

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И. Н. УЛЬЯНОВА»

Историко-филологический факультет

Кафедра русского языка, литературы и журналистики

РУССКОЕ СЛОВО

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
«Языковая личность и текст»
(в рамках Всероссийского научного форума «Личность и текст
в образовании XXI века», посвящённого 100-летию
профессора Е. И. Никитиной)

Выпуск 15

Ульяновск
2023

УДК 811.161.1 (07)
ББК 74.268.1 Рус
Р89

Печатается по решению редакционно-издательского совета
ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова»

Редакционная коллегия:

Е. В. Баканова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», доцент – ответственный редактор.

О. Н. Дмитриева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», доцент.

Рецензенты:

В. Н. Артамонов, доктор филологических наук, зав. кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», доцент, член-корреспондент РАН.

Н. В. Шинкарова, кандидат филологических наук, доцент кафедры философии, истории и экономической теории ФГБОУ ВО Ульяновский ГАУ.

Р 89 Русское слово: Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Языковая личность и текст» (в рамках Всероссийского научного форума «Личность и текст в образовании XXI века», посвящённого 100-летию профессора Е.И. Никитиной). Выпуск 15 / Отв. редактор Е.В. Баканова. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2023. 144 с.

Выпуск 15 ежегодного сборника «Русское слово» содержит материалы Всероссийской научно-практической конференции «Языковая личность и текст» в рамках Всероссийского научного форума «Личность и текст в образовании XXI века», посвящённого 100-летию профессора Е. И. Никитиной. Сборник включает мемориальную часть, а также статьи по проблемам современных лингвистики и литературоведения и актуальным вопросам обучения и воспитания средствами языка и литературы. Материалы могут быть интересны и полезны учителям русского языка средних общеобразовательных школ, лицеев и гимназий; преподавателям средних специальных и высших учебных заведений; аспирантам и студентам филологических факультетов вузов.

УДК 811.161.1 (07)
ББК 74.268.1 Рус

© Коллектив авторов, 2023
© ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2023



Екатерина Ивановна Никитина

(25.08.1923 – 18.02.2006)

Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель.

Л. Н. Толстой

БИОГРАФИЯ Е. И. НИКИТИНОЙ

Родилась Екатерина Ивановна Никитина 25 августа 1923 года в селе Козловка Тагайского района Ульяновской области в крестьянской семье. Школа в селе была только начальная малокомплектная, поэтому с 5 класса приходилось идти шесть километров в соседнее село, но тяга к знаниям была так сильна, что маленькая девочка в любую погоду проделывала этот путь и всегда получала только отличные отметки.

После окончания школы вопроса «Кем быть?» перед ней не стояло. Самое важное дело – нести знания ребятишкам. Педагогическое училище окончено с отличием, и получено направление в Ульяновский педагогический институт.

Великая Отечественная война. Оба корпуса институтского общежития заняты под госпиталь. Жить негде. С трудом устроилась у дальних родственников. Бесплатно. Но на каких условиях? Мыть полы, стирать на всю большую семью, колоть дрова, носить воду из дальней колонки – и всё за то, чтобы иметь право спать вместе с бабушкой на сундуке в кухне...

Но самым страшным оказался запрет хозяйки на «коптилку». Что делать? Учиться кое-как? Этого она НИКОГДА не могла себе позволить. И нашла выход из, казалось бы, безвыходного положения: стала ночевать в институте. Там электролампочки, хотя и вполнакала, горели всю ночь. Сдвинув под лампочкой четыре учебных стола, ставила на них стул – и читала... Уборщицы, приходившие рано утром мыть полы, сначала удивлялись, потом привыкли, а потом рассказали о ней декану факультета Петру Сергеевичу Бейсову, вчерашнему фронтовику, комиссованному из армии после тяжёлого ранения. Узнав об этом, он разрешил ей заниматься по ночам в своём кабинете. Зато в зачётной книжке все оценки были отличные!

Первая запись в трудовой книжке:

«1946. 1 августа. Зачислена на должность преподавательницы русского языка и литературы 8–10 классов в 6-ю мужскую среднюю школу г. Ульяновска».

Четыре года работы с мальчишками – и множество верных друзей на всю жизнь. Мало кому удаётся сохранить школьную дружбу на всю жизнь, но первые выпускники Е. И. Никитиной собираются каждые пять лет обязательно... «Екатерина Ивановна учила нас так, что в любой момент без всякой подготовки любой из нас мог написать сочинение на любую тему как минимум на „четыре“», – вспоминают они.

10 января 1953 года – переведена учителем русского языка и литературы в 1-ю мужскую среднюю школу г. Ульяновска. Здесь определилась у Екатерины Ивановны главная цель жизни – сделать русский язык одним из самых любимых и нужных для учащихся предметов; воспитывать любовь и бережное отношение к родному слову; учить ребёнка не только смотреть и слушать, но видеть и слышать, а главное – не переставать удивляться. Поэтому цель каждого её урока – воспитывать любовь и уважение к языку, а сделать это можно только на материале связного текста. Поэтому на всех её уроках звучат образцовые тексты – строки её любимых Пушкина и Тургенева, Пришвина и Паустовского.

Много лет Е. И. Никитина работала в школах Ульяновска, но связь с 1 школой не прерывалась практически всю жизнь: сюда водила она студентов на свои уроки; здесь проходили апробацию её идеи, изложенные в научных трудах и школьных учебниках. Здесь впервые по заслугам оценен её труд: указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 7 декабря 1959 года Екатерине Ивановне Никитиной присвоено звание «Заслуженный учитель школы РСФСР».

Ещё работая в школе, Екатерина Ивановна публиковала статьи по вопросам изучения русского языка и литературы в «Учительской газете», в журнале «Русский язык в школе», в различных методических сборниках.

С октября 1963 г. жизнь Екатерины Ивановны связана с Ульяновским государственным педагогическим институтом. 60 лет безупречной работы. За эти годы в трудовой книжке 34 благодарности, четыре приказа о занесении на Доску Почёта института; 4.12.1976 г. – имя Е. И. Никитиной навечно занесено в Книгу Почёта института.

Постановлением Главы администрации Ульяновской области от 24 декабря 1994 года № 230 имя Е. И. Никитиной занесено в Золотую книгу Почёта под № 2 (под № 1 в этой книге – фамилия В. И. Ульянова-Ленина) и Е. И. Никитиной присвоено звание «Почётный гражданин Ульяновской области».

Научная и учебно-воспитательная работа Е. И. Никитиной отмечена многими наградами: орденом Трудового Красного знамени, медалью К. Д. Ушинского, Большой Золотой Медалью ВДНХ, медалью «За доблестный труд», медалью «Ветеран труда», Почётными Грамотами Министерства просвещения РСФСР и Ульяновской области.

В 1965 г. Екатерина Ивановна успешно защитила кандидатскую диссертацию «Связный текст на уроках грамматики как средство

развития связной речи учащихся», получившую высокую оценку специалистов. Вскоре материалы диссертации были изданы отдельной книгой как пособие для учителя, которое стало настольной книгой каждого учителя-словесника.

Продолжая традиции лучших методистов прошлого, Е. И. Никитина обозначила проблему, актуальную и по сей день, – органичное соединение в процессе преподавания русского языка вопросов лингвистической теории и правописания с работой по развитию речи учащихся.

Начиная с 1968 года в издательстве «Просвещение» многотысячными тиражами выходили её книги для чтения в 1, 2, 3 классах «Родное слово», а также методические указания к ним.

В первой половине семидесятых годов XX века она с соавторами (М. С. Васильевой, Л. А. Горбушиной и М. И. Омороковой) опубликовала новые учебные пособия для чтения в 1, 2, 3 классах под названием «Родная речь» и методические указания к ним.

Екатерина Ивановна не кабинетный учёный. Она часто выступала перед учительской аудиторией разных городов страны. Это были и доклады на конференциях, семинарах, и открытые уроки, на которых она утверждала свои методические идеи.

Список книг и статей Е. И. Никитиной насчитывает около ста названий, самые известные из них: «Связный текст на уроках русского языка», «Родное слово» (книги для чтения в 1–3 классах и методические указания к ним), «Уроки русского языка в 5 классе», «Уроки русского языка в 8 классе». Эти книги дают пример практической реализации такого построения урока русского языка, которое позволяет в комплексе формировать коммуникативную, языковедческую и культуроведческую компетенции учащихся.

В 1982–1987 годах в качестве экспериментального учебного пособия по развитию речи учащихся 4–6 классов вышла «Русская речь» Е. И. Никитиной. Затем эти книги, значительно переработанные и дополненные, были изданы отдельно для 5, 6, 7, 8, 9, 10 классов и переиздаются до сих пор.

Учебник Е. И. Никитиной «Русская речь» – новый тип учебника, впервые созданный для школьника, призванный помочь становлению разных видов речевой деятельности учащихся с учётом речевой ситуации. Эти пособия представляют тщательно продуманную систему работы по развитию речи школьников; книги насыщены образцовыми текстами, богатым иллюстративным материалом, интересными

заданиями, примерами детских сочинений. Каждая книга сопровождается методическими рекомендациями для учителя.

В 1994 году Екатерина Ивановна избрана на должность профессора кафедры русского языка Ульяновского государственного педагогического университета.

За создание учебно-методических пособий по развитию речи для 5–9 классов профессору Е. И. Никитиной присуждена Премия Правительства Российской Федерации в области образования за 1998 год.

В последние годы жизни Е. И. Никитина продолжала вести плодотворную научно-исследовательскую и учебную работу. В издательстве «Дрофа» выходят созданный ею учебник «Русская речь. Развитие речи» – элективный курс для 10 класса – и методическое пособие к нему. Екатерина Ивановна до последних дней своей жизни не теряла связи со школой, её волновали актуальные вопросы методики преподавания русского языка.

С 1992 года Е. И. Никитина руководит аспирантурой. Под её руководством написаны и защищены семь кандидатских диссертаций.

Студенты и коллеги знали Екатерину Ивановну не только как строгого и требовательного профессора, но и как доброго, открытого, отзывчивого человека, всегда готового прийти на помощь. Екатерина Ивановна – человек высокой нравственности, кристальной честности, принципиальности. Она является примером огромного трудолюбия и преданности делу своей жизни.

18 февраля 2006 года Екатерины Ивановны не стало. Каждый год в февральские дни в школах Ульяновской области проводится акция «Открытый урок русского языка», а в педагогическом университете – День памяти выдающегося человека, талантливого учителя и замечательного учёного – Екатерины Ивановны Никитиной.

ВСПОМИНАЯ УЧИТЕЛЯ

Е. Ф. Галушко

СЕКРЕТ МАСТЕРА («ВВЕДЕНИЕ В МЕТОДИКУ РУССКОГО ЯЗЫКА» ОТ ЕКАТЕРИНЫ ИВАНОВНЫ НИКИТИНОЙ)

Аннотация. Автор рассматривает материалы лекций, прочитанных Екатериной Ивановной Никитиной в рамках курса «Введение в методику русского языка». Отдельное внимание уделяется лекции «Обучение пунктуации в школе», показывается, как лекционные данные применяются при подготовке студентов-журналистов УлГПУ им. И.Н. Ульянова. Делается попытка объяснить феномен мастерства выдающегося методиста.

Ключевые слова: методика, русский язык, пунктуация, личность.

E. F. Galushko

MASTER'S SECRET (INTRODUCTION TO THE RUSSIAN LANGUAGE METHODOLOGY BY EKATERINA IVANOVNA NIKITINA)

Abstract. The author presents lecture materials read by Ekaterina Ivanovna Nikitina in the course *Introduction to the Russian Language Methodology*. The lecture *Teaching Punctuation at School* is focused and shown how data is used in tutoring students, future journalists of the Ulyanov's Ulyanovsk State Pedagogical University. The phenomenon of the outstanding methodologist's mastery is sought to explain.

Keywords: methodology, the Russian language, punctuation, personality.

Несколько десятилетий назад Екатерина Ивановна Никитина читала¹ курс «Введение в методику русского языка» у только что поступивших на истфил студентов тогда ещё УлГПИ. Среди тех студентов была и я. Этот небольшой курс оставил очень яркое впечатление: он волшебным образом «врезался в память», ни разу ничего похожего потом я не слышала.

Очень чёткая структура всех лекций: 1) к пониманию терминов (давались, как правило, 3 или 4 ключевые дефиниции, необходимые для понимания той или иной темы); 2) разновидности дидактического материала, варианты наглядности на уроках русского языка (все классификации были практически исчерпывающими); 3) требования к текстам, упражнениям, грамматическим схемам и т. д. (включая форму подачи материала); 4) выводы.

Очень важно, что, как видится сегодня, все лекции были концентрированными выводами, сделанными Екатериной Ивановной в процессе её научно-лингвистической и методической работы.

Выразительная речь лектора. Сколько ярких фраз было посвящено роли русского языка в жизни ребёнка! Русский язык – *национальное богатство, язык дисциплинирует, развивает устойчивое внимание.*

И главное – примеры, предложенные Екатериной Ивановной.

Перечислю ключевые темы курса: «Задачи изучения русского языка в школе», «Дидактический материал к урокам русского языка», «Тексты как дидактический материал урока», «Наглядность на уроках русского языка», «Некоторые виды работ», «Обучение пунктуации в школе», «Работа над описанием в школе».

Екатерина Ивановна всегда подчёркивала важнейшую миссию учителя русского языка – повышать уровень общего развития ребёнка, воспитывать сознательное отношение к труду, патриотизм, развивать логическое мышление.

Известно, что лексикографы определяют мышление следующим образом: «1. Отражение в сознании человека существенных свойств, причинных отношений и закономерных связей между объектами и явлениями <...> 2. Внутренний процесс создания суждений и умозаключений с использованием понятий» [2]. Екатерина Ивановна выделяла первый слог в слове мышление, когда говорила, и объясняла студентам этот термин как *развитие познавательных процессов*, подчёркивала, что *науку интересуется общее в различном: ученик учится находить общее в конкретных явлениях, таким образом, развивается абстрактное мышление.*

Е.И. Никитина на каждой лекции показывала, как развивать мышление ребёнка, развивая нас. Её практические рекомендации напоминали огранённые алмазы, казалось, бери и пользуйся, но, что удивительно, Екатерина Ивановна заряжала нас бóльшим желанием – желанием искать «эти алмазы» самим.

На лекциях Е.И. Никитиной звучала хорошая поэзия и проза. В её изумительном исполнении! Известные авторы – Максим Горький, Константин Ушинский, Самуил Маршак, Овсей Дриз, Вадим Шефнер, Людмила Татьяничева... и незнакомые: Галина Демыкина, Владимир Говарков. Деликатно, пунктиром, демонстрировалась ценность этих текстов при изучении лингвистических тем. Например, фрагмент текста из повести Валентина Катаева «Белеет парус одинокий» был бы хорош

при изучении однородных и неоднородных определений; произведение Артура Рубинштейна «Памятники литературным героям» – при изучении дополнения в 7 классе. Читалось, например, глубокое по смыслу стихотворение Агнии Барто «Дарю тебе сердце» (сборник «Переводы с детского»), и было важным, по мнению Екатерины Ивановны, использовать этот текст для объяснения структуры определённо-личных предложений. И всегда Екатерина Ивановна думала о дальнейших лекциях. Она так отбирала упомянутые выше примеры, что готовила нас к восприятию одной из последних тем, темы, посвящённой пунктуации. Всегда поражала эта связанность материала, преемственность и нацеленность на перспективу!

О лекции «Обучение пунктуации в школе» попробую рассказать подробнее. Почему именно об этой? В ходе своей преподавательской деятельности постоянно сталкиваюсь с мнением будущих журналистов и филологов, что пунктуационные ошибки не мешают восприятию текста. Следовательно, и отношение к таким ошибкам у студентов часто извинительное. Приходится переубеждать. В этом помогает обращение к материалам лекции Екатерины Ивановны Никитиной.

Екатерина Ивановна посвятила пунктуации достаточно много времени в своём курсе.

Началась лекция с определения терминов «пунктуация», «пунктограмма», «интонация», «интонема». Говоря о назначении пунктуации (*наиболее полно и точно передавать смысл высказывания на письме*), Екатерина Ивановна вспомнила фрагмент рассказа Константина Паустовского «Случай в магазине Альшванга»: «Ещё Пушкин говорил о знаках препинания. Они существуют, чтобы выделить мысль, привести слова в правильное соотношение и дать фразе лёгкость и правильное звучание. Знаки препинания – это как нотные знаки. Они твёрдо держат текст и не дают ему рассыпаться» [1].

Потом мы (студенты) слышали о трёх принципах русской пунктуации, пунктуационных подсказках при постановке знаков препинания (иногда ложных), о многозначности знаков препинания. Екатерина Ивановна называла страницы учебников, статей, методических пособий, где мы могли найти по данным вопросам дополнительную информацию.

Далее – требования к грамматическим схемам (настаивала лектор на едином оформлении схем от 1 класса до вуза, рассказала о разночтениях в использовании, например, знака О как символа однородного члена и обращения в разных пособиях; говорила

о разновидностях схем); упражнения и другие виды работ по формированию пунктуационных навыков.

Можно ли формировать искомые компетенции с помощью таких упражнений у выпускников школы? Конечно! Рекомендации Екатерины Ивановны универсальны и актуальны.

Например, 1 этап. Использование готового дидактического материала, который запоминается без изменений (пунктуационный разбор текста). Так мы с будущими журналистами в рамках курса «Журналистика печатных СМИ» анализировали текст Василия Пескова «Плѣс», в котором рассматривали примеры использования тире. Кроме того, обращали внимание на стечения знаков препинания.

При изучении фонетики современного русского языка готовили выразительное чтение публицистического текста, а выразительное чтение Екатерина Ивановна считала одним из видов работ, формирующих пунктуационные навыки.

Когда студенты-журналисты начали сами писать, то с каждым представленным текстом количество пунктуационных ошибок уменьшалось. Многие стали осознавать проблему и внимательнее относиться к подготовке текста.

В начале обучения рейтинг пунктуационных ошибок (в текстах репортажей, интервью, статей, житейских историй, зарисовок) был таков (по убыванию): 1) смешение тире и дефиса, 2) отсутствие знака между главным и придаточным предложением, 3) отсутствие запятой при вводных словах, 3) отсутствие знаков препинания при однородных членах предложения, 4) лишние знаки препинания.

К концу семестра студенты чётче стали понимать структуру сложноподчинённых предложений, правильно вводили в текст однородные члены и вводные слова, реже путали тире и дефис.

Работа предстоит длительная, конечно.

Хорошим подспорьем для педагога в обучении пунктуации школьников и студентов были и остаются статьи, учебники Екатерины Ивановны Никитиной. И кому посчастливилось – её лекции... Отдельные, очень яркие страницы в жизни таких учеников Мастера.

В чём же секрет лекций Екатерины Ивановны? На мой взгляд, секрет заключается в том, что каждая лекция – здание простой и выразительной формы. Отточенное в ходе практической деятельности Учителя здание, которое стоит на крепком основании строгой научности.

Литература

1. Паустовский Константин Георгиевич «Случай в магазине Альшванга». Страница 2. Читать онлайн // Rulit. Книги [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rulit.me/books/sluchaj-v-magazine-alshvanga-read-22513-2.html> (дата обращения: 13.07.2023).
2. Проверка слова: мышление // ГРАМОТА.РУ – справочно-информационный интернет-портал «Русский язык» | Словари | Проверка слова [Электронный ресурс]. URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=мышление&all=x> (дата обращения: 12.07.2023).

Примечания

1. Фразы, сформулированные Екатериной Ивановной Никитиной, даются курсивом.

И. А. Григорченко

ХОТЕЛОСЬ БЫ БЫТЬ ПОХОЖЕЙ, ИЛИ ПОВТОРИ ЗА МАСТЕРОМ – ОТКРОЕТСЯ ЦЕЛЫЙ МИР

Аннотация. Статья посвящена памяти Е.И. Никитиной. На личном примере автора статьи показана роль Е.И. Никитиной в формировании профессиональных навыков учителя русского языка и литературы.

Ключевые слова. Е.И. Никитина, учитель, учёный, методист, развитие речи.

Abstract. The article is dedicated to the memory of E.I. Nikitina. On the personal example of the author of the article, the role of E.I. Nikitina in the formation of professional skills of a teacher of the Russian language and literature.

Keywords. E.I. Nikitina, teacher, scientist, methodologist, speech development.

Памяти Е. И. Никитиной

Когда я бываю в командировках в других городах и провожу мастер-классы, обязательно спрашиваю, что знают об Ульяновске, кого из знаменитых людей могут назвать. Ответы почти всегда одинаковые: В. И. Ленин, И. А. Гончаров и ... Е. И. Никитина. Да-да, профессиональное сообщество страны называет имя Е. И. Никитиной. Учителя русского языка и литературы в Калининграде и Владивостоке, Махачкале и Волгограде, Липецке и Калуге (это неполный перечень городов, где посчастливилось выступать) знают систему работы по развитию речи нашего учёного, а я горжусь ещё и тем, что была знакома с замечательным человеком, показавшим мне интереснейший

путь в профессии, хотя быть студенткой Е. И. Никитиной мне не довелось.

Моя учительская судьба связана с Ульяновском, хотя жила и училась я в Саратове. Начинала работу в школе № 3 города Новоульяновска. Мне было трудно: никого не знала, все любимые преподаватели, которые могли бы мне помочь, в другом городе – никаких Интернетов и сотовых телефонов. К счастью, рядом оказались хорошие учителя-предметники: помогали примером, советом и познакомили меня с системой работы Е. И. Никитиной, с её пособием «Уроки русского языка. 4 класс». Это стало открытием: провести в течение урока ребят от слова к тексту и показать, как работает слово, – здорово. Я впечатлилась и заинтересовалась этой системой – мне было интересно, мне и сейчас интересно, поэтому в своей работе я стараюсь повторять за Е. И. Никитиной. Постичь тайну слова, показать разные значения, поработать со словарями, составить предложения и увести в текст – ребятам нравится. Всё просто, но открывается целый мир.

Через несколько лет я стала работать в Мариинской гимназии. Здесь мне очень повезло с талантливыми педагогами и учениками. Мне посчастливилось работать с Т. Н. Поляковой, которую я считаю своим наставником, С. В. Зуевой, С. В. Рябушкиной. Сколько же вопросов было задано... и сколько ответов получено! И эти люди вели меня дальше, готовили к встрече с Е. И. Никитиной.

В гимназии мы работали по программе В. В. Бабайцевой, состоящей из 3-х частей, одна из которых – учебник развития речи Е. И. Никитиной. В это время Екатерина Ивановна Никитина работала над методическими рекомендациями к этому учебнику, и С. В. Зуева попросила сочинения ребят по одной из тем, чтобы передать их Екатерине Ивановне. Я волновалась: а вдруг всё не так, но согласилась, передала. И получила работы, проверенные Учителем, самой Екатериной Ивановной, с её правками и заметками на полях. Так было несколько раз. В конечном итоге Е. И. Никитина захотела познакомиться и узнать теперь уже о моей системе работы по развитию речи, о талантливых учениках. Я робела, буквально тряслась, когда С. В. Зуева вела меня к Е. И. Никитиной. Я шла к Учителю, методисту, учёному. Что я скажу, как мне себя вести, как не разочаровать?

Встретил нас добрый, мягкий человек, который 5–10 минут пытался победить мои комплексы и победил. Дальше мы рассуждали об интеграции, о развитии языка, о современных школьниках. Я

рассказывала Екатерине Ивановне о своих ребятах, которых она теперь тоже знала по их сочинениям. Удивительно, что даже внешне они правильно представлялись этой мудрой женщине. Сочинения моих учеников позже появятся в тех самых методических рекомендациях к учебнику развития речи, над которыми работала Е. И. Никитина (Ваня С., Анна З., Юля С., Лена П. и др.). А мне на память будут подарены подписанные Екатериной Ивановной «Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь. Развитие речи» с «жаждой сотрудничества».

И это сотрудничество состоялось. Во время работы над учебным пособием «Русская речь: Развитие речи. 10 класс» мне посчастливилось участвовать в апробации материалов. До сих пор хранятся печатные листы Екатерины Ивановны, по которым мы с ребятами когда-то работали и давали обратную связь. В настоящее время сами сборники стоят в кабинете – мы регулярно к ним обращаемся.

Екатерина Ивановна Никитина частенько приходит мне на помощь и сейчас. Во время выполнения заказа Академии Министерства просвещения РФ по разработке цифровых опорных конспектов по русскому языку я обращалась к учебникам и методическим рекомендациям нашего методиста для составления содержательной части.

Я не училась у Екатерины Ивановны Никитиной, но, думаю, могу считать себя её ученицей. Она научила меня чувствовать слово, расширять границы изучаемой темы, видеть человека за написанным. Хотелось бы быть похожей на неё, но это невозможно – она уникальна. Остаётся только подражать, повторять за мастером и гордиться, что я была знакома с таким Человеком, таким Учителем.

Е. Е. Маркина

РАДИУС ВЛИЯНИЯ УЧИТЕЛЯ

Проходит время, и образ Екатерины Ивановны Никитиной, любимого Учителя, доброго светлого человека, талантливое наставника, мудрого друга, становится всё дороже. Не устаёшь благодарить судьбу на встречу с такой уникальной ЛИЧНОСТЬЮ, потому что оказанное Екатериной Ивановной влияние на видение мира и становление в профессии огромно, оно осознаётся ежедневно многими её учениками и коллегами. Поделюсь своим опытом.

В студенческие годы Екатерина Ивановна, наш преподаватель методики русского языка, поражала многочисленную бойкую аудиторию незабываемыми лекциями. Она читала их артистично, делая каждое положение теории ярким и запоминающимся, а затем иллюстрируя его практическими фрагментами своих уроков в школе. Поэтому слушатели незаметно для себя, воспринимая материал всё более внимательно, вовлекались в этот великолепный океан методических правил и находок. Хотелось не только аккуратно записать (не пропустив ни одного поворота мысли) лекцию, но эмоционально «пережить» её, творчески освоить. Так исподволь формировалась теоретическая база, это важнейшее условие профессионального успеха любого учителя. Затем с удивлением мы обнаруживали: то, что так живо захватывало нас на занятиях Екатерины Ивановны, в учебниках почти всегда было изложено сухо и скупо. Постепенно понимали, как нам повезло: ведь самый важный (начальный!) интерес к профессии у нас уже был сформирован. (В это время Екатерина Ивановна писала свои учебники, ставшие потом такими знаменитыми и необходимыми для любого учителя-практика, она давала много незабываемых открытых уроков, где учителей, методистов и студентов порой было больше, чем участников). И мы, выпускники далёкого 1980 года, научились воспринимать любую теорию, написанную другими авторами, словно бы глазами Екатерины Ивановны: её интонациями, комментариями, её примерами, мудрыми контраргументами. Поэтому почти все студенты моего поколения, совсем молодые люди, вчерашние выпускники школы, постепенно поняв и полюбив методику, затем осознанно на многие годы связывали свою судьбу с учительством, преподаванием. После общения с Екатериной Ивановной хотелось научиться самостоятельно готовить и проводить такие уникальные живые уроки, на которых ученикам будет интересно, а учитель гарантированно получит желаемый РЕЗУЛЬТАТ. Хотелось (как это филигранно показывала Екатерина Ивановна!) каждому ребёнку привить любовь к языку и помочь раскрыть его творческий потенциал. Преподавание русского языка школьникам воспринималось как трудная, но невероятно творческая и необходимая обществу привлекательная достойная деятельность. Эталоном учителя, конечно, была Екатерина Ивановна.

Позднее, в годы «индивидуального» ученичества (мне посчастливилось быть аспирантом Екатерины Ивановны), научный руководитель Никитина каждому своему диссертанту помогала

определить и сформулировать его тему исходя из его опыта, склонностей и возможностей. Любая индивидуальная встреча была бесценным подарком: Екатерина Ивановна учила нас критически *читать* статьи и монографии, вступать в диалог с автором, вырабатывать свою позицию. Она, с её гигантским опытом авторства множества интересных методик, терпеливо и настойчиво показывала, как логично и убедительно *писать* на профессиональном языке. К каждой встрече Екатерина Ивановна тщательно готовилась, корректируя будущую диссертацию: читала новую литературу, делала выписки по нашей теме, рекомендовала необходимые источники и постоянно правила наши тексты, отмечая находки, комментируя недочёты и показывая, как можно добиться последовательности, доказательности, самостоятельности, выразительности. Эта многотрудная и кропотливая пошаговая работа, благодаря бесценному общению с Екатериной Ивановной, постепенно принесла свои плоды: изменялось профессиональное мышление, вырабатывался новый письменный и устный язык, что и позволило в дальнейшем не только защитить диссертации, но и разрабатывать и вести лекционные курсы, заниматься со студентами, углубляя свою тему. Все аспиранты Екатерины Ивановны на кафедре русского языка Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова в срок защитили диссертации! Преподавание русского языка студентам осознавалось ими как невероятно ответственное творческое занятие, требующее постоянной работы над собой: развития начитанности, обязательности, трудолюбия, активности. В меру своих скромных возможностей каждому из нас хотелось «равняться» на Екатерину Ивановну. Она осознавалась недостижимым образцом и ориентиром вузовского преподавателя.

Помнится каждая встреча с наставником: её добрая улыбка, искренняя заинтересованность, душевная щедрость, отзывчивость. Часто общение начиналось с шутки: «Не боги горшки обжигают, давайте и мы попробуем!», а потом – серьёзный глубокий разговор, результатом которого было новое понимание методики и своих задач. А главное – это дар Екатерины Ивановны: не только жить в созданной ею самой чудесной, неповторимой атмосфере творческого поиска, но легко, незаметно, непринуждённо «втягивать» в эту орбиту всех своих собеседников! Вот этим (только позже осозанным) чувством радости, свободы мысли, полёта фантазии Екатерина Ивановна щедро и постоянно делилась с каждым из нас.

Проходят годы, сменяются поколения словесников. Встреча с прекрасным талантливым человеком и большим учёным воспринимается как редкостный дар судьбы. При этом радиус влияния Учителя осознаётся всё яснее, становится прочнее, он преодолевает время и пространство. Уверена, что очень многие коллеги-филологи разных поколений ощущают его. И сегодня он активен и актуален: студенты, молодые учителя и преподаватели, изучая богатейшее методическое наследие Екатерины Ивановны Никитиной, находят себя в нашей прекрасной и важной профессии. Благодарность УЧИТЕЛЮ бесконечна и безгранична.

И. А. Петрищева

УРОКИ БЕЗ СРОКА ДАВНОСТИ

Как потомки назовут наше время? Время «агонии», «абсурда», «ну и гад/же/ты!»? Как это время определила бы Екатерина Ивановна Никитина – широко известный учёный-лингвист, педагог-новатор УГПИ, профессор университета, ратовавший за развитие у школьников хорошей и правильной речи?

Не будем гадать. Очевидно: как все представители старшего поколения, она с болью перенесла распад Советского Союза, превалирование преступной силы над интеллектом, распределение государственного добра между «слугами народа», и, точно, грусть вызывали у неё развал советского образования, подмена развития мышления тренировкой памяти, отвлечение учителя от естественного общения с учеником бесконечными бумажными «экспериментами».

Мысленно возвращаясь к незабвенным годам студенческой юности, внимание хочу остановить на нравственных аспектах общения любимого учителя с моими сверстниками – студентами, будущими учителями...

Так, на одном из первых практических занятий по методике русского языка во время работы со словами «чувствовать – участвовать» через этимологию первого слова Екатерина Ивановна вышла на сочетание «сенсорное голодание». И вслед за тем на знакомую всем ситуацию, когда на просьбу стариков рассказать о жизни внука/ внучки часто следует ответ: «Только не сейчас. Никогда!». Никаких нравочений, ни вопросов о нашем участии в

подобном диалоге – просто несколько зарисовок из жизни самого старшего поколения: «белый платочек» у окна как маяк в суете законного пространства; героическое молчание седого луня в доме, где пришедший с работы / из школы «потомок» требует неотвлечения его от важной работы или драгоценного отдыха. Старикам приказано молчать!

И ещё один памятный случай. Однажды на лекции разгорелся горячий спор. Поводом послужил вопрос студентки о необходимости для каждого класса параллели разрабатывать свой план. Причиной такого предположения послужило модное направление (а сейчас это почти закон!) – «интеллектуальное сортирование» учеников на «сильных», «средних» и «слабых». Вопрос девушки, безусловно, был важным. Екатерина Ивановна назвала такое деление преступлением против личности.

Представляю выражение лиц и тембр голосов, передающих риторическое восклицание «Как?!?!». Сейчас почти невозможно представить школу с любым её «интеллектуальным» статусом без подобного дробления – отборный математический, гуманитарный, медицинский класс. Речь здесь не о профориентационном выборе в старших классах, а именно об отборных «картинках» в среднем звене, начиная с 5-ого класса. В такой класс из параллели включают «сильных» учеников, создавая оценочное отношение ребят и родителей к себе и коллективу. Итак, коротко и ясно с позиции Наставника: «Преступление!».

Екатерина Ивановна не могла не занять в сердце каждого, кто находился рядом с ней, место Замечательного Человека, потому что замечала о тебе всё: и имя-отчество, и что тебя волнует, и как зовут твоих близких, и, конечно, будешь ли ты трудиться в школе.

Дорогая, незабвенная Екатерина Ивановна, столетие Ваше – это проверка нашей любви к общему делу, к лучшим традициям старой школы. Ваши уроки не имеют срока давности.

С. И. Цухлова

ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ

Становление учителя – процесс долгий и непростой. Много в нём зависит от тех людей, которых мы встречаем в жизни. И учителя, и ученики так или иначе вычерчивают траекторию нашего пути. Первая

учительница вдохновляет своим волшебным, по мнению ребёнка, умением найти ответ на любой вопрос. Учитель в старшей школе влюбляет в свой предмет и влияет на первый взрослый выбор. Преподаватель вуза помогает найти себя в профессии. Я бесконечно благодарна своим наставникам на всех этапах своего пути в профессию, но есть человек, который даже за незначительно короткое время нашего общения сумел сформировать во мне не только видение себя в профессии, но и понимание важности самой учебной дисциплины «Русский язык» в становлении грамотного, эрудированного, интеллигентного человека.

Когда мне посчастливилось выбрать руководителем курсовой работы Екатерину Ивановну Никитину, она, в силу преклонного возраста, работала со студентами у себя дома. Тогда уже меня потрясла её необыкновенная преданность профессии. Помню, как я шла на первую консультацию к автору школьного учебника. Для меня это было сродни знакомству с живым классиком. Екатерина Ивановна встретила меня очень просто, по-домашнему. Разговор завела не о теме курсовой работы, а о том, почему я решила стать учителем русского языка и литературы, понимаю ли я суть профессии. Вопросы, которые в большой аудитории повторялись неоднократно, ответы на которые отрепетированы были уже давно, здесь прозвучали иначе. Мне самой эти объяснения теперь уже казались неубедительными и поверхностными. Первым уроком для меня стало понимание сложности, глубины и какой-то безграничности выбранной мной профессии. И звучало это совсем без торжественности и пафоса. Передо мной и тогда и сейчас был не учитель русского языка, профессор, автор книг, а преподаватель словесности. Да, именно так – словесности. Лишь позже я начала понимать, какой бесценный подарок сделала мне Екатерина Ивановна. Она показала мне, каким должен быть учитель.

Во время наших нечастых встреч передо мной раскрывались механизмы, благодаря которым урок русского языка из схемы и конспекта превращался в эпизод настоящей жизни ребёнка, в котором он не только узнаёт новое, но и учится думать, говорить. Учебный текст, подобранный с таким же вниманием, с каким ювелир подбирает драгоценный камень для изысканного украшения, делает урок многогранным, позволяет решать множество задач. В учебниках Екатерины Ивановны всё было продумано до мелочей, собрано так мастерски, что оставалось только удивляться простоте и мудрости

разработанной ею системы обучения развитию речи. Комплекс заданий в учебнике был выстроен так, что ученики видели перед собой образец работы со словом, могли понаблюдать за его жизнью и научиться составлять свои тексты. Развитие речи вело за собой развитие воображения, чувства прекрасного и, как следствие, развитие личности. Работа под руководством Екатерины Ивановны не была простой. От студентов она требовала серьёзного подхода к выполнению заданий. Но эти требования ни у кого не могли вызвать протеста. Перед глазами был пример самодисциплины и трудолюбия. Сам факт одобрения от Учителя был самым большим стимулом для кропотливой работы.

Книги, написанные Екатериной Ивановной Никитиной, стали классическими для учителей старшего поколения. Увы, в погоне за новыми методами и стремлением к мнимому разнообразию мы стали реже обращаться к тому, что проверено и действительно работает. Выдающийся педагог и методист создавал учебные книги так, чтобы они не только учили, но и воспитывали. Не к этому ли призывает сейчас школьное образование? Может быть, я на это искренне надеюсь, наследие Екатерины Ивановны, её принципы обучения развитию речи лягут в основу работ молодых учителей-исследователей.

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

А. Д. Дейкина

ТЕКСТ КАК ОСНОВНОЙ КОНСТРУКТ СОВРЕМЕННОГО УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлена методическая позиция в отношении роли и места текста как учебной единицы в обучении русскому языку. Выбор темы обусловлен концепцией Е. И. Никитиной о связном тексте как средстве развития связной речи учащихся. Тексториентированность современного учебного процесса по русскому языку проявляется в осмыслении организации и содержания урока посредством новых ресурсов методической науки.

Ключевые слова: текст, конструктор, целостность, моделирование, концентр.

A. D. Deykina

TEXT AS A BASIC CONSTRUCTION OF THE MODERN LESSON OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article presents a methodological position regarding the role and place of the text as an educational unit in teaching the Russian language. The choice of topic is due to the concept of E.I. Nikitina about a coherent text as a means of developing students' coherent speech. The text orientation of the modern educational process in the Russian language is manifested in the understanding of the organization and content of the lesson through new resources of methodological science.

Keywords: text, construct, integrity, modeling, concentr.

Среди видных учёных-методистов второй половины XX века стоит имя Екатерины Ивановны Никитиной, получившей широкое общественное и профессиональное признание в области методики преподавания русского языка в школе [7, с. 322–323]. Профессор кафедры русского языка Ульяновского государственного педагогического университета, она прошла длинный педагогический путь, начиная с 1946 года, от учителя сельской школы, никогда не изменяя своему педагогическому призванию и никогда не порывая связей со школой. Её научная проблематика, научные труды и учебно-методические пособия всегда были востребованы и высоко оценены в педагогическом и школьном образовании.

Методическая концепция, оригинальная и ёмкая, изложена Е. И. Никитиной в кандидатской диссертации «Связный текст на уроках грамматики как средство развития связной речи учащихся» (1965 г.). Поразительна прозорливость практика и учёного, поставившего в центр

внимания теорию соединения языка и речи, лингвистики с её строевыми уровнями и связный текст, без которого не происходит развития речи. Разработанные ею в дальнейшем многочисленные пособия «Родное слово» и «Родная речь», «Русская речь: развитие речи», «Уроки развития речи» последовательно обеспечивают все классы (от начальных до выпускных) на основе принципов преемственности и перспективности, целостности и системности, текстоориентированности и текстоцентризма.

Многочисленные ученики Е. И. Никитиной, несколько поколений учителей-словесников, преемники в методической науке с полным основанием утверждают, что её уроки и книги не только учили, но и всесторонне развивали, обогащали личность идущих следом. Суть наставничества Е. И. Никитиной – приобщить к высоким нравственным ценностям через образцовый текст русской классики, сделать русский язык любимым предметом для школьников, воспитать любовь и бережное отношение к родному слову. За этим стоял основательный подвижнический труд педагога, включавший многочисленные открытые уроки – уроки мастерства, профессионализма, любви к профессии, к людям, к родной культуре.

Как человек щедрой души, внутренней благородной силы, Е. И. Никитина согревала окружающих своим вниманием и добротой и оставляла неизгладимый след в памяти.

Настоящая статья написана из стремления подчеркнуть значение методического наследия Е. И. Никитиной, составляющие которого: текст – связный текст, речь – связная речь, урок русского языка – урок развития связной речи и, самое главное, связный текст – путь к связной речи. Е. И. Никитина показала пути к целостности учебного процесса, органичной связи всех его компонентов. По сути её методика – это истоки методики современного обучения русскому языку с особым вниманием к тексту (классическому тексту, тексту русской художественной литературы) и методики современного урока на основе текста. Е. И. Никитина «открыла» многие тексты для работы с ними на уроках русского языка, и они служат утверждению благородных идей, которыми богата русская классика.

Ценность научных идей Е. И. Никитиной состоит в обозначении широкой перспективы развития методики современного урока русского языка, особенно урока развития речи. В методологии организации урока текст играет особую роль: он не только единица обучения русскому языку, дидактический материал высокого уровня, но и

единица, образующая целостное ценностно-смысловое пространство урока. Моделирование современного урока на основе текста потребовало определения таких понятий, как конструкт, концентр, концепт и др.

Конструкт как методологическое понятие трактуется в разных словарях как в широком смысле (например, в «Критическом словаре психоанализа» [10] это объект современного теоретического багажа соответствующей науки), так и в когнитивной теории личности Дж. А. Келли, утверждающей наличие личностных конструктов [6]. (Это понятие рассматривается в социологических и философских словарях, указано в Орфографическом словаре В. В. Лопатина [8] и в Грамматическом словаре А. А. Зализняка [5].

На наш взгляд, в моделировании современного урока русского языка можно исходить из определения конструкта в Толковом словаре Т. Ф. Ефремовой: «Конструкт, м. Нечто недоступное непосредственному наблюдению, но выведенное логически на основе наблюдаемых признаков» [4]. На это определение опирается Т. М. Балыхина в своём «Словаре терминов и понятий тестологии» [2].

Можно утверждать, что идея реализации текста, особенно текста классической художественной литературы, в образовательном пространстве уроков русского языка активно владеет нами. Чтобы её реализация была не формальной, а основной для культурного дискурса в школьном лингвистическом образовании, нужно развивать художественную интуицию, способность открывать в тексте смыслы и наделять свой текст смыслами, иметь знания и умения в области языковых средств и текстовой деятельности. Текст создаёт культурный дискурс урока, однако способность усваивать потенциал текста у всех читателей разная. Интенциональность многих индивидов (учеников) в восприятии и понимании текста разная. Общая работа с текстом, конструктом в общекультурном пространстве урока, сводит интенциональность каждого индивида в отдельности к единой интенциональности, что важно в плане решения образовательных задач урока. В этом «поле культурных смыслов» [11, с. 136], которое создаётся на уроке с помощью конструкта-текста, важно учесть субъективность читателя и в то же время обеспечить целостный взгляд на текст как произведение автора. В «системе рассчитанных воздействий на различные индивидуальности учеников», по М. А. Рыбниковой, на что указывают авторы учебника методики преподавания литературы [9, с. 5], именно текст не позволяет уроку,

т. е. учебному дискурсу, распасться на составляющие его поддискурсы, играет объединяющую, синтезирующую роль в отношении главенствующей идеи урока. Текст – концентрация нужных смыслов, понятий, идей, образов – создаёт текстовое пространство урока. Конструктивные возможности текста для решения образовательных задач чрезвычайно широки, дискуссионны, новы и связаны прежде всего с организацией современного урока русского языка, в котором, как никогда, важны: мотивация и рефлексия, ценностное содержание и оптимальные методы, позитивные результаты (предметные, метапредметные, коммуникативные) и выходы в культуру собственной речи.

Текст может быть импульсом, собственно центром и итогом в организации учебной деятельности на уроке русского языка. Импульс – обозначает проблему, обеспечивает «вход» в неё. К тексту как центру стягиваются все учебные радиусы, обеспечивающие основное содержание урока. Текст – итог в заключение всей урочной деятельности – позволяет сформулировать ценностную мысль всей работы.

Объектом анализа языка классики могут быть все уровни языковой системы, и главная задача этого анализа – «научить и приучить учащихся читать художественные произведения филологически вооружённым глазом» [12, с.38], видеть авторские языковые средства, с помощью которых явно или неявно выражается авторская позиция.

В последние годы учёные-методисты ищут способы оптимизировать процесс таким образом, чтобы стало очевидным разнообразие языковых средств, проявляющих себя в тексте, особенно художественном, оригинальном, как единиц грамматики, коммуникации и эстетики. Для развития навыков текстовой деятельности на уроках русского языка исследователями предлагаются разные решения: выработка эстетического идеала (Г. М. Кулаева), внимание к текстообразующей и выразительно-изобразительной функции морфологических форм (О. В. Алексеева), обучение комплексному анализу сверткста (Ю. А. Чадина), лингвокультурологическая характеристика текста (О. Н. Левушкина) и др.

Для текстовой организации урока могут быть использованы разные модели: от текста – к тексту, на основе одного текста, на основе

сверхтекста, от слова к тексту и др. (они были представлены в книге «Обучение и воспитание на уроках русского языка» в 1990 г.) [3].

Текст притягивает к себе все виды работы, создавая концентр. **Концентр** – общий центр чего-либо, имеющий связи с чем-либо; концентрирующий, т. е. сосредотачивающий, скапливающий, собирающий что-либо каким-либо способом (образом) в каком-либо пространстве, объёме, содержании. Определение концентрирования как дидактического понятия дано в «Современном словаре методических терминов и понятий»: «Относительно замкнутый цикл учебного процесса, во время которого учащиеся овладевают определённым объёмом языкового и речевого материала» [1].

Мотивированность работы с текстом может быть выражена путём когнитивной, творческой, коммуникативной и других стратегий обучения, каждая из которых как основной и сопутствующий подходы реализуется с помощью разных методов обучения. Их спектр отвечает не столько разнообразию, сколько целевой установке на результат, который может быть оценён с позиции аксиологических измерителей. К примеру, метод лингвокультурологической характеристики текста, разработанный О. Н. Левушкиной, обеспечивает и сам процесс текстового анализа, т. е. характеристики, и результат, т. е. оценку, выраженную в характеристике текста.

В зависимости от типа речи и стиля текст выполняет разные дидактические функции: например, транслирует новую для учащихся информацию, демонстрирует языковые средства и их гармонию, вычленяет базовую идею для развития и воспитания личности, даёт «пищу» для размышлений и рефлексии учащихся, формирует читательскую грамотность и др.

В современной школе обучение работе с текстом – его прочтению, анализу, обсуждению прочитанного – получает выход в создание своего текста, называемого *эссе*. Это жанр, позволяющий высказать свои суждения по актуальным вопросам бытия и сознания, что особенно важно для подростков, выбирающих свои жизненные позиции. К сожалению, жанр эссе стал «самым главным жанром», едва ли не «единственным жанром», «тем самым жанром», которому стремятся старательно обучить, ведь это жанр ЕГЭ. На самом деле, учить этому жанру трудно, ведь его не сдерживают формальные признаки и не особенно учитываются совместимые / несовместимые друг с другом литературные формы. Важно научить тому, чтобы процесс рефлексии переходил в высказывание, содержащее общий для

всех людей и этим особо значимый эмпирический опыт индивида, но верный для всех смысл этого опыта. К примеру, уже в «звучании» заголовка содержится главная, важная для данного текста мысль. Чем оригинальнее эта мысль, чем ярче она изложена, тем ценнее она для всех. Для работы над собственным текстом важно опереться на образцовый, эталонный текст, извлечённый из классического произведения.

В эпоху перемен труды Е. И. Никитиной по-прежнему актуальны, содержат важные идеи сопряжения языка, речи и культуры, обладают ценностным потенциалом для развития методической науки.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.
2. Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии. М.: Издательство Московского государственного университета печати, 2000. 160 с.
3. Дейкина А. Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1990. 176 с.
4. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000 [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/275887> (дата обращения: 30.08.2023)
5. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка. М.: АСТ-Пресс. 2022. 800 с.
6. Келли А. Дж. Теория личности. СПб.: Речь. 2000. 249 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://djvu.online/file/ftidlTQ02cdVj?ysclid=lm3vg0pgbf205818580> (дата обращения: 30.08.2023).
7. Лингводидактический биографический словарь: около 500 научных биографий специалистов в области изучения и преподавания языков и смежных дисциплин / науч. конс. В. Г. Костомаров; науч. ред. А. Н. Щукин; авт.-сост.: А. Н. Щукин, Л. В. Московкин, В. Д. Янченко. М.: Русский язык. Курсы, 2022. 528 с.
8. Лопатин В. В., Иванова О. Е. Русский орфографический словарь, Около 200000 слов. М., 2013. [Электронный ресурс]. URL: https://gufo.me/dict/orthography_lopatin/ (дата обращения: 30.08.2023).
9. Методика преподавания литературы: уч. для пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. В 2-х ч. Ч. 1. М. 1994. 288 с.
10. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа. СПб., 1995. [Электронный ресурс]. URL: <https://995.slovaronline.com/> (дата обращения: 30.08.2023).
11. Фрумкина Р. М. Внутри истории: эссе, статьи, мемуары. Очерки. М. 2002. 480 с.
12. Шанский Н. М. О курсе «Русская словесность» на продвинутом этапе обучения (10–11 классы). Русский язык в школе. 1994. № 5. С.35–39.

ОБУЧЕНИЕ ОРФОЭПИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ (из опыта работы)

Аннотация. В статье дано описание орфоэпической работы в средней школе на примере учебников русского языка 5–9 классов М. М. Разумовской и др.

Ключевые слова: устная речь, орфоэпия, орфоэпические нормы, обучение орфоэпии, орфоэпический словарь, фонетическая транскрипция, орфоэпический анализ слова, произношение, ударение.

Abstract. The article describes the orthoepic work in high school on the example of textbooks of the Russian language in grades 5-9 by M. M. Razumovskaya and others.

Keywords: oral speech, orthoepia, orthoepic norms, orthoepia learning, orthoepic dictionary, phonetic transcription, orthoepic word analysis, pronunciation, stress

Русский язык богат и выразителен. Чтобы правильно пользоваться его поистине безграничными возможностями, нужно постоянно совершенствовать свои знания и умения в области устной и письменной речи.

То, что писать нужно грамотно и хорошо, понимают многие носители языка. Но то, что не менее важно учиться без ошибок и выразительно говорить на родном языке, понимают далеко не все. Почему?

Письменная речь легко фиксируется, отражается в рукописях, книгах, газетах и т. п., а поэтому она может жить годы, десятилетия, века. И отношение к ней более или менее почтительное, уважительное.

Записывать устную речь, передавая её особенности, стали только в XX веке, используя для этой цели грампластинки, магнитофон и диктофон. Тем не менее сделать это и в наше время сложнее, нежели записать графически слово, текст.

Между тем говорить правильно и выразительно крайне важно. Существует даже раздел науки о языке, ведающий описанием норм произношения звуков и их сочетаний, целых слов, а также норм ударения в словах. Называется этот раздел орфоэпией. Изучая её нормы, отличающиеся подвижностью, знакомясь с орфоэпическими рекомендациями, носитель языка начинает осознавать, что неверное произношение, как и неверное написание того или иного слова, затрудняет взаимопонимание людей, отвлекает их от содержания речи, направляя всё внимание на внешнюю сторону речи: *как* произнёс

говорящий слово, *сколько* сделал орфоэпических ошибок. Более того, произносительные ошибки свидетельствуют о низком культурном уровне говорящего.

Обучение орфоэпии проводим с 5 по 9 классы, руководствуясь разработанными нами «правилами», реализованными в учебниках русского языка для 5–9 классов М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос, В. В. Львова. Вот эти «правила»:

- 1) регулярность и систематичность в занятиях по орфоэпии;
- 2) знакомство учащихся с основными нормами произношения и ударения, представленными в виде адаптированных правил;
- 3) использование учащимися доступной словарно-справочной литературы по орфоэпии и ресурсов интернета;
- 4) использование технических средств обучения (диктофонов);
- 5) использование разнообразных по форме и содержанию орфоэпических упражнений.

Каковы же особенности обучения русскому литературному произношению и ударению?

Углубляется представление о звуках русской речи, используется фонетическая транскрипция и её элементы на уровне слова, словосочетания и предложения (фразы). Для чего?

Во-первых, нужно развести в сознании ученика понятия-антиподы «звук» – «буква». Такая работа начинается в 5 классе, но занимает не один учебный год. Не стоит забывать, что осознанное различие звуков и букв, устной и письменной речи, без преувеличения, то звено цепи, вытянув которое можно решить многие проблемы не только обучения фонетике и орфоэпии, но и обучения орфографии. Важно требовать от каждого ученика последовательного использования буквы *ё* в письменной речи. Грамотное применение седьмой буквы русского алфавита не только предотвратит орфоэпические и смысловые ошибки при чтении вслух, но и выявит их на письме, сравните: г. Королёв – город королев; афёра – афера, опёка – опека.

Во-вторых, использование возможностей фонетической транскрипции – одно из ключевых средств овладения нормами орфоэпии, сопоставления звуков и букв. Важно, что транскрипция – это не только на первых порах трудно, но и всегда интересно, чего нередко не хватает на уроках русского языка.

Остановимся на некоторых трудных случаях фонетики и фонетической транскрипции, без которых при обучении орфоэпии в современной школе не обойтись.

В учебниках приняты следующие знаки фонетической транскрипции.

Согласные звуки.

1. Вместо традиционного для школы согласного [й'] введён звук [j']. Это сделано для того, чтобы не было ошибочного отождествления звука и буквы, так как нередко ученики называют указанный согласный по соответствующей букве: «и краткое» (или «ий»).

2. В наших учебниках по сложившейся традиции звук [щ'] обозначается именно так.

3. Ещё один вопрос: нужно ли обозначать мягкость согласных звуков [j'], [ч'], [щ']? Конечно, да. Если не указать мягкость этих звуков, то школьники, как правило, формально квалифицируют их как твёрдые.

Гласные звуки.

1. Учащиеся должны знать и различать 6 ударных гласных звуков: [а], [о], [э], [и], [ы], [у], а также правильно характеризовать и произносить безударные [а], [и^э], [и], [ы], [у], [ь], [ь] (в составе слова).

2. Особое внимание следует уделить гласным [ь] и [ь], впервые введённым нами в школьную фонетическую транскрипцию: [ь] обозначает гласный на месте букв **о**, **а** после твёрдых согласных во всех безударных слогах, кроме первого предударного; [ь] произносится на месте букв **е**, **я** после мягких согласных в безударных слогах, кроме первого предударного.

Использование в фонетической транскрипции редуцированных гласных [ь], [ь] даёт возможность овладеть в полном объёме нормами орфоэпии в области гласных звуков.

Вместе с тем в слабых по языковой подготовке классах сведения, точнее, обозначения в транскрипции [ь] и [ь] не являются обязательными. В таких классах важны не соответствующие знания, а следование образцам произношения словоформ с редуцированными гласными, то есть система имитационных упражнений. Имитируется речь подготовленного диктора, учителя, чтеца...

3. О том, как учащиеся должны называть некоторые безударные гласные в изолированном положении:

[и^э] – [и] с призвуком [э];

[ь] – очень краткий гласный, близкий к [ы], употребляется после твёрдых согласных на месте букв **о**, **а** в безударных слогах, кроме первого предударного (условно, упрощённо его можно называть «гласный ер»);

[ь] – очень краткий гласный, близкий к [и], употребляется после мягких согласных на месте букв **е, я** в безударных слогах, кроме первого предударного (условно, упрощённо его можно называть «гласный ерь»).

Как видно из вышесказанного, произносить изолированно некоторые безударные гласные нельзя, их можно только характеризовать описательно, приблизительно.

Положительные результаты обучения орфоэпии во многом зависят от определения необходимого круга умений и навыков, которые следует систематически и целенаправленно формировать и развивать в 5–9 классах. Назовём эти умения и навыки.

Во-первых, это умение фиксировать внимание на фонетических особенностях звучащего слова и производить орфоэпический анализ. Иными словами, учащиеся должны слышать в каждом звучащем слове его произносительные особенности и особенности ударения и уметь анализировать их с точки зрения соблюдения норм орфоэпии. Например, в словах *поляна, счастье, конечно* и др. школьники обращают внимание на произношение гласного и согласных звуков (на месте выделенных букв), а при произношении слов *начать, кварта́л, христиани́н* и др. – на выбор места ударения.

Во-вторых, важно научить детей анализировать свою речь с позиции *правильности – неправильности* и оценки *дикции*. Имеется в виду развитие внимания к собственной речи, умения слышать себя как бы со стороны и оценивать с позиции орфоэпической грамотности. Результаты наблюдений целесообразно фиксировать в виде таблицы с опорой на орфоэпический словарик учебника, другие словари, содержащие орфоэпическую информацию. Образец:

Я произношу	Как правильно?
восе[м], [дэ]фис	восе[м'] [д'и']фис <i>и</i> <i>доп.</i> [ды']фис

В-третьих, следует формировать у школьников потребность давать аргументированную оценку речи других носителей языка, то есть умение этично оценивать произношение окружающих людей – взрослых и сверстников, ссылаясь на рекомендации словарей, речевые образцы, а также на соответствующие орфоэпические правила, если таковые детям известны.

В-четвёртых, нужно учить читать и говорить правильно, подражая звучащему образцу. Хорошо известно, какое значение в детском возрасте имеет подражание взрослым. Задача учителя состоит в том, чтобы сделать это подражание осознанным и направить его в русло образцовой речи.

В-пятых, важно уделять внимание выработке умения внятно и отчётливо произносить звуки и слова, соблюдать нормальный темп произнесения. Другими словами, обучение орфоэпии предполагает настойчивую работу по исправлению индивидуальных дефектов произношения школьников, по формированию хорошей дикции, борьбу со «скороговоркой» либо с нарочито замедленным произнесением с «растяжкой» гласных.

В-шестых, большое значение приобретает умение читать написанное с орфоэпической подготовкой, то есть важно учить школьников предварительно готовить тексты для чтения (воспроизведения) вслух, чтобы предупредить орфоэпические ошибки, возникающие прежде всего под влиянием письменной речи. Для этого даются произносительные пометы: обозначается место ударения, с помощью знаков фонетической транскрипции записываются отдельные звуки, их сочетания либо целые слова. В дальнейшем время от времени следует практиковать чтение без предварительной подготовки, что помогает оценить и осознанность, и автоматизм владения нормами орфоэпии.

В-седьмых, следует обучать правильному и рациональному пользованию орфоэпическими и иными словарями и справочниками, в которых есть произносительные пометы. Речь идёт о том, чтобы научить детей свободно ориентироваться в существующем арсенале справочной лингвистической литературы для правильного и оперативного извлечения из неё орфоэпической информации. Учащиеся должны ясно представлять, в каких словарях они могут справиться о произношении и ударении. Так, ударение обозначается практически в любом лингвистическом словаре в каждом слове, содержащем более одного слога. Пометы же произношения и ударения можно найти в нашем «Орфоэпическом словаре русского языка», «Большом орфоэпическом словаре русского языка...» М. Л. Каленчук и др. [2], [1].

Остановимся на некоторых типовых упражнениях по орфоэпии.

Большое значение придаётся работе с орфоэпическим словариком учебника: нахождению того или иного слова, правильному и

исчерпывающему чтению словарной статьи, нахождению орфоэпической ошибки, если таковая имеется [3, часть 1 с. 135].

Так, даётся задание, пользуясь орфоэпическим словариком учебника, распределить слова на две группы: а) произносится [шн]; б) произносится [ч'н]. Предлагается произнести эти слова правильно вслух (*скучно, точно, нарочно, прочно, конечно* и др.).

В учебниках имеются упражнения, которые требуют неоднократного воспроизведения слов в соответствии с данными произносительными пометами. Например:

Прочитайте наречия, соблюдая правильное ударение: *хóлодно, вéсело, жестóко, кóротно* и др.

При обучении орфоэпии в каждом классе используются отрывки из классической поэзии, подсказывающие правильное произношение и (или) ударение. В ряде случаев приводятся стихи, в которых допущены произносительные ошибки. Ритм и рифма помогут отыскать интересующее слово и определить, в чём состоит ошибка.

Пример.

По ритму стихов установите, на предлог или существительное падает ударение. А как правильно?

Пастух на то прельстился;

Распрóдал стадо, дом, товаров накупил,

*Сел на корабль – и за **море** пустился.*

(И. Крылов)

Ряд упражнений для достижения более высоких результатов требует применения диктофона – одного из обязательных для использования средств обучения орфоэпии.

Слушайте и повторяйте в паузах слова, записанные на диктофон. По орфоэпическому словарю проверьте, какие из слов допускают иное произношение или ударение в пределах нормы: *на́бок, до́суха, премиро́вать, за́суха, краси́вейший, на́чатый* и др.

Особое место занимают тексты лингвистической направленности, подобранные для расширения кругозора школьников, углубления их знаний по орфоэпии.

На уроках (начиная с 5 класса) регулярно проводится введённый нами в школьную практику орфоэпический анализ слова. Он нужен в тех случаях, когда в слове может быть допущена соответствующая ошибка либо когда слово допускает двойное произношение в пределах нормы.

Вот ориентировочный образец орфоэпического анализа слова *сдаться*.

1. Данное слово произносится с ударением на первом слоге.

2. Трудности чаще всего возникают при произношении согласного конца слова: пишется *тьс*, а звучит [ц]. Следовательно, нужно говорить [зда́ць].

Стоит прокомментировать орфоэпический анализ слова. Как видно из образца, слово произносится вслух правильно только на заключительном этапе как вывод из сказанного. А чтобы школьник сделал правильный вывод, он должен обратиться к орфоэпическому словарю.

Если в 5 классе больше внимания уделяется правилам произношения отдельных звуков и их сочетаний, а также особенностям русского ударения, то в 6, 7 классах в центре внимания находится слово как грамматическая категория, грамматическая форма. Вот почему после каждой крупной морфологической темы в учебниках даны материалы, связанные с произношением частей речи: «Произношение имён существительных»; «Произношение имён прилагательных»; «Произношение имён числительных»; «Произношение местоимений»; «Произношение глаголов»; «Произношение причастий и деепричастий»; «Произношение наречий» и т.д.

В учебниках 8 и 9 классов работа строится на материале синтаксиса.

Большую роль играет повторение и обобщение изученного материала, так как характер учебного орфоэпического материала таков, что обучение орфоэпии проводится преимущественно практическим путём. Кроме того, однократное предъявление словесного материала (на любом этапе обучения) не даёт прочных, устойчивых умений и навыков. Вот почему так важно на уроках по материалам орфоэпических словариков для 5, 6, 7, 8, 9 классов проводить многократные наблюдения за произношением одних и тех же словоформ отдельно либо в составе словосочетаний и предложений, особое внимание уделив тем, которые не регулируются правилами, имеющимися в учебнике.

Чтобы показать тенденции развития русского литературного произношения и ударения, в учебниках есть исторические комментарии. Они призваны не только расширить представление школьников о фонетической системе русского языка, но и объяснить существование вариантов произношения и ударения с позиций

правильно – неправильно, правильно – допустимо, правильно – устаревает (устарело).

Большое внимание в каждом из пяти классов уделяется отработке произношения терминов русского языка. Они включены в упражнения и в орфоэпические словарики. Тем не менее целесообразно перечислить некоторые из них здесь: *дефис, диалог, запятая, значимый, переходный* (глагол), *слоговой, суффикс, тире, языков́й* (относящийся к языку как средству общения), а также само слово *термин*. Как видно, терминов приведено немного потому, что не все они требуют к себе внимания с точки зрения соблюдения норм орфоэпии.

Наконец, в связи с выходом «Большого орфоэпического словаря русского языка...», отражающего литературное произношение и ударение начала XXI века, в учебники 5–9 классов внесены уточнения и изменения, которые должен знать учитель, организуя систематическую работу по орфоэпии [1].

Литература

1. Каленчук М. Л., Касаткин Л. Л., Касаткина Р. Ф. Большой орфоэпический словарь русского языка. Литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и её варианты. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2021.
2. Львов В. В. Орфоэпический словарь русского языка для школьников: А – Я. ФГОС / В. В. Львов. – 4-ое изд., перераб. и доп. – М. : Издательство «Экзамен», 2020.
3. Русский язык: 5 класс: учебное пособие: в 2 частях / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.]. – Москва : Просвещение, 2023.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Д.А. Анисимова

ЛЕКСИКА СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ СФЕРЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ В «СТОГЛАВЕ»

Аннотация. В XVI в. деловой язык Московской Руси находится на начальной стадии своего формирования. Процессы, происходящие в нём, окажут существенное влияние на развитие русского делового, в частности юридического, социально-политического и экономического, языка последующих эпох. В статье рассматривается лексика социально-правовой сферы употребления, в большом количестве представленная в памятнике русского религиозно-светского законодательства XVI в. – «Стоглаве».

Ключевые слова: памятники деловой письменности, литературный язык Московской Руси XVI в., древнерусский юридический текст, историческая лексикология.

D.A. Anisimova

SOCIAL AND LEGAL LEXIS IN «STOGLAV»

Abstract. In the sixteenth century the language of business in Moscovia had just started forming. The occurring processes would impact significantly the development of the Russian business language, in particular legal, social and political, and economic languages of the epochs to come. The article contemplates the social and legal lexis widely presented in «Stoglav» (The Book of One Hundred Chapters) – the monument of Russian religious and secular legislation of the 16th century.

Key words: monuments of business written language, literature language of Moscovia in the 16th century, Old Russian legal text, historical lexicology.

Изменения в жизни общества в XVI–XVII вв. напрямую влияют на литературный язык этого периода. Начинают складываться как устная, так и письменная формы нового живого языка как средства повседневного общения. Несмотря на большую консервативность письменной речи по сравнению с устной, в языке светских текстов появляется тенденция к демократизации. Укрепляющиеся культурные и социально-политические связи с Европой активно развивают дипломатический подтип делового языка. На формирование литературного языка значительное влияние оказывает и получающий в этот период новый вектор развития жанр публицистики. Публицистика перестаёт быть высоким жанром для

избранных, она «приобретает черты повседневности» и «усредняет литературную норму». Литературный язык Московской Руси XVI в. постепенно готовится к процессу своего реформирования [8, с. 116].

Исследование языка законодательного документа интересно с точки зрения изучения юридической и социально-политической терминологии того или иного периода. Наиболее продуктивными являются исследования, выполненные на стыке языкознания, истории и правоведения [9, с. 149]. Изучение терминологии той или иной эпохи имеет высокую теоретическую и практическую значимость. Неправильное понимание термина, приводящее к «разрыву между языком исследователя и языком исторического источника», искажает историческую действительность, и напротив, его адекватное прочтение является ключом к пониманию средневекового общества [3, с. 66].

«Стоглав» – памятник средневековой письменности, созданный в 1551 г., представляющий собой сборник решений Стоглавого собора. Основной темой документа является рассмотрение вопросов теоретически-религиозного законодательства. Параллельно, в Судебнике 1550 г., идёт процесс разработки законодательства светского [2, с. 157]. Несмотря на религиозно-правовую направленность содержания «Стоглава», памятник в значительной степени затрагивает и светские юридические и экономические вопросы, а также отражает систему средневекового русского общества в целом.

Рассмотрение лексики социально-правовой сферы употребления, используемой в «Стоглаве», представляет интерес для характеристики деловой разновидности литературного языка Московской Руси XVI в.

Русский юридический язык XVI–XVII вв., по мнению В.М. Живова, отражает две изолированные друг от друга правовые системы Древней и Московской Руси: с одной стороны – византийское право, имевшее высокий статус, но, за редким исключением, не действовавшее практически, с другой стороны – русское обычное право, применявшееся на практике, однако не считавшееся престижным. Документы первого (переводные памятники византийского законодательства) были написаны на церковнославянском, а второго – на древнерусском языке [4, с.

187–189]. «Именно взаимодействие русского и церковнославянского языков в юридических текстах (как русских, так и церковнославянских) обнаруживает культурный статус этих текстов и общий характер их взаимоотношений» [4, с. 189]. На лексическом уровне противопоставление русского и церковнославянского языков проявляется в наименьшей степени, однако юридические термины разграничиваются достаточно чётко [4, с. 194].

В «Стоглаве» [13] лексика социально-правовой сферы употребления представлена широко и разнообразно. Активно используются термины следующих тематических групп:

Лексика, связанная с религиозной стороной жизни общества. Названия церковных должностей, духовных чинов и санов: *патриарх* ('высший начальник духовенства какой-л. области' [11]), *владыка* ('об архиепископе, архиерее' [11]), *архиерей*, *архиепископъ*, *епископъ*, *архимандритъ* (*архимаритъ*), *игумень*, *игуменья*, *пустынникъ*, *затворникъ*, *чернецъ*, *черница*, *протопопъ*, *попъ*, *священникъ*, *презвитерь*, *священнический чин*, *священнический сан*, *дьяконъ*, *ставленикъ* ('тот, кто предназначен к поставлению в сан священника, в дьяконы или в священнослужители' [11]), *причетникъ*, *дьякъ*, *дьячокъ* (*дьячекъ*), *проскурница*, *пономарь*, *мирянинъ* и т. д. В тексте памятника представлена разветвлённая, имеющая строгую иерархию система наименований служителей церкви: архиереи-святители, иноческий чин, мнишеский чин, служители в приходских церквях, вспомогательные церковные профессии (церковнослужители). Более поздний термин *духовенство* не используется [3, с. 69–70]. **Наименования людей по вероисповеданию:** *крестьянинъ* (*кръстианинъ*) (в «Стоглаве» в большинстве случаев лексема используется в значении 'христианин', именно в это время происходит постепенная замена *к* на *х* [3, с. 73]), *христианинъ*, *православный* (в значении сущ.). **Названия церковных церемоний, служб:** *вѣнчание*, *крещение*, *поминокъ* ('поминование умершего (во время церковной службы)' [11]), *память* ('заупокойная церковная служба (обедня или панихида)' [11]), *панихида* (*панахида*), *обѣдня*, *вечерня*, *заутреня*, *полунощница*, *пѣние* ('богослужение, церковная служба' [11]), *молебенъ*, *часъ* ('церковная служба' [12]), *херотонья* ('рукоположение, посвящение в священный сан' [12]) и т. п. **Наименования документов/ положений, регламентирующих жизнь:** *уставъ* (термин используется как в церковнославянских, так и в русских законодательных документах, однако, вероятно, его

следует рассматривать как рано освоенный славянизм [4, с. 194]), *священное правило*. **Названия церковных учреждений, организаций, объединений:** *соборъ* ('поместный собор' [11]), *митрополия*, *церковь*, *монастырь* (*манастырь*), *ружная церковь*, *ружный монастырь* (*манастырь*), *соборная церковь*, *приходная церковь*, *приходъ*, *предѣлъ* ('область, округ, подведомственный какому-л. церковному владыке; епархия' [11]), *община* ('монастырская община, монастырь с общежительным укладом' [11]), *выставка* ('церковь или монастырь, устроенные отдельно от главного прихода, монастыря' [11]), *пустыня* ('уединённое место, где поселяется отшельник; скит, монастырь, возникшие на уединённом месте' [11]), *ставка* ('келья, которую человек строит в уединённом месте с целью внешнего приобщения к числу монахов-отшельников, что используется им в качестве приобретения выгоды путём попрошайничества'). **Названия форм материального обеспечения:** *руга* ('пособие, даваемое церковному причту или монастырю от государственной власти, от землевладельца или от местного населения' [11]). **Названия налогов:** *вѣчная пошлина*, *проскурная пошлина*, *монастырские деньги* ('вид дохода, побор в пользу монастырской казны' [11]), *митрополича пошлина*, *митрополича дань* и др. **Названия реформ, проводимых церковью:** *книжное исправление*, *церковное исправление*.

Лексика, не связанная с религией. Наименования рода занятий, профессий, должностей, социального статуса: *царь*, *князь*, *княгиня*, *боярыня*, *вельможа*, *кормленщикъ* ('лицо, получившее определённую территорию в «кормление», живущее на полном содержании за счёт поборов с местного населения, сбора налогов в свою пользу' [11]), *временникъ* ('человек, временно облечённый властью, временно пользующийся льготами, привилегиями' [11]), *десятильникъ* ('должностное лицо, ведавшее округом в епархии, сборщик налога (десятины)' [11]), *староста*, *воинъ*, *тиунъ*, *приказчикъ* (*приказщикъ*), *сотский* (*соцкий*), *пятидесятский* (*пятидесяцкый*), *десятский*, *десятникъ*, *мирянинъ*, *простецъ*, *иноземецъ*, *иновѣрецъ*, *писецъ*, *иконникъ*, *строй* ('прислужник, служитель, слуга' [11]), *крестьянинъ* (*кръстианинъ*) ('лицо, принадлежащее к низшему податному сословию на Руси;

крестьянин, земледелец'), *скоморохъ*, *прокаженный*, *престарѣвшійся* (*прѣстарѣвшійся*), *клосный* ('имеющий физический недостаток, увечный, больной' [11]), *пьяница* (*пияница*), *убийца*. «Стоглав» даёт возможность увидеть разветвлённую, иерархически выстроенную систему членов общества. При этом единый критерий для разделения его на группы отсутствует: люди классифицируются по профессиональному, нравственному признаку, с точки зрения происхождения и т. д. Лексика этой группы отражает начальную стадию процесса сословного деления, происходящего в Московской Руси в XVI в. [3, с. 74]. **Названия документов/положений, регламентирующих жизнь:** *соборное уложение* (праславянский глагольный корень *leg-, *log-/ *lož-, так же, как *stav- (ср. *оуставъ*), может «выступить в связи с наиболее общим обозначением права и закона, выражаемым продолжениями праслав. *pravo» [5, с. 232–234]), *судебникъ* ('свод законов, норм, постановлений, выведенных из судебных решений; в более общем смысле сборник *res iudicata*' [6]), *уставная грамота* (употребление трёх указанных терминов характеризует русские законодательные памятники и не свойственно церковнославянским [4, с. 194]), *законоуложение*, *законоположение*, *законъ* (термин, свойственный переводным юридическим памятникам, написанным на церковнославянском языке [4, с. 194]). В «Стоглаве» раньше, чем в каком-либо другом русском памятнике права предпринята попытка теоретического определения понятия «закон». Важным является наблюдающееся в «Стоглаве» движение к рассмотрению закона как 'письменного нормативного установления обобщающего значения'. При этом до понимания закона как абстрактного нормативного установления светской власти «Стоглав» окончательно не доходит. В памятнике отражается традиционное понимание о божественном происхождении «истинного закона». Следовательно, область применения закона во многом выходит за чисто юридические рамки [2, с. 208–209]; *прещение* ('запрет, запрещение, возбранение' [11]), *запрещение* ('повеление, указание, приказ, заповедь' [Словарь]), *грамота*, *несудимая грамота*, *тархальная грамота*, *льготная* (*лготная*) *грамота*, *отпустная* (*отпустная грамота* – 'грамота, выдаваемая архиереем духовному лицу при переходе в другую епархию' [11]), *жалобница* ('документ с изложением жалобы, жалоба' [11]), *приговоръ* ('решение, постановление' [11]), *указъ*, *приказъ*, *заповѣдь* ('приказ, повеление' [11]; термин, в данном

значении свойственный церковнославянскому языку и не свойственный древнерусскому [4, с. 194]) и т. п. **Названия социальных организаций, учреждений:** *казна, училище, торгъ* ('рынок, базар' [11]), *богадельный* (в значении сущ. *богадельня*). **Лексемы, характеризующие товарно-денежные отношения, формы материального обеспечения:** *милостыня, животъ* ('имущество, имение' [6, с. 42]); термин, свойственный русским законодательным документам [4, с. 196]), *купля, ростъ* ('проценты, процентная прибыль' [11]), *наспъ* ('прибавка, взимаемая натурой в качестве процентов за данный взаймы хлеб' [11]), *окупъ* ('выкуп, выкупание, а также деньги за выкуп' [11]), *прикупъ* ('доход, прибыль от торговли' [11]), *торговля, лавка, долгъ, проторъ* ('расход, издержки' [11]), *поземный* ('стоящий на арендованной земле, за которую уплачивается позём' [11]), *продавати, корыстоватися* ('получать выгоду, пользу для себя, в результате какого-л. вида деятельности, обогащаться' [11]) и т. д. **Названия денежных единиц:** *алтынъ, деньга, полтина*. **Наименования налогов:** *налогъ, подать, тягло, пошлина, праздничное* ('приуроченное к празднику натуральное или денежное обложение (в виде подношения в честь праздника или в виде пошлины, налога)' [11]), *ставленое (ставленное)* ('пошлина в пользу гражданской администрации (при покупке холопа)' [11]), *десятиннича пошлина* ('пошлина, взимаемая десятиником' [10]), *заѣздъ* ('вид подати' [11]) и т. п. **Термины судопроизводства:** *судъ, мирской судья* ('должностное лицо, исполняющее судебные функции и представляющее светскую власть' [11]), *недѣльщикъ* ('лицо, в числе прочего выполняющее поручения судебной власти, сменяясь по неделям' [11]), *соябедникъ* (от *ябедникъ* – 'мелкий чиновник, обязанностью которого, вероятно, было информирование властей о правонарушениях и происшествиях' [6]), *целование* (от *целовати* – 'принести присягу в форме целования креста' [6]), *целовальникъ* ('присяжник, лицо, под присягой обязавшееся к совершению чего-л.' [6]), *истецъ, поле* ('поединок как способ разрешения судебной тяжбы' [11]), *заставание* ('обнаружение (прелюбодеяния)' [11]), *умычка* (от *умыкати* – 'заключать брак посредством похищения невесты' [6]), *продажа* ('оговор с привлечением к суду' [11]), *стязати* ('требовать назад, взыскивать' [11]), *тягатися* ('вести судебную

тяжбу, судиться' [11]), *присуждати* и др. В «Стоглаве» впервые в истории русского церковного права ярко и подробно описан процесс церковного судопроизводства [3, с. 77]. **Лексика, связанная с системой политического устройства и государственного управления:** *царствие, самовластие, избрание, поставление* ('возведение в должность, сан, звание; рукоположение; коронация' [11]), *приговорити* ('решить, постановить' [11]). **Названия социально значимых событий:** *позорище* ('сборище, собрание' [11]), *игрище* ('празднество с играми, песнями, плясками как ритуальный языческий обряд' [11]), *учение, обручение, бракъ, роспускъ* ('развод, расторжение брака' [11]), *свадьба (свадба), погребение*. **Термины родства:** *жена, сынъ, дѣти, родители, сватовство* ('родственные отношения родителей или родственников жениха и невесты в результате бракосочетания' [11]), *кумь, родъ, племя* ('род, семья; клан' [11]) и т. д. **Наименования, характеризующие семейное положение:** *девица, вдовець, вдова, вдовство, двоеженецъ* ('двоеженец' [11]), *троеженецъ* ('тот, кто состоит в третьем браке' [11]), *новобрачный, единобрачный, второбрачный, неженатый, холостый*. **Названия территориальных и административно-территориальных единиц:** *держава* ('страна, государство, держава' [11]), *градъ, пригородъ, волость, вотчина, погость* ('административно-хозяйственная единица; разновидность поселения' [7]), *угодьє* ('составная часть земельного владения, хозяйства, доставляющая выгоды и доходы владельцу или лицу, пользующемуся им' [7]), *имѣние* ('имение, земельное владение' [11]), *улица, деревня* и др. **Названия социальных явлений, пороков:** *пьянство (пиянство), пьянственное (пиянственное) питье, содомский грѣхъ (блуд), содомство, кровоядение* ('употребление в пищу крови, мяса животных с невыпущенной кровью' [11]), *идолопоклонение, идолослужение, стяжание, волхование (вълхование, вльхование)* ('гадание; предсказания' [11]), *чародѣяние, любодѣяние, прелюбодѣяние (прѣлюбодѣяние), любодѣйствие, прелюбодѣйствие (прѣлюбодѣйствие), смилное* ('прелюбодеяние' [Словарь]), *братоненавидѣние, клятвопреступление (клятвопрѣступление), сребролюбие, роптание, срамословие, сквернословие, празднословие (празнословие), богатество (богатѣство).*

Представленная в «Стоглаве» лексика социально-правовой сферы употребления характеризуется разнообразием с точки зрения структуры и происхождения. Наряду с однословными: *иерей, вдовица, мыто* и т. д. – представлено большое количество неоднословных номинаций: *вотчинное (отчинное) село, духовная грамота* (‘завещание’; термин, употребление которого отличает древнерусский деловой язык от церковнославянского [4, с. 197]), *десяцкий попъ* (после Стоглавого собора 1551 г. – то же, что *десятинник* [10, с. 186]), *дѣти боярские* (‘уездные феодалы в XV–XVI вв.’ [11]), *стряпчая баба* (должность, предполагающая наблюдение за порядком в богадельне [3, с. 82]), *давати на поруки*.

Наиболее значительную в количественном отношении часть социально-юридической лексики в «Стоглаве» представляют славянские по происхождению слова: *государь* (Единое мнение о происхождении лексемы *государь* в языкознании отсутствует. Вызывают вопросы механизм и время трансформации в *государь* более раннего *господарь (осподарь)*. Существует мнение о том, что с развитием у *господарь (осподарь)* значения ‘монарх’, появилась возможность употребления его как великокняжеский и царский титул. Значительное расхождение во времени данного процесса (от конца XV в. до конца XVI–начала XVII вв.), наблюдающееся в работах лингвистов, связано с тем, что слово писалось под титулом. Наименование *государь* начало использоваться для обозначения представителя верховной власти. При Иване III титул *государь всея Руси* был отчеканен на печати и на монетах и использовался в официальных документах. До покорения Новгорода для наименования московского великого князя новгородцы использовали лексему *господин*. Ошибочное обращение к Ивану III новгородских послов *государь* в 1477 году было использовано им как повод для присоединения Новгорода к Московскому государству [15, с. 141–142]), *самодержецъ* (Лексема-калька греческого *autokra tor*, заимствованная у византийских императоров. Изначально термин связывался с внешней политикой: так именовался правитель независимого государства, позже слово стало характеризовать власть государя и внутри страны [15, с.143]), *торжище, истецъ* (существует две версии происхождения

слова: 1) от **истъ** – ‘тот самый’, т. е. ‘действительная сторона в споре, та, у которой настоящее право на иск’; 2) от **исто** – ‘капитал, собственник, имущество’ [6, с. 50–51]) и т. д.

Заемствованная лексика представлена достаточно ограниченно. Обнаруживаются ранние восточные и греческие (в основном в церковной терминологии) заимствования: *книга* (китайское через волжско-булгарский язык заимствование [14]), *алтынъ* (из тюркского языка [14]), *бояринъ* (Вероятно, из тюркского языка, однако этимология данной лексемы остаётся спорной [14]. В «Стоглаве» более широко представлен вариант *болярин*, что говорит о церковнославянском влиянии); *царь* (термин, с XIII в. использовавшийся в значении ‘хан татарский’, входит в состав титула верховного правителя Московского государства одновременно с распространением теории о Москве – третьем Риме, т. к. данная лексема восходит к латинскому ‘caesar’, употреблявшемуся в качестве титула римских императоров [15, с. 141–143]), *царица*, *митрополитъ*, *литургия* [14] и др. Ранним прагерманским или готским заимствованием является лексема *князь* (В русском языке слово имело несколько значений [11]: 1) ‘глава, старейшина, владыка’; 2) ‘господин, хозяин, владелец’; 3) ‘правитель княжества, удела, монархический правитель в Древней Руси и зарубежных государствах, лицо, имеющее титул князя (родовой или пожалованный)’ (этот лексико-семантический вариант представлен в «Стоглаве»). К XVII в. лексема теряет свое терминологическое значение, а в дальнейшем превратится в придворный почетный наследный титул: сын императора и особ императорского дома [15, с. 140].

О значительной функциональной активности лексики социально-правовой сферы употребления «Стоглава» говорит её высокий словообразовательный потенциал. Рассматриваемые лексемы являются базой для субстантивов с собирательным значением, а также адъективных и адвербиальных производных: *патриаршество*, *иерейство*, *дияконство*, *вдовый*, *царевъ*, *княжеский*, *иноческий*, *протопоповъ*, *тиунский*, *дѣтинный*, *самовластно*, *въ насны* и т. д.

Достаточно широки и сочетаемостные возможности рассматриваемых лексем. Слова социально-правовой сферы употребления в «Стоглаве» активно вступают в синтаксически

свободные словосочетания: *црѣвѣ* (л. 217), *црѣвѣ* *оуказъ* (л. 8), *црѣвѣ* *служѣвниковъ* (л. 61), *ѡ* *оучилищехъ* *книжныхъ* (л. 5), *ѡ* *книжныхъ* *писцехъ* (л. 86), *и* *безчинсва* *бездѣльнаго* (л. 37), *ѡ* *мелкихъ* *пѣстынахъ* (л. 45), *и* *о* *новыхъ* *пѣстынахъ* (л. 9), *и* *црковныхъ* *чинѡвниковъ* (л. 34), *ѡ* *прамыхъ* *исцѡвъ* *а* *не* *ѡ* *нарадныхъ* (л. 58), *ѡ* *вторѡмъ* *браще* (л. 4), *и* *о* *третьемъ* *бракѣ* (л. 5), *о* *четвертомъ* *же* *ѡреченномъ* *бракѣ* (л. 5), *и* *оу* *своихъ* *мастреровъ* (л. 84), *таждѣ* *ѡ* *землахъ* (л. 41) и под. Вместе с тем представлено и большое количество связанных, в том числе терминологического характера, сочетаний слов: *старѡсты* *поповскіе* (л. 34) ('выборное лицо из числа священников для наблюдения за ходом церковных дел в нескольких приходах'[11]), *ѡ* *роужныхъ* *попѣхъ* (л. 52), *собѡрные* *сцѣнники* (л. 277), *и* *собѡрнымъ* *старцемъ* (л. 43) (*соборные старцы* – орган управления монастырем, сохраняющий соборность как основной принцип церковной жизни [3, с. 82]), *и* *о* *собѡрныхъ* *и* *о* *роужныхъ* *и* *предѣлнихъ* *сцѣнникехъ* *и* *ѡ* *дѣаконехъ* *ѡ* *прѡтопѡпѣхъ* (л. 8), *и* *великаго* *кнзѡ* (л. 60) (Прилагательное *великий* в одном из своих значений 'знатный, почитаемый' использовалось в сочетании с лексемой *князь* для обозначения главы государства. Терминологическое сочетание *великий князь* с семантикой 'князь, имевший старейшинство и власть над удельными князьями' известно со времени Киевской Руси. Позднее титул *великий князь* дополнится формулой *всѣя Руси*, заимствованной московскими князьями из титулатуры киевских митрополитов, что говорит о влиянии на состав наименований титулов в Московской Руси XV–XVII вв. церковнославянского языка [15, с. 140–141]), *и* *великой* *кнѡгинѣ* (л. 60), *людѣмъ* *дѡбрымъ* (л. 216) (В историографии есть два мнения о значении наименования *добрые* (*лутшиѣ*, *лутшиѣ*) *люди*: 1) так называли выборных представителей местного населения из дворянства и верхушки тяглового населения города

или крестьянского населения в суде; 2) к этой социальной группе относились не выбираемые, а занимающие высокое положение в данном обществе представители населения [3, с. 82]), **просты́а лю́ди** (л. 83), **пра́здные лю́ди** (л. 32), **и торго́выхъ люде́й** (л. 61) (Сочетания, в состав которых входила лексема *люди*, использовались для номинации большого количества составных частей русского общества в Московской Руси. Эти группы людей с небольшими отличиями в экономических и политических правах и обязанностях были выстроены в определённую иерархию. Позже из них сложатся сословия [1, с. 8]), **и ко́рмы на бра́тїю ста́вити** (л. 219) ('устраивать поминки' [11]) и т. д. Представлены и сочетания-этикетные формулы: **вꙗ црѣствꙋющеꙗ гра́дѣ москвѣ** и под.

Таким образом, в памятнике русского религиозно-светского законодательства XVI в. «Стоглаве» лексика социально-правовой сферы употребления используется активно и разнообразно. Памятник отразил широкое использование лексем, связанных с правовым регулированием как религиозной, так и светской стороны жизни общества Московской Руси. К числу наиболее часто употребляемых лексем, номинирующих понятия социально-юридической сферы, относятся названия как церковных, так и светских профессий, чинов, социального положения, а также термины судопроизводства. Лексика социально-правовой сферы употребления «Стоглава» представляет собой сложный комплекс русских, свойственных памятникам восточнославянского обычного законодательства, с одной стороны, и характерных для переводов византийских юридических текстов посредством церковнославянского языка, с другой стороны, элементов. Высокий словообразовательный и сочетаемостный потенциал рассматриваемых лексем свидетельствует об их функциональной значимости. С точки зрения происхождения социально-юридическую терминологию «Стоглава» можно охарактеризовать как в основном состоящую из славянских языковых единиц. Количество заимствований ограничено.

Памятник русского средневекового законодательства XVI в. «Стоглав» отразил процесс развития «языковой, исторической и юридической стороны права Московской Руси» [2, с. 207]. В памятнике отражен начальный этап формирования системы юридических и социально-политических терминов делового языка Нового времени. Анализ социально-правовой лексики «Стоглава»

является шагом к воссозданию целостной картины средневекового русского общества, к пониманию механизмов древнерусской языковой и культурной эволюции.

Литература

1. Благова Н. Г. Русская социально-правовая терминология в диахронии // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2007. № 6. С. 8–13.
2. Древнерусская правовая терминология в отношении к теории права. (Очерки IX–середины XVII вв.) / Рогов В. А., Рогов В. В.; Отв. ред.: Макеев А. Н. М.: МГИУ, 2006. – 269 с.
3. Емченко Е. Б. Социальная стратификация и институты представительства по материалам Стоглава // Локус: люди, общество, культуры, смыслы. 2020. т. 11. № 1. С. 64–86.
4. Живов В. М. Разыскания в области истории и предыстории русской культуры. М.: Яз. славян. культуры, 2002. – 758 с.
5. Иванов В. В. Топоров В. Н. О языке древнего славянского права (к анализу нескольких ключевых терминов) // Славянское языкознание. VIII Международный съезд славистов. Загреб – Любляна, сентябрь 1978 г. Доклады советской делегации. М.: Наука, 1978. С. 221–240.
6. Исаев М. А. Толковый словарь древнерусских юридических терминов: от договоров с Византией до устав. грамот Моск. государства / М. А. Исаев. М.: Спарк, 2001. – 118, [1] с.
7. Кочин Г. Е. Материалы для терминологического словаря древней России / Сост. Г. Е. Кочин; под ред. акад. Б. Д. Грекова; Акад. наук СССР. Ин-т истории. М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1937. – 487 с.
8. Никитин О. В. Рецензия на научное издание «Словарь обиходного русского языка Московской Руси XVI–XVII веков» // Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. 2018. № 2/58. С. 116–118.
9. Осовский О. Е. Древнерусский юридический текст в лингвистических и смежных гуманитарных исследованиях последних десятилетий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2014. № 1 (31): в 2-х ч. Ч. II. С. 146–150.
10. Словарь обиходного русского языка Московской Руси XVI–XVII веков / Санкт-Петербургский гос. ун-т, Межкаф. словарный каб. им. проф. Б. А. Ларина, Российская акад. наук, Ин-т лингвистических исслед.; [С. Н. Варина и др.]; под ред. О. С. Мжельской. СПб.: Наука, 2004–.
11. Словарь русского языка XI–XVII вв. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; редкол.: С. Г. Бархударов (отв. ред.) и др. М.: Наука, 1975–.
12. Срезневский И. И. Материалы для Словаря древнерусского языка: В 3 т. / И. И. Срезневский. М.: Знак, 2003.
13. Стоглав. Рукопись № 194. Фонд 173.1. Фундаментальное собрание библиотеки МДА. Полный текст списка. [Электронный ресурс]. URL: <https://lib-fond.ru/lib-rgb/173-iv/f-173iv-37/#image-5>. (дата обращения: 16.08.2023).

14. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. и с предисл. Б. А. Ларина; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. 2-е изд., стер. М.: Прогресс, 1986–1987.

15. Чащина Е. А. Лексический состав титулатуры в памятниках деловой письменности Московской Руси XV–XVII веков // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 22 (203). Филология. Искусствоведение. Вып. 46. С. 140–143.

Е. В. Баканова

КОНЦЕПТЫ ЯЗЫК И РЕЧЬ В СИНОДАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ БИБЛИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу концептов Язык и Речь в Синодальном переводе Библии через осмысление синтагматических и парадигматических связей в библейских текстах. Автор не претендует на некую универсальность анализа, а лишь предлагает один из возможных вариантов филологической интерпретации библейских текстов.

Ключевые слова: Библия, Синодальный перевод, концепт.

E. Bakanova

The concepts Language and Speech in the Russian Synodal Bible

Abstract. The article is devoted to the analysis of the concepts Language and Speech in the Russian Synodal Bible by means of interpretation of syntagmatic and paradigmatic relations in biblical texts. The author does not profess universality of the analysis, but simply offers one of the possible philological interpretation of biblical texts.

Keywords: Bible, the Russian Synodal Bible, concept.

При исследовании Библии как одного из источников русской концептосферы особый интерес представляют концепты Язык и Речь.

В лингвистике дихотомия язык – речь широко известна и подробно описана учёными, начиная с Фердинанда де Соссюра (Л. В. Щерба, В. А. Звегинцев, А. И. Смирницкий, И. Г. Серова, В. И. Шаховский и др.). Напомним, что в самом общем виде язык понимается как код, система знаков, как абстрактное представление о естественном человеческом языке, а также конкретных этнических языках. Речь понимается как язык в действии, «воплощение, реализация языка (кода), который обнаруживает себя в речи и только через неё выполняет своё коммуникативное назначение» [7, с. 414]. Речь также – это и сам процесс говорения (речевая деятельность), и его результат (речевые произведения, тексты).

При этом в обыденном языковом сознании *язык* и *речь* часто понимаются как синонимы, что подтверждает толковый словарь [далее подчёркнуто нами – Е. Б.]:

«**РЕЧЬ**, -и, *мн.* рёчи, -ёй, *ж.* 1. Способность говорить, говорение. *Владеть речью. Затрудненная р. Отчетливая р. Дар речи* (умение говорить, а также красноречие). 2. Разновидность или стиль языка. *Устная и письменная р. Разговорная р. Стихотворная р.* 3. Звучащий язык. *Русская р. музыкальна. Звучит многоязычная р. Язык и р.* (противопоставление системы языка и ее функционирования). 4. Разговор, беседа. *Умные речи приятно и слушать. Об этом речи не было* (ничего не говорилось). *О чем р.!* (само собой разумеется, нет никакого сомнения в чем-н.; разг.). 5. Публичное выступление. *Выступить с речью. Поздравительные речи. Р. на собрании.* ♦ **Части речи** – в грамматике: основные лексико-грамматические разряды слов, характеризующиеся каждый общностью отвлеченного значения, грамматических категорий и синтаксических функций. *Знаменательные и служебные части речи.* // прил. **речевóй**, -áя, -óе (к 1, 2 и 3 знач.)» [3, с. 701].

«**ЯЗЫК**², -á, *мн.*, -í, -óв, *м.* 1. Исторически сложившаяся система звуковых, словарных и грамматических средств, объективирующая работу мышления и являющаяся орудием общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе. *Великий русский я. Славянские языки. Литературный я. – высшая форма общенародного языка. История языка. Мертвые языки* (известные только по письменным памятникам). *Условный я.* (арго). *Говорить на разных языках с кем-н.* (также перен.: совершенно не достигать взаимопонимания). *Найти общий я. с кем-н.* (перен.: достичь взаимопонимания, согласия). 2. *ед.* Совокупность средств выражения в словесном творчестве, основанных на общенародной звуковой, словарной и грамматической системе, стиль¹ (в 3 знач.). *Я. Пушкина. Я. писателей. Я. художественной литературы. Я. публицистики.* 3. *ед.* Речь, способность говорить. *Лишиться языка. Больной лежит без языка и без движений.* 4. Система знаков (звуков, сигналов), передающих информацию. *Я. животных. Я. пчел. Я. жестов. Я. дорожных знаков. Я. программирования. Информационные языки* (в системе обработки информации). 5. *ед., перен., чего.* То, что выражает, объясняет собой что-н. (о предметах и явлениях). *Я. фактов. Я. цветов. Я. танца.* 6. *перен.* Пленный, захваченный для получения нужных сведений (разг.). *Взять, привести языка.* // прил. **языковóй**, -áя, -óе (к 1, 2 и 3 знач.)» [3, с. 952].

Кроме того, язык² в современном русском языке имеет омонимы язык¹ – ‘мышечный орган во рту человека и животных’ и язык³ – ‘народ, нация’, причём это значение в словаре имеет помету «старое» [Там же].

Лексемы *язык* и *речь* – исконные, общеславянские [6, с. 272, 387].

В Библии они встречаются достаточно редко: слово *язык* в Синодальной Библии встречается 193 раза [4, с. 1505 –1506], *речь* – 75 раз [4, с. 1150]. Причём каждая лексема чаще встречается в текстах Ветхого Завета. В Новом Завете *язык* встречается всего 50 раз, *речь* – 13.

При этом деривационные связи у слова *язык* отсутствуют, а у слова *речь* они минимальны по количеству дериватов (4), но обширны по количеству словоупотреблений и словообразовательных цепочек: *наречь* (73) → *нареченный* (1) / *наречен* (25), *нарекши* (2); *наречься* (12); *наречие* (6); *речет* (1) → *реченный* (17); *речистый* (1).

Исследование текста Синодального перевода Библии показывает, что лексема *речь* имеет в библейских стихах следующие значения, соответствующие современным:

1. Звучащий язык: «*Не увидишь более народа свирепого, народа с глухою, невнятною речью, с языком странным, непонятным*» (Ис. 33:19) [здесь и далее текст Библии цитируется по: 2 – Е. Б.], а также Быт. 11:7 и Иез. 3:6 (всего 3 контекста).

2. Публичное выступление: «*Но пророк Аггей и пророк Захария, сын Адды, говорили Иудеям, которые в Иудее и Иерусалиме, пророческие речи во имя Бога Израилева*» (Езд 5:1) и др. – всего 6 контекстов.

3. Способность говорить, говорение: «*Князья удерживались от речи и персты полагали на уста свои*» (Иов. 29:9); «*Начав речь, Даниил сказал <...>*» (Дан. 7:2) и др. – всего 10 контекстов.

4. Разговор, беседа: «*Если правитель слушает ложные речи, то и все служащие у него нечестивы*» (Притч 29:12) и др. – всего 53 контекста.

Закономерно для древних текстов отсутствие значения ‘стиль языка’, хотя дифференциация речи с точки зрения её цели, содержания, адресата, а также характера исполнения в текстах прослеживается.

Так, субъект-субъектные отношения в Библии строятся по схемам: человек ↔ человек, человек → Бог, Бог → человек, Бог → пророк → народ.

Во всей Библии не так много примеров, когда Бог напрямую обращается к человеку с речью. В книге Бытия, описывающей

допотопные времена и события, таких примеров достаточно (Бог говорит с Адамом, Каином, Авраамом, Ноем и др. – все эти сюжеты стали прецедентными). Далее, пожалуй, самый яркий пример из Ветхого Завета – разговоры Бога с многострадальным Иовом, а в Евангелиях – обращение Бога с неба ко всем людям во время крещения Христа: *«И се, глас с небес глаголющий: Сей Сын Мой Возлюбленный, в Котором Мое благоволение»* (Мф. 3:17, Мк. 1:11, Лук. 3:22, Иоан. 5:37, а также 2 Пет.1:17, Кол. 1:13).

Человек же обращается к Богу чаще всего в молитве. Псалтирь – сборник потрясающих поэтических текстов, многие из которых используются в христианстве в качестве канонических песнопений в церкви и молитв. (В некоторых текстах даётся указание начальнику хора, под какой музыкальный инструмент надо исполнять данный псалом.) На самом же деле Псалтирь Библии представляет богатый репертуар речевых жанров: это и благодарственная или хвалебная песнь (47, 65, 99, 144–150), и «песнь любви» (44), и гимн (32, 92, 94–98, 104–106 и др.), и молитва-просьба или покаянная молитва, молитва страждущего (101), и плач (7), и «воплъ» (21, 39, 60), и проклятие (57, 108) и даже «учение» (31, 43, 51–54, 73, 77, 88) или «писание» (55–59) и др. Жанры псалмов называются в надписаниях многих текстов, причём некоторые из них неоднозначно понимаются современными исследователями, например, «песнь восхождения» (119–133). Несмотря на жанровое разнообразие, все псалмы объединяет глубокое личностное наполнение, эмоционально подкреплённое искренней верой и откровенностью содержания. При этом интересна мысль Давида о том, что Богу заранее известен предмет любой обращённой к нему речи: *«Еще нет слова на языке моем, – Ты, Господи, уже знаешь его совершенно»* (Пс. 138:4).

Но речь человека может быть направлена и против Бога: *«Вы величались предо Мною языком вашим и умножали речи ваши против Меня; Я слышал это»* (Иез. 35:13).

Пророк как посредник между человеком и Богом – важный персонаж библейских текстов: только ему дано прямо общаться с Богом, через пророка Бог передаёт людям своё Слово, свою волю: *«Вот, имя Господа идет издали, горит гнев Его, и пламя его сильно, уста Его исполнены негодования, и язык Его, как огонь поедающий»* (Ис. 30:27). Пророки видят и слышат Бога метафорически, эти образы всегда выразительны, причём многие сравнения повторяются у разных авторов: *«Тело его – как топаз, лице его – как вид молнии; очи его – как*

горящие светильники, руки его и ноги его по виду – как блестящая медь, и глас речей его – как голос множества людей» (Дан. 10:6); «*<...> глас Всемогущего, сильный шум, как бы шум в воинском стане»* (Иез. 1:24); «*И вот, слава Бога Израилева шла от востока, и глас Его – как шум вод многих, и земля осветилась от славы Его»* (Иез. 43: 2); «*<...> и очи Его – как пламень огненный; <...> и голос Его – как шум вод многих»* (Откр. 1:14,15).

В двух стихах пророческой книги Иеремии слово *речь* выступает в собственно библейском значении 'пророчество': «*Иеремия вписал в одну книгу все бедствия, какие должны были придти на Вавилон, все сии речи, написанные на Вавилон»* (Иер. 51:60, 61). А также есть синонимическая парадигма (10): *пророческое слово 4 – все сии речи 2 – пророческие речи – речи пророков – пророческое слово Господа – слова пророческие – слова пророков – реченное через пророков – сказанное у пророков – предреченное пророком.*

Таким образом, в содержании концепта *Речь*, как обычно в содержании библейских концептов, присутствует сакральный компонент.

Лексическая парадигма с архисемой 'речевая деятельность' складывается из 18 компонентов, противопоставленных на основе дифференциальной семы 'вид' (говорение – слушание): *начать речь 5, продолжать речь 3, говорить речь, произносить речи, обращать слова, смутить своими речами и поколебать души, мучить душу и терзать речами, горька речь; положить конец таким речам; удерживаться от речи, в ничто обратить речь, пересказать речь, речами отвечать – выслушать речь 3 / слушать речи / послушать речей, словам внимать и к речам приклонить ухо, веровать речам.*

В 14 стихах при употреблении слова «речь» в значении 'разговор беседа' появляется синонимическая пара *речь – слова*, которая характерна и для современного языка [3, с. 755], например: «*Станет ли мудрый <...> оправдываться словами бесполезными и речью, не имеющею никакой силы?»* (Иов. 15:2,3)

Лексема «язык» имеет в библейских стихах большинство значений всех трёх омонимов, зафиксированных в современном толковом словаре.

Покажем это в порядке возрастания:

1. Значение 'мышечный орган во рту человека или животного', например: «*Не ухо ли разбирает слова, и не язык ли распознает вкус*

пищи?» (Иов. 12:11); *«Змеиный яд он сосет; умертвит его язык ехидны»* (Иов. 20:16) и др. – всего 19 контекстов.

2. Значение 'народ', например: *«Тогда глашатай громко воскликнул: объявляется вам, народы, племена и языки»* (Дан. 3:4); *«И всякий язык исповедал, что Господь Иисус Христос в славу Бога Отца»* (Флп. 2:11) и др. – всего 20 контекстов.

3. Значение 'речь, способность говорить', например: *«Так как богачи его исполнены неправды, и жители его говорят ложь, и язык их есть обман в устах их»* (Мих. 6:12); *«весь народ возвратился в стан к Иисусу в Макед с миром, и никто на сынов Израилевых не пошевелил языком своим»* (Нав.10:21); *«Воспламенилось сердце мое во мне; в мыслях моих возгорелся огонь; я стал говорить языком моим»* (Пс. 38:4) и др. – всего 21 контекст.

4. Значение 'совокупность средств выражения в словесном творчестве', например: *«Северный ветер производит дождь, а тайный язык — недовольные лица»* (Притч 25:23) и др. – всего 22 контекста.

5. Значение 'система звуковых, словарных и грамматических средств как орудие общения и взаимного понимания людей', например: *«И послал во все области царя письма, писанные в каждую область письменами ее и к каждому народу на языке его, чтобы всякий муж был господином в доме своем, и чтобы это было объявлено каждому на природном языке его»* (Есф. 1:22) и др. – всего 44 контекста.

Как и следовало ожидать, в библейские времена у слова язык не было современных значений 'система знаков' и 'пленный'.

При этом большинство словоупотреблений этой лексемы в Библии представляет утраченное современным языком значение 'орган речи', например: *«Не скажут уста мои неправды, и язык мой не произнесет лжи!»* (Иов 27:4); *«[обеты]которые произнесли уста мои и изрек язык мой в скорби моей»* (Пс. 65:14); *«Тебя обвиняют уста твои, а не я, и твой язык говорит против тебя»* (Иов. 15:6); *«Вот, я открываю уста мои, язык мой говорит в гортани моей»* (Иов. 33:2) и др. – всего 56 контекстов.

В связи с утратой этого значения, по-видимому, и произошёл распад полисемии на омонимы язык¹ и язык².

Поэтому для библейских текстов не являются метафорами следующие синтагмы: *язык говорит* 2, *возвеселился язык*, *изрек язык*, *язык не произнесет лжи*, *истину произнесет язык*, *возвеселился язык*, *язык произносит неправду / правду*, *язык сплетает коварство*, *язык*

хвалит / восхвалит, язык будет возвещать правду, язык произносит, язык проповедует, язык сообщает.

В значении *‘орган речи’* чётко прослеживается синонимическая парадигма *язык – уста*: *«Уста праведника изрекают премудрость, и язык его произносит правду»* (Пс. 36:30) и др. – всего 27 контекстов. (В стихе Притч 12:6 встречаем контекстуально синонимическую пару *речи – уста*, но с другим семантическим стержнем – *‘разговоры’*: *«Речи нечестивых – засада для пролития крови, уста же праведных спасают их»*).

В стихе Ис. 57:4 в значении *‘орган речи’* выступает также синонимическая пара *язык – рот* *«Над кем вы глумитесь? против кого расширяете рот, высовываете язык? не дети ли вы преступления, семя лжи?»*

В 7 стихах слово «язык» имеет метонимическое значение *‘человек’*, например: *«Кротостию склоняется к милости вельможа, и мягкий язык переламывает кость»* (Притч 25:15), *«<...> всякий язык, который будет состязаться с тобою на суде, – ты обвинишь»* (Ис. 54:17), а также Притч 6:17, 12:18, 17:20, 26:28, Пс. 11:4. Причём в Пс. 11:4 и Притч 26:28 *язык и уста* – вновь синонимы уже в этом значении.

Значение *‘речь, способность говорить’* реализуется в Библии специфически, в не свойственных современному языку словосочетаниях с плеоназмом: *льстить языком*, *клеветать языком*, *превозносить языком*, *изрыгать хулу языком*, *языком обманывать*.

Можно предположить историю формирования современных значений глаголов речи по цепочке: *язык говорит* → *говорить языком* → *говорить*.

Очевидно, такие синтагматические связи обусловлены верой библейских авторов в то, что язык в качестве средства общения дан был человеку Богом: *«Господь Бог дал Мне язык мудрых, чтобы Я мог словом подкреплять изнемогающего; каждое утро Он пробуждает, пробуждает ухо Мое, чтобы Я слушал, подобно учащимся»* (Ис. 50:4); *«Человеку принадлежат предположения сердца, но от Господа ответ языка»* (Притч 16:1); *«Дух Господень говорит во мне, и слово Его на языке у меня»* (2Цар. 23:2); *«Вот, Я – на пророков, говорит Господь, которые действуют своим языком, а говорят: "Он сказал"»* (Иер. 23:31); *«Ни одно орудие, сделанное против тебя, не будет успешно; и всякий язык, который будет состязаться с тобою на суде, – ты обвинишь. Это есть наследие рабов Господа, оправдание их от Меня, говорит Господь»* (Ис. 54:17).

Такая концепция поддерживается библейским нарративом: «Господь Бог образовал из земли всех животных полевых и всех птиц небесных, и привел к человеку, чтобы видеть, как он назовет их, и чтобы, как наречет человек всякую душу живую, так и было имя ей. **И нарек человек имена всем скотам и птицам небесным и всем зверям полевым <...>**» (Быт. 2:19,20).

Впервые лексема *язык* встречается уже в книге Бытия: «**На всей земле был один язык и одно наречие**» (Быт. 11:1). Богу не понравилась идея людей построить башню до небес, и он принял важное решение: «**Сойдем же, и смешаем там язык их, так чтобы один не понимал речи другого**» (Быт. 11:7).

Вавилонская башня – этот фразеологизм не случайно вошёл в мировой культурный фонд: Вавилонская башня стала символом человеческих гордости и самонадеянности и Божьего суда над ними. И этимология этого слова сама говорит о двух аспектах этого сюжета (аккадское *Bab-ilī* – ‘врата Божьи’; евр. *balal* – ‘смешение’ [5, с. 128]); это подтверждает и Библия: «**Посему дано ему имя Вавилон; ибо там смешал Господь язык всей земли, и оттуда рассеял их Господь по всей земле**» (Быт. 11:9). Разделение народов по языкам представляется здесь как наказание, божья кара.

Далее в Библии мы читаем о многих народах, племенах, языках (в значении ‘народ’), имеющих свои культурно-религиозные традиции и свои языки. Лексическая парадигма с архисемой ‘этнический язык’ имеет 22 компонента:

говорить языками 12, незнакомый язык 6 / незнакомые языки 2, иные языки 3, разные языки 2, новые языки; каждому народу на языке его 2, каждый по языку своему, еврейский язык 2, Иудейский язык, Сирийский язык, язык Халдейский, язык Ханаанский, природный язык, наш язык, чужой язык, языки критян и аравитян; говорят по-азотски, или языком других народов, и не умеют говорить по-иудейски; с глухою, невнятною речью; с языком странным, непонятным / с речью невнятною и с непонятным языком; звуки языка, которого не знал.

В Псалме 54:10 Давид обращается к Богу в своей молитвенно-стенании о притеснении его нечестивыми с просьбой: «**Расстрой, Господи, и раздели языки их, ибо я вижу насилие и распри в городе**». Можно сказать, что тексты Ветхого Завета разделение на языки изображают как заслуженное Богом наказание грешников. Если учесть,

что избранный Богом народ – Израиль, то логично и предположить, что иными языками говорят чуждые Ему народы.

В трёх стихах у Исаии и Иезекииля мы встречаем весьма нелицеприятную характеристику таких народов и их языков: *«Не увидишь более народа свирепого, народа с глухою, невнятною речью, с языком странным, непонятным»* (Ис. 33:19). Причём Бог подчёркивает, что посылает Иезекииля не к чужим Ему народам, а именно к народу Израиля: *«Ибо не к народу с речью невнятною и с непонятным языком ты посылаешься, но к дому Израилеву»* (Иез. 3:5), – и в следующем стихе лексический повтор используется не столько как излюбленный риторический приём, сколько для усиления смысла, чтобы подчеркнуть, что это именно выбор Бога: *«Не к народам многим с невнятною речью и с непонятным языком, которых слов ты не разумел бы; да если бы Я послал тебя и к ним, то они послушались бы тебя»* (Иез. 3:6). То есть несправедливые народы не достойны пророка.

(Интересно отметить, что эти стихи – единственный пример, где обе лексемы *язык* и *речь* встречаются в одном контексте как синонимы.)

Однако обращает на себя внимание появляющаяся в Новом Завете синтагма *говорить языками*, с точки зрения современного языка лексически неполная. В библейские времена владение языками других народов играло чрезвычайно важную роль для установления торговых и дипломатических отношений, сохранения мира – и для распространения религии. Эта способность в таких текстах, в отличие от ветхозаветных сюжетов, представляется как дар Божий (такое понимание в обыденной речи сохраняется и теперь на метафорическом уровне). В Библии все навыки, что так или иначе связаны с передачей знания, – от Бога: *«иному чудотворения, иному пророчество, иному различение духов, иному разные языки, иному истолкование языков»* (1Кор. 12:10); *«И иных Бог поставил в Церкви, во-первых, Апостолами, во-вторых, пророками, в-третьих, учителями; далее, иным дал силы чудодейственные, также дары исцелений, вспоможения, управления, разные языки»* (1Кор. 12:28).

Причём важную концептуальную информацию содержит 14 глава Первого послания Коринфянам, в которой апостол Павел, с одной стороны, благодарит Бога за дар владения языками: *«Благодарю Бога моего: я более всех вас говорю языками»* (1Кор. 14:18), – а с другой стороны, как бы противопоставляет ему дар пророчества, который

ставит намного выше: *«Кто говорит на незнакомом языке, тот назидает себя; а кто пророчествует, тот назидает церковь. Желая, чтобы вы все говорили языками; но лучше, чтобы вы пророчествовали; ибо пророчествующий превосходит того, кто говорит языками, разве он притом будет и изъяснять, чтобы церковь получила назидание»* (14:4,5).

В этом контексте появляются собственно библейские антонимы языки человеческие – языки ангельские и мысль о том, что движущей силой всякой речи должна быть любовь: *«Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я – медь звенящая или кимвал звучащий»* (13:1). И это любовь не только к Богу, но и к человеку, чтобы донести благовест до всех людей.

Поэтому Павел рекомендовал своим ученикам объяснять, истолковывать чужеземные языки: *«Если кто говорит на незнакомом языке, говорите двое, или много трое, и то порознь, а один изъясняй»* (14:27); *«А потому, говорящий на незнакомом языке, молись о даре истолкования»* (14:13).

Павел приходит к выводу о возможности разумно сочетать эти два вида речемыслительной деятельности: *«Итак, братия, ревнуйте о том, чтобы пророчествовать, но не запрещайте говорить и языками. Только все должно быть благопристойно и чинно»* (14:39, 40).

Яркой кульминационной точкой нарратива с микротемой «языки» воспринимается сюжет о Пятидесятнице, который начинается выразительной метафорой: *«И явились им разделяющиеся языки, как бы огненные, и почили по одному на каждом из них. И исполнились все Духа Святого и начали говорить на иных языках <...>»* (Деян. 2:3,4), – так в один момент апостолы и их ученики обрели дар владения языками для проповеди Евангелия. Это, собственно, момент рождения новой религии – христианства: *«Итак охотно принявшие слово его крестились, и присоединилось в тот день душ около трех тысяч. <...> Многие же из слушавших слово уверовали: и было число таковых людей около пяти тысяч»* (Деян. 2:41, 4:4). После этого началось целенаправленное распространение новой религии в разных народах, чему помогали новые способности последователей Христа, дарованные Богом: *«И иных Бог поставил в Церкви, во-первых, Апостолами, во-вторых, пророками, в-третьих, учителями; далее, иным дал силы чудодейственные, также дары исцелений, вспоможения, управления, разные языки»* (1Кор. 12:28).

Таким образом, в содержании концепта Язык присутствует сакральный компонент значения 'воля Бога', в частности, просматриваются ассоциативные семы-антонимы 'язык как дар' и 'язык как наказание'.

Поскольку язык – составляющая личности, то для библейских авторов он является мерилем нравственной сущности личности, её духовным содержанием, а по большому счёту и ориентиром жизни и судьбы и их итогом: «**Речи нечестивых – засада для пролития крови, уста же праведных спасают их**» (Притч 12:6); «**Немного спустя подошли стоявшие там и сказали Петру: точно и ты из них, ибо и речь твоя обличает тебя**» (Мф. 26:73); «**Коварное сердце не найдет добра, и лукавый язык попадет в беду**» (Притч 17:20); «**От плода уст человека наполняется чрево его; произведением уст своих он насыщается. Смерть и жизнь – во власти языка, и любящие его вкусят от плодов его**» (Притч 18:20, 21).

Поэтому текстовое пространство формирует обширную собственно библейскую антонимическую парадигму с архисемой 'характер речи', которая выстраивается на основе обеих лексем и включает 41 компонент:

с одной стороны (15) – язык мудрых 3, разумный в речах; возвышенная речь 2; язык праведного, уста праведника / уста праведных, уста правдивые; кроткий язык / язык кротких; тайный язык; мягкий язык, сладкая речь, приятная речь; важная речь; изречь доброе;

с другой стороны (33) – язык коварный 3; всякие гибельные речи 2; лживый язык 2 / язык лживый, уста лживые, лживость уст, ложные речи; язык лукавый 2 / лукавый язык, лукавство языка, лукавые речи; язык у велеречивых / язык велеречивый; льстивый язык, уста льстивые / льстивые уста; язык глупого; язык пагубный; дерзость языка / дерзкие речи; худые речи; речи нечестивых; речи восстающих; пустые речи; лепечущие уста; умягчать речи свои; речи для обличения; неискренна речь; речь незначительна; с речью невнятной и с непонятным языком; мед источают уста чужой жены; глуха будет речь твоя из-под праха, и голос твой будет, как голос чревоушителя, и из-под праха шептать будет речь; язык говорит коварно, язык сплетает коварство.

На основе дифференциальной семы 'характер речи' также в отдельных стихах строятся антонимические пары: уста праведника – язык зловредный; речи нечестивых – уста праведных; язык мудрых –

уста глупых; уста правдивые – лживый язык; кроткий язык – необузданный.

На основе коннотативной семы 'негативная оценка речи' строятся библейские синонимы: *лживость уст и лукавство языка; слова бесполезные и речь, не имеющая никакой силы; всякие губительные речи, язык коварный; дерзость языка, всякие губительные речи.*

Тексты о языке и речи в подавляющем большинстве встречаются в так называемых «учительных», по определению митрополита Никифора [1, с. 577], книгах Библии. В них отводится большая роль языку как источнику сохранения и передачи знаний, древней мудрости, а также язык предстаёт как носитель знания о Боге и о Христе: *«Язык мой возгласит слово Твое, ибо все заповеди Твои праведны»* (Пс. 118:172); *«Излилось из сердца моего слово благое; я говорю: **песнь моя о Царе**; язык мой – трость скорописца»* (Пс. 44:2) и др.

В этой связи интересны стихи Притч 1:6 и 1Кор. 14:26, в которых, с одной стороны, каждая из лексем *язык* и *речь* имеет собственные контекстуальные синонимические связи, а с другой – их объединяет архисема 'знание'. Только в Ветхом Завете это знание общечеловеческого характера, раскрывающее тайны человеческой мудрости: *«День дню передает **речь**, и ночь ночи открывает **знание**»* (Пс. 18:3); *«чтобы разуместь **притчу** и **замысловатую речь**, слова мудрецов и загадки их»*. В стихе же из Нового Завета – это сакральное тайное знание: *«Итак что же, братия? Когда вы сходитесь, и у каждого из вас есть **псалом**, есть **поучение**, есть **язык**, есть **откровение**, есть **истолкование**, – все сие да будет к назиданию»*.

В Соломоновых книгах, а также в Псалтири многие глубокие по содержанию и выразительные по форме стихи дают возможность современному читателю судить о ценностных ориентирах древнего автора, нравственных приоритетах, представлениях о норме, взглядах на многие сложные категории и, конечно, о культуре речевого поведения. В книге Притч есть великолепные афористичные тексты о языке и речи, о красноречии, правильном речевом поведении, о жизни по закону Бога – сами по себе они являются образцами древней риторики. Приведём только некоторые примеры: *«Удерживай язык свой от зла и уста свои от коварных слов»* (Пс. 33:14); *«Не торопись языком твоим, и сердце твое да не спешит произнести слово пред Богом; потому что Бог на небе, а ты на земле; поэтому слова твои да будут немноги»* (Еккл. 5:1); *«Отвергни от себя лживость уст, и лукавство языка удали от себя»* (Притч 4:24);

«Пусть хвалит тебя другой, а не уста твои, – чужой, а не язык твой» (Притч 27:2); *«Кто дает ответ не выслушав, тот глуп, и стыд ему»* (Притч 18:13); *«Разумный воздержен в словах своих, и благоразумный хладнокровен»* (Притч 17:27); *«Кроткий ответ отвращает гнев, а оскорбительное слово возбуждает ярость»* (Притч 15:1); *«Радость человеку в ответе уст его, и как хорошо слово во время»* (Притч 15:23); *«Приятная речь – сотовый мед, сладка для души и целебна для костей»* (Притч 16:24); *«Слова уст человеческих – глубокие воды; источник мудрости – струящийся поток»* (Притч 18:4); *«Золотые яблоки в серебряных прозрачных сосудах – слово, сказанное прилично»* (Притч 25:11) и др.

Так, на основе текста Библии выстраивается представление ветхозаветных авторов о риторическом идеале – он складывается из таких категорий, как добро, правда, скромность, диалогичность, сдержанность, краткость, уместность, гармония. Как видим, древнейшие представления о правильном речевом поведении вполне соответствуют современному пониманию хорошей речи.

В заключение следует сказать о том, чего требуют законы логики языка. В современном языковом сознании первым ассоциатом на слова-стимулы *язык* и *речь* будет *слово*, поскольку это единица языка и речи, и для современных носителей языка, конечно, *слово* находится в номинативном поле концептов Язык и Речь. А для автора статьи первой ассоциацией на стимул *Библия* станет известная цитата «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» (Иоан. 1:1).

В Библии лексемы *язык*, *речь*, *слово*, конечно, также парадигматически связаны, однако семантические полюсы этой связи смещены. Так, лексема *слово* в Библии намного более часто употребляется, чем *язык* и *речь*, – 1368 раз [4, с. 1247–1252], причём в большинстве случаев используется в современных значениях 'единица речи', 'речь', 'беседа', а в Лк. 23:38 *слова греческие* = 'греческий язык'. В этих случаях лексема *слово* входит в ядро концептов Речь и Язык соответственно.

Однако, в первом стихе Евангелия от Иоанна появляется имя собственно библейского концепта Слово, который, несмотря на всего 10 употреблений в тексте [4, с. 1251–1252] отнесён нами к числу основополагающих концептов Библии, имеет полностью сакральный смысл и открывает перспективу отдельного серьёзного исследования. Язык и Речь – в приядерной зоне этого концепта.

Литература

1. Библейская энциклопедия. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. 768 с.
2. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета канонические. В русском переводе с параллельными местами. М., 1990.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеол. выражений / Российская АН. Ин-т рус. яз.; Российский фонд культуры. М.: Азъ Ltd., 1992. С. 340.
4. Полная симфония на канонические книги Священного Писания. 10-е издание. Сост. Цыганков Ю. А. «Библия для всех», СПб., 2010. 1520 с.
5. Словарь библейских образов. Под общей ред. Л. Райкена, Дж. Уилхойта, Т. Лонгмана III. Пер. с англ. Изд. 2-е. «Библия для всех», СПб., 2016. 1423 с.
6. Шанский Н. М., Боброва Т. А. Этимологический словарь русского языка. М.: Прозерпина, 1994. С. 170.
7. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.: ил.

Н. А. Бражкина, А. А. Елина

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ЗАГЛАВИЯ РАССКАЗА А. П. ЧЕХОВА «В АПТЕКЕ»

Аннотация. Статья посвящена исследованию семантики заглавия раннего рассказа А.П.Чехова «В аптеке».

Ключевые слова: заглавие, художественное время и пространство, поэтика.

Abstract. The article is dedicated to exploring the semantics of the title of A.P. Chekhov's early short story "At the Pharmacy."

Keywords: title, artistic time and space, poetics.

Интерес исследователей творчества А. П. Чехова к названиям его произведений можно связать с тем, что заглавие выступает как совокупность и эпицентр важнейших смыслов художественного текста [1, 2, 4, 5 и др.]. Чеховеды отмечают, что в заглавиях ранних рассказов, которые дают энергию тексту, проявились основные черты поэтики писателя: интерес к повседневной жизни, умение рассмотреть в обыденном глубокий смысл, а также простота, лаконичность, ёмкость и афористичность авторской речи. Образцом этой определившейся поэтики может служить сборник «Пёстрые рассказы», в который вошёл рассказ «В аптеке». Данному чеховскому произведению уделено внимание в отечественных литературоведческих и лингвистических работах, в том числе оно рассмотрено в аспекте заглавия [3, 5, 6, 7, 8 и

др.]. Так, В. Б. Мазуренко, вслед за С. Л. Левитан, называет заглавие «В аптеке» «прямым», то есть обозначающим тему и место действия произведения и отвечающим жанровой природе рассказа-сценки [5]. Цель нашей статьи – расширить представление о семантике заглавия рассказа «В аптеке».

Произведение «В аптеке» было написано А. П. Чеховым в 1885 году, буквально за несколько часов до его публикации. Главное событие в нём – появление поздним вечером в аптеке домашнего учителя Егора Алексеича Свойкина – выглядит как будничное и обыкновенное. В основе сюжета произведения, как и свойственно раннему Чехову, – прозаический случай, в котором писатель сумел усмотреть отражение важных жизненных закономерностей.

Действие рассказа разворачивается в аптеке, куда человека приводит болезнь. Интересно, что свой поход в аптеку Свойкин сравнивает с походом к содержанке и к железнодорожнику. Это вовсе не случайно. Чехов пишет, что больному учителю было страшно ступать, «взбираясь по аптечной лестнице, лоснящейся и устланной дорогими коврами» [9]. Аптека, где «дерут втридорога» [9], привлекает к себе посетителей роскошным убранством, подобно тому, как богатая содержанка ожидает мужчину, готового полностью обеспечить её запросы. Провизор, подобно железнодорожнику, не отступает от установленного регламента и расписания: он готов приготовить клиенту лекарство в строго обозначенное время и не готов отдать его нуждающемуся без полной оплаты заказа.

Аптечное пространство с самого начала показано как универсальное и типичное: *«Войдя в аптеку, Свойкин был охвачен запахом, присущим всем аптекам в свете. Наука и лекарства с годами меняются, но аптечный запах вечен, как материя. Его нюхали наши деды, будут нюхать и наши внуки»* [9]. Получается, что аптека у Чехова – место вне времени. Она заполнена огромным количеством однообразных банок с непонятными названиями. У Свойкина они оставляют впечатление «ненужного балласта»: *«Сколько **рутины** в этих банках, стоящих тут только **по традиции**, и в то же время как всё это солидно и внушительно!»* [выделено нами]. Названия лекарств, «одно другого мудрёнее и допотопнее» [9], – это некий кодированный язык, с помощью которого фармацевты отгораживаются от живого мира. Они пишут по-латыни, говорят по-немецки, создавая вокруг себя атмосферу таинственности. Желая придать побольше значимости своим поступкам, аптекарь не соглашается приготовить лекарство раньше,

чем за час, хотя больной очень просит ускорить процесс. На самом же деле и провизор, и «*две тёмные фигуры*», и кассир занимаются профанацией, потому что их действия похожи на странный обряд, в котором удивительным образом смешение лекарственных веществ «в склянках» перемежается с чтением газеты «до точки», подсчётом мелочи и курением. Автор намеренно подчёркивает отсутствие в этих людях живого, человеческого начала, обезличивая их и превращая в аптечные атрибуты: «*начиная с маленькой плешки на голове и кончая длинными розовыми ногтями, всё на этом человеке [провизоре] было старательно выутюжено, вычищено и словно вылизано*», он «*стоял неподвижно*», «*не ответил ни словом, ни движением, словно не слышал*»; «*копошились две тёмные **фигуры***» [выделено нами], «*одна из тёмных **фигур** завозилась около мраморной ступки*» [выделено нами], «*другая **фигура** что-то болтала в синей склянке*» [выделено нами]; «*кассир... считал мелочь*», «*кассир кончил считать мелочь*» [9]. Показательна в рассказе разграничительная линия между миром «латинской кухни» и миром живых людей, «толпой». Это – прилавок. Отметим, что данная предметная деталь, представляющая собой весьма приземлённую вещь, выполняет функцию снижения пафосности аптекарского мира.

Пограничным показано и состояние главного героя – посетителя аптеки. Свойкина охватывает горячка, потому что он не получил вовремя лекарство. Всё вокруг Егор Алексеич воспринимает сквозь призму воспалённого сознания: он ужасается «сухим, чёрствым физиономиям» аптекарей, понимая, что «святое» дело спасения больных пациентов (а ведь провизор схож с доктором в процессе врачевания!) попало в руки равнодушных, бесчувственных людей. Герой стремится поскорее покинуть аптеку, наполненную бездушными «странными людьми», которые «напускают на свои лица учёный колер» [9], корча из себя что-то средневековое: «Будьте так любезны, отпустите меня! Я...я болен...» [9]. Но чем больше усиливается лихорадка, тем тяжелее герою вырваться из давящего на него аптечного пространства, он как бы попадает под магическое воздействие всего происходящего, а монотонный стук о мраморную ступку, тиканье часов отдаются уже не во внешнем пространстве, а в его голове. Такого рода гипноз усугубляет лихорадочное состояние домашнего учителя.

Не получив лекарства, придя домой, он вновь, как ему кажется в бреду, идёт в аптеку, разговаривает с провизором. В результате вместо исцеления – усиление бреда, потеря связи с реальным миром.

Как видим, медицинская тема у А. П. Чехова, который всегда улавливал связь между телесными и душевными недугами, наполняется философским содержанием. Рассказ-сценка с «непритязательным» (С. Л. Левитан) названием «В аптеке» становится в итоге размышлением автора не только о бытовом, но и о бытийном: о смысле человеческого существования в абсурдном мире, о человеческой душе.

Итак, заглавие – значимый компонент текста, связанный с содержанием всего художественного произведения и работающий на раскрытие авторской идеи. Анализ способов взаимодействия заглавия чеховского рассказа с текстом даёт возможность рассматривать название «В аптеке» как полифункциональное. В нём нашли отражение проблемно-тематический, сюжетно-композиционный и пространственно-временной уровни произведения. В конечном итоге ёмкое название сопрягает исследуемый рассказ с традиционным для отечественной культуры изречением: мир – это аптека.

Литература

1. Гохун В. Поэтика заглавий в творчестве А. П. Чехова в аспекте идейно-содержательного единства чеховского художественного мира // Вестник ТГПУ. 2016. № 3. С. 130–134.
2. Грицай Н. А. Заглавия в чеховской эпике: к проблеме «точек зрения» // Вестник РГГУ. 2010. №2. С. 28–35.
3. Жидкова Ю. Б. Функционирование медицинских терминов в рассказах А. П. Чехова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 2–2. С. 84–88.
4. Лелис Е. И. Ключевое слово (О поэтике заглавий чеховских рассказов) // Филологический класс. 2005. №14. С. 48–52.
5. Мазуренко В. Б. Функционально-семантические особенности заглавий в творчестве А. П. Чехова // Восточнославянская филология. Языкознание. 2018. № 6 (32). С. 179–186.
6. Носкова Е. И., Силантьева М. С. Образ провизора в русской прозе XIX века // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. Т. 5, № 12. С. 1775–1776.
7. Соломонова А. А. Особенности изображения ощущений и создания заболевшего персонажа (на примере произведений А. П. Чехова) // Летняя школа по русской литературе. 2019. Т. 15, № 2–3. – С. 187–206.
8. Стенина В. Ф. Аптекарский мир и аптекари в ранней чеховской прозе (на материале рассказа А. П. Чехова «В аптеке») // Вопросы русской литературы. 2017. № 1. С. 4–14.
9. Чехов А. П. В аптеке [Электронный ресурс]. URL: <https://ilibrary.ru/text/4157/p.1/index.html> (дата обращения: 15.05.2023).

ОСОБЕННОСТИ ОПИСАНИЯ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ЭЛЕКТРОННОГО РЕСУРСА «АРМЯНСКИЙ ТЕКСТ РУССКОЙ ПОЭЗИИ»

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РНФ научного проекта № 22-18-00339, Электронный ресурс «Армянский текст русской поэзии»: репрезентация локального текста русской литературы

Аннотация. В статье представлен подход к описанию топонимической лексики в словаре имён собственных электронного ресурса «Армянский текст русской поэзии». Ономастическое пространство локального "армянского текста" обширно и разнообразно, при этом центральное место в нём принадлежит разрядам топонимов и антропонимов, другие разряды онимов формируют так называемый ономастический фон. Высокочастотные антропонимические и топонимические единицы составят "ядро" в макроструктуре словаря, низкочастотные имена других разрядов образуют периферийные области. Словарные статьи будут расположены по убыванию индексов частотности заголовочных онимов (в масштабе всего исследуемого локального текста). Микроструктуру словаря сформируют три словарные зоны: предметных сведений (базовая энциклопедическая справка), языковых сведений (краткий лингвистический комментарий) и дополнительных сведений (ссылки на все тексты электронного ресурса, в которых содержится анализируемое имя, а также сведения об ассоциативно-культурном фоне онима в случае его наличия и экспликации).

Ключевые слова: армянский локальный текст; русская поэзия; ассоциативно-культурный фон; имя собственное; ономастическое пространство; топоним; электронный ресурс.

Abstract. The article presents an approach to the description of toponymic vocabulary in the dictionary of proper names of the electronic resource "Armenian text of Russian poetry". The onomastic space of the local "Armenian text" is extensive and diverse, while the central place in it belongs to the categories of toponyms and anthroponyms, other categories of onyms form the so-called onomastic background. High-frequency anthroponymic and toponymic units will form the "core" in the macrostructure of the dictionary, low-frequency names of other categories form peripheral areas. Dictionary entries will be arranged in descending order of heading onyms frequency indices (on the scale of the entire local text under study). The microstructure of the dictionary will be formed by three vocabulary zones: subject information (basic encyclopedic reference), language information (a brief linguistic comment) and additional information (links to all texts of the electronic resource that contain the analyzed name, as well as information about the associative cultural background of the onym in the case its presence and explication).

Keywords: Armenian local text; Russian poetry; associative cultural background; proper name; onomastic space; toponym; electronic resource.

В науке XXI века на фоне стремительных процессов глобализации, способствующих нивелированию национально-культурной самобытности народов, а также попыток подмены истинных ценностей ложными идеалами особую актуальность приобретают исследования, способствующие укреплению межнациональных отношений, сохранению истинных ценностей, объединяющих, а не разобщающих народы. Дружественные российско-армянские отношения имеют длительную историю развития. По замечанию профессора М. Д. Амирханяна, наиболее ранние упоминания об Армении содержатся уже в русском фольклоре и древнерусской литературе, начиная с XI века, а в XX веке особый интерес к Армении в русском обществе и, соответственно, в литературе всколыхнули кровавые события 1915–1917 годов (геноцид армян – Н. Б.) [см. подробнее 1]. Сегодня исследователи "армянского текста" отмечают: «Русская поэзия «открывается навстречу армянскому горю» в тот страшный период <...>. В эти трагические годы и ближайшие к ним трудами В. Брюсова, С. Городецкого, Андрея Белого, О. Мандельштама, М. Шагинян, Вяч. Иванова начал складываться "армянский текст" в русской литературе, позднее получивший развитие в произведениях В. Звягинцевой, И. Эренбурга, В. Гроссмана, Н. Тихонова, М. Светлова, А. Гитовича, Б. Слуцкого, А. Битова, Б. Чичибабина, Е. Николаевской, М. Матусовского и др.» [2, с. 6–7]. На сегодняшний день "армянский текст" русской литературы (в частности, поэзии) обширен и многогранен, что закономерно вызывает исследовательский интерес.

На многоаспектное изучение и описание "армянского текста" русской поэзии ориентирован проект «Электронный ресурс "Армянский текст русской поэзии": репрезентация локального текста русской литературы», поддержанный в 2022 году грантом Российского научного фонда. Определяя понятие локального текста, основные исполнители проекта Л. В. Павлова и И. В. Романова отмечают: «Под локальным текстом мы понимаем, вслед за Е. К. Созиной, «систему текстов, интегрированных в целое благодаря их общей “внетекстовой ориентации”» <...>, в нашем случае объединяющим фактором стала Армения» [10, с. 5–6]. Целью проекта является создание в сети Интернет в открытом доступе электронного ресурса, в состав которого

будет входить максимально полный Корпус "армянских текстов" русской поэзии, а также справочный материал в виде словарей и указателей, библиографии и исследовательских комментариев. Проект рассчитан на три года, его научный коллектив включает исследователей из Смоленска, Москвы и Екатеринбурга (руководитель – профессор В. И. Карасик).

На данном этапе завершена работа по формированию Корпуса "армянских текстов", осуществляется его выверка и сопровождение необходимыми метаданными; разработан официальный сайт проекта (см. подробнее [13]), который регулярно пополняется новыми текстами (система текстового поиска подобна Национальному корпусу русского языка). Анализ полученного Корпуса текстов коллектив проекта проводит по разным направлениям: реконструкция и интерпретация цветовой картины мира "армянского текста" [9], выделение и описание паттернов данного локального текста [12], изучение национальной системы ценностей, отражённой в армянских поговорках [5] и др.

В поле зрения нашего исследования находятся имена собственные, формирующие ономастическое пространство "армянского текста" русской поэзии. Актуальность данной работы обусловлена, прежде всего, тем, что одним из критериев выделения локального текста является наличие в нём имён собственных, которые в этом случае выполняют функцию своего рода культурных маркеров. Кроме того, по точному замечанию Ю. А. Карпенко, без анализа имён собственных, то есть без «центральных узлов» художественного произведения, «истинное понимание текста, его глубинных, подтекстовых содержательных слоёв просто невозможно» [6, с. 35]. Степень известности ономастических единиц, определяющая уровень их лингвокультурологической ценности, различна: если при чтении "армянских текстов" носитель русского языка встречает топоним *Армения*, у него возникнут определённые ассоциации (их количество индивидуально, но наличие бесспорно); если же встречается, например, оним *Вардавар*, то у неподготовленного читателя вряд ли возникнут какие-либо ассоциативные связи. Попутно отметим, что описанию онима *Вардавар* как носителя многоплановой историко-культурной информации о жизни народа (в данном случае армянского), которую мы вслед за Н. А. Максимук называем ассоциативно-культурным фоном [8, с. 166], посвящена наша работа «Преображение Господне, или Вардавар: общность культур России и Армении» (см. подробнее [4]).

И топоним общечеловеческого уровня лингвокультурологической ценности *Армения*, и оним *Вардавар*, принадлежащий общенациональному (армянскому) уровню, наряду с множеством других имён собственных формируют ономастическое пространство "армянского текста". Ономастическим пространством художественного текста традиционно принято называть совокупность всех поэтонимов / литературных имён, которые функционируют в том или ином тексте. Если говорить о локальном тексте, то, на наш взгляд, его ономастическое пространство – это не только и не столько совокупность всех имён собственных данного текста, сколько своего рода «ономастический портрет» определённого этноса.

Ономастическое пространство "армянского текста" русской поэзии обширно и многопланово. С целью его структурирования нами разрабатывается словарь имён собственных электронного ресурса "Армянский текст русской поэзии". В макроструктуре словаря предполагается размещение онимов по убыванию их индексов частотности (количеству употреблений в рамках всего "армянского текста"). В настоящее время собранный Корпус "армянских текстов" окончательно выверяется, поэтому говорить о макроструктуре словаря, основанной на точных индексах частотности ономастических единиц, пока преждевременно, но уже на данном этапе очевидно, что "ядро" макроструктуры сформируют онимы, относящиеся к разрядам антропонимов и топонимов. Вопрос о классификации имён собственных по разрядной принадлежности сложен и дискуссионен; мы придерживаемся классификации И. А. Королёвой, которая заключает, что «для выявления коннотативного содержания и роли различных онимов в художественном тексте мы считаем вполне возможной, с учётом антропоцентрического подхода в языкознании, деление всех ИС (имён собственных – Н.Б.) на три разряда: антропонимы – именованья человека, топонимы – обозначение места, где существует человек, и ономастический фон – все другие онимы, дающие дополнительную, так называемую фоновую информацию о человеке и месте» [7, с. 313]. Таким образом, антропонимам и топонимам будут соответствовать два типа базовых словарных статей.

В микроструктуре словаря предполагается выделить три словарные зоны: предметных сведений (базовая энциклопедическая справка), языковых сведений (краткий лингвистический комментарий) и дополнительных сведений (ссылки на все тексты электронного ресурса, в которых содержится анализируемое имя, а также сведения

об ассоциативно-культурном фоне онима в случае его наличия и экспликации).

Зона предметных сведений (ПС) о топонимах будет включать: информацию о местонахождении, количественные данные о населении (для населённых пунктов), историческую справку с указанием связанных с этим местом событий и названия достопримечательностей. К зоне языковых сведений (ЯС) будет относиться указание формы родительного падежа и родовой принадлежности онима, образуемого оттопонимного имени прилагательного, наименования жителей и этимология названия. В зоне дополнительных сведений (ДС) будет представлена информация об ассоциативно-культурном фоне имени, а также ссылки на все тексты Корпуса, в которых содержится данный оним.

Приведём разрабатываемый текст словарной статьи, где заголовочной единицей является топоним, называющий столицу Армении, – *Ереван* (см. подробнее [3]; [11] и др.), предполагаемая в словаре иллюстрация опущена:

ЕРЕВА́Н (в русскоязычных источниках в 1828–1936 гг. – Эривань).

ПС: Столица Республики Армения, крупнейший политический, экономический, культурный и научный центр государства. Один из древнейших городов мира. Расположен в Араратской долине, а также на вулканическом плато к северу от неё, на левом берегу реки Аракс. Население составляет 1075,1 тысяч человек (данные 2017 года). Площадь города – 223 км². Впервые упоминается в клинописных текстах VIII века до н.э. (782 г. до н.э.) как урартская крепость Эрбуни. Город почти обезлюдел в результате Великого сургуна (насильственной депортации населения) 1603–1605 гг. В 1679 году город был полностью разрушен в результате сильнейшего землетрясения, в 1690-е годы заново отстроен и заселён, но в значительно меньших масштабах. В 1828 году Ереван вошёл в состав Российской Империи. В мае 1918 года Ереван стал столицей Республики Армения, а после распада Советского Союза – столицей независимой Армении. Достопримечательности Еревана (музей древних манускриптов – Матенадаран, музей геноцида армян, музей «Арарат» и др.) сосредоточены в центре города – районе, первоначально разработанном и построенном по проекту выдающегося армянского архитектора А. О. Таманяна в первой половине XX века.

ЯС: *род.* Ерева́н|а, *м.* || **ерева́нск|ий;** *жит.* **ерева́нц|ы, ерева́нц|ев** (*ед.* **ерева́нец,** ерева́нц|а, *м.*; **ерева́нк|а,** ерева́нк|и, *ж.*). *Этим.* Название считают образованным от этнонима эри (эриахи), относившегося к народности или племенному союзу. Армянские легенды (народная этимология) возводят основание Еревана к восклицанию Ноя, когда из-под воды он увидел вершину Малого Арарата: «Еревац!» (Она появилась!). Путешественник XVII века Жан Шарден писал: «Эривань, по словам армян, самый древний в мире населённый пункт. Поскольку они утверждают, что Ной и вся его семья обосновались здесь до Потопа, а после него он спустился с Горы, на которой остался Ковчег». В конце XIX века зафиксирован азербайджанский вариант народной этимологии, производящий название Ираван от слова *ая-раван*, т. е. «течёт».

ДС: Наиболее распространённым строительным материалом в Ереване является розовый туф, в результате чего Ереван получил название «Розового города». В 2012 году, в честь 500-летия армянского книгопечатания, ЮНЕСКО провозгласил Ереван «Всемирной столицей книги».

Тексты для чтения: «Арарат в тумане» (М. Матусовский), «Б. Б. Пиотровскому» (М. Дудин), «Братьям-Армянам» (С. Городецкий), «Вечером на Норке» (С. Шервинский), «Воочию крошатся день за днём...» (С. Шервинский), «Два варианта письма Арутюну Галенцу» (А. Гитович), «Декабрьская ночь» (Г. Кубатьян), «Ереван» (Е. Николаевская), «Еревану» (И. Снегова), «Зимний день в Ереване» (Л. Вышеславский), «Из армянской тетради» (О. Шестинский), «Кондитер» (С. Шервинский), «Луна в армянском переулке» (В. Звягинцева), «Мкртчянам» (А. Гитович), «На всё на свете не хватит сердца» (В. Звягинцева), «Новобранцы» (И. Зенов), «Опровержение пословицы» (Г. Кубатьян), «Отличное место для женщины, ищущей любовника» (Л. Манович), «Первая ночь в Ереване» (Г. Кубатьян), «Плывёт закат над милым Ереваном» (И. Снегова), «Подвалы «Арарата»» (М. Матусовский), «Прогулка по Еревану (вторая)» (А. Гаспари), «Прогулка по Еревану (первая)» (А. Гаспари), «Прощальный пир» (А. Гитович), «Псалом Армении» (Б. Чичибабин), «Развалившись на диване...» (Н. Фридман), «Строки из горячего тонира» (М. Матусовский), «Угрюмый день» (А. Гитович), «Утро» (И. Снегова), «Четвёртый псалом Армении» (Б. Чичибабин).

Предложенный нами подход к описанию топонимической лексики электронного ресурса «Армянский текст русской поэзии» ориентирован на реализацию основной цели проекта «Электронный ресурс "Армянский текст русской поэзии": репрезентация локального текста русской литературы» – описание многомерного семиотического пространства армянского локального текста, в котором отражаются культура и традиции региона, менталитет народа и его ценностные координаты. В целом в результате осуществления проекта будет разработана универсальная система анализа и описания локального текста, которая может быть применена к любому другому корпусу текстов, отражающих межнациональные культурные связи России, сохранение и укрепление которых имеет особую важность в современном мире.

Литература

1. Амирханян М. Д. Геноцид в Западной Армении и русская поэзия. 2-е изд. Ереван: Изд. дом Лусабац, 2012. 158 с.
2. Амирханян М. Д., Павлова Л. В., Романова И. В. Реконструкция «армянского текста» в русской поэзии XX века (опыт компьютерного исследования) // Известия Смоленского государственного университета. 2020. № 2 (50). С. 5–21.
3. Арутюнян В. М., Асратян М. М., Меликян А. А. Ереван. М.: Стройиздат, 1968. 304 с.
4. Бубнова Н. В. Преображение Господне, или Вардавар: общность культур России и Армении // Многонациональная Россия: вчера, сегодня, завтра: сборник научных статей. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2022. С. 74–81.
5. Карасик В. И. Сюжетная символика армянских пословиц // Известия Смоленского государственного университета. 2022. № 3 (59). С. 80–89.
6. Карпенко Ю. А. Имя собственное в художественной литературе // Филологические науки. 1986. № 4. С. 34–40.
7. Королева И. А. Ономастический фон лирики А. Т. Твардовского // Ономастика Поволжья: материалы XIV Международной научной конференции / под ред. И. М. Ганжиной, В. И. Супруна. Тверь: Изд-во Марины Батасовой; Альфа-Пресс, 2014. С. 313–316.
8. Максимчук Н. А. Нормативно-научная картина мира русской языковой личности в комплексном лингвистическом рассмотрении. В 2-х ч. Ч. 1. Смоленск: СГПУ, 2002. 184 с.
9. Павлова Л. В., Романова И. В. «Цветная» составляющая частотного словаря «армянского текста» // *Litera*. 2022. № 12. С. 20–32.
10. Павлова Л. В., Романова И. В. Созвучие Сарьяна и Армении в восприятии русских поэтов // Известия Смоленского государственного университета. 2023. № 1(61). С. 5–18.
11. Поспелов Е. М. Географические названия мира: Топонимический словарь. М.: «Русские словари», 1998. 503 с.

12. Шафранская Э. Ф., Кешфидинов Ш. Р. Буквы МАШТОЦА – паттерн армянского ТЕКСТА // Вопросы филологии. 2022. № 4 (80). С. 31–35.

Источники

1. Армянский текст русской поэзии [электронный ресурс]. URL: <https://localtext.linghub.ru/> (дата обращения: 31.05.2023).

Н. А. Глинкина, А. В. Щепочкина

Поэма В. Маяковского «Облако в штанах» и сборник Б. Пастернака «Близнец в тучах»: опыт сопоставления

Аннотация. В статье представлен опыт сопоставления двух произведений из ранней лирики Маяковского и Пастернака – поэмы «Облако в штанах» и сборника «Близнец в тучах». В процессе анализа были выявлены сходства и различия произведений по следующим критериям: семантика заглавия, специфика авторского отношения к Богу и религии, к природе, к неразделённой любви.

Ключевые слова. семантика названия, образная система, футуризм, пантеизм, антитеза.

N. A. Glinkina, A. V. Shchepochkina

V. Mayakovsky's poem "A Cloud in Pants" and B. Pasternak's compilation "Twin in the Clouds": an experience of comparison

Abstract. The article provides an experience of comparing two works from the early lyrics of Mayakovsky and Pasternak - the poem "A Cloud in Pants" and the compilation "Twin in the Clouds". The analysis revealed similarities and differences between the works according to the following criteria: the poetics of the title, the author's attitude to God and religion, interaction with nature, the reaction of the lyrical hero to unrequited love and the system of antitheses.

Keywords: title semantics, figurative system, futurism, pantheism, antithesis.

В процессе изучения раннего творчества Владимира Маяковского и Бориса Пастернака можно сделать следующее наблюдение: авторы были почти одного возраста, принадлежали к одному литературному течению – футуризму и почти в одно время написали произведения с экстравагантными названиями.

Известно, что Маяковский принадлежал к группе «кубофутуристы» и оставался в данном течении до конца своего творческого пути. Но мало кто знает, что Пастернак в начале своего литературного пути входил в объединение поэтов «Центрифуга». Данное направление испытывало на себе не только влияние футуризма,

но и символизма. В своём более зрелом творчестве Пастернак отходит от футуризма и относится несколько скептически к своему раннему творчеству. Что представлял собой футуризм? В статье Е. П. Олесиной «Футуризм как эксперимент над временем» мы можем найти следующее определение: «Футуризм – это искусство будущего под лозунгом нигилистического отрицания всего предшествующего художественного опыта, возникшее на почве социальной неустроенности в предчувствии, во время и после первой мировой войны» [4, с. 347].

Во-первых, не стоит забывать, что произведения поэтов разножанровые. Маяковский пишет поэму тетраптих. ПОЭМА (греч. ποίημα, от ποіεο – делаю, творю) – в современном понимании всякое большое или среднее по объёму стихотворное произведение [3, с. 781]. А Пастернак пишет сборник. Сборник – издание, содержащее ряд произведений. Во-вторых, произведения были написаны почти в один год. Маяковский создаёт поэму «Облако в штанах» в 1915 году (в возрасте 22 лет), а Пастернак публикует свой первый поэтический сборник «Близнец в тучах» в 1914 году (в возрасте 24 лет). В-третьих, оба заглавия выделяются экстравагантной образностью, присущей логике футуризма. Рассмотрим подробнее.

Как писал сам Пастернак в очерке «Люди и положения»: «Книга называлась до глупости притязательно «Близнец в тучах», из подражания космологическим мудрёностям, которыми отличались книжные заглавия символистов и названия их издательств» [7, с. 727]. Данное заглавие подразумевало созвездие Близнецов и служило намёком на путеводную звезду в начале творческого пути поэта. В названии сборника Пастернак опирается на древнегреческую легенду о братьях Диоскурах: Касторе и Поллуксе, в честь которых называется созвездие «Близнецы». Они были рождены царицей Спарты Ледой, которая славилась своей красотой, перед которой не смог устоять даже бог Зевс. Получилось так, что Кастор был смертным человеком (т. к. его отцом был законный супруг Леды – король Спарты по имени Тиндарус), а Поллукс – бессмертным, т. к. его отцом был Зевс. Однако братья были неразлучны и стали прославленными героями, совершившими немало подвигов. Но случилось несчастье – Кастор погиб. Это было огромным потрясением для Поллукса, он даже просил Зевса лишить его бессмертия. В итоге сошлись на компромиссном решении – один день Поллукс будет проводить с братом в царстве Аида, а второй день они вдвоём будут возноситься к богам на гору

Олимп. Так братья и оказались на небе, став звёздами, которые напоминают людям об истинной братской любви. Следовательно, название сборника у Пастернака говорит о родстве земного и небесного, но почему слово «Близнец» использовано в единственном числе? Возможно, это указывает на одиночество поэта, его разлученность с братом, невозможность постоянно находиться рядом с родственной душой. Название сборника показывает оторванность автора от других людей, грусть, вызванную этим. Вероятно, автор чувствует некое огорчение из-за непонимания со стороны читателей. Данная черта отличает семантику названия «Близнец в тучах» Пастернака от семантики названия поэмы тетраптих Маяковского «Облако в штанах».

Маяковский не грустит из-за непонимания читателей, а, напротив, бросает им вызов. Название его поэмы говорит нам о соединении бытовой жизни с возвышенной (некое двоемирие), соединении лёгкости и грубости. Однако изначально Маяковский задумывал абсолютно другое название. Отправленная в печать с заглавием «Тринадцатый апостол» поэма была отвергнута цензурой. Из неё вычеркнули 75 строк и потребовали изменить заглавие. Так родилось «Облако в штанах». Исследователь О. С. Терновых пишет на этот счёт следующее: «Метафора «тринадцатый апостол» представляет собой важную для автора номинацию, отсылающую к Евангельской традиции и ставящую проблему роли поэта в мире, предназначение которого – дать (донести) миру «божественный глагол». Второе – «облако в штанах» – гротескная лирико-комическая образная вариация, выраженная посредством оксюморона: сочетания земного и небесного, обыденного и возвышенного» [10, с. 167].

Из этого противоречия вытекает и вся образная система поэмы Маяковского. Терновых пишет: «Любовные и поэтические, телесные и духовные страсти, которые проживает ЛГ, представлены калейдоскопом образных характеристик, противоречащих и отрицающих друг друга: «от мяса бешенный», «облако в штанах», «Везувий», «одни сплошные губы», гигант с «солнцем-моноклем», ведущий «на цепочке Наполеона, как мопса», «собака с отрезанной поездом лапой» – всё это художественные самономинии поэта-футуриста, его эго-рефлексия» [10, с.167].

Говоря о футуристичности образной системы Пастернака, можно привести слова В. Я. Брюсова, который в обзорной статье «Год русской поэзии» выделил сборник Пастернака: «Наиболее самобытен

Б. Пастернак <...> чувствуется наибольшая сила фантазии; его странные и порой нелепые образы не кажутся надуманными: поэт в самом деле чувствовал и видел так; «футуристичность» стихов Б. Пастернака – не подчинение теории, а своеобразный склад души» [7, с. 727].

И Пастернак, и Маяковский использовали в своей лирике Евангельские мотивы и сюжеты. Но отношение к Богу и религии у них диаметрально противоположное. В статье о футуризме «Владимир Маяковский (“Мистерия” или “Буфф”))» Иванов-Разумник пишет, что «смысл и сущность всей деятельности подлинного футуризма» заключается в том, чтобы «повторить о себе слова Заратустры: “я – верхом на вещи”». На этом выстраивается модель «богоборчества» футуризма и конкретно Маяковского. Слово *богоборчество* в статье закавычено, этим автор указывает на то, что по существу борьба идёт не с Богом как таковым, а с неким «царём мира», «всесветным Мещанином», «Повелителем Всего», у которого сам Бог «на побегушках». Маяковский видит перед собой «своего Бога». Приводя для сравнения героев Достоевского, Иванов-Разумник характеризует «богоборчество» Маяковского как «наивнейшее, мелкое, детское»: ...после глубин Кириллова и Ивана Карамазова – бледно и бедно звучат все эти вопли и проклятия криком кричащего футуриста; сильные внешне, слабы и нищи они внутренне» [1, с. 288]. Маяковский будто бросает вызов Богу. В интерпретации автора статьи поэт не смог дойти до Бога, «подобно мелкому бесу – мелкий бог стал на его пути»: это трагический путь, завершающийся провалом [1, с. 288]. Однако не стоит забывать, говоря о ранней лирике Маяковского, что такое отношение к Богу и религии у него было не всегда. Например, в стихотворении «Послушайте!» (1914 года) лирический герой ищет поддержки у Бога: «Врывается к богу, боится, что опоздал, плачет, целует его жилистую руку, просит – чтоб обязательно была звезда! – клянётся – не перенесёт эту беззвёздную муку!» То есть отношение к Богу у раннего Маяковского поддаётся однозначному резкому определению.

Пастернак же относится к вере искренне. Более того, божественное у Пастернака неразрывно связано с природой. В своей работе «Уподобление леса храму в поэтике Б. Пастернака» А. А. Скоропадская пишет следующее: «Исследователи творчества Пастернака приходят к выводу, что его отношение к природе можно назвать пантеизмом: «всеобожествлением», «сознанием присутствия

божественной силы во всех вещах» [8, с. 385–386]. «Он (Пастернак) всем безликим явлениям и образам жизни и мира дарует человеческие образы, а так как человек создан по образу и подобию Божьему, то можно сказать, что он всё в природе и в жизни обожествляет. Если считать, что христианство соединимо с пантеизмом, то пастернаковский пантеизм можно назвать христианским» [9, с. 68].

Книгу «Близнец в тучах» открывает стихотворение «Эдем». «Эдем» – мифологическая номинация, но у Б. Пастернака она непосредственно связана с природным миром и поэтому вполне обоснованно попадает в сферу пейзажного дискурса. В письме М. Цветаевой 12 ноября 1922 года Б. Пастернак писал: «Природе – возвращается то бездонное значенье, какое она имела в Раю, в этой ботанической части истории, в этой главе о порождённом, о выросшем мире» [Цит. по 6, т. 1, с. 429].

В творчестве Пастернака огромное место отводится природе. Лирический герой, некое «я» автора отождествляет себя с различными природными явлениями. У Маяковского мы такого не наблюдаем. Он сводит в своей поэме пейзаж к минимуму (а если он и есть, то в большей степени урбанистический).

А у Пастернака тема природы часто переплетается с темой Бога, носит религиозный характер.

«Ещё современники поэта, в первую очередь, М. Цветаева, отметили особое место природы в художественном мире поэта. Природа, в представлении Б. Пастернака, является полноправным участником процесса творчества и мирового бытия. Через художественное одушевление природы и приобщения человека к её жизни Б. Пастернак предложил путь к восстановлению целостности и гармонии мира. Пейзаж, как и другие аспекты текста, участвует в воплощении концепции жизнотворчества поэта [5, с. 4].

Стихотворение «Лесное», следующее за «Эдемом», как нельзя лучше демонстрирует интенцию любви поэта-творца к созданному им миру, растворение в нём и наполнение мира собою. Данный текст эксплицирует одну из ведущих черт лирики эпохи модальности – авторско-субъектный и субъектно-образный синкретизм. Лирическое «я», презентующее авторское сознание, субстанциально родственно природному миру. Такие отношения человека и природного мира сформированы в авторском сознании его миропониманием. Природа и человек имеют общее происхождение, как это было заявлено в стихотворении «Эдем». И «лес», и человек произрастают из земли.

Человек, созданный из «земли», но по образу Бога, адресует ей ту божественную любовь, продуктом деятельности которой он стал [5, с. 10].

Но Пастернак в своём сборнике поднимает не только эту тему. Как и любой поэт (особенно столь молодой) Борис Леонидович Пастернак поднимает и тему любви, неразделённой любви.

Стихотворение «Мне снилась осень в полусвете стёкол» впервые в книге эксплицирует земной гендерный смысл любви. Первая любовь принесла лирическому субъекту «страдание» и обрекла его на путь «блудного сына». Ситуацию утраты возлюбленной автор проводит через традиционные мотивы сна и смерти. Но авторское сознание ищет новых способов преодоления земных перипетий. Ему на помощь приходит природа, им наделённая «голосом». Потеря возлюбленной оборачивается обретением нового «близнеца» – природы, она становится спасительной «соломинкой» на «пути с волнистым посвистом трясин» [5, с. 11].

Лирический герой здесь смирен и принимает спокойно неразделённую любовь:

*Но в даль отбытия, в даль летейской гребли
Грустя, грустя, гляжу я, блудный сын,
И подберу, как брошенные стебли,
Пути с волнистым посвистом трясин.*

Лирический герой Маяковского в первой части поэмы (где обозначена тема любовной лирики), реагирует иначе.

Н. Л. Лейдерман в работе «Трагедия невостробованной любви (Поэма В. Маяковского «Облако в штанах»)» пишет следующее: «Особенно пронзительно трагедия невостробованной любви заявлена в первой главе – это зона завязки конфликта, с самого начала придающая ему обострённый психологический характер. Состояние, в котором находится герой, ждущий ответа от любимой, выражено характерным для экспрессионистской поэтики ударным приёмом. Маяковский берёт расхожую метафору «у меня расходились нервы» и материализует её, разворачивая в подробную картину нервного срыва:

*Слышу:
тихо,
как больной с кровати,
спрыгнул нерв.
И вот, —
сначала прошёлся*

*едва-едва,
потом забегал,
взволнованный,
чёткий.*

*Теперь и он. И новые два
мечутся отчаянной чечёткой [2, с. 65].*

Таким образом, мы видим, что оба поэта поднимали похожие темы, но раскрывали их диаметрально противоположно. Картины мира у Пастернака и Маяковского разные, несмотря на то, что оба они были футуристами и писали свои произведения примерно в одно время (и примерно в одном возрасте).

Последнее, о чём хочется сказать, – это антитеза в образной системе двух поэтов. И Маяковский, и Пастернак используют в системе поэтических образов противопоставление, но делают это по-разному.

О. С. Терновых на этот счёт пишет следующее: «В метафизическом портрете ЛГ определяющей образной номинацией становится «сердце». «Окровавленный сердца лоскут» появляется в начале поэмы. Живое кровоточащее сердце – именная, персональная образная характеристика ЛГ в поэме и только его: окружающие и социум предстают бессердечными. Главный атрибут буржуазного общества – «жир», который символизирует отсутствие чувства, мысли, деятельности. «Жир» и «сердце» у Маяковского – контекстуальные антонимы, которые не единожды встречаются в его творчестве («Гимн обеду»). «Окровавленный сердца лоскут» можно интерпретировать как идущее от сердца слово поэта-футуриста, которым он намерен героически-жертвенно пробуждать общество к новой жизни, и как индивидуально-личный акт жизнетворчества. С одной стороны, мы видим генетическое родство ЛГ с образом Данко, совершившим жертвенный, героический поступок, с другой – здесь зарождается внутренний конфликт ЛГ между идеей жизни и чувством жизни [10, с. 167]. Подобная антитеза наблюдается у Маяковского и в других произведениях, например, в «Нате!»».

У Б. Пастернака рассмотрим первое стихотворение в его сборнике – «Эдем». У Пастернака данное противопоставление строится на оксюмороне «солнце» и «снег». Стоит отметить, что и тут мы видим важность образов природных явлений. Ирина Владимировна Остапенко пишет следующее: «Пространственные природные реалии «солнце» и «снег» образуют антиномическую пару, при этом каждая из номинаций

включена в оксюморонные образы – «солнце» – «мёртвых губ пробел»; «снег живых мощей» – и парафрастически презентуют земное человеческое Адама и божественное Христа в «поэте» – лирическом субъекте текста. Освобождаясь от «земли», возносящийся поэт возвращается к состоянию Адама до потери Эдема и одновременно сближается с новым Адамом-Христом. С Христом связано «солнце» – источник жизни, но вечная жизнь, вознесение, открывается через смерть, а также «живые мощи», с подчёркнутой через «снег» белизной. Через Христа «поэт» приближается к Богу в акте творения «вселенной» из «предсолнечных ночей». Здесь пространственные природные номинации коррелируют с временными и образуют континуум с символическим смыслом начала мира, воспринимаемый «поэтом» как «чудо» и «тайна» [5, с. 6].

Литература

1. Иванов-Разумник Н. Владимир Маяковский («Мистерия» или «Буфф») // В. В. Маяковский: Pro et contra / Сост., вступ. ст., коммент. В. Н. Дядичева. СПб.: РХГА, 2006. 707 с.
2. Лейдерман Н. Л. Трагедия не востребованной любви (поэма В. Маяковского «Облако в штанах») / Н. Л. Лейдерман // Филологический класс. – 2006. – № 2 (16). – С. 64–69.
3. Нилюкин А. Н. Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М.: НПК Интелвак, 2001. – 1600 с.
4. Олесина Е. П. Футуризм как эксперимент над временем // Международный альманах. Гуманитарное пространство. Том 2. №1. – М.: 2013. – С. 345–354.
5. Остапенко И. В. Лирическая книга Б. Пастернака «Близнец в тучах»: авторские стратегии формирования пейзажного дискурса // Вопросы русской литературы. – 2018. – № 4. – С. 3–23.
6. Пастернак Б. Л. Полное собрание сочинений: В 11 т. Т I: Стихотворения и поэмы 1912–1931 / Сост. и коммент. Е. Б. Пастернака и Е. В. Пастернак; предисл. Л. С. Флейшмана. – М.: СЛОВО/ SLOVO, 2003. – 576 с.
7. Пастернак Б. Л. Собрание сочинений. В 5-ти т. Т. 1. Стихотворения и поэмы 1912–1931 / Редкол.: А. Вознесенский, Д. Лихачев, Д. Мамлеева и др.; Вступ. статья Д. Лихачева; Сост. и коммент. Е. Пастернак и К. Поливанова. – М.: Худож. лит., 1989. – 751 с.
8. Скоропадская А. А. Уподобление леса храму в поэтике Б. Пастернака. // Журнальный клуб Интелрос. Проблемы исторической поэтики. № 14. – 2016. – С. 384–402.
9. Степун Ф. Борис Леонидович Пастернак // Литературное обозрение. – 1990. – № 2. – С. 67–70.
10. Терновых С. О. Проблема номинации лирического «Я» в поэме В. Маяковского «Облако в штанах» / С. О. Терновых // INITIUM. Художественная литература: опыт современного прочтения: сборник статей молодых учёных. – Выпуск 4. – Екатеринбург: УГИ УрФУ, 2021. – С. 166–170.

НАЗВАНИЯ ДЕТСКИХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ОНОМАСТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДА

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема изучения ономастического пространства в контексте языка города и, в частности, его составных единиц – эргонимов. В статье приведены результаты анализа эргонимов-названий детских дошкольных учреждений г. Москвы, г. Казани, г. Самары, г. Ульяновска и их областей, отражающие в своей семантике особенности образования номинаций.

Ключевые слова: ономастическое пространство, ономастическое поле, эргоним, детское дошкольное учреждение.

L.A. Krasnova

Abstract. This article deals with the problem of studying onomastic space in the context of the city language and, in particular, its constituent units – ergonyms. The article presents the results of the analysis of ergonyms-names of preschool institutions in Moscow, Kazan, Samara, Ulyanovsk and their regions, reflecting semantic peculiarities of nominations.

Keywords: onomastic space, onomastic field, ergonym, preschool institution.

Современный городской язык – это сложный лингвистический, социальный и культурный феномен, изучающийся российскими учёными в разных аспектах. Такие лингвисты, как М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова, рассматривают проблемы устной городской речи с точки зрения её взаимодействия с литературным языком [4, с. 45–47]. Н. А. Прокуровская [10], Л. Л. Аюпова [1] рассматривают живую речь в рамках многонационального города, выделяя в ней такие составляющие, как разговорная речь, просторечие, диалекты, социальные и профессиональные жаргоны. Язык современного города характеризуется не только литературными и нелитературными элементами, но и наименованиями различных объектов, расположенных на его территории. Всё это многообразие языковых составляющих города образует ономастическое пространство.

Впервые данный термин был употреблён в 1960-х гг. В. Н. Топоровым [14] при изучении палийской топонимики (языка культа). Учёным было установлено, что в разные эпохи и в разных странах человек выделял и индивидуализировал различные вещи, порой не похожие друг на друга, а также доказал, что ономастическое пространство всегда конкретно и характеризуется моделью мира,

согласно существующим представлениям того или иного народа в конкретное время.

А. В. Суперанская расширила понятие «ономастическое пространство» и охарактеризовала его как совокупность имён собственных, употребляющихся для наименования объектов и их отдельных состояний, воспринимаемых предметно. Лингвист утверждает, что в состав ономастического пространства входят имена реальных, фольклорных, легендарных, мифологических и гипотетических объектов [13].

Ономастическое пространство требует деления на **поля** – некоторое количество онимов, объединённых одной тематикой и систематизацией [8]. Объективно данное деление необходимо в связи с тем, что ономастическое пространство в целом является сложно обозримым явлением. В. И. Супрун, занимающийся исследованием ономастического поля, предложил следующие его характеристики: наличие ядерно-периферийных отношений, семантическая общность, частотность, стилистическая окрашенность, словообразовательная активность. Ведущим признаком ономастического поля исследователь считает ядерно-периферийные отношения, т. к. ядро содержит концентрацию признаков системы, а периферия – их ослабленность [12]. Так, например, на периферии ономастического поля находятся эргонимы – названия деловых объединений людей, союзов, организаций, учреждений, корпораций, предприятий, обществ, заведений, кружков [8]. Здесь стоит сделать уточнение, что эргонимы различаются по сферам деятельности – маркетинговой, общественной и идейной. Самой многочисленной сферой является маркетинговая, к которой относятся производственные предприятия и коммерческие учреждения (агентства, банки, фирмы, магазины). Общественная эргонимика включает названия научных и учебных учреждений, объекты культуры; к идейной сфере относятся названия политических партий, военных, благотворительных и религиозных объединений [3, с. 189].

В силу объёмности материала и многогранности понятия «эргоним» мы решили остановиться на общественной сфере, изучив названия учебных учреждений (в пределах г. Москвы, г. Казани, г. Самары, г. Ульяновска и их областей), предназначенных для детей дошкольного возраста. Авторская картотека насчитывает 1087 названий детских садов и организаций дополнительного образования. В рамках

данной статьи мы поделимся своими наблюдениями относительно некоторых особенностей, характерных для вышеуказанных номинаций.

Необходимыми условиями для создания эффективных названий детских дошкольных учреждений является ориентация на адресата – ребёнка 2–6 лет – с учётом его возрастных и психологических особенностей, уровня образования (включая знания национальных и культурных ценностей, традиций и обычаев), потребностей и мотиваций.

Помимо вышеназванных характеристик детского дошкольного возраста, при выборе эргонима номинаторы учитывают его семантические, фонетические и лингвистические характеристики [11, с. 18]. Название должно легко читаться и восприниматься, быть благозвучным и не иметь отрицательных коннотаций и ассоциаций.

Проведённый нами лексико-семантический анализ отобранных эргонимов показал особенности названий детских дошкольных учреждений. Ниже представлены выделенные группы номинаций:

- **эргонимы, ассоциирующиеся с адресатом, детством и возрастом:** *Академия детства, Город детства, Для детей, Маленькие мы, Планета детства, Планета дошколят, Счастливое детство, Малыш, Юниор, Юный картингист.* Поскольку адресатом являются дети, то присутствие в эргонимах города компонентов (слов, частей слов, словосочетаний) с обозначенной семантикой вполне обосновано.

- **эргонимы, ассоциирующиеся со специализацией учреждения:** *Билингвальный детский сад Монтеessori, Маткласс, Классическое образование, Логопедический кабинет «Виктория», Монтеessori клуб, Монтеessori Лосик, Монтеessori-парк, Самарский Вальдорфский детский сад, Центр здоровья и развития им. Святителя Луки, Школа эмоционального развития EVA.* Данный тип эргонимов в большей степени ориентирован на взрослых – родителей дошкольников, т.к. позволяет понять, по какой методике или форме происходит организация обучения и развития.

- **эргонимы, основанные на игре слов:** *АБВГДейка, ВЫкрутАСЫ, ДоШКОЛятА, МалышОК, Мотиватика, Талантвилль, У-Знайки, ФутБИК, Футболика, Э-моция.* В возрасте 2–6 лет ребёнок не просто активно овладевает речью, но и творчески осваивает языковую действительность [2], именно поэтому многие номинаторы прибегают к языковой игре – намеренному отклонению от языковых норм с целью привлечения внимания воспринимающей стороны,

сообщения какой-либо информации и вызова определённого эстетического чувства [6, с. 366].

- **эргонимы, содержащие иноязычные компоненты (с сохранением первоначальной графической формы слова, с использованием транслитерированных исконных и освоенных русским языком единиц и имитацией иноязычных имён, с двойной графикой [9, с. 178]):** *Бэби Ворлд, Варпоунт, Малина Style, Оптима Стади, Agile Kids, Baby-Star, Discovery Primary School, Seven Kids, Sova, Start Junior*. Номинаторы стараются создать современный эффект, добавить экспрессии путём активного включения иноязычных графем в эргонимы. Однако, несмотря на оригинальность, содержание и посыл номинации не всегда остаётся понятным адресату в силу недостаточного уровня образованности, либо трудности в восприятии графического оформления.

- **эргонимы, связанные с интеллектуальными способностями:** *Вундеркинд, Интеллект, Мозговой штурм, Одарённый ребёнок, Умничка, Умнички-Разумнички, Смышлёна, Смышлёнок, Умняшка, Эрудит*. В детском возрасте активно развивается мыслительный процесс. Изучая реальный мир, ребёнок получает новые впечатления, способствующие развитию познавательных способностей [2], на что и делают акцент номинаторы.

- **эргонимы, основанные на понятиях победы, успеха, таланта, роста:** *Азбука Успеха, Время первых, Детская школа чемпионов, К вершине, Лидер, Созвездие талантов, Ступеньки к успеху, Успешный старт, Фабрика Чемпионов, Чемпион*. В дошкольном возрасте формируются новые мотивы, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием – мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества, что отражено в компонентах эргонимов.

- **эргонимы, содержащие побуждение к действию (императив), глаголы в изъявительном наклонении:** *Говори, Мастерим, Поплыву к мечте, Садись, 5!; Хочу всё знать*. Данные эргонимы призывают к действию, говорят о желании адресата или о назначении учреждения, дают оценку знаниям, мотивируя на успех.

- **эргонимы, обозначающие чувства и эмоции:** *Академия радости, Босоногое счастье, Весёлый совёнок, Остров Радости, Планета Счастья, Птица счастья, Радость, Счастливые люди, Счастливая семья, Счастливички*. Счастье, радость, веселье помогают ребёнку развивать мышление, воображение и творчество, влияют

на эмоциональный интеллект и формирование социальных навыков. Именно поэтому детские дошкольные учреждения, в названиях которых есть компоненты, обозначающие данные чувства и эмоции, позиционируют себя как места, где можно их испытать.

- **эргонимы, связанные со сказкой, мифологией (прецедентность):** *Буратино, Витязь, Золотой Ключик, Золушка, Изумрудный город, Компьютерная академия «Тор», Русалочка, Фарн.* Одним из источников получения знания и обязательным компонентом нравственного воспитания в дошкольном возрасте является сказка, при помощи которой ребёнок усваивает такие базовые философские понятия, как добро и зло; учится сопереживать, понимать другого человека, формирует азы правильного поведения и навыки общения. Имена сказочных персонажей формируют у дошкольника определённые положительные ассоциации и зрительные образы, что зачастую приводит к идентификации ребёнком себя с любимым героем. Становясь жителем сказочного мира, дошкольник перенимает высокие нравственные качества, учится искать верные решения и мыслить позитивно, испытывает радость, творческую свободу и душевный подъём [7, с. 41].

- **эргонимы, содержащие имена собственные (имена учредителя, создателя методики обучения, преподавателя, тренера, известной личности):** *Ай да детки Натальи Савиной, Детский футбольный клуб Сергея Рыжикова, Нобель, Образовательный центр Лобачевский, Образовательный центр им. С.Н. Олехника, Студия актёрского мастерства Гульнары Качаловой, Хоккейный центр Дениса Заринова «Победный бросок», Фарадей, Эдисон.* Имена создателей, учёных в составе эргонимов – это бренд, который подкупает и значительно увеличивает доверие к образовательным услугам.

- **эргонимы, относящиеся к флоре:** *Берёзка, Василёк, Земляничка, Колосок, Малинка, Одуванчик, Рябинушка, Черёмушка, Яблонька, Ягодка.*

- **эргонимы, относящиеся к фауне:** *Аистёнок, Жёлтый Слон, Журавлёнок, Касатка, Медвежонок, Пчёлки, Светлячок, Синий Кот, Соловушка, Чайка.* Непосредственное восприятие объектов природы – животных и растений, их разнообразие оказывает благотворное влияние на детей, вызывая у них не только спектр положительных эмоций, но и позволяя раскрыть многообразие связей живого в экосистеме.

- **эргонимы, относящиеся к различным природным явлениям:** *Ветерок, Времена года, Зоренька, Капелька, Кристаллик, Лучик, Радуга, Радужка, Росинка, Снежок.* Данные эргонимы помогают дошкольникам узнать о разнообразии природных явлений вокруг них.

- **эргонимы, отражающие национальную культуру и язык:** *Алга (с тюрк. «Вперёд»), Алиф (первая буква арабского алфавита), Балачак (с тюрк. «Детство), Батыр (с тюрк. «Богатырь»), Кояшь кай (с тюрк. «Солнышко), Куянкай (с тюрк. «Зайчик), Сабыйлар (с тюрк. «Простодушные, маленькие дети»), Сандугач (с тюрк. «Соловей»), Татлы (национальная татарская сладость), Турон (национальный вид спорта Узбекистана).* Подобные эргонимы свойственны г. Казани и её области, т.к. на территории проживает 47% татар-носителей татарского языка и культуры. Данные номинации знакомят с родной культурой и языком, учат идентифицировать себя с народностью, вызывают патриотические чувства.

- **эргонимы, отражающие местонахождение учебного учреждения:** *Детский клуб на Достоевского, Клуб Перово, На Вадковском, Онлайн-школа в Реутове, Discovery Кунцево.* Данные названия являются своеобразными внутригородскими ориентирами.

Стоит отметить, что особое внимание при номинации детских дошкольных учреждений уделяется фонематическим моделям, характерным для материнского языка: диминутивам (*Жемчужинка, Каруселька, Лучик, Полиглотики*), выдуманным словам (*Лингвинёнок, Санэлька, Сандралики, БегеМОИтики*). Данные модели используются с двумя целями: первая заключается в демонстрации тёплых, доверительных и любовно-умилительных отношений; вторая – помогает задать ребёнку так называемую «безопасную зону» для существования в социуме, поэтому диминутивации подвергается всё, что должно осознаваться как своё, не представляющее угрозы [5, с. 129].

Таким образом, проведённый анализ эргонимов в контексте ономастического городского пространства позволяет установить особенности, влияющие на выбор номинатором определённых названий, а также показать, как формируется семантика номинаций в сознании ребёнка в возрасте 2–6 лет, обеспечивая эмоциональную связь между их лингвистическим восприятием и смысловой функциональностью.

Литература

1. Аюпова Л.Л. Вопросы социолингвистики: типы двуязычия в Башкирии. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 69 с.
2. Базан И. Дошкольный возраст: психология развития [Электронный ресурс] // Сайт МУЗ ДПП № 1 г. Магнитогорска. 2021. 11 сентября. URL: <https://detpol6mag74.ru/stati-o-zdorove/doshkolnyj-voznrast-psixologiya-razvitiya> (дата обращения: 01.07.2023).
3. Захарова-Саровская М. В. К вопросу об эргономии [Электронный ресурс] // Вестник КемГУ. 2018. №3(75). С. 187–191. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ergonomii> (дата обращения: 22.06.2023).
4. Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Речевые одежды Москвы // Русская речь. 1994. № 2. С. 45–54.
5. Менькова Н. В. Диминутивы как речевая неудача [Электронный ресурс] // Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 4. С. 127–136. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diminutivy-kak-rechevaya-neudacha> (дата обращения: 22.06.2023).
6. Носенко Н. В. Языковая игра в современной эргонимической номинации [Электронный ресурс] // МНКО. 2015. №2 (51). С. 365–368. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-igra-v-sovremennoy-ergonimicheskoy-nominatsii> (дата обращения: 02.07.2023).
7. Пахомова Д. А. Воспитание сказкой – сказкотерапия для дошкольников [Электронный ресурс] // IN SITU. 2022. №7. С. 39–42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-skazkoj-skazkoterapiya-dlya-doshkolnikov> (дата обращения: 02.07.2023).
8. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. – 198 с.
9. Пономаренко И. Н., Крыжановская В. А. Современный эргоним: основные тенденции в нейминге [Электронный ресурс] // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2019. №3. С. 176–186. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-ergonim-osnovnyye-tendentsii-v-neyminge> (дата обращения: 30.06.2023).
10. Прокуровская Н. А. Город в зеркале своего языка (на языковом материале г. Ижевска). Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1996. 224 с.
11. Сиганова П. А. Лингвистические аспекты нейминга в системе формирования и продвижения бренда (обзор) [Электронный ресурс] // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. 2023. № 1. С. 17–32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-aspekty-neyminga-v-sisteme-formirovaniya-i-prodvizheniya-brenda-obzor> (дата обращения: 02.07.2023).
12. Супрун В. И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал: дис. в виде науч. док. ... д. филол. н. Волгоград, 2000. 171 с.
13. Теория и методика ономастических исследований: [монография] / А. В. Суперанская [и др.]; отв. ред. А. П. Непокупный. Изд. 2-е. М.: URSS, 2007. 254 с.

14. Топоров В. Н. О палийской топонимике [Электронный ресурс] // Топонимика Востока: Исследования и материалы. М.: ГРВЛ, 1969. С. 31–50.

Л. А. Сапченко

**«МЫСЛИ ... ПРИ ОТПРАВЛЕНИИ МАРЖЕРЕТА»
(О РАБОТЕ Н. М. КАРАМЗИНА С ИСТОРИЧЕСКИМ ИСТОЧНИКОМ)**

Аннотация: В статье рассматривается работа Н. М. Карамзина с книгой Жака Маржерета «Состояние Российской державы и великого княжества Московского с присовокуплением известий о достопамятных событиях, случившихся в правление четырех государей, с 1590 по сентябрь 1606» как с историческим источником. Автор отмечает карамзинские ссылки на книгу, цитаты, сопоставления, а также критику версии Маржерета о Самозванце как истинном сыне Ивана IV. Приводится связанный с книгой Маржерета эпизод из переписки Карамзина с И. И. Дмитриевым и А. И. Тургеневым.

Сообщается также, что в Ульяновской областной научной библиотеке хранится издание записок Маржерета 1821 года из собрания В. Н. Карамзина, сына историографа. Имеющаяся на книге дарственная надпись «А. Ив. Тургеневу» позволяет рассматривать данный экземпляр как ценную библиографическую редкость.

Ключевые слова: Н. М. Карамзин, «История государства Российского», исторический источник, Жак Маржерет, А. И. Тургенев, УОНБ «Дворец книги».

L. A. Sapchenko

"Thoughts ... when sending Margeret" (about N.M. Karamzin's work with a historical source)

Abstract. The article examines the work of N. M. Karamzin with the book by Jacques Margeret "The state of the Russian state and the Grand Duchy of Moscow with the addition of news about memorable events that happened during the reign of four sovereigns, from 1590 to September 1606" as a historical source. The author notes Karamzin's references to the book, quotes, comparisons, as well as criticism of Margeret's version of the Impostor as the true son of Ivan IV. An episode related to Margeret's book from Karamzin's correspondence with I. I. Dmitriev and A. I. Turgenev is given. It is also reported that the Ulyanovsk Regional Scientific Library has an edition of Margeret's notes from 1821 from the collection of V.N. Karamzin, the son of the historiographer. The inscription "A.Iv. Turgenev" on the book allows us to consider this copy as a valuable bibliographic rarity.

Keywords: N. M. Karamzin, "History of the Russian State", historical source, Jacques Margeret A. I. Turgenev, UONB (Ul'yanovskaya oblastnaya nauchnaya biblioteka (Bibliothèque scientifique régionale d'Oulianovsk)"Book Palace".

Приёмы работы Н. М. Карамзина с историческими источниками – актуальная проблема современной историографии и литературоведения [См.: 2; 3; 8, 11; 12]. При изучении «Истории государства Российского» с этой точки зрения в центр внимания исследователя попадают авторские примечания к основному тексту карамзинского труда.

Русский историк К. Н. Бестужев-Рюмин писал: «Просматривая примечания Карамзина, нельзя не чувствовать глубокого уважения к громадной его работе. Едва ли можно указать большое число памятников, теперь нам известных, которые были бы неизвестны Карамзину. Каждый памятник он подвергает критике <...>. Все чужие мнения тщательно им рассматриваются и проверяются. – Сюда, в эти примечания, должен ходить учиться каждый занимающийся русской историей, и каждому будет чему тут поучиться» [1, с. 226].

Примечания были вынесены в конец текста и, по сути, составили ещё двенадцать томов выписок из источников (или полной их публикации), уточнений датировок и сведений о событиях, действующих лицах и пр. Ю. М. Лотман, не раз обращаясь к этой проблеме, особо отмечал уникальный случай: примечания к «Истории государства Российского» создают параллельное к основному тексту (документальное) изложение русской истории [10, с. 235]. Причём «Карамзин в небольшом по объёму примечании умел в нескольких строках дать своеобразный историографический этюд – обзор трудов и мнений историков по тому или иному вопросу, сопроводив их своими оценками» [2, с. 136].

В «Истории государства Российского» выделяется пространная группа примечаний, обнаруживающих отношение автора к цитируемому тексту с точки зрения его фактографичности или, напротив, вымышленности. Достоверность того или иного эпизода писатель обосновывает, ссылаясь на надёжный источник или документ.

Особый интерес в этом отношении представляет XI том карамзинской истории – «Царствование Бориса Годунова. Годы 1598–1604», где писатель многократно ссылается на книгу Жака Маржерета «Состояние Российской державы и великого княжества Московского с присовокуплением известий о достопамятных событиях, случившихся в правление четырёх государей, с 1590 по сентябрь 1606».

«Состояние Российской империи...» Жака Маржерета было первой печатной книгой о России на французском языке. Всего известно семь французских изданий (1607, 1669, 1821, 1855, 1866, 1946 и 1983 гг.). В работе над «Историей государства Российского» Карамзин свыше

пятидесяти раз ссылается на Маржерета или упоминает о нём при написании IX, X и XI томов российской истории.

Маржерет (Margeret), Жак (ок. 1550 или 1560 – не ранее 1618), французский капитан, в 1600 г. был приглашён на службу в Россию. Он участвовал в сражениях против Лжедмитрия I, затем перешёл на его сторону, вернулся во Францию в 1606 г. В 1610 г. он присоединился к польской армии, участвовал в походе на Москву. Его записки – богатый сведениями исторический источник. В них подробно изложены политические события в России с 1590 по сентябрь 1606: представлено царствование пяти государей – Ивана Грозного, Фёдора Иоанновича, Бориса Годунова, Лжедмитрия и Василия Шуйского. Этому источнику посвящён ряд специальных исследований [см.: 9; 13].

Автор «*Estat de l'Empire de Russie...*» характеризует не только государственное устройство России, но и русский быт, нравы и обычаи, население и природу. Его сочинение выступает в качестве непосредственного источника, содержащего сведения по весьма многочисленным отраслям духовной и материальной жизни. Однако записки Маржерета о России требуют критического подхода. Так, Маржерет выдвигает в них версию об «истинности» Самозванца, который выдаётся за сына Ивана IV. Отвергая эту идею, Карамзин тщательно перепроверяет сведения, сообщаемые французским автором.

Однако в других случаях историограф вполне доверяет этому источнику.

Начало царствования Годунова представлено у Карамзина (со ссылками на Маржерета) как одно из лучших времён для России, которая достигла безопасности и могущества «без кровопролития». Борис правил «с мудрою твёрдостью и с кротостью необыкновенною». Он уменьшил «тягости» народа, старался заботиться о «сырых и бедных», быть «другом человечества, не касаясь жизни людей, не обагрывая земли Русской ни каплею крови...» [4, стлб. 55].

Ссылаясь на Маржерета, Карамзин сообщает о ежедневных пирах Бориса, «собиравших по десять тысяч человек каждый раз», и о том, что Борис мирно наслаждался империей, процветавшей при нём более, чем при ком-либо из его предшественников [5, стлб. 6].

Российский историограф, вслед за Маржеретом, отмечает также [4, стлб. 55], что Борис за время своего правления публично казнил не более десяти человек, наказывая преступников только ссылкой, причём эти немногие были из разбойников [5, стлб. 32].

Но затем Карамзин показывает последовавшую вскоре разительную перемену в отношении народа к царю. Воплощая идею нравственного правосудия, историограф постепенно подводит читателя к объяснению катастрофического завершения царствования Годунова.

При опоре на записки свидетеля, Карамзин воссоздаёт картину постигших народ бедствий, приводит конкретные исторические реалии. Так, он указывает цены на хлеб и даёт ссылку на Маржерета, который сообщает, что мера хлеба, которая раньше продавалась за пятнадцать денег¹, продаётся за три рубля, что составляет почти двадцать ливров [5, стлб. 35].

Описывая помощь голодающим, предпринятую Борисом, Карамзин помещает в примечании пространную цитату из Маржерета, где рассказывается о притоке множества нищих в Москву за царским подаванием («Каждому давали две московки, деньгу или копейку» [4, стлб. 66]). Но торговцы скупали дешёвый хлеб в казённых житницах, отворённых для бедных, и «на эти деньги голодные уже не могли укупить вздорожавшего хлеба». «По сказанію Маржерета, – пишет Карамзин в примечании, – Борисъ прекратилъ сію раздачу, увидѣвъ ея вредъ» [5, стлб. 35]. Передавая ужасающие сцены голода, историограф сообщает свидетельства Маржерета: «Четыре женщины (...), оставленныя мужьями, зазвали къ себѣ крестьянина съ возомъ дровъ, удавили и спрятали въ холодное мѣсто, для пищи; а между тѣмъ убили и съѣли его лошадь. Сіе злодѣйство открылось, и женщины признались, что онѣ уже съѣли двухъ человѣкъ, ими убитыхъ» [5, стлб. 35].

Между тем, решая вопрос об истинном происхождении Лжедмитрия, Карамзин оспаривает точку зрения «пристрастного» в этом случае Маржерета, который писал, что истинный Григорий Отрепьев никогда не выдавал себя за Дмитрия и что из монастыря ушли «не одинъ, а два человѣка <...> в Монашескомъ платьѣ: Отрепьевъ, или Разстрига, и другой безыменный. <...>. Упомянутый Разстрига былъ отъ тридцати-пяти до тридцати-осми лѣтъ, а Дмитрій вступилъ въ Россію юношею, двадцати-трехъ или двадцати-четырехъ лѣтъ, и привелъ съ собою Разстригу, котораго всѣ видѣли <...>. Сей Разстрига былъ извѣстный негодяй и пьяница: за что Дмитрій сослалъ его въ Ярославль <...>. Англичанинъ, жившій тамъ въ сіе время, сказывалъ мнѣ, что Разстрига, уже и въ царствованіе Шуйскаго, признавалъ убитаго Дмитрія истиннымъ Іоанновымъ сыномъ, коего онъ вывелъ изъ Россіи: такъ говорилъ сей человѣкъ съ клятвою (avec

grands sermens), увѣряя, что ему дѣйствительно принадлежит имя Гришки Отрепьева, прозваннаго Разстригою; такъ думаютъ и всѣ Россіяне, за исключеніемъ не многихъ» [5, стлб. 83].

Маржерет рассказывает в своей книге, что истинный Димитрий был укрыт и подменён другим отроком: «Естественно думать, что мать и Вельможи, Романовичи, Нагіе и другіе, угадывая Борисово намѣреніе, старались всячески спасти младенца: для чего надлежало на его мѣсто взять инаго, а Димитрія воспитывать тайно. Годуновъ ничего не свѣдалъ, и когда сѣлъ на престолѣ, тогда послали Царевича въ Литву, въ одеждѣ Инока» [5, стлб. 83].

Карамзин опровергает мнение Маржерета о Лжедмитрии как истинном сыне Иоанна, ссылаясь на труды других историков, которые «или сомнѣвались или рѣшительно называли Разстригу обманщикомъ» [5, стлб. 82].

Один из крупнейших исследователей «Истории государства Российскаго» В. П. Козлов отмечает, что Карамзин следовал «тем источникам, которые отвечали его исторической концепции» [8, с. 25]. Однако историограф проводит взаимопроверку имеющихся сведений и вскрывает причины ошибочных суждений Маржерета. Так, Карамзин цитирует фрагмент из рукописной «Повѣсти о Борисѣ Годуновѣ и Разстригѣ», где говорится, что Самозванец повелел монаху Леониду «зватись своимъ именемъ, Гришкою Отрепьевымъ, а самъ ложно наименовал себя Царевичемъ Дмитріемъ» [5, стлб. 41]. Историограф ссылается также на Морозовскую летопись (70–80-е гг. XVII века), где есть подобное известие о Лжедмитрии, который «провозвѣщая о себѣ въ Кіевѣ, будто Богъ его избавилъ отъ убіенія Бориса, нѣкою женою сохраненъ бысть и отданъ былъ въ монастырь на соблюденіе». Этим Карамзин объясняет ошибочное мнение Маржерета, что «Монахъ Отрепьевъ былъ совсѣмъ другой человекъ, а не Самозванецъ» [5, стлб. 41].

Сведения, предоставленные французским автором, Карамзин неоднократно сопоставляет с данными из других источников, например: «Маржерет, который самъ былъ тогда въ Борисовомъ войскѣ, сказываетъ, что оно состояло изъ 40,000 или 50,000 ратниковъ». Другие – польский историк Станислав Кобержицкий, государственный деятель Речи Посполитой Станислав Лубенский, автор записок о пребывании в Москве Георг Паерле говорят, как отмечает Карамзин, о 60,000 [5, стлб. 53].

Карамзин повествует о хитрости и расчётливости Бориса, который, отложив коронацию, спешил доказать «что безопасность отечества ему дороже и короны и жизни» [4, стлб. 9]. Для того он предпринял поход на Кызы-Гирея, не усомнившись в малодостоверных сведениях о его намерениях двинуться в пределы Московского царства. Указ Бориса о сборе войска «произвел удивительное действие»: все воеводы, бояре и их дети, в доказательство любви к Борису и к России, тотчас откликнулись на призыв, не замедлив явиться «к местам сборным» [4, стлб. 10], в результате чего численность войска достигла полумиллиона. В очередной раз ссылаясь на Маржерета (а также на других очевидцев), Карамзин приводит соответствующую цитату из него [5, стлб. 6]:

Историограф сравнивает начало царствования Годунова и его конец, когда Борис, вознамерившись наконец противодействовать Самозванцу, не мог собрать ратников. Россияне уже «не любили Бориса» [4, стлб. 91]. Он грозил жестокими казнями, «лишением имени, темницею и кнутом». «Сии меры, угрозы и наказания недель в шесть соединили до пятидесяти тысяч всадников в Брянске, вместо полумиллиона, в 1598 году ополченного призывным словом Царя, *коего любила Россия!*» [4, стлб. 93].

Карамзин осознавал роль «мнения народного» в судьбе царя и царства: «нелюбовь» народа к Борису уже обрекала его на гибель: «Молчание народа, служба для Царя явною укоризною, возвестило важную перемену в сердцах Россиян: *они уже не любили Бориса!*» [4, стлб. 64].

Карамзин даёт обзор сохранившихся сведений о скоропостижной смерти Годунова (Хронографы, Морозовская летопись и мн. др.), сопоставляет различные свидетельства, объясняет, почему он предпочитает тот или иной источник, указывая при этом, которому из них он более доверяет и в каких случаях можно (а в каких нет) опираться на Маржерета.

«Маржереть и другіе, – пишет Карамзин, – приписывают сію незапную смерть удару. Лубѣнскій ... обвиняет Петра Басманова, будто бы уже подкупленнаго Самозванцемъ, въ отравленіи Годунова» [5, стлб. 58]. «Сказаніе Маржеретово достовѣрнѣе». [5, стлб. 60], – считает автор российской истории.

В других случаях он прямо отвергает данные, представленные в книге Маржерета, опираясь на более надёжный источник (Никоновскую летопись и Ответы литовских послов в архиве

иностранных дел): «Маржереть, безъ сомнѣнїа несправедливо, именуеть Салтыкова въ числѣ вѣрныхъ Воеводъ» [5, стлб. 61].

Историограф сопоставляет цифры и факты. Повествуя о восстании Москвы 17 мая 1606 года, он пишет в основном тексте: «В четвѣртом часу дня ударили в колокол [4, стлб. 167], тогда как в Примечаниях приводит другие данные: Беръ (лютеранский священник в Москве. – Л.С.) говорить: «въ третьемъ часу утра» — Маржереть: «въ шесть часовъ» — *Legende* («*Legende de la vie et de la mort de Demetrius l'imposteur, imprime a Amsterdam en 1606*». – Л.С.): «въ семь часовъ» — въ Сказанїи, еже содѣяся («Сказание и повесть еже содеяся в царствующем граде Москве, и о растриге, Гришке Отрепьеве, и о походе его». – Л.С.) [5, стлб. 76].

В иных случаях Карамзин соединяет совпадающие друг с другом свидетельства, в частности, о том, что Лжедмитрий «Великую Княгиню Марью насильствомъ привель, абы его за сына признала ... и въ *шаптрѣ* самъ только будучи съ нею...» [5, стлб. 67] и проч. Аналогичная информация содежится, как указывает Карамзин, в Ответах Сигизмундских послов, в *Legende*, а также у Бера, Петрея (Петрей – шведский дипломат, хронист) и Маржерета.

Историограф подтверждает сведения, полученные из одного источника ссылкой на другой: Въ Журналѣ Пословъ: “«Басмановъ закричалъ Царю: *умираю, а ты думай о себѣ*; сталъ въ дверяхъ и защищался”. Маржереть, согласно съ Беромъ, пишетъ, что Басманова зарѣзали въ сѣняхъ: *en une gallerie tout contre le quartier de l'Empereur* {в галерее прямо против покоев императора – фр.}» [5, стлб. 77].

Храня в душе идеал взаимной преданности царя и подданных, Карамзин в нелюбви народа к Борису уже видел доказательство его вины. Следствием этого было у историографа непризнание Отрепьева истинным сыном Иоанна Грозного.

В то же время Карамзин пространно цитирует отрывок, где Маржерет отмечает у Лжедмитрия прекрасное владение русским языком: «Я разговаривал с ним (Лжедмитрием) вскоре после его приезда в Россию, и обнаружил, что он говорит по-русски настолько хорошо, насколько это вообще возможно, если не считать того, что для украшения языка он иногда примешивал какую-нибудь польскую фразу. Я видел даже письма, которые он диктовал на разные темы до того, как его приняли в Москве, и которые настолько хороши, что ни один русский не мог найти в них ничего, к чему можно было бы придраться». Карамзин приводит из Маржерета еще один отзыв

о Лжедмитрии: «Он обладал красноречием, которое восхищало всех русских, и даже светило в нём некоторым величием, которое нельзя выразить и которое раньше не замечалось у великих людей в России» [5, с. 84].

Благодаря Карамзину, Маржерет оказался одним из действующих лиц трагедии Пушкина «Борис Годунов». Кроме того, пушкинский Самозванец также отличается определённым литературным талантом: он не лишён поэтического дара, он способен сочинять латинские стихи.

У Карамзина Лжедмитрий показан иначе. Сущность этого образа у Карамзина не поэзия и даже не авантюра, а ложь. Это обманщик, написанный одной краской. Ключевым, многократно повторяющимся понятием в карамзинской обрисовке Самозванца становится *обман*. В то же время Дмитрий у Карамзина – орудие гнева небесного.

Несмотря на многочисленные обращения к книге Маржерета как ценному источнику, Карамзин не мог принять того, что в принципе противоречило его исторической концепции и его пониманию роли России и ее государей в мировом сообществе.

Карамзинский экземпляр книга Маржерета, «измаранный чернилами и карандашом», становится причиной недоразумения между ним и И. И. Дмитриевым, полагавшим, что Карамзин «присвоил» его экземпляр. Виною происшествия, был, по-видимому, Александр Иванович Тургенев, перепутавший карамзинский и дмитриевский экземпляры.

20 сентября 1824 года Карамзин в письме к Дмитриеву в шуточной форме отмечает обвинение в присвоении книги: «...Что за поклеп? От роду и не слыхивал от А. И. Тургенева о твоём экземпляре Маржерета: он мое, а не я его добро пересылал в Москву. У меня только мой экземпляр, с надписью издателя к Гагарина² на мое имя: он может быть месяца через два или три к твоим услугам, измаранный чернилами и карандашом. Заочно мою голову любезному Тургеневу, хотя и без сердца: он сгоряча не поберег меня в твоём мнении; но истина рано или поздно торжествует, как говорят старожилы здешнего света: я стою перед тобою с светлым взором невинности, а Тургенев с унынием грешника и с раскаянием, как надеюсь, для спасения его души; ему не учиться покаянию: он долго возился с духовниками белого и черного цвета³. Это старая шутка: новые нейдут в голову от зубной боли, которая тревожит меня днем и ночью, хотя и не без отдыха» [6, с. 378–379].

В этот же день в письме к А. И. Тургеневу Карамзин тепло беседует с адресантом о Москве, о взаимной дружбе, просит поцеловать ручку у матушки Тургенева Екатерины Семёновны, помнит её милости, беспокоится о её здоровье, но затем пишет: «А теперь начну бранить вас нещадно: как можно было взвести на меня небылицу? Сказать Ивану Ивановичу, будто бы вы, уже месяца за три перед сим, отдали мне “Маржерета” для пересылки к нему? Не я ваше, а вы мое обыкновенно пересылали в Москву. Ваш Маржерет из моих рук был в руках у Лаваль⁴ и к вам возвратился. Более ничего не знаю, и прошу примирить двух старых друзей искреннею повинною в шалости вашего воображения. <...> – Обнимаю вас нежно. На веки ваш, Н. Карамзин». При публикации А. И. Тургенев снабдил это письмо примечанием: «Jaques Margeret, французский авантюрист, автор любопытной книги о состоянии России в начале XVII века: «Etat de l’empire de Russie et grand duché de Moscovie». Paris, 1607. – А.Т.» [6, с. 0165]; [7, с. 226].

XI том «Истории государства Российского» с многочисленными ссылками на Маржерета и цитатами из него был последним, который Карамзину удалось завершить. В XII томе историограф думал окончить своё повествование воцарением Романовых. Продолжать далее российскую историю не входило в его планы, он лишь намеревался дать краткий очерк царствования Петра и Екатерины. Сказывались не только болезни и усталость, но и потрясение 1825 года, когда поколебалась сама карамзинская концепция российской истории как движения к добру и просвещению.

В этом плане период Смутного времени должен был стать для Карамзина обобщающим в его размышлениях о нравственном правосудии, о судьбе России и своего труда. Он подводил итоги.

21 октября Карамзин пишет Дмитриеву: «...С сердечным удовольствием исполняя твою волю, посылаю тебе свой измаранный экз.<емпляр> Маржерета: пусть останется в твоей библиотеке памятником того, как я читал и марал в своей исторической деятельности! Она уже близка к концу. Списываю вторую главу Шуйского: еще главы три с обзором до нашего времени, и поклон всему миру, не холодный, с движением руки на встречу потомству, ласковому или спесивому, как ему угодно. Признаюсь, желаю довершить с некоторою полнотою духа, живостию сердца и воображения. Близко, близко, но еще можно не доплыть до берега. Жаль, если захлебнусь с пером в руке, до пункта, или перо выпадает из

руки от какого-нибудь удара. Но да будет воля Божия! В сердце моем есть желание еще сильнейшее: не пережить жены, сохранить детей и друзей. Вот мысли, которые представились мне при отправлении Маржерета!» [6, с. 380–381].

В письме от 6 ноября 1824 историограф спрашивает друга: «Получил ли ты моего Маржерета? Я давно отправил его к тебе на тяжелой почте. Почта отходит. Обнимаю тебя нежно. <...>» [6, с. 383].

Книга Маржерета не просто один из рядовых источников карамзинской «Истории...». Цитаты из книги, упоминания о ней соседствуют у Карамзина с его глубокими размышлениями о взаимоотношениях народа и власти, о подлинной личности Самозванца, об истинной или мнимой вине Бориса, о завершении своих исторических трудов, о своих самых заветных желаниях.

Экземпляр «Состояния России...» капитана Маржерета (парижское издание 1821 года) хранится в фондах Ульяновской областной научной библиотеки [14]. На его страницах есть отдельные пометы и отчёркивания на полях, но назвать его «исчерканным и измаранным», как писал Карамзин, нельзя. По всей видимости, он не принадлежал Карамзину, хотя поступил из библиотеки сына историографа, Владимира Николаевича. Однако имеющаяся на книге дарственная надпись «А. Ив. Тургеневу» позволяет не только упомянуть о ней в посвящённой Маржерету статье, но и рассматривать это издание как ценную библиографическую редкость.

Литература

1. Бестужев-Рюмин К. Н. Карамзин как историк // Бестужев Рюмин К. Н. Биографии и характеристики. СПб. : Тип. В. С. Белешева, 1882. С. 205–230.
2. Казаков Р. Б. Из истории источниковедения в России XIX в.: Н. М. Карамзин как историописатель // Диалог со временем : альм. интеллектуал. ист. / гл. ред. Л. П. Репина. М.: ИВИ РАН, 2013. Вып. 44. С. 127–142.
3. Казаков Р. Б. Приемы историописания в исторических сочинениях Н. М. Карамзина. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. 52 с.
4. Карамзин Н. М. История государства Российского. М. : Книга, 1988. Кн. 3. Т. 11. 495, 48, 46 с. (Репринтное воспроизведение издания 1842–1844 годов).
5. Карамзин Н. М. История государства Российского. Примечания к XI тому // Карамзин Н. М. История государства Российского. М.: Книга, 1988. Кн. 3. Т. 11. С. 1–84 (7-я паг.). (Репринтное воспроизведение издания 1842–1844 годов).
6. Карамзин Н. М. Письма к И. И. Дмитриеву. СПб. : Тип. Имп. Акад. наук, 1866. 727 с.

7. Карамзин Н. М. Письма к А. И. Тургеневу // Русская старина. 1899. № 4. С. 225–238.
8. Козлов В. П. Н. М. Карамзин — историк // Карамзин Н. М. История государства Российского. М. : Книга, 1988. Кн. 4. С. 17–27 (3-я паг.). (Репринтное воспроизведение издания 1842–1844 годов).
9. Козулин В. Н. Образ России и русских в сочинении Жака Маржерета // Известия АлтГУ. 2017. № 5. С. 139–146.
10. Лотман Ю. М. К структуре диалогического текста в поэмах Пушкина (Проблема авторских примечаний к тексту) // Лотман Ю. М. Пушкин. Биография писателя. Статьи заметки. «Евгений Онегин». Комментарий. СПб. : Искусство, 2003. С. 228–236.
11. Сапченко Л. А. Типология авторских примечаний в сочинениях Н. М. Карамзина // Перекрёстки взаимодействий: диалог русской и зарубежной литературы во времени и пространстве. Материалы Восьмых Международных научных чтений. В 2-х ч. Ч. 1. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского. 2022. С. 139–150.
12. Свердлов М. Б. История России в трудах Н. М. Карамзина. СПб.: Нестор-История, 2018. 368 с.
13. Состояние Российской империи Ж. Маржерета в документах и исследованиях (Тексты, комментарии, статьи). Под редакцией Ан. Береловича, В. Д. Назарова, чл.-корр. РАН П. Ю. Уварова. М.: Языки славянских культур, 2007. 552 с.
14. *Estat de l'Empire de Russie et Grande Duché de Moscovie. Avec ce qui s'y est passé de plus memorable et tragique, pendant le règne de quatre empereurs à sçavoir depuis l'an 1590 jusques en l'an 1606 en septembre. Par la capitaine Margeret. A Paris: impr. de Fain, [1821] [12], 175, [5] с. Переизд. 1669.*

Примечания

¹ Денга московская, московка, сабляница (на монете был изображен всадник с саблей), просто денга – $\frac{1}{200}$ рубля.

² Григорий Иванович Гагарин (1782-1837), литератор, дипломат, покровитель искусств, долго находился за границей, но сохранял дружеские отношения со многими деятелями культуры и литературы его времени, в частности, с Александром Ивановичем Тургеневым.

³ Александр Иванович Тургенев в 1817 году был назначен главой департамента духовных дел главой Министерства духовных дел и народного просвещения.

⁴ Лаваль Александра Григорьевна (1772–1850), хозяйка своего рода литературного, музыкального и политического салона. Гостями дома Лавалей были Н. И. Гнедич, И. А. Крылов, В. А. Жуковский, П. А. Вяземский, Адам Мицкевич и др.

ТОПОНИМЫ В КНИГЕ ВОСПОМИНАНИЙ Ю. НИКУЛИНА «ПОЧТИ СЕРЬЁЗНО»

Аннотация. В статье рассматривается функционирование топонимов в книге воспоминаний Ю. Никулина «Почти серьёзно».

Ключевые слова: топоним, воспоминания, Ю. Никулин.

Abstract. The article deals with the functioning of toponyms in the book of memoirs by Y. Nikulin «Almost Seriously».

Key words: toponym, memoirs, Yu. Nikulin.

Книга известного в России циркового и киноартиста «Почти серьёзно» посвящена описанию его жизни, воспоминаниям о близких и родных, друзьях и знакомых, тех местах, где он успел побывать. В настоящей статье рассмотрим функционирование в тексте этих воспоминаний таких языковых единиц, как топонимы. Представляется, что, выполняя функцию реально-исторической достоверности, они, помимо номинации объекта, играют в данном тексте роль определённых маркеров эмоций, служат теми опорными точками, на которых основаны мысли и переживания автора в определённый момент его жизни.

Основную роль в жизни артиста играет Москва. Топонимия Москвы включает названия таких объектов, как:

– улицы: «Вспоминаю Немецкий рынок на *Бауманской*, там у меня всегда разбегались глаза: на лотках стояли размалёванные кошки, глиняные петушки – свистульки» [1, с. 24];

– вокзалы: «В день нашего приезда на *Белорусском вокзале* играл оркестр, висели красные транспаранты с лозунгами, на улицах – флаги, портреты» [1, с. 22];

– бульвары: «Машина сворачивает с Садового кольца на *Цветочный бульвар*, издали вижу яркие фонари, собирающуюся публику, машины, неоновую рекламу: «Сегодня и ежедневно большие цирковые представления» – и чувствую, как появляется едва осязаемое волнение» [1, с. 12];

– площади: «Сидишь ночью на дежурстве и невольно думаешь о Москве. Иногда закрываю глаза и мысленно иду пешком по *Комсомольской площади*» [1, с. 79]; «Во время революционных

праздников всем двором мы ходили смотреть проход воинских частей на *Красную площадь*» [1, с. 45];

– микрорайоны: «С вокзала к нашему дому, на *Разгуляй*, мы поехали на извозчике, что привело меня в восторг» [1, с. 22];

– театры: «Часто взрослые собирались в большой комнате – мы её звали залой – послушать радио. Из *Большого театра* постоянно транслировались оперы» [1, с. 33];

– институты: «Во *ВГИКе* на актёрском факультете образовался огромный конкурс» [1, с. 149].

Путешествия с цирком по разным городам России и зарубежья диктуют использование в тексте топонимов, называющих их: «Поэтому с радостью принял приглашение Карандаша поехать с ним в *Одессу* на пятидневные гастроли» [1, с. 195]; «Из *Ворошилова* мы отправились в *Хабаровск*» [1, с. 290]; «На этот раз поездка в *Саратов*» [1, с. 253].

Но центром каждого из этих городов становится существующий в нём цирк: «Кроме Кисса и Бондаренко, в *Горьковском цирке* в программе работали знаменитое трио музыкальных клоунов братьев Лавровых и ковёрный А. Боровиков» [1, с. 188]; «Летний *Калининский цирк* – деревянное, обшарпанное здание с пристройками и большим двором – стоял в парке» [1, с. 367].

Пройдя солдатом всю войну, Юрий Никулин описывает подробности движения российских войск по направлению к Берлину, используя такие названия разных городов и стран: «Ночью 14 июля 1944 года под *Псковом* мы заняли очередную позицию, с тем чтобы с утра поддержать разведку боем соседний дивизион» [1, с. 126]; «В боях за освобождение *Риги* мы понесли большие потери в людях и технике» [1, с. 121]; «Но большая группировка немецких войск, прижатая к морю, оставалась в *Прибалтике*» [1, с. 135]; «Уже освободила от фашистов *Польшу* и часть *Чехословакии*» [1, с. 125].

Однако, поскольку большая часть его воинской службы прошла в Ленинграде, в тексте часто, в том числе и в послевоенных воспоминаниях, упоминается именно этот город и его пригороды: «С вышки нашего наблюдательного пункта видны гладь залива, *Кронштадт*, форты и выступающая в море коса, на которой стоит наша шестая батарея» [1, с. 99]; «Он сам из *Пушкина*, и когда мы стояли в обороне около этого городка, то Николай в бинокль видел свой дом» [1, с. 112]; «Они только что вернулись с зимних стрельбищ на *Ладожском озере*» [1, с. 91]; «Пришли на станцию Ланская, где прошли санобработку» [1, с. 71]; «Из маминого письма я узнал, что

в Ленинграде, на *Советском проспекте*, живут наши дальние родственники – мамина двоюродная сестра с семьёй» [1, с. 94]; «Смотрели в кинотеатре *«Титан»* на *Невском проспекте* фильм *«Частная жизнь Петра Виноградова»* [1, с. 89].

Таким образом, топонимы в текстах воспоминаний Ю. Никулина служат теми ключевыми словами, на которых они построены; теми точками опоры, с которыми связаны конкретные впечатления, эмоции, ощущения автора. Топонимическое пространство рассматриваемого произведения обширно, и вместе с тем достаточно структурировано, образуя некие семантические поля с концентрацией вокруг топонимов Москва и Ленинград. Именно с этими двумя городами связаны основные воспоминания автора, поэтому топонимия данных мест представлена детально и точно. Всё это помогает читателю представить произошедшие события, погрузиться в атмосферу тех времён, о которых пишет автор.

Литература

1. Никулин Ю. В. Почти серьёзно... И письма к маме / Юрий Никулин. – Москва: Изд-во АСТ, 2023. – 784 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

В. П. Белова

ТЕКСТ В ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАНИЯХ

Аннотация. Автор доказывает, что олимпиадные задания – это текст, который нужно уметь грамотно читать, чтобы решать лингвистические задачи достойно.

Ключевые слова: текст, олимпиадные задания.

V.P. Belova

TEXT IN OLYMPIAD TASKS

Abstract. The author proves that Olympiad tasks are a text that you need to be able to read competently in order to solve linguistic problems with dignity.

Keywords: text, Olympiad tasks.

Текст – самая крупная языковая единица: он интегрирует в себе значения всех других единиц языка – предложений, словосочетаний, слов, морфем, звуков. Именно текст помогает любой языковой единице выполнять свои функции. Вот почему очень важно учить детей работать с текстом.

Дети-олимпиадники особенные. Однако на олимпиаде по русскому языку даже одарённые школьники испытывают трудности при работе с текстом. Анализ текстов олимпиадных работ позволяет использовать широкий спектр заданий, отражающих наиболее трудные вопросы олимпиады. Причём олимпиадникам, прежде чем создать собственный текст, нужно правильно прочитать, понять и проанализировать предлагаемый текст.

Любое задание – это текст, поэтому от того, как школьник прочитает его, зависит большая часть успеха (конечно, если ученик при этом разбирается в языковом материале).

Очень часто текст задания содержит подсказки, на которые, к сожалению, большая часть одарённых детей не обращает внимания.

Остановимся на текстах некоторых олимпиадных заданий с подсказками.

Назовите лишний глагол в каждом ряду. Объясните, почему он лишний. При ответе используйте свои знания относительно возможностей и способов образования видовых пар глаголов

в русском языке. (Выделенное полужирным шрифтом является явной подсказкой.)

- 1) **гарантировать, деформировать, обследовать, арестовать;**
- 2) **женить, ощутить, встретить, обеспечить;**
- 3) **выявить, закипеть, дорисовать, накалить;**
- 4) **хотеть, числиться, иметь, простить.**

Это задание для 10–11 класса легко выполнимо, потому что в нём содержится точная установка для безошибочного решения. Нужны только школьные знания по теме «Вид глагола». Если ученик не выполняет это задание, то причина очевидна: у олимпиадника нет элементарных знаний по школьной программе. Следовательно, прежде чем отправлять ребёнка на олимпиаду, нужно «начинить» его программными знаниями по предмету.

На уроке многие учителя по теме «Вид глагола» ограничиваются тем, что ученики безошибочно определяют вид глагола. В связи с этим школьники имеют плохое представление о глаголах, которые не образуют видовую пару и являются двувидовыми или одновидовыми. А если они имеют представление о таких глаголах, то у них отсутствует практический навык. В этом случае нужно научить школьников вводить глаголы в контекст, чтобы именно в контексте они посмотрели на «поведение» слов, обозначающих действие. Как мы видим, необходима постоянная работа с текстом.

Невозможно не выполнить умникам следующее задание по лексике: оно содержит явные подсказки.

Многие пословицы по степени абстрагирования выходят на уровень философских сопоставительных категорий, например:

- **форма и содержание**
(«Криво дерево, да яблочки сладки»),
- **количество и качество**
(«С миру по нитке – голому рубаха»),
- **сущность и явление**
(«Из дуги оглобли не сделаешь»),
- **причина и следствие**
(«Как аукнется, так и откликнется»),
- **необходимость и случайность**
(«Это бабушка надвое сказала») и др.

Определите, к каким смысловым парам (философским категориям) можно отнести следующие пословицы:

- *Двум смертям не бывать, одной не миновать.*

- *Сколько волка ни корми, он всё в лес смотрит.*
- *В тихом омуте черти водятся.*
- *Копейка рубль бережёт.*
- *Одна паршивая овца всё стадо перепортит.*

Ребятам, участвующим в олимпиаде, остаётся при выполнении данного лексического задания лишь быть очень внимательными. В тексте задания приведены конкретные примеры, которые без труда позволят справиться с заданием. Нужно провести только аналогии и распределить предложенные пословицы по соответствующим философским категориям.

А вот задание регионального этапа XXVIII Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку.

В известном романе XX века главный герой пишет: «В стихотворение, точно через окно в комнату, врывались с улицы свет и воздух, шум жизни, вещи, сущности. Предметы внешнего мира, предметы обихода, имена существительные, теснясь и наседая, завладевали строчками, вытесняя вон менее определённые части речи». Как известно, в русском языке произношение конечного согласного в предложении через в потоке речи зависит от того, что следует за ним.

Последнее предложение (оно выделено полужирным шрифтом) – явная подсказка. Остаётся вспомнить фонетические особенности (а это уже знания по фонетике).

Вопросы и задания:

*1. Впишите, используя знаки фонетической транскрипции, звуки, соответствующие произношению конечного согласного предлога в выделенном в тексте фрагменте чере [1.1. ___] окно, а также в сочетаниях: чере [1.2. ___] день, чере [1.3. ___] трамвай, чере [1.4. ___] сито, чере [1.5. ___] час, **учитывая***

- **нормы русского литературного произношения,**
- **фонетические закономерности,**
- **тот факт, что во всех представленных случаях согласные звуки разные.**

Выделенный полужирным шрифтом текст задания – ещё одна подсказка. А далее уже стоит применять знания: идущий на олимпиаду школьник должен знать, что согласно нормам русского литературного произношения сочетание **сч (1.5)** обычно произносится как [ш'ш'] / [ш̣'] / [ш':] или же [ш'ч'], таким образом, формально участник должен обозначить пропущенный звук как [ш'].

Посмотрим на задание, в котором очевидные подсказки.

Прочитайте отрывки из стихотворений:

*(1) Всем, кто взыскует тщетно хлеба,
Как вѣдом в глубине ночей
Твой синий плащ, что шире неба,
Твой голос вскриков всех страстней!*

(В. Г. Шершеневич, 1931)

*(2) Что говоришь ты, я не понимаю,
Просишь о чём-то, взыскуешь чего.
Просто задумчиво перенимаю
Все вольнодумство и все торжество.*

(Е. Б. Рейн, 1998)

Лингвист А. задумался, есть ли у выделенных глагольных форм существующий в современном русском языке конца XX – начала XXI в. инфинитив, и записал инфинитив, который был в русском языке у этих глагольных форм в XVIII веке. Затем лингвист задумался снова и решил, что в современном языке определение инфинитива выделенных форм наталкивается на ряд серьёзных проблем. Словари XXI века прямо указывают, что инфинитив данных форм сейчас не употребляется.

Вопросы и задания:

1. Какой инфинитив, существовавший у данных глагольных форм в XVIII веке, записал лингвист? Докажите свой ответ, приведя пример подобной модели из современного русского литературного языка.

2. Почему реально существующие русские инфинитивы, которые начинаются так же, как и инфинитив, записанный лингвистом, не могут быть инфинитивами выделенных в данных фрагментах глагольных форм? Подробно объясните свой ответ и приведите примеры соответствующих моделей.

Всё выделенное полужирным шрифтом является подсказкой.

Так можно брать большую часть олимпиадных заданий и учить ребят, претендующих на участие в олимпиаде, правильно читать тексты, вырабатывать читательскую грамотность. Если навык чтения текста у школьника существует, 75 % олимпиадных заданий при знании языкового материала он будет выполнять точно.

Понимание текста – сложнейшая деятельность. Этому надо уделять большое внимание учителю, педагогу, наставнику. К сожалению, даже одарённые дети пользуются только ознакомительным чтением, поэтому часто не видят второстепенных деталей в тексте

задания. Все, а особенно олимпиадники, должны владеть изучающим чтением – чтением со стопроцентным пониманием информации, детальным чтением. Именно так на каждом уроке нужно читать любое задание. Это необходимая задача, которую учитель должен ставить на каждом уроке перед собой и своими учениками.

Литература

1. Электронный ресурс. URL: <https://multiurok.ru/files/podgotovka-k-olimpiade-po-russkomu-iazyku-11-klass.html> (дата обращения: 27.08.23).

Н. А. Бражкина, В. В. Губина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ Е. Н. ИЛЬИНА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В 10 КЛАССЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАССКАЗА А. П. ЧЕХОВА «ЧЕЛОВЕК В ФУТЛЯРЕ»

Аннотация. В статье авторы теоретически обосновывают необходимость применения методических идей Е. Н. Ильина в современной школе и показывают их использование на уроке литературы в 10 классе при изучении рассказа А. П. Чехова «Человек в футляре».

Ключевые слова: образовательная технология, система Е. Н. Ильина, предметная деталь, «маленькая трилогия», «Человек в футляре».

Abstract. The authors of the article theoretically substantiate the necessity of E. N. Ilyin's methodical ideas usage in modern school and show how to apply them at the 10th graders' literature classes while studying «The Man in a Case» by A. P. Chekhov.

Keywords: educational technologies, E.N. Ilyin's system, material feature, «a small trilogy», «The Man in a Case»

Уроки литературы в школе призваны не только напитать информацией ум учащегося, но и заставить «трудиться» его душу. Евгений Николаевич Ильин, учитель-словесник школ Ленинграда (Санкт-Петербурга), является автором оригинальной концепции обучения литературе, в основе которой лежит изучение художественных произведений в нравственно-этическом аспекте в процессе совместной творческой деятельности на уроке-общении, предполагающем гибкое сочетание учебного и жизненного материала в контактах со школьниками. Методическая система Ильина,

несомненно, нужна современной школе, поскольку её главная целевая установка совпадает с требованием нынешнего времени: «изучать литературу – это её воспитывать» [3]. Учитель-новатор XX века смотрел далеко вперед, предвосхищая своими методическими открытиями смену образовательной парадигмы в стране. Отказавшись от пассивных, репродуктивных методов и приёмов обучения, он предложил такие способы деятельности, которые побуждают школьников к активному поиску истины, критической мысли, проверке собственных взглядов и позиций, формированию личностной оценки обсуждаемых проблем.

Определяя стиль общения с учащимися и книгой, Е. Н. Ильин строит свой урок на основе «яркой конструктивной детали, трудного нравственного вопроса, творческого приёма» [2].

Ядром урока служит вопрос, который следует ставить так, чтобы он был злободневным и «жгучим», другими словами, вызывающим интерес и отклик у учащихся; лично значимым, то есть обращённым не сразу ко всем, а к конкретному ученику; сложным и дискуссионным, когда «рука в самонадеянной уверенности не вскинется тотчас вверх, а раздумчиво, неторопливо станет что-то чертить» [5]. Ответ на этот вопрос невозможен без тщательного изучения произведения. Смысл урока литературы сводится к осмыслению заявленной проблемы и обсуждению возможных путей её решения – процессам, которые организует и поддерживает учитель.

Ильин считает, что «сюжет» уроку даёт деталь – «своеобразный узелок текста, вбирающий в себя многие нити» [2]. Деталь «нужно не приводить, не называть, не акцентировать, а раскручивать», задаваясь постоянно вопросом: «каким информационным и воспитательным потенциалом располагает та или иная подробность, способна ли в клеточке воспроизвести целое?» [2]. Поскольку книга не может соприкоснуться с нашей жизнью всеми своими «клеточками», то педагог-новатор советует брать из произведения только нужные детали, страницы, а остальные пока (а может, и навсегда) отодвинуть в сторону. От детали – через поиск смыслов – к обобщениям – таков, по мнению Ильина, путь постижения художественного произведения.

Чтобы связать значимую деталь с жизнью, нужны особые приёмы. В методической копилке Е. Н. Ильина, называющего артистизм учителя главным учебным средством, их достаточно [2]. Среди излюбленных им – приём «Пишем книгу», когда ученику предлагается представить себя известным писателем или поэтом и проанализировать

«собственное» сочинение. Так ученик вовлекается в процесс сотворчества с этим художником слова, получает право «и додумать, и спорить, и даже кое в чём со всей ответственностью не согласиться» с автором [5].

Покажем, как методические идеи Е. Н. Ильина могут быть использованы при изучении в школе хрестоматийного произведения А. П. Чехова «Человек в футляре», открывающего так называемую «маленькую трилогию» – цикл рассказов, объединённых не только тематически, сюжетно, композиционно, но и стилистически. Произведение включено в программу десятого класса [4]. Литературоведческая концепция урока изложена в нашей статье [1].

Помочь учащимся сформулировать проблемный вопрос урока призвана работа над названием рассказа, содержащего в себе сквозную предметную деталь всей «маленькой трилогии» («Человек в футляре», «Крыжовник», «О любви»). Коммуникативная атака в начале занятия, предпринятая для обсуждения заглавия, выступающего как совокупность и эпицентр важнейших смыслов художественного текста, может быть подготовлена предложением учителя прокомментировать опорные слова: ФУТЛЯР – как вы понимаете это слово? как, по-вашему, выглядит футляр? ЧЕЛОВЕК – о каких людях говорится в рассказе? кто из перечисленных героев является человеком в футляре и почему? Так мы не только приковываем внимание школьников к лейтмотивной предметной детали рассматриваемого рассказа и цикла, но и помогаем им определить основной проблемный вопрос урока: кого можно назвать человеком в футляре? В поисках ответа на поставленный вопрос читаем произведение, выбрав путь «вслед за автором». Предлагаем ученикам фиксировать свои наблюдения над текстом в таблице:

Образы-персонажи	Предметные детали («футляр»)

Отметим, что *футляр* появляется в рассказе до описания жизни и смерти Беликова. Чехов предваряет разговор охотников на эту тему историей о Мавре, которая последние десять лет выходила на улицу только по ночам, а в другое время «всё сидела за печью» [6]. Анализ обозначенной детали затрудняется тем, что учащимся тяжело её обнаружить в тексте. Помогаем ученикам, предложив следующий вопрос: какие ассоциации возникают у вас со словом "за печью"? Нетрудно понять, что здесь печь предстаёт в качестве барьера,

отгораживающего жену старосты от живого мира и настоящей жизни. Вероятно, найдутся и те, кто вспомнит выражение «запечный таракан», применяемое к человеку, склонному к затворничеству. Обучающиеся должны записать в таблицу имя персонажа и название предмета, являющегося для него своеобразным футляром.

Далее работаем с высказыванием Буркина. Ученики читают приведённый ниже отрывок и ищут в нём значимые вещные детали:

«— *Что же тут удивительного!* – сказал Буркин. – *Людей, одиноких по натуре, которые, как рак-отшельник или улитка, стараются уйти в свою скорлупу, на этом свете не мало. Быть может, тут явление атавизма, возвращение к тому времени, когда предок человека не был ещё общественным животным и жил одиноко в своей берлоге, а может быть, это просто одна из разновидностей человеческого характера, – кто знает?»* [6].

Отметим, что Буркин называет несколько предметов, родственных футляру, сравнивая людей с раками-отшельниками и улитками: *скорлупа, берлога*. Они предстают как отличительные знаки определённого типа людей, «одиноких по натуре». Спросим у школьников: какого щедринского сказочного персонажа напоминают эти люди своим поведением? приходилось ли вам встречать таких людей в жизни? на ваш взгляд, они выглядят смешными или опасными?

До анализа центральной части рассказа – истории Беликова – таблица в тетрадах обучающихся будет иметь следующий вид:

Образы-персонажи	Предметные детали («футляр»)
Марфа	<i>печь</i>
«люди, одинокие по натуре»	<i>скорлупа, берлога</i>

История Беликова начинается с подробного описания его внешних атрибутов. Ребята должны обнаружить их в тексте и записать в таблицу.

Именно *калоши, зонтик, пальто на вате, фуфайка, воротник* создают некую оболочку, в которой постоянно нуждался герой, ищущий защиты от внешних влияний. Обращаем особое внимание на то, какую роль играют в рассказе *тёмные очки* и *вата в ушах*. Для этого необходимо напомнить школьникам, какие органы чувств задействованы у человека в восприятии мира, а затем выяснить в совместной деятельности, насколько полноценно они «работают» у Беликова. Так, *вата* не позволяет учителю древних (мёртвых!) языков

в полной мере слышать звуки окружающего мира, а *тёмные очки* – видеть мир во всех красках. Дальнейшее внимательное чтение рассказа покажет, что «и мысль свою Беликов также старался запрятать в футляр» [6]. Предметами, отражающими футлярное существование героя, будут *циркуляры* и *газетные статьи*, в которых что-либо запрещалось.

Поиск беликовских футляров продолжается, когда разбираем фрагмент рассказа, где говорится о домашней жизни учителя. Здесь в поле зрения читателей попадают *халат, колпак, ставни, задвижки, кровать с пологом*, обычай Беликова, причудливо следуя религиозным канонам, есть судака на коровьем масле.

Заполнив таблицу, учащиеся могут сделать вывод: с помощью предметных деталей Чехову удалось показать, как ограничивается общение и взаимодействие героя с миром. После этого задаём детям такой вопрос: почему Беликов так старательно окружает себя «вещным» футляром? Ребята находят в рассказе повторяющиеся упоминания о двух страхах учителя: «как бы чего не вышло» и «как бы чего не сказали» [6].

Затем переходим к анализу любовной истории Беликова – центрального события рассказа. Ученики уже увидели, что чеховский герой в повседневной жизни закрывается от внешнего воздействия разнообразными футлярами. А может, Беликов избавился от них, когда полюбил? Нацеливаем школьников на поиск ответа на поставленный вопрос.

Привлекает внимание читателей такая предметная деталь, как *портрет Вареньки*. Он становится материальным атрибутом любви Беликова и устанавливает её границы. Портрет оказывается на столе учителя в начале «романтической истории», а затем покидает его после неприятного инцидента, знаменуя её конец.

Отдельного разговора требует образ Вареньки, который тоже обставлен у Чехова важными деталями: *пачка книг* и *велосипед*. Занесём данную информацию в таблицу. Однако после этого необходимо будет попытаться выявить, от чего эти предметы защищают героиню. Обсуждение должно показать, что *книги* контрастируют с *циркулярами* и *газетами*, которые читает Беликов, а *велосипед*, ассоциативно связанный с борьбой женщин за эмансипацию, характеризует стремление девушки к свободе и разрушению границ и условностей. После выявления этих смыслов необходимо зачеркнуть в таблице слова «пачка книг» и «велосипед», тем самым обозначив, что данные

предметные детали, связанные с идеей антифутляра, создают в рассказе важную смысловую антитезу. Такая работа с вещными подробностями позволит выявить сюжетные параллели, обнажающие конфликт рассказа: Беликов боится выразить свои мысли в письме – Варенька может излить свои чувства в песне; Беликова женят окружающие – Варенька принимает решение о замужестве сама; для Беликова женитьба – это очередной футляр, а для Вареньки – свобода от брата.

Затем обращаем внимание учеников ещё на два выразительных элемента чеховского произведения. Во-первых, это *карикатура* на Беликова, нарисованная каким-то проказником. Здесь стоит попросить учащихся объяснить, что такое «карикатура» и какие функции она выполняет. Как правило, это заведомо искажённое изображение действительности. Однако Беликов сам являет собой искажённую реальность, поэтому карикатура представляет собой истинную картину воспроизводимого материала: *зонтик, подсученные брюки, калоши*.

Во-вторых, это падение Беликова с лестницы. Обратившись к таблице, ученики с легкостью вспомнят, что *воротник* является одним из воплощений футляра и в нём учитель пытался спрятаться от мира. Однако именно за него Коваленко схватил Беликова. Такое покушение на футлярное существование оказалось для главного героя сродни смерти. Последующее движение по тексту и выделение других предметных деталей в нём приводит к пониманию, что идеальным футляром, то есть таким, который бы ограничил связь с окружающим миром полностью и на всех уровнях, для Беликова становится *гроб*.

Итоговая таблица наглядно покажет, как благодаря многочисленным предметным деталям в рассказе создаётся образ-тип «человека в футляре» – закрытого для настоящей жизни и близкого к духовной смерти:

Образы-персонажи	Предметные детали («футляр»)
Марфа	<i>печь</i>
«люди, одинокие по натуре»	<i>скорлупа, берлога</i>
Беликов	<i>калоши, зонтик в чехле, тёплое пальто на вате, часы в чехле из серой замши, перочинный нож в чехольчике, поднятый воротник, тёмные очки, фуфайка, вата (в ушах), циркуляры и газетные статьи</i>

	<i>(в которых запрещалось что-нибудь), халат, колпак, ставни, задвижки, кровать с пологом, портрет Вареньки, карикатура, гроб</i>
Варенька	<i>начка книги, велосипед</i>

В заключение урока попросим учеников ответить на вопрос: изменились ли ваши представления о футлярном человеке? если да, то как?

Скажем, что проведённая на уроке работа не может считаться завершённой, в рассказе осталось ещё достаточно «непрочитанных» предметных деталей, характеризующих футлярный образ жизни, а потому таблицу можно продолжить. Е. Н. Ильин настаивал на том, чтобы урок имел финал с интригующим многоточием. Домашнее задание, ради которого хочется напрягать ум, по его мнению, должно не прикладываться к уроку, а органически вытекать из него. Поиск, начатый на уроке, должен получить продолжение за его пределами.

«Удивляет, – писал Е.Н. Ильин, – почему сегодняшние ребята в общении друг с другом почти не пользуются нарицательными именами литературных персонажей» [2]. Спустя почти полстолетия вопрос звучит только острее. Чтобы учащиеся понимали жизненность классических произведений, в качестве домашнего задания предлагаем им написать сочинение на одну из тем, в котором они могут поделиться своими наблюдениями, размышлениями и, конечно же, открытиями: «Три самые выразительные детали, раскрывающие сущность футлярного человека», «Футлярный человек смешон или опасен?»

Итак, анализ литературного произведения с привлечением системы Е. Н. Ильина как педагогической технологии, когда с помощью деталей выстраиваются логические цепочки и так постигается авторская идея, позволит вовлечь учеников в обсуждение жизненно важных этических проблем, будет способствовать развитию личностных качеств школьника, формированию интереса к чтению.

Литература

1. Губина В. В., Бражкина Н. А. Функции предметной детали в рассказе А. П. Чехова «Человек в футляре» // Наука и школа: Сборник материалов студенческой научной конференции. Выпуск 11 / отв. редактор Е. В. Захарова. – Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2019. – С. 66–70.
2. Ильин Е. Н. Искусство общения [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st006.shtml>. (дата обращения: 19.05.2023).

3. Ильин Е. Н. Пять самых важных глаголов [Электронный ресурс] // Издательский дом «Первое сентября». URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200205827> (дата обращения: 19.05.2023).
4. Примерная рабочая программа среднего общего образования. Литература. Базовый уровень (для 1–11 классов образовательных организаций). М., 2022. [Электронный ресурс]. URL: https://uchitel.club/fgos?utm_source=uchitel.club&utm_medium=top-banner&utm_campaign=slider (дата обращения: 19.05.2023).
5. Урок литературы как искусство. Методы преподавания Е. Н. Ильина [Электронный ресурс] // Домашняя школа Фоксфорда. URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/urok-literatury-kak-iskusstvo-metody-prepodavaniya-e-n-ilina#8> (дата обращения: 19.05.2023).
6. Чехов А. П. Человек в футляре [Электронный ресурс] // Интернет-библиотека Алексея Комарова. URL: <https://ilibrary.ru/text/438/p.1/index.html>. (дата обращения: 19.05.2023).

Н. А. Бражкина, А. А. Старшова

**«ЛЕНИНГРАД»: ОПЫТ ПРОЧТЕНИЯ
СТИХОТВОРЕНИЯ О. Э. МАНДЕЛЬШТАМА
(материалы к уроку литературы в 11 классе)**

Аннотация. В статье даётся анализ мотивно-образного строя стихотворения О. Э. Мандельштама «Ленинград». Предлагаемый материал может быть использован для создания литературоведческой концепции урока, посвящённого изучению творчества выдающегося поэта XX века.

Ключевые слова: мотив, образ, Петербург, традиция, ассоциация.

Abstract. The article provides an analysis of the motif- imaginative structure of the poem «Leningrad» by O.E.Mandelstam. The proposed material can be used to create a literary concept of a lesson devoted to the study of the work of the outstanding poet of the twentieth century.

Keywords: motive, image, tradition, Petersburg, association.

На изучение творчества Осипа Эмильевича Мандельштама, виднейшего участника группы акмеистов, одного из величайших поэтов XX века, в старшей школе отводится обычно один-два часа. Рассмотреть в короткий промежуток учебного времени обширное литературное наследие поэта не представляется возможным. Поэтому целесообразно отметить основные вехи творческой биографии О. Э. Мандельштама и провести анализ его наиболее значимых и ярких

произведений, которые дают представление о художественной самобытности поэта. Освоить программный материал, познакомив учащихся со стихами крупнейшего русского поэта и выявив характерные особенности его лирики, учитель может по-разному. Можно провести обзорный анализ сразу нескольких текстов – это обычный формат уроков по творчеству О. Э. Мандельштама в 11 классе. А можно рассмотреть подробно только одно стихотворение – методика таких занятий тоже существует. Так, в статье Н. А. Бражкиной представлен урок целостного анализа лирического произведения (стихотворения Н. С. Гумилёва «Рабочий»), проведённый с использованием методики «медленного» чтения, и отмечены основные структурные компоненты уроков данного типа [3].

Среди произведений О. Э. Мандельштама, обозначенных для обязательного изучения в школе, – стихотворение «Ленинград». В данном произведении, во-первых, просматривается одна из центральных тем творчества поэта – тема Петербурга; во-вторых, передано мандельштамовское восприятие 30-х годов XX века, которые стали для поэта переломным моментом в его биографии, а происходящее со страной в этот исторический период – сверхличной темой; в-третьих, отчётливо просматриваются черты поэтического стиля авторитетнейшего отечественного стихотворца. Оно позволяет наилучшим образом раскрыть старшеклассникам творческую индивидуальность художника и приобщить их к духовным поискам поэта.

Стихотворение «Ленинград» считается программным произведением О. Э. Мандельштама, поэтому данному произведению литературоведы в своих исследованиях обычно уделяют достаточное внимание, рассматривая его с разной степенью подробности в связи с анализом зрелого творчества поэта [1, 4, 5, 6 и др.]. Предлагаем своё прочтение названного лирического текста, которое, на наш взгляд, может быть использовано (наряду с имеющимися) для создания литературоведческой концепции урока, посвящённого изучению творчества выдающегося поэта XX века. В отличие от имеющихся интерпретаций, принадлежащая нам базируется на анализе мотивно-образного строя стихотворения.

Жизнь больших поэтов в России крайне редко складывается спокойно и безмятежно. Но даже на таком общем фоне судьба О. Э. Мандельштама выделяется особым драматизмом: тяготы сопровождали его не эпизодически, а почти на протяжении всей жизни,

завершившись трагическим исходом 27 декабря 1938 года в пересыльном лагере для заключённых под Владивостоком. Время грандиозных социальных потрясений и вызванные ими жизненные перипетии породили тревожную поэзию Мандельштама. Поэт пропускает время через себя: кризис века – для него личный кризис. Этим во многом объясняется ведущее настроение большинства его стихов, которое с самого начала определяется как минорное. Такую эмоциональную окраску приобретают и поэтические строки Мандельштама о Петербурге – городе, где прошли детство и юность поэта, по которому он всегда скучал в странствиях, к которому постоянно обращался в своём творчестве.

«Ленинград», иногда называющееся по первой строке «Я вернулся в мой город, знакомый до слёз...», – одно из самых известных лирических произведений поэта. Оно было написано в декабре 1930 года и опубликовано в «Литературной газете». Это стихотворение – о встрече поэта с родным городом, открывшим ему своё новое, неприглядное, лицо. Известно, что после того как «Ленинград» появился в печати, Мандельштаму пригрозили арестом [7, с. 100]. А сегодня это стихотворение украшает стену одного из домов в голландском городе Лейдене, что стало возможным благодаря реализации интересного культурного проекта «Стихи на стенах», начатого в Нидерландах в 1992 году и завершившегося в 2005 году. (Всего на лейденских домах размещено 103 стихотворения на 34 языках мира, 5 из них – на русском языке.) [см. об этом: 8].

Образ Петербурга раскрывается на протяжении всего творчества О. Э. Мандельштама разными гранями. Если в ранних стихах он «живёт» в культурологическом контексте, что во многом обусловлено стремлением поэта уйти от своего «века-властелина» с его трагическими бурями во вневременное, в цивилизации и культуры прошлых веков, то в произведениях 1930-х годов обростает прежде всего конкретно-историческими и биографическими реалиями, сохраняя при этом связь с литературной традицией.

Стихотворение «Ленинград» построено как обращение поэта к городу и к самому себе.

Четырнадцать стихотворных строк наполнены антиномиями, благодаря которым в произведении появляется мотив раздвоения, отражающий неоднозначное состояние лирического героя, находящегося на грани нервного срыва. Двоится образ города: с одной стороны, это тот самый детский и юношеский Санкт-Петербург

О. Э. Мандельштама, а с другой – смертоносный, зловещий, грозящий физической расправой Ленинград. Оба имени города фигурируют в тексте, но в качестве заглавия для стихотворения поэт выбирает второе, как бы подчёркивая окончательный и безвозвратный уход Петербурга в небытие и становление Ленинграда – пространства страха и смерти. Раздваивается и сознание лирического героя: он то говорит от первого лица, то словно смотрит на себя со стороны и направляет императивные послы в адрес своего двойника. Особое значение в связи со сказанным выше приобретает строфическая форма стихотворения – двустишие.

Традиционный для русской литературы мотив возвращения, заданный первой строкой лирического текста, имеет биографическую основу. Мандельштамы некоторое время путешествовали по Армении, а потом, поздней осенью 1930 года, вернулись в Ленинград. Впервые О. Э. Мандельштам почувствовал себя чужим в родном городе. Однако поэт в своём стихотворении не стремится представить чуждость человека эпохе как противоборство личности с системой, напротив, он пронизывает лирический текст мотивами незащитности, обречённости, беспокойства.

Мотив возвращения в родной город О. Э. Мандельштам выстроил «на самых сильных впечатлениях – детских» [6, с. 60]. Мандельштам использует для этого телесные по своей природе, почти физиологические образы «слёз», «прожилок», «детских припухлых желёз». Показательно, что духовное странствие лирического героя по закоулкам своей памяти подсознательно оформляется как ощущение болезни. Упоминания о припухлых железах и рыбьем жире создают ассоциативную связь с детскими недомоганиями, обычными в промозглые осенние и зимние питерские дни, когда остро не хватает солнечного света. Но, несмотря на это, сохранившиеся впечатления лирического героя показывают, насколько ему дорог тот, старый, Петербург: рыбий жир, неприятный, но обладающий врачующей силой, у него ассоциируется с чем-то давно знакомым и безопасным, с городом, который он называет своим. Однако светлые воспоминания растворяются в современных ленинградских реалиях. Рыбий жир речных фонарей и желток, подмешанный к дёгтю, – это метафоры, с помощью которых Мандельштам создаёт сумрачные образы зимней ночи и декабрьского дня. Тусклый, нездоровый жёлтый цвет отсылает читателя к колористике Петербурга, в какой он предстаёт в произведениях Ф. М. Достоевского, А. А. Блока, И. Ф. Анненского.

Вслед за великими предшественниками Мандельштам использует цветовую символику для маркирования пограничного, болезненного состояния, причём не только лирического героя, но и всего города в целом.

Любопытно, что мотив болезни трансформируется у Мандельштама не в мотив исцеления, а в мотив смерти: к «желтку», символизирующему нездоровье, добавляется «зловещий дёготь», ассоциативно соотносящийся с чёрным цветом, традиционно считающимся связанным со смертью и злом. В предпоследней строфе стихотворения («Я на лестнице чёрной живу...») цвет становится выразительной характеристикой пространства, в которое помещён лирический герой, заставляющий вспомнить Родиона Раскольникова, живущего в съёмной камерке у лестницы, с боязнью поднимающегося по ступеням «тёмной и узкой, "чёрной"» лестницы, ведущей в квартиру старухи-процентщицы, и желающего быть незамеченным. Лирический герой Мандельштама также испытывает это чувство страха, надеется быть не найденным «дорогими гостями», то есть не быть арестованным. Постоянная для петербургской темы Мандельштама чёрно-жёлтая цветовая символика выступает в этом стихотворении «знаком беды», знаком торжества «страшного мира». Эмоциональный строй стихотворения поддерживает четырёхстопный анапест: трёхсложный размер удачно передаёт сбившееся дыхание испуганного героя. Мужские рифмы в парной рифмовке звучат жёстко, хлёстко, как удары или выстрелы.

Важное место в произведении отведено и мотиву торопливости. «Глотай же скорей», «узнавай же скорее» – неприветливый город словно принуждает героя к быстрому и безоговорочному принятию неприятной для него новой действительности, не имеющей ничего общего с прошлой реальностью. Известно, что раннеакмеистический Санкт-Петербург Мандельштама величественен, главная его черта – культурософность. Такая северная столица отличается от той, которую нарисовали современники поэта. Так, к примеру, в стихотворении И. Ф. Анненского «Петербург» (1909) город предстаёт неживым, страшным и холодным, в нём отсутствуют признаки красоты. Творчество этого поэта-символиста было хорошо знакомо и близко О. Э. Мандельштаму. И. Ф. Анненского он считал своим учителем, а со страницей, вырванной из журнала «Аполлон», где в 1910 году был напечатан «Петербург», поэт не расставался в течение всей своей жизни. Мандельштам в стихотворении «Ленинград» осуществляет

переоценку своих прежних взглядов: он стремится увидеть город глазами других поэтов и прозаиков 10-х годов XX века, поскольку начинает осознавать, что Петербург «болен» уже давно. «Узнавай же скорее декабрьский денёк» – эта строчка отсылает к произведению Иннокентия Анненского:

*Жёлтый пар петербургской зимы,
Жёлтый снег, облипающий плиты...
Я не знаю, где вы и где мы,
Только знаю, что крепко мы слиты.*

*...Только камни нам дал чародей,
Да Неву буро-жёлтого цвета,
Да пустыни немых площадей,
Где казнили людей до рассвета.*

*...Ни кремлей, ни чудес, ни святынь,
Ни миражей, ни слёз, ни улыбки...
Только камни из мёрзлых пустынь
Да сознание проклятой ошибки [2].*

Очевидно, что И. Ф. Анненский, который был большим поклонником творчества Ф. М. Достоевского и считал его «истинным поэтом», наследует традиции изображения города на Неве, заложенные писателем XIX века. Получается, через поэзию Анненского Мандельштам обращается к творчеству Достоевского, что находит отражение в «Ленинграде». Поэт насыщает лирическое пространство конкретно-бытовыми деталями, прежнее антично-пушкинское видение северного города у него сменяется видением Достоевского и Анненского, хотя прямое включение интертекстовых элементов в произведение не осуществляется. Поэт начинает понимать, что образ города, воссозданный им в «Петербургских строфах» и «Адмиралтействе», был «ребячьей забавой» (И. Ф. Анненский). В итоге Мандельштам «перерастает» тот державный и великолепный Петербург.

Стихотворение 1930 года заставляет признать, что духовная сущность Санкт-Петербурга, как и предсказывал О. Э. Мандельштам в «Tristia», умирает. Город приобретает новое имя – Ленинград – и становится местом, где пусто и оглушительно тихо, потому что здесь молчат телефоны, молчит «вырванный с мясом» дверной звонок, не слышно человеческих голосов... Мотив зловещей тишины сопряжён у Мандельштама с новой реальностью, в которой беззвучие «в висок

ударяет» так же сильно, как и прерывающее его «шевеление...цепочек дверных». Если первый из названных образов вызывает неизбежные ассоциации с выстрелом, намечая мотив насильственной смерти, то второй порождает целую вереницу смыслов (тюремные цепи – кандалы – тюрьма – закрытое пространство...), заявляя таким образом мотив несвободы – физической и духовной.

Лирический герой пытается зацепиться за оставшееся от бывшего Петербурга, но всё, что у него есть, – это голоса мёртвых и чёрно-жёлтая цветовая гамма столичного пространства как символ императорской России. Поэт помнит о смерти И. Ф. Анненского и А. А. Блока, о расстреле Н. С. Гумилёва – о своих ушедших друзьях, чьи строки долго будет хранить память города. Лирический герой взывает в своих обращениях не к пугающему нынешнему Ленинграду, а к любимому далёкому Петербургу, и в душе у него ещё теплится слабая надежда, что «былой» город услышит его.

Итак, в стихотворении «Ленинград», где заметны акмеистические «корни», нашло отражение новое мандельштамовское восприятие Петербурга, связанное с ощущением современной поэту эпохи 30-х годов. Вместе с географическим названием существенно изменился и сам город. Здесь теперь человек, кричащий о своём нежелании умирать, обречён жить в страшном ожидании собственной смерти. Несомненно, «Ленинград» прочитывается как стихотворение-предчувствие, стихотворение-предсказание, особенно в свете последующей трагической судьбы поэта.

Литература

1. Алёхина Н. В. О. Мандельштам: «Я вернулся в мой город...»: два взгляда на одно стихотворение // Исследования по русскому языку: от конструкций к функционированию: сборник статей к 90-летию Аллы Федоровны Прияткиной / Отв. ред. Е. А. Стародумова, А. А. Анисова, И. Н. Токарчук. Владивосток: Изд-во Дальневосточного федерального университета, 2016. С. 256–264.
2. Аненнский И. Ф. Петербург [Электронный ресурс]. URL: <https://rurоem.ru/annenskij/zheltyj-par-peterburgskoj.aspx> (дата обращения 23.05.2023).
3. Бражкина Н. А. Методика «медленного» чтения художественного текста как средство совершенствования процесса обучения литературе в школе в условиях внедрения ЕГЭ // Актуальные проблемы анализа и интерпретации художественного текста в процессе преподавания филологических дисциплин: материалы IV областной научно-практической конференции / Отв. ред. Е. К. Рыкова, Л. Н. Курошина. Ульяновск: УИПКПРО, 2009. С. 10–21.

4. Левин Ю. И. Избранные труды: Поэтика. Семиотика. М.: «Языки русской культуры», 1998. С. 17–24.
5. Макушина М. А. Поэзия Осипа Мандельштама: художественные смыслы и пути их постижения (на примере стихотворения «Ленинград») // Проблемы гуманитарного образования в аспекте новых научных парадигм: материалы IV Всероссийской дистанционной научно-практической конференции (с международным участием), Махачкала, 21 декабря 2021 г. Махачкала: АЛЕФ, 2021. С. 121–125.
6. Матвеева И. И., Макарова А. С. Автобиографизм лирики О. Э. Мандельштама 1930-х годов // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2019. №3. С. 59–64.
7. Пинаев С. М. Над бездонным провалом в вечность...Русская поэзия серебряного века. М.: УНИКУМ-ЦЕНТР, ПОМАТУР, 2002.
8. Серебряный век на стенах Лейдена // Информационный портал фонда «Русский мир» [Электронный ресурс]. URL: <https://russkiymir.ru/publications/212054/> (дата обращения 23.05.2023).

З. В. Глебова, А. С. Алексанова

ИЗУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ КАК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО СРЕДСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена использованию функционального подхода к анализу заимствованных слов как изобразительно-выразительного средства в художественных произведениях на интегрированных уроках русского языка и литературы (уроках словесности). Приводится описание урока словесности для 6 класса «Заимствования на службе у писателей, или Урок о роли заимствованных слов в сказе Н. С. Лескова "Левша"».

Ключевые слова: заимствованная лексика, художественный текст, иноязычные заимствования как изобразительно-выразительное средство, уроки словесности, функциональный подход к анализу заимствованных слов.

Z. V. Glebova, A. S. Alexanova

THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGE BORROWINGS AS A VISUAL AND EXPRESSIVE MEANS IN ARTISTIC TEXTS IN LITERATURE LESSONS

Abstract. Russian Literature The article is devoted to the use of a functional approach to the analysis of borrowed words as a visual and expressive means in works of art in integrated lessons of the Russian language and literature (literature lessons). A description of the literature lesson is given for the 6th grade "Borrowing in the service of writers, or a Lesson on the role of borrowed words in the tale of N.S. Leskov".

Keywords: borrowed vocabulary, artistic text, foreign language borrowings as a means of visual and expressive means, literature lessons, functional approach to the analysis of borrowed words.

Современная методика преподавания русского языка предполагает изучение лингвистических единиц в школе с опорой на культурологический, лингвокультурологический, аксиологический, функциональный и другие подходы, способствующие формированию ценностного отношения обучающихся к родному языку.

Вышеперечисленные подходы подчёркивают неопределимую роль текста в центре каждого урока русского языка. Одной из знаковых методических разработок, описывающих систему работы с текстом в процессе обучения русскому языку, без сомнения, является книга Е. И. Никитиной «Связный текст на уроках русского языка», в которой учёный определяет важность работы с текстом, говоря об обучении школьников грамматике русского языка, о формировании видов речевой деятельности учащихся и их воспитании [5].

Дидактические возможности текста в решении важнейших методических задач научно определяют К. Б. Бархин и Е. С. Истрина, утверждая, что текст призван: «...1) помочь учащимся осознать соотношение между содержанием речи, её смысловыми центрами и её оформлением; 2) показать функциональную сторону конструкций, которые изучаются в школе» [1, с. 54].

При этом значительное место на уроках русского языка, по нашему убеждению, должно отводиться текстам художественной литературы, поскольку, по справедливому замечанию Е. И. Никитиной, «...художественные произведения в силу своей образности и эмоциональности оказывают нравственное и эстетическое воздействие на учащихся... использование их на уроках русского языка способствует более успешному соединению обучения и воспитания» [5, с. 19].

В связи с вышесказанным нам представляется интересным обратить внимание на изучение лингвистических единиц как лексического средства выразительности на уроках словесности, построенных с учётом синтеза лингвистического и литературоведческого анализа текстов художественных произведений.

Обратимся к сценарному плану урока словесности, разработанного нами для обучающихся 6 класса, на тему «Займствований на службе у писателей, или Урок о роли займствованных слов в сказе Н. С. Лескова "Левша"» [3]. Основными

целями урока мы определили выяснение функционального значения заимствованных слов как выразительно-изобразительного средства в сказе; формирование культуры обращения со словарём, исследовательской, аналитической деятельности учащихся; а также формирование интереса и внимательного отношения к художественному тексту, слову; воспитание патриотизма, бережного отношения к родному языку.

В ходе аналитической беседы обучающиеся сначала выясняют литературоведческую информацию о сказе: когда и где происходит действие произведения, какие реальные исторические события лежат в основе рассказа, какова тема сказа, в чём заключается жанровое своеобразие произведения, как можно сформулировать идею.

Затем под руководством учителя ребята обращаются к примерам высказываний героя (*«потому что карету им подали двухсестную»*, *«и, наконец, в самом главном зале разные громадные бюстры, и посередине под балдахинном стоит Аболон полведерский»*, *«а Платов держит свою аждиацию»*, *«со всего света собраны минеральные камни и нимфозории, начиная с самой огромнейшей египетской керамиды»* и др.) и делают вывод о том, что смешной речь сказителя становится в результате того, что он коверкает слова, в его речи много неправильного. Речь сказителя помогает его охарактеризовать как простого, малограмотного человека, скорее всего, рабочего, ремесленника, мастерового. При этом учащиеся отмечают, что чаще всего искажены слова иноязычного происхождения: *клеветон, студинг, нимфозория, аждиация, керамида, мелкоскоп, кавриль, верояция, преламут, укушетка* и др.

Отвечая на вопрос учителя о том, почему сказитель использует в своей речи слова, значения которых ему малоизвестны, шестиклассники высказывают свои предположения: во-первых, потому что рассказывает о поездке императора Александра в разные государства и хочет достовернее передать обстановку, донести до читателя особенности материальной и духовной жизни чужих стран, особенности их языка; во-вторых, для того чтобы показать свою приобщённость к высокой культуре, хотя при этом демонстрирует низкий уровень образованности, и это приводит к усилению комического эффекта. Учитель, помогая ребятам, наталкивает их на мысль о том, что герой, рассказывая о вещах и явлениях, ему чуждых, малоизвестных, искажает их названия в соответствии с тем, как он их понимает, представляет себе, с чем сравнивает, то есть пытается их

объяснить при помощи народной этимологии. Именно поэтому в речи рассказчика появляются *мелкоскоп*, *буреметр*, *долбица* и др.

Исследовательский этап урока предполагает работу с заимствованиями, встретившимися в сказе, выяснение их особенностей. Для этого ученики, разбившись на группы, при помощи словарей иностранных слов исследуют иноязычные слова *валдахин*, *керамида*, *кавриль*, *преламут*, *буфта* и др. и заполняют таблицу:

Анализируемое заимствование	Язык-источник	Искажено или нет (если да, то объяснение искажения)	Лексическое значение	Пример использования в тексте

В результате исследования шестиклассники приходят к выводу: немногие из слов иноязычного происхождения вошли в речь сказителя в неискажённом виде. Большая же часть заимствований подвергается различным изменениям: меняется фонетический облик слов, объединяются два слова в одно и т.д.

Кроме того, анализируя речь сказителя, школьники также обращают внимание на то, что переделанные заимствования не всегда случайны и связаны только с его безграмотностью. Учащиеся предполагают, что, искажая заимствования, герой сказа, как патриот своей Родины, хочет выразить ироничное отношение ко всему иностранному, чужеземному, неродному: *«А когда англичане стали звать государя во всякие свои цейгаузы, оружейные и мыльно-пильные заводы... Платов сказал себе...»*, *«А англичане, видя между государя такую перемолвку, сейчас подвели его к самому Аболону полведерскому и берут у того из одной руки Мортимерово ружьё, а из другой пистолю»* и др.

Далее учитель знакомит детей с высказыванием известного русского филолога, методиста XIX века Ф. И. Буслаева:

Простой народ никогда не понимает этих иностранных или же на иностранный образец сработанных слов и употребляет их некстати и невпопад. Слова заимствованные, как и поддельные цветы, не коренятся в языке, ибо народ не знает ни роду их, ни племени, не сочувствует корню, от которого они происходят; стоят они как

сироты, не будучи окружены производными от себя или сродными по корню [2, с. 340].

На вопрос учителя о том, как следует понимать слова учёного, школьники высказываются: нельзя пренебрегать родным языком – отражением нашей культуры – в погоне за непонятными, но модными иностранными словами.

На этапе подведения итогов ребятам предлагается подумать над вопросом: зачем Н. С. Лесков использует заимствования в своём произведении? Выслушав предположения ребят, учитель подчёркивает, что для писателя заимствованные слова – это выразительно-образительное средство, которое служит для характеристики героев, воплощающих русский народ – талантливый, остроумный, находчивый, преданно любящий свою Родину.

В качестве домашнего задания шестиклассникам предлагается написать сочинение-миниатюру на тему «Роль заимствованных слов в сказе Н. С. Лескова “Левша”».

Таким образом, интегрированные уроки русского языка и литературы по выяснению роли лингвистических единиц в идейно-художественном содержании художественного текста способствуют речевому развитию школьников, формированию их коммуникативной компетенции и эстетического вкуса, бережного отношения к родному языку. Обучая школьников определению функции иноязычных заимствований в художественных текстах, преподаватель во многом способствует тому, «...чтобы дети ... думали русскими словами; чтобы они почуяли в себе кровь и дух своих русских предков и приняли бы любовью и волею – всю историю, судьбу, путь и призвание своего народа» [4, с. 237].

Литература

1. Бархин К. Б., Истрина Е. С. Методика русского языка в средней школе. Минск, 1938.
2. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев // Преподавание отечественного языка: С. 31–34 .
4. Ильин И. А. Путь духовного обновления / Собр. соч. в 10 т. Т. 1, М.: Русская книга, 2013. С. 39–284.
5. Никитина Е. И. Связный текст на уроках русского языка (из опыта учителя) М.: Просвещение, 1966. 328 с.

СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБЪЯСНЕНИИ НОВОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация: в статье на конкретных примерах показаны возможности некоторых методических приёмов, помогающих учителю создать проблемную ситуацию на уроках русского языка при объяснении нового материала.

Ключевые слова: проблемная ситуация; приёмы создания проблемной ситуации на уроке.

O. N. Dmitriyeva, E. S. Povrozyuk

SIMULATION OF PROBLEM SITUATIONS AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS WHILE PRESENTING NEW MATERIAL

Abstract: the article on real examples demonstrates the capabilities of certain methodological techniques that help the teacher simulate a problem situation at the Russian Language lessons while presenting new material.

Key words: problem situation; techniques to simulate a problem situation at the lesson.

На сегодняшний день многих учителей-словесников волнует вопрос о том, как построить урок русского языка, соответствующий требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Готовясь к уроку, учитель продумывает, ЧТО включить в занятие, то есть все его этапы и виды работ, составляющие систему упражнений, которая позволяет закреплять изученную тему и формировать навык грамотного письма. Однако этого для реализации ФГОС ООО недостаточно. Важно определить, КАК реализовать заранее продуманное содержание конкретного урока, КАК создать психологически безопасную образовательную среду, формирующую ученика как субъекта учебной деятельности (какие использовать средства, методы и приёмы обучения). Технологическая сторона процесса обучения должна быть в центре внимания учителя на каждом этапе урока. При этом, как показывает практика, начинающий учитель-словесник нередко испытывает трудности при определении процессуальной составляющей этапа объяснения нового материала. Один из способов активизации учащихся на этом этапе – создание проблемной ситуации, когда в ходе деятельности ученик наталкивается на что-то непонятное, неизвестное, когда возникшая проблема требует

от него каких-либо усилий, действий, сначала мыслительных, а затем, возможно, практических [3, с. 34]. Созданная на уроке проблемная ситуация способна включить учащихся в поиск неизвестного, а затем помочь им самостоятельно сделать выводы и обобщения, то есть «открыть» новые знания и способы деятельности на основе полученной информации.

К основным компонентам психологической структуры проблемной ситуации А. М. Матюшкин относит 1) неизвестное, то есть усваиваемое новое знание, 2) познавательную потребность, 3) достигнутый учащимися уровень новых знаний, а также их творческие возможности [5, с. 32]. При этом второй компонент рассматривается в качестве основного, так как «начало процесса усвоения всегда связано с потребностью. При отсутствии потребности процесс усвоения невозможен». Познавательная потребность «определяет ту интеллектуальную активность, которая обеспечивает открытие человеком новых знаний» [5, с. 7].

Цель статьи – на конкретных примерах показать возможности некоторых методических приёмов, помогающих учителю создать проблемную ситуацию на этапе объяснения нового материала.

На занятиях по русскому языку учитель чаще всего организует *противоречие в практической деятельности учащихся*: дидактический материал, включающий хорошо усвоенное, позволяет создать ситуацию успеха, однако столкновение с примерами, иллюстрирующими неизученный материал, приводит учащихся к проблеме, решение которой становится одной из целей урока [3, с. 52].

На этапе объяснения нового материала учителя-словесники, работающие по ФГОС, нередко используют такой методический приём создания проблемной ситуации, как **столкновение разных точек зрения учеников**.

Так, на уроке, посвящённом изучению относительных прилагательных (6-й класс, программа под редакцией Н. М. Шанского), после записи темы урока и формулирования его цели учащиеся читают предложение, записанное на доске: *Будучи в Венеции и восхищаясь её самобытностью, он доставал из кармана коробочку с сухой полынью и нюхал степную траву, поясняя с улыбкой: «Это чтобы своё не забыть»* (В. М. Песков). Выясняется, о ком писал В. М. Песков. Вопрос вызывает трудности, поэтому учитель предлагает учащимся подсказки (они выводятся на слайд презентации)¹: 1. Народный художник СССР (1962 г.). 2. Художник, изображавший жизнь русской деревни. 3. Его

картины хранятся во многих музеях страны. В Третьяковской галерее, например. 4. Известны такие картины художника, как «Первый снег», «Летом», «Сенокос», «Фашист пролетел». 5. Родился в селе Прислониха Карсунского района Ульяновской области. В. М. Песков писал об А. А. Пластове. Выясняется, какие картины художника известны ребятам; обсуждается, как высказывание В. М. Пескова характеризует А. А. Пластова. Учитель знакомит ребят с картинами художника (они выводятся на слайды презентации).

Далее учащиеся получают следующее задание: перепишите предложение, выпишите прилагательные в начальной форме, образуйте от них возможные формы сравнительной степени. Шестиклассники записывают в тетради прилагательные «сухой» и «степную». Учитель спрашивает о трудностях, возникших в ходе выполнения задания. Ученики формулируют вопросы, связанные с невозможностью образования форм сравнительной степени от слова «степной». Однако у некоторых шестиклассников в тетрадях появляются такие формы, как «более степной», «менее степной». Учитель акцентирует внимание на следующих вопросах: Существуют ли формы «более степной» и «менее степной»? Почему? Кто-то из учащихся может отметить, что таких форм не существует, поскольку форма сравнительной степени прилагательного показывает, что признак в том или ином предмете проявляется в большей степени, чем в другом. Тогда возникает вопрос: Какие прилагательные образуют форму сравнительной степени, а какие нет? Знаний учащихся не хватает для того, чтобы ответить на поставленный вопрос. Оставшаяся часть урока посвящается изучению и закреплению нового материала.

На своих уроках учитель может использовать **тексты, подталкивающие к формулированию темы и учебной цели занятия.** Так, в начале урока по теме «О/А в корнях -рос- – -раст- (-ращ-)» (5-й класс) учащиеся читают текст про себя:

На планете Маленького принца, как на любой другой планете, росли и растут полезные и вредные травы. А значит, есть там хорошие семена хороших, полезных трав и вредные семена дурной, сорной травы. Но ведь семена невидимы. Они спят глубоко под землёй, пока одно из них не вздумает проснуться. Тогда оно пускает росток. Он расправляется и тянется к солнцу. Если это будущий редис или розовый куст, пусть прорастает на здоровье.

Ученики вспоминают, из какого произведения отрывок, предложенный для работы на уроке, кто его автор (повесть Антуана

де Сент-Экзюпери «Маленький принц», перевод Н. Галь). После выполнения речеведческих заданий (формулируется идея текста: *Только человек с хорошими качествами будет цениться обществом и будет жить на его благо*) пятиклассники получают следующее задание: выписать из текста однокоренные слова (*росли, растут, росток, прорастает*). В ходе своих наблюдений учащиеся приходят к выводу о том, что перед ними слова с чередующимися гласными в корне слова и на уроке предстоит ответить на вопрос об условиях выбора букв в корнях -рос- – -раст- (-ращ-).

Основой создания проблемной ситуации может стать жизненный опыт, а также типичные ошибки, возникающие при выполнении учащимися практических заданий [2, с. 5].

Так, на уроках может быть организована работа с предложениями, содержащими грамматические ошибки: в парах необходимо обсудить характер ошибки и предложить свой вариант её исправления. Приведём дидактический материал для организации подобной работы.

I. Склонение количественных числительных (6-й класс):

1. Шубы от десяти тысяч пятиста рублей. (Реклама на телевидении)

2. В городе появилось более пятиста аптек, отпускающих лекарственные средства наркотического свойства. (Из репортажа телепередачи «Утро России»)

II. Употребление деепричастного оборота (7-й класс):

1. Пролистав журналов глянец, в сердце бьётся первый танец. (Из песни группы «Чай вдвоём»)

2. Смотря на эти снимки, создаётся впечатление, что медведи ничего не боятся. (Из репортажа телепередачи «Утро России»)

3. Прочитав миниатюру Пришвина, мне представилась такая картина. (Из сочинения ученика 6-го класса)

В описанных фрагментах уроков следует обратить внимание на те задания, которые позволяют активизировать деятельность учащихся и помогают учителю создать условия для формирования у учащихся метапредметных универсальных учебных действий: регулятивных (умение формулировать задание), познавательных (читать и понимать прочитанное, определять трудности, возникающие в ходе выполнения задания), коммуникативных (умение работать в парах, то есть слушать, вступать в диалог, участвовать в обсуждении проблем).

Подводя итог, отметим, что использование в процессе обучения проблемных ситуаций помогает реализовывать на уроке

деятельностный подход, повышает уровень личной заинтересованности учеников в освоении нового материала, делает урок более динамичным.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2010 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/az/> (дата обращения: 21.07.2023).
2. Дроздова О. Е. Проблемные ситуации на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2013. № 1. С. 3–7.
3. Зуева С. В. Преподавание русского языка в контексте субъектной парадигмы образования. Ульяновск: УлГПУ, 2011.
4. Ильницкая И. А. Проблемные ситуации в обучении // Психология и школа. 2008. № 1. С. 120–126.
5. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.

Примечание

¹ Этот приём использован И. А. Малышевой, учителем гимназии № 34 г. Ульяновска.

А. Е. Леонтьева

ПРИЁМ «ПЕРЕКРЁСТОК МНЕНИЙ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ (из опыта работы)

Аннотация: статья «Приём «Перекрёсток мнений» как средство формирования критического мышления» (из опыта работы) посвящена работе с текстами, которые являются полемическими по своей сути и способствуют организации на уроке дискуссии, что приводит к формированию критического мышления. В статье приведены примеры работы с текстами-«провокациями», в ходе анализа которых формируются коммуникативные компетенции учащихся.

Ключевые слова: работа с текстами полемического характера, развитие критического мышления посредством приёма «Перекрёсток мнений», формирование читательской грамотности.

Abstract: the article "The Crossroad of opinions' method" as an instrument of forming critical thinking concerns working with polemic texts which contribute to the organization of discussions. This ultimately leads to the formation of critical thinking. The article contains examples of working with the texts - "provocations" during the analysis of which the communicative skills of students are formed.

Keywords: working with polemic texts, developing critical thinking with the “Crossroad of opinions” method, forming reading literacy.

Использование текста на уроках русского языка является необходимым условием, позволяющим проводить систематическую работу по развитию речи учащихся, так как речевой аспект действующей программы русского языка предусматривает усиление практической направленности курса родного языка.

Каковы задачи применения текста на уроке? В лингвистике текст определяется как категория, показывающая «язык в действии». Именно это качество текста помогает сделать речевую среду на уроке не искусственной, а естественной; позволяет формировать универсальные учебные действия, посредством которых реализуется системно-деятельностный подход в обучении.

Работа с текстом должна превратиться в полилог, активным участником которого станет ученик. Для того чтобы создать на уроке русского языка атмосферу совместной творческой деятельности и побудить учащихся включиться в обсуждение того или иного вопроса, я использую приём «Перекрёсток мнений». Суть данного приёма заключается в следующем: дать учащимся для работы текст или тексты, неоднозначные в своём оценивании. Предложенный материал должен быть провокационным по своей сути и побуждать учащихся к полемике. На уроках в школе мы зачастую даём материал, который априори не требует возражений, поэтому наши дети перестают думать, анализировать, рассуждать, принимая информацию, которую транслирует педагог как должное, как некий образец, не согласиться с которым просто невозможно. Учитель, занимая лидерское положение на уроке, не просто ведёт учеников за собой, но, даже сам того не желая, вынуждает их согласиться с определённой, общепринятой, выработанной годами точкой зрения, всем ходом занятия подводя их к нужным выводам. Мы очень умело переубеждаем учащихся, имеющих иное мнение по тому или иному вопросу, и в конечном итоге получаем абсолютно согласных со всем людей, не способных мыслить критически, не умеющих выдвигать новые идеи и отстаивать своё мнение.

Использование приёма «Перекрёсток мнений» предполагает создание в ходе занятия такой ситуации, которая вынудит учащихся включиться в дискуссию и побудит их к анализу предлагаемого текста, к выстраиванию логических умозаключений, опирающихся не только

на общепринятые нормы морали, но и на своё понимание поставленной проблемы. Текст в этом случае станет отправной точкой для разновекторных направлений полилога: ученик–автор текста, ученик–другие ученики, ученик–учитель и, самое ценное, разговор с самим собой.

Каким требованиям должен соответствовать текст, чтобы он стал основой для естественного (не навязанного учителем!) спора? Прежде всего он должен соответствовать возрастным интересам учащихся, соотноситься с их внутренними духовными потребностями и мучающими жизненными вопросами. Во-вторых, противоречие, заложенное в литературном материале, должно быть очевидным. И, самое главное, проблема, поднятая в ходе дискуссии, не должна иметь однозначного решения. Эти и обусловлено название метода: учащиеся, автор текста и учитель, имея разные представления о мире, выбирая разные жизненные дороги, встречаются на «перекрёстке», чтобы обсудить вопрос, заданный самим содержанием текста, и найти свой ответ на вопрос, в чём-то, возможно, соглашаясь с оппонентами, а что-то категорически не принимая.

Предлагаю вам встретиться на «перекрёстке мнений». Перед вами два текста. Прочитаем их внимательно.

Достоинство – это своего рода талант, данный человеку Богом. Его невозможно купить, найти, получить в подарок, выиграть в лотерею. Оно либо есть – либо его нет. Человек, «предрасположенный» к достоинству, предрасположен к нему, видимо, генетически, и никак иначе.

Иоанн Златоуст [1]

Ю. Золотарев [2]

Работа с текстом может включать такие подготовительные приёмы работы, как двухчастный дневник и «тонкие» и «толстые» вопросы.

«Тонкие» вопросы:

1. Что каждый из авторов подразумевает под словом «достоинство»?

2. Как, по мнению авторов данных афоризмов, человек обретает достоинство?

«Толстые» вопросы:

1. Что такое «достоинство»?

2. Является ли достоинство талантом, и все ли наделяются этим талантом?

3. Заранее ли определена судьба, или всё зависит от самого человека?

После обсуждения двух афоризмов предлагаю учащимся оформить выводы по тексту, используя двухчастный дневник: учащиеся, работая в группах, записывают комментарий к афоризму, а потом после обсуждения, каждый сам формулирует и записывает авторскую позицию, то есть авторское понимание того, что есть достоинство.

Авторская позиция

1. Достоинство – талант, данный Богом.

2. Достоинство определяется поступками человека.

Комментарий

1. Достоинство – это то, что дано человеку с рождения, то, что обусловлено генетически, то есть передано по наследству от родителей. Можно говорить о достоинстве семьи, в которой это качество передаётся из поколения в поколение.

2. Достоинство не может быть генетически задано, оно формируется в процессе жизни и определяется поступками человека. Если бы достоинство зависело только от родителей, то у деятелей культуры были бы самые благородные дети, однако это вовсе не так. А если у человека неблагополучная семья, значит он уже обречён быть недостойным?

После обсуждения текстов и выявления авторской позиции предлагаю учащимся подумать, что они вкладывают в понятие «достоинство», и высказаться по поводу данного определения, то есть встретиться на «перекрёстке мнений». Учащиеся активно включаются в дискуссию, приводя доказательства своей позиции, при этом

соглашаясь с позицией одного из авторов текста или полностью опровергая его точку зрения.

Представленные этапы способствуют формированию коммуникативных компетенций учащихся, учат критическому чтению текста, формируют умения вычленять из любого текста новые информационные поля, ранжируя их в соответствии с личностными запросами.

Самый главный этап – поиск «точки согласия». В ходе дискуссии учащиеся приходят к выводу, что истина зачастую синтезирует полярные мнения. Достоинство – это талант, но, как любой талант, его нужно растить и развивать всю жизнь. Ребята шли к этому суждению разными путями, и в точке согласия произошло объединение противоположных, казалось бы, точек зрения. Это знания, но пока ещё не опыт. Для того чтобы информация была переработана, осмыслена, пропущена через себя, учащимся предлагается творческое домашнее задание (написание сочинения, подбор пословиц и поговорок, афоризмов по теме «Достоинство человека», определение литературных примеров, в которых рассматривается данная проблема), и на следующем занятии мы вновь встречаемся на перекрёстке мнений, чтобы услышать друг друга, с чем-то согласиться, а что-то категорически отвергнуть, но так или иначе самостоятельно мыслить, опираясь на духовный опыт поколений.

На классном часе работа с понятием «достоинство» продолжается: с детьми можно обсудить реальные истории, герои которых проявили своё достоинство (это герои Великой Отечественной войны, герои сирийской компании и спецоперации на Украине, это кумиры молодёжи, проявляющие достоинство, или же, напротив, ведущие себя недостойно).

Пусть не сейчас, но мы встретимся на перекрёстке мнений, ведь данный приём не имеет сиюминутных результатов, это долгая работа над собой, кого-то она приведёт к самопознанию, кого-то – к саморазвитию, а некоторых – и к самосовершенствованию.

Литература

1. Афоризмы Иоанна Златоуста [Электронный ресурс]. URL: <https://stuki-druki.com/Aforizmi-IoanZlatoust.php> (дата обращения – 10.03.2022г.)
2. Ю. Золотарёв. О человеческом достоинстве [Электронный ресурс]. URL: <https://egerus.ru/composition/getText.html?textid=27> (дата обращения – 10.03.2022г.)

ОТКРЫТЫЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА – 2023

М. В. Шалыгина

Урок русского языка в 5 классе по теме «Время глагола»

Цели урока:

1. Обучающие:

- актуализировать опорные знания и умения по теме «Глагол»;
- формировать умение определять временные формы глагола.

2. Развивающие:

- развивать речевые навыки при построении устных и письменных высказываний.

3. Воспитательные:

- формировать интерес к предмету через чтение произведений русских писателей, любовь к родному краю, родной природе.

Планируемые образовательные результаты:

Предметные: вспомнить сведения о трёх временах глагола; уметь определять времена глаголов.

Метапредметные: овладение приёмами отбора и систематизации материала на определённую тему; умение вести самостоятельный поиск информации; способность к преобразованию, сохранению и передаче информации.

Личностные: внимание к определяющей роли родного языка в развитии интеллектуальных, творческих способностей и моральных качеств личности; его значения в процессе получения школьного образования

Оборудование: раздаточный материал; проектор, компьютер.

Ход урока

I. Организационный момент

– Здравствуйте, ребята! Я приветствую вас на уроке русского языка. А начать наш урок я хотела бы с кластера, который представлен на доске. Давайте вспомним, над какой темой мы с вами работали на протяжении нескольких уроков, какую часть речи изучали, а слова, записанные на листочках, помогут нам в этом. (Глагол.)

II. Определение темы урока

– Действительно, сегодня мы продолжим изучать глагол как часть речи. Но какова же тема нашего сегодняшнего урока? Сформулировать её нам поможет загадка:

*Оно и бежит,
Оно и лечит,
Оно и быстротечно,
Оно и бесконечно.*

– О чём я говорю? (Это время.)

– Что может связывать два понятия: глагол и время? Какова же будет тема нашего урока?

Да, сегодня познакомимся с временем глагола. Откройте тетради, запишите число и тему урока. (Время глагола.)

III. Целеполагание

– Ребята, тему урока мы определили. Сформулируйте, пожалуйста, цели урока.

- (1. Повторить и систематизировать знания по теме «Глагол».
2. Научиться определять временные формы глагола).

IV. Актуализация опорных знаний

– Ребята, а что вы уже знаете о глаголах? Давайте проверим ваши знания?

Проставьте в тетради цифры от 1 до 7. Я буду читать предложения-высказывания. Если вы согласны с высказыванием, то рядом с номером вопроса ставим знак «+», если не согласны – знак «-».

1. Глагол – это самостоятельная часть речи.

2. Глагол отвечает на вопросы какой? чей?

3. Глагол обозначает действие предмета.

4. Глаголы изменяются по падежам.

5. Глаголы бывают полные и краткие.

6. Глаголы бывают совершенного и несовершенного вида.

7. В предложении глаголы чаще всего бывают подлежащими, дополнениями или обстоятельствами.

– Взаимопроверка. Оценивание. Исправление ошибок.

1 2 3 4 5 6 7

+ - + - - + -

– Сделаем вывод. Что мы знаем о глаголе?

(Глагол – самостоятельная часть речи, которая обозначает действие предмета и отвечает на вопросы что делать? что сделать? Глаголы изменяются по временам: бывают в форме настоящего, прошедшего или будущего времени. В настоящем и будущем времени глаголы изменяются по лицам и числам, а в прошедшем времени – по родам

(в единственном числе) и числам. В предложении глагол обычно бывает сказуемым и согласуется с подлежащим.)

V. Освоение нового материала

1. Работа с текстом. Заполнение таблицы

<i>Пример глагола из текста</i>	<i>На какие вопросы отвечает?</i>	<i>Когда происходит действие?</i>	<i>Время глагола</i>

– На доске четверостишие из стихотворения Алексея Николаевича Плещеева «Весна». Сформулируйте задание, которое нужно выполнить.

Уж та..т сне.., б..гут руч(ь)и,

В окно повеяло в..сною.

Засвищ..т скоро солов(?)и,

И лес оденет(?)ся л..ствою.

– Прочитайте четверостишие выразительно. (Ученик читает вслух.)

– Какая картина нарисована в этом стихотворении? (Картина пробуждения природы после зимы.) Определите тип речи. (Повествование.) Определите стиль. (Художественный.) Какое средство художественной выразительности представлено в этом отрывке? Приведите примеры. Какова их роль? (Олицетворение: «бегут ручьи», «лес оденется»). Помогает показать пробуждение природы от зимней спячки.)

– Вставим пропущенные буквы – объясним орфограммы.

– Найдите глагол, обозначающий действие, которое уже произошло. (Повеяло.) На какой вопрос отвечает глагол? (Что сделало?) В форме какого времени находится глагол, обозначающий действие, которое произошло до момента речи о нём? (Прошедшее время.)

– Работаем дальше. Найдите глаголы, обозначающие действия, которые происходят в момент речи, т. е. сейчас, сегодня. (Снег что делает? тает». «Ручьи что делают? бегут».)

– В форме какого времени находится глагол, который обозначает действие, происходящее в момент речи? (Настоящее время.)

– Найдите глаголы, обозначающие действия, которые произойдут позже, потом, после момента речи. На какие вопросы они отвечают? (Соловьи что сделают? Засвищут.

Лес что сделает? Оденется.)

– В форме какого времени находится глагол, обозначающий действие, которое будет происходить в будущем? (Будущее время.)

– Обобщим наши рассуждения в таблице, сделаем вывод:

- глаголы в форме прошедшего времени обозначают действие, которое происходит до момента речи;

- глаголы в форме настоящего времени обозначают действие, которое происходит в момент речи;

- глаголы в форме будущего времени обозначают действие, которое будет происходить после момента речи.

<i>Пример глагола из текста</i>	<i>На какие вопросы отвечает?</i>	<i>Когда происходит действие?</i>	<i>Время глагола</i>
Повеяло	Что сделало?	До момента речи	<i>Прошедшее время</i>
тает бегут	Что делает? Что делают?	В момент речи	<i>Настоящее время</i>
Засвищут оденется	Что сделают? Что сделает?	После момента речи	<i>Будущее время</i>

2. Игра «Четвёртый лишний» (СЛАЙД)

- Принёс, пришёл, крикнул, напишет (буд. вр.)
- Замёрз (пр. вр.), отдыхает, рисует, учит
- Нарисует, поест, шагает (наст. вр.), будет купаться
- Стирает, выйду (буд. вр.), поливает, учит

3. Физкультминутка

Потрудились – отдохнём.

Встанем, глубоко вздохнём.

Руки в стороны, вперёд,

Влево, вправо поворот.

Три наклона, прямо встать,

Руки вниз и вверх поднять.

Руки плавно опустили,

Всем улыбки подарили.

V. Применение изученного материала

1. Творческая работа с текстом

– На ваших столах лежат карточки с текстом. Сформулируйте к нему задания. (Прочитать текст, вставить глаголы на месте пропусков, озаглавить текст, определить время глаголов).

Учащиеся работают с текстом самостоятельно, затем зачитывают готовые варианты.

_____.

У каждого времени года своя музыка. Снег _____. Весёлой струйкой серебряные шарики _____ с крыши. Мелодично _____, звонко _____ капель. Тихо _____ бьющиеся сосульки и вдребезги _____, точно обронённый хрусталь. А в кустах _____ частый звон серебряного колокольчика. Это _____ овсянки. Солнечный луч всюду _____ тихую музыку весны, а птицы, вода _____ ей.

– Какие замечательные варианты текстов у вас получились! Теперь предлагаю послушать исходный текст Дмитрия Зуева «Мелодия весны» под музыку Петра Ильича Чайковского «Времена года» и сравнить с вашими вариантами.

*У каждого времени года своя музыка. Снег **померк**. Весёлой струйкой серебряные шарики **торопятся скатиться** с крыши. Мелодично **поёт**, звонко **тикает** капель. Тихо **перезваниваются** бьющиеся сосульки и вдребезги **разбиваются**, точно обронённый хрусталь. А в кустах **слышится** частый звон серебряного колокольчика. Это **заливаются** овсянки. Солнечный луч всюду **заводит** тихую музыку весны, а птицы, вода **подпевают** ей.*

– Помогла ли музыка лучше раскрыть содержание текста? Какие образы возникли в вашем воображении?

2. Словарная работа

– Посмотрите, какие замечательные и необычные глаголы подобрал автор, чтобы показать нам мелодию весны. Николай Иванович Греч, русский писатель, публицист, филолог говорил: «Глагол придаёт речи жизнь, присутствием своим *животворит* отдельные слова». Ребята, как вы понимаете смысл высказывания? Каково значение слова «животворит»? (Слушаем ответы учащихся, затем уточняем значение слова в толковом словаре. Животворить (устар.) – оживлять, бодрить (С. И. Ожегов).) Производим морфемный

разбор слова, уточняем, что слово сложное, имеет два корня. Подбираем синонимы.

VI. Подведение итогов. Рефлексия

– Наш урок подходит к концу, давайте оценим свою работу на уроке, подведём итог. (СЛАЙД)

И – ИНТЕРЕС (Что было интересного на уроке?)

Т – ТВОРЧЕСТВО (Какие творческие задания выполняли?)

О – ОБУЧЕНИЕ (Чему научились?)

Г – ГЛАВНОЕ (Что этот урок дал мне?)

–Я довольна вашей работой. Молодцы!

Выставление оценок.

VIII. Задавание на дом

– Изучить параграф 111, выполнить творческое задание (написать мини-сочинение о весне, состоящее из трёх частей, в каждой из которых использовались бы разные временные формы глаголов: в первой – прошедшего времени, во второй – настоящего, в третьей – будущего).

Спасибо за урок! Берегите своё время! Не растрачивайте его попусту!

Можете быть свободны.

Литература

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М.: «Русский язык», 1989.
2. Русский язык: 5-ый класс: учебник: в 2 частях / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова. – Москва: Просвещение, 2021.

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Ульяновский государственный педагогический университет
имени И. Н. Ульянова»
(ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова»)

**Информационное письмо об акции
«Открытый урок русского языка – 24»**

Уважаемые коллеги!

Кафедра русского языка, литературы и журналистики УлГПУ им. И. Н. Ульянова приглашает учителей-словесников принять участие в традиционной акции «Открытый урок русского языка», посвящённой памяти **Екатерины Ивановны Никитиной**, лауреата Премии Правительства Российской Федерации, Заслуженного учителя школы Российской Федерации, профессора кафедры русского языка Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова. **Акция будет проводиться с 1 по 29 февраля 2024 года.**

Предлагаем в эти дни провести открытые уроки русского языка и развития речи для учителей своей школы, района, города, области, студентов педагогических колледжей, УлГПУ им. И. Н. Ульянова, гуманитарных факультетов вузов.

Участие учителей в акции должно быть добровольным. Участникам рекомендуем заполнить анкету (см. Приложение), которая будет считаться заявкой на участие, и выслать её до 1 февраля 2024 года на электронный адрес: on.dmitrieva@mail.ru (Оксана Николаевна Дмитриева).

Оргкомитет акции
памяти Е. И. Никитиной

Приложение

Анкета

участника акции «Открытый урок русского языка» памяти Е. И. Никитиной.

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Место работы _____

Должность _____

Категория, разряд _____

Звание (если есть). Нужно подчеркнуть:

- почётный работник образования;
- отличник просвещения;
- заслуженный учитель РФ;
- учёная степень (если имеется).

Ваш урок русского языка:

а) тема _____

б) класс _____

в) количество учащихся в классе _____

г) день и время проведения _____

д) присутствующие на уроке (желаемое подчеркнуть):

- учителя Вашего образовательного учреждения;
- учителя районного МО;
- учителя МО города и области;
- студенты.

Сколько гостей Вы готовы принять на своём открытом уроке? _____

Почему Вы решили принять участие в акции? Нужно подчеркнуть:

- учил(ся/ась) у Екатерины Ивановны;
- использую в своей работе её методические пособия и учебники;
- интересна сама идея этой акции;
- другое _____

Ваш контактный телефон (домашний и (или) сотовый) _____

E-mail _____

Оргкомитет акции «Открытый урок русского языка» памяти Е.И. Никитиной сердечно благодарит всех решивших принять в ней участие.

Сведения об авторах

1. *Алексанова Анна Сергеевна*, студентка 2 курса историко-филологического факультета УлГПУ им. И. Н. Ульянова (Россия, г. Ульяновск).

2. *Анисимова Дарья Александровна*, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики УлГПУ им. И. Н. Ульянова; кандидат филологических наук (Россия, г. Ульяновск).

3. *Баканова Елена Владимировна*, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики УлГПУ им. И. Н. Ульянова; кандидат педагогических наук, доцент (Россия, г. Ульяновск).

4. *Белова Валентина Петровна*, учитель русского языка и литературы МБОУ «Губернаторский лицей № 100»; педагог дополнительного образования Областной государственной автономной нетиповой образовательной организации «Центр выявления и поддержки одарённых детей в Ульяновской области «Алые паруса»»; Почётный работник воспитания и просвещения РФ (Россия, г. Ульяновск).

5. *Бражкина Наталья Александровна*, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики УлГПУ им. И. Н. Ульянова; кандидат педагогических наук, доцент (Россия, г. Ульяновск).

6. *Бубнова Нина Викторовна*, старший научный сотрудник НОЦ «Смоленский центр количественной филологии» Смоленского государственного университета, доцент кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации; кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Смоленск).

7. *Глебова Зоя Владимировна*, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики УлГПУ им. И. Н. Ульянова; кандидат педагогических наук (Россия, г. Ульяновск).

8. *Глинкина Наталья Алексеевна*, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики УлГПУ им. И. Н. Ульянова; кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Ульяновск).

9. *Губина Валерия Викторовна*, магистрант историко-филологического факультета УлГПУ им. И.Н. Ульянова. (Россия, г. Ульяновск).

10. *Григорченко Ирина Александровна*, учитель русского языка и литературы МБОУ «Мариинская гимназия», почётный работник общего образования, заслуженный учитель РФ (Россия, г. Ульяновск).

11. *Дейкина Алевтина Дмитриевна*, профессор кафедры методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета; доктор педагогических наук, профессор, Почётный профессор МПГУ (Россия, г. Москва).

12. *Дмитриева Оксана Николаевна*, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики УлГПУ им. И. Н. Ульянова; кандидат педагогических наук, доцент (Россия, г. Ульяновск).

13. *Елина Анна Александровна*, студентка 5 курса историко-филологического факультета УлГПУ им. И.Н. Ульянова. (Россия, г. Ульяновск).

14. *Краснова Лилия Альбертовна*, аспирант кафедры русского языка, литературы и журналистики УлГПУ им. И. Н. Ульянова (Россия, г. Ульяновск).

15. *Леонтьева Анжелика Евгеньевна*, учитель русского языка и литературы, учитель-методист МБОУ СШ № 57 (Россия, г. Ульяновск).

16. *Львов Валентин Витальевич*, кандидат педагогических наук; старший научный сотрудник; лауреат премии Правительства РФ в области образования; автор издательств «Просвещение» и «Мнемозина» (Россия, г. Москва).

17. *Маркина Елена Евгеньевна*, учитель русского языка и литературы школы 1357; кандидат педагогических наук, доцент (Россия, г. Москва).

18. *Петрищева Ирина Александровна*, учитель русского языка и литературы МБОУ гимназия № 33 (Россия, г. Ульяновск).

19. *Поврозюк Елена Сергеевна*, студентка 3 курса историко-филологического факультета УлГПУ им. И.Н. Ульянова (Россия, г. Ульяновск).

20. *Сапченко Любовь Александровна*, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики УлГПУ им. И.Н. Ульянова; доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Ульяновск).

21. *Сироткина Татьяна Александровна*, профессор кафедры филологического образования и журналистики Сургутского государственного педагогического университета; доктор филологических наук (Россия, г. Сургут).

22. *Старшова Александра Александровна*, студентка 5 курса историко-филологического факультета УлГПУ им. И.Н. Ульянова (Россия, г. Ульяновск).

23. *Цухлова Светлана Ивановна*, преподаватель русского языка и литературы ОГБПОУ «Ульяновский педагогический колледж».

24. *Шалыгина Мария Владимировна*, учитель русского языка и литературы ОГБОУ «Гимназия № 1 им. В. И. Ленина»; призёр регионального этапа конкурса «Педагогический дебют–2014» (Россия, г. Ульяновск).

25. *Щепочкина Анастасия Владиславовна*, студентка 3 курса историко-филологического факультета УлГПУ им. И.Н. Ульянова (Россия, г. Ульяновск).

СОДЕРЖАНИЕ

БИОГРАФИЯ Е. И. НИКИТИНОЙ	с. 4
--	-------------

ВСПОМИНАЯ УЧИТЕЛЯ

<i>Галушко Е. Ф.</i> Секрет Мастера («Введение в методику русского языка» от Екатерины Ивановны Никитиной)	с. 8
<i>Григорченко И. А.</i> Хотелось бы быть похожей, или Повтори за мастером – откроется целый мир	с. 12
<i>Маркина Е. Е.</i> Радиус влияния УЧИТЕЛЯ	с. 14
<i>Петрищева И. А.</i> Уроки без срока давности	с. 17
<i>Цухлова С. И.</i> Памяти учителя.....	с.18

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>Дейкина А. Д.</i> Текст как основной конструкт современного урока русского языка	с. 21
<i>Львов В. В.</i> Обучение орфоэпии в современной школе (из опыта работы)	с. 27

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

<i>Анисимова Д. А.</i> Лексика социально-правовой сферы употребления в «Стоглаве»	с. 35
<i>Баканова Е. В.</i> Концепты Язык и Речь в Синодальном переводе Библии	с. 47
<i>Бражкина Н. А., Елина А. А.</i> Полифункциональность заглавия рассказа А. П. Чехова «В аптеке»	с. 60
<i>Бубнова Н. В.</i> Особенности описания топонимической лексики электронного ресурса «Армянский текст русской поэзии»	с. 64
<i>Глинкина Н. А., Щепочкина А. В.</i> Поэма В. Маяковского «Облако в штанах» и сборник Б. Пастернака «Близнец в тучах»: опыт сопоставления	с. 71
<i>Краснова Л. А.</i> Названия детских дошкольных учреждений в ономастическом пространстве города	с. 79
<i>Сапченко Л. А.</i> «Мысли ... при отправлении Маржерета» (о работе Н. М. Карамзина с историческим источником)	с. 86

Сироткина Т. А. Топонимы в книге воспоминаний Ю. Никулина «Почти серьёзно» с. 97

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

- Белова В. П.* Текст в олимпиадных заданиях с. 100
- Бражкина Н. А., Губина В. В.* Использование системы Е. Н. Ильина как педагогической технологии на уроке литературы в 10 классе при изучении рассказа А. П. Чехова «Человек в футляре» с. 104
- Бражкина Н. А., Старшова А. А.* «Ленинград»: опыт прочтения стихотворения О. Э. Мандельштама (материалы к уроку литературы в 11 классе) с. 111
- Глебова З. В., Алексанова А. С.* Изучение иноязычных заимствований как изобразительно-выразительного средства в художественных текстах на уроках словесности с. 118
- Дмитриева О. Н., Поврозюк Е. С.* Создание проблемных ситуаций на уроках русского языка при объяснении нового материала с. 123
- Леонтьева А. Е.* Приём «Перекрёсток мнений» как средство формирования критического мышления (из опыта работы) с. 127

ОТКРЫТЫЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА – 2023

Шалыгина М. В. Урок русского языка в 5 классе по теме «Время глагола» с. 132

Информационное письмо об акции «Открытый урок русского языка – 24» с. 138

Сведения об авторах с. 140

РУССКОЕ СЛОВО

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
«Языковая личность и текст»
(в рамках Всероссийского научного форума «Личность и текст
в образовании XXI века», посвящённого 100-летию
профессора Е. И. Никитиной)

Выпуск 15

Подписано в печать 03.10.2023
Усл. печ. л. 8,31

Тираж 300 экз.

Формат 60x84/16
Заказ № 453

**Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.**