайне – усилит.; чрезвычайно – усилит.; до чрезвычайности – усилит.; страшно – разг., усилит.; ужасно – разг.; жутко – прост., усилит.; сильно – с глаг., разг.; смертельно – разг., усилит.; до смерти – разг., усилит.; чертовски – разг., усилит.; дьявольски – разг., усилит.; отчаянно – разг., усилит.; здорово – прост.; больно – прост.; шибко – прост.

Приведем вариант словарной статьи слова *глаза* как одного из наиболее частотных ключевых слов тематической группы «Внешний вид человека», имеющего широкие лексические связи в художественных текстах. Статическая часть словарной статьи отражает связи слова в языковой системе (в словарях): родо-видовые, синонимические, антонимические, целое, общее – его часть, словообразовательные:

Глаза (-е-ть, -е-ющ-ий, – е-вш-ий). Синонимы: *глаз-ищи* (прост.), *-оньки* (прост., нар.-поэт.)...; *очи* (высок.), *вежды*, *зеницы* (поэт., устар.)... (СС-2001).

⁸ Наречие меры и степени *очень* и его синонимы включены в группу общей сочетаемости как наиболее частотные.

Думается, что не следует включать в школьный словарь грубые просторечные и даже некоторые разговорные синонимы этого ряда:

газенары (прост., шутл.), *...буркалы* – «выпукл.» (разг.), *гляделки* (презр.), *бельма*, *зенки*, *шары* (груб.) (Там же).

Динамическая часть словарной статьи отражает сочетаемость слова, прежде всего, с признаковой лексикой (какие? что делают? – ющие? – вшие?).

Общая сочетаемость отражена в рассмотренных выше группах признаков слов.

Узкая сочетаемость: 1) **по цвету**: голубые, покрасневшие, залитые кровью...; 2) **по форме, разрезу**: раскосые, косые, глубоко посаженные; 3) **по принадлежности** – материнские, стариковские...; 4) **на базе образного сравнения** (*метафоры* по цвету, форме, выражению, взгляду и открытые сравнения): *лисы* (как у лисы), *рыбы*, *кошачьи*, *совиные*, *коровьи*...; 5) **по производимому впечатлению** (о физическом состоянии): ясные, чистые – больные, усталые, сонные, заплаканные, опухшие, воспаленные, влажные (от слез); блест-ят, -ящ-ие, потух-л-и, -ш-ие...; 6) **по движению**: открыть – закрыть, широко открытые, распахнутые...; 7) **по выражению** (*взгляд*, отражающий психическое состояние, характер человека, его отношение к другим людям): веселые – грустные, добрые – злые, строгие – нежные, чуткие – бездушные, бегающие, смеющиеся, застенчивые – наглые, простодушные – хитрые, приветливые, внимательные, любящие (влюбленные), зовущие, любимые, спокойные – хитрые, лукавые, презрительные, подозрительные, завистливые, гордые, испепеляющие.

Употребление слова *глаза* в художественных произведениях, в составе устойчивых сочетаний должно быть отражено в динамической, иллюстративной, части словарной статьи. Особый интерес при отборе иллюстративного материала представляют индивидуально-авторские употребления слова (эпитеты, сравнения, образно-метафорические перифразы) (см. таблицу 4).

Таблица 4

Фразеологизмы (словосочетания, афоризмы, поговорки и пословицы)	Авторские тропы (эпитеты, метафоры, сравнения)	Употребления в текстах
зеркало души, бездонные озера, наметанный глаз, по глазам увидеть, косить (ослепнуть) на оба глаза; взгляд — бросить, кинуть, скользнуть взглядом; хоть глаз выткни (выколи)...; Кто старое помянет, тому глаз вон	светились в темноте, как у дикого зверя; влажные, точно обмасленные; мутные, закисшие; перламутровые; васильковые, египетские; щучьи; бараны (А.И. Куприн)	Очи черные, очи страстные! Очи жгучие и прекрасные! (Е. Гребёнка)

В заключение следует отметить, что школьный тематический словарь позволит расширить и обогатить словарный запас учащихся. Он призван способствовать развитию языкового вкуса, внимания к слову, его смысловым связям в языке и в текстах художественных произведений.

ЛИТЕРАТУРА

Баранов М. Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: пособие для учителя. — М., 1988.

Котцова Е. Е. Лексическая семантика в системно-тематическом аспекте: учеб. пособие. — Архангельск, 2002.

Львова С. И. Коммуникативно-деятельностный подход как достижение современной методики преподавания русского языка // Русский язык в школе. — 2013. — № 7. — С. 3–9.

Михайлова О. А. Принципы составления словарей для школьников: взгляд составителя // Слово. Словарь. Словесность: Экология языка (к 250-летию со дня рождения А. С. Шишкова). — СПб., 2005. — С. 106–108.

Новикова Т. Ф. Новые ориентиры в школьном языковом образовании // Русский язык в школе. — 2018. — № 5. — С. 87–90.

Сдобнова А. В. Лексикон школьника как динамическая система. — Саратов, 2015.

REFERENCES

Baranov M. T. Methods of vocabulary and phraseology in the lessons of the Russian language: a manual for the teacher. Moscow, 1988. (In Rus.)

Kotcova E. E. Lexical semantics in the system-thematic aspect: textbook allowance. Arkhangelsk, 2002. (In Rus.)

L'vova S. I. Communicative-activity approach as an achievement of the modern methodology of teaching the Russian language. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2013, No 7, pp. 3–9. (In Rus.)

Mikhailova O. A. The principles of compiling dictionaries for students: the view of the compiler. In *Slovo. Slovar'. Slovesnost': Ekologiya yazyka (k 250-letiyu so dnya rozhdeniya A. S. Shishkova) [Slovo. Vocabulary. Literature: Ecology of language (on the 250th anniversary of the birth of A. S. Shishkov)]*. Saint-Petersburg, 2005, pp. 106–108. (In Rus.)

Novikova T. F. New guidelines in school language education. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2018, No 5, pp. 87–90. (In Rus.)

Sdobnova A. V. Schoolboy lexicon as a dynamic system. Saratov, 2015. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Елена Евгеньевна Котцова, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и речевой культуры, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет; набережная Северной Двины, д. 17, г. Архангельск, 163002, Россия

Elena E. Kotcova, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Department of Russian Language and Speech Culture, Higher school of Social and Humanitarian Sciences and International Communication, Northern (Arctic) Federal University; 17 Severnaya Dvina embankment, Arkhangelsk, 163002, Russia

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-76-82

Окказионализмы в переписке Б. Пастернака и М. Цветаевой**Юлия Борисовна Мартыненко***Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
e-mail: yliam@yandex.ru*

Имена Бориса Пастернака и Марины Цветаевой связаны не только временем и общим поэтическим творчеством, но и многолетней личной перепиской. В статье рассматриваются авторские окказионализмы, представленные в переписке Б. Пастернака и М. Цветаевой, как средство формирования индивидуального стиля поэтов. В работе использован сравнительно-сопоставительный, описательный и статистический методы. Автор обращает внимание на то, что образованное поэтами новое слово становится отражением их мира, служит точности, емкости рассуждения, является носителем доминантного и символического смыслов.

Ключевые слова: *эпистолярный стиль; идиостиль; словообразование; окказионализм; Б. Пастернак; М. Цветаева*

Ссылка для цитирования: *Мартыненко Ю. Б. Окказионализмы в переписке Б. Пастернака и М. Цветаевой // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 76–82. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-76-82.*

Occasionalisms in the Correspondence of B. Pasternak and M. Tsvetaeva**Yuliya B. Martynenko***Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
e-mail: yliam@yandex.ru*

The names of Boris Pasternak and Marina Tsvetaeva are connected not only by the time period and poetry writing but also by a long-term private correspondence. This article discusses occasionalisms found in the correspondence of B. Pasternak and M. Tsvetaeva as a means of forming the individual style of the poets. The comparative, descriptive and statistical research methods were used. The author draws attention to the fact that every new word created by the poets becomes a reflection of their world, serves accuracy and capacity of reasoning, as well as often carries dominant and symbolic meanings.

Keywords: *epistolary style; individual style; word formation; occasionalism; B. Pasternak; M. Tsvetaeva*

A reference for citation: *Martynenko Yu. B. Occasionalisms in the correspondence of B. Pasternak and M. Tsvetaeva. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No 2, pp. 76–82. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-76-82.*

Имена Бориса Пастернака и Марины Цветаевой — одни из самых ярких в поэтическом мире первой половины XX в. Борис Леонидович Пастернак — оригинальный, самобытный писатель Серебряного века. Для его поэзии характерны парадоксальность мировосприятия, философичность, неологизмы, склонность к каламбурам и др. «Тексты Бориса Пастернака обладают художественным совершенством, глубиной и априорной целостностью, которая сообщает его поэзии впечатление предустановленной гармонии» [Чижикова, Яновская 2015: 2].

Марина Ивановна Цветаева пришла в русскую литературу благодаря поэтам-символистам, однако и она сама, и ее современники, и исследователи ее творчества всегда подчеркивали свободу Цветаевой от какого бы то ни было литературного направления Серебряного века. «Вся ее поэзия, по существу — взрывы и взломы звуков, ритмов, смыслов. М. Цветаева — один из самых ритмически разнообразных поэтов (Бродский), ритмически богатых, щедрых» [Маслова 2004: 208].

В литературном мире имена Б. Пастернака и М. Цветаевой связаны, в частности,

благодаря их эпистолярной дружбе, которая длилась с 1922 по 1935 г. За это время они ни разу не виделись. Наибольшее количество писем пришлось на 1926 г., когда М. Цветаева жила со своей семьей в Праге.

Переписка Б. Пастернака и М. Цветаевой представляет собой роман в письмах. Как отмечает В. Швейцер, «можно с уверенностью сказать, что в жизни Цветаевой это были самые значительные человеческие отношения. И с уверенностью — что для нее они были значительнее, чем для Пастернака. Они не укладываются в обычные мерки. Была ли то страсть или дружба, творческая близость или эпистолярный роман? Все вместе, неразрывно, питая и усиливая одно другое. Пастернак связывал ее с тем миром, где оба они были небожителями... это была любовь со своими взлетами, падениями, разрывами и примирениями» [Швейцер 2009: 328, 331, 337]. Автор книги о Б. Пастернаке Д. Быков считает, что это «была не любовь, а всепоглощающее и всепобеждающее родство, — хотя и в огромной степени ситуативно обусловленное, поскольку различий между ними всегда было больше, чем сходств (просто очень уж определяющими были сходства)» [Быков 2007: 103]. По-видимому, отношения между ними — больше, чем любовь. Оба писали, как дышали: естественно, не задумываясь, как получалось, в расчете на то, что тебя поймут.

Сегодня мы можем воспринимать переписку между Б. Л. Пастернаком и М. И. Цветаевой как литературу, как эпистолярный роман, когда два больших поэта писали друг другу о жизни, о любви, дружбе, о поэзии и России.

В отличие от непосредственного (контактного) устного общения, которое осуществляется чаще всего в форме диалога, письмо — это общение на расстоянии, дистантное, представленное в монологической форме, но сохраняющее тесную связь с диалогом. Спецификой эпистолярного жанра является то, что это единственный из жанров монологической речи, для которого характерен личностный характер общения. Назначение писем различно: они сообщают информацию, выражают эмоции; в них содержатся размышления и наблюдения; они помогают удовлетворить

потребность человека в фиксации событий своей жизни. В письмах осуществляется прямая коммуникация.

Описание языка поэта как особой разновидности национального языка включает в себя анализ особенностей словоупотребления. Индивидуальность стиля поэтов ярко представлена в их переписке. Довольно часто в эпистолярном жанре поэты обращаются к одному из излюбленных художественных средств — словотворчеству. Неологизмы в переписке Б. Пастернака и М. Цветаевой представляют уникальную возможность для изучения идиостиля поэтов, особенностей их языка и мышления, поскольку употребление поэтами окказионализмов не случайно. Видимо, для более точной передачи мыслей авторам недостаточно узуальных слов. Как отмечал В. В. Виноградов, чтобы изучить стиль писателя на лингвистическом уровне, необходимо проанализировать индивидуальные новообразования, которые он использует для воплощения своих замыслов [Виноградов 1946: 233].

По отношению к индивидуальному словотворчеству в современной лингвистической науке существует довольно противоречивая терминология теории авторских новообразований. Часто используют такие термины, как *окказиональное слово* (*окказионализм*), *поэтический неологизм*, *потенциальное слово*, *новообразование*, *инновация*. Более распространенным является термин Н. И. Фельдман *окказиональное слово* (*окказионализм*). Вслед за ученым, в нашей работе для обозначения созданного писателем нового слова отдано предпочтение термину *окказионализм* как более точному, отражающему результат индивидуально-словотворчества, языкового новаторства, обладающему повышенной выразительностью, характеризующему разовое, спонтанное слово, созданное по случаю (в частной переписке), а также наиболее часто встречающемуся в исследовательской литературе. В качестве синонима также используется термин *неологизм* как факт системы языка.

Существует множество работ, посвященных образованию, употреблению и функциям неологизмов в поэзии Б. Пастернака и М. Цветаевой. Окказионализмы Б. Пастернака отмечали такие исследователи, как

Н. А. Фатеева, Н. Б. Иванова и др., словотворчество М. Цветаевой изучали О. Г. Ревзина, Л. В. Зубова, И. Ю. Белякова, Л. П. Черкасова, И. Н. Швецов и др. Новизна данной работы обусловлена описанием и анализом новых слов, представленных в переписке Б. Л. Пастернака и М. И. Цветаевой¹.

«В теории словообразования, активно развивающейся во второй половине XX в., проблемы неологии и, в частности, писательского словотворчества постоянно находятся в центре внимания исследователей. Слова, создаваемые писателями, вновь и вновь подтверждают семантику личностного отношения к языку и свободу от его власти» [Ревзина 1996: 306].

Одной из примет эпистолярного жанра Б. Пастернака и М. Цветаевой является активное индивидуально-авторское словообразование. Общее количество окказионализмов, представленных в переписке поэтов, составляет, по нашим подсчетам, более 50 единиц. Самой многочисленной группой являются имена существительные (свыше 20), на второй позиции по количеству единиц находятся имена прилагательные (менее 20), третье место занимают глаголы (меньше 15, с учетом глагольных форм), самой малочисленной группой в неологии поэтов являются наречия (меньше 10).

Таким образом, окказионализмы в переписке поэтов по частеречной принадлежности можно разделить на субстантивную, адъективную, глагольную и адвербиальную группы.

Субстантивная группа представлена у Пастернака и Цветаевой отвлеченными существительными:

Между тем если еще есть судьба на свете, а я это увидал нынешней весной, то еще не тот кругом у нас русских воздух (а может быть, и во всем мире), когда можно доверяться человечности случая или лучше — *приравненности* неизвестности к поэту. (Пастернак);

Громовая статья П. Струве (никогда не пишущего о литературе), статьи Яблоновского, Осоргина, многих, — всех задетых (прочти Поэт о критике, поймешь) — чья-то зависть — чья-то *обойденность* — и я на улице, я — что! — дети;

Борис, разве ты не видишь, что то *разминовение*, всякое, пока живы, частность — уже уничтоженная;

По снам, по воздуху снов, по *разгроможденности*, по насущности снов. (Цветаева).

Абстрактные понятия и состояния образуют мир поэтов так же, как конкретные действия и признаки составляют мир обычного человека.

Среди способов создания окказиональных субстантивов и у Пастернака, и у Цветаевой преобладают **аффиксальные** и, прежде всего, **суффиксальный** способ словопроизводства.

При образовании отвлеченных существительных оба поэта используют традиционный для русского языка суффикс *-ость*:

Но так как это идеи скорей неотделимые от меня, чем тяготеющие к читателю (губка и фонтан), то поворот головы и *отведенность* локтя чувствуются в форме выраженья, чем, может быть, ее и затрудняют. (Пастернак);

Отсюда и странная меня самое тогда огорчившая... *нелюбовность*, отрешенность, *отказность* каждой строки. (Цветаева).

В русской поэзии XX в. слова на *-ость* считаются наиболее продуктивными при создании неологизмов (см., например: [Бакина 1975; Александрова 1969 и др.]), что находит отражение в словопроизводстве субстантивов в переписке Б. Пастернака и М. Цветаевой.

При образовании отвлеченных окказиональных существительных Б. Пастернак использует также суффикс *-изм*:

Ведь это выходит вроде «Шума Времени», как ты его определяешь — *натюрмортизм*?;

Весной был выпад *категоризма*. Я рванулся было вон из круга вынужденного приниженья Жени, тебя, себя самого и (какой глупый порядок) всего мира.

В неологизмах-существительных М. Цветаевой встречается суффикс *-нѣ-*:

То же страстное *вызграванье!* (о не заигрыванье! — никогда) гибкость до предела, попытка проникнуть через слово (слово ведь больше, чем вещь: оно само — вещь, которая есть только — знак).

Активно используют поэты (особенно М. Цветаева) **нулевую суффиксацию** при образовании окказиональных девербатов (отглагольных существительных со значением процесса):

¹ Наблюдения базируются на материале издания: [Переписка Бориса Пастернака 1990, Электронный ресурс].

Забота об этой жизни, мне кажется, привитой судьбе, которая дала тебя мне. Тут *колошмати* не будет, даже либреттной. (Пастернак);

Слушайте, Пастернак, здраво и трезво: в этом веке Вам дана только одна жизнь, столько-то лет, — хоть восемьдесят, но мало. (Не для накопления, а для *протраты*.);

Ведь знаете: искоса — все очень просто, мое «в упор» всегда встречало искоса, робкую людскую *кось*. (Цветаева).

Существительное *кось*, на наш взгляд, характеризуется множественной мотивацией и может быть возведено как к глаголу, так и к имени прилагательному (ср.: *косить взглядом* и *косой взгляд*). «Новообразования с нулевой аффиксацией актуализируют основу слова, часто состоящую из одного корня» [Зубова 1999: 76].

У Пастернака нередко встречаются окказионализмы, образованные **сложением** или **сложносуффиксальным** способом:

...я сызнава, как весной, спинным хребтом, виском и всем правым боком ощутил веянье твоего *рядостоянья*...;

Когда перечитываю письма, — ничего не понимаю. А ты? Какое-то семинарское удручающее *однословье!*;

Т. е. у меня нет в этом частоты, которая грозила бы опасностью *жизнеискаженья*;

Пропать повествовательного, таящегося обещанья, лирической *полномысленности* каждого сказанного слова.

В письмах М. Цветаевой обращают на себя внимание сложные существительные с первым компонентом *само-* и суффиксами *-ств-*, *-ени-*, помогающие выразить ее внутреннее состояние:

Душа питается жизнью, — здесь душа питается душой, *саможорство*, безвыходность;

Верность как *самоборение* мне не нужна (я — как трамплин, унизительно).

У Б. Пастернака подобных неологизмов не обнаружено.

Широкое использование отвлеченных существительных в частной переписке акцентирует семантику абстрактности, вследствие чего отвлеченные имена начинают восприниматься как наделенные качествами и характеристиками, наводят на философские размышления о «бытийственности» имен.

«Имена отвлеченных признаков осуществляют конструктивную функцию словообразования: по своему словообразовательному

значению они представляют собой свернутую пропозицию, компрессию» [Земская 1992: 35]. Следует отметить, что подобные абстрактные существительные, как правило, представляют собой синтаксические дериваты: при изменении частеречной характеристики сохраняют значение производящего слова. Определенные признаки или действия дают возможность их уточнения, что обогащает семантическую структуру авторского текста.

Адъективная группа окказионализмов представлена у Пастернака и Цветаевой нестандартными атрибутивными конструкциями. Поэты, особенно Б. Пастернак, используют большое количество имен прилагательных:

Что может, вообще говоря, служить началом единства и окончательности несобственной, *неперволичной* лирики? (Пастернак);

Борис, не люблю интеллигенции, не причисляю себя к ней, сплошь *пенснейной*. (Цветаева).

У Б. Пастернака в основном встречаются **сложные** имена прилагательные:

Я не в силах повторить его или даже вообразить себе в его вихревой, *суммарно-сонмовой* простоте, моя же словесная лепта в этом стержневом стоне, — вот она;

Так же хороша тема «Я». Очень ловко чехол вырастает в символ. *Жвачно-бумажный*;

Некоторое облегченье, что для животных флейта звучала реально флейтой (реализм неукоснительный, *беспродышно-фатальный*, для душ же он метафоризируется, зовет трубой (бессознательно в фонетике рифмы: тра ра ра);

Так как мне все ясно и я в нее верю, то можно бы молчать, предоставив все судьбе, такой *головокружительно-незаслуженной*, такой преданной;

Я четвертый вечер сую в пальто кусок *мглицто-слякотной, дымно-туманной* ночной Праги, с мостом то вдали, то вдруг с тобой, перед самыми глазами, качу к кому-нибудь...

Обращает на себя внимание сложное прилагательное *гостинодворский*, употребленное Б. Пастернаком при характеристике ритма поэмы М. Цветаевой «Крысолов»:

Он какой-то природно *гостинодворский*, точно музыка всегда знала такую тональность.

В прямом смысле слово *гостинодворский* — относительное прилагательное ('относящийся к *гостиному двору*'), но у Пастернака оно употреблено в переносном

значении и представляет для нас семантическую загадку. Возможно, это определение подчеркивает калейдоскопичность событий, вечное обновление. Автор адресует его М. Цветаевой в расчете на правильную «расшифровку», а читателю надо разгадывать смысл аффиктивного новообразования, поскольку он индивидуально-специфичен.

Сложные прилагательные у Б. Пастернака образованы на основе сочинительной (*суммарно-сонмовой, жвачно-бумажный, беспредышно-фатальный* и др.) и подчинительной связи (*неперволичной, колечкоподобным*). Характер синтаксической связи мотивирующих единиц обуславливает орфографию производных (слитно и через дефис).

При создании производных прилагательных М. Цветаева использует графические средства, в частности апостроф и дефисное сращение:

Дура я, что я надеялась увидеть воочию твое море — заочное, *над'очное, вне-очное*.

И у Б. Пастернака, и у М. Цветаевой встречаются отономастические аффиктивные новообразования, например:

Тогда ты в них только слышишь, что они — *Сивцево-Вражесць*, прокурены, облиты вином и оставлены навсегда за ненужностью на той или другой гостеприимной лестнице. (Пастернак);

Ты дал живого Шмидта, *чеховски-блоковски-интеллигентского*. (Цветаева).

В качестве характерологического окказионализма использует М. Цветаева форму сравнительной степени прилагательного *одинок*о:

Я ему писала: я не буду себя уменьшать, это Вас не сделает выше (меня не сделает ниже!), это Вас сделает только еще *одиноче*, ибо на острове, где мы родились, — все — как мы.

Окказиональные прилагательные служат для выражения многообразных оттенков значений, помогают ярче передать чувства поэтов, их внутренний мир.

Глагольная группа новообразований представлена комплексными аффиксальными производными (префиксация + постфиксация, префиксация + суффиксация + постфиксация). Окказиональные глаголы встречаются только у Б. Пастернака:

Я выше меры *испустословился* по поводу начала Крысолова;

У меня же все как-то *обесцелилось*;

...это люблю ... проело изнутри мою судьбу, и снаружи ее почернило и *омеланхолило*, и висит на руках и путается в ногах.

Обращает на себя внимание глагол *скрепиться*:

Завтра я встану другим, *скреплюсь*, возьмусь за работу. А эту ночь проведу с тобой. Наконец-то они разошлись по двум комнатам. Я тебе начинал сегодня пять писем. Мальчик болен гриппом, Женя при нем, еще — брат и невестка. Входили, выходили. Поток слов, которые ты пила и выкачивала из меня, прерывался. Мы отскакивали друг от друга. Письма летели к черту, одно за другим. О как ты чудно работаешь! Но не разрушай меня, я хочу жить с тобой, долго, долго жить.

Слово *скрепиться* в современном русском языке имеет два значения: «1. Прочно соединиться друг с другом с помощью чего-либо. *Балки прочно скрепились*. 2. Разг. Удержать себя от проявления каких-либо чувств; сдержаться. *Скрепиться сердцем. Скрепиться духом*». Пастернак придает этому глаголу новое значение — «собраться, стать крепким, не показывать, не обнаружить своих чувств», что более точно передает эмоциональное состояние поэта. Семантика глагола здесь контекстуально обусловлена. Приводимый контекст показывает всю сложность жизненных обстоятельств, в которых поэту необходимо было *скрепиться*, т. е. взять себя в руки, отрешиться от всех бытовых проблем и т. д. Цветаева писала: «Моему брату в пятом времени года, шестом чувстве и четвертом измерении — Борису Пастернаку» [Швейцер 2009: 332]. Здесь обычные слова не «работали». В данном случае на внутрисловном уровне происходит смещение узального и окказионального, что приводит к созданию семантического окказионализма.

Что касается окказиональных глагольных форм — причастий и деепричастий, то они встречаются у обоих авторов. При этом у Пастернака находим причастия:

Начало: серость, север, город, проза, предчувствуемые предпосылки революции (глухо бунтующее предназначенье, взрывающееся каждым движеньем труда, бессознательно *мятежничающее* в работе, как в пантомиме) — начало, говорю я, еще может быть терпимо;

а у Цветаевой — деепричастия:

Ваш был и Гете, не пошедший проститься с Шиллером и X лет не приехавший во

Франкфурт повидаться с матерью — *бережась* для Второго Фауста — или еще чего-то, но (скобка!) — в 74 года осмелившийся влюбиться и решившийся жениться — здесь уже сердца (физического!) не *бережа*.

Подобные неологизмы используются поэтами либо для передачи отношения к происходящим событиям (Б. Пастернак), либо как средство создания иронии (М. Цветаева).

Весьма активна у Б. Пастернака (в отличие от М. Цветаевой) **адвербиальная группа**:

Теперь давай жить долго, *оскорбленно-долго*, — это мой и твой долг;

О, как я Вас люблю, Марина! Так вольно, так прирожденно, так *обогащающе* ясно;

Мотив обетованья (звучит почти честно, действительно *благовестующе*)...

У Цветаевой встречаются два адвербиальных окказионализма — это наречия *страстнейше* (*Возвращаясь к «единственному поэту за жизнь»*) и *страстнейше поверив: да!*) и *полувслух*.

Надо отметить, что в поэзии этого периода высокочастотны новобразования с префиксоидом *полу-* (см., например: «Словарь языка русской поэзии XX века»; «Словарь неологизмов Велимира Хлебникова»; неологизмы В. Маяковского и др.). Как средство характеристики собственных действий использует неологизм с указанным компонентом и М. Цветаева:

Дорогой Борис! Отвечаю сразу — бросив все (*полувслух*, как когда читаешь письмо. Иначе начну думать, а это заводит далеко).

«Лингвисты уже давно обратили внимание на то, что резкой границы между словом и другими языковыми единицами нет, существуют пограничные пространства между словом и морфемой, словом и словосочетанием, словом и предложением, словом и фонетическими или морфологическими вариантами слова, словом и формой слова» [Зубова 1999: 12]. Марина Цветаева широко отразила данное явление в своем творчестве. Подтверждением этой мысли является употребление поэтом префиксов в качестве самостоятельных единиц, помогающих создать микрообразы:

Любя, может быть, страстно! — (Завершение, довершение: *до, за* — предел!) Я же знаю, что Ваш предел — Ваша физическая смерть.

В переписке Б. Пастернака с М. Цветаевой окказиональные слова выполняют смысловую усилительно-выделительную функцию. С помощью новообразований поэты стремятся точнее выразить мысль, передать свое настроение, описать состояние.

Обращение к новым словам диктует контекст, что реализуется на словообразовательном и лексико-семантическом уровнях языка. Окказионализмы здесь являются одним из средств лингвопоэтической техники, важным элементом организации микро- и макроконтраста.

Можно сказать, что в эпистолярном стиле Б. Пастернака и М. Цветаевой представлена система использования словообразовательных средств как стилиобразующих. Новое слово становится отражением мира поэта, способствует точности, емкости суждений, является носителем доминантного и символического смыслов.

Б. Пастернак через языковые связи и модели стремится понять и показать окружающий и внутренний мир. Этому же служит использование окказиональных слов.

Неологизмы Цветаевой естественны, позволяют разнообразить семантическую палитру слова. С их помощью М. Цветаева, как и Б. Пастернак, более точно выражает свои мысли и чувства. Неологизмы у нее — не случайное, а системное явление, они органично включены в языковую картину мира поэта, раскрывают особенности поэтического мышления, помогают понять особенности эстетического отношения к слову.

Таким образом, употребление поэтами окказионализмов может рассматриваться как отличительная черта индивидуально-стиля писателя. Приемы использования словообразовательных средств в эпистолярном жанре отражают особенности художественного мира поэтов.

ЛИТЕРАТУРА

Быков Д. Борис Пастернак. — Сер.: ЖЗЛ. — М., 2007.

Виноградов В. В. О задачах истории русского литературного языка, преимущественно XVII—XIX вв. // Известия АН СССР, ОЛЯ. — 1946. — Т. 5. — Вып. 3. — С. 223—238.

Земская Е. А. Словообразование как деятельность. — М., 1992.

Зубова Л. В. Язык поэзии Марины Цветаевой: фонетика, словообразование, фразеология. – СПб., 1999.

Маслова В. А. Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой: учеб. пособие. – М., 2004.

Переписка Бориса Пастернака. – М., 1990 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=171260 (дата обращения: 30.01.2019).

Ревзина О. Г. Поэтика окказионального слова // Язык как творчество: сб. статей к 70-летию В. П. Григорьева. – М., 1996. – С. 303–309.

Чижикова О. В., Яновская И. В. О семиотике идиостиля Бориса Пастернака // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1. – С. 1271–1276.

Швейцер В. Марина Цветаева. – Сер.: ЖЗЛ. – М., 2009.

Zemskaya E. A. Word formation as an activity. Moscow, 1992. (In Rus.)

Zubova L. V. The language of poetry by Marina Tsvetaeva: phonetics, word formation, phraseology. Saint-Petersburg, 1999. (In Rus.)

Maslova V. A. Poet and culture: the concept sphere of Marina Tsvetaeva: textbook allowance. Moscow, 2004. (In Rus.)

Correspondence of Boris Pasternak. Moscow, 1990 [Electronic resource]. URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=171260 (accessed: 30.01.2019). (In Rus.)

Revzina O. G. The poetics of an occasional word. In *Sbornik statei k 70-letiyu V. P. Grigor'eva «Yazyk kak tvorchestvo»* [Collection of articles on the 70th anniversary of V. P. Grigoriev «Language as Creativity»]. Moscow, 1996, pp. 303–309. (In Rus.)

Chizhikova O.V., Yanovskaya I. V. On the semiotics of the idiosyle of Boris Pasternak. In *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2015, No 1–1, pp 1271–1276. (In Rus.)

Shveitser V. Marina Tsvetaeva. Series: ZhZL. Moscow, 2009. (In Rus.)

REFERENCES

Vukov D. Boris Pasternak. Series: ZHZL. Moscow, 2007. (In Rus.)

Vinogradov V. V. On the problems of the history of language. In *Izvestiya AN SSSR, OLYa* [Bulletin of the USSR Academy of Sciences, OLYA]. 1946, vol. 5, issue 3, pp. 223–238. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Юлия Борисовна Мартыненко, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул. М. Пироговская, д. 1, стр. 1, Москва, 119435, Россия

Yuliya B. Martynenko, Cand. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language in Professional Training, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 M. Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia

Уважаемые авторы и читатели журнала «Русский язык в школе»!

Напоминаем, что начинается подписка на II 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: «Почта России» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – ПЗ896), «Урал-Пресс», «ПРЕССИНФОРМ», НПО «ИНФОРМ-СИСТЕМА»;

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

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-83-87

Личные и отыменные прозвища в исторической ретроспективе

Юлия Владимировна Щербинина

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

Статья посвящена генезису личных и отыменных прозвищ как яркому феномену истории языка и речи, имеющему несомненный потенциал для методики обучения и воспитания школьников. Рассматриваются основные разновидности прозвищ, условия их формирования и специфика бытования в разные исторические периоды. Анализируются взаимосвязи прозвищных именованных со сходными и смежными явлениями отечественной и европейской речевой культуры. Постулируется целесообразность осмысления прозвищ в методической практике общеобразовательной средней школы. Предлагаются варианты реализации внутрипредметных и межпредметных связей в школьном преподавании дисциплин гуманитарного цикла на основе ознакомления учащихся с историей отыменных и личных прозвищ.

Ключевые слова: *прозвище; дразнилка (речевой жанр); этнофолизм; межнациональная вражда; вербальная агрессия; пейоратив*

Ссылка для цитирования: Щербинина Ю. В. Личные и отыменные прозвища в исторической ретроспективе // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 83–87. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-83-87.

Personal and Eponymous Nicknames in Historical Retrospective

Yulia V. Shcherbinina

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

The article is devoted to the genesis of personal and eponymous nicknames as a vivid phenomenon in the history of language and speech, which has irrefutable potential for developing methods of teaching and educating schoolchildren. The main varieties of nicknames, the conditions for their formation and the specifics of daily life in different historical periods are considered. The interconnections of nicknames with similar and related phenomena of Russian and European speech cultures are analyzed. The feasibility of analysing nicknames in the methodological practice of secondary school is postulated. Possible ways of the implementation of intrasubject and intersubject communications in the school teaching of humanities are offered on the basis of familiarizing students with the history of eponymous and personal nicknames.

Keywords: *nickname; teasing (speech genre); ethnophaulism; ethnic hatred; verbal aggression; pejorative*

A reference for citation: Shcherbinina Yu. V. Personal and eponymous nicknames in historical retrospective. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2020, vol. 81, No 2, pp. 83–87. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-83-87.

Введение. «Прозвище – самый тяжелый камень, которым можно попасть в человека», – считал английский философ Уильям Гэзлитт, имея в виду грубые и обидные именованья, бранные клички как жанровые разновидности оскорбления. В современном представлении само понятие «прозвище» устойчиво ассоциируется с выражением неприязни и унижением личности. В школьной речевой среде прозвища чаще всего используются в словесных нападениях и – шире – в процессе травли (буллинга). Указанные положения мотивируют актуальность изучения прозвищ в лингвистическом аспекте и значимость их

осмысления в методике преподавания родного языка.

Методы. Рассмотрение отыменных и личных прозвищ в исторической ретроспективе потребовало привлечения следующих методов: анализ научной литературы по теме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ архивных материалов, дискурс-анализ, метод лингвистической реконструкции.

Результаты. Употребление прозвищ – одна из древнейших речеповеденческих практик. Так, известны негативные прозвища персонажей древнегреческих комедий, вплоть до обценных. Среди бытовавших

в античности индивидуальных прозвищ многие с ярко выраженной негативной семантикой: *Strabo* (косоглазый), *Balbin* (заика), *Lucro* (обжора). Однако важно понимать, что это были культурно-идентичные прозвища, органично встроенные в общую номинативную традицию Древнего мира, а не «лжеимена», порожденные враждой или презрением.

Впрочем, илжеимена-клички тоже представлены достаточно широко. Наиболее известны бранные и обидные прозвища выдающихся личностей. Например, у Демосфена были клички *Батал* и *Арг*. Происхождение первой точно не установлено: то ли от имени изнеженного флейтиста, который послужил прообразом героя желчной комедии Антифана и напоминал Демосфена чахлостью и болезненностью; то ли от слова *batalos* – вульгарного синонима зада. *Аргом* же знаменитого оратора прозвали, вероятнее всего, за неуживчивый характер (лат. поэт. *argas* – змея).

Аналогично бытование личных именований и в славянских культурах. Так, великий князь Владимир отнюдь не сразу получил почетное прозвище *Красно Солнышко* – в юности он носил оскорбительную кличку *Робичич* – сын рабыни. В былинах Мезени упоминается обида Сокольника, сына Ильи Муромца от степной «поляницы-богатырши», на прозвища *Сколотыш*, *Сколоток*, т. е. не знающий своего отца, внебрачный ребенок. Сравним однокоренные слова: *сколотное* платье – одежда, сшитая из нескольких лоскутов; синоним – *семибачечный*, т. е. неизвестно от кого зачатый (подробнее об этом см.: [Wójtowicz 1986]).

Немало примеров уничижительных прозвищ и в более поздние периоды отечественной истории. Внук Николая I, великий князь Михаил Михайлович, именовался *Мишей-Дураком*. Генерал-губернатора Михаила Муравьева-Виленского после подавления польского восстания прозвали *Муравьевым-Палачом* и *Муравьевым-Вешателем*.

Командующего второй Тихоокеанской эскадрой вице-адмирала Зиновия Рождественского подчиненные окрестили *Бездарным Комедиантом*. Когда заводы Урала перешли во владение Алексея Стенбок-Фермора, его мудреная фамилия стала звучать в обиходной речи как *Столбок-Морковь*.

Со временем в разряд оскорблений перешли некоторые личные обиходные

прозвища вроде *Дурак*, *Безобраз*, *Нелюб*, *Ончутка*, которые давались человеку в качестве второго имени-оберега – «от порчи и сглаза». Отсюда такие распространенные русские фамилии, как *Нехорошев*, *Неустроев*, *Неклюдов*. В Петровскую эпоху, с введением паспортного учета населения, самые неблагозвучные и обscene (в современном определении) личные имена заменялись более «приличными», этически конвенциональными. В 1825 г. Николай I даже издал особый указ «О замене непристойных фамилий у нижних чинов».

Прозвищами с отрицательно окрашенным значением наделялись и монархи. В частности, английского короля Вильгельма I при жизни чаще именовали не *Завоевателем*, а *Бастардом* – незаконнорожденным. Прозвища другого английского короля – Иоанна – *Мягкий Меч* и *Безземельный* указывали на его военные поражения. Ричарда III за уродство прозвали *Горбун* и *Шалтай-Болтай*. Последняя кличка возникла после сражения, в котором он лишился ног и долго оставался без помощи. Обидные прозвища были и у французских монархов: Людовик VI – *Толстый*, Людовик X – *Сварливый*, Карл VI – *Безумный*. Людовика XI за интриганство прозвали *Всемирным Пауком*. Презрительные прозвища *Бони*, *Генерал Алькова*, *Военный из Прихожей*, *Корсиканский Интриган* принадлежали Наполеону Бонапарту. Луи Филиппу Орлеанскому на склоне лет из-за оплывшей фигуры досталось насмешливое прозвище *Король-Груша*.

Немало подобных примеров обнаруживаем и в российской истории. Петр I в родном отечестве именовался *Антихристом*, а в Европе – *Табачником*. Николай I с легкой руки Александра Герцена звался *Палкиным* за пристрастие к наказанию шпицрутенами. Николая II заклеили *Кровавым*, а в народе обзывали *Полковником*, *Никой-Милушей* и *Николой Дурачком*.

Справедливости ради следует упомянуть, что личные прозвища русских монархов представлены не только пейоративными (неодобрительными, осуждающими), но и мелиоративными (в разной степени положительно оценочными) именованиями. Так, царя Алексея Михайловича называли *Тишайшим*. Император Александр I известен как *Благословенный*, Александр II – как *Освободитель*, Александр III – *Миротворец*.

Самое необходимое европейское прозвище Павла I было *Русский Гамлет*, хотя гораздо чаще его отождествляли то с *Яйцеголовым Уродцем*, то со *Скованным Цепью Медведем*, то с *Сумасшедшим Гигантом на Пути в Бедлам* – именно так изображали Павла на многочисленных карикатурах.

Нелицеприятные клички публичных персон часто связывались в массовом сознании со скандальными фактами и общественно неодобряемыми действиями. Так, Александр Солженицын в период СССР носил оскорбительные прозвища *Солженицер* и *Лаурет Нобелевской премии по антисоветской литературе*, Андрей Битов – *Подпрустик* и *Недобитов*.

Отдельного рассмотрения требует детская, в частности школьная, речевая среда, в которой бытует целая прозвищная субкультура [Капица 2016]. Чаще всего детские личные прозвища образуются от имен (*Лиза-подлиза*, *Наташка-букашка*, *Мишка-ишишка*) и фамилий (Толстов – *Толстый*, Колбанов – *Колбаса*, Мальшев – *Малышка*). Специфической чертой детско-подростковой субкультуры является сближение обидных (бранных, оскорбительных) прозвищ с дразнилками как самостоятельным речевым жанром, особым типом оценочного высказывания – близкой к оскорблению обидной рифмовкой.

Показательно, что сам глагол *дразнить* восходит к праславянскому **draznъ* – *драть*, тем самым демонстрируя лингвоисторическую взаимосвязь с вербальной агрессией. Сuggestивный эффект дразнилки достигается многократным повторением и особой распевной интонацией; на уровне содержания – соединением непристойности с абсурдностью и алогизмом. Адресат дразнилки как бы перемещается в «опрокинутый словесный антимир», пространство небылицы и нелепицы.

Особая роль принадлежит именным дразнилкам, восходящим к древнейшим магическим обрядам «повреждения личного имени»:

Федя съел медведя;

Борис-барбарис, на веревочке повис (председатель жирных крыс);

Иван-болван с колокольни упал, три года катился и то не убился.

Однако такие дразнилки-прозвища постепенно уходят из детского фольклора и в настоящее время воспринимаются уже как архаические.

В исторической ретроспективе любопытны также насмешливые присловья и рифмованные дразнилки жителей разных городов. Образованные от имен собственных – названий географических объектов, многие из них сейчас непонятны в связи с ослаблением или утратой исторического контекста:

Москвичи рака со звоном встречали;
Ростовцы озеро соломой зажигали;
Калужане козла в соложенном тесте утопили;
Ладожане шуку с яиц согнали;
Живет в Туле, а ест дули.

Возрастная психология квалифицирует дразнилки, в том числе прозвищные, как элемент субкультурной драматизации, стремление ребенка постоянно «быть начеку» и «держаться в тонусе» сверстников. Кроме того, в групповом общении дразнилка используется для демонстрации коммуникативного превосходства и словесного уничтожения «врага». Дразнилки могут использоваться и для поддержания групповых норм и осуждения «неправильных» (в представлении детей) поступков. Ответной реакцией на дразнилку уточняется знание негласных речеповеденческих правил, проверяется умение коммуникативной самозащиты («постоять за себя»), испытывается способность к словесной игре.

Еще одну группу составляют ксенофобные наименования, в том числе *этнофолизмы* (от др.-греч. *ἔθνος* племя, род и *φῶλος* дурной, ничтожный) – национальные прозвища, этнические клички с негативными значениями, составляющие лексикон межнациональной вражды и способствующие разжиганию розни. Синонимичные и смежные термины – *ксенэтнонимы*, *этнодисфемизмы*, *этнические инвективы*, *национально-расовые пейоративы*, *дискриминационные высказывания*. По цели высказывания и коммуникативной направленности этнофолизм также можно считать разновидностью оскорбления [Язык вражды... 2006; Allen 1983; Klein 2010].

Основная группа этнофолизмов – устойчивые грубые наименования народностей,

этносов, рас, образованные в том числе и посредством перехода имен собственных в нарицательные. Например, во французском языке немало расистских прозвищ арабов, в частности *Abdoul* (ср.: русский — *Иван*). Великая Отечественная война пополнила русский «словарь ненависти» бранным фронтowym *фрицы*. В современном просторечии представитель «нетитульной» нации может уничижительно именоваться *хачик*, *хач*.

Обсуждение. Наиболее важным представляется акцентировать этический аспект проблемы, связанный с адекватностью выбора словесных средств в различных ситуациях общения и уместностью употребления лексических средств учащимися разного возраста.

Прежде всего, следует сформировать у школьников представление о том, что наделение прозвищами — древнейшая традиция, однако сами прозвища очень редко бывают нейтральными, они всегда эмоционально и стилистически окрашены и очень часто обидны для адресата, даже если адресант изначально не вкладывает в них негативный смысл. И с чем бы ни было исторически связано происхождение прозвищ — будь то народные суеверия, политическая борьба или личная неприязнь, — их бытование носит устойчивый характер, они «прилипают» к человеку, создавая стресс и дискомфорт. Исторические примеры выступают наглядными убедительными иллюстрациями данного тезиса и могут успешно использоваться учителем в воспитательно-коррекционных беседах со школьниками.

Помимо этого, исторические сведения о прозвищах способствуют активизации речемыслительной деятельности учащихся, стимулируют их познавательную активность и расширяют словарный запас. Это особо актуально для адекватного понимания отдаленных во времени художественных текстов. Так, общеизвестны, но в настоящее время уже редко употребительны отыменные оскорбительные прозвища (*Каин*, *Ирод*, *Иуда*), в том числе литературного происхождения (*Цахес*, *Альфонс*, *Плюшкин*).

В литературных произведениях XIX — начала XX в. можно встретить и отыменные этнофолизмы, откуда они могут успешно заимствоваться методической практикой

в качестве иллюстративного материала. Например, в рассказе Александра Куприна «Корь» доктор и студент ведут шовинистические разговоры. В частности, студент нападает на евреев, враждебно вопрошая:

...Кто у нас доктор? Шмуль. Кто аптекарь? банкир? адвокат? Шмуль. Ах, да черт бы вас побрал!..

Понимание подобных реплик будет неполным без знания их лингвоисторического контекста.

Необходимо также учитывать, что в целом ряде литературных произведений личные прозвища выступают значимыми характеристиками персонажей, являются важной составляющей авторского замысла, выражают позицию писателя. Этот аспект уже достаточно давно исследуется в отечественном литературоведении (см., например: [Шевринова 2015; Шелкова 2011]).

Ознакомление школьников с историей отыменных и личных прозвищ может быть нацелено и на реализацию межпредметных связей. В первую очередь это относится к преподаванию русского языка, литературы, истории. Лексический репертуар может быть дополнен аналогичными примерами и расширен за счет смежных лингвоисторических феноменов. Так, особые прозвища, подчас довольно обидные, были у представителей разных профессий: лакей — *Лизоблюд*, столляр — *Сосногрыз*, маляр — *Мазун-Повозун*. В старину такие именованья назывались прозвищами-прикладками.

Среди прочих дисциплин гуманитарного цикла в реализацию межпредметных связей целесообразно включить мировую художественную культуру и основы изобразительного искусства. В частности, можно ознакомить учащихся с выдающимися образцами ранней карикатуры, апеллирующими к личным и отыменным прозвищам, провести параллели между словесным и визуальным образами. Среди хрестоматийных примеров — знаменитый образ *Короля-Груши* Луи Филиппа Орлеанского, созданный блистательным французским карикатуристом Оноре Домье по эскизу Чарльза Филиппона и опубликованный в журнале «La Caricature» (1831).

Наконец, история прозвищ — богатый материал для обращения к персональному зрительскому и читательскому

опыту подростков. Западные специалисты выделяют особое амплу комического литературного персонажа – «раздавателя прозвищ» (англ. *the Nicknamer*). Иногда его роль вполне самостоятельна – обидеть, унижить другого персонажа, а иногда он выступает в качестве подстрекателя, провокатора ссор. К таким персонажам относят, например, Аллисера Торна из романа Джорджа Мартина «Песни Льда и Пламени» или Мелифаро из «Лабиринтов Эхо» Макса Фрая.

ЛИТЕРАТУРА

Антропология языка: сб. статей. – М., 2012. – Вып. 2.

Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима. – М., 1988.

Гасанов И. Б. Национальные стереотипы и «образ врага». – М., 1994.

Гиро П. Быт и нравы древних римлян. – СПб., 1995.

Капица Ф. С., Колядич Т. М. Русский детский фольклор. – М., 2016.

Филиппова Т. А. Враг с востока. Образы и риторики вражды в русской сатирической журналистике начала XX века. – М., 2012.

Шеверинова О. В. Прозвища в творчестве В. П. Астафьева: структура, семантика, особенности функционирования // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XX (67) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов: в 2 т. / гл. ред. И. М. Прищепа. – Витебск, 2015. – С. 166–167.

Шелкова И. А. Прозвища персонажей в произведениях А. Г. Алексина // Вопросы ономастики. – 2011. – № 1 (10). – С. 85–97.

Язык вражды и язык согласия в социокультурном контексте современности: коллективная монография. – Екатеринбург, 2006.

Allen I. L. The Language of Ethnic Conflict: Social Organization and Lexical Culture. – N. Y., 1983.

Klein A. G. A Space for Hate: The White Power Movement's Adaptation into Cyberspace. – Sacramento, CA, USA, 2010.

Wójtowicz M. Прозвище // Древнерусская антропонимия XIV–XV вв. Северо-Восточная Русь. – Poznań, 1986.

REFERENCES

Anthropology of the language: digest of articles. Moscow, 2012, issue 2. (In Rus.)

Vinnichuk L. People, manners and customs of Ancient Greece and Rome. Moscow, 1988. (In Rus.)
Gasanov I. B. National stereotypes and the «image of the enemy». Moscow, 1994. (In Rus.)

Giro P. Life and customs of the ancient Romans. Saint-Petersburg, 1995. (In Rus.)

Kapitsa F. S., Kolyadich T. M. Russian children's folklore. Moscow, 2016. (In Rus.)

Filippova T. A. The enemy from the east. Images and rhetoric of hostility in Russian satirical journalism of the early twentieth century. Moscow, 2012. (In Rus.)

Sheverinova O. V. Nicknames in the work of V. P. Astafiev: structure, semantics, features of functioning. In I. M. Prishchepa (ed.), *Nauka – obrazovaniyu, proizvodstvu, ekonomike: materialy XX (67) Regionalnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii prepodavatelej, nauchnyh sotrudnikov i aspirantov: v 2 t.* [Science – Education, Production, Economics: materials XX (67) Regional scientific and practical conference of teachers, researchers and postgraduates: in 2 v.]. Vitebsk, 2015, pp. 166–167. (In Rus.)

Shelkova I. A. Nicknames of characters in the works A. G. Aleksina. In *Voprosy onomastiki* [Questions of Onomastics]. 2011, No 1(10), pp. 85–97. (In Rus.)

Hate speech and consent language in the socio-cultural context of modernity: a collective monograph. Ekaterinburg, 2006. (In Rus.)

Allen I. L. The Language of Ethnic Conflict: Social Organization and Lexical Culture. New York, 1983.

Klein A. G. A Space for Hate: The White Power Movement's Adaptation into Cyberspace. Sacramento, CA, USA, 2010.

Wójtowicz M. Nickname. In *Drevnerusskaya antroponimiya XIV–XV vv. Severo-Vostochnaya Rus'* [Old Russian anthroponymy of the XIV – XV centuries. North-Eastern Russia]. Poznań, 1986. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Юлия Владимировна Щербинина, доктор педагогических наук, доцент, кафедра риторики и культуры речи, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; ул М. Пироговская, д. 1. стр. 1, г. Москва, 119435, Россия

Yulia V. Shcherbinina, Dr. of Sci. (Philol.), Associate Professor, Department of Rhetoric and Speech Culture, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; 1/1 M. Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russia



РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-88-94

Коммуникативные и прикладные технологии в подготовке профессионального филолога

Любовь Геннадьевна Антонова

Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова, г. Ярославль, Россия,
e-mail: antonova_lubov@mail.ru

В статье рассматривается проблематика существующей системы подготовки в вузовской практике профессионального филолога. Автор анализирует требования образовательного стандарта высшей школы в области «Филология», выделяет коммуникативную составляющую как «стержнеобразующую» в комплексе методического сопровождения и формирования профессионально ориентированных компетентностных умений; рассматривает ее ведущую роль в реализации основных требований технологии интерактивного обучения в высшей школе. Актуальны по содержанию фрагменты статьи, посвященные описанию требований к отбору дисциплин так называемого «регионального вузовского» компонента, обеспечивающих востребованность в регионе специалиста-выпускника. Отдельно автор рассматривает вопросы проверки общей (нормативной) грамотности студента-филолога и медиаграмотности и медиаобразованности современного филолога-профессионала, определяет его осведомленность в современной генристике и текстологии. В ходе описания автор использует анализ документных источников, рецензирование дидактических источников и материалов самостоятельной работы студентов в реальной и виртуальной среде; предлагает конкретные виды практических заданий с разными типами текста. В описании качественного дидактического материала, его типовых ситуаций использования и подходов к его анализу автор придерживается принципов оценки эффективного методического сопровождения, которые сложились в научной лаборатории и практике вузовской риторики, основанной профессором Т. А. Ладыженской.

Ключевые слова: гуманитарное образование в вузе; прикладная филология; коммуникативно-ориентированные курсы; профессиональная риторика; медиаграмотность профессионала; эффективное методическое сопровождение; технологии интерактивного обучения в вузе

Ссылка для цитирования: Антонова Л. Г. Коммуникативные и прикладные технологии в подготовке профессионального филолога // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 88–94. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-88-94.

Communicative and Applied Technologies in the Training of a Professional Philologist

Lyubov G. Antonova

Yaroslavl Demidov State University, Yaroslavl, Russia,
e-mail: antonova_lubov@mail.ru

The article is devoted to the current university system of training professional philologists. The author analyzes the requirements of the Federal state educational standard of higher education in the field of philology. The communicative component is identified as the core professional competency. The leading role of communicative competency in the implementation of the basic requirements of interactive learning technologies in higher education is discussed. The requirements for the selection of disciplines in the structure of «regional university» curricula, which ensure the employability of graduates in regions, are described. In addition, the issues of testing the general (normative) literacy of a philology student, media literacy and media education of modern professional philologists, as well as their knowledge in the

field of genre studies and textology are considered. The author relies on documentary sources, reviews of didactic sources and materials of students' independent work in real and virtual environments. Various practical exercises with different text types are proposed. In describing didactic materials, their use and approaches to their analysis, the author adheres to the principles of evaluating effective methodological support that have been developed in the research laboratory and practice of university rhetoric founded by prof. T. A. Ladyzhenskaya.

Keywords: *humanities university education; applied philology; communicative-oriented courses; professional rhetoric; professional media literacy; effective methodological support; interactive learning technologies at university*

A reference for citation: Antonova L. G. Communicative and applied technologies in the training of a professional philologist. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2020, vol. 81, No 2, pp. 88–94. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-88-94.

В последнее время в социокультурной и образовательной среде активно обсуждается проблема гуманитарного образования. Прежде всего, обращается внимание на снижение уровня общей филологической осведомленности: выпускник гуманитарного бакалавриата с трудом воспроизводит сюжетные линии классических произведений, «путает» при комплексном анализе текста характеристики «тип речи» и «стиль речи», пользуется при пересказе расхожими маркерами связности: *ну, в этой связи, это, как его, а также, что касается*, а его устная речь «не справляется» с ударением в глаголах *облегчить, уведомить, принудить*. Общественные деятели и журналисты открыто говорят о внешних контекстных «загрязнениях» гуманитарной среды: о «популистско-русском» слоге российских СМИ, о «хайповом» наречии молодежных изданий и «клоачном языке» телешоу. Подобные явления, безусловно, не могут не активизировать вузовскую практику подготовки филолога, о «повышенном статусе речевой ответственности» которого как профессионала и просто как активной языковой личности мы не перестаем говорить.

Рассмотрим некоторые методические приемы сопровождения в системной работе подготовки филолога¹. Прежде всего, обратим внимание на очень важный параметр оценки компетентностных показателей в существующем образовательном стандарте подготовки выпускника-филолога: две трети их имеют в своей основе «коммуникативную составляющую», связанную с прикладной и практикоориентированной востребованностью формируемых умений.

¹ За основу аналитического описания взят опыт методического сопровождения в практике подготовки специалиста-филолога на факультете филологии и коммуникации ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

При подготовке профессионала в области филологии мы должны воспитывать внимательное и «уважительное» отношение к *выбору слова в тексте*.

Например, в начальном курсе «**Коммуникативно-речевого практикума**» опыты со словом в тексте помогают открыть для будущего филолога-исследователя текущие проблемы культуры речи или поставить вопросы осмысления актуального, «востребованного» в определенный момент социальной практики слова.

Пример задания:

– Внимательно прочитайте представленные для анализа тексты.

– Определите и сформулируйте проблему, которую поднимает автор каждого текста.

– Особое внимание обратите на работу автора текста со словом (словами) как актуальным «социокультурным реликтом».

– Подумайте, какова роль выбранного автором заголовка и как такой прием озаглавливания позволяет автору установить контакт с читателем.

– Подготовьте ответ на проблемный вопрос по тексту: «Можно ли считать, что многое в отношении к этим “бандитским словам”, как называет их автор, зависит и от нас?»

Текст «**Разговор по понятиям**»

В последнее время почти любая беседа о русском языке сводится к его порче. Спор об этом ведется, как правило, скорее на эмоциональном уровне, но все же существует несколько постоянных аргументов. И в качестве одного из главных приводится появление в языке большого числа «бандитских» слов. Для солидности даже говорят о «криминализации» языка. Борцы за чистоту речи требуют чистки лексикона, запрета жаргонов, в первую очередь, конечно, бандитского, и прочих карательных мер. Очевидно, что с самим фактом частого употребления в речи таких новых (и старых в новых значениях) слов, как *беспредел, отморозок, наезд, крыша, стрелка, кинуть* и т. д., не поспоришь. Но вот говорить о порче языка, мне кажется, не стоит. <...>

Употребление этих слов отчасти можно списать на моду, причем, действительно, на моду, на мой взгляд, не слишком приятную. Многие люди (не-бандиты) научились разговаривать так, как бы шутя и иронизируя, а отучиться никак не могут, тем более что бандитский жаргон успешно мутировал, смешавшись с «новым русским» языком чиновников и бизнесменов, в котором фигурируют такие слова и выражения, как *коммерсы*, *откаты* и *пилить бюджет*. <...> Борьбаться с подобным «обогащением» русского языка абсолютно бессмысленно, тем более что оно представлено единичными явлениями. Оно, скорее, даже полезно. Большинство же «бандитских» слов уйдут, как только исчезнет потребность в них и схлынет мода. Остается дожидаться... [Кронгауз 2008:19–21].

Подобные прикладные опыты со словом осуществляются на примере *текстов социокультурной тематики*, которые ярко и «нестандартно» подают определенную проблемную тему. Так совершенствуется («отрабатывается») важное прикладное умение для начинающего филолога – думать о концептуально значимых словах, обеспечивающих реализацию авторского намерения, осознавать социокультурную «словесную нагрузку», заключенную в авторском слове. Подобного рода коммуникативные опыты со словом в тексте не только формируют «языковой вкус», но актуализируют очень важное качество филолога-исследователя – владение особым «чутьем» в поиске смыслов, игре словесных значений. Не менее интересны и полезны в этом отношении специальные домашние задания, которые строятся как самостоятельные мини-проекты о «словах года», о «войне и мире языков и культур», «о словах с типичными ошибками». При подготовке сообщений студентам рекомендуется активно использовать информационные ресурсы современных интернет-порталов и интернет-проектов – «Грамота.ру», «Мнимый больной», «Говорим по-русски».

Далее в курсе «**Филологическое обеспечение профессиональной коммуникации**», продолжающем подготовку специалиста по прикладной филологии, коммуникативно ориентированные задания предполагают решение задач *грамматного профессионального поведения* в разных ситуациях общения, в том числе обеспечивающих

опыт прикладной, так называемой «социальной культурообразующей деятельности во внеаудиторной или внеуниверситетской коммуникационной среде» [Ипполитова 2015:133]. Подобная «профессиональная коммуникативная прививка» с большим познавательным интересом воспринимается в студенческой аудитории.

Приведем примеры таких заданий:

Задание 1. Аналитические задания, связанные с развернутым и аргументированным ответом.

- Разграничьте понятия: «горизонтальные» и «вертикальные» коммуникативные отношения; «официальные», «приватные» и «межличностные» отношения.

- Какие принципы заложены в основы выделения социальных групп в коммуникации?

(При подборе примеров можно пользоваться сайтом «Профессионалы.РУ» <https://professional.ru>)

- Каковы параметры оценки эффективной публичной коммуникации? [Антонова, Зимина 2018:100].

Задание 2. Ситуативно-творческие задания, обеспечивающие грамотное и эффективное поведение в определенной ситуации профессионального общения.

1. Ответьте на вопросы и дополните фразы. (Ответ должен быть полным и аргументированным.)

К числу «барьеров» эффективного общения следует отнести следующие коммуникативные и языковые причины ...

При возникновении признаков конфликтной ситуации вы как руководитель должны ...

Представьте, что Вам нужно собрать по интернет-переписке участников клуба «Деловой английский» в связи с интересной встречей с иностранным гостем. Подготовьте текст инициативного письма для электронного носителя.

2. Представьте, что Вы не смогли выполнить порученное Вам администрацией деловое поручение (подготовить бумаги, дозвониться до шефов, подписать договор со спонсорами). У Вас есть уважительные причины, «оправдывающие» невыполнение порученного. Подготовьте письменный монолог-оправдание для записи и передачи по факсу или SMS-связи. Аргументируйте свою позицию и предложите компромиссное решение; не забудьте о долгосрочных контактах.

Задание 3. Профессионально-ориентированные комплексные задания (кейс-ситуации).

Представьте, что к Вам обращается молодой журналист, ведущий рубрику, посвященную проблемам языка и речи, в медийном издании.

Он формулирует проблемные вопросы в ходе беседы. Постарайтесь на них ответить, используя имеющиеся у вас знания по современному русскому языку и культуре речи. Размышляйте, активно аргументируйте.

Вопросы журналиста:

– Сейчас много разговоров об импортозамещении – и продуктовым, и лексическом. То и дело звучат призывы заменять заимствования «отечественными аналогами». Предлагают заменить даже слова типа «упс» и «вау». Как Вы считаете, это возможно? Есть успешные примеры? [Туркова, Красухин, Электронный ресурс].

– Какие англицизмы из тех, что появились в нашей речи за последние пять лет, Вам кажутся наиболее полезными, а какие – совсем бесполезными? [Там же].

– Как Вы считаете, стоит ли вводить в школьный курс русского языка элементы сравнительного языкознания? Насколько это важно знать не лингвисту, а обычному человеку? [Там же].

Пройдите по ссылке и сопоставьте ваши рассуждения с ответами известного ученого-лингвиста в реальном интервью, опубликованном в одном из сетевых изданий. (<https://www.pravmir.ru/nichego-chudovishhnogo-s-yazyikom-seychas-ne-proishodit>).

И наконец, эффективные коммуникативные и прикладные технологии при подготовке профессионального филолога, в рамках специальных курсов по выбору, будут грамотно соотнесены с современным и актуальным **дискурсом медиакоммуникации**. Нельзя не согласиться с тем, что современный медиадискурс активно «претендует на лидерство» в передаче научной и профессиональной информации и диктует особые правила в организации *медиадиалога* и способов оформления *медиатекста*.

Мы живем в интересную эпоху, которую современные исследователи в области коммуникативистики характеризуют как «информационную эпоху», «эпоху цифровизации», «эпоху медиа», основными характеристиками которой являются хаотичность, беспредельность и избыточность [Кириллова 2005: 4]. Мы уже не раз говорили, как важно «сформировать у будущих практикующих филологов грамотное отношение

к этому новому и сложному типу профессионального контента» [Антонова, Зимина 2018: 102]. И заметим, что в существующем образовательном стандарте подготовки филолога справедливо актуализированы коммуникативные позиции, выдвигающие требования к формированию *высокого уровня компетенций для работы с текстами «виртуальной среды коммуникации»* [ФГОС, Электронный ресурс].

Остановимся более подробно на отдельных компонентах этого нового научного и образовательного контекста и типах заданий на его основе.

Как принято говорить, «современная языковая личность делового социума живет в *медиапространстве*: ее окружают, на нее воздействуют информационные потоки, порожденные событиями и псевдособытиями массовой коммуникации; от нее требуют с определенной периодичностью и частотностью реагировать на получаемую информацию (отбирать, отслеживать для себя нужное, оценивать, проводя конструктивный анализ, достоинства и недостатки); выступать “передатчиком”, “референтом” полученной информации. На стыке нескольких областей знаний, изучающих процессы взаимодействия языковой личности и массовой информации, возникает понятие “*медиаграмотность*”» [Антонова 2010: 252].

Медиаграмотность – обязательное условие *грамотного и эффективного поведения* в условиях современной информосферы. Прежде всего, медиаграмотность предполагает «определенную *сумму знаний*, соотнесенных с понятием “коммуникативная компетентность” в медийной среде, и *набор инструментальных техник*, позволяющих оценить качество предлагаемого информационного продукта» [Там же]. Медиаграмотность должна пониматься и в более широком смысле – как процесс осмысленного коммуникативного дискурса в рамках массовой культуры; «образ мышления, который отличает не потребителя информации, а *языковую личность с задатками медиума*, включенную в процесс медиаобразования и постигшую язык (грамматику) медиакультуры» [Федоров 2009].

На заключительном этапе подготовки практикующего филолога работа с медиадискурсом осуществляется в рамках специального курса «**Медиакультура профессионала**». В первую очередь, анализируется

«слово как семиотический знак», сопровождающий в поликодовом медийном пространстве визуальный знак — изображение. Особое внимание уделяется пониманию и характеристике **ключевых особенностей медийного текста**, что закладывает основу для систематической продуктивной деятельности будущего филолога в условиях медиасреды. Так, например, рассматривается на конкретных примерах медиатекстов *полиадресность* и *поликодовость* медийной информации, *гипертекстовый характер* ее развертывания. Подробно анализируются «*знаки автора*» и «*навигационные знаки*» в медийном тексте; студенты учатся использовать специальные *словесные «поддержки»* при оформлении *гиперссылок* в пространстве медийного текста; знакомятся с *визуальными метафорами* — графическими образами, основанными на фото-коллажах или рисунках.

Такова современная система координат предъявления коммуникативных профессиональных умений специалиста, который будет работать в зоне «повышенной коммуникативной ответственности» при создании и трансляции **современного медиатекста** — продукта нового типа культуры информационного общества. В связи с актуальными и динамическими процессами современного медийного пространства, специалисту такого профиля необходимо постоянно совершенствовать свои коммуникативные способности, свою медиаграмотность. Вот почему целесообразно привлекать к профессиональному образованию в этой сфере специалистов и экспертов: журналистов и менеджеров по коммуникации, обслуживающих сайты компаний.

Например, в рамках партнерских договоренностей ЯрГУ, региональных телекомпаний и Департамента массовых коммуникаций Ярославской области был осуществлен годовой образовательный проект, направленный на формирование благоприятной культуросообразной медиасреды региона и, в частности, совершенствование практики спичрайтинга и ораторики для начинающих журналистов современных региональных СМИ, выпускников факультета филологии. В программе курсовой подготовки были предусмотрены семинарские и тренинговые занятия, где рассматривались компетентностно-ориентированные

проблемные вопросы: психологии общения, имиджологии, рерайта, копирайта и, конечно, проблемные вопросы спичрайтинга и создания особого медийного продукта — «продвигающего текста», так называемого SMM-высказывания.

Подготовленная система специальных заданий, оформленных как *кейс-ситуации* на основе реального медийного контекста, позволила формировать у наших выпускников необходимые **аналитико-конструктивные умения для работы в медиасреде**.

Приведем примеры подобных заданий:

1. Аналитические упражнения на основе текстов определенного жанра в медийной среде.

Ниже представлены три текста, предназначенные для презентации на сайте телекомпании. Определите их жанровую принадлежность на основе внешних признаков жанра: сферы использования, типа адресата, интенции автора. Выберите один из жанров и проведите многокомпонентный анализ жанровой формы высказывания с опорой на «анкету» жанра, представленную в задании. Оформите письменное жанровое описание выбранного для анализа текста.

Выскажите замечания и предложения по оформлению данной информации в контексте медийной среды. (Например, подумайте о поликодовом оформлении заголовка, о включении гиперссылок; дополните визуальный ряд текста.)

2. Аналитико-конструктивные упражнения на основе текстов определенного жанра в медийной среде.

Обратитесь к текстам предыдущего упражнения.

Представьте, что эта информация должна «пойти в эфир». В связи с этим продумайте жанровую интерпретацию данного материала и предложите свой контекст оформления медиаконтента. (Используйте все возможные инструменты для представления текста в телеэфире.) Будьте готовы представить свой продукт «выпускающему редактору» телеэфира.

Для подготовки конкретного текста к телеэфире была разработана *алгоритм-памятка для спичрайтера*, который, опираясь на медийную грамотность, готов анализировать и править текст, чтобы он был максимально ориентирован на всю аудиторию, грамотно воспринимался и не вызывал недоверия. Приведем пример подобной «профессиональной памятки».

Что нужно помнить при создании медийного текста

1. Медийный текст разбит на сегменты, колонки, микромодули.

Это позволяет:

- подавать информацию порционно;
- создает удобство для чтения;
- поддерживает избирательность читательского восприятия, помогает быстро вернуться к ранее прочитанному.

Медиаграмотная личность обязательно выбирает алгоритм «осмысленного чтения»: воспринимает информацию по «сильным позициям» в тексте.

2. В медийном тексте обязательно соблюдается **гипертекстовость**.

Медийный текст существует в пространстве не как «плоскостной», а как «многоуровневый» текст, который имеет «ссылки» на информационные контексты, обозначенные как «живые ссылки».

Медиаграмотная личность обязательно «проходит» по всем предлагаемым сноскам.

3. Медийный текст – пространство поликодовое.

Передача основной информации осуществляется при помощи знаков различной природы:

- вербальных (словесных);
- графических (шрифт, размер, цвет);
- символических (картинка, видеоколлаж, логотип);
- аудиальных (звуковые сигналы, музыкальные «подложки»);
- аудиовизуальных (видеосюжеты, подкасты).

Медиаграмотная личность оценивает информацию комплексно: в совокупности информационных сигналов.

4. Будет ли зритель доверять медийной информации?

Медийный текст не всегда является объективным. Чтобы проверить объективность медийной информации, необходимо:

- узнать больше об авторе текста и его «ангажированности»;
- соотнести заголовок, лидирующий абзац и выводы;
- сопоставить предлагаемую информацию с информацией другого источника;
- познакомиться с информацией по гиперссылкам;
- критически оценить иррациональные аргументы автора, не попадать «под обаяние манипуляции»;
- обратить внимание на комментарии после текста.

Как показывает практика, задания и упражнения с таким нетрадиционным дидактическим материалом всегда проходят

продуктивно, в оптимизированном режиме: студенты-филологи хорошо осознают, что в профессиональном контексте им предстоит работать, прежде всего, с таким типом информационного ресурса, и поэтому медийная грамотность и владение универсальными приемами интерпретации медийной информации – необходимое условие их профессиональной успешности в дальнейшем.

Подведем итоги. Мы рассмотрели основные методические приемы сопровождения в работе по формированию коммуникативной профессиональной компетентности будущего филолога. Обратили внимание на востребованность конкретных коммуникативных знаний и умений специалиста-филолога; проанализировали эффективные коммуникативные и прикладные технологии в системе подготовки практикующего филолога, что обеспечивает его общую коммуникативную культуру и готовность к жизненно-му и профессиональному самоопределению.

ЛИТЕРАТУРА

Антонова Л. Г. Медиатексты в современной массовой коммуникации // Ярославский педагогический вестник. – Т. 1 (Гуманитарные науки). – Ярославль. – 2010. – № 3. – С. 250–255.

Антонова Л. Г., Зимина Л. И. Инновационные модели работы с текстом на занятиях со студентами-филологами // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2018. – № 6 (105). – С. 98–107.

Ипполитова Н. А. Организация внеаудиторной работы студентов в процессе изучения педагогической риторики // Научная школа проф. Т. А. Ладыженской: коллективная монография; вып. 3; под ред. Н. А. Ипполитовой. – М., 2015.

Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. – М., 2005.

Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. – М., 2008.

Ксения Туркова, Константин Красухин. Языковое импортозамещение: Можно ли убрать из языка *unc* и *vau*? [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.pravmir.ru/nichego-chudovishhnogo-syazyikom-seychas-ne-proishodit> (дата обращения: 15.11.2019).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450301_Filologia.pdf (дата обращения: 10.12.2019).

Федоров А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня. – М., 2009.

REFERENCES

Antonova L. G. Media texts in modern mass communication. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*. 2010, vol. 1 (Humanities), No 3, pp. 250–255. (In Rus.)

Antonova L. G., Zimina L. Innovative models of working with text in class with philology students. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*. 2018, No 6(105), pp. 98–107. (In Rus.)

Ippolitova N. A. Organization of extracurricular work of students in the process of studying pedagogical rhetoric. In Ippolitova N. A. (ed.), *Scientific School prof. T. A. Ladyzhenskaya: collective monograph*. Issue 3. Moscow, 2015. (In Rus.)

Kirillova N. B. Media culture: from modern to postmodern. Moscow, 2005. (In Rus.)

Krongauz M. A. Russian language on the verge of a nervous breakdown. Moscow, 2008. (In Rus.)

Turkova K., Krasukhin K. Language import substitution: Is it possible to remove oops and wow from the language? [Electronic resource]. URL: <https://www.pravmir.ru/nichego-chudovishhnogo-s-yazyikom-seychas-ne-proishodit> (accessed: 15.11.2019). (In Rus.)

Federal State Educational Standard for Higher Education in the direction of training 45.03.01 Philology (undergraduate level). [Electronic resource]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450301_Filologia.pdf (accessed: 10.12.2019). (In Rus.)

Fedorov A. V. Media education: yesterday and today. Moscow, 2009. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Любовь Геннадьевна Антонова, доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и практики коммуникации, Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова; ул. Советская, д. 14, г. Ярославль, 150003, Россия

Lyubov G. Antonova, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Department of Theory and Practice of Communication, Yaroslavl Demidov State University; 14 Sovetskaya str., Yaroslavl, 150003, Russia

ХРОНИКА

V Международный фестиваль науки в МГОУ

10–28 февраля 2020 г. в Московском государственном областном университете проходил научный фестиваль, объединивший коллег из МГОУ, вузов Московской области, учреждений РАН и РАО и иностранных ученых. Основная задача фестиваля состояла в том, чтобы продемонстрировать традиционные и новые подходы в образовании, показать достижения современной научной теории и практики. Часть мероприятий проводилась в рамках дискуссий и круглых столов, конференций, мастер-классов и лекций, презентаций, научно-методических семинаров, модных ныне квестов и онлайн-обсуждений, в том числе и в области методологической стратегии подготовки и написания современных учебников по русскому языку.

Заслуживают внимания глобальные проблемы современной науки, которые обсуждались на пленарном заседании, – «Педагогическая наука будущего: какой ей быть?», «Связь поколений: традиции, инновации, творческий поиск». В фойе фестиваля была представлена выставка историко-архивных материалов и документов «Лица МГОУ». Отметим, что в истории вуза заметный след оставили и лингвисты, в разные годы работавшие в стенах МОПИ-МГОУ: С. И. Абакумов, А. С. Бедняков, С. И. Бернштейн, В. В. Виноградов, И. Г. Голанов, С. М. Кардашевский, С. А. Копорский, Н. А. Кондрашов, П. Я. Черных и др. Материалы, рассказывающие об их жизни и деятельности, представляют большой исследовательский интерес и для нынешнего поколения студентов-филологов, аспирантов и научных работников.

19 февраля в рамках программы фестиваля состоялась международная научно-практическая конференция «Лингвистическое наследие Л. В. Щербы в свете современной науки о языке», приуроченная к 140-летию со дня рождения выдающегося отечественного лингвиста, методиста, лексикографа-классика Л. В. Щербы на современное состояние языкознания, вклад российских ученых XIX–XX вв. в лингвистику, а также общие проблемы языкознания и изучения живых и мертвых языков.

В филологическую часть программы фестиваля вошли также лингвокультурологический вечер «Что двор, то говор», подготовленный по материалам работ известного диалектолога А. Ф. Войтенко, и круглый стол «Культура речи современного педагога».

В день открытия фестиваля состоялось награждение ученых в номинации «За верность науке».

О. В. Никитин, доктор филологических наук, профессор, Московский государственный областной университет, г. Москва



DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-95-101

Дитмар Эльяшевич Розенталь (К 120-летию со дня рождения)

Владимир Маркович Пахомов

Справочно-информационный интернет-портал «Грамота.ру»; Институт русского языка им. В. В. Виноградова, Российская академия наук, г. Москва, Россия, e-mail: vmpakhomov@gmail.com

Статья посвящена жизненному и научному пути Д. Э. Розенталя – автора широко известных учебных пособий, словарей, справочников по русскому языку, культуре речи, стилистике, правописанию. В статье предпринята попытка осмыслить лингвистическое наследие Д. Э. Розенталя, рассмотреть вопрос о том, как соотносятся рекомендации, приведенные в его пособиях (в том числе переиздаваемых в наши дни), с предписаниями других современных словарей и справочников. В статье указаны некоторые справочные пособия, вышедшие в первые десятилетия XXI в. и посвященные тем же вопросам правописания, грамматики, культуры речи, которые разрабатывал Д. Э. Розенталь. Делается вывод, что книги Д. Э. Розенталя в целом продолжают оставаться актуальными пособиями по современному русскому языку и письму. Однако можно говорить о том, что некоторые рекомендации, приведенные в пособиях Д. Э. Розенталя, устарели: в этих случаях следует руководствоваться современными словарями и справочниками.

Ключевые слова: *Д. Э. Розенталь; правила; орфография; пунктуация; стилистика; культура речи*

Ссылка для цитирования: *Пахомов В. М. Дитмар Эльяшевич Розенталь (К 120-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 2. – С. 95–101. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-95-101.*

Dietmar Elyashevich Rosenthal (To the 120th anniversary of the Birth)

Vladimir M. Pakhomov

Reference and Information Internet-portal «Gramota.ru»; Researcher Fellow; Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, e-mail: vmpakhomov@gmail.com

The article is devoted to the life and scientific path of D. E. Rosenthal – the author of widely acknowledged textbooks, dictionaries, reference books on the Russian language, speech culture, stylistics and spelling. This article is aimed at evaluating the linguistic heritage of D. E. Rosenthal and considering how the recommendations given in his books (including those reprinted today) are related to the prescriptions of modern dictionaries and reference books. The article lists some reference books published in the first decades of the 21st century and devoted to the same issues of spelling, grammar and speech culture investigated by D. E. Rosenthal. It is concluded that D. E. Rosenthal's books remain to be relevant materials on the modern Russian language and writing. However, some of the recommendations given in the reference books by D. E. Rosenthal are outdated; in these cases, one should be guided by modern dictionaries and reference books.

Keywords: *D. E. Rosenthal; grammar rules; spelling; punctuation; stylistics; culture of speech*

A reference for citation: *Pakhomov V. M. Dietmar Elyashevich Rosenthal (To the 120th anniversary of the birth). In Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No 2, pp. 95–101. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-2-95-101.*

За 20 лет, что в сети Интернет существует портал «Грамота.ру», в редакционной почте накопилась не одна сотня (а возможно, и не одна тысяча) писем. Пользователи

задают вопросы, комментируют и дополняют наши ответы, предлагают дополнения к словарным статьям, присылают забавные ошибки, спорят, негодуют, восхищаются,

благодарят, поздравляют с памятливыми датами, связанными с русским языком...

Среди этих нескольких сотен или тысяч писем было одно, которое не забудется никогда. Оно пришло накануне очередного дня рождения «Грамоты.ру» с адреса, который нечасто встретишь в почтовых отправлениях. Это было письмо из Ватикана, от сотрудников русской службы радиостанции этого самого маленького государства в мире. Письмо содержало много теплых слов в адрес портала, но главное – к нему была приложена фотография, сделанная авторами в своем рабочем кабинете. На стене – два портрета: один (что вполне естественно) – Папы Римского Франциска, а вот второй... Чей портрет можно увидеть в рабочем кабинете сотрудников зарубежной радиостанции, обеспечивающих вещание на русском языке и желающих грамотно говорить и писать по-русски, кто олицетворяет для них связь с русским языком, русской культурой, Россией? Не Пушкин, не Лев Толстой, не кто-то из российских политиков. Там висит портрет Дитмара Эльяшевича Розенталя. Человека, который стал непререкаемым авторитетом для говорящих и пишущих на русском языке, где бы они ни находились, в России и за ее пределами. Его имя давно стало нарицательным, а аргумент «так у Розенталя» – основной в многочисленных спорах о том, как правильно говорить и писать по-русски. Многие люди, весьма далекие от филологической науки, с именем Розенталя связывают даже само создание правил русского языка. Лингвисты же уточняют, что Розенталь, будучи одним из разработчиков правил современного русского правописания, стал главным их истолкователем для максимально широкой аудитории; что вместе с профессором К. И. Былинским (см.: [Барандеев: 2014]) он стоял у истоков возникновения практической стилистики русского языка как особой дисциплины, «в своих трудах Д. Э. Розенталь наилучшим образом соединил черты академической науки с практическими нуждами носителей литературного языка, общественной потребностью в нормализации литературной речи, повышении речевой культуры и лингвистическом просвещении населения» [Бельчиков 2010].

Удивительно, но все это достижения человека, для которого русский язык не был

родным (по воспоминаниям старших современников, Дитмар Эльяшевич не извлек даже от иноязычного акцента). Д. Э. Розенталь рассказывал в подробном интервью, которое дал журналистам в 1994 г., за несколько месяцев до смерти: «Я родился в Польше. Ходил в обычную польскую гимназию... Польша тогда входила в состав Российской империи, и поэтому в школе мы в обязательном порядке изучали русский. Не скажу, чтобы в детстве я очень любил иностранные языки, тем более что отец дома всегда разговаривал с нами по-немецки». Его отец много лет проработал в Германии экономистом. Когда у него появились дети, он дал им немецкие имена. Так будущий лингвист стал Дитмаром, а его брат – Оскаром. Мать Розенталя была домохозяйкой и, по воспоминаниям сына, свободно говорила на трех языках: с мужем – по-немецки, с детьми – по-польски, на улице – по-русски.

С началом Первой мировой войны Лодзь, родной город Розенталя, оказалась на линии фронта. Семье пришлось переехать в Москву к родственникам. Дитмар продолжил учебу в московской гимназии. Спустя 80 лет на вопрос журналиста, не было ли на первых порах сложностей в русской школе, с русским языком, Розенталь ответит: «Я всегда был патологически грамотным». В 1918 г. он поступил на историко-филологический факультет Московского университета, окончил его в 1923 г., став специалистом по итальянскому языку, а в 1924 г. получил диплом экономиста-организатора в Московском институте народного хозяйства им. К. Маркса (ныне – Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова). Потом была аспирантура при РАНИИОНе (Российской ассоциации научно-исследовательских институтов общественных наук), где Розенталь также состоял секретарем лингвистической секции Института языка и литературы, и стажировка в Италии в 1925 г. Ведь начинал Дитмар Эльяшевич не как русист, а как романист (он изучал диалекты итальянского и французского языков) и полонист. В упомянутом интервью он говорил: «Реально я сейчас помню три языка, которые в моей голове разделили сферы влияния: говорю я по-русски, считаю по-польски, а эмоции мысленно выражаю по-итальянски».

Перу Д. Э. Розенталя принадлежит первый в СССР вузовский учебник итальянского языка — «Итальянский язык. Элементарный курс» (М., 1949), за который ему была присуждена ученая степень кандидата педагогических наук. В соавторстве с Д. К. Василевской им написан самоучитель польского языка.

Преподавательская деятельность Д. Э. Розенталя началась в 1922 г. в школе II ступени. В высшей школе он работал с 1923 г., сначала на рабфаке имени Артёма, затем в Московском государственном университете (с 1927 г.), в Московском полиграфическом институте (с 1936 г.), Московском заочном педагогическом институте и других вузах. В 1961 г. Д. Э. Розенталь стал профессором.

С 1936 г. Д. Э. Розенталь был членом редколлегии, а в 1938–1962 гг. — заместителем главного редактора журнала «Русский язык в школе». В журнале он выступал с методическими разработками для учителей, рецензиями на книги по правописанию и стилистике, консультациями по сложным и спорным вопросам русского языка. Результатом этой работы стала книга «Трудные вопросы грамматики и правописания» (в соавторстве с В. А. Добромысловым), вышедшая в 1955 г., затем в 1958 и 1960 гг. (в двух выпусках). Эта книга получила высокую оценку коллег:

Авторы ставят перед собой... задачу связать научную грамматику, отражающую языковые явления в их противоречивом многообразии, и школьную грамматику, которая в силу своей специфики непременно схематизирует и упрощает явления. «Трудные вопросы грамматики» — это в большинстве случаев такие вопросы, на которые школьный учебник дает слишком общие ответы или вообще не дает их. Поэтому ценным представляется то, что авторы не только объясняют то или иное языковое явление, но и связывают, когда в этом есть необходимость, свое объяснение с соответствующим параграфом школьного учебника [Максимов 1956: 110].

В 1956 г. произошло важнейшее событие для всех пишущих по-русски: был утвержден свод правил русской орфографии и пунктуации — первый академический свод правил русского правописания, первый в истории русской орфографии и русской культуры официально утвержденный документ, имеющий статус обязательного для всех пользующихся русским языком.

«Дискуссии о необходимости упрощения русского правописания начались

практически сразу же после Петровской реформы русской азбуки. Особенно активизировались они со второй половины XIX в. <...> Были созданы орфографические комиссии, объединявшие известных ученых» [Григорьева 2017: 69]. Результатом многолетней работы разных комиссий, полемики на страницах печатных изданий стала реформа русского правописания 1917–1918 гг. Но и она не решила всех проблем борьбы за грамотное письмо, которые усугубились после Великой Октябрьской социалистической революции, «по мере того как ширилась кампания по ликвидации безграмотности, росло школьное образование и увеличивалось количество книжных и периодических изданий» [Науменко 2017: 70]. Работа над кодификацией русского правописания продолжилась, активизировалась в 1930-е гг. и не завершилась после публикации «Свода орфографических правил» 1936 г.

Журнал «Русский язык в школе» все годы своего существования (под разными названиями) помещал материалы по вопросам русской орфографии и пунктуации. Д. Э. Розенталь, принимавший активное участие в окончательной подготовке новых правил правописания, в статье «Унификация современной русской орфографии и пунктуации» (совместно с С. Е. Крючковым) подробно рассказал читателям журнала о том, что конкретно изменилось в русском письме и как унифицированное правописание должно вводиться в школьную практику. Этот важный методический вопрос получил в статье детальное освещение, причем авторы предупреждали:

Излишняя поспешность и непродуманность могут дискредитировать мероприятие, имеющее большое значение. Очевидно, 1956/57 учебный год будет посвящен освоению унифицированного правописания главным образом учителями <...> Непосредственно в школу унифицированные написания должны вводиться постепенно, с учетом знаний учащихся разных классов, программного материала каждого класса и сроков появления учебников и словарей с унифицированными написаниями [Крючков, Розенталь 1956: 37–38].

В 1952 г. в МГУ им. М. В. Ломоносова на базе отделения журналистики филологического факультета и редакционно-издательского факультета Московского

полиграфического института был создан факультет журналистики с кафедрой стилистики русского языка. После кончины первого заведующего этой кафедрой проф. К. И. Былинского, предшественника Д. Э. Розенталя в разработке вопросов редактирования, практической стилистики, культуры устной и письменной речи в разных сферах ее использования, а потом и соавтора, Дитмар Эльяшевич 23 года — с 1962 по 1985 — возглавлял эту кафедру, а потом был профессором-консультантом факультета. Выпускники журфака, воспитанные на уроках Розенталя и очень квалифицированных членов руководимой им кафедры, составили значительный костяк журналистского сообщества страны, не забывают своего обаятельного (сейчас бы сказали — «харизматичного») учителя, напоминают о его вкладе в сохранение чистоты русского языка, особенно в средствах массовой информации, чем способствуют сохранению и укреплению памяти о нем в народе. «Надо ли говорить о том, как важны были практические пособия, написанные профессором Розенталем и его коллегами, для тех, кто ежедневно сталкивался с проблемами выбора точного слова, сочетаемости слов, вариантов употребления той или иной грамматической формы?» [Славкин, Кузнецова 2018: 7].

Много лет Д. Э. Розенталь руководил группой дикторов телевидения и радио СССР. Под его редакцией вышли 2-е (1967), 3-е (1970), 4-е (1971), 5-е (1984) и 6-е (1985) издания «Словаря ударений для работников радио и телевидения» Ф. Л. Агеевко и М. В. Зарвы, ставшего на долгие годы эталонным пособием для всех работников эфира. В этом словаре Розенталем была осуществлена завершающая проверка словника и правильности акцентологических и орфоэпических рекомендаций.

В 1980 г. отмечалось 80-летие Дитмара Эльяшевича Розенталя:

Юбиляра приветствовали дикторы радио. Они пели шуточные куплеты на мотив цыганского романса. В них были такие строки:

Ты подарил фольгу нам
И отменил ракурс.

Что имели в виду дикторы? Вы это поймете, если найдете эти слова в словарях. Дело в том, что словари до самого недавнего времени рекомендовали произносить *фольга* и *ракурс*. Дитмар

Эльяшевич разрешил дикторам произносить эти слова так, как их произносят все образованные люди, т. е. он изменил кодификацию, привел ее в соответствие с нормой¹.

По свидетельству коллег и учеников Д. Э. Розенталя, он не переставал работать до последних дней своей жизни. Журналистка «Московского комсомольца», взявшая у Розенталя интервью за несколько месяцев до его смерти, рассказала о том, как устроены быт и жизнь ученого:

Живет Дитмар Эльяшевич в квартире ухушенной планировки. Вроде бы большая комната, широкий коридор, высокие потолки, но как-то все беспорядочно устроено. А может быть, в доме неуютно потому, что старый человек живет один? У сына — своя семья; внучка — замужем в Швеции. Все свои дни самый грамотный человек страны проводит в кресле (ему почти отказали ноги, и он с трудом передвигается, толкая впереди себя стул). Слева — телевизор, справа — газеты, на столе — словари, а за стеклом книжного шкафа — знакомые имена: Пушкин, Блок, Есенин. Работа продолжается. Профессор Розенталь уже научил русскому языку несколько поколений. И еще научит.

Жизненный путь Д. Э. Розенталя завершился в Москве 29 июля 1994 г., он покоится на Востряковском кладбище.

Многочисленные работы Д. Э. Розенталя, созданные им самим и в соавторстве с коллегами или же вышедшие под его редакторством: вузовские учебники, словари, справочные пособия, программы по современному русскому языку и практической стилистике, — продолжают выходить и в наши дни, иногда в переработанных и дополненных современными редакторами изданиях.

Особых слов заслуживают работы Д. Э. Розенталя по практической стилистике. В 1957 г. издательство «Искусство» выпустило его совместную с В. А. Мамоновым «Практическую стилистику современного русского языка» — пособие, как пишут авторы, предназначенное в первую очередь для работников печати и студентов факультетов журналистики и литературных факультетов, оно может быть использовано также в школе преподавателями русского

¹ Штудинер М. А. Словарь трудностей русского языка для работников СМИ. Ударение, произношение, грамматические формы. — М., 2016. — С. 558.

языка и литературы, потому что в пособии «рассматриваются проблемы, одинаково важные как для настоящих и будущих работников издательств и прессы, так и для учителей средней школы, — вопросы культуры речи» [Шанский 1958: 113]. Пособие носит прагматическую направленность, что заявлено в предисловии книги: «Теоретические сведения даются лишь в объеме, необходимом для того, чтобы объяснить, в чем состоят те или иные стилистические недостатки, и указать пути их исправления». Завершая критический разбор издания, строгий рецензент констатирует, что часть, посвященная грамматической стилистике, которую писал Д. Э. Розенталь, «выгодно отличается» от других разделов: «Теоретический материал в ней отобран рационально, дается последовательно и систематично. Факты нормативной грамматики, как правило, приводятся лишь в случае необходимости» [Там же: 115], тогда как в общем Н. М. Шанский упрекал авторов, что «различие объектов и задач изучения практической стилистики и нормативной лексикологии и грамматики, очень четко сформулированное авторами в предисловии, при изложении конкретного материала иногда забывается» [Там же. — С. 114].

В 1965 г. был издан учебник Д. Э. Розенталя «Практическая стилистика русского языка», пять раз переизданный при жизни автора. Ю. А. Бельчиков, многолетний друг, соавтор и коллега Д. Э. Розенталя, сопоставляет этот труд по значимости с «Правильностью и чистотой русской речи» В. И. Чернышева (1911) и «Практической стилистикой языка газеты» К. И. Былинского (1941), называя при этом «Практическую стилистику» Розенталя, наряду с «Грамматической правильностью русской речи» Л. К. Граудиной, В. А. Ицковича, Л. П. Катлинской и работами К. С. Горбачевича, «своего рода рентгеновским снимком литературного узуса русского языка 60-х — начала 80-х годов».

[«Практическая стилистика русского языка» Д. Э. Розенталя] — уникальное учебное издание, которое, основываясь на материале классической художественной литературы и на современной газетно-журнальной практике, стало незаменимым подспорьем как для студентов, так и для уже опытных журналистов. Последним были адресованы многочисленные

справочники, словари трудностей, дававшие четкие и ясные рекомендации по использованию как строевых, так и выразительных средств русского языка. Более того, следует указать, что в трудах Дитмара Эльяшевича жесткий нормативно-стилистический подход, сложившийся к 60-м годам XX в., постепенно замещался функционально-стилистическим. То есть однозначные требования реализации той или иной орфографической нормы сочетались в его пособиях с вариативностью, возможностью для автора выбирать пунктуационный знак, сочетаемость лексем в соответствии с коммуникативной ситуацией и замыслом автора [Славкин, Кузнецова 2018: 8–9].

Выход в свет многих пособий, написанных Д. Э. Розенталем, становился долгожданным событием для всех, кто говорит и пишет по-русски. Таковым стало и «Пособие по русскому языку для поступающих в вузы», впервые вышедшее в 1959 г. и переиздаваемое до сих пор под названием «Русский язык: пособие для поступающих в вузы». По свидетельству Ю. А. Бельчикова, в газете города Ош это пособие в свое время назвали «Книга, которую ждали». Всем редакторам и корректорам, безусловно, известны неоднократно выходившие книги Д. Э. Розенталя, так необходимые в их повседневной работе: «Прописная или строчная: опыт словаря-справочника» (1984), «Управление в русском языке» (1984), «Справочник по пунктуации: для работников печати» (1984) («Справочник по русскому языку: пунктуация», 2004), «Справочник по правописанию и литературной правке: для работников печати» (1971), а также широко используемое в школьной практике пособие для учителей «Справочник лингвистических терминов» (в соавторстве с М. А. Теленковой; 2-е изд. и след. — под названием «Словарь-справочник»).

Возможно, менее известны его работы по русскому языку как иностранному. Ученый выступал на проводившихся в 1960–1970-е гг. в МГУ международных семинарах преподавателей русского языка зарубежных стран, на методических семинарах преподавателей-русистов в Польше, Чехословакии, Болгарии, Югославии, Румынии, Венгрии, Австрии, Германии, Италии, Дании и в других странах. Впервые вышедшая в 1959 г. книга Д. Э. Розенталя «Культура речи» под названием «Modern Russian Usage» издана на

английском языке в Лондоне (1963). «Практическая стилистика русского языка» (в соавторстве М. А. Теленковой) предназначена для лиц, говорящих на английском (1972) и немецком (1975) языках, а в 1976 г. «Практическая стилистика русского языка» была выпущена для иностранцев, «желающих совершенствовать свои знания по русскому языку» [Розенталь, Теленкова 1976: 3]. Уже вплотную занимаясь пособиями по русскому языку, возглавляя кафедру стилистики факультета журналистики МГУ, Д. Э. Розенталь не прекратил своих занятий итальянским языком. В 1966 г. из-под его пера вышел «Русско-итальянский учебный словарь» (с приложением морфологических таблиц русского языка, составленных А. А. Зализняком).

Справочники по правописанию и литературной правке Д. Э. Розенталя продолжают выходить и в наши дни. В то же время за четверть века, прошедших после смерти Дитмара Эльяшевича, работа в области описания норм русского языка и правил русской орфографии и пунктуации, разумеется, не прекращалась. Лингвисты продолжают следить за современной практикой письма, фиксировать новые слова и типы слов, возникающие в русском языке; появляются новые справочные пособия по правописанию. В первую очередь это подготовленный в Институте русского языка им. В. В. Виноградова РАН и одобренный Орфографической комиссией РАН полный академический справочник «Правила русской орфографии и пунктуации» под редакцией В. В. Лопатина, впервые опубликованный в 2006 г. и отражающий современное состояние русского языка и письма (доработанный с учетом высказанных специалистами замечаний и пожеланий, этот справочник был переиздан в 2009 г.). Проблеме употребления прописных и строчных букв посвящен справочник В. В. Лопатина, И. В. Нечаевой, Л. К. Чельцовой «Прописная или строчная?» (М., 2011). Ответы на вопросы, связанные с трудностями управления в русском языке, можно найти, например, в «Словаре грамматической сочетаемости слов русского языка» Е. М. Лазуткиной (М., 2018). Вопросам практической стилистики современного русского языка посвящено одноименное пособие Ю. А. Бельчикова (М., 2012). И так далее. Какое место в кругу современных словарей и справочников занимают пособия Д. Э. Розенталя?

Они продолжают оставаться живыми, актуальными справочниками по современному русскому языку и письму. Их, наряду с другими пособиями, продолжают использовать сотрудники справочных служб русского языка при ответах на самые каверзные вопросы пользователей. На них опираются эксперты Тотального диктанта, готовя комментарии к тексту (две главные книги для нас в этой работе — полный академический справочник «Правила русской орфографии и пунктуации» под ред. В. В. Лопатина и справочник «Пунктуация» Д. Э. Розенталя). И только в некоторых (немногочисленных) ситуациях мы можем говорить, что рекомендации, приведенные в книгах Д. Э. Розенталя, устарели. Например, употребление *скупаю по вас*, закрепленное в его справочнике «Управление в русском языке», явно уходит из русского литературного языка; в наши дни словари фиксируют *скупаю по вам*. В подобных случаях мы, конечно, руководствуемся уже современными словарями и справочниками.

Носители языка — неспециалисты часто не соглашаются с рекомендациями лингвистов. И редко кому из языковедов удается стать непререкаемым авторитетом для широчайшего круга людей, говорящих и пишущих по-русски. Дитмару Эльяшевичу Розенталю это удалось, хотя он и не был теоретиком в области правописания и стилистики. Ему доверяли и продолжают доверять до сих пор. Его словами, его книгами долгие десятилетия говорила с носителями языка академическая лингвистика, он стал своего рода послем филологической науки в многомиллионной аудитории знающих, изучающих и преподающих русский язык в любой точке земного шара.

Педагогическая, научная и научно-просветительская деятельность Д. Э. Розенталя продолжалась более 70 лет. Он принадлежит к поколению филологов нашей страны, которые своим творческим участием в культурном строительстве послереволюционной России сохраняли лучшие традиции науки о русском языке и, опираясь на них, обеспечивали дальнейшее плодотворное развитие отечественной филологии [Бельчиков 2010].

ЛИТЕРАТУРА

Барандеев А. В. Константин Иакинфович Былинский (К 120-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. — 2014. — № 9. — С. 78–83.

Бельчиков Ю. А. Розенталь Дитмар Эляшевич // Родное слово (Новосибирский областной фонд сохранения и развития русского языка). 2010 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.rodnoe-slovo.org/node/436> (дата обращения: 12.12.2019).

Григорьева Т. М. Реформа русской орфографии: от «книжной искусственности к живой простоте» // Русский язык в школе. — 2017. — № 3. — С. 67–70.

Крючков С. Е., Розенталь Д. Э. Унификация современной русской орфографии и пунктуации // Русский язык в школе. — 1956. — № 4. — С. 36–48.

Максимов Л. Ю. В. А. Добромислов и Д. Э. Розенталь. «Трудные вопросы грамматики и правописания» // Русский язык в школе. — 1956. — № 4. — С. 110–114.

Науменко С. В. Вопрос о ведущем принципе русского правописания в орфографической полемике послереформенного периода (1917–1956 гг.) // Русский язык в школе. — 2017. — № 7. — С. 68–74.

Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Практическая стилистика русского языка. — М., 1976.

Славкин В. В., Кузнецова Т. В. Медиалингвистика в России. Начало пути // Медиалингвистика. — 2018. — Т. 5. — № 1. — С. 4–20. DOI: 10.21638/11701/spbu22.2018.101.

Шанский Н. М. Рец.: В. А. Мамонов и Д. Э. Розенталь. Практическая стилистика современного русского языка. — Изд. «Искусство», М., 1957, 176 стр. // Русский язык в школе. — 1958. — № 3. — С. 113–115.

REFERENCES

Barandeev A. V. Konstantin Iakimovich Bylinsky (On the 120th anniversary of the birth). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2014, No 9, pp. 78–83. (In Rus.)

Belchikov Yu. A. Rosenthal Ditmar Elyashevich. In *Rodnoe slovo (Novosibirskii oblastnoi fond sokhraneniya i razvitiya russkogo yazyka)* [Native word (Novosibirsk Regional Fund for the Preservation and Development of the Russian Language)]. 2010. [Electronic resource]. URL: <http://www.rodnoe-slovo.org/node/436> (accessed: 12.12.2019). (In Rus.)

Grigorieva T. M. Reform of Russian spelling: from «book artificiality to living simplicity». In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2017, No 3, pp. 67–71. (In Rus.)

Kryuchkov S.E., Rozental D. E. Unification of modern Russian spelling and punctuation. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1956, No 4, pp. 36–48. (In Rus.)

Maksimov L. Yu. V. A Dobromyslov i D. E. Rozental. «Difficult questions of grammar and spelling». In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1956, No 4, pp. 110–114. (In Rus.)

Naumenko S. V. The question of the leading principle of Russian spelling in the spelling polemic of the post-reform period (1917–1956). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2017, No 7, pp. 68–74. (In Rus.)

Rozental D. E., Telenkova M. A. Practical stylistics of Russian language. Moscow, 1976.

Slavkin V. V., Kuznetsova T. V. Media linguistics in Russia. The beginning. In *Media Linguistics*. 2018, vol. 5, No 1, pp. 4–20; <https://doi.org/10.21638/11701/spbu22.2018.101>. (In Rus.)

Shansky N. M. Review: V. A. Mamonov and D. E. Rosenthal. Practical stylistics of the modern Russian language. — Ed. "Art", Moscow, 1957, 176 p. // In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 1958, No. 3, pp. 113–115.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Владимир Маркович Пахомов, кандидат филологических наук, главный редактор, справочно-информационный интернет-портал «Грамота.ру»; научный сотрудник, отдел культуры русской речи, Институт русского языка им. В. В. Виноградова, Российская академия наук; ул. Волхонка, д. 18/2, г. Москва, 119019, Россия

Vladimir M. Pakhomov, Cand. of Sci. (Philol.), Chief Editor, Reference and Information Internet-portal «Gramota.ru»; Researcher Fellow, Department of Culture of Russian Speech, Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences; 18/2 Volkhonka str., Moscow, 119019, Russia



Всероссийский съезд учителей и преподавателей русского языка и литературы

5–7 ноября 2019 г. в МГУ имени М. В. Ломоносова состоялся Всероссийский съезд учителей и преподавателей русского языка и литературы. На пленарном заседании прозвучали приветствия и доклады ректора МГУ имени М. В. Ломоносова В. А. Садовниченко, министра просвещения РФ О. Ю. Васильевой, министра науки и высшего образования РФ М. М. Котюкова, советника президента РФ О. Ю. Васильевой, министра науки и высшего образования РФ М. М. Котюкова, президента МАПРЯЛ В. И. Толстого, президента Русского общественного фонда Александра Солженицына Н. Д. Солженицыной, ректора РГПУ им. А. И. Герцена С. И. Богданова, ректора МПГУ А. В. Лубкова и др. Выступающие касались вопросов роли русского языка и литературы в формировании национально-культурного единства России, роли этих предметов в воспитании подрастающего поколения.

Более 1900 делегатов съезда работали в девяти секциях. На секциях обсуждались современные подходы и технологии преподавания словесности, учебники нового поколения по русскому языку и литературе, вопросы продвижения русского языка за рубежом, развития читательской грамотности, а также роль музеев, библиотек и издательств в формировании читательской культуры, место русской словесности в системе гуманитарных знаний и педагога-словесника в современном обществе.

Первый день работы съезда завершился встречами делегатов с руководителем Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки С. С. Кравцовым и писателями С. А. Шаргуновым и Л. А. Данилкиным.

6 ноября зарегистрировавшиеся делегаты съезда приняли участие в мероприятиях II Съезда Общества русской словесности, на котором председателем общества Святейшим Патриархом Московским и всея Руси Кириллом было предложено создать культурно-ориентированный курс для школы в рамках одного или нескольких предметов, а также систему положительного воспитания, способную противостоять разрушительному влиянию Интернета. Было принято решение сформировать рабочую группу при Обществе русской словесности для детального обсуждения содержания образовательной культурной программы и подходов к воспитанию современной молодежи.

Третий день работы съезда был посвящен работе круглых столов «Классическое и современное пушкиноведение в школе и вузе», «Современная русская литература в школе и вузе», «Культура чтения современной молодежи», «Русский язык и литература в междисциплинарном образовательном пространстве» и «Язык и межкультурная коммуникация».

А. Е. Куманьева, заместитель главного редактора
журнала «Русский язык в школе», г. Москва

VI Международный педагогический форум «Русский язык и культура: взаимосвязи и взаимодействие»

2–3 декабря 2019 г. в Сочи состоялся VI Международный педагогический форум «Русский язык и культура: взаимосвязи и взаимодействие». Учредителями и организаторами форума выступили Российская академия образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, фонд «Русский мир», Российское общество преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). Форум собрал более

400 участников из 29 стран мира и 60 регионов России. Исполнительный директор фонда «Русский мир» В. В. Кочин, открывая форум, отметил, что «творческим вдохновителем и инициатором как первого, так и всех последующих педагогических форумов была Л. А. Вербицкая. Уход из жизни этого выдающегося ученого и общественного деятеля для всех русистов стал огромной потерей». Зал почтил память Людмилы Алексеевны минутой молчания.

Пленарные выступления научных сотрудников НИУ «Высшая школа экономики» М. А. Кронгауза и А. Ч. Пиперски были посвящены состоянию современной российской лингвистики и целенаправленному обучению основам лингвистики современных школьников. Пленарные выступления подготовили участников к работе на секционных заседаниях, которые проходили по следующим направлениям: «Основные тексты культуры», «Новый энциклопедизм: словари в системе филологического образования», «Русский язык, литература и культура», «Русский язык в поликультурной среде», «Русский язык в медиaprостранстве современной России». Дискуссионные круглые столы были посвящены вопросам билингвизма и бикультурализма, культуры речи в эпоху цифровизации, а также особенностям языковой адаптации иностранных абитуриентов в вузах России.

В этом году кульминацией форума стала насыщенная конкурсная программа, в рамках которой участники представили авторские творческие проекты в номинациях «Русский язык в поликультурной среде», «Словари третьего тысячелетия», «Литературное чтение как способ развития речевой культуры: проекты и исследования», «Цифровые ресурсы образовательного процесса». Победителями стали А. Н. Масленникова (Иркутск), С. А. Чувахина (Санкт-Петербург), Л. М. Бреусенко, Т. А. Матохина (Бишкек, Кыргызстан), Е. А. Хамраева, В. В. Богданчиков (Москва), С. И. Монахов (Санкт-Петербург), Т. И. Попова (Санкт-Петербург), Г. Н. Скляревская (Санкт-Петербург), В. И. Теркулов (Донецк).

Результаты работы отражены в резолюции, которая доступна на сайте: <https://ipf.herzen.edu.ru/rezoluciya/>

А. Е. Куманьева, заместитель главного редактора
журнала «Русский язык в школе», г. Москва

Экспертная сессия «Реализация Концепции преподавания русского языка и литературы в контексте выполнения Национального проекта “Образование”»

17 декабря 2019 г. в Москве в Общественной палате Российской Федерации состоялась экспертная сессия, посвященная итогам реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в контексте выполнения Национального проекта «Образование». Организаторами сессии выступили Комиссия по развитию образования и науки Общественной палаты РФ и Институт стратегии развития образования РАО. Модератор пленарного заседания – первый заместитель председателя Комиссии ОП РФ по развитию образования и науки Л. В. Дудова – напомнила, что концепция появилась в 2016 г. как итог продолжительных дискуссий, ее реализация в части совершенствования федеральных государственных стандартов общего образования проходит также непросто. Представитель Министерства просвещения РФ С. В. Третьякова рассказала о работе министерства над критериями оценки учебных изданий, над новым порядком формирования федерального перечня учебников. В выступлениях заведующего лабораторией общего филологического образования ИСРО РАО И. Н. Добротиной и ученого секретаря ФИПИ Е. А. Зининой были затронуты темы совершенствования профессиональных компетенций учителей, экспертного и методического сопровождения ФГОС. Ведущий научный сотрудник ФИПИ, руководитель комиссии по разработке КИМ ГИА по русскому языку И. П. Цыбулько говорила о необходимости лингвометодической поддержки ГИА и о важности создания единого корпуса словарей.

В подготовке сессии приняли участие эксперты, ими был проанализирован план мероприятий по реализации Концепции преподавания русского языка и литературы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. № 637-р, внесены предложения в план мероприятий на 2020–2022 гг. Среди предложений экспертов можно отметить следующие мероприятия:

- разработка методических рекомендаций для учителей русского языка и литературы по введению новых предметов «Родной язык (русский)» и «Родная литература (русская)»;
- разработка новой модели экспертизы учебно-методических комплектов (в том числе в электронной форме) с учетом обновленных федеральных образовательных стандартов и на основе Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации;
- совершенствование содержания и технологий проведения, а также процедуры экспертизы материалов всероссийских олимпиад школьников по русскому языку и литературе;
- мониторинг качества цифровых образовательных ресурсов, используемых в процессе обучения русскому языку и литературе в школе;
- обновление содержания программ курсов повышения квалификации учителей русского языка и литературы в соответствии с изменениями в нормативно-правовой базе общего образования;
- организационное и информационное сопровождение мероприятий, связанных с расширением системы целевого обучения в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре по направлению подготовки «Филология»;
- поддержка профессиональных журналов, осуществляющих деятельность, направленную на повышение педагогических компетенций учителей русского языка и литературы.

Предложения экспертов обсуждались на круглых столах представителями крупных российских научных центров в области педагогики и методики преподавания русского языка и литературы. Участники экспертной сессии также обсудили пути формирования умений и навыков, связанных с культурой речи, реализацию межпредметных связей русского языка с другими учебными предметами, формирование интереса современного школьника к чтению, совершенствование современных методик и приемов обучения (учет развития современных информационно-коммуникационных технологий, использование потенциала учреждений культуры, разработка современного контента цифровых образовательных ресурсов).

Предложения участников экспертной сессии направлены в профильные федеральные министерства и ведомства.

А. Е. Куманьева, заместитель главного редактора
журнала «Русский язык в школе», г. Москва

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома

2020. – Т. 20. – № 2



Научно-популярный и научно-методический журнал

РУССКИЙ ЯЗЫК

в школе и дома



март
апрель

Издатель – ООО «Наш язык» Выходит 6 раз в год ISSN 2541–8793

12 +

СОДЕРЖАНИЕ

	3	Исторические справки
От А до Я	7	
	11	Дидактический материал
У нас на уроке	15	
	20	Рабочая тетрадь
Кроссворд	23	
	24	ОТВЕТЫ

ИСТОРИЧЕСКИЕ СПРАВКИ

Из истории лингвистических терминов: названия падежей

В одной из публикаций в журнале «Русский язык в школе и дома» мы проследили появление и укрепление лингвистического термина *падеж* в русском языкознании, только упомянув в иллюстрациях названия падежей (см.: Боброва Т. А. Из истории лингвистических терминов: *Падеж* // РЯШД. – 2017. – № 1). Поскольку в той статье рассматривались имевшие хождение на Руси ранние грамматические пособия, обратимся снова к ним.

Надо иметь в виду, что ещё в XVIII в. очень сильны были позиции церковнославянского языка, причём не только в богослужебных книгах, но и в других письменных произведениях и некоторых жанрах устной речи. И когда мы говорим о грамматическом описании русского языка, то должны понимать, что речь идёт о языке старославянском русского извода, называвшемся тогда славенороссийским, славенорусским, славянским, словенским (не путать с современным словенским языком!). К тому же все эти грамматики были основаны на существовавших уже описаниях древнегреческого языка или же латинского, поскольку латинские грамматики также были ориентированы на греческую грамматическую теорию и терминологию, достаточно хорошо разработанные в Древней Греции и Византии.

С античных времён филология воспринималась как часть философии. Убеждённость, что «грамматика есть начало и конец всякого любомудрия» (Максим Грек), была характерна для грамотного человека Древней Руси, для которого познание – «это выражение мира средствами языка» и «слово и сущность для него неразрывны» (Д. С. Лихачёв), а таится это в священных текстах. Филологические споры имели политическое значение. Ранние грамматики описывали язык Священного Писания, создавались для его толкования и лучшего понимания, а также для обучения будущих священнослужителей. И авторами их очень долгое время были именно деятели церкви высокого ранга.

Самое раннее по времени языковедческое сочинение по «словенскому» языку – это статья «О восьми частяхъ слова» (т. е. о восьми частях речи), традиционно считающаяся переводом труда иеромонаха Иоанна Дамаскина – византийского богослова, философа и поэта (родом из Дамаска), сделанным современником первоучителей Кирилла (Константина) и Мефодия Иоанном – экзархом болгарским и «своеручно» переписанным в XVI в. в Иосифо-Волоколамском монастыре митрополитом Даниилом (см.: Боброва Т. А. Древнейшая славянская грамматика // РЯШД. – 2011. – № 1. – С. 5–8). В этой грамматике *имя* (т. е. то, о чём говорится) при склонении изменяется по пяти падежам:

Коеждо имя дѣлится на падений (падежей. – Т. Б.) пять; еже суть сіа: *права, родна, виновна, дателна, звателна*. (К а л а й д о в и ч К. Ф. Иоанн, эксарх Болгарский: Исследование, объясняющее историю словенского языка и литературы. – М., 1824. – С. 167).

Как видим, количество падежей здесь меньше, чем обычно называется при характеристике русского именного склонения разных периодов, в чём сказывается влияние языка-первоисточника этого сочинения.

В 1522 г. появилось своеобразное пособие для изучения славянского языка – Грамматика Доната (так называемый «Донат»), в дошедшем до нас виде представляющее собой перевод части (*Ars minor*) исследования латинского языка римского грамматиста IV в. н. э. Доната Элия *Ars grammatica* («Искусство грамматики»). Автор перевода – толмач Посольского приказа, а затем и дипломат Дмитрий Герасимов следовал в передаче терминов за языком оригинала – латинским, в котором обычно калькировались греческие термины, но наблюдаются и отличия. В «Донате» при описании *имён* выделяется «падений» шесть, как это было в латинском языке:

именовательное (правое), родственное, дателное, виновное, звателное, отрицательное.

В 1591 г. во Львове был напечатан учебник «Ἀδελφότης: Грамматика доброглаголиваго еллинославенского языка. Совершеннаго искусства осми частей слова», созданный в братской школе (отсюда название – ἀδελφότης ‘братство’, от ἀδελφός ‘брат’). Украинский исследователь В. В. Нимчук, подготовивший факсимильное издание «Грамматики славенской» Лаврентия Зизания, в предваряющей основной текст брошюре благожелательно оценивает мнение Н. П. Киселёва, который доказывает, что Ἀδελφότης – это не заголовок книги, а обозначение того, что теперь называется коллективным автором (см.: Німчук В. В. Лаврентій Зизаній. Граматика словенська. – Київ, 1980. – С. 10).

Братства – это национально-религиозные организации православного населения теперешних Украины и Белоруссии, входившие тогда в состав Речи Посполитой, против экспансии католичества и польского угнетения «русского народа», «русинов», что в первой половине XVI в. в древнебелорусской и украинской письменности означало весь восточнославянский этнос Великого Княжества Литовского и Польши. Братства сыграли большую роль в развитии определённых сфер культуры, литературы, письменности, в функционировании школьной системы образования. Работавшие в Вильне, Евье, Могилёве, Львове братские типографии печатали книги на понятном «народным массам» «русском» (белорусском, белорусско-украинском) или церковнославянском языках. Братская школа во Львове была закрыта в 1610 г., её ведущие деятели арестованы. (См.: Франциск Скорина и его время: Энциклопедический справочник. – Минск, 1990. – С. 263–267).

Написание «Адельфотиса» приписывают архиепископу Арсеню Элассонскому, который два года преподавал там греческий и церковнославянский языки.

Хорошо образованный греческий архиепископ Димоника и Элассона был в составе посольства в Москву, отправленного Патриархом Константинопольским Феопитом II в ответ на визит посла царя Феодора Иоанновича, привёзшего Патриарху «богатую милостыню на помин души почившего царя Иоанна IV Васильевича Грозного». На обратном пути Арсений во время остановки в Львове в мае 1586 г. получил предложение от членов православного братства возглавить братскую школу. Дальнейшая жизнь Арсения Элассонского до самой кончины в 1625 г. была связана с Русью. Он явился участником важнейших событий в стране: был причастен к учреждению в Москве патриаршества, участвовал в избрании Патриарха всея Руси (1589); уже будучи архиепископом Архангельским, Арсений Элассонский стал «хранителем царских гробниц» в Архангельском соборе Московского Кремля, делал в собор богатые вклады, в том числе на престольное Евангелие с собственноручными надписями, которое хранится сейчас в Оружейной палате. О богатой событиями, сложной жизни Арсения Элассонского, Архангельского, Тверского, Кашинского, Суздальского и Тарусского,

активного участника церковной и общественно-политической жизни Руси, о его многочисленных благих делах и деяниях спорных см.: Православная энциклопедия. – М., 2001. – Т. III. – С. 442–446, а также на сайте: www.pravenc.ru («Арсений Элассонский»).

Арсений составил учебную программу «Порядок школьный» и Грамматику (по образцу «Грамматики» Константина Ласкариса), а его ученики сделали перевод с греческого на славянский язык. Текст дан одновременно на греческом языке – левая страница и на славянском – правая. Грамматическая терминология «Адельфотиса», складывавшаяся под непосредственным влиянием греческой, сходна с терминологией статьи «О восьми частях слова». После этой грамматики стал постоянно употребляться термин *падеж*, промелькнувший в одном из ранних сербских списков грамматики, приписываемой Иоанну Дамаскину (по рукописи, опубликованной И. Ягичем). Называются только пять падежей:

именовный, родный, дателный, виновный, звателный.

В 1596 г. из стен братской «друкарни» (типографии) в Вильне вышла «Грамматика словенска совершеннаго искусства осми частей слова и иных нуждных» протоиерея Лаврентия Зизания – педагога («дидаскала»), писателя, переводчика и церковного деятеля – защитника православия. Один из лучших знатоков классических (греческого и латинского) языков, а также старославянского, древнерусского, староукраинского, старобелорусского и польского языков, он занимался их изучением и преподаванием, в частности и в Львовской братской школе; считается, что он принимал участие и в создании «Адельфотиса». Как пишет М. Г. Булахов в своём библиографическом словаре «Восточнославянские языковеды» (Минск, 1976. – Т. I. – С. 106), «в 1626–1627 гг. Лаврентий Зизаний находился в Москве с целью опубликования одного из своих церковных сочинений». Особое значение грамматики Л. Зизания заключается в том, что этот первый школьный учебник церковнославянского языка является описанием собственно с л а в я н с к о г о языка, причём он сделал попытку осмыслить живую систему языка своего времени. Но всё же, находясь под влиянием античной и средневековой грамматической традиции, он называет только шесть падежей, как в латинском языке:

именовный, родный, дателный, творителный (!), винителный, звателный.

В 1619 г. в братской типографии местечка Евье (Еве; теперь Вевис неподалёку от Вильнюса) было напечатано пособие, предназначенное «учителемъ школным»: «Грамматики славенския правилное синтагма» (греч. σύνταγμα ‘сочинение; учение’ – сущ. среднего рода), предваряемое заверением, что грамматика «научить... и читати по Славенску, и писати ро(з)дѣлне, и чтомое вырозумѣвати лацно (ладно? – Т. Б.), гды приней заповиннымъ потщаниемъ вашимъ читаны будутъ звыклымъ школь спосо(м) Славенскїи Лекції и на Рускїй языкъ перекладаны» (воспроизведено гражданским шрифтом с факсимильного издания. – Т. Б.). Автором этого замечательного труда был выдающийся писатель-полемист, учёный и педагог Мелетий (в миру – Максим Герасимович) Смотрицкий. До этого он, получив образование в европейских университетах, уже был известен среди украинского и белорусского («русского») населения Речи Посполитой своими полемическими произведениями в защиту православной церкви, борьбой с наступающей католизацией и полонизацией. Как и его отец, он вёл педагогическую деятельность, преподавал в православных братских школах, был ректором Киевского братского училища. Опыт обучения церковнославянскому языку «многогрѣшный мнихъ (он принял постриг в 1617 г. – Т. Б.) Мелетїй Смотрискїй» обобщил в своей грамматике, которая стала лучшим, наиболее полным и глубоким описанием именно славянского языка – в отличие от

греческого и латинского (впрочем, вслед античным традициям). Ещё долгое время она была образцом для создания грамматик не только в восточнославянском мире, но и в других местах хождения церковнославянского языка. «Созданием научно систематизированной грамматики М(елетий) нанёс сокрушительный удар по противникам экспансионистских идей Ватикана, отрицавшим всякую возможность развития науки и литературы на славянском языке» (Словарь книжников и книжности Древней Руси. – СПб., 1993. – Вып. 3 (XVII в.). – Ч. 2. – С. 347).

В описании именной словоизменительной системы М. Смотрицкий использует термин *падеж*, перешедший из предшествующих грамматик, но даёт определение падежа:

Падежь есть оконченія в склоненіихъ измѣна.

Смотрицкий выделяет «сѣдмъ» падежей:

Имените(л)ный. Родителный. Дате(л)ный. Вините(л)ный. Звате(л)ный. Творите(л)ный. Сказате(л)ный.

Он пытается раскрыть их значения (см. далее), различает «прави» и «косвени» падежи, чего не было в более ранних славянских грамматиках, но наличествовало в античных:

Имените(л)ный и звате(л)ный Прави именуютъ ся: прочіиже вси Косвени.

«Установление в падежной системе именно тех падежей, которые свойственны славянским языкам, является крупным достижением Смотрицкого и свидетельствует о том, что он не только верно ощущал различия, существующие в языке, но и умел теоретически осмыслить, сформулировать их. В этом он идёт впереди многих даже последующих во времени западноевропейских грамматистов, укладывающих нормы живых современных языков – немецкого, французского, английского в прокрустово ложе латинской грамматики». (Кузнецов П. С. У истоков русской грамматической мысли. – М., 1958).

Отличительной особенностью грамматики Смотрицкого оказалось то обстоятельство, что он предпринял довольно удачную попытку унифицировать и систематизировать употребляемую им лингвистическую терминологию, которая последовательно изменялась или вновь создавалась по определённым словообразовательным образцам.

Первые переводчики греческих и латинских грамматик при образовании калек соответствующих названий падежей подбирали подходящий славянский корень, игнорируя аффиксы, передавали их не единообразно. Например, в сочинении «О восьми частях речи» *уєвнїкѣ* переведено, как *родна*, *дотїкѣ* как *дателна*, *аїтїатїкѣ* как *виновна*. В Донате *genetivus* – *родственный*, *dativus* – *дателный*, *accusativus* – *виновный*. Преобразования, произведённые Смотрицким, придали славянским лингвистическим терминам более единообразный вид. Названия падежей оформлялись суффиксом *-тельн(ый)*, которому соответствуют греческие прилагательные на *-ικος* и латинские на *-ivus* с отвлечённым значением.

(Продолжение следует.)

Т. А. БОБРОВА
Москва

От А до Я

Словарь языка Н. В. Гоголя: «Ночь перед Рождеством»

(Окончание)

О

ОБЫВАТЕЛЬСКИЙ, -я, прил. Принадлежащий местным жителям. *Принадлежащий местным жителям. Если бы в это время проезжал сорочинский заседатель на тройке обывательских лошадей... то он, верно, приметил её* (ведьму верхом на метле. — В. Е.). Ср.: «*Обывательские повинности. Ехать на обывательских* (лошадях), не на почтовых, на переменных от жителей» (Даль. Словарь. — Т. 2. — С. 636).

ОКОЛЫШЕК, -шка, м. Околыш, обод головного убора, окружающий голову. [Проезжал] сорочинский заседатель... в шапке с барашковым околышком, сделанной по манеру уланскому...

ОСЕЛЕДЕЦ, -а, м. «Длинный клок волос на голове, заматывающийся на ухо» (у казаков). *Голова гладил усы, заматывал за ухо оселедец и говорил стоявшему близ его соседу: «Эх, добрая баба! Чёрт-баба!»*

ОТОЙТИ, отойду, отойдёшь; сов., без доп. Кончиться, закончиться, миновать. *Уже отошла заутреня; после заутрени отошла обедня... куда ж это, в самом деле, запропастился кузнец?* Устар.

ОТСМАЛИТЬ, -лю, -лишь; сов., что. Здесь: «справить», сшить (о новой шубе). *Прежде, бывало, в Миргороде один судья да городничий хаживали зимою в крытых сукном тулупах, а всё мелкое чиновничество носило просто нагольные; теперь же и заседатель, и подкоморий отсмалили себе новые шубы из решетиловских смушек с суконною покрывкою.* Из польск. Перен.

П

ПАЛЯНИЦА, -ы, ж. «Небольшой хлеб, несколько плоский». *Все наперыв спешили рассказать красавице что-нибудь новое, выгужжали мешки и хвастались*

паляницами, колбасами, варениками, которых успели уже набрать довольно за свои колядки. Укр. *паляниця* 'хлеб (обычно пшеничный)'. Ср. совр. рус. *паленица* 'хлеб из пшеничной муки с коркой в виде козырька благодаря подрезу перед выпечкой'.

ПАННОЧКА, -и, ж. Барышня, благородная девица. *Я тебе достану такие черевички, какие редкая панночка носит.* От польск. *panna* 'девушка; незамужняя женщина, барышня'.

ПАНСТВО, -а. Собир. Господа. *Господ в крытых сукном шубах он увидел так много, что не знал, кому шапку снимать. «Божье мой, сколько тут панства! — подумал кузнец.* От польск. *państwo* 'господа, бары'.

ПАРУБОК, -а, м. Парень, юноша. *Парубки гонялись за нею* (Оксаной. — В. Е.) *толпами, но, потерявши терпение, оставляли мало-помалу и обращались к другим, не так избалованным.* Укр. *парубок* < *паробок*, суф.-преф. производного от той же основы, что *ребёнок, парень*.

ПЕТЕМБУРГ, -а, м., собств. Петербург. — *Вези меня сей же час на себе! слышишь, неси, как птица! — Куда? — произнёс печальный чёрт. — В Петембург, прямо к царице!* Прост. диссимилиция согласных.

ПЕТРОВКА, -и, ж. Петровки, пост перед Петровым днём. *Он* (пастух. — В. Е.) *не преминул рассказать, как летом, перед самою петровкой... видел собственными глазами... что ведьма... начала доить коров.* Ср. совр. укр. и рус. на Украине *Покрова ж.* 'праздник Покрова Богородицы'.

ПИВКОПЫ, -ов. «Двадцать пять копеек». — *У вас кочерга, видно, железная! — сказал после небольшого молчания ткач, почёсывая спину.* — *Моя*

жинка купила прошлый год на ярмарке кочергу, дала пивкопы, — та ниче-го... не больно... Укр. *півкопійки* (устар.) 'полкопейки'. Укр. *пів* соответствует рус. *пол-*, подобная трансформация л>ў (в укр. на письме в) есть в бел. языке и в разных рус. говорах; второе *i* из *ѣ* (рус. *е*). Ср.: «*Полукопá* пск. тридцать; млрс. 25, а копа 50, бол. о деньгах» (Даль. Словарь. — Т. 3. — С. 251).

ПИТЬ: чтобы воды не захотелось пить. См. ВОДА.

ПЛАХТА, -ы, ж. «Нижняя одежда женщин из шерстяной клетчатой материи». *Если бы она* (Оксана. — В. Е.) *ходила не в плахте и запаске, а в каком-нибудь капоте, то разогнала бы всех своих девок.*

ПОБРАНКА, -и, ж. Брань, ругательство. *Чуб... угощал побранками себя, чёрта и кума.*

ПОВОРОТИТЬ: поворотить в карабинеры. Превратить Запорожское войско в регулярные карабинерские войска. *Один из запорожцев, приосаняся, выступил вперёд: — Помилуй, мамо! зачем губишь верный народ? чем прогневили? Разве держали мы руку поганого татарина; разве соглашались в чём-либо с турчином; разве изменили тебе делом или помышлением? За что ж немилость? Прежде слыхали мы, что приказываешь везде строить крепости от нас; после слушали, что хочешь поворотить в карабинеры* (выделено Н. Г.); *теперь слышим новые напасти.*

ПОКАЛЯКАТЬ, сов. Поговорить, поболтать. *Ему* (Чубу. — В. Е.) *до смерти хотелось покалякать о всяком вздоре у дьяка.* Прост. Экспр.

ПОДКОМОРИЙ, -я, м. Судья, решающий вопросы межевания владений. *Прежде, бывало, в Миргороде один судья да городничий хаживали зимою в крытых сукном тулупах, а всё мелкое чиновничество носило просто нагольные; теперь же и заседатель и подкоморий отсмалили себе новые шубы из решетилловских смушек с суконною покрывкою.* Из польск. *podkomorz* ист. 'подкоморий', первоначально должность в Королевстве Польском и Великом княжестве Литовском.

ПОУТРУ: чтоб не довелось поутру рюмку водки выпить. См. ДОВЕСТИСЬ.

ПРОВИАНТ, -а, м. Провиант. *Провиант дают хороший, хотя бараны здешние совсем не то, что у нас на Запорожье...* Прост.-диал. епентеза.

ПРОЛУБ, -а, м. (или ПРОЛУБА, -ы, ж.). Прорубь. *Нет, невмочь уже пересилить себя! Пора положить конец всему: пропадай душа, пойду утоплюсь в пролубе, и поминай как звали.* Прост.-диал. диссимилияция согласных. Ср.: «ПРОЛУБ м. искажн. Прорубь, проруб, отверстие во льду, пробитое для добычи воды, для водопоя, для мытья белья ипр.» (Даль. Словарь. — Т. 3. — С. 494).

ПРОПОРЦИЯ: в пропорции чего. Здесь: в большом количестве, в изобилии. — *К тебе пришёл, Пацюк, дай боже тебе всего, добра всякого в довольствии, хлеба в пропорции!* — *Кузнец иногда умел вернуть модное слово; в том он понаторел в бытность ещё в Полтаве, когда размалевывал сотнику дощатый забор.*

Р

РАЗМАЛЕВАТЬ, сов. Разрисовать, разукрасить. *Все миски, из которых диканьские козаки хлебали борщ, были размалёваны кузнецом.* См. МАЛЕВАТЬ.

РАЗОЙТИТЬСЯ, -йдусь, -йдёшься: сов., куда. Разойтись. — *А, скверная баба!* — *закричал голова, обтирая полою лицо и поднявши кнут. Это движение заставило всех разойтись с ругательствами в разные стороны. — Экая мерзость!* — *повторял он, продолжая обтираться.* Устар. Прост. Появление вторичного показателя инфинитива.

РОТ: будто и скромного никогда не брал в рот. См. СКОРОМНОЕ.

РЮМКА: чтоб не довелось поутру рюмку водки выпить. См. ДОВЕСТИСЬ.

С

СВИТКА, -и, ж. «Род полукафтання», длинная распашная одежда у русских, украинцев и белорусов. *Истор. Пожилые женщины в белых намитках, в белых суконных свитках набожно крестились у самого входа церковного. <...> Но впереди всех стояли дворяне и простые мужики... все большею частью в кобеняках, из-под которых выказывалась белая, а у иных и синяя свитка.*

СЕРДЦЕ: деревянное сердце. См. **ДЕРЕВЯННЫЙ**.

СКОРОМНЫЙ: будто и скоромного никогда не брал в рот кто. *Ирон.* о ком-л., кто хочет казаться лучше, чем он есть на самом деле; прикидывающийся невинным, непорочным. *Вишь, проклятая баба! А поглядеть на неё — как святая, как будто и скоромного никогда не брала в рот.*

СКРЫНЯ, -и, ж. Сундук. *Всё добро, какое найдётся в моей скрыне, на церковь!* Укр., в рус. яз. устар., диал.

СКРЫП, -а, м. Скрип. *Так было тихо, что скрип мороза под сапогом слышался за полверсты.* Устар. вариант.

СОТНИК, -а, м. Начальник сотни — военной и административно-территориальной единицы на территории Украины в конце XVI—XVIII вв. *Сам ещё тогда здравствовавший сотник Л... ко вызывал его (Вакулу. — В. Е.) нарочно в Полтаву выкрасить дощатый забор около его дома.*

СТОЛПИТЬСЯ, столплюсь, столпиться; сов., без доп. Здесь в перен. знач.: о большом количестве разноречивых чувств. *На сердце у неё (Оксаны — В. Е.) столпилось столько разных чувств, одно другого досаднее, одно другого печальнее, что лицо её выражало одно только сильное смущение; слёзы дрожали на глазах.*

СТРОИТЬ: строить (любовные) **куры кому-л.** Флиртовать, завлекать. *Рожса, как говорит Фома Григорьевич, мерзость мерзостью, однако ж и он строит любовные куры.* Полукалька фр. *faire la cour* ('делать, строить', *cour* 'двор').

СТРУМЕНТ, -а, м. Инструмент, орудие для работы. *Тут (в маленьком мешке. — В. Е.), кажется, я положил струмент свой.* Прост.

Т

ТАВЛИНКА, -и, ж. Вид коробка для хранения табака. *У тебя, кум, славный табак! Где ты берёшь его? — Кой чёрт, славный! — отвечал кум, закрывая берёзовую тавлинку, исколотую узорами. — Старая курица не чихнёт!* Ср.: «**Тавлинка** ниж. вор. **тавлинка**, берестяная табакерка, плоским бурачком, с ремешком во

вставной крышке... *Рожки да тавлинки ныне мало в ходу, всё табакерки»* (Даль. Словарь. — Т. 4. — С. 384).

ТАРАТАЙКА, -и, ж. Лёгкая двухколёсная повозка. *Железо на оковку (сундука. — В. Е.) положил такое, какого не клал на сотникову таратайку, когда ходил на работу в Полтаву.*

ТИТАР, -а, м. Церковный староста, ктитор. *К тому же он один исправлял должность церковного титара.* Прост.

ТУРЕЩИНА, -ы, собств., ж. Турция. — *Мы не чернецы, — продолжал запорожец, — а люди грешные. Падки, как и всё честное христианство, до скоромного. Есть у нас не мало таких, которые имеют жён, только не живут с ними на Сечи. Есть такие, что имеют жен в Польше; есть такие, что имеют жён в Украине; есть такие, что имеют жён и в Турещине.* Ср. укр. *Туреччина.*

ТУРЧИН, -а, м. Турок, а также в знач. *собр.*: турки. *Разве держали мы руку поганого татарина; разве соглашались в чем-либо с турчином; разве изменили мы тебе делом и помышлением?*

У

УС: в ус не дуть кому. Никого не бояться, ни перед кем не пресмыкаться. — *Помилуй, батько! Не зневись! Вот тебе и нагайка: бей, сколько душа пожелает, отдаюсь сам; во всём каюсь; бей, да не гневись только! Чуб не без тайного удовольствия видел, как кузнец, который никому на селе в ус не дул, сгибал в руке пятаки и подковы, как гречневые блины, тот самый кузнец лежал у ног его. Чтob ещё больше не уронить себя, Чуб взял нагайку и ударил его три раза по спине.* Ср. в ус не дуть 'жить беззаботно, не волноваться, ни о чем не беспокоится'.

УСЫ, -ов, мн. Вид нарядной отделки одежды. *А пойдёт ли, бывало, Солоха в праздник в церковь, надевши яркую плахту с китайчатой запаскою, а сверх её синюю юбку, на которой сзади нашиты были золотые усы, и станет прямо близ правого крылоса, то дык уже верно закашливался и прищуривал неволью в ту сторону глаза.* Ср.: «Усы, узорочные завитки, ипр. на кунтушах, свитах, венгерках, сзади, от пояса..» (Даль. Словарь. — Т. 4. — С. 517).

Ч

ЧЕРЕВИК, -а, м. Башмак. *Если кузнец Вакула принесёт те самые черевики,*

которые носит царица, то вот моё слово, что выйду тотчас за него замуж. Прасл. *červikъ < *červъjъ < *červo 'чрево, живот', др.-рус. черево 'мех с брюха животного'. «А. И. Соболевский говорит, что лёгкая кожаная обувь шилась из наиболее дешёвой части меха, которая называлась у меховщиков "черева", "пупки"» (см.: Этимологический словарь славянских языков / под ред. О. Н. Трубачёва. — М., 1977. — Вып. 4. — С. 81–84), т. е. черевик — это кожаный башмачок.

ЧЁРТ: лысый чёрт. См. **ЛЫСЫЙ**.

ЧОЛОВИЧЕ, форма звательного падежа сущ. **чоловік, человек**, сохранившаяся в укр. языке. *А ну-ка, чоловіче, прошу не погневи, что мы не называем по имени и отечеству, вылезай из мешка!* К > ч в результате сохранения в падежном окончании последствия палатализации заднеязычных. В укр. чоловік. о < е, і < ъ (рус. е) — проявление различных исторических изменений е, ъ в славянских языках и их диалектах.

Ш

ШИБЕНИК, -а, м. «Висельник», здесь в перен.-бран. знач. *Постой ты, бесовский кузнец, чтоб чёрт поколотил и тебя, и твою кузницу, ты у меня напляшешься! Вишь, проклятый шибеник.* Укр. шибеник устар. 'висельник, разбойник, головорез, каторжник'; шибениця 'виселица'.

ШИНКАРКА, -и, ж. Кабатчица. *Он утонул! Утонул в пролубе! Это я так знаю, как то, что ты была сейчас у шинкарки.* Укр. шинкарка < польск. *szynkarka* — то же.

ШИНОК, -а, м. Питейное заведение, кабак. [Сорочинский заседатель] знает... что именно из своего платья и хозяйства заложит добрый человек в воскресный день в шинке; Как только чёрт спрятал в карман свой месяц, вдруг по всему миру сделалось так темно, что не всякий нашёл бы дорогу к шинку, не только к дяку. Укр. шинок < польск. *szynk* 'шинок, кабак, трактир' < ср.-в.-нем. *schenk* — то же, ср. нем. *schenken* 'наливать'.

ШМАК: в шмак. Здесь: в радость, на пользу. *Хотя были тут одни паляницы,*

и то в шмак (выделено Н. Г.). Возможно, от укр. смак 'приятное вкусовое ощущение; удовольствие'. Ср. польск. *w smak* 'по вкусу'.

Щ

ЩЕДРОВКА, -и, ж. Святочная обрядовая песня, исполняемая в так называемый Щедрый вечер накануне Нового года. *...вдруг один из толпы, вместо колядки, отпустил щедровку...* Ср.: «юж. зап. пск. Ходить в Васильев-вечер (канун Нового года) ватагами по домам, с песнями, поздравляя, желая всякого добра и собирая за это подачку, более съестным; что в Рождесвнск. сочельник *колядовать*» (Даль. Словарь. — Т. 4. — С. 652). См. **КОЛЯДОВАТЬ, КОЛЯДКА**

ЮБКА, -и, ж. Род женской кофты или жакета. Укр. *А пойдёт ли, бывало, Солоха в праздник в церковь, надевши яркую плахту с китайчатую запаскою, а сверх её синюю юбку, на которой сзади нашиты были золотые усы, и станет прямо близ правого крылоса, то дяк уже верно закашливался и прищуривал неволью в ту сторону глаза.* Ср.: «**ЮБКА**... Млрс. кафтанчик с рукавами и перехватом, суконный или нанковый и тяжиновый, бол. женский, но есть и мужская юбка» (Даль. Словарь. — Т. 4. — С. 666); «**ЮБКА**. Заим. в XVI в. (в форме *юпка*) из польск. яз., где *jurka*. — суф. производное от *юра* «женская кофточка, куртка» < ср.-в.-нем. *jurre*, восходящего — через франц. и итал. посредство к арабск. *jubba* «род одежды» (отсюда также *zipун, шуба*) (Шанский Н. М., Боброва Т. А. Этимологический словарь русского языка. — М., 1994. — С. 384).

Я

ЯРЬ, -и, ж. Зелёная краска. «*Что за картина! Что за чудная живопись! — рассуждал он... А краски! Боже мой, какие краски! Тут вохры, я думаю, и на копейку не пошло, всё ярь да бакан; а голубая так и горит! важная работа! должно быть, грунт наведён был блейвасом*». Ярь получают путем окисления меди. Другие названия — *ярь-медянка, медянка*.

В. С. ЕЛИСТРАТОВ
Москва

Дидактический материал

Тексты о городе-герое Москве на уроках русского языка

Двенадцать городов нашей необъятной страны, прославившихся своей героической обороной в годы Великой Отечественной войны, удостоены высшей степени отличия – звания «город-герой». Первыми городами-героями были названы Ленинград (ныне – Санкт-Петербург), Сталинград (ныне – Волгоград), Севастополь и Одесса. Это почётное звание получила и Москва 8 мая 1965 г. В 2020 г. исполняется 55 лет со дня присвоения этого высокого звания нашей столице.

В предлагаемом дидактическом материале для учеников старших классов все упражнения посвящены Москве. В заданиях используются различные виды работы с текстом.

1. Прочитайте текст, выполните задания.

Негасимое пламя

(1) Огонь полыхает и днём и ночью. (2) Пламя, что не гаснет никогда, трепетно отражается всполохами в тёмном граните. (3) Пляшущие языки огня ведут нескончаемый разговор с живыми цветами, что лежат на камне.

(4) Пламень, цветы и гранит несут вечный караул у могилы Неизвестного солдата.

(5) Многое можно увидеть, если взглядеться в огненную стихию, – близкое и далёкое.

(6) Вот лучи прожекторов выхватили вражеский самолёт, ослепили его и помогли зенитчикам сбить стервятника, прилетевшего в ночное небо Москвы.

(7) А что это за горстка богатырей бьётся с наседающими врагами? (8) Кто не пускает к Москве фашистские танки? (9) Прислушаемся, как звучат слова одного из героев-богатырей: «Велика Россия, а отступать некуда – позади Москва».

(10) Могила Неизвестного солдата – могила тех, кто погиб на Волге, под Москвой, на Дону, Днепре, тех, кто сложил голову под Берлином или пал при взятии Рейхстага...

(11) Мы вспоминаем войны былых времён.

(12) Наполеоновские полчища в страхе глядели на горящую Москву, предчувствуя гибель в бесконечных снегах.

(13) Иван Сусанин, стоя на лесной поляне, спокойно и величественно смотрел на блеск вражеских сабель...

(14) Выходило солнце над Непрядвой, над полем Куликовым...

(15) Многое можно увидеть в пламени, что никогда не гаснет у Кремлёвской стены.

(По Е. Осетрову).

1. Укажите, в каком значении употребляется слово *полыхает* (предложение 1).
2. В каком из предложений первого абзаца автор использует развёрнутую метафору?

3. Укажите слово с чередующейся гласной в корне.

А) наседающими; Б) гаснет; В) горящую; Г) горстка.

4. В каком слове правописание приставки определяется её значением – «приближение»?

А) прилетевшего; Б) прислушаемся; В) вспоминаем; Г) предчувствую.

5. В каком слове правописание суффикса зависит от части речи, от которой образовалось данное слово?

А) огненную; Б) бесконечных; В) величественно; Г) ночное.

6. Замените высокое слово *пал* в предложении 10 стилистически нейтральным синонимом. Напишите это слово.

7. Среди предложений 11–15 найдите предложения с обособленными распространёнными обстоятельствами. Напишите номера этих предложений.

8. В приведённых ниже предложениях из прочитанного текста пронумерованы все запятые. Выпишите цифры, обозначающие запятые при однородных членах.

Прислушаемся,⁽¹⁾ как звучат слова одного из героев-богатырей: «Велика Россия,⁽²⁾ а отступать некуда – позади Москва». Могила Неизвестного солдата – могила тех,⁽³⁾ кто погиб на Волге,⁽⁴⁾ под Москвой,⁽⁵⁾ на Дону,⁽⁶⁾ Днепре,⁽⁷⁾ тех,⁽⁸⁾ кто сложил голову под Берлином или пал при взятии Рейхстага...

9. Укажите количество грамматических основ в предложении 12.

10. В приведённом ниже предложении из прочитанного текста пронумерованы все запятые. Выпишите цифры, обозначающие запятые между частями сложного предложения, связанными подчинительной связью.

Могила Неизвестного солдата – могила тех,⁽¹⁾ кто погиб на Волге,⁽²⁾ под Москвой,⁽³⁾ на Дону,⁽⁴⁾ Днепре,⁽⁵⁾ тех,⁽⁶⁾ кто сложил голову под Берлином или пал при взятии Рейхстага...

11. Среди предложений 10–15 найдите сложноподчинённое предложение с придаточным определительным. Напишите номер этого предложения.

12. Среди предложений 1–7 найдите сложноподчинённое предложение с придаточным условным. Напишите номер этого предложения.

2. Вставьте пропущенные буквы, раскройте скобки.

Никто не забыт и ничто не забыто

(1) В г.роическую историю обороны Москвы (на)вечно вписаны имена наших земл..ков – генерала И. В. Панфилова и политрука Ключкова вставших со своими с..лдатами (на)встречу врагу*. (2) Это под команд..ванием Панфилова 316 стрелковая д..визия (в)течени.. тридцати трёх дней удерживала рубежи на Волоколамском направлени.. осенью 1941 года. (3) (Не) смотря на тяж..лую обстановку Панфилов ч..тко и умело руководил частями д..визии проявив в боях мужество и личную отвагу*.

(По Г. М а л и н и н у).

1. Расставьте знаки препинания в предложениях, отмеченных звёздочкой.

2. Отметьте производные предлоги.

3. Укажите средство связи между первым и вторым предложениями.

4. Просклоняйте числительное *триста шестнадцать*.

3. Прочитайте текст. Выполните задания.

(1) В третьё, октябрьское наступление на Москву немцы естественно и логично должны были начать с успеха: у них в местах удара было подавляющее преимущество в людской силе и танках. (2) Мы потеряли Брянск, Вязьму и Орёл. (3) Немцам удалось в одном месте с юго-запада проникнуть узким клином ещё ближе к Москве. (4) Москва в опасности.

(5) На этом и закончится вторая фаза войны – отчаянного бешеного наступления Гитлера, но не его победой, о чём он уже широко оповещал мир, не зимними квартирами немцев на Тверской, Мясницкой и Арбате, не фотографическим снимком самодовольного

ухмыляющегося Гитлера у Спасских ворот Кремля! (6) Нет, поход его на Москву закончится нашей великой всенародной победой: в эти грозные дни германские армии будут оставлены перед Москвой и лягут в снега...

(7) Фронт наших отступавших красных дивизий уплотнился и насытился. (8) Огромное количество артиллерии и других огневых орудий стянуто на подступах к Москве... (9) Русское сердце участило свои удары, и они, как молотом, набатным колоколом раздаются по всей земле. (10) Москва в опасности!..

(11) ...Миллионами своих могил покроют немцы все дороги от подступов к Москве до линии Зигфрида...

(12) (...) Москвы в жертву мы не принесём. (13) Пусть Гитлер не раздувает ноздри, предвкушая этот жертвенный дым. (14) Звёзды над Кремлём кинжальными лучами указывают русским людям: Вперёд! (15) Вперёд на сокрушение врага! (16) Вперёд – за нашу свободу, за нашу великую Родину, за нашу святыню – Москву!

(По А. Н. Толстому).

1. Докажите, что эти предложения являются текстом.
2. Укажите стиль и тип речи текста. Обоснуйте свою точку зрения.
3. Укажите, как связаны пятое и шестое предложения текста.
4. Укажите средство связи предложения 16 с предыдущими.
5. Самостоятельно подберите противительный союз, который должен стоять на месте пропуска в предложении 12. Запишите это слово.
6. Из предложения 3 выпишите все слова с безударной проверяемой гласной в корне слова.
7. Из предложения 7 выпишите слово с непроверяемой гласной в корне.
4. Напишите сочинение-рецензию по данному тексту.

Красная площадь

1941 год. 7 Ноября. Годовщина Великой Октябрьской социалистической революции.

Враг рядом. Советские войска оставили Волоколамск и Можайск. На отдельных участках фронта фашисты подошли к Москве и того ближе. Бои идут у Наро-Фоминска, Серпухова и Тарусы.

Но как всегда, в этот дорогой для всех граждан Советского Союза день в Москве, на Красной площади, состоялся военный парад в честь великого праздника.

Замер солдат Митрохин в строю. Стоит он на Красной площади. И слева стоят от него войска. И справа стоят войска. Руководители партии и члены правительства на ленинском Мавзолее. Всё точь-в-точь как в былое мирное время.

Только редкость для этого дня – от снега бело кругом. Рано нынче мороз ударил. Падал снег всю ночь до утра. Побелил Мавзолей, лёг на стены Кремля, на площадь.

8 часов утра. Застыли на минуту стрелки часов на кремлевской башне.

Отбили куранты время.

Всё стихло. Командующий парадом отдал традиционный рапорт. Принимающий парад поздравляет войска с годовщиной Великого Октября. Опять всё стихло. Ещё минута. И вот вначале тихо, а затем всё громче и громче звучат слова Председателя Государственного Комитета Обороны, Верховного Главнокомандующего Вооружённых Сил СССР товарища Сталина.

Сталин говорит, что не в первый раз нападают на нас враги. Что были в истории молодой Советской Республики и более тяжёлые времена. Что первую годовщину Великого Октября мы встречали окружёнными со всех сторон. Что против нас тогда воевало 14 капиталистических государств и мы потеряли три четвёртых своей территории. Но советские люди верили в победу. И они победили. Победят и сейчас.

– На вас, – долетают слова до Митрохина, – смотрит весь мир, как на силу, способную уничтожить грабительские полчища немецких захватчиков.

Застыли в строю солдаты.

– Великая освободительная миссия выпала на вашу долю, – летят сквозь мороз слова. – Будьте же достойными этой миссии!

Подтянулся Митрохин. Лицом стал суровее, серьезнее, строже.

– Война, которую вы ведёте, есть война освободительная, война справедливая, – говорил Сталин. – Пусть вдохновляет вас в этой войне мужественный образ наших великих предков – Александра Невского, Дмитрия Донского, Кузьмы Минина, Дмитрия Пожарского, Александра Суворова, Михаила Кутузова! Пусть осенит вас победоносное знамя великого Ленина!

И сразу же после речи Верховного Главнокомандующего по Красной площади торжественным маршем прошли войска. Шла пехота, шли артиллерия и кавалерийские части, прогремели металлом танки.

Всё это здесь, на Красной площади, в такой тревожный час, казалось чудом. И вот войска, как в сказке, возникнув здесь, в центре Москвы, снова направлялись на фронт, туда, где совсем рядом решалась судьба и Москвы, и всего Советского Союза.

Шли солдаты. Шёл рядовой Митрохин. И с ним шагала песня:

Пусть ярость благородная
Вскипает, как волна, –
Идет война народная,
Священная война!

(С. Алексеев).

Примерный план сочинения-рецензии:

1. Вступление.

2. Основная часть:

а) назвать проблему;

б) прокомментировать проблему, приведя два примера из текста, пояснить значение каждого примера и указать смысловую связь между ними;

в) указать позицию автора;

г) указать своё отношение к поднятой проблеме.

3. Вывод.

5. Прочитайте отрывок из стихотворения А. Твардовского «Москва».

Зябкой ночью солдатской
В сорок первом году
Ехал я из-под Гжатска
На попутном борту.
Грохот фронта бессонный
Шёл как будто бы вслед.
Редко встречной колонны
Скрытный вспыхивал свет.

Тьма предместий вокзальных
И – Москва. И над ней
Горделивый, печальный
Блеск зенитных огней.
И просились простые
К ней из сердца слова:
«Мать родная, Россия,
Москва, Москва...»

1. Каково отношение лирического героя к Москве? Напишите небольшое сочинение, выразив своё отношение к проблеме, поднятой автором в стихотворном тексте.

2. Какие изобразительные средства использует автор?

А. С. ЕРЕМЕЕВА
г. Энгельс

У нас на уроке

Давайте поиграем!

(Материалы для урока)

I. Текст для чтения.

Действующие лица:

Учительница

Серёжа

Коля

Школа, группа продлённого дня. Учительница объясняет детям правила игры «Испорченный телефон».

Учительница. Так, сегодня я научу вас играть (заглядывает в книжку «Детские игры 6+») в «Испорченный телефон». Надо сесть на одну лавочку. Ведущий шепчет на ухо сидящему рядом игроку какое-нибудь слово. Второй передаёт слово третьему, третий – четвёртому, четвёртый – пятому, пятый – шестому, шестой – седьмому, седьмой – восьмому... А сорок девятый встаёт и говорит то, что расслышал.

Серёжа (*Коле, шёпотом*). Это как у нас дома. Мама говорит бабушке: «Передай Серёже, чтобы сходил на рынок, купил два килограмма картошки». А бабушка мне передаёт: «Мама просила, чтобы ты сходил в “Медтехнику”, купил мне слуховой аппарат». Она у нас плохо слышит.

Коля. А, понятно.

Учительница. Надо назвать соседу слово быстро и тихо, чтобы он ничего не понял. (Заглядывает в книжку «Детские игры 6+».) Короче говоря, суть игры – в организации передачи устного сообщения по цепочке, состоящей из как можно большего количества людей, и выявлении искажений его исходного содержания. Ну вот. Поняли?

Серёжа и Коля. Да!

Дети (*хором*). Не-е-е-е-ет!

II. Слово учителя.

Смысл игры «Испорченный телефон» учительница объясняет дважды: в первый раз достаточно понятно, а во второй очень сложно: «суть игры – в организации передачи устного сообщения по цепочке...» и т. д. Детям это последнее объяснение непонятно. Лучше было бы остановиться на первом объяснении и добавить только, что слово, которое произносит последний игрок, может оказаться очень смешным! А в этом и суть игры «Испорченный телефон» – посмеяться! Победителей и победённых в этой игре нет.

Игры очень разнообразны: они могут быть подвижными, ролевыми, настольными, компьютерными, командными, спортивными и другими. Их объединяет одно – **у каждой игры есть свои правила**. И прежде чем играть, надо изучить правила или договориться о них с теми, с кем собираетесь играть. Объяснение правил должно быть простым и понятным. При объяснении правил важно учитывать, сколько человек будет играть, какова роль ведущего (если он есть), что должны делать игроки, кто считается победителем.

III. Выполнение заданий.

Задание № 1

Определите, какой текст можно считать правилами игры, а какой – рассказом, в состав которого включено описание игры.

Текст № 1

Вышибалы

В этой игре могут участвовать 5–10 человек. По считалке выбираются два ведущих. Ведущие становятся друг напротив друга, а игроки – между ними. Когда все готовы, ведущие начинают вышибать игроков мячом. Когда остаётся один игрок на поле, то у него спрашивают, сколько ему лет. К этим годам прибавляется ещё один – именно столько раз в играке запускают мяч, пытаясь его вышибить. Если счёт заканчивается, а игрок ещё на поле, значит, он выиграл.

Текст № 2

Вся компания собралась, как обычно, под предводительством Габи на верхнем конце холмистой улицы Маленьких Бедняков, перед домом, где жил Фернан Дуэн. Десять ребят сидели по очереди на лошади без головы и мчались вниз. А внизу проходила дорога Чёрной Коровы. Тут всадник соскакивал наземь и, ведя лошадь за собой, быстро возвращался к товарищам. Те ждали его с нетерпением.

Однажды маленькая собачница Марион, спускаясь этак на лошади, сшибла какого-то старика. С тех пор было решено ставить внизу малыша Бонбона: он задерживал прохожих и предупреждал товарищей, когда приближался транспорт. Лошадь катилась на своих трёх железных колесах со страшным шумом. Это бывало чудесно! Чем ближе к дороге Чёрной Коровы, тем опаснее. Но именно это и придавало всему катанию особую прелесть. Внизу, у самого спуска, лошадь неожиданно взлетала на небольшой бугорок и с разбегу падала прямо на откос участка Пеке, позади которого начинались голые, серые поля.

Две секунды всаднику казалось, что он летит по воздуху. Если вовремя не затормозить пятками, то сразу кубарем – и хлоп со всего размаха о мостовую. У ребят это называлось «спланировать». Каждый раз, когда лошадь падала, её пустые бока ударялись о камни и издавали глухой звук. Туго ей приходилось, этой бедной лошадке!

Поль Берн. «Лошадь без головы»

Пер. Е. Воейковой

Задание № 2

Восстановите порядок предложений так, чтобы получились правила игры «Казак-разбойники».

1. Одна команда (разбойники) загадывает слово (желательно длинное и никому не знакомое) и, распределив буквы этого слова между членами своей команды, убегает.
2. Чем быстрее казаки узнают слово, тем лучше.
3. Игроки делятся на две команды.
4. В игре участвуют 10–12 человек.
5. Другая команда (казаки) считает до 100 и бежит ловить разбойников.
6. Потом команды меняются ролями: казаки становятся разбойниками, а разбойники – казаками.
7. Поймав разбойника, казаки могут его «пытать» (щекотать, дёргать за уши, щипать), чтобы выведать несколько букв из загаданного слова.
8. Если за отведённое время казаки разгадали слово, то они выиграли.
9. Игра, как правило, продолжается ограниченное количество времени.

Задание № 3

1. Определите, какое слово (или слова) в каждом предложении употреблено в несвойственном ему значении, замените его тем словом из правой колонки, которое подходит по смыслу. Где это необходимо, измените грамматическую форму слова.

Образец: По правилам настольной игры игроки бросают по очереди *артефакт*. – По правилам настольной игры игроки по очереди бросают *кубик*.

1. В комплект настольной игры входили четыре бонуса разных цветов: зелёного, красного, жёлтого и синего.	Фишка
2. За успешное прохождение миссии игроку был предоставлен очередной уровень: склад оружия и два самолёта.	Кубик
3. Важная фишка была возложена на смурфиков: они должны были спасти принцессу.	Бонус
4. Игрок, нашедший кубик, имеет больше шансов выиграть, чем тот, у кого этого кубика нет.	Миссия
	Артефакт
	Уровень

Словарик (приведены только те значения слов, которые имеют отношение к играм):

Артефакт – игровой предмет, условно обладающий магическими свойствами.

Бонус – дополнительное вознаграждение, премия.

Кубик – деревянный или пластмассовый брусочек в форме куба для складывания картинок, слов или фигур или маленький куб, на каждой грани которого изображены чёрные точки от одной до шести.

Миссия – задание, определённое поручение.

Уровень – ступень, достигнутая в развитии, степень этого развития (например, *высокий уровень знаний*).

Фишка – фигурка, кружок или кубик для счёта очков, ходов.

2. В разных играх по-разному называется период (время) игры. Соедините слова, обозначающие это понятие, с названиями соответствующих игр.

Раунд	Лото
Сет	«Что? Где? Когда?»
Гейм	Теннис
Тайм	Хоккей
Период	Шахматы
Партия	Футбол
Кон	

Задание № 4

Некоторые игры начинаются с выбора ведущего. Выбирают ведущего по считалочке. А вы знаете считалочки? Продолжите незаконченные считалочки. Выучите понравившиеся считалочки.

Эни, бэни, рики, таки, Буль, буль, буль, кораки, шмаки. Эус, бэус, краснадэус – батц!	На золотом крыльце сидели: ... Говори поскорей, Не задерживай Добрых людей!
---	---

Эни, бени, рама, Квинтер, финтер, жаба. Эники, беники Ели вареники, Эники, беники Трямс!	Вышел месяц из тумана ...
Плыл по морю чемодан, В чемодане был диван, На диване ехал слон. Кто не верит – выйди вон!	Шла машина мимо леса ...

Задание № 5

Прочитайте написанные учеником правила игры в прятки и рекомендации учителя по исправлению допущенных в этой работе ошибок. Составьте правила игры в прятки, учитывая рекомендации учителя.

Работа ученика	Рекомендации учителя
<p>Прятки</p> <p>(1) В эту игру играют много людей. (2) Все люди выбирают одного человека. (3) Который будет водить. (4) Когда уже выбрали, этот человек начинает считать. (5) Все начинают прятаться. (6) Вода не должен подглядывать за теми, кто прячется, и кого вода первым найдёт, тот и будет водить, когда остальных найдут.</p>	<p>Составляя текст о правилах игры, необходимо:</p> <p>1) последовательно указать:</p> <p>А) место, где будет проходить игра (это может быть стол, помещение, специально ограниченное площадка и т. д.);</p> <p>Б) количество игроков;</p> <p>В) условия игры;</p> <p>Г) кто будет считаться победителем;</p> <p>2) следить за тем, чтобы каждое предложение содержало в себе законченную мысль (фраза <i>Который будет водить</i> не может быть самостоятельным предложением; а предложение б вполне можно разделить на два, так как в нём две самостоятельные мысли);</p> <p>3) избегать неоправданного повторения слов (таким словом стал глагол <i>начинать</i> в предложениях 4 и 5);</p> <p>4) учитывать стиль речи. От выбора стиля речи зависит выбор слов. Например, слово <i>вода</i> возможно только в разговорном стиле речи, лучше использовать слово <i>ведущий</i></p>

Задание № 6

Выполните задание по выбору.

1. Вспомните, в какую игру вы любите играть. Запишите правила этой игры, пользуясь примерным планом:

- В чём смысл игры?
- Какова роль ведущего?
- Ход игры.
- Есть ли победитель в этой игре? Кто считается победителем?

2. Прочитайте начало повести Поль Берна «Лошадь без головы» (см. задание № 1). Представьте, что в компании Габриэля появился новичок. Расскажите ему, как ребята с улицы Маленьких Бедняков играют с лошадью без головы, т. е. составьте правила этой игры.

3. Писатель Юрий Яковлев пишет об игре в красавицу. Расскажите, пользуясь прочитанным текстом, о правилах этой игры. Можете воспользоваться вопросами:

- Сколько участников может быть в этой игре?
- Какова роль ведущего? (Или: что делает ведущий?)

- В чём заключается ход игры?
- Есть ли победитель в этой игре?

Мы любили свой двор. В нём никогда не было скучно. К тому же мы знали множество игр. Мы играли в лапту, в прятки, в штандар, в чижику, в ножички, в испорченный телефон. Эти игры оставили нам в наследство старшие ребята. Но были у нас игры и собственного изобретения. Например, игра в красавицу. <...>

Все становились в круг, и слова считалочки начинали перебегать с одного на другого:

– Эна, бена, рес...

Эти слова из какого-то таинственного языка были для нас привычными.

– Квинтер, контер, жес...

Мы почему-то любили, когда водила Нинка из седьмой квартиры, и старались, чтобы считалочка кончалась на ней. <...> Когда она выходила на середину круга, по правилам игры, мы начинали «любоваться» – каждый из нас пускал в ход вычитанные в книгах слова.

– У неё лебединая шея, – говорил один.

– Не лебединая, а лебяжья, – поправлял другой и подхватывал: – У неё коралловые губы...

– У неё золотые кудри.

– У неё глаза синие, как... как...

– Вечно ты забываешь! Синие – как море! <...>

Нам самим начинало казаться, что у неё все лебяжье, коралловое, жемчужное. И красивее нашей Нинки нет.

Когда запас нашего красноречия иссякал, Нинка принималась что-нибудь рассказывать.

– Вчера я купалась в тёплом море, – говорила Нинка, поёживаясь от холодного осеннего ветра. – Поздно вечером в темноте море светилось. И я светилась. Я была рыбой... Нет, не рыбой – русалкой. <...>

Тут кто-нибудь не выдерживал:

– Не может быть!

Нинка протягивала ему руку:

– Понюхай, чем пахнет?

– Мылом.

Она качала головой:

– Морем! Лизни – рука солёная.

Стояли мутные влажные сумерки, и было непонятно, идёт дождь или нет. Только на стекле возникали и лопались пузырьки. На мы чувствовали близость несуществующего моря – тёплого, светящегося, солёного.

Так мы играли.

Е. В. ПЕРЕСВЕТОВА
Москва

Рабочая тетрадь

Слитное и раздельное написание *не* с различными частями речи

Слитное и раздельное написание *не* с глаголами

1. Прочитайте выразительно текст. Какова его основная мысль? Графически объясните правописание *не* с глаголами. Сделайте вывод: как чаще всего пишется *не* с глаголами.

Ремесла не иметь:
Не кроить, и не шить,
И стога не вершить,
Не работать резцом
И не стать кузнецом.
Ничего не уметь –
Как души не иметь.
(П. Елфимов).

2. Подберите к данным существительным однокоренные глаголы. Как они пишутся с *не* и почему? С глаголами запишите словосочетания. В словосочетаниях обозначьте главное слово.

Образец. Ненависть – ненавидеть; ^хненавидеть ложь.

Недосол – ...; нездоровье – ...; негодование – ...; недомогание – ...; неволя – ...

3. Разберите данные глаголы по составу. Запишите с одним из них (на выбор) простое предложение с обращением. Начертите пунктуационную схему предложения.

Недоумевать, невзлюбил, недодаёт, невыполняешь, недолюбливают, недолюют, нежиться.

4. С данными словами составьте и запишите простые предложения со сравнительным оборотом. Начертите пунктуационную схему одного из записанных вами предложений (на выбор).

Невзлюбить, не любить; нездоровиться, не здороваться; недожечь, не жечь.

5. Спишите, заменяя выделенные слова и сочетания слов глаголами, которые пишутся с *не* слитно. (Меняйте форму слова по необходимости.)

1. Все возмущались.
2. Нельзя принуждать.
3. Он чувствует себя плохо.
4. Не любить трусость и предательство.
5. Друзья удивляются.

Слова для справок: неволить, нездоровится, негодовать, ненавидеть, недоумевать.

6. Спишите пословицы, добавив вместо пропуска подходящие по смыслу глаголы с частицей *не*. В выделенном слове поставьте ударение.

1. Волков бояться – в лес _____.
2. Что написано пером, то _____ топором.
3. В решете воды _____.
4. Кашу маслом _____.
5. Худой сетью рыбы _____.
6. _____ над старым: и сам будешь стар.
7. _____ бы счастья, да несчастье помогло.

В каком значении употребляется слово *худой* в пословице 5? Какие ещё пословицы и поговорки вы знаете, где употребляются глаголы с *не*? Запишите одну из них.

7. Поставьте ударения в глаголах. Составьте и запишите с одним из простое осложнённое предложение. Начертите пунктуационную схему предложения.

Не звонят, не поняла, не ждала, не балуйся, не был, не была, не жил, не жила.

8. Выпишите из орфографического словаря 3–5 глаголов, которые без *не* не употребляются. Письменно объясните их значение. В случае затруднения обратитесь за помощью к любому толковому словарю русского языка.

9. Скажите, почему в каждом из данных глаголов невозможно раздельное написание *не*. Запишите эти глаголы в форме 2-го лица единственного числа и разберите их по составу.

Ненавидеть – _____; негодовать – _____; невзлюбить – _____;
недоплачивать – _____; недосмотреть – _____; недожечь – _____.

10. Запишите данные глаголы в форме 3-го лица единственного и множественного числа. Составьте и запишите с одним из глаголов в форме 3-го лица сложное союзное предложение. Начертите пунктуационную схему предложения.

Не держать – _____;
не смотреть – _____;
не дышать – _____;
не хотеть – _____;
не видеть – _____.

11. Напишите сочинение-повествование по данному началу. Озаглавьте текст. Используйте в своём сочинении, где необходимо, глаголы с *не*.

Воскресенье. По привычке в этот день дома мне не сидится ...

12. На какие реплики диалога можно ответить следующими фразами? Запишите эти мини-диалоги.

- _____
- Просто невзлюбила нас.
- _____
- Не было ни гроша, да вдруг алтын.
- _____
- Друг мой, не выдай меня!
- _____
- Нет, не вспомню.
- _____
- Я не умею ненавидеть.

13. Напишите отзыв на любой просмотренный вами художественный фильм российского режиссёра. Используйте в своём отзыве, где это необходимо, глаголы, которые пишутся с *не* слитно и раздельно.

14. Напишите развёрнутый ответ на вопрос: «Какие школьные предметы вам не нравятся и почему?» Используйте при ответе не менее семи глаголов, существительных и прилагательных с *не*. Объясните слитное и раздельное написание *не* со словами данных частей речи.

15. Подготовьтесь к словарному диктанту. Устно объясните правописание *не* с глаголами. С 2–3 словосочетаниями составьте и запишите сложные предложения. Произведите их синтаксический разбор.

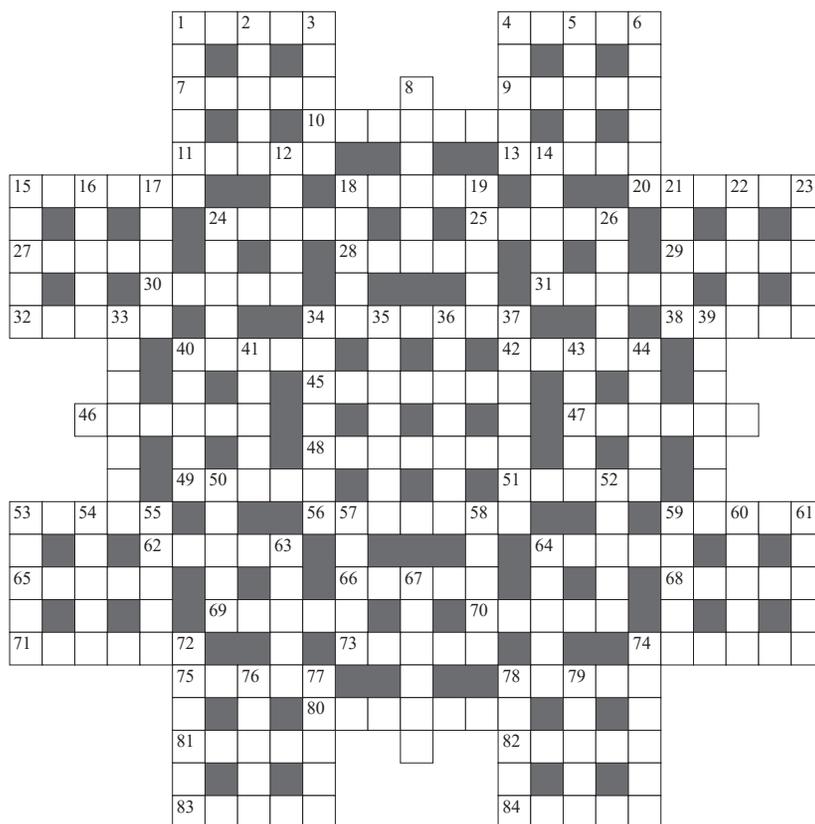
1. Не сомневаюсь в успехе; не зажёл костёр; невыполнить план; зрители не досмотрели спектакль до конца; недоглядеть опечатку в тексте; недожечь известь; недослать журнал; не услышал шагов; девочка ненавидела манную кашу; не упади с лошади; не хочу учиться; не успеваешь сделать уроки; нам несдобровать; не кричите в классе; не обманывай меня; не разбейте вазу; не любишь спорт; не желаю слышать; мне тебя не понять; не тревожьте птиц; не нарушайте тишину; не зову в гости; не смог измерить площадь; не просил приходить; его не удержать; не хотел неволить; недогрузить машину зерном; недоплатил три рубля; ненавидеть хамство; недосмотрела за собственным сыном; не пожал руки; не хотелось вставать; не верь лъстецу; не пошли к врачу; не выступают с заявлением; не обнял отца; недоставало терпения; не хватало времени; всё не вмещается.

2. Невзвидеть света; не доставать до потолка; недобрать слушателей на курсы; он что-то недоговаривает; недосчитаться кур; я вас обоих не понимаю; не заплатил налоги; не узнал снегиря; совсем меня не удивил; мама с годами не меняется; не спеши на встречу с друзьями; не смог решить задачу; не тоскуйте обо мне; не скрывай свою печаль; даже не взглянул на меня; не будь занудой; ещё не взошла полная луна; на помощь не придёт; не чувствуешь боли; не горит ярко; не скачет, а летит; не поздоровался с учителем; бабушке нездоровится; не прячь глаз; не теряй времени; не слышит вопроса; не сумел разгадать кроссворд; несчастье нас не миновало; недовесить гречневой крупы; не растут здесь кипарисы; не нарушайте режим дня; всё ему неймётся; не готовятся к экзаменам; не радуется жизни; не любят работать в саду.

3. Негодовать против рабства; недостаёт изящества; недожать штангу; не убедил меня; сильно не плачь; не понимает задание к упражнению; не дружу с неряхой; невзлюбил чужой край; не возвращайся в прошлое; не визжите от радости; не коснутся нас невзгоды; не покроется льдом река; не читаешь совсем книгу; путь далёкий меня не влечёт; недоделал для брата самолётик; не проходят в дверь; давно не навещал дедушку; не разгорелась ещё заря; совсем не хромает; не собрали весь урожай; не достают до окна рукой; недосолить борщ; не сберёг здоровье; не умею готовить уху; не поедem в цирк; не может танцевать; не сдавайся непогоде; не приносит писем почтальон; не съел весь суп; не вступаю в споры; не отыщешь сейчас белых грибов; не попал в цель; не перешёл улицу; не будет больше встреч.

Л. Г. ЛАРИОНОВА
Ростов-на-Дону

Кроссворд



По горизонтали. **1.** Часть ноги. **4.** Имя совы в повести К. Чуковского «Доктор Айболит». **7.** Французский художник XIX в. **9.** Французский исследователь Мирового океана. **10.** Дворянский титул в феодальной Франции. **11.** Вулкан в Исландии. **13.** Древний русский город. **15.** Разговор. **18.** Герой Я. Гашека. **20.** Военный трёхмачтовый парусник. **24.** Отверстие в кратере вулкана. **25.** Советский писатель-сатирик. **27.** Героиня оперы Р. Вагнера «Летучий голландец». **28.** Залив Азовского моря в Крыму. **29.** Государство в Западной Африке. **30.** Устаревшее наименование представителя удмуртского народа. **31.** Французский живописец и график XIX в. **32.** Печатное издание. **34.** Русский ботаник – дедушка А. Блока. **38.** Река, упоминаемая в «Слове о полку Игореве». **40.** Озеро в Вологодской области. **42.** Автор пьесы «Стакан воды». **45.** Название игральной карты, которое повторял безумный Германн. **46.** Устаревшее название пещеры. **47.** Английский астроном, чьё имя увековечено в названии кометы. **48.** Белогвардейский генерал, отказавшийся служить Гитлеру. **49.** Английский писатель-фантаст. **51.** Название буквы старой русской азбуки. **53.** Остров в Эгейском море. **56.** Длинная охотничья плеть. **59.** Муж-подкаблучник – персонаж комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». **62.** Площадка, залитая льдом. **64.** Французский утопист. **65.** Нерабочие дни. **66.** Имя белки в сказке С. Лагерлёф «Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями». **68.** Город, в котором находится театр «Ла Скала». **69.** Роман Б. Пруста. **70.** Химический элемент. **71.** Другое название первоцвета эритрониума. **73.** Часть руки. **74.** Устройство, о сохранности которого беспокоились газели в сказке К. Чуковского «Телефон». **75.** Русский комедиограф XVIII в. **78.** Крупное сражение.

80. Музыкальное произведение или его часть, исполняемые в медленном темпе. **81.** Сплав железа с углеродом. **82.** Местность на берегу Финского залива, откуда доставлен валун для пьедестала памятника Петру I. **83.** Порода собак. **84.** Украшение для дамской шляпки.

По вертикали. 1. Пресноводная губка, из которой получают одноимённое лекарственное средство. **2.** Название усадьбы Тушина в романе И. А. Гончарова «Обрыв». **3.** Автор повести «Три толстяка». **4.** Пучок цветов. **5.** Французский поэт-романтик. **6.** Имя французского композитора Адана – автора балета «Корсар». **8.** Автор романа о комсомольском антифашистском подполье в Краснодаре Луганской области во время Великой Отечественной войны. **12.** Торговая палатка. **14.** Незавершённый роман М. Ю. Лермонтова. **15.** Устаревшее название оборванца-маргинала. **16.** Зимнее детское средство передвижения. **17.** Приток Дуная. **18.** Большая дорога с твёрдым покрытием. **19.** Декоративная ваза, в которую помещают цветочный горшок. **21.** Старинный смычковый струнный инструмент. **22.** Старинная английская золотая монета. **23.** Город в Амурской области – столица БАМа. **24.** Биография святого. **26.** Контекстуальный антоним в названии басни И. А. Крылова и комедии А. Н. Островского. **33.** Настоящая фамилия А. Ахматовой. **34.** Лёгкое парковое строение для отдыха. **35.** Речка в Суздале. **36.** Насекомое-вредитель – долгожитель на Земле. **37.** Наездник. **39.** Музыкальное произведение или его часть, исполняемые в быстром темпе. **40.** Техника росписи ткани. **41.** Древнегреческая мелкая монета. **43.** Спортивная командная игра с овальным мечом. **44.** Распоряжение Папы Римского. **50.** Ядовитое растение. **52.** Химический элемент. **53.** Первоначальный род занятий апостола Петра. **54.** Имя царя в «Сказке о золотом петушке» А. С. Пушкина. **55.** Стихотворение А. Блока. **57.** Заяц, сохраняющий окраску зимой и летом. **58.** Река на Урале и в Западной Сибири, приток Тобола. **59.** Резной камень с выпуклым или углублённым изображением. **60.** Напарник Филле – один из воришек в повести А. Линдгрена «Малыш и Карлсон, который живёт на крыше». **61.** Трагедия П. Б. Шелли. **63.** Лондонский сленг. **64.** Официальный язык Ирана. **67.** Автор пьесы «Сирано де Бержерак». **72.** Имя, под которым выступает Ю. Олеша в произведении В. Катаева «Алмазный мой венец». **74.** Столица Татарстана. **76.** Река, на которой русские войска П. А. Румянцева в 1770 г. разгромили главные силы турецкой армии. **77.** Портовый город во Франции. **78.** Город в Тульской области, славный своей пастилой. **79.** Разновидность дивана.

ОТВЕТЫ Кроссворд (2020. – № 1)

По горизонтали. 3. Хорезм. **5.** Бельгия. **8.** Сундук. **11.** Кассио. **14.** Арабика. **17.** Жанна. **18.** Милле. **19.** Атты. **20.** Балканы. **21.** Ночь. **22.** Трава. **25.** «Шуаны». **28.** Повод. **30.** Виза. **31.** Дели. **32.** Ликург. **33.** Пекюше. **34.** Чудь. **36.** Жбан. **38.** Гелла. **39.** Хобот. **42.** Батат. **45.** Рамо. **46.** Именины. **47.** Рона. **48.** Кашка. **49.** Кобра. **50.** Рапалло. **53.** Невада. **55.** Волгин. **57.** «Володя». **58.** Равель.

По вертикали. 1. Урду. **2.** Салда. **4.** Муха. **5.** Бари. **6.** Кунжут. **7.** Микены. **9.** «Динка». **10.** Кааба. **11.** Камыш. **12.** Салда. **13.** Петров. **15.** Быково. **16.** Качели. **23.** Риальто. **24.** Внуково. **26.** Устюжна. **27.** Надежда. **28.** «Порог». **29.** Диета. **34.** «Чочара». **35.** Глинка. **37.** Ночное. **39.** Хоккей. **40.** «Бишка». **41.** Тиара. **42.** Быков. **43.** Тобол. **44.** «Трагик». **51.** Петя. **52.** Лувр. **54.** Даль. **56.** Олег.

Русский язык в школе и дома. 2020. № 2. 1–24

Редакция:

Т. А. Боброва, А. Е. Куманьева (главный редактор)

Компьютерная вёрстка – 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». 2020

О системе обучения сочинению

Необходимость системы в обучении сочинениям ни у кого не вызывает сомнений. Но решается этот вопрос по-разному. <...> Особенность разработанной нами системы состоит в том, что в ее основу положена идея развития у учащихся определенных умений связной речи. Вычленение этих умений позволяет определить критерий, с помощью которого можно установить сложность сочинений и последовательность в работе над ними.

Основные умения

Какими же умениями должен овладеть ученик? Анализ процесса работы над сочинениями, изучение методической литературы, а также учет типичных недочетов ученических сочинений показывают, что основными из этих умений являются следующие.

Умение вдумываться в тему, осмысливать ее границы, умение раскрывать тему сочинения. Ученик должен понимать, к чему обязывает его каждое слово в формулировке темы. <...>

Умение подчинять свое сочинение определенной (основной) мысли. Она может быть ясна из формулировки темы. Если же основная мысль не подсказывается формулировкой темы, ее надо найти. <...>

Перечисленные выше умения требуют отбора материала с точки зрения темы и основной мысли сочинения. Но в определенных случаях этого бывает недостаточно – требуется умение собрать материал для сочинения. Именно это умение обеспечивает его содержательность. <...>

Так как источником для сочинений учащихся в школе является сама жизнь или ее отражение в книгах и живописи, нужно научить наблюдать, работать с книгой, смотреть картину. Воспитание этих умений и лежит в основе умения собирать материал для сочинения.

Умение систематизировать материал. Это умение опирается на умение собирать и отбирать материал. Без отбора не может быть систематизации. В то же время в некоторых случаях недостаточно лишь отобрать факты, необходимо их еще сгруппировать и определить последовательность подачи материала в сочинении. Поэтому, говоря о систематизации материала, мы имеем в виду как умение отбирать материал, так и умение продумывать последовательность изложения, план, связь отдельных частей.

Умение строить сочинение в определенной композиционной форме. Для того чтобы ученик овладел этим умением, необходимы специальные разъяснения об особенностях построения рассказа, описания, рассуждения и соответствующие упражнения.

Умение правильно и «хорошо» выражать свои мысли. Правильно – значит в соответствии с нормами литературного языка, «хорошо» (по выражению В. Г. Белинского), т. е. точно, ясно, в соответствии с речевой ситуацией и задачей высказывания. <...>

Большую роль в этом играет специальная подготовительная работа, которую проводит учитель. <...>

Умение исправлять, переделывать, улучшать написанное, т. е. умение его совершенствовать. Это умение должно основываться на воспитании у учащихся самокритичного отношения к результатам своей работы. Это умение немаловажно также без развития у школьников языкового, в том числе и стилистического, чутья, потребности контролировать себя, неоднократно возвращаться к написанному. Умение находить в своем сочинении отклонения от темы, ненужные подробности, отсутствие связи, непоследовательность в изложении мыслей и т. п. – залог успеха в работе над сочинением. <...>

Нельзя учить всем умениям сразу, как мы не учим сразу всем орфографическим и пунктуационным умениям. Очевидно, нужно постепенно переходить от умения к умению. При этом языковые умения отрабатываются в определенной системе на уроках грамматики, лексики, словообразования и др., последовательность же обучения сочинению не подчиняется логике изучения отдельных разделов школьного курса русского языка. <...>

Ясно одно: начинать нужно с работы над самыми простыми сочинениями. <...>

(Система обучения сочинениям в 4–8 классах / под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1973. – С. 14–21.)

