Лингвистика и школа–IV

К 90-летию со дня рождения
Михаила Викторовича Панова
(1920–2001)

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЛИНГВИСТИКА И ШКОЛА–IV

К 90-летию со дня рождения Михаила Викторовича Панова (1920–2001)

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
1–3 ноября 2010 г.

Барнаул
Издательство Алтайского государственного университета
2011

ББК 74.261.3
Л 59

***Редакционная коллегия*:**
Л.Б. Парубченко, доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и речевой коммуникации Алтайского государственного университета (отв. редактор),
Ю.В. Трубникова, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и речевой коммуникации Алтайского государственного университета

Л 59 Лингвистика и школа–IV. К 90-летию со дня рождения Михаила Викторовича Панова (1920–2001) [Текст] : материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Л.Б. Парубченко. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2011. – 223 с.

ISBN 978-5-7904-1134-2

В сборник вошли материалы конференции: воспоминания о М.В. Панове, доклады, лингвистические и методические статьи, авторами которых являются академические ученые, преподаватели университетов, школьные учителя. Сборник открывает новая публикация М.В. Панова: лекция о Федоре Сологубе и русском символизме, прочитанная им в Московском открытом педагогическом институте в 1996 г. Книга предназначена для широкого круга читателей: ученых, преподавателей высших учебных заведений, учителей.

ББК 74.261.3

В оформлении обложки использована иллюстрация:
Г.Н. Иванова-Лукьянова «Море летнего дня» (1999).

ISBN 978-5-7904-1134-2

© Составление. Л.Б. Парубченко, 2011
© Оформление. Издательство Алтайского государственного университета, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

От редактора ……. 8

Приветственное письмо участникам конференции ……. 10

I. Из научного наследия М.В. Панова
Панов М.В. Русский символизм: поэзия Федора Сологуба …… 13

II. Memorialia
Иванова-Лукьянова Г.Н. М.В. Панов в калейдоскопе воспоминаний …. 29
Козлова С.М. Я хочу, чтобы вы полюбили… …….. 41
Красильникова Е.В. М.В. Панов в работе над школьным учебником …. 42
Парубченко Л.Б. Уроки Михаила Викторовича Панова …… 47
Попова Л.А. …И прекрасен, и добр, и свят ……. 62
Цумарев А.Э. Мои воспоминания о М.В. Панове …… 65

III. Грамматика, орфоэпия, правописание
Беляев Д.Д. Обший алгоритм решения орфограммы «обозначение безударных гласных» ……. 68
Бондарева В.В. Орфоэпические нормы в русском вокализме: развитие и современное состояние …… 76
Булохов В.Я. Существует ли фонематический слух? ……. 81
Григорьева Т.М. М.В. Панов в орфографических событиях 60-х гг. XX в. …… 84
Каверина В.В. Проблема правописания наречий: орфография или грамматика? ……. 90
Кузьмина С.М. М.В. Панов – фонетист…… 98
Леонова Ж.В. О «принципиальном» подходе к орфографии в работах К.Г. Житомирского и М.В. Панова …… 105
Логинова И.М. О «вопросительной» и «восклицательной» интонации в научной и школьной грамматике ……. 110
Науменко С.В. Этапы кодификации правописания *и/ы* в корне после приставок в проектах правил орфографии и пунктуации 40–60 гг. XX в. ……. 117
Осипов Б.И. М.В. Панов и проблема консолидации отечественных фонологических школ ……. 123
Перфильева Н.П. Интонационный принцип пунктуации или обучения пунктуации? ……. 126
Трофимова Е.Б. Возвращаясь к реформе усовершенствования русской орфографии ……. 133
Шкуропацкая М.Г. Проблемы системного изучения синтаксиса русского языка в школе и в вузе ……. 139

IV. Из истории преподавания русского языка

Грищенко Н.А. Просветительская деятельность Я.И. Герда «в пользу англичан» ……. 147
Ершова Е.О. Грамматики русского языка XVIII в. для немцев ……. 153
Куляпин А.И., Скубач О.А. Образ мира в школьных учебниках конца 1920-х – начала 1930-х гг. ……. 157
Позднякова А.А. Грамматика и развитие речи школьников в учебных пособиях А.В. Миртова (1886–1966) …… 163

V. Работа с текстом

Вальбрит Л.К. Сюжет рассказа В.М. Шукшина «Мастер» в библейском контексте …… 169
Габышева Л.Л. Пространство и цвет в мифопоэтической картине мира (на материале якутского эпоса олонхо) ……. 174
Кошелева Л.А. Гуманитарно-антропологический подход к преподаванию литературы в школе ……. 181
Крайник О.М. Развитие речевой культуры старшеклассников во взаимосвязи аналитической и продуктивной деятельности …… 186
Обласова Т.В. Оценка умений школьников работать с учебным и научным текстом …… 191
Рассоха О.П. Воспитательные ресурсы школьных учебников русского языка и литературы ……. 197
Сенюшкина Т.В. Восприятие и истолкование стихотворения М.В. Панова «Ода земле» в 10 классе …… 202
Трубникова Ю.В. Деривационный анализ текста на уроках русского языка ……. 211
Чернова Л.Н. Эффективность приема сравнения при изучении рассказов В.М. Шукшина в школе ……. 217

Сведения об авторах ……. 221

CONTENT

By the editor's 8

Greeting letter to the conference 10

I. From M. Panov's scientific legacy
Panov M. Russian symbolism: poetry by Fyodor Sologub 13

II. Memories
Ivanova-Lukjanova G. Panov M. in a kaleidoscope of memories 29
Kozlova C. I want you to come to like 41
Krasilnikova E. Panov M. in work at the school-textbook 42
Parubchenko L. Lessons by Michail Viktorovich Panov 47
Popova L. …Is fine and kind and holy… 62
Tcumarev A. My memories about M. Panov 65

III. Grammar, Orthoepy, Spelling
Belyayev D. General algorithm of decision of orthogram «Designation of unstressed vowels» 68
Bondareva V. Orthoepic norms in Russian vocalism: the development and modern state 76
Bulokhov V. Does phonemic hearing exist? 81
Grigorjeva T. Panov M. and spelling events of 60-th years of XX century 84
Kaverina V. The problem of spelling adverbs: orthography or grammar? 90
Kuzmina S. Panov M. as a scolar of phonetics 98
Leonova J. About «the basic» approach to spelling in the works of K. Zhitomirsky and M. Panov 105
Loginova I. About «interrogative» and «exclamatory» intonation in the scientific and school grammar 110
Naumenko S. Stages of codification of orthography of *и / ы* in a root after prefixes in the projects of the rules of the orthography and punctuation of the forties-sixties of the 20th century 117
Osipov B. Panov M. and the problem of consolidation of native phonological theories 123
Perfilyeva N. Intonation as a principle of punctuation or training punctuation? 126
Trofimova E. Returning to the reform of Russian spelling 133
Shkuropatskaya M. Problems of system studying of Russian syntax at secondary and high school 139

IV. From the History of Russian Language teaching
Grishenko N.J. A. Heard's enlightenment activity «in Englishmen's favour» 147

Ershova E. Grammar books for Germans of the XVIII century …… 153
Kulyapin A., Skubach O. The image of the world in the school textbooks of the end of 1920 – beginning of 1930 years …… 157
Pozdnyakova A. Grammar and speech development of schoolchildren in the teaching aids by A. Mirtov …… 163

V. Work with a Text at School
Valbrit L. Topic of V. Shukshin's story «The Master» in the Bible's context …… 169
Gabysheva L. Space and colour in mythopoetic picture of the world (on the material of the Yakut epos) …… 174
Kosheleva L. Hhumanitarian and anthropological approach to the teaching of literature at school …… 181
Krajnik O. Development of senior schoolchildren's speech culture with analysis and productive activity …… 186
Oblasova T. Estimation of schoolchildren's skills to work with academic and scientific text …… 191
Rassokha O. Educational resources of textbooks of Russian language and literature ……..…… 197
Senyushkina T. Perception and interpretation of the poem by M. Panov «Ode to the Earth» in the 10 grade …… 202
Trubnikova Yu. Derivational analysis on Russian language lessons ……. 211
Chernova L. The efficiency of comparison method in studying of V. Shukshin's stories at school …… 217

Information about the authors …… 221

От редактора

Сибирские конференции «Лингвистика и школа» тесно связаны с именем Михаила Викторовича Панова. Самую первую конференцию (Барнаул, 1999) он благословил, написав специально для нас доклад-статью «Усложнить – значит упростить»[1]. В работе последующих конференций (Красноярск 2002; Барнаул 2008) принимали активное участие его ученики и соавторы: Е.В. Красильникова, С.М. Кузьмина, Т.В. Шмелева, Л.А. Гончар, Т.М. Григорьева, Е.Б. Трофимова, Е.Е. Королева, А.М. Кузнецов, Л.Б. Парубченко и другие, а также учителя, работавшие по его учебнику (С.З. Болдина, Л.А. Попова, Т.В. Сенюшкина, Л.В. Ульяшова и др.). Сегодняшняя, четвертая конференция также связана с именем М.В. Панова – она посвящена памятной дате – 90-летию со дня его рождения (21.09.1920 – 03.11.2001).

Научное творчество М.В. Панова необозримо и уникально. Фундаментальные труды о русском языкознании: «Русская фонетика» (1967), «История русского литературного произношения» (1990), «Позиционная морфология русского языка» (1999), 4 книги исследования «Русский язык и советское общество. Социолого-лингвистическое исследование», где М.В. Панов является руководителем работ, автором и редактором (1968), статьи: переизданные в последние годы, они составили два больших тома.

М.В. Панов был ученым-просветителем и много делал для популяризации научного знания в школьной среде: книги «И все-таки она хорошая» (1964); «Занимательная орфография» (1984), «Энциклопедический словарь юного филолога» (1984), ряд разделов в современной «Энциклопедии для детей» (1998).

Сам М.В. Панов, вернувшись с фронта, 8 лет проработал школьным учителем, много думал о школе в дальнейшем и считал необходимым приблизить школьное преподавание русского языка к современному состоянию науки о языке. В конце 70-х гг. прошлого столетия под его руководством и при активном авторском участии началась разработка программы и школьных учебников русского языка для 5–9-х классов; в 1995–2000 гг. они вышли полным изданием.

М.В. Панов не только учитель детей, но и учитель учителей. Он автор учебного пособия «Современный русский язык. Фонетика» (1979), появление которого стало большим событием для университетов; ав-

---

[1] Панов М.В. Усложнить, чтобы упростить // Лингвистика и школа. Барнаул, 2001. С. 5–10. Переиздание: М.В. Панов Труды по общему языкознанию и русскому языку. Т. 2. М., 2007. С. 322–328.

тор «Введения» и раздела «Фонетика» в университетском учебнике «Современный русский язык» под редакцией В.А. Белошапковой (1981, 3 изд. 1997); соавтор учебника «Русский язык» для национальных педагогических училищ (2 изд. 1993); один из авторов замечательного сборника упражнений «Современный русский язык» (1956, 3 изд. 1982); автор методического пособия для учителей «Изучение состава слова в национальной школе» (1979, 2 изд. 1992). В течение ряда лет он читал спецкурс «Лингвистика и преподавание русского языка в школе» студентам Московского открытого педагогического института. В 1995/96 уч.г. спецкурс был записан на магнитную пленку А.Э. Цумаревым, расшифрован и подготовлен к печати автором этих строк и в 2003–2007 гг. опубликован еженедельником «Русский язык».

В сборнике, посвященном 70-летию М.В. Панова, о нем сказано очень точно: «…М.В. Панов принадлежит к числу таких ученых, которые по таланту, энергии и работоспособности равноценны целому научному институту»[2].

К сожалению, не все, что написано М.В. Пановым, напечатано. Хочется надеяться на встречу с книгой «Основы синтаксиса» – спецкурс под таким названием он читал на филологическом факультете Московского госуниверситета в начале 80-х гг. Нас ждет знакомство с фундаментальным его исследованием – историей языка русской поэзии XVIII–XX вв. – Михаил Викторович называл его главным трудом своей жизни. Фрагментом этой работы – лекцией М.В. Панова о Федоре Сологубе и русском символизме – мы открываем сборник памяти ученого.

Л.Б. Парубченко

[2] Новиков Вл. Сеятель очей. М.В. Панов – литературовед // Язык: система и подсистемы. М., 1990. С. 132.

Приветственное письмо участникам конференции

Дорогая Любовь Борисовна и участники конференции, посвященной 90-летию со дня рождения М.В. Панова!

Мы вместе с вами вспоминаем жизнь и работу Михаила Викторовича Панова. Каждый из нас освоил какую-то часть его научного наследия.

Так, *Александр Соколянский* из Магадана, опубликовавший в дни скорби о смерти М.В. Панова в одной из центральных московских газет статью «Рыцарь русского языка», готовится к защите докторской диссертации, теоретической идеей которой является концепция М.В. Панова о синтагмофонемах. В одном из своих докладов А. Соколянский рассуждал о том, что идеи, которые в настоящем кажутся непонятными, в будущем могут вызвать наибольший интерес.

Для *Виталия Кузнецова* из Брянска очень интересными оказались социолингвистические исследования М.В. Панова (Русский язык и советское общество. М., 1968) и идея фонетического портрета, выдвинутая ученым в середине 60-х гг. XX в. (История русского литературного произношения XVIII–XX вв. М., 1990). Сейчас В. Кузнецов заканчивает кандидатскую диссертацию «Виды идиолектов в современном городе (на материале языковой ситуации в Брянске)».

Одним из научных направлений *Елены Андреевны Брызгуновой* в настоящее время является проблема развития морфологического и синтаксического аналитизма в русском языке. Она внимательно изучила разделы книги «Русский язык и советское общество» в части понимания аналитизма М.В. Пановым и считает, что он в своем анализе хорошо высветил основные концепции Э. Сепира, А. Мейе, В.В. Виноградова и многих других ученых, то, что важно для понимания аналитизма в русском языке. Так, например, Э. Сепир обосновал концепцию многовекового развития внутренних законов языка, что напрямую связано с общеиндоевропейской тенденцией к аналитизму. Существенна и версия А. Мейе о причинах тенденции к аналитизму в индоевропейских языках. Он сказал, что имя стабильно и не требует большого количества форм, глагол же обозначает действия, процессы, поэтому для него характерно многообразие форм. А. Мейе считал, что тенденция к аналитизму развивается и в русском языке, но более медленно. М.В. Панов дал очень четкое определение аналитизму, согласно которому это «выражение грамматического значения слова вне его пределов».

По мнению *Владимира Елистратова*, личность М.В. Панова принадлежит к особому, очень редкому типу личностей, которые лишь из-

редка появляются в истории науки. Но именно они, как правило, очень многое в ней меняют. То, что они делают в науке, – это не «ошеломительные открытия», не «прорывы», о которых говорит «вся научная общественность» здесь и сейчас. Скорее такие люди играют роль неких «тихих гуру», «потаённых старцев», чье влияние незримо, но властно, не сиюминутно, но постепенно оказывается на науку десятилетиями и после их ухода – их идеями, открытиями и, что еще важнее, энергией самих Личностей. Такой тип личности можно условно назвать «алхимическим», или, изъясняясь в античной системе координат, – эйдетическим. У таких людей есть Сверхзадача, если угодно, Мечта, Идеал, подчас недосягаемый, как получение Философского Камня, но для них онтологически вполне отчетливый и ощутимый. И именно идя к осуществлению неосуществимого, «по пути» к нему, такие люди и делают главное.

Ньютон не столько хотел совершать открытия в физике, сколько стремился истолковать и понять Священное Писание. Но как раз по этой-то причине и открыл то, что открыл. Циолковский не столько хотел сконструировать ракету, сколько, вслед за космистом Н.Ф. Федоровым, мечтал воскресить всех мёртвых и расселить их на звёздах. Математик и поэт Хлебников разработал принципиально новый поэтический язык, оказавший огромное влияние на русскую культуру, пытаясь осуществить утопию создания языка всечеловеческого духа. И всё это относится не только к науке: та же закономерность наблюдается во всех сферах человеческого духа: философии, музыке, поэзии и т.д.

М.В. Панов совершил открытия в самых разных областях филологии: от чисто, казалось бы, «узко-химических», например в фонетике, – до широчайших социолингвистических и лингвофилософских предсказаний (например, о росте аналитизма и диалогизма в русской речи). Всего этого М.В. Панов достиг, нам кажется, именно из-за того, что у него всегда была своя сверхзадача (*Идеал*, платоновский *Эйдос*, *Прекрасная Дама* – как угодно). Если сформулировать её, эту сверхзадачу, лингвистическим языком, – то это была *фонема*, или – шире – *эма*. Сейчас *эма* основательно затаскана наукой (*семема*, *семантема*, *культурема*, *мифологема* и т.д. и т.п.), но по сути своей подобный *Эйдетический эмизм* – глубочайшее мистическое мироощущение, без которого наука просто мертва.

Для сравнения: если пушкинистика будет досконально изучать все нюансы «донжуанского списка» А.С. Пушкина, это будет не более, чем бульварная пушкинистика, но если помнить, как на этом настаивал Турбин (личность того же типа, что и Панов!), что Пушкин всю жизнь любил лишь одну женщину – Богоматерь (*Эму*, *Эйдос* жизни поэта), то все «реализации» этой *Эмы*, тот самый «донжуанский список», тут же одухотворятся и приобретут глубочайший смысл.

Личность М.В. Панова можно понять и по достоинству оценить, только имея в виду эту её специфику. М.В. Панов преподнесёт нам ещё очень много духовных сюрпризов – и как учёный, и как поэт, и, что главное, как Человек.

Илья Макаров, помогавший в последние годы М.В. Панову, вспоминает, что 21 сентября 2000 г., когда Михаилу Викторовичу исполнилось 80 лет, они с Е.А. Брызгуновой пошли к нему домой с подарками и большой открыткой в формате книги. Внутри открытки, посередине, были веселые добрые стишки, по краям открытка была исписана пожеланиями студентов. По дороге к Михаилу Викторовичу Илья и Е.А. купили свежайший торт, и оказалось, что он последний. Покупатели, стоявшие за ними, огорчились и свою досаду выражали нецензурной лексикой, о которой Е.А. сказала Илье: «Илья, если Вы хотите научное определение того, что Вы слышали, то это будет так: «виток варваризации» (выражение профессора ленинградского университета Б.А. Ларина, изучавшего язык нэпа), а также «эмансипация мата» (выражение д.ф.н. А. Журавлева, 1994 г.)».

Когда они пришли в квартиру Михаила Викторовича, дверь была открыта. На кухне варилась уже подоспевшая картошка в мундирах с аппетитными трещинками. Михаил Викторович спал. Илья и Е.А. ждали за столом. В квартире было много цветов, чувствовалось, что им хорошо у Михаила Викторовича. Когда он проснулся, то очень обрадовался гостям. Рассматривая подарки и открытку, спросил: «А эти стишки Ремнёва написала?»

По дороге домой Илья спросил у Е.А.: «Кто такие святые?» Ответ был такой: «Святые – это люди, которые преодолели земные искушения и много претерпели за веру». И у Ильи сразу вырвалось: «Тогда Михаил Викторович святой».

Получается, что Барнаул, Брянск, Магадан, Москва – вся Россия помнит и чтит Михаила Викторовича Панова.

Мы не смогли приехать на конференцию, но душой мы вместе с Вами.

Доцент кафедры общего и сравнительно-исторического языкознания филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова ***Елена Андреевна Брызгунова***

Выпускник факультета иностранных языков МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат технических наук, академик РАЕН ***Илья Сергеевич Макаров***

Доктор филологических наук, профессор ***Владимир Станиславович Елистратов***

Кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка Северо-Восточного государственного университета (г. Магадан) ***Александр Анатольевич Соколянский***

Эксперт Брянской лаборатории судебной экспертизы Минюста России ***Виталий Олегович Кузнецов***

I. ИЗ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ М.В. ПАНОВА

М.В. Панов

Русский символизм: поэзия Федора Сологуба[3]

Поэзия может обслуживать всё что угодно: политику, социологию, религию, философию, рекламу, но не обязана это делать. Поэзия остается именно потому, что она независима ни от каких практических посторонних целей. Всё может делать, но если <это> поэзия, то у нее только одна обязанность – оставаться поэзией. Если так, то надо понять ее в самой себе. А это означает обратиться к тому, как устроено художественное произведение.

Я начал говорить о том, что можно представить, что в поэзии действуют две силы, два принципа, взаимопереплетающихся, борющихся, так или иначе взаимодействующих. Это повтор контраста и повтор тождества. Вот тут я начал очень длинно, и наверно утомительно, рассказывать о том, что повтор контраста связан в звуковой стороне стиха с такими размерами, как хорей, ямб, амфибрахий, анапест, дактиль, то есть со стопными размерами, которые часто называют силлаботоническими. Эти размеры меняются, преобразуются, причем суть состоит в том, что в этот контрастный принцип организации постепенно всё сильнее проникает принцип повтора тождества. Появляются пиррихии, то есть купы тождественных безударных слогов. Постепенно размываются границы контрастов, появляются паузники, появляются различного рода отступления от метрической схемы, и идет направление в сторону свободного стиха. А что такое свободный стих? Это стих, основанный на тождестве, стих, основанный на том, что тождественны друг другу такты, фонетические слова – ударный слог, а вокруг него безударные. Значит, идет как бы движение навстречу друг другу: силлаботонический стопный размер постепенно сдает свои позиции, преобразуется, идя навстречу тактовику, а тактовик постепенно приобретает всё большую силу.

---

[3] Лекция прочитана 2 октября 1996 г. в Московском открытом педагогическом институте (ныне Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова). Записана на магнитную пленку и расшифрована А.Э. Цумаревым; подготовлена к печати А.Э. Цумаревым и Л.Б. Парубченко. Публикуется впервые.

Вот я на одном ярусе пытался это вам показать. Можно было бы это показать и на других ярусах: на словесном, на образном, что есть две силы: повтор контраста – повтор тождества, и они взаимодействуют. На этом я кончаю свое вступление и хочу с вами говорить о символистах.

Символистов русских обижают, говорят: «Ну! Это подражатели французских символистов». На самом деле исторически это именно так. Во Франции символисты появились в поэзии в середине XIX века, а у нас в конце XIX века, в 90-е годы. Поэтому говорят: «Наши подражали французам». Но это совершенно не так. Движение символистов русской поэзии было глубоко своеобразно и возникло из органического развития русской поэзии. Вот уже у Фета: Фет творил в течение почти всего XIX века, но в 80-е годы в его творчестве появились явные мотивы, которые очень близки к символистам. Так органически из русской поэзии стали развиваться мотивы символизма. Это было органическое самодвижение русской поэзии. Русские поэты-символисты не подражали французским символистам, хотя очень много их переводили, талантливо, проникновенно.

Что же такое символизм? Это поэзия, которая, очевидно, высоко ценит символ. А что такое символ? А символ – это видоизмененная метафора. Но в таком случае, что же такое метафора? А метафора – это видоизмененное сравнение. Вот здесь придется объяснить, что такое сравнение. Объяснять нечего: это построение «как – так». Два объекта сравниваются. Один принадлежит тексту, он вытекает из текста, он впаян в текст, а другой привносится в текст. Для чего? Для образного претворения того, что сравнивается. Юрий Карлович Олеша говорил, что если забудется вся поэзия человеческая, если вся она рухнет в какое-то небытие, то последнее, что уцелеет, будет сравнение: «Ее глаза были как звезды». Иначе говоря, Олеша считал, что любовная лирика – это наиболее исконное, наиболее глубокое проявление поэзии, а в этой любовной лирике основа – сравнение любимой. «Ее глаза были как звезды».

Вот сравнение в высшей степени трафаретное, всем известное, по мнению Олеши, наиболее устойчивое, живучее, сравнение «как – так»: как красивы звезды, так красивы ее глаза. Что будет, если мы оставим то, что сравнивается, а то, с чем сравнивается, уберем, по принципу «попробуй догадайся»? «Сияют ее глаза». Значит, я убрал то, с чем сравнивается. А можно наоборот: уберу сравниваемое, а оставлю сравнитель: «Сияют ее звезды». Вот это метафора. Если есть *А* – то, что сравнивается, и *Б* – с чем сравнивается, то остается

только *Б*. Это метафора. А если метафору сделать многозначной, получится символ. Значит, символ – это многозначная метафора. Вот мы с вами подошли к тому орудию, которым работает символизм.

Начнем с творчества Федора Сологуба. Удивительно, что у Федора Сологуба нет отчества, потому что это псевдоним. Пришел он, молоденький Федор Кузьмич Тетерников, и говорит: «Вот у меня стихи». Стихи понравились: «Напечатаем. А как подписать?» «Ну, Федор Тетерников». «Ой-ой-ой! Под такой подписью не пойдут стихи. Тетерников – это что за безобразие! Вы будете Сологуб». И вот, значит, дали ему псевдоним Сологуб, и стал он Сологуб. Очень неудачно. Почему? А в XIX веке уже был один Соллогуб – Владимир Соллогуб, известный очень автор, которого хвалил Белинский. В гоголевской традиции – Владимир Соллогуб, с двумя «эль». А этот, наш Сологуб, символист, он с одним «эль». Получилась большая путаница. И тот Соллогуб, и этот Сологуб, но по дороге потеряли одно «эль». Так или иначе есть Федор Сологуб.

Федор Сологуб – один из старших символистов. Есть старшие символисты, из них центр – это Федор Сологуб, Константин Бальмонт и Валерий Брюсов. О других символистах я скажу потом (я о них о всех немножко скажу), но хочу подробно из старших символистов остановиться на Федоре Сологубе и на Валерии Брюсове. Я хочу, чтобы вы полюбили Федора Сологуба, хотя понимаю, что и мне трудно будет вас влюбить в Сологуба, и Сологубу будет трудно вас завоевать, потому что это поэт другого совершенно мира. Но к поэзии можно обращаться не только затем, чтобы себя увидеть, но и затем, чтобы примкнуть к какому-то чужому духовному миру.

Николай Гумилев говорил: «Мир Сологуба – это пустыня, в которой не на чем остановиться». Видите, как безрадостно. Уже акмеисты говорили о Сологубе как о чужом для них человеке. Но бывает так, что происходит кругооборот, и вдруг то, что было чужим, и то, что было далеким, через какой-то промежуток <времени> становится близким[4]. Я попытаюсь (удачно или нет – будет видно) сделать вам понятным, если не близким, творчество Сологуба.

В качестве зачина я хотел бы прочесть вам стихотворение «Ангел благого молчанья». Вообще, в русской иконописи есть такая икона – «Ангел благого молчанья». На ней изображен ангел с суро-

---

[4] В угловые скобки помещены отсутствующие в звучащем тексте слова. Знаком <…> обозначены купюры, сделанные лектором в стихах, а также фрагменты текста, которые не удалось расшифровать (примечание публикатора. – *А.Ц.*)

во сдвинутыми устами (а иногда даже палец приставил к устам). Вы знаете: монахи давали обет молчания, считалось, что уйти от суеты (а слово – это суета) – это угодно Богу. Но Сологуб не описывает эту икону, а у него Ангел <благого> молчанья – это символ, то есть образ, который имеет множество истолкований, и их исчерпать нельзя. Хочу, чтобы вы сразу обратили внимание на то, как гармоничен мир Сологуба. (*Читает медленно, слегка растягивая слова*.)

Ангел благого молчанья,
Тихий смиритель страстей,
Нет ни венца, ни сиянья
Над головою твоей.

Кротко потуплены очи,
Стан твой окутала мгла,
Тонкою влагою ночи
Веют два легких крыла.

Реешь над дольным пределом
Ты без меча, без луча, –
Только на поясе белом
Два золотые ключа.

Друг неизменный и нежный,
Тенью прохладною крыл
Век мой безумно-мятежный
Ты от толпы заслонил.

В тяжкие дни утомленья,
В ночи бессильных тревог
Ты отклонил помышленья
От недоступных дорог.

Кто же этот *Ангел благого молчанья*? Это образ вдохновенья, т.е. какая-то вариация образа Музы? Да, возможно.

Тенью прохладною крыл
Век мой безумно-мятежный
Ты от толпы заслонил.

Создавать настроение вдохновенья – это дело Музы.

Ты отклонил помышленья
От недоступных дорог.

Это образ Музы. А может быть, это просто образ внутренней сосредоточенности, погруженности в себя? Вполне возможно. А может быть, это посвящено просто любимой женщине?

Друг неизменный и нежный…
Век мой безумно-мятежный
Ты от толпы заслонил.

Так, как может любовь заслонить от безумно мятущейся толпы, сосредоточить всё внимание на любимом человеке. А может быть, это отказ от повседневности, это затворничество? И так вы можете разгадывать это стихотворение очень и очень долго, но все истолкования исчерпать невозможно.

Кротко потуплены очи,
Стан твой окутала мгла.

Это таинственный образ.

Тонкою влагою ночи
Веют два легких крыла.

Опять тема таинственности, загадочности.

Ты без меча, без луча.

Это не воинственный образ, это не образ проповедника, который просвещает.

Только на поясе белом
Два золотые ключа.

Это тот, кто отмыкает тайну. Вот характерный образ, раскрывающий символ. Это особое видение мира. Стали обращать внимание не только на то, что изображено. Если взять всех поэтов до символизма, то главное – объект изображения. У Некрасова – изображение страждущего народа, у Пушкина, как замечательно сказал Белинский, – изображение бесконечной ценности человеческой души. Всё склоняется к тому, что важно, что́ изображено, и только начиная с импрессионистов и символистов вдруг стало важно не только то, что́ изображается, но и взгляд поэта. Его воззрение, его отношение к миру оказывается не менее, а часто более важно. В данном случае («Ангел благого молчанья») мы так и не смогли

добиться, что́ же изображено. Предмет отошел на второй план. А что стало важно? Ви́дение мира как таинственной сущности. Видение мира, которое требует разгадки. Разгадка эта недостижима.

Я начну с рассказа о звуковой стороне стиха. Почему? А потому что звуковую сторону обижают. Начинают говорить об образах, об идеях, о направлении общественном в произведении, о типичности. Потом скажут немножко о всяких метафорах, сравнениях, о языке и скажут: «А звуковая сторона полностью этому отвечает. Этот поэт очень любил такие-то размеры». Всё. На самом деле, уже в звуковой стороне стиха заключен мир поэта. Вот это я сейчас попытаюсь вам показать. (*Раздает тексты со стихотворениями.*)

Что открыли символисты? У каждого поэта встречаются стихи, написанные очень разными размерами. Вспомните Пушкина. Он, кажется, владел всей палитрой русской ритмики, а всё-таки есть доминанта, всё-таки есть то, что стоит в центре творчества. Такая ритмическая схема у Пушкина – это ямб. Доминанта Некрасова – это анапест.

Выдь на Волгу: чей стон раздается
Над великою русской рекой?

Маяковский очень точно, хотя, как он это делал часто, без особой уважительности, характеризовал ритмический строй Некрасова: «Воет, воет». Действительно, анапест плачущий размер (*поет*):

Ой, беда приключилася страшная!
Мы такой не знавали вовек:
Как у нас – голова бесшабашная –
Застрелился чужой человек!

Это доминанта поэзии Некрасова. Он часто писал тоже ямбом. Огромная поэма «Несчастные» вся написана ямбом. Но то, что преобладает и выражает в наибольшей степени <его> творческое кредо, – это анапест. А у символистов? Они открыли п е о н ы. Пеон – это размер с четырехсложной стопой. Стопа в четыре слога. Пеон первый: ударный слог – первый и плюс три безударных. Пеон второй: ударный слог второй, перед ним безударный и за ним два безударных. Пеон третий: два безударных слога, ударный – третий, и замыкает четвертый безударный. Пеон четвертый: три безударных, последний – ударный.

В русской поэзии до символистов не было этого размера. Единственный случай – у Ивана Мятлева. Вы знаете Ивана Мятле-

ва, который сочинил «Приключения госпожи Курдюковой»? Вот он самый. Он написал единственное в русской поэзии стихотворение-пеон (пеон второй). Это когда-то была очень ходовая песня, но вы вряд ли ее певали. (*Напевает.*)

Фонарики, сударики
Горят себе, горят,
А видели ль, не видели ль –
Того не говорят.

Фо-на́-ри-ки – стопа, *су-да́-ри-ки.* Пеон второй. *Фона́рики, су-да́рики Горя́т себе, горя́т*. Последняя стопа – неполная. Это пеон второй. Вы замечаете уже по этому, пока единственному примеру, что пеон страшно певучий размер. Так и хочется петь. Я чувствую по вашим взглядам, по вашим лицам, вам страшно захотелось петь:

Фонарики, сударики
Горят себе, горят,
А видели ль, не видели ль –
Того не говорят.

Итак, певучий размер. Движется, волнами накатывает. Вот я вам покажу пеон третий из Брюсова. Пока еще не из Сологуба, а пеон Брюсова. Почему? Как наглядное пособие он более годится:

Близ медлительного Нила, возле озера Мерида[5], в царстве пламенного Ра,
Ты давно меня любила, как Озириса Изида, друг, царица и сестра!

Вы чувствуете: опять это волновой мир, это мир, превращенный в волну. Что это такое? *Близ ме-дли́-тель...* – первая стопа. Давайте считать по пальцам. *Близ ме-дли́-тель...* – четыре слога, стопа кончилась; *...но-го Ни́-ла* – вторая стопа кончилась (отметим, что здесь внутренняя рифма). *Во-зле о́-зе...* – стопа кончилась, третий слог ударный – *о́*; *...ра Ме-ри́-да* – безударным слогом третья стопа кончилась, *-ри́-* – ударный слог; *...в цар-стве пла́-мен...* – четвертая стопа, *-пла́-* – ударный слог, <стопа> кончается безударным *-мен-*; *...но-го Ра́* – последняя стопа неполная, не хватает безударного слога, но это вполне законно: она рифменная. Вот, значит, шесть стоп,

[5] В тексте стихотворения В. Брюсова: *Близ медлительного Нила,* ***там, где озеро*** *Мерида* (примечание публикатора. – *А.Ц.*).

пеон третий: третий слог ударный. *Ты да-вно́ ме-ня лю-би́-ла, как О-зи́-ри-са И-зи́-да, друг, ца-ри́-ца и се-стра́!* Шестистопный пеон третий.

Но дело-то в том, что в русском языке средняя длина слова – три слога. То есть здесь стопа длиннее слова. Если вы возьмете газету и начнете считать, сколько в среднем длина сло́ва в русском языке, то вы увидите, что среднестатистически русское слово равно трем слогам. А здесь стопа длиннее, поэтому появляется «сверхсметное» ударение. Предлог, конечно, безударный: *Близ мед-ли́тельного Ни́ла.* Здесь побочных ударений нет. А дальше *во̀зле* – сверхсметное ударение: *в ца̀рстве пла́…* Главное ударение *пла́*, а *в ца̀рстве* – сглаженное, но всё-таки ударение. *Ты* (местоимение) может иметь ударение: *Ты̀ давно́ ме… ня̀* – ударный слог, следующая стопа *(ме)ня̀ (лю)би́…(ла)*. На *-ня* хотя, может быть, и ослабленное, как у местоимения, тем не менее ударение. *КакОзи́риса Изи́да. Дру́г* – ударный слог там, где его не требует пеон. Получается так: ударение на 3-м слоге, плюс четыре – на 7-м слоге, плюс четыре – на 11-м слоге, плюс четыре – на 15-м слоге, на 19-м слоге и на 23-м слоге. Это сильные ударения. А кроме того – на других нечетных. Так что же получается: это 6-стопный пеон и 12-стопный хорей. Эти побочные ударения на нечетных слогах – они же такие, как в хорее. Что нужно для хорея? Ударения на нечетных слогах. А они есть. Итак, этот размер двулик: это 6-стопный пеон, это 12-стопный хорей (на втором плане, потому что эти добавочные ударения сглажены). Получается необыкновенная пластичность стиха: одни ударения сильные, а другие – более слабые. Это змея ползет: выгибы то сильнее, то слабее. Пластический размер, волнообразно-пластичный.

А кроме того, есть внутренние рифмы: *Близ ме**дли**тельного **Нила** – ты давно меня лю**била**; возле озера Ме**рида** – как Озириса И**зида**; в царстве пламенного Ра – друг, царица и сестра.* Это 2-сложный хорей. Получается, это 12-стопный хорей и это шесть отрезков 2-сложного хорея.

Видите, уже здесь начинает сверкать многозначность символа, пока на ритмическом уровне. Это что же? 6-стопный пеон, 12-стопный хорей, а судя по внутренним рифмам – это несколько двухсложных хореев. Оказывается, ритмика многозначна, уже символична, уже имеет много истолкований. При этом стихоразделы сглажены. Есть рифмы в конце: *Ра – сестра*, а есть внутренние рифмы, которые сопровождаются не такой глубокой паузой. Но это

всё колеблется: сделайте вы паузы при внутренних рифмах глубже, вот и окажется, что главенствует 2-сложный хорей. Всё это колеблется, все стихоразделы колеблются между *да* и *нет*, *существуют* и *не существуют*.

Теперь читаю пеон Федора Сологуба. О чем идет речь? …Хоть вы начитаны в символистах, потому что вы любите Блока, и любите Андрея Белого, но гораздо меньше из вас любят, до того как мы сегодня с вами встретились, Сологуба. А напишите, пожалуйста, мне, те редкостные, индивидуальные, творческие личности, которые уже пришли на эту лекцию, любя Сологуба, пожалуйста, маленькую записочку: «А я с раннего детства любила Сологуба!»

Так вот, Сологуб. Я уже читаю, не подчеркивая все эти ритмические разделы, а подчеркивая целое. О чем будет этот стих? О закате. Те, кто любили символистов до этой лекции, те понаторели в понимании, что такое поэзия символистов, а кто читал символистов мало, тот требует, чтобы <я> объяснил, о чем речь. О закате солнца. Это алый змей развевает на облаках свои клубы пламенеющие. Облака все горят и клубятся. В воздухе чувствуется легкий звон, иллюзия звона, потому что сам алый цвет заката зво́нок. *Царь полдневного творенья* – солнце, оно в полдень господствовало, а сейчас умирает. Но это умирание не должно вызывать ропота, это умирание законное: солнце должно умирать. Вот сейчас я читаю это стихотворение.

Алой кровью истекая в час всемирного томленья,
С легким звоном злые звенья разжимает лютый Змей,
Умирает с тихим стоном Царь полдневного творенья.
Кровью Змея пламенея, ты жалеть его не смей.
<…>
Если страшно, если больно, если жизни жаль невольно, –
Что твой ропот своевольный! Покоряйся, – жить довольно.
Все лучи померкли в небе, и в ночной росе ключи, –
И опять она с тобою [тоска, ропот. – *М.П.*]. Слушай, слушай и молчи.

Видите, пеон любит внутренние рифмы, опять всё пронизано внутренними рифмами.

Если страшно, если **больно**, если жизни жаль **невольно**, –
Что твой ропот свое**вольный**! Покоряйся, – жить **довольно**.
Все **лучи** померкли в небе, и в ночной росе **ключи**, –
И опять она с тобою. Слушай, слушай и **молчи**.

Итак, <пеон> – любимый размер символистов, по крайней мере старших символистов. Младшие символисты: Блок, Белый, Волошин, Вячеслав Иванов – нашли другие размеры, а вот старшие символисты построили пеонический мир.

Но только такой мир? Нет. Они любят, например, ямб. И можно проследить, как из ямба у них рождается пеон. Начал поэт писать ямбом: *та-тá, та-тá, та-тá*, *та-тá* и перешел вдруг на пеон: *та-та-та-тá*, *та-та-та-тá*. Пеон 4-й. Начал проглатывать ударения, снижать ударения на 2-м и в 6-м слоге.

Стихотворение «Мы поклонялися Владыкам». Мы уже вступаем в этом стихотворении в жестокий мир Федора Сологуба.

Мы поклонялися Владыкам
И в блеске дня и в тьме божниц,
И перед каждым грозным ликом
Мы робко повергались ниц.

Либо три, либо четыре ударения.

Незаметно для себя <поэт> переходит к пеону, то есть два сильных ударения на 4-м и на 8-м слоге – пеон 4-й:

Но их неправедная милость,
Как их карающая месть,
Могли к престолам лишь унылость,
Тоской венчанную, возвесть.

Это уже пеон. Ямб переродился в пеон. Итак, органически, из привычных для русской поэзии размеров возникает пеон, из ямба – пеон 4-й. Я уже сказал: стихоразделы ослаблены, и как будто идет бесконечная волна. Она переливается. Бесконечный мир, не имеющий границ…

Стихотворение как бы от лица индийской жрицы. Понаблюдайте, как стих расчленяется.

Разбудил меня рано твой голос, о Брама!
Я прошла по росистым лугам,
Поднялась по ступеням высокого храма
И целую священный Лингам.

Он возложен на ткани узорной,
Покрывающей древний алтарь.
Стережет его голый и черный,
Диадемой увенчанный царь.

На священном Лингаме ярка позолота,
Сам он черен, громаден и прям.
Я закрою Лингам закрасневшимся лотосом,
Напою ароматами храм.

Я не объясняю, что такое *Лингам*. Во-первых, потому что это неясно, во-вторых, потому что это не надо знать. У Сологуба слово с расплывающимся значением. Ясно, что это какой-то священный предмет в индуистском культе. Смотрел честно, трудолюбиво по всем своим словарям. Что такое *Лингам*, осталось неясным. Какой-то священный предмет ритуала индуизма.

Но я прошу вас обратить внимание на то, как строки перетекают. Где рифма? Рифма в первых строфах ясна: *Брама – лугам – храма – Лингам – узорной – алтарь – черный – царь*. Следующая строфа: *позолота – лотосом*, *прям – храм*. Что-то не получается: *позолота – лотосом*. А это рифма перетекает из строки в строку и соединяет их. Читаю:

На священном Лингаме ярка позолота,
Сам он черен, громаден и прям.

Позолота – конец одной строки, *сам* – начало другой, а рифма: *позолота сам – лотосом*. *Прям – храм* – обычная рифма. Значит, рифма перетекающая. Обычно поэты выделют концы строк, поэт-символист сплавляет строки.

Другой пример. Уже здесь я прошу обратить ваше внимание на необыкновенную музыкальность стиха Сологуба. Упоминается страна *Ойле*, *ойлейских дев* – дев из страны *Ойле*. Потом о ней будет немножко сказано.

Когда звенят согласные напевы
Ойлейских дев,
И в пляске медленной кружатся девы
Под свой напев, –

Преодолев несносные преграды,
И смерти рад,
Вперяю я внимательные взгляды
В их светлый град.

Отрад святых насытясь дуновеньем,
С тебя, Ойле,
Стремлюсь опять, окованный забвеньем,
К моей земле.

Во мгле земли свершаю превращенья,
Покорен я, –
И дней медлительных влачатся звенья,
О, жизнь моя!

Кончается рифма везде, не вызывающая никаких сомнений. Первая строфа: *напевы – девы, напев – дев*. А следующая строфа начинается: *Преодо**лев** несносные преграды*, то есть продолжается рифма в начале строки. *Преграды – рад – взгляды – град,* а следующая строка, новая строфа:

Отрад святых насытясь дуновеньем,
С тебя, Ойле,
Стремлюсь опять, окованный забвеньем,
К моей земле.

Хорошая рифма: *Ойле – земле.* То есть рифма повторяется в начале каждой строфы. Итак, опять скажу: мир звука, мир, простертый в какую-то даль, границы переливаются, границы сглажены. Пластичные движения, как будто бесконечная волна.

Если волна, то как это отражается в звуковых повторах? Вы знаете, что поэты пронизывали свои стихи звуковыми повторами. Первый открыл звуковые повторы Осип Максимович Брик, известный вам друг Маяковского. И он показал, что стихи Пушкина и Лермонтова пронизаны звуковыми повторами на согласных: *Сметает пыль с могильных плит*. И вот все стихи Пушкина и Лермонтова пронизаны звуковыми повторами. Интуитивно каждый это чувствовал (звуковую полноту их ямба), но рационально не знал. Оказалось, что стихи поэта пронизаны звуковыми повторами. У романтиков то, что выделяется, острия, вершины – согласные.

А у символистов? Вот я вам прочту стих Сологуба, характерный для его звуковых повторов. Он построен на зияниях. Что такое зияние? Вы знаете, что Сцилла и Харибда зияют, а потом сдвигаются. Пропасти зияют. Сонный дядя, когда открывает рот, он тоже зевает и зияет своим ртом. А зияние в языке – это два гласных рядом, один гласный переливается в другой, т.е. здесь тот же мир слияния и перелива. А какие у нас есть зияния? *И он сказал*. Правильно, молодцы, верно! Это зияние, хотя пишется в два разных слова: *и* союз, *он* местоимение, произносятся слитно: [ио́н]. Но вы не забудьте, что зияния есть и такие. Если вы забыли фонетику, <поясняю>, что слово *злая* транскрибировать надо [зла́и̯ъ], с йотом.

Слышите там йот: *зла*[и̯ъ]? Но вы так не говорите: *Маня, почему ты зла*[и̯ъ]? *Почему ты сегодня така*[и̯ъ] *зла*[и̯ъ]? – Это я смягчаю, чтобы она не всегда была злая, а только сегодня. Нет, вы так не говорите; *а* переднее вы произнóсите без йота. Йот сдвинул гласный кпереди. Произнóсите [*ə*] – вот этот звук, который в английском есть под ударением, а у нас только без ударения, как слияние йота с [*а*]. *Она зл*[*аə*]. *Больш*[*аə*]. *Игр*[*аə*] (деепричастие). – А я произношу: *игр*[áи̯ъ]. Да не произноси́те. Если со сцены читаете стих и если слушатели далеко сидят, вы, конечно, скажете: *То не вино текло, игр*[áи̯ъ] (это я цитирую). А в быту скажете: *игр*[*áə*]. Так вот, это тоже зияние.

Я так тоск[ýи̯у]. Да нет, так не говорите. *Я так тоск*[ýўˇ] – [ўˇ], немецкое *ü*. Йот сдвинул [у] вперед, а сам исчез. – *Ты чего все стаканы перебил? – А я игр*[áўˇ].

Так вот, сколько же здесь у Сологуба зияний?

Где безбрежный океан,
Где одни лишь плещут волны,
Где не ходят чёлны, –
Там есть фея Кисиман.

На волнах она лежит,
Нежась и качаясь,
Плещет, блещет, говорит, –
С нею фея Атимаис.

Атимаис. Кисиман –
Две лазоревые феи.
Их ласкает океан.
Эти феи – ворожеи.

К берегам несет волну,
Колыхаясь, забавляясь,
Ворожащая луну
Злая фея Атимаис.

Сплошные зияния, сплошные слияния гласных. Преодоление преград и здесь – и в звуковых повторах. (*Раздает листки.*)

Про что это? Как будто про то, что вино льется. Вино здесь, конечно, льется, и вы правы. Но, кроме того, это жизнь идет. Жизнь идет и уходит. Всё кончается естественной смертью.

Любовью легкою играя,
Вошли мы только в первый рай:
То не вино текло играя,
То пена била через край.

И два глубокие бокала
Из тонко-звонкого стекла
Ты к светлой чаше подставляла
И пену сладкую лила,

Лила, лила, лила, качала
Два тельно-алые стекла.
Белей лилей, алее лала
Бела была ты и ала.

И в звонах ласково-кристальных
Отраву сладкую тая,
Была милее дев лобзальных
Ты, смерть отрадная моя!

Это характерно для Сологуба: его стихи всё время сторожит смерть. *Любовью легкою играя* – это юность. *Вошли мы только в первый рай: То не вино текло играя, То пена била через край.* В молодости – играющая пена жизни. Пена, а еще не самое вино. Пена бьет через край, юность играет.

И два глубокие бокала – уже двое, это уже юность двоих. *И два глубокие бокала Из тонко-звонкого стекла Ты к светлой чаше подставляла И пену сладкую лила*. Это любовь. Дальше уже жизнь идет, льется. Поэтому особенно напряженное это движение: *Лила, лила, лила, качала Два тельно-алые стекла. Белей лилей, алее лала Бела была ты и ала*.

И в звонах ласково-кристальных Отраву сладкую тая… Отраву сладкую тая – уже ближе конец. *…Была милее дев лобзальных Ты, смерть отрадная моя!* Думаю, по моему чтению, немножко, может быть, настырному, вы чувствовали, как всё пронизано повтором звуков. Итак, мир звука – это уже глубоко нарисованный мир. Это мир, живущий символической жизнью.

Теперь ярус словесный. Это то, что называют *поэтические фигуры*, или *тропы*, или *поэтическая лексика*. Вы можете читать много стихотворений Сологуба, скажем, разыскивая слово *валенки*, или *котлета*, или *щука*, или *забор*, или *мусор*. И вы таких слов не найдете во всем его творчестве. То есть сло́ва обычного быта вы у него не найдете. Вообще слово конкретно-вещественное вы встретите

изредка у Сологуба, и оно чаще становится в его творчестве последних лет. Сологуб умер в 1927 году, то есть он уже в своем старческом творчестве во многом изменился (а начал <писать> в 1890-е годы). Значит, слово, значение которого развеществлено, слово с мерцающим значением. Он так и пишет.

Предметы предметного мира,
И солнце, и путь, и луна,
И все колебанья эфира,
И всякая здесь глубина,

И всё, что очерчено резко,
Душе утомленной моей –
Страшилище звона и блеска,
Застенок томительных дней.

Точное слово, вещественное – это для него «застенок», это для него мученье «томительных дней». А вот лексика, типичная для него. Конкретных слов всего три, на всё стихотворение.

…Как надо читать стихи Сологуба? Пожалуй, не надо ничего выкрикивать. Пожалуй, не надо на что-то сильнее нажимать, а что-то пробегать бегом. Про Блока в мемуарах не один раз сказано: он читал текст ровным, матовым голосом, не усиливая его и не заглушая, как будто видел его написанным на бумаге очень мелко. Может быть, это вообще многих символистов надо так читать.

Наивно верю временам,
Покорно предаюсь пространствам, –
Земным изменчивым убранствам
И беспредельным небесам.

Хочу конца, ищу начала,
Предвижу роковой предел, –
Противоречий я хотел,
Мечта владычицею стала.

В жемчу́ги, злато и виссон,
Прелестница безумно-злая,
Она рядит, не уставая,
Земной таинственный мой сон.

Три только слова конкретные: *жемчу́ги*, *злато* и *виссон*. Но ведь не случайно изменено ударение: не *в же́мчуги*, а *в жемчу́ги*. Слово стало редкостным, и значение расплывчато. *Злато*, а не *золото*.

Виссон – это какая-то драгоценная материя, которую выделывали в разных древних обществах, но из вас вряд ли кто представляет, что такое *виссон*. Я тоже не представляю. Знаю, что это либо пурпурная, либо белая материя. Но не видел, а прочел об этом. Так что предметов нет.

Наивно верю временам,
Покорно предаюсь пространствам…

Любимы Сологубом слова старинные, архаичные, славянизмы – всеми символистами. Почему? А потому что славянизм, хотя имеет высокую, торжественную окраску, именно растворен в этом эмоциональном переживании, – он лексически тоже приглушен. Я когда-то собирал картотеку целую со словом *чело* ‘лоб’ в стихах. Но поэты *чело* употребляют в совершенно расплывчатом значении, в значении ‘лицо’. Например: *На челе его отразилось высокое сомнение*. На всём лице, а не только на лбу. И бывают даже такие казусы: *Слезы потекли по высокому челу его*. Здесь явно значение ‘лицо’, потому что слезы течь вверх не могут. Или: *Говорил он резко, живо, морща лысое чело*. Это значит уже не ‘лоб’: лоб не может быть лысым. Так что архаизм имеет сам по себе расплывчатое значение. Он утомлен длительной исторической жизнью и многое растерял, поэтому Сологуб любит вот эти архаизмы в стихах. <…>

Мир Сологуба, как сказал Гумилев, – «пустынный мир, в котором не на чем остановиться глазу». Это злой мир, это мир страдания. Но поэт не укоряет этот мир, он не пытается избавиться от страдания, он рассматривает страдание как неизбежное зло. Поэтому этот мир гармонический, мир неизбежный, мир страдания, где глаз может отдохнуть, вернее, всё восприятие поэтическое может отдохнуть на внутренней его гармонии.

II. ВОСПОМИНАНИЯ

Г.Н. Иванова-Лукьянова

М.В. Панов в калейдоскопе воспоминаний

М.В. Панов, интонация, ритм прозы, «Дятлы», живопись.

Abstract. The author, Panov's student and post-graduate, tells about communication of long standing with the Teacher.

Невозможно представить, что этот дом №21 корпус 4 по Открытому шоссе энергетически остыл. Куда же ушла та энергия, которая неудержимо долгие годы притягивала сюда людей разных возрастов и взглядов и которую эти люди уносили с собой, подобно тому, как иногда гости уносят вкусную еду с праздничного стола, а потом снова возвращались, чтобы получить новую порцию интеллектуального заряда. В этом доме жил простой, умный, радушный хозяин. Истинный русский интеллигент. И большой ученый.

Он жил один, но одиноким не был никогда. Михаил Викторович был настоящим московским хлебосолом – всегда чай с конфетами, печеньем, свежим бородинским хлебом, который он, по его словам, «сам выпекал». Если гостей ожидалось много и надолго, то на плите в кастрюле – сваренная картошка в «мундирах», и к ней огурцы, помидоры, лечо в банке. Кто бы ни приходил – студенты, аспиранты, коллеги – все пили чай и разговаривали за столом, который был и рабочим, и обеденным, и праздничным одновременно. На столе всегда пачка хорошей бумаги и цветные карандаши, а позднее – фломастеры – это чтобы гости оставляли цветные автографы. Если народу было много, то на отдельном листе делалась запись: когда, кто, о чем – и подписи.

Такое количество гостей, человек 6–8, собиралось на заседания «Дятла» – так называлось научное собрание, которое проходило в доме Михаила Викторовича в течение 30 лет. Я помню эти собрания с 1971 г., когда вернулась из Ленинграда в Москву, и М.В. позвал меня на очередное заседание.

Раньше, в «додятловский» период, когда я приезжала из Ленинграда, то приходила к своему научному руководителю одна, – и все посещения помню, как будто было вчера. Меня поражала его способность создавать для собеседника такие условия, чтобы тот

чувствовал себя свободно, естественно и проявлялся с лучшей стороны. Казалось, ему все было интересно, особенно когда я рассказывала о Ленинграде. Он ведь, кажется, никогда там не был, но свою связь с этим городом ощущал как ленинградец. И вот я словно прохожу с ним свой путь от Петроградской стороны через Неву до Фонтанки, где была школа, в которой я работала учительницей. Я ходила пешком – туда через Марсово поле, обратно – через Летний сад. Летний сад, как и другие парки и скверы, весной закрывают на просушку, – милая ленинградская подробность, – чтобы люди не оставляли следов на влажных дорожках. М.В. слушает, и во взгляде не просто заинтересованность, а сопричастность. Эти подробности я до сих пор собираю и мысленно рассказываю о них Панову. Ему бы понравилось, что на каждой двери петербургского метро прикреплена табличка: «Придерживайте двери», а на одних чугунных решетчатых воротах можно прочитать: «От себя. Нежно», а с другой стороны: «К себе. Нежно».

Помню, как я ему рассказывала о катаньях на Кировском мосту, когда шел Ладожский лед. Стоишь на мосту, держишься за перила, – а под тобой проплывают льдины. Потом – мгновенье – и уже не льдины плывут, а ты плывешь на корабле и рассекаешь лед. Надо было видеть М.В. – в нем было так много детского, озорного, как будто он наверстывал то, чего не делал в детстве. Ведь судя по его детским фотографиям, он был тихим, послушным мальчиком, маминым ребенком, каким оставался не только при жизни Веры Алексеевны, но и потом. Он не раз говорил, что чувствует до сих пор ее утешение. А когда на поминках М.В. его родственница прочитала письмо матери, все были взволнованы словами нежности и материнской благодарности сыну.

С особой остротой слушал он о Детском Селе (г. Пушкине), моем родном городе – о детских впечатлениях и о реставрационных работах во Дворце. Наш дом стоял около Александровского парка, и все детство прошло в Царскосельских парках, около Девушки с кувшином, где мы делали куличики и мыли формочки, около Пушкина-лицеиста, под черной рукой которого было так страшно сидеть, боясь взглянуть в сторону выколотого глаза. Но все родители тогдашнего, нынешнего и будущего времени неизменно будут усаживать своих детей на чугунную скамью рядом с Пушкиным. Когда я впервые услышала слова: «Вся комната янтарным блеском озарена», поняла их буквально, вспомнив Янтарную комнату. Правда, в воспоминаниях янтарь зеленоватый, а не золотистый, как теперь восстановленный или каким он казался в первые

годы показа этого зала, когда сохраненные в эвакуации предметы из янтаря были выставлены в прозрачных коробках-витринах около окон – и через них проходили солнечные лучи. М.В. сразу вспомнил сцену из своего детства: «*Помню, когда папу на лето перевели по службе за город. Большая поляна, солнце, цветы. Мама сидит на поляне. Это было счастье*».

Мы всегда замечали, что при маме он чувствовал себя бодрым и молодым. Катался на лыжах в лесу и с гордостью докладывал: «*Сегодня был 26-й лыжекат*». Когда она умерла, как-то сразу постарел; стихотворение К. Ваншенкина, которое он несколько раз цитировал, относил лично к себе.

Бабушка умерла – кончилось детство,
Умер отец – кончилась юность,
Мать умерла – началась старость.

Когда он говорил о своих родителях, то его отец представлялся взрослым и суровым, как на фотографии в его книжном шкафу, а мать – всегда молодой.

В наших беседах то и дело возникали разные лингвистические мелочи. Например, «Я жила на Лениной. – Как-как? – спрашивает. – А там у нас все улицы так склоняются: ул. Ленина – на Лениной, Зеленина – на Зелениной». Удивился, сказал, что в Москве такого нет. А оказалось, что есть: моя коллега жила на Ращупкиной.

Или рассказываю, как мы называли дóма родителей мужа: С.П. (Сергей Петрович) и О.Н. (Ольга Николаевна), а однажды сын, придя от них, выдал новую аббревиатуру. Мы спрашиваем: – С.П. дома? – Дома, – говорит, – и Б.О. тоже дома. – Кто-кто? – не поняли мы. – Б.О., баба Оля. Панова это развеселило, и на следующий день в секторе он стал рассказывать о таких сокращениях. А сотрудники сектора, как мне рассказывала Марина Гловинская, смеялись уже над ним, потому что в секторе его давно называли М.В.

Вообще к детской речи он относился не как к забаве, а как к ценному лингвистическому материалу, в котором находил то понятную ему логику, то ускользающую от взрослого уха акустику. Вот, например, как он комментировал слова моей дочки, когда я принесла ему список таких высказываний. «Стало темно от светла» – М.В.: «Это мне понятно». «Эту мышку можно съесть? Она грязная?» – М.В.: «Да, только поэтому и нельзя». В письме к брату: «Дарагое Коля!» – М.В.: «Я всегда знал, что в йоте слышится звук “е”. Подарите мне это письмо».

Всех наших детей он хорошо знал, всегда о них расспрашивал и чувствовал их немного своими. Вот, например, письмо на эту тему.

Дорогая Галина Николаевна! Поздравляю Вас с рождением дочки. Как хорошо, что дочка! Пусть растет счастливая и на Вас похожая. Много у Вас сейчас и хлопот, и радостей. С дочками всегда так.

Спасибо за книжку, Вы ее написали хорошо. И тексты отобраны с большим вкусом. Как раз она мне вовремя пришлась: я сейчас составлял сборник упражнений (переиздание старой коллективной книжки), и, если Вы разрешите, вставлю в нее одно Ваше упражнение (конечно, указав, что оно заимствовано из Вашей книги) – на интонацию, из И.С. Тургенева в исполнении А.Г. Коонен. Очень нужно.

Желаю Вам всего самого хорошего. М. Панов.

За этими разговорами время пролетало так быстро, что я едва успевала доехать до закрытия метро. М.В. всегда провожал меня до трамвая, который приходилось иногда долго ждать. Помню, было так холодно, что нельзя было унять дрожь. Тут я сказала, что надо опустить плечи, чтобы дрожь прекратилась. М.В. это понравилось – и мы дружно опускали плечи и смеялись.

Смеялся он заразительно, а горечь и печаль умел не показывать. Когда М.В. исключили из партии и из Института, я не знала, как его поддержать, и послала такую открытку:

Взбесилась ведьма злая
И, снегу захватя,
Пустила, убегая,
В прекрасное дитя.

Весне и горя мало –
Умылася в снегу
И лишь румяней стала
Наперекор врагу.

Когда через несколько дней мы встретились, он сказал только: «*Мне это очень дорого*». Еще он говорил в этот период, что больше не перешагнет порог Института русского языка. И слово сдержал – его пронесли на руках через этот порог. А его мысли, идеи, начинания и вовсе не знают никаких порогов – они устремлены в будущее и в стенах этого Института прекрасно работают в настоящем.

Что касается научных согласий-несогласий, то чаще всего они проходили с одобрением: я рассказывала и что-то показывала в материале, он принимал; нередко эти «показы» давались в эмоциональной форме, и М.В. искренне радовался. Как-то Лена Красиль-

никова, разливая чай и прислушиваясь к тому, как звукопись обогащает ритм и интонацию Достоевского, воскликнула: «Как весело наблюдать за вами!».

Но было и два-три эмоционально напряженных момента. В пору работы над диссертацией о ритме прозы я привезла из Ленинграда размеченные тексты. М.В. спросил: «А почему в одних случаях у Вас местоимение *он* ударно, а в других – безударно?». – «Я так слышу!». Он возмутился: «Это кухня какая-то!». Его резкий тон и крайнее недовольство сделали свое дело – и я в течение 2–3 месяцев билась над этой проблемой и в результате привезла ему статью «Об ударности динамически неустойчивых слов», которую одобрил даже В.Н. Сидоров, сказав о ней: «Изящный метод».

И второй случай произошел через 20 лет, когда дожидалась обсуждения моя докторская диссертация. М.В. отказался читать ее, объяснив это тем, что он не специалист в области суперсегментной фонетики. Его отстранение лишило меня привычной опоры – наступил период торможения. Книгу из издательства вернули (вышла только через восемь лет), статью в пановский сборник не приняли, диссертацию так и не обсудили за два года, пока я не отдала ее в Совет ИРЯ, где за месяц с небольшим она и состоялась благодаря Д.Н. Шмелеву, В.П. Григорьеву и всем сотрудникам и их секторов. Несколько раз пыталась я объяснить М.В. суть моих интонем, которые заложены в письменном тексте и определяют границы его интонационной вариативности, – он меня не слышал и даже сказал однажды в Ленинской библиотеке: «Да поймите вы, Галя, что интонация существует только в звучащей речи!» Это мне напомнило старую историю о том, как он возмущался, когда говорили, что в прозе нет никакого ритма. Как мне было объяснить ему, что и письменная речь вся заинтонирована. И не произвольно, а по законам языка… И вот я получаю письмо.

> Милая умница Галя!
>
> Последний раз я говорил с Вами в каком-то совсем недостойном тоне и обидел Вас. Простите меня. Я не хотел обидеть, я привык к тому, что Вы все делаете хорошо, талантливо, умно. И неудача с первым вариантом Вашей диссертации (которую я не знаю) меня сначала удивила, а потом поразила досадой и даже болью. Видимо, в какой-то степени этот первый вариант неудачен. […]
>
> На Вашем пути есть какое-то препятствие, которое мешает Вам создать по-настоящему ценную работу, такую, чтобы она стала Вашей гордостью и нашей общей гордостью (потому что мы все, «дятлы», – вместе с Вами).

Я предполагаю, что этим препятствием является прикованность Вашего внимания к проблеме «язык и речь». Должна ли эта проблема пристально, «магистрально» исследоваться в Вашей работе? Не является ли она чуждой Вашему научному миропониманию? Не отвлекает ли она Вас в сторону от того, что Вам по-настоящему дорого? Не потому ли с ней такое мученье?

Из того краткого рассказа о диссертации, который я слышал от Вас, я сделал вывод (возможно, неуместный, то есть идущий вразрез с Вашими намерениями), что интереснейший подход к языку в диссертации – это различение таких случаев, когда текст однозначно показывает выбор интонации, и таких, когда есть – при данном тексте – выбор интонации той или другой, или нескольких возможных. Мне кажется, это могло бы стать истоком важнейших языковых наблюдений и выводов.

В Ваших работах меня всегда привлекало умение видеть язык и научно-понятийно, и эмоционально-эстетически. Это украшает Ваши работы. Надо сделать это гармоническое сочетание определяющим и в Вашей диссертации. По-видимому, следует что-то доделать именно в области более четкой отграненности понятий.

Хорошо бы устроить дружеское обсуждение Вашей диссертации. […]

Суперсегментность – не моя область, поэтому я приезжаю позже (с работы или из Ленинской библиотеки), и мы все вместе пьем любительский чай.

Не сердитесь. Я люблю Вас, умница Галя – Вы моя первая ученица. «Моя первенькая (или: первенький)», – говорят мамы. Вот и я вроде этого говорю.

Хочу, чтобы Ваша талантливость всегда торжествовала. Ваш Панов М.

Разговоры о живописи – отдельная тема. М.В. хорошо знал и понимал живопись, особенно любил художников начала XX в. Собирал книги и альбомы по искусству. Сколько их было! И какие!

Я же все свои школьные и студенческие годы не столько училась, сколько оформляла стенгазеты, и поэтому называлась художником. В нашем Потемкинском институте выпускали газету «Литфаковец», на семи листах, раз в месяц. Художников двое – Света Осмоловская и я; нередко мы вдвоем делали всю газету и подписывались: редактор – Осмоловская, художник – Лукьянова, а в следующем номере наоборот: редактор – Лукьянова, художник – Осмоловская. Михаил Викторович вел лингвистический кружок и задумал выпускать газету «Языковед». В качестве художника пригласил меня. Тут впервые моя оформительская деятельность от безудержной свободы перешла к жестким требованиям строгого

заказчика. Интересное сопоставление: как научный руководитель Панов предоставил мне полную свободу в работе над кандидатской диссертацией; он, как Кутузов, ничему хорошему не мешал и ничего плохого не пропускал. Зато как редактор газеты он ни одной линии не разрешал провести без его согласия; он видел газету целиком и добивался единства формы и содержания. Строгость формы, считал он, заключена в графике и цвете. Каждая газета была подчинена одной тематике и должна быть выдержана в строгой полиграфии, а все газеты должны сохранять оформительскую общность: в центре крупными буквами «языковед», а по бокам – «плечи» из таких же узоров, которые были в буквах.

Мое художество заключалось в рисовании букв. На листе А4 помещалась отдельная буква, которую я рисовала дома на отдельных листах. Тематика рисунка была задана. Так, в первой газете буквы и плечи были сделаны вязью (красный – черный – белый), другой номер имел березовую тональность, потому что посвящался новгородским берестяным грамотам. М.В. попросил нарисовать березовые буквы – и я рисовала их акварелью прямо с натуры – с березового полена, а изгибами служили темные прутья с почками. Задание для следующего номера – вологодские кружева. Долго не знала, как показать в газете белизну кружев. Помог мой знакомый Ваня – студент художественно-промышленного училища, который нарисовал пробную букву с помощью циркуля белой гуашью на серой грубой бумаге – и вся газета была сделана на такой бумаге, но казалась воздушной. Ваня нарисовал все буквы, используя в великолепных узорах разную толщину линий и плотность гуаши.

Окончательный этап газеты проходил дома у М.В. на Кировской. Приходили всем кружком – и трудились до ночи. Незабываемые дни. Мы и так все были влюблены в него, а дома он казался особенно милым и остроумным. Всего этих газет было пять или шесть и выходили они в течение одного года. М.В. хранил их в институте РЯ и несколько раз говорил о том, чтобы их сфотографировать и издать.

Кружок и газета были тем необходимым звеном, которое в нашей жизни определило путь в науку. М.В. незаметно вовлекал нас в лингвистику, и мы с первого курса уже почувствовали ее вкус. Многие из кружковцев так всю жизнь и находились вблизи Панова. Это Галя Баринова, Надя Ильина, Лена Иваницкая, Света Кузьмина, Маша Столярова, Ира Мосалева, Нина Леонтьева, Женя Орлова (Джанджакова), Света Борунова, Люся Максимова (Чельцова), Оля Самойленко (Крылова) и ее муж Никита Крылов, который, правда,

шел своей дорогой и на которого М.В. возлагал большие надежды, и не ошибся.

М.В. был настоящим педагогом и безошибочно определил в нас наше будущее. Поэтому когда я поступила в аспирантуру на кафедру И.А. Василенко и попросила М.В. стать моим научным руководителем, он сразу же согласился и написал Ивану Афанасьевичу письмо, которое тот показал мне: *«...Рад, что Галя поступила на Вашу хорошую кафедру. Я согласен руководить ею, если она согласится взять тему, мне понятную. Верю, будет она настоящей ученой*».

Свою страсть к оформительству М.В. сохранил до последних лет. Когда он устраивал заседания «Дятла», то помимо обязательных протокольных фигур – председателя, секретаря и докладчика, полагалось еще назначить оформителя, который должен был нарисовать обложку и титульный лист. Для обложки М.В. покупал хорошую плотную бумагу, из которой делалась папка, и в этой папке помещались все материалы заседания: доклад, протокол дискуссии с подробными вопросами и ответами, а в разделе «разное» – все не относящееся к теме: рассказы, шутки, что ели, о чем говорили. За оформлением обложки обычно все заинтересованно следили, выражая важность момента.

На титульном листе все расписывались разными фломастерами – и здесь М.В. нередко требовал, кто, где и каким цветом должен поставить свою подпись. Чтобы было красиво. Торжественно отмечали 100-й выпуск «Дятла». Создавалось впечатление, что М.В. верил, что материалы этих заседаний когда-нибудь пригодятся и привлекут интересы будущих лингвистов. Но как это будет на самом деле? Да и где сейчас эти дятловские папки?

Своей живописью я тоже отчасти обязана М.В. Однажды, во время очередного приезда из Ленинграда, я принесла к нему свои этюды студенческих лет, которые нашлись на антресолях. На что М.В. сказал: «*А вы знаете, Галя, что вы настоящий художник?*» Его слова так взволновали меня, что буквально с этого момента я начала рисовать не от случая к случаю, а постоянно. Много раз приносила ему по 5–6 картин и оставляла до следующего прихода, а он нередко просил оставить еще на пару месяцев. Потом я приносила другую партию, и так до конца его дней. Кое-что оставляла. Однажды он сам попросил одну картину (этюд), на которой изображена дорога с лужами, размытая дождем, идущая между ромашковых полей. Он сказал, что Марина Гловинская сказала о ней: «Это Россия». Эта картина ему особенно нравилась, долго не отдавал и

сожалел, что надо возвращать. Тогда я сделала себе копию, а ему принесла оригинал. Он был очень рад. Потом, каждый раз, когда я приходила, говорил об этой картине. Я искренне не понимала, что он в ней находит, а он сказал как-то: «*Художники часто сами не понимают, что они создают. Я бы хотел, чтобы после моей смерти она попала в Третьяковскую галерею, чтобы все могли ее видеть*». Тогда я сделала надпись на обратной стороне: «Дорогому Михаилу Викторовичу для Третьяковской галереи». Но он был серьезен. Сказал, что каждый день прикрывает ее бумажкой, чтобы не выцвела. Разговоры о картинах и о художниках были нашей постоянной темой. Однажды на столе у него я увидела альбом Поленова, – «*Это ваша палитра. Поленовская*».

В ноябре 2000 г. в связи с событиями в Чечне М.В. сказал: «*Человек, отлученный от искусства, ожесточается» – и рассказал такую притчу: «Аллах спросил у художника, может ли он нарисовать человека, чтобы тот двигался? – Нет. – Тогда зачем рисовать людей?». И в результате – только орнаменты. Музыки тоже нет – только монотонный звук трубы*».

Кое-что из наших разговоров я тут же записывала, поэтому надеюсь, что его слова воспроизведены дословно. Так, в записях есть одно рассуждение: «*Искусство абсолютно, а все остальное относительно. Венера Рафаэля не может быть лучше, она совершенна, ее не надо улучшать. А в науке – всегда приходят новые ученые, которые отвергают старое и создают новое. Был Ньютон, потом пришел Эйнштейн и ниспроверг истины Ньютона – объяснил невесомость. О нас с вами никто не вспомнит, а картины останутся. Знаете, кто из нас троих дольше всех будет жить: вы, я или вот эта ваша картина? – Она. В ней – Россия*».

Однажды М.В. что-то нелестное сказал о Налбандяне, я не согласилась и сказала, что хотела бы рисовать, как он. На что М.В. сказал: «А я думаю, что если бы он был не Балдян, то он был бы рад писать, как Вы».

Еще я как-то сказала про одного современного художника, что у него «добротная живопись», на что получила: «*Да поймите вы, Галя, что живопись не может быть добротной*».

А после выставки Лентулова я заявила, что все-таки не понимаю его. На это услышала слова, ставшие для меня спасительными: «*Значит, это не ваш город*». Потом меня не пугали другие города, и я получила право в них не заходить. Многое в абстрактном искусстве я принимаю. Например, Кандинского. Когда я рассказывала М.В. о двух его композициях, висящих над лестницей в Эрмитаже,

и о том, как строго задают эти картины траекторию движения глаз, М.В. рассказал об эксперименте, доказавшем эту заданность, когда скрытой камерой снимали глаза людей, смотрящих на одну и ту же картину.

Декабрь 2000 г. Оказывается, он тоже что-то записывал о нас. Так, однажды он сказал: «*Послушайте, верно ли я записал Ваши слова о Налбандяне, что Вам нравятся его изображения предметов на плоских блестящих поверхностях*». Я сказала, что мысль такая, только так красиво я бы ее не выразила. Тогда же: «*А знаете, что о Вас напишут в энциклопедии? Г.Н. Иванова-Лукьянова – художник, картины которого находятся во многих музеях. Кроме того, она занималась лингвистикой*».

В порыве нежности: «*Ясочка. Милая, обаятельная. Студенточка. Аспиранточка*». Он один из московских знакомых звал меня по-ленинградски: *Галенька* (в Ленинграде уменьшительно-ласкательное имя собственное образуется суффиксом *-еньк-*, а в Москве – *-ечк-*, *-очк-*).

Еще запись: – *Галя, Вам так и не удалось повзрослеть. – Вот и мама мне так говорила: когда ты поумнеешь?– Повзрослеть и поумнеть – не одно и то же.*

15.II-2001 г. – *Вы приходите – и с Вами приходит жизнь… И радость.* Троекратно поцеловал при прощании. – *Щечки чудесные. Вы сами – свидетельство того, что будет весна.*

Весна 2001 г. – *От Вас идет свет. Есть люди – светоносцы. Они, когда появляются, то как будто вносят огромную лампу. Это Вы, Светочка Кузьмина и Леночка Земская.*

Лето 2001 г. А вот и последняя запись, сделанная его рукой на четвертом томе экспериментального учебника, когда заканчивалось его последнее лето: «*Учитель – учителю. Чудесному человеческому сокровищу Гале Ивановой. М. Панов*».

В последний раз я была у М.В. 21 сентября, в день его рождения. Это и день Рождества Богородицы. Он лежал похудевший после больницы и был очень слаб, но эмоционально наполнен. Рассказывал о Богородице, которая спасла тонущего в болоте лосенка. Об этой истории писали в газете: как лосиха-мать вышла на дорогу и заставила шофера грузовика остановить машину и спасти ее ребенка. М.В. был уверен, что это сделала Богородица. Потом уже я прочитала об этом в его стихотворении. Во время рассказа он волновался и плакал, и это мешало ему говорить. Когда я в этот день простилась с ним, то на улице, возле дома, встретила Иру Мосалеву, и мы пришли к нему вместе. Он очень ласково говорил

с Ирой о чем-то божественном, держал ее руку и как будто исповедовался, что так поздно понял существование очевидного.

Последние, кого видел М.В., были Лена Красильникова и двое его аспирантов – Аня и Максим. Когда я потом встретилась с этими молодыми людьми, – прекрасной девушкой и прекрасным юношей, – я порадовалась за М.В., что его проводили такие красивые, чистые люди. Они же рассказали мне, уже после смерти Михаила Викторовича, как он пересказывал им мои впечатления о Джотто и волшебном воздействии искусства. Я рассказывала об этом на одном из последних заседаний «Дятла», когда вернулась из Италии. Через несколько дней М.В. попросил, чтобы я записала этот рассказ и принесла ему. Вот он.

> Майский день во Флоренции. Я еду из Рима и делаю остановку, чтобы провести здесь один из самых незабываемых и наполненных дней.
>
> Итак, уже позади первые впечатления от ослепительных соборов, от галереи Уффицци, от парка, раскинувшегося над городом на живописных изумрудно-зеленых склонах… Кажется, я выполнила всю программу, которую мне определили две монашки – мои соседки в поезде.
>
> Спешу на вокзал. Вечереет. Я одна… Захотелось посмотреть на Флоренцию не с фасадной стороны, где шумной и пестрой толпой гудит поток туристов, а изнутри. И я ухожу вглубь квартала и иду узкими улочками с никогда, видно, не ремонтированными домами, с развешенным над ними бельем, со старыми печальными людьми, сидящими на стульях возле своих подъездов. А праздничная Флоренция совсем рядом. Спрашиваю, далеко ли до вокзала и правильно ли иду. Оказывается, что лучше доехать на автобусе, но времени еще достаточно – иду пешком. Время от времени попадаются на пути соборы, мимо которых уже прохожу равнодушно. Но вот передо мной – серая каменная площадь – и на ней собор. Что-то толкнуло меня войти… Как и везде – полумрак и прохлада. Около одной стены зажигается и гаснет свет – это знак: «Великое произведение». Читаю: «Джотто». Хорошо сохранившаяся фреска в охристо-коричневых тонах занимает всю стену в правом приделе храма. Сбоку узкое высокое окно. На фреске изображена сцена, которая, видимо, должна называться «Снятие со креста»: Христос лежит в окружении своих учеников.
>
> Первое, что поразило в облике Христа, – возраст. Молодое монголовидное лицо, без бороды, без усов. Совсем мальчик. Но какое бледное лицо! Глаза плотно закрыты. Сомненья нет: Он мертв. И руки безжизненны и тяжелы, и все тело безвольно, ненапряженно – это подчеркивается и складками ниспадающей одежды, и отсутствием мышечного напряжения… Все кончено. Обвожу взглядом его учеников: лиц не видно, только склоненные скорбные головы в коричневых

капюшонах. Кто-то приник к ногам Христа. У них тоже нет надежды. И среди них – только одно лицо открыто, у того, кто стоит ближе всех. С ним можно поделиться горем. Смотрю на него с тоской и мукой. Что делать? И у него на лице – та же всепоглощающая скорбь. Еще хочется смотреть на него, чтобы найти силы в этом единении. Его взгляд устремлен на Христа. Но что это? Едва заметное удивление появилось на его лице. Не понимаю. Только сейчас появилось? Или было раньше, но я не заметила? Что его удивляет? Смотрю по линии его взгляда и вижу: чуть дрогнули ресницы у Христа и блеснули полоски глаз. Он смотрит? Да, Он только что открыл глаза и смотрит на своего ученика. Хочу поделиться с тем радостью. Видит ли он то, чего никто не видит и что я только что увидела? Бросаю на ученика взгляд, полный волнения и надежды. Видит, конечно, видит. Мы с ним только двое это знаем, этот немолодой, лысеющий, с одутловатым лицом человек и я…

И вдруг я вижу, что лицо ученика опять изменилось: оно выражает уже не удивление, а едва заметную сдерживаемую радость. Что такое? От скорби к радости? Да и чему радоваться, если Он едва жив.

Опять смотрю на Христа. И – новое преображение: Он словно пытается приободрить своего ученика и сказать ему: «Я жив, не беспокойтесь, все в порядке». Так, наверное, смотрит на врача больной, только что им спасенный. А по лицу Христа – едва-едва уловимая улыбка. Господи, какое счастье, что все обошлось! Прямо гора с плеч!

И с этим чувством облегчения я взглянула на часы – и вылетела из собора. Бегу сломя голову к станции: если опоздаю на поезд, то ночевать придется на вокзале. На пути опять попадается сверкающая, великолепная Санта Мария де Фьери. Не останавливаясь, поднимаю голову, чтобы глянуть на нее в последний раз. Какая-то монашенка даже посмеялась над моей угорелостью. Я тоже засмеялась над собой вместе с нею. И с этим чувством веселья, радости и чего-то обретенного я пробежала последние минуты и метры Флоренции. 1990 г

Калейдоскоп вращается – и в нем вспыхивают бесконечно разнообразные узоры и грани личности Михаила Викторовича Панова, не поддающиеся классификации и обобщениям.

С.М. Козлова

Я хочу, чтобы вы полюбили…

М.В. Панов, язык поэзии, музыка стиха, Пастернак.

Abstract. The author tells about her impressions from lectures about the language of Russian poetry by M. Panov that have formed her own scientific and aesthetic purposes.

В начале 1980-х я была слушательницей ФПК при МГУ им. М.В. Ломоносова. Я готовила тогда курс лекций по русской литературе XX в. и решила посетить прежде всего лекции профессора, автора известного учебника по советской поэзии. Первые лекции в полупустой студенческой аудитории показались такими же скучными, какими были все советские учебники. Тогда мы уже знали что-то о структурализме, читали Ю.М. Лотмана, его «Анализ художественного текста». Лекции московского профессора ничего подобного не обещали, студентов в аудитории становилось все меньше. Придя на четвертую лекцию, я оказалась в единственном числе и поскорее убралась, чтобы не столкнуться в дверях с профессором и не стать свидетельницей его конфуза. Я осторожно попыталась разъяснить для себя эту ситуацию в главном вузе страны на кафедре, где мне очень спокойно сказали, что в те же часы читает лекции некто Панов – вот там и находятся все пропавшие студенты, и не только они. Я кинулась было туда, но мне посоветовали не торопиться: чтобы попасть на лекцию Панова, нужно прийти не менее чем за полчаса до ее начала. Я все-таки рискнула, и действительно, уже издалека увидела толпу, безмолвно роившуюся у дверей нужной аудитории и пытавшуюся что-то расслышать.

На следующую лекцию я предусмотрительно явилась заранее, но первые ряды большой аудитории уже были заполнены, вскоре плотно были заняты все остальные: молодые и не очень молодые люди рассаживались на подоконниках и прямо на полу между рядами, стояли вдоль стен. Наконец в дверь сквозь толпу протиснулся плотный седой человек с полным круглым лицом. Он не встал за кафедру – сел за стол, разложил мелкие листочки и довольно слабым голосом стал читать стихи Б. Пастернака, но его было слышно, потому что в битком набитой аудитории вдруг стало очень тихо.

И стихи, которые он читал, как раз были об этом:

Тишина! Ты лучшее
из всего, что слышал.
Некоторых мучает,
что летают мыши.

«Как можно слышать тишину? – обратился он к нам. – И причем тут мыши?». Мы безмолствовали, мы были бесшумны, как эти летающие мыши. А он продолжал: «Слышите, как звучит тишина у Пастернака: т-ши-т-чши-чт-ша-т-ча-чт-т-т-ши…» – и я в первый раз услышала не только «тишину» Пастернака, я услышала музыку стихов – не слова, не созвучия рифм, не метры, а внутреннее, потаенное звучание. И дальше, 90 минут, все тот же монотонный слабый голос раскручивал захватывающую интригу пастернаковского стиходейства, и хотелось только одного, чтобы это продолжалось бесконечно. Я прослушала еще две лекции, потом он заболел, потом кончился срок моей командировки. Но мне хватило этого на всю жизнь. Я поняла, что такое стихи, я знала, что нужно делать со стихами и как нужно раскрывать их тайны студентам.

Немного позднее, в Польше, я познакомилась с лекциями Ежи Фарыно. Они очень похожи – М.В. Панов и Е. Фарыно – по манере чтения лекции, по методу анализа художественного текста. Это завершило мое стиховедческое образование, безусловным началом которого был М.В. Панов.

«Я хочу, чтобы вы его полюбили…», – говорил Панов, приступая к рассмотрению творчества нового поэта. Мы полюбили его, Панова.

Е.В. Красильникова

М.В. Панов в работе над школьным учебником

Словообразование, мышление отношениями,
игра как принцип преподавания.

Abstract. The author publishes and comments on letters by M. Panov written in period of their joint work at Russian language textbook for 6 form.

У меня сохранилось несколько писем М.В. Панова, посвященных разделу «Словообразование» в коллективном учебнике русского языка для 6 класса. С небольшими комментариями процитирую их. Первое задание с рисунками, которые мы старались воспроизвести.

«Елена Васильевна, не согласитесь ли Вы вставить это упражнение в главку «Производное слово и орфография» (стр. 7 и сл.).

Задание. Нина Конькова и Вася Воздушный учатся в 6 классе. Они часто подтрунивают, подшучивают друг над другом, но на самом деле они друзья и никогда не ссорятся.

Нина говорит:

– Сейчас я тебя, Вася, приведу в изумление! Я знаю такой случай, когда это твое словообразование не помогает правильно писать, а просто сбивает с толку!

– Ну-ка! – сказал Вася. – Разберем!

– Потом не позабудь собрать… Вот слово **равнина**. Пишется **ра-**. А исходное слово – **ровный**. **Равнина** – это ровное место. Проверил через исходное слово? Вот тебе – раз! – и ошибка. Через **о** написал. А надо через **а**.

– Погоди! Я тебе картинку нарисую.

И Вася нарисовал:

Место очень ровное, – продолжал он, – но ведь не **равнина**. Или вот еще – и Вася нарисовал:

Ровный какой холмик. Но не **равнина**!

– А ты на него и не сможешь взобраться. А я – раз, раз – и наверху. Я в горах была, научилась…

– Погоди. Так **равнина**, выходит, вовсе не ровное место. Вот **равнина**:

Все её точки находятся на равном расстоянии от уровня моря. На равном! Вот исходное слово!

– Ну, хорошо, – сказала Нина. – Ты прав, так и быть. За это ты принеси мне и себе мороженого…

И довольный Вася пошел за мороженым.

Подумайте, является ли слово **равный** исходным для слов: **равновесие**, **равноправие**, **равнодушие**, **равняйсь**! (военная команда: требование стать так, чтобы строй был ровной прямой линией)».

Почти так это упражнение было воспроизведено в задании 75 в учебнике для 6 класса, вышедшем в 1997 г. В нем даны и 4 рисунка Ю.М. Аратовского на с. 42–43.

Второй пример.

«Елена Васильевна, из нашего разговора в воскресенье, из Ваших словообразовательных размышлений вытекает удивительнейшее дело: в Вашей части в учебнике должен быть сюжет!

Каково? Вы видели когда-нибудь учебник русского языка с сюжетом?

Этапы (звенья) развития сюжета такие:

1) сообщение о **буженине**, о споре Винокур–Смирницкий; 2) сравнение производного слова с поездом и с окном; 3) про **стеклярус**; 4) про два типа мышления: мышление вещами (предметными сущно-

стями) и мышление отношениями; 5) **бужен'-ин(а)** – мышление предметными кусками; **буженин(а)** – мышление отношениями; 6) эпилог: и то, и то неплохо, но язык – это отношение; поэтому – не махать рукой пренебрежительно на **буженин(у)**. Чтить язык как отношение. Всё, конец; общее пение бодрых песен.

Теперь подробнее.

1. Спор В.–С. (Винокура-Смирницкого. – *Е.К.*). Надо бы развить его в диалоге.

Нина:

– Я не понимаю, как **бужен-** – можно считать корнем! Корень всегда со значением, но здесь – нет значения!

Вася Воздушный:

– Дядя Смирницкий объяснил. **Баранина** – мясо **барана**, **зайчатина** – мясо **зайца**. Они различаются, вкус разный, корень **баран-**, **зайч(ат)-** и т.д. показывают разницу. **Бужен-** – тоже показывает, чем это мясо отличается, скажем, от свинины.

Нина:

– «Скажем»! От свинины отличается одними признаками, от баранины – другими. От конины – третьими. Что же, **бужен-** все эти признаки показывает? На самом-то деле никаких признаков не показывает!

Вася Воздушный:

– Но ведь есть в слове такой кусок: **бужен-**? Ведь есть? Куда ж его девать? – **-ин**(а) – суффикс; значит, перед ним корень! Всё! Ясно! И нечего меня мячом по затылку постукивать (Что-н. другое, спортивное). Возьму и обижусь.

– А ты не придумывай, будто то, что без значения, может быть корнем! Нет отношения к другим словам с таким же корнем, нет и значения!

Кто прав?

М. б., можно эту сценку сделать короче и необходимо – живее.

Это завязка. Никто никого не переспорил[6]».

Почему никто никого не переспорил? Потому что, не используя терминов, М.В. стремится показать важность для понимания языка «мышления отношениями».

«Все эти рассказики можно разбросать в общем тексте, объединив повторяющимся заголовком; напр.: «Про буженину и стеклярус».

---

[6] «Далее нужны (или не нужны?) жизненные сравнения. Найти бы для ясности. Вот **косынка**; можно ли считать, что ее изнанка – особая вещь? Не получилось…»

А тут еще пришла стрекоза, говорит: – У вас, сказывают, производным словам подарки дают! И я тоже производное слово! У меня суффикс **-оз(а)**! Мы с паровозом – односуффиксальники!

Тут все… (что? согласились? задумались? засмеялись? заспорили? махнули стрекозе руками: улетай?).

Ваш М.П.

Но может быть, весь этот «сюжет» и не нужен…

Еще один текст.

Конец. Нина – Вася пляшут, поют.

Нина – Васе:

– Ах ты, мой стеклярус!

Вася – Нине:

– Ах ты, моя Нина!

Не захотел ее называть буже.

Галантный».

Вариантов М.В. предлагал много. Вот и объединение *буженины* и *стекляруса*. Я радовалась шуткам, задумывалась. На что похоже производное слово в цепочке?

Следующая тема связана со структурой производного слова (В последнем издании учебника она отсутствует). Вариантов этого упражнения у М.В. было множество. Представим один:

«Кирилл Силачев говорит:

– Ты знаешь, какое сравнение мне пришло в голову? Вот едет паровоз. Ух, сила! Это корень. От него всё зависит. Без него поезд не поедет. Перед собой он толкает платформу – это приставка. За паровозом едет тендер, с запасом воды и угля. Почта – это связь. А зачем нужны окончания? Связывать слова в предложении. Этот вагон – окончание. Здорово?

Нина Конькова сказала:

– Здорово. А у меня другое сравнение. Представь: летний день. Окно открыто. На широкий подоконник от стекла упал отсвет – солнечный четырехугольник. И другая створка открыта, от нее – другой солнечный отблеск. Эти два световых квадрата сдвинуты, накладываются один на другой, один разрезает другой на части. И в языке так: производящее слово и производное накладываются друг на друга – вот тебе и членение!

– Неясно! – сказал Силачев.

– Летом? Когда солнце? И неясно? Ну, ты скажешь… – обиделась Нина.

А вы как считаете: какое сравнение лучше?

Далее: при объяснении, что такое агглютинация, побеждает, как будто, мнение Силачева.

Еще далее: при объяснении про **буженину** – видимо, побеждает мнение Нины».

Итак, в словах Кирилла Силачева дано строение производного слова. Пояснения М.В. ставят разные акценты в этих толкованиях.

Завершить статью я хотела бы рабочим письмом о разделе «Словообразование»:

«Учебник для 6 класса пестрит именами персонажей. Но персонаж в учебнике терпим только тогда, когда у него есть свой характер. Когда он действительно персонаж. Такими у нас выходят: Настя Кувшинчикова, Вова Бутузов и, может быть, Нина Конькова и Вася Воздушный (их надо доделать). Иногда может появляться невоспитанный Рогулькин. Но я против Силы Силачева и других, которые – только этикетки, наклейки без характеров. Или их роль отдайте самому автору, или введите их в характер (лучше – уже известных читателю персонажей, чтоб не пестрело в глазах).

До главки «Сложно-сокр. слова» (стр. 17 седьмой пагинации). Нет главки о сложно-сокращенных словах, т.е. таких, к-рые соотнесены со словосочетанием: (**землемер – мерит землю, водопад – падает вода, сине-зеленый – синий и зеленый**).

Стр. про **подушку** (без №). Зачем опять этот Сила Силачев, без характера, без своего поведения. И что это, рассказ про **подушку** – задание? (Персонажи у нас только для заданий). В чем оно? Если рассуждение, теория, дайте от имени автора.

Очень хорошие главы об изменениях в строении слова и о словообразовании в поэзии. Но вывод я бы сделал более… диалектичным! Поэты не крушат законы языка, а творчески их используют, преобразуют по законам своего творчества.

В целом получилось за-хва-ты-ва-ю-ще интересно… М.В.П.»

Библиографический список

1. Русский язык. 6 класс / авторы: Е.В. Красильникова, Л.Н. Булатова, Н.Е. Ильина, С.М. Кузьмина, Т.А. Рочко, И.А. Крупская ; под ред. М.В. Панова. М., 1997.

Л.Б. Парубченко

Уроки Михаила Викторовича Панова

Отношение к слову, бескомпромиссность, достоинство, положительный взгляд на вещи, культура, Панов-ученик, Панов-учитель.

Abstract. The author confides the experience of getting to know the great scientist, artist and man.

> Я видел великих ученых, известных всему свету. И в то же время я не видел великих: все они были скромнее самых маленьких, и свет величия падал на них только потому, что они ближе других стояли к источнику света.
>
> *М. Пришвин*

В первый раз я увидела М.В. Панова в феврале 1970 г.: он пришел к нам на первый курс Московского университета читать фонетику. Михаил Викторович покорил нас с первой же лекции. Красотой живой мысли и слова. Блистательным остроумием – его шутки я записывала на полях лекций и перечитываю до сих пор. Собственным, глубоко личностным, интимным интересом к предмету. Подчеркнуто-уважительным отношением к аудитории. Убедительностью Истины. Уже после окончания университета я читала дискуссии, в которых «московская» фонология отстаивала свои позиции, и изумлялась тому, что, оказывается, не для всех истина то, что звуки объединяются в фонемы по функциональному, а не по звуковому признаку. Не для всех истина, что буквы обозначают в русском языке именно фонемы, а не что-нибудь другое. Это было именно изумление: а как же иначе, разве можно иначе? Такова была сила теории и такова была сила и убежденность лектора. Я и сейчас не понимаю, как можно иначе, не понимаю уже сорок лет.

Потом была работа в Алтайском университете, а тогда цены на самолет были таковы, что я могла каждый год летать в Москву. И всякий раз я приходила в университет и слушала лекцию Михаила Викторовича – ту, которая стояла на тот момент в расписании. А потом была аспирантура, и тут уж я снова слушала и записывала его: «Основы синтаксиса», «Поэтику»…

И снова то, что я слышала, запоминалось на всю жизнь. Например: абсолютное недоступно науке. Не может быть абсолютно

прямой линии. Я возьму тонкий-претонкий карандашик, говорил Михаил Викторович, и внутри этой прямой линии проведу кривую, волнистую. А если вы возьмете такой же тонкий карандашик и им проведете прямую, то я возьму еще более тонкий и все равно внутри этой тонкой прямой линии проведу еще более тонкую – кривую. Абсолютное недоступно науке, говорил он, но оно доступно искусству. Храм Афины, Парфенон, который вот уже два с половиной тысячелетия поражает мир гармоничностью, красотой форм и безупречными пропорциями, на поверку оказался геометрически неправильным (колонны, кажется, не совсем параллельные и не равной толщины). И вот именно благодаря этой-то неправильности и возникает изумительное впечатление абсолютной пропорциональности, гармонии и красоты. Абсолютное недоступно науке, но доступно искусству. Искусство выше науки – это запомнилось и греет всю жизнь.

На всю жизнь запомнились лекции о Пушкине, которые Михаил Викторович начал с частушки:

Алексан Сергеич Пушкин,
Что ж ты с нами не живешь?
Сочинял бы ты частушки,
Чтоб их пела молодежь.

И откомментировал: «Пушкина любят все. Пушкина любят немногие. Немногие поняли пушкинский стиль». Что я вынесла из лекций М.В. Панова о Пушкине? Человек – бесконечная ценность Вселенной, вот что. Толстой и Достоевский стремились обвинить, говорил Михаил Викторович, и у них главный образ – кающегося. А Пушкин стремился оправдать. Он и Сальери не обличает, а оправдывает, ведь гений приносит с собой не только дары, он и уничтожает – вспомним монолог Сальери. Трагедия Сальери – это трагедия полуталантливости, и Пушкин в эту трагедию вошел, он ее понял, и он Сальери оправдал. Это очень характерно для позднейшего Пушкина, – говорил Михаил Викторович, – он рисует героя психологически ничтожного (вспомним «Повести Белкина»!), но не отказывается от него, он хочет понять его как *создание Божие.* В каждом человеке прозревается *вечное*, общечеловеческое, в этом-то и состоит, – говорил он, – «эта лелеющая душу гуманность» Пушкина, о которой так хорошо сказал Белинский.

И Панов – лингвист! – показывал нам, «как сделана гуманность» (его выражение) в произведениях Пушкина. Он говорил

о принципе «двойного взгляда», когда сквозь одно просвечивает другое, когда, с одной стороны, дается обыденная действительность, а с другой – оценка этой непритязательной действительности как полноценного представления жизни. Это как два наброска у художника Александра Иванова: рука античной статуи – и живая рука, потом одно накладывается на другое.

Как соотносится сиюминутное и вечное на звуковом уровне? Обычная речь поднимается до речи, которая поется – Михаил Викторович анализировал соотношение в поэзии Пушкина говорно́го стиха, тактовика – и напевного, стопного, метра, и показывал, что у Пушкина сквозь стопную организацию ясно просвечивает тактовая, «сквозь одну ясность просвечивает другая ясность». Он показывал, что пушкинский ямб, с его пиррихиями, – это *преображенная* бытовая речь.

На словесном уровне этот «двойной взгляд» выражается в игре эпитета и определяемого слова: если определяемое предметно, то эпитет переводит его в область отвлеченного, если определяемое отвлеченно, то эпитет предметен: «*И шутки злости самой черной писала прямо набело*».

И на сюжетном уровне. «Капитанская дочка». Незатейливый герой: голубятня, пенки от варенья (в жениховском-то возрасте!), образование от Бопре, карты, стишки («*Мысль любовну истребляя...*» – неужто Пушкин-то не мог Гриневу стишок получше сочинить?!) – стишки эти впоследствии очень хвалил опять же не кто-нибудь (не Державин!), а Сумароков. Гринев – Митрофанушка, очень прозаический герой, глуповатый, недалекий – ну, допустим, по сравнению с Чаадаевым, – пояснял Михаил Викторович. И вот этого-то незамысловатого героя Пушкин вводит в великие исторические события. Простая личность – и героический сюжет. Так накладываются друг на друга, так просвечивают одно через другое обыденное – и *вечное*, так получает свое высшее оправдание дольний мир. И лектор соединял для нас в стройную систему уровни своего анализа, его начало и конец: сюжету, говорил он, отвечает стопный ямб, тактовик – персонажу.

И Сальери оправдан, и Петруша Гринев – создание Божие... Человек – бесконечная ценность Вселенной. «Сегодня *мой* Панов будет читать *мне* о *моем* Пушкине»,– говорила я, уходя, соседке по общежитию. До личного знакомства с М.В. Пановым оставалось 9 лет, и читал он не только мне – все помнят, что на эти лекции надо было приходить заранее, чтобы занять место – яблоку негде было упасть в аудитории 1060 на Вернадском проспекте, люди толпи-

лись даже в коридоре, у каждой из двух дверей. Но сила научной истины и красота филологического анализа были таковы, что то, что говорил о Пушкине Ученый, воспринималось как общечеловеческое и становилось значимым именно для тебя. Лекции Михаила Викторовича Панова о поэзии были счастьем.

В августе 1989 г. Е.В. Красильникова представила меня М.В. Панову, и отсюда пошел счет новым урокам, которые я получала уже в личном общении с Учителем: в библиотеке, в перерывах между его лекциями, на учительских семинарах, у него дома.

ОТНОШЕНИЕ К СЛОВУ. Пожалуй, самое первое открытие, которое я сделала в личном общении с М.В. Пановым, – он не говорит лишних слов! В его языке нет слов случайных, или праздных, нет слов, не наполненных сильным, предметным смыслом. У него, как мне вспоминается, практически не было и этикетных слов, потому что, кажется, не было этикетных ситуаций, легковесных, не наполненных серьезным содержанием отношений. И слова, и ситуации, в которых эти слова говорились, имели прямое, непосредственное, «безусловное», в бахтинском смысле, значение. «Да – да, нет – нет, а что сверх того, то от лукавого».

Отношение к слову было сознательным: я не раз слышала от него урок, который им, студентам Московского городского педагогического института, дал А.Б. Шапиро: «Вы должны говорить хорошо! Вы – соль земли. Если соль потеряет силу, то чем сделаешь ее соленою?...» и т.д. Это обязывало и собеседника: «неправильное» слово – несообразное с ситуацией, неэстетичное, как и неверный поступок, я переживала потом, как болезнь.

Еще вспоминается – о цене слова, – как в одну из первых встреч у него дома я, прощаясь, пожелала ему здоровья и добавила от имени алтайских учителей, которые учились в университете по его учебнику, а теперь работают в школе по учебнику под его редакцией: «Мы Вас очень любим». Михаил Викторович даже изменился в лице, сжал мою руку двумя руками и сказал, глядя прямо в глаза, серьезно, твердо и растроганно: «И я вас тоже очень люблю и ценю, передайте это алтайским учителям». Передала.

БЕСКОМПРОМИССНОСТЬ. М.В. Панов рассказал однажды, как он решал вопрос о том, принять или не принять приглашение читать лекции студентам Православного университета: «Я им сказал, что я христианин, но верую не по-церковному». – «Ничего, это нам подходит», – ответили они. Однако Михаил Викторович продолжал сомневаться и спросил совета у В.А. Белошапковой, которую он считал воплощением совести и благородства. Вера Арсень-

евна сказала, что приглашение нужно обязательно принять, потому что студенты Православного университета должны быть не только верующими, но и знающими. Только после этого он начал курс.

М.В. Панов был абсолютно неконъюнктурен. Он любил и очень ценил Маяковского, не обращая внимания на кучу уничижительных публикаций о нем, вывалившихся откуда-то, «как только грянула свобода». С болью говорил о Чернышевском, о его духовном подвиге и о том, как несправедлива к нему современная печать. «Я хорошо служил России, и заслуживаю благодарной памяти», – такой плакат я повесил бы вдоль классной доски», – сказал он, и голос его задрожал. С осуждением рассказывал о журналисте, который упрекал Н. Эйдельмана за то, что тот «не перестроился», т.е. не отреагировал на смену политического курса в 80–90-е гг. и продолжал хорошо думать о декабристах и плохо – о Николае I.

Однако, если дело касалось не принципиальных вещей, «не стратегии, а тактики», Михаил Викторович мог и «слукавить». Он рассказывал о том, что, когда издавал «Историю литературного произношения», редактор задал ему вопрос: «А кто это: *Гэ Гэ Шпет*?» – «А это немецкий философ 19-го века». – «А, ну тогда ладно». И веселый рассказ о советских временах, когда был список «рекомендованных» для учебников авторов текстов, а Михаил Викторович придумал и вставил в учебник свои примеры, но приписал их Фадееву и Серафимовичу: «Подкузьмил».

ДОСТОИНСТВО. Как-то сказал, не помню, по какому поводу, о тех, кто режет сиденья в трамваях, что это люди без достоинства. Потому что они это делают тайно, украдкой, чтобы никто не увидел. А человек с достоинством ничего не будет делать трусливо, скрываясь. Это запомнилось.

И еще рассказ, за первую часть которого, сказал Михаил Викторович, ему стыдно, а за вторую (помолчав) – нет. О том, как он, после очередной прогулки по лесу, увидел на трамвайной остановке, на земле, много рассыпанных денег. Может быть, кто-то доставал что-то из кармана – и целая россыпь радужных десяток на земле (дело происходило в советские времена, и это были большие деньги). «Первым моим побуждением было собрать их, – сказал он, – но я остановился. – Что ты делаешь! – сказал я. Ведь это не твои деньги, это не ты их рассыпал, какое ты имеешь право их брать!» Я многим пересказывала потом этот случай, и все – все! – признавались, что на его месте взяли бы. Да и я взяла бы. Во всяком случае, до этого урока М.В. Панова – урока достоинства.

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ВЗГЛЯД НА ВЕЩИ. Однажды при мне М.В. Панов и Е.В. Красильникова обсуждали учебник для 6 класса. В него были введены новые персонажи: Нина Конькова и Вася Воздушный, вместо прежних Насти Кувшинчиковой и Вовы Бутузова. Придумывались всякие веселые ситуации для введения лингвистических тем. Я высказала мнение о том, что некоторые диалоги персонажей учебника для 5 класса кажутся детям надуманными, персонажи – несовременными, и дети, бывает, даже воспринимают их враждебно. Напомнила опыт С.А. Рачинского: в его школе «не пошел» «Родной язык» К.Д. Ушинского – крестьянским детям он казался ребячливым. Михаил Викторович спросил меня: а какие сейчас дети? Это было время, когда и на телевидении, и в печати были сняты все нравственные ограничения, и я сказала первое, что пришло на ум: сейчас все парты в школах исписаны словами, значение которых я узнала на 1 курсе, читая «Золотого осла» Апулея. Михаил Викторович помолчал и ни с того ни с сего, как мне показалось тогда, стал рассказывать о каком-то журналисте, который воскликнул в газете: «У кого из нас не висел дома портрет Сталина!». – «Свидетельствую: у моих родителей не висел, – сказал Михаил Викторович, – и не мог висеть. Они были верующие, висела икона».

Долго не могла я взять в толк: при чем тут, в нашем разговоре о том, каким должен быть учебник и какие сейчас дети, – при чем тут журналист со Сталиным? При неслучайности-то любого слова Панова! И только потом – может быть, полгода спустя – догадалась: Михаил Викторович увидел, что я строю свои обобщения (в данном случае о детях) на основе отрицательного. Огорчился, задумался. И вспомнил другой пример такого же, неправильного обобщения и заговорил об этом.

Примеров, когда сам Панов выносил свои заключения на основе положительного, а не на основе недостатков, можно привести много. У А.М. Пешковского есть учебник для школы, менее известный, чем «Наш язык», он называется «Первые уроки русского языка» и написан в соавторстве с учительницами М.А. Андреевской и А.Г. Губской, 1 издание – 1928, последнее – 1931 г. Первое издание мне пока не удалось найти нигде (в библиотеке Ушинского объяснили, что оно, видимо, попало в список книг, подлежащих уничтожению в 30-е гг.). Издание 1931 года, «совершенно переработанное», как значится на титуле, ужасает качеством текстов: об успехах коллективизации и индустриализации, о пионерах, которые борются за социалистическое отношение к труду, воюют

с кулаками, рапортуют конференции и т.п. Проза перемежается стишками, наподобие: «*Я – сын трудового народа. Если осмелится враг напасть, Я жизнь отдам за свободу, Я кровь отдам за советскую власть...*» и т.д. И это при том, что А.М. Пешковский был чрезвычайно взыскателен к языковому материалу учебников! В предисловии к 1-й части книги А.М. Пешковского «Наш язык» (1922 г.) есть загадочная фраза: «*В силу объективных условий момента некоторые основные, с точки зрения автора, общественно-воспитательные элементы не могли быть им сюда включены, и об этом он считает своим нравственным долгом предуведомить читателя*». В связи с этим М.В. Панов передавал рассказ И.А. Василенко, которому А.М. Пешковский говорил, что считает главным грехом своей жизни, что ему пришлось убрать из книги «Наш язык» рассказы и притчи из Евангелия.

Другой пример. А.М. Пешковский редактировал книгу И.Р. Палея «От станка к книге» 1925г., в которой автор применил дорогой Пешковскому интонационный метод, и в заметке «От редактора» предупредил: «*От редакции собственно-литературного материала я по многим причинам должен был категорически отказаться, ограничив свое участие исключительно грамматической стороной*» [Пешковский 1925: 6. – Выделено мною – *Л.П.*]. А литературная часть в этой книге – все те же политизированные тексты и стишки, в духе: «*Мы с тобой родные братья: Я – рабочий, ты – мужик, Наши крепкие объятья – Смерть и гибель для владык*» и т.п. Как мог щепетильный и бескомпромиссный Пешковский допустить в своем собственном учебнике чудовищный не только с эстетической точки зрения, но и по самому содержанию своему языковой материал? Когда я задала этот вопрос Михаилу Викторовичу, он ответил: «*Значит, ничего не мог сделать*».

О выступлении Р.И. Аванесова против В.Н. Сидорова в 1950 г., после выхода статьи И.В. Сталина по языкознанию. Некоторые считали тогда, что Аванесов чуть ли не специально подвел Сидорова под топор, указав на то, что Сидоров исправляет Сталина. Панов думает по-другому: «*Нет, Аванесов был не такой. Просто он был ученый-недотепа. Вот я сам ученый-недотепа, могу что-нибудь ляпнуть, и для ученого это обычно, и он ляпнул. Ничего вредного не хотел*» [Беседы 2001: 492].

О заключенных-лингвистах, которые под пытками давали ложные показания против своих товарищей. М.В. Панов в рецензии на книгу Ф.Д. Ашнина и В.М. Алпатова «Дело славистов» как достоинство этой книги отметил, что авторы не судят тех, кто не выдер-

жал пыток, и цитирует слова авторов об одном подследственном: «*Не надо только ставить ему в вину его грех, своей трагической судьбой он с лихвой искупил его*» [Панов 1996: 154]. И сам Михаил Викторович не обвинял, он оправдывал. Как Пушкин.

О В.Н. Сидорове: Панов считал важным отметить, что Сидоров, критикуя какую-либо теорию, вначале ее улучшал, исправлял ошибки, и только потом показывал, что и в таком виде она не может быть принята [Панов: Лекция 4][7].

Об орфографии: «И все-таки она хорошая!»

О войне. Михаил Викторович называл свою жизнь чересполосицей: светлая полоса – темная полоса. Война была – светлая! Лейтенант Панов командовал истребительным противотанковым взводом. «*Ребятки мне попались хорошие, – говорил он, – начальство не донимало – что ему, начальству, делать на передовой! Веселое все-таки было время!*» Между тем стихи М.В. Панова о войне говорят не только о веселом. «Крутизна» – о том, как наши расстреляли семнадцатилетних новобранцев за дезертирство. «После боя (раненый)» – о том, что солдаты гибли из-за тупости и «послушного лакейства» командиров... Я спрашивала его, были ли у него на войне конфликты с командованием, удавалось ли не бунтовать? Конфликтов не было. Эта бесконфликтность, я думаю, тоже проявление положительного взгляда на вещи.

Однажды я рассказывала Михаилу Викторовичу об открытиях, которые пережила, изучая лингвистов-методистов 20-х гг.: А.В. Миртова, Д.Н. Ушакова и др. (в 20-е годы меня отправил сам Михаил Викторович). Одно из таких открытий – «положительный взгляд на вещи» в обучении орфографии, т.е. такая установка, при которой в фокусе внимания не ошибка, а правильное написание. Это выражается, например, в том, что упражнения, предупреждающие ошибку, предпочитаются контролирующим; в том, что исключаются задания с пропущенными буквами и др. «*Действительно, современные учебники учат пессимизму*, – отозвался М.В. Панов, – *главное содержание занятий – сделать ошибку и получить за нее нахло-*

---

[7] Здесь и далее цитируются лекции спецкурса «Лингвистика и преподавание русского языка в школе», прочитанного М.В. Пановым в 1995/96 уч. г. в Московском Открытом педагогическом институте. Спецкурс записан на магнитную пленку А.Э. Цумаревым, расшифрован и подготовлен к печати автором настоящей статьи; в 2003–2007 гг. опубликован еженедельником «Русский язык» под названием «Преподавание русского языка в школе» (название изменено по желанию М.В. Панова). (Везде разрядка публикатора. – *Л.П.*).

бучку. Да, правильный взгляд на вещи – взгляд положительный. И в современной действительности много положительного».

Одно из моих открытий: Панову нельзя жаловаться. Но не потому, чтобы он был нечуток или равнодушен к чужой беде, – просто не было такого контекста в общении с ним, в котором сетования были бы уместны: Михаил Викторович всегда вел беседу так, что для рассказа поневоле выбиралось хорошее. Я думаю, у него попросту не было «валентности» на плохое, он сам был обращен к положительному, доброму, светлому, и «выправлял» – сознательно или непроизвольно – других.

Я спросила как-то Михаила Викторовича, когда мы, в апреле 1996 г., шли после его лекции к трамвайной остановке, что он больше любит: весну или осень? Ответ: «*Весну. И осень. И еще лето*». Своим гостям – ученикам, друзьям – предлагал: «*Нарисуйте весну*». Или: «*Нарисуйте радость*».

Михаил Викторович берег от черных мыслей других. На одной из лекций в Московском Открытом педагогическом институте в 1996 г. он поразил меня фразой: «*Вот когда мы с вами встретимся лет через 15...*». Михаилу Викторовичу было тогда 76, он не очень хорошо себя чувствовал и вряд ли был уверен в возможности такой встречи, и тем не менее сказал именно так.

Устремленность в будущее была во всех его разговорах: «*Когда вышла моя книга 67-го года, Реформатскому она очень не понравилась, и он мне прислал открытку: «Некрасивые теории не бывают верны». <...> На самом деле у меня теория некрасивая, в смысле том, что она громоздкая. Я жду: придет кто-то, кто сделает какой-то следующий шаг, что-то извлечет из нее, то, что будет плодотворным. Приди, незнакомец! А может, я и сам сделаю шаг, пока я еще не умер*». [Лекция 4] Мне рассказывали навестившие его в больнице месяца за два до кончины, что и там он говорил о своих дальнейших научных планах.

КУЛЬТУРА. «Положительный взгляд на вещи» определял и стиль научной работы М.В. Панова. Часто пишут так: обнаруживают какой-либо недостаток, брешь в труде предшественника и на этом строят собственное исследование. Михаил Викторович брал у предшественников положительное, здоровое – и продолжал, развивал его. «*Уклонися от зла и сотвори благо…*»

Культура стоит на традиции. Михаил Викторович был культурен в высшем смысле этого слова. Именно поэтому он был очень внимателен к авторству, ведь любая идея имеет начало в глубине веков. М.В. Панов оживлял эти древние голоса. Он своими руками

соединил звенья разорванной цепи истории русской науки. Исторической особенностью отечественного языкознания было единство академической науки – и средней школы. Начиная с А.Х. Востокова, Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, ученые-лингвисты были авторами школьных учебников и сами учили детей. С приходом в науку Ф.Ф. Фортунатова, И.А. Бодуэна де Куртенэ и их учеников открылась самая светлая страница в истории русской школы – 20-е годы. XIX в., когда ученые, имена которых – история и слава отечественной науки, работали для школы: Д.Н. Ушаков, А.М. Пешковский, М.Н. Петерсон, Н.Н. Дурново, Л.А. Булаховский, А.Б. Шапиро, А.М. Земский, Р.И. Аванесов, В.Н. Сидоров, С.И. Абакумов, А.В. Миртов, В.А. Малаховский и многие другие. Ученый и школьный учитель совмещались в одном лице: учитель учил, а ученый писал для этого учебники, сборники упражнений, методические разработки и – часто уже после этого – собственно научные исследования. 20-е годы – время, которое Михаил Викторович называл *ренессансом* школьной учебной литературы, *цветением педагогической мысли*. В начале 30-х, после известного постановления ВКП(б) о введении единого стандартного учебника, ренессанс закончился; живая наука стала вытесняться псевдометодологической схоластикой. Однако в начале 70-х, под руководством М.В. Панова, началась работа над новыми учебниками для школы – такими, которые бы не противоречили науке. Сегодня они изданы, и по ним преподают. Оборвавшаяся традиция восстановлена.

Культура – это преемство. Поэтому для М.В. Панова очень значимыми были понятия *учительство–ученичество*. Он любил своих учителей: А.М. Сухотина, В.Н. Сидорова, А.А. Реформатского, А.Б. Шапиро, Р.И. Аванесова – и был благодарным учеником. Он вспоминает о своем «*первом и главном*» учителе А.М. Сухотине: «*Рассказывая об учении Соссюра, он поведал нам и о том, как была создана его книга: по записям студентов. А.М. сказал, как будто немного смущаясь: – Вот и вы... получше записывайте. Может, потом выйдет книжка. Мы все... я и мои товарищи по кафедре... многое по-своему о языке передумали. К Соссюру и близко, и не близко. Надо постройку закончить. Спорим. Рассуждаем. Должно получиться*» [Панов 1988: 35]. Михаил Викторович «хорошо записывал»: он много сделал для сохранения памяти о своих учителях, для развития и распространения их учения: в научных трудах, в лекциях, в рассказах.

Что больше всего поражает в отношении М.В Панова к учителям? Послушание и скромность. «*С Аванесовым был разговор такой: принес ему часть диссертации, думаю: ох, наверное, похвалит! Прихожу через несколько дней – а там у меня страниц сорок написано. <...> Пришел я к нему. На что-то надеясь. На кафедру к нему. Он подает мне мои сорок страниц, говорит: «Через две недели вы это превратите в десять страниц». Все! Разговор окончен! Что ж, пришлось превращать в десять страниц. Но я тоже, хотя вообще человек простодушный, но тут у меня хватило хитрости отдельные куски выбросить, в смысле: а я их потом опять дам, в другом месте диссертации. Но в общем – учитель велит – я его слушаюсь*» [Лекция 4].

Михаил Викторович никогда не соизмерял себя со своими учителями, хотя сделал он в науке, конечно, больше, чем они (думаю, он не на шутку рассердился бы, если бы кто-то решился ему это сказать). Они – Учителя, а он – ученик, и это – навсегда, и в этом – радость: «*Реформатский сам признавал меня своим учеником. Есть такое высказывание: «ученик» говорит не ученик, а учитель. То есть признавать учеником должен учитель, а не сам ученик. Так вот, Реформатский меня сам не раз называл: «мой ученик Панов»* [Там же]. О Сухотине: «*... Передавал моим родителям (когда я был уже в армии), что он хочет узнать мой войсковой адрес, чтобы со мной переписываться. Это для меня очень дорого... не забыл меня*» [Беседы 2001: 485]. В ученичестве своем М.В. Панов был послушен и смиренен, и в этом снова великая культурная традиция: «*Ученик не выше учителя…*»

Сам Михаил Викторович был учителем изумительным. Я даю иногда своим студентам слушать его лекции и потом спрашиваю о впечатлениях. Первое из таких впечатлений: «Панов любит студентов». На лекциях Михаил Викторович говорил не о любви, а о лингвистике и преподавании русского языка, откуда возникло такое впечатление? Очень бережное, деликатное и отечески-заботливое отношение к аудитории: «*Вот у Юрия Олеши такие неожиданные начала могут быть. А скажем, у Константина Симонова не могут, потому что он любил прозу такую, скажем (может, я и обижу вас), – Симонов любил серенький язык*» [Лекция 7]. «*Прежде чем перейти к существительному, я дам вам возможность немножко побегать и согреться*» [Лекция 5]. В отношении Михаила Викторовича к студентам была теплота большого, сильного человека и та самая пушкинская «лелеющая душу гуманность».

М.В. Панов много работал для детей, и делал это с любовью. У него почти нет в лекциях (и не было в разговорах) официальных: *школьник*, *ученица*, вместо этого – *детишки*, *мальчишечка*, *девчоночка*: «*И детишки будут думать. Это трогательное зрелище: как мальчик или девочка задумались...*» [Лекция 7]. «*Здесь мальчишечка или девчоночка должны сказать, что все слова, у которых есть значение наклонения, ну непременно обозначают действие!*» [Лекция 5]. При этом он относился к детям серьезно-уважительно, и очень считался с ними: «*Между прочим, я думаю, что детей в 5–6 классе нужно звать по именам. Это я каюсь в своих грехах. Я, разгильдяй, учеников называл по фамилиям. Это настолько гнусно, что если я попаду на тот свет (в чем у меня уверенности нет, но опасение есть), то меня, за то, что я так официально называл детей – детишки маленькие, а я: «Николаев! Сергеев!» – вместо того, чтобы сказать, ну хотя бы: «Коля Николаев»... Я думаю, что, с одной стороны, вы не можете навязываться к ним в дружбу – они не ваши дети, они чужие дети, поэтому – сочетание имени, которое говорит о том, что вы к ним относитесь как к детям, – с фамилией, которая говорит о том, что ваши отношения официальные и не родственные…*» [Лекция 2].

Второй отзыв моих студентов, слушавших запись лекций М.В. Панова, – «Панов хочет быть понятым». А вот его собственное тому подтверждение: «*Учебники пишут взрослые тети и дяди, а они в ребячью жизнь войти не могут, они не могут мыслить, как нужно, ч т о б ы д е т я м б ы л о у д о б н о п о н и м а т ь. А вот мы с вами будем писать учебник, о ч е н ь п р и г о д н ы й д л я д е т с к о г о п о н и м а н и я*» [Лекция 5].

Михаил Викторович подарил мне две книги «Нашего языка» А.М. Пешковского. На некоторых страницах – его пометы. Вот §97: «***Как объяснил Мише учитель слоги и ударения.*** *... Надо вот что сделать: зажечь свечку, свернуть тетрадку в трубку и с к а з а т ь ч е р е з э т у т р у б к у н а с в е ч к у к а к о е - н и б у д ь с л о в о. От каждого слова свечка будет мигать, только по-разному...*» [Пешковский 1922: 91–92. Разрядка моя – *Л.П.*]. Весь текст помечен двумя вертикальными линиями, выделенные слова подчеркнуты волнистой, и на полях – почерком Панова: «*Коряво и сильно, как у Л.Н.Т.*» – т.е. как у Л.Н. Толстого. Михаил Викторович восхищался стилем рассказов в учебниках Толстого, наизусть цитировал его притчу о слепом с фонарем: «*Идет ночью слепой и несет лампу. – Вот глупый слепой: сам слепой, а лампу несет!* («Какие сильные фразы, неправильные и сильные!»). *А он го-*

ворит: – Я потому лампу держу, чтобы не налетели на меня зрячие и не свалили с ног долой». («Какая энергия, какая динамика!»).

«Коряво и сильно», как Толстой, пишет сам Панов – «*чтобы детям было удобно понимать*». Его определения – предметны, они как будто вырастают из самого языка: «*Позиционные чередования есть в морфонологии. Что такое морфонология? А это как раз* ***друг – друзья****, чередования, которые бывают непоследовательно. И определяются грамматической позицией*» [Лекция 8].

«*Вы на доске пишете:* ***вода, воды*** *– и говорите: эти слова, эти две формы отличаются только грамматически. Подчеркните грамматическую часть. Они подчеркивают окончания. Мы возобновили в памяти учеников, что такое грамматика – это всякие окончания, попросту говоря*» [Лекция 5].

Вот он критикует определение детерминантов и дает свое: «*Эти слова совершенно бессодержательны – «относятся ко всему предложению». <...> Если вы готовите учеников в вуз, конечно, надо сказать: «относятся ко всему предложению». <...> Но для души это не нужно. Достаточно, что грамматическое значение такое: «особо важная часть предложения». «Часть предложения» – это грамматическое значение. Средство выражения: «в начало подтащили»* [Лекция 7].

Предметность – так хочется определить главную особенность учебного (и научного!) стиля М.В. Панова. Это означает: каждое слово опирается на языковой материал, каждый вывод оправдан языком. Противоположная манера – схоластичность.

Другая яркая черта лекторского языка Панова – метафоричность. Сам язык для него – живой: «*Почему распространенное определение (согласуемое) после определяемого слова обособляется? А чего это его понесло сзади стоять? Определение имеет место впереди. А если его понесло назад – то это указание на его особую синтаксическую функцию. <...> ...Встало сзади определяемого слова и говорит: а я немножко сказуемое*» [Лекция 7].

Образы сильнее доводов (искусство выше науки!), и Панов усиливает образами логический аппарат исследования. Метафоры и сравнения акцентируют закономерности, уточняют научные выводы: «*Как наглядно можно представить себе позиционное чередование, я уже показал на* ***гусенице–куколке–бабочке****: они очень разные, они ряд каких-то чередующихся во времени стадий, но с другой стороны, – это целостность и единство: существо-то одно! Если вы люди верующие, то можно вам сказать: это одно Бо-*

жье созданье. Бог не создавал сначала гусеницу, потом, подумав, куколку, потом, подумав, бабочку – это одно создание» [Лекция 3].

Уже писали и говорили о том, что характерная особенность научных (и учебных!) текстов М.В. Панова – юмор. При этом остроумны не только слова М.В. Панова, но и ситуации, которые он создает. Вот Михаил Викторович организует эксперимент: «*Читая, мы скользим глазами по строчкам. Но скольжение не ровное, а с остановками. Это можно заметить самим. Возьмите страничку какого-нибудь текста; в центре вырежьте небольшое отверстие (с горошину). Попросите кого-нибудь читать этот текст, а сами сядьте перед ним, держа лист руками вертикально – но удобно для читающего. Сами смотрите с другой стороны через вырезанное отверстие, вплотную приблизив к нему свой глаз. Вы увидите, что глаз читающего движется как бы толчками, перебежками, иногда возвращаясь назад и снова с остановками перебегая вперед. Остановки называют паузами фиксаций*» [Панов 1964: 22].

А вот он приглашает студентов к наблюдениям над языком: «*Это было какое время? Американцы стали пускать на территорию Советского Союза шары с записывающей радиоаппаратурой. И, разумеется, это вызывало возмущение, и я тоже возмущался: как это, на территорию чужого государства запускают какие-то шпионские шары?! Я сказал как-то студентам: «Вот, запускают шары...» Пришел в возмущение, даже кулаком поработал, сказал: «Это безобразие! Глубоко возмутительно! Но мы с вами филологи, у нас еще другой интерес, филологический: вы по радио сотни раз слышите – шары, шары, шары. Послушайте, какое произношение преобладает: ушаковское «шыры» или новое «шары»? Боже мой! Как курс грохнет: «Га-га-га-га!» Им показалось, что надо только пребывать в состоянии политического ожесточения*». [Беседы 2001: 509].

И приходит в голову: а какой же – при такой-то остроте ума – была острота глаза Михаила Викторовича! Как же много он знал о нас – тех, кто был ему знакóм, пользовался его гостеприимством! Знал такого, чего мы и сами в себе не подозревали! Видел в нас «духовными очами»! И какую великую ответственность нес за это свое духовное зрение, ответственность за всех нас! И как он эту ответственность оправдывал!

Бесконечная доброта, щедрость, внимательность и терпимость – вот чем дарил нас Михаил Викторович Панов. Вокруг него была особая, неповторимая атмосфера высокой духовности, творчества, теплоты, любви и радости. В его присутствии переставала болеть

голова. Общение с ним исцеляло не только телесно: уходила тоска; душевная смута и безнадежность сменялись ясностью, желанием работать, радостью и верой. *Возрождение* – так можно точно определить состояние, которое всегда возникало после встреч с ним и долго-долго жило потом в душе. В дни первой Фортунатовской конференции, после визита к М.В. Панову, мне приснился сон: Михаил Викторович развешивает красивые живые фонарики-светлячки, а я ему помогаю. *Просвещение... Свет...*

Случилось так в моей жизни, что все, что я узнала хорошего – о Добре, Красоте, Истине, Правде, – я узнала от Него или благодаря Ему. Вечная память светлому Учителю…

Библиографический список

1. Беседы с Михаилом Викторовичем Пановым // Жизнь языка : сб. ст. к 80-летию Михаила Викторовича Панова. М., 2001. С. 483–524.
2. Панов М.В. Рецензия на книгу: Ф.Д. Ашнин, В.М. Алпатов «Дело славистов. 30-е годы. М., 1994. 286 с. // Вопросы языкознания. 1996. №1. С. 154–159.
3. Панов М.В. Воспоминания об Алексее Михайловиче Сухотине // Памяти Алексея Михайловича Сухотина (К 100-летию со дня рождения). Институт русского языка АН СССР. Проблемная группа по экспериментальной и прикладной лингвистике. Предварительные публикации Вып. 182. М., 1988. С. 21–37.
4. Панов М.В. И все-таки она хорошая! Рассказ о русской орфографии, ее достоинствах и недостатках. М., 1964.
5. Панов М.В. Преподавание русского языка в школе // Русский язык. Еженед. газета объединения пед. изданий «Первое сентября». Лекция 1: 2003. №33; Лекция 2: 2003.№32; Лекция 3: 2004. № 3;. Лекция 4: 2004. №№11, 15, 19; Лекция 5: 2004. №№30, 31; Лекция 6: 2005. №13; Лекция 7: 2005. №14; Лекция 8: 2006. №1; Лекция 9: 2007. №№19, 20.
6. Пешковский А.М. От редактора // И.Р. Палей От станка к книге. Вып. 1. М., 1925. С. 6.
7. Пешковский А.М. Наш язык : учебная книга по грамматике. Вып. I: Интонация, ритм, звуки. М. ; Л, 1922.

Л.А. Попова

…И прекрасен, и добр, и свят…

Научное языкознание в школе, игра в обучении, учить думать с помощью языка.

Abstract. The author tells about meeting with M. Panov on lectures for teachers working with textbook edited by him.

В моей жизни было несколько событий, которые оказались важными, даже больше – судьбоносными для меня как человека и учителя. Одна из них – встреча с доктором филологических наук Михаилом Викторовичем Пановым, блестящим ученым-языковедом, прекрасным человеком. Она состоялась в Москве, в апреле 1993 г. на курсах для учителей русского языка, работающих по школьному учебнику под редакцией М.В. Панова.

В аудиторию неторопливо вошел мужчина в годах, невысокий, плотный, чуть сутуловатый, такой, о каких говорят «свежий старик». Безупречно отутюженный строгий костюм, белоснежная рубашка, галстук, уверенная манера держаться, которая выдает опытного лектора, мягкая улыбка и приветливое «Здравствуйте, коллеги!» – вот первое впечатление от встречи. И сразу: «Что главное? Научить думать! Как научить? С помощью языка. Язык мудр, он прививает желание думать. А чтобы научить, должна быть хорошая теория, она должна учить сомневаться, открывать…» Записываю торопливо, стараясь ничего не упустить, как будто чувствую, что потом буду возвращаться к этим записям часто, вспоминать то необыкновенное ощущение, которое возникло тогда в душе, – удивительное доверие к каждому слову, потому, что сама об этом думала уже не раз, а теперь узнала свои мысли, воплощенные в слове.

Мягко, вежливо, как-то по-домашнему тепло говорит Михаил Викторович о сложнейших вопросах современного языкознания: о системных отношениях в языке («Без племянников человек не дядя»), о позиционных чередованиях звуков, о глаголах «однократного прошедшего времени», с уважением вспоминает о своем учителе А.А. Реформатском, предложившем этот термин, о нулевой аффиксации и способах доказательства ее существования… Сразу предлагает методические приемы, способные теоретический материал сделать не только доступным, но действительно пробуждающим мысль. Весело, с юмором советует ввести персонажей на урок:

проблемные вопросы пусть решают дети, а задают их известный выдумщик и фантазер барон Мюнхгаузен, Жучок-колпачок, спустившийся с потолка, Синичка, присевшая на страницу «Толкового словаря», симпатичные одноклассники – умница Настя Кувшинчикова и во всем сомневающийся Вова Бутузов…

Диалогичность – непременное условие урока, живого, интересного детям. Искренняя убежденность в том, что только с радостью, желанием, играя, нужно учить детей русскому языку, учить любить язык, не бояться показать теорию языка в ее стройности, логичности, строгой системности, как не бояться и того, что ее не поймут, не усвоят дети. Кстати, ни разу во время встречи не было употреблено слово «учащийся». Думаю, что это тоже не случайно: для Михаила Викторовича важно было, что ребенок – маленький человек, очень серьезный и вдумчивый собеседник.

М.В. Панов обращается к учителям: «Дети должны знать хорошие тексты…» Начитанность, филологическая культура и эрудиция ученого потрясают, точность оценки текстов просто афористична, например, о текстах Н. Рериха он говорит: «Это изумительное явление русской речи, это русский язык, вплавленный в культуру». О воспоминаниях В.И. Сурикова о своем детстве, записанных М.А. Волошиным, о текстах А.В. Суворова («Наука побеждать») и Л.Н. Толстого («Утро помещика») – «здесь торжество глагола». Свободно, не затрудняясь, он цитирует отрывки из трудов известных языковедов, философов, ученых, обращает внимание учителей на особый вкус мемуарной литературы: в его учебниках можно найти самые разные тексты: отрывки из публичных речей Н.И. Вавилова, из воспоминаний Ю.К. Олеши о В.В. Маяковском, из трудов знаменитого открывателя геологических богатств нашей Родины академика А.Е. Ферсмана, русского скульптора Л. Голубкиной и т.д. Но и этого ученому кажется мало: он с энтузиазмом предлагает аудитории: «А давайте создадим «Общество любителей хороших текстов» и будем собирать их, обмениваться ими, читать детям».

Внимание к ребенку и его внутреннему миру, желание говорить с ним о его проблемах, будить в нем способность к наблюдению и размышлению, узнавать его и стремиться к тому, чтобы и он сам себя познавал и оценивал – вот что, по мнению М.В.Панова, главное в педагогической работе учителя-филолога. Только неравнодушный учитель может задать сочинение на тему: «Как я завидую», «Почему я обижаюсь», «Мои облака», да еще и сделать оговорку: «Кто хочет – коротко, кто хочет – длинно напишите…»

Вдумчиво, искренне и уважительно отвечал Михаил Викторович на непростые детские вопросы (вопросы и ответы опубликовал еженедельник [Русский язык 2000]). В них виден Панов-человек и Панов-ученый: удивительно глубокий, серьезный, знающий, интеллигентный, умеющий пошутить над собой и бесконечно признательный своим учителям. Вот несколько цитат из ответов М.В. Панова.

«Еще Тимур меня участливо спрашивает, легко ли мне живется в 80 лет. Нет, совсем нелегко. Но у меня есть друзья, и когда они приходят ко мне, сразу становится легче. Среди них и те, кого я когда-то учил в вузе, и еще раньше – в школе».

«Нравилось ли мне в школьные годы делать домашние задания? – интересуется Джерен Езтюрк. Ох уж эти домашние задания… Есть такие, что не обрадуешься! (А я школьником иногда их и не выполнял. Это строго между нами!)»

И тут же в ответах детям скрыт совет учителю: домашние задания должны быть интересными: «Чувствуете разницу: скучно списывать или весело придумывать?»

М.В. Панов – автор нового учебника по русскому языку для средней школы. К себе строг, к своему труду и труду коллег требователен: «Учебник такая вещь: как ни напишешь – сразу понятно, что можно лучше». Отвечая на вопрос об учебнике, прямо признает, что не считает, что «умеет писать учебники», но раскрывая ведущие принципы, на которых основывались ученые-лингвисты, создавая учебник, обнаруживает глубочайшее знание вопроса, тонкое понимание детской психологии и высокую любовь к родному языку, его богатству, его красоте.

Помню, какое впечатление произвел на меня, первокурсницу, его учебник «Современный русский язык. Фонетика» (М. 1979): удивительная простота изложения сложнейшего материала сочеталась в нем с глобальной осведомленностью во всех областях знания – графическое изображение слова, поделенного на слоги, напомнило алгебру; спектральные фотографии звучащего слова – физику, геометрические таблицы классификации гласных звуков изумили количеством и разнообразием (приведены таблицы Д. Джоунза, А.А. Шахматова, В.А. Богородицкого, Л.В. Щербы, И.А. Бодуэна де Куртенэ). У М.В. Панова внимательное и уважительное отношение к каждой из них: «Надо уметь в каждой таблице увидеть ее пафос».

В этих словах, как и в самом учебнике, и в посвящении этого труда памяти замечательного лингвиста, одного из создателей Московской лингвистической школы А.А. Реформатского, и в ответах

на детские вопросы, и в общем тоне той единственной встречи – огромное уважение к человеку, к Личности.

Таким я представляю себе Михаила Викторовича Панова, таким вижу его, помню…

Библиографический список

1. Русский язык // Первое сентября. 2000. №47(263).

А.Э. Цумарев

Мои воспоминания о М.В. Панове

Панов-лектор, любовь к языку, любовь и уважение к слушателю, мудрость.

Abstract. The author, a student of Moscow Open Pedagogical Institute, tells about his impressions from communication with M. Panov.

Мой опыт личного общения с Михаилом Викторовичем Пановым скромен: студентом я слушал два его спецкурса (о преподавании русского языка и о русской поэзии), пару раз был у него дома (один раз, вместе с преподавателем нашего института и однокурсницей, – в гостях, другой раз – передавая по просьбе коллеги научные материалы). Стоит ли говорить, что лингвисты старшего поколения, многие десятилетия близко знавшие Михаила Викторовича, работавшие с ним, несравненно проникновеннее, полнее могли бы рассказать о нем. Да и знали Михаила Викторовича очень многие. Дерзну добавить к портрету Михаила Викторовича лишь некоторые памятные детали. Может показаться: что в них особенного? Эти детали общения просты, но почему-то именно они спустя много лет встают в памяти ярко, незабвенно.

Нельзя забыть первого студенческого впечатления от квартиры Михаила Викторовича: с первого шага – книги, книги, книги! Чаепитие со сладостями, сыром, шутливые разговоры, книга Ф.Д. Ашнина, В.М. Алпатова «Дело славистов» гостям в подарок (с найденными и заботливо исправленными для нас рукой М.В. Панова издательскими опечатками)…

Михаил Викторович, прославленный ученый, мог дружески поздороваться за руку со знакомым юным студентом, и даже если

это было единожды – это запоминалось студентом навсегда как великая незаслуженная честь, как совершенно неожиданный подарок. Каждому слушателю курса по методике преподавания русского языка (несколько человек) Михаил Викторович вручил свой учебник с дарственной надписью. Всех нас Михаил Викторович называл по именам, что встречалось в студенческой жизни, даже на немноголюдных спецкурсах, далеко не всегда.

На лекции М.В. Панов приходил пораньше. И вот однажды прозвенел звонок, ждем – нет его! Вскоре по лестнице к аудитории на последнем, четвертом, этаже чуть не бегом поднимается взволнованный Михаил Викторович. Что-то случилось на трамвайных путях. Причина опоздания не зависела от Михаила Викторовича. Он был старым человеком, с больными ногами. Можно было немного поберечься, не торопиться слишком, придя – всё объяснить. Но он торопился на лекцию… Позже я узнал, что больные ноги – от фронтовых нагрузок: в Великую Отечественную Панову-артиллеристу приходилось на себе перетаскивать тяжелые противотанковые орудия.

Мне случалось встречать больших ученых, приветливых в общении, которые, однако, были категорически против аудиозаписи их лекций. Михаил Викторович нисколько не возражал. Стол преподавателя и первая парта стояли вплотную. Не имея компактного диктофона, я ставил довольно большой магнитофон на стол Панова, чтобы запись была чище. Когда шла запись, на аппарате горел красный огонек, время от времени надо было переставлять кассету, щелкая механизмом. Терпеливо и доброжелательно, с бескорыстной щедростью Михаил Викторович относился к своему слушателю, студенту, и благодаря этому сегодня мы можем слышать неповторимый голос одного из самых замечательных лингвистов XX в., следить за течением его живой мысли, прикасаться вновь и вновь – через слово, через интонацию – к миру выдающейся личности.

К каждой лекции о русской поэзии Михаил Викторович Панов готовил раздаточный материал – тексты с обсуждаемыми стихотворениями. Он набирал их на своей домашней печатной машинке, не жалея для этого драгоценного времени. Нужные же для него самого лекционные выписки он хранил на отдельных небольших листочках в папке. Лекции эти можно назвать рассказом, свободным и одновременно целеустремленным: от лекции к лекции развивалась общая идея, выдвинутая на первом занятии, вскрывалась внутренняя, глубинная логика исторического пути русской поэзии. Есть в лекциях Панова особые вкрапления: личные воспоминания, соб-

ственные оценки явлений и событий, насыщенный смыслом юмор. Богатство неповторимой личности Михаила Викторовича притягивало и воспитывало тех, кому выпало счастье общаться с ним. В лекциях М.В. Панова светится любовь – любовь к языку, любовь и уважение к слушателю. Это осталось в произнесенном слове. Это неподвластно времени.

Лекции Михаила Викторовича ценны не только глубоким, оригинальным лингвистическим анализом, не только мастерством увидеть глубинное единство всех языковых ярусов стиха, но и, как кажется, в не меньшей степени – человеческой, жизненной мудростью. Так, например, начиная разговор с молодыми студентами о Сологубе, человеке с особым, непростым мироощущением, Михаил Викторович в одной емкой фразе формулирует то отношение к искусству поэзии, которое слушатель мог бы принять как надежную основу восприятия культуры вообще, более того – как основу любых здравых человеческих взаимоотношений: «К поэзии можно обращаться не только затем, чтобы себя увидеть, но и затем, чтобы примкнуть к какому-то чужому духовному миру».

Когда слушаешь рассказ Михаила Викторовича о мире какого-либо поэта, возникает ощущение, что ты идешь по новым для себя местам, сопровождаемый человеком, для которого эти места давно известны и любимы. Он охотно и умело направляет внимание спутника на самое важное, что, может быть, и не бросилось бы само в глаза.

III. ГРАММАТИКА, ОРФОЭПИЯ, ПРАВОПИСАНИЕ

Д.Д. Беляев

Общий алгоритм решения орфограммы «обозначение безударных гласных»

Орфограмма, решение орфограммы, принцип орфографии, алгоритм

Abstract. The author formulates the basic concepts of orthographic theory: orthogram, orthogram decision, principle of orthography. The theoretical approaches are implemented on a material of the most frequent orthogram of Russian «Designation of unstressed vowels».

Плодотворное обучение орфографической деятельности требует преодоления эмпиризма. Только чётко выстроенный комплекс научных понятий и точная терминология могут служить надёжной базой для практических рекомендаций, позволяющих увидеть за разрозненными деревьями произвольных правил обширный, но целостный массив правописания.

Орфограмма – основная единица орфографической системы, имеющая множество определений [см. Беляев 2004]. И все они содержат ключевое слово «**написание**» (или аллограф) в значении «элемент письменного текста». Однако орфографическая система призвана не констатировать результаты деятельности пишущего, а регулировать эту деятельность. Тогда орфограмма – это **проблемная ситуация**, связанная с необходимостью выбора между нормативным и ненормативным написанием [Беляев 1997: 39].

По **сущности** решаемых проблем различаются орфограммы **звуко-буквенные**, обеспечивающие переход от звуков к буквам (1-й раздел орфографии), и **словесные**, связанные с оформлением целых или расчленённых слов (разделы 2–5). Звуко-буквенные орфограммы по **источнику** проблем делятся на **звуковые** (звук – фонема, нейтрализация гласных ⟨**Г**⟩ или согласных ⟨**С**⟩ фонем) и **буквенные** (фонема – буква, возможность графических нарушений).

Названия орфограмм различных типов должны отражать специфику действий, производимых пишущим:

1) **«Обозначение…»** (фонетических единиц: гласных **[Г]** / согласных **[С] звуков**);

2) **«Написание…»** (графических единиц: букв гласных **Б$_{Г}$** / согласных **Б$_{С}$** фонем, вспомогательных букв **Б'**, прописных / строчных букв, графических слов).

Недопустимы названия типа «Правописание безударных гласных», порождённые столь устойчивым и пагубным смешением устной и письменной речи. Правда, словосочетание «обозначение звука» также есть результат свёртывания более точного выражения «обозначение фонемы / гиперфонемы, реализуемой звуком». Однако грубой ошибки мы при этом не сделаем: звуки, пусть опосредованно, но обозначаются на письме. А вот писать их (как правильно, так и неправильно) невозможно физически. Термин «**правописание**» следует применять в отношении знаков (морфем, слов) независимо от решаемых проблем.

Вторая единица орфографической системы – **решение орфограммы**. Это одна или несколько **операций**, приводящих к выбору нормативного написания [Беляев 1997: 40]. Каждая орфографическая операция основана на каком-либо **принципе орфографии**. Выделение принципов – самая острая проблема орфографии. Существующие концепции [например, Зиндер 1987: 90–103; Иванова 1991: 79–166; Касаткин 2004: 438–448] характеризуются неполнотой и эклектичностью, дробностью и громоздкостью.

С другой стороны, никак нельзя согласиться с тем, что «…все вопросы современной орфографической теории должны получить своё решение на основе фонематической теории» [Панов [1963] 2004: 537]. Даже в идеально организованной орфографической системе будут действовать различные языковые закономерности. Необходим компактный набор принципов, охватывающих все 5 разделов орфографии и выделяемых по единому основанию. И это основание – **не цель** или **причина** написания, а характер **факторов**, используемых в решениях орфограмм:

Частные системы языка	**Принципы орфографии**
фонетическая; графическая	парадигматика: фонематический **ФМ**
	синтагматика: позиционный **ПЗ**
морфемная; деривационная; морфологическая; синтаксическая	грамматический **ГМ**
лексическая	лексический **ЛК**
–	традиционный **ТР**

Разделы орфографии	**ФМ**	**ПЗ**	**ГМ**	**ЛК**	**ТР**
1. Правописание морфем	+	+	+	+	+
2. Слитные / раздельные / полуслитные написания слов	–	+	+	+	+
3. Употребление прописных / строчных букв	–	–	+	+	+
4. Перенос	–	+	+	–	–
5. Графические сокращения	–	+	+	+	+

Фонематический принцип (ведущий для раздела 1) обобщает решения орфограмм, прямо отражающие фонемный состав морфем в полном соответствии с графической системой [см. Беляев 2006]. Использует 3 операции. 1. Проверка. 2. Применение презумпций (для орфограмм «Обозначение **[С]**»). 3. Применение графических закономерностей (для буквенных орфограмм).

Проверка – постановка аллофона в **сильную позицию** (не сравнение морфем! – ср. [Кузьмина 1981: 166, 171]). По силе грамматических связей между проверяемым и проверочным словом выделяются 4 типа проверки, зависящие от морфемного положения орфограммы (в скобках даны малоупотребительные возможности):

Типы проверки / Морфемы	**ПР-1** Формы того же слова	**ПР-2** Производящие слова	**ПР-3** Прочие однокоренные слова	**ПР-4** Слова с другим корнем
Корни	+	+	+	–
Аффиксы в составе основы	+	+	+	+
Аффиксы вне основы	–	(+)	(+)	+

Позиционный принцип (ведущий для разделов 4, 5) использует 1 операцию – определение позиции орфограммы в составе графического или фонетического слова. При этом выделяется 2 типа факторов: 1) линейные (соседние графемы / фонемы / звуки); 2) нелинейные (отношение к месту ударения).

Грамматический принцип (ведущий для раздела 2) опирается на морфемные, словообразовательные, морфологические, синтаксические факторы. Использует 2 операции. 1. Сравнение слов / грамматических форм / морфем. 2. Анализ сочетаемости слов / морфем.

Лексический принцип (ведущий для раздела 3) использует 2 операции. 1. Семантический анализ слов / морфем. 2. Этимологический анализ слов / морфем.

Традиционный принцип использует 1 операцию – запоминание без факторов. Такие решения распадаются на 2 группы: 1) объективно необходимые ввиду невозможности применения прочих принципов (гиперфонемы при отсутствии особых правил); 2) исключения, нарушающие прочие принципы.

При решении конкретных орфограмм принципы, кроме **ФМ** (максимально мотивированный) и **ТР** (максимально немотивированный), могут сочетаться.

«Обозначение безударных **[Г]**» – самая частотная орфограмма 1-го раздела. Разветвлённая система её решений должна базироваться на строго фиксированной последовательности орфографических операций.

1. Универсальная операция (**ФМ**) – проверка путём удаления / замены ударного префикса ***вы́-***. Возвращая ударение на исходное место, она позволяет оперативно решить орфограмму в различных морфемах:

[вы́ ръс’т’**иш**] – **ПР-2** (сам) [рас’т’**о̂ш**] ⟨**о**⟩ → **е** / (кого/что?) [рас’т’**и́ш**] ⟨**и**⟩ → **и**;

[вы́ н’ис’ин**ъ**] – **ПР-3** [у н’ис’ин**а́**] ⟨**а**⟩ → **а** / [у н’ис’ин**о́**] ⟨**о**⟩ → **о**;

[вы́ н’ис’**ин**#] – **ПР-3** [у н’ис’ **о̂н**#] ⟨**о**⟩ → **е**; [вы́ **ръст**] – **ПР-3** [**ро̂ст**] ⟨**о**⟩ → **о**;

[вы́ **им** (къ)] – **ПР-3** [пр’и **j о̂м** (къ)] ⟨**о**⟩ → **е** (**не:** [па **и́м** къ, н’ида **и́м** къ] ← **им** е́ть**!**).

Операция запрещена лишь для 2 существительных [вы́ **жъг** ъ], [вы́ **жък**]: замена префикса даёт слова [иж **жо̂г** ъ], [а **жо̂к**] ⟨**о**⟩, но пишется *вы **жиг** а, вы **жиг*** (**ПЗ**).

2. Беглость при словоизменении. Безударные гласные, выпадающие в корнях или аффиксах при изменении слова, обозначаются по следующему правилу:

После твёрдых парных ⟨**С**⟩: [**по́лън**, **аба** jм’и́] – **ГМ: ср.** [**пал_н** а́, **аб’_**j а́т’], **[Г||ø]** ⇒ ⟨**Г**⟩ → **о**, ***по́лон, обо*** *йми.* После мягких парных и шипящих ⟨**С**⟩: [**б’ир** у́, гаро́ш **ък**, го́с’т’ **ij**, за́ич’ **ij**] – **ГМ: ср.** [**б_р** а́т’, гаро́ш_**к** ъ, го́с’т’_**j** и, за́ич’_**j** и], **[Г||ø] + ПЗ: не** (+ **й**) ⇒ ⟨**Г**⟩ → **е**, ***бер*** *у́, горо́ш* ***ек***; (+ **й**) ⇒ ⟨**Г**⟩ → **и**, *го́ст* ***ий***, *за́яч* ***ий***.

Но ТР: ***за́яц*** (хотя: ***за́й_ц*** *а*); *досто́* ***ин*** (хотя: **не** (+ **й**)); ***у́лей, чи́рей*** (хотя: (+ **й**)). **Но ФМ:** ***ру́жей*** (**ПР-3** [**ружо̂j** ныj]); *су́д* ***ей***/ *суд* ***о́й*** (**ПР-3** [суд’ **о̂j** ск’иj]).

При отсутствии беглости следует обратиться к производящему слову. Если оно демонстрирует беглость при словоизменении, то его написание (в соответствии с правилом или как исключение) обычно сохраняется в производном слове:

ГМ + ПЗ: *нéж* ***ен*** *ка* ← *нéж* ***н*** *ый* / *нéж* ***ен****;* *старýш* ***еч*** *ий* ← *старýш* ***к*** *а* / *старýш* ***ек***.

ТР: *достó* ***ин*** *ство* ← *достóй* ***н*** *ый* / *достó* ***ин***.

Но: последняя операция неприменима к 5 корням, в которых словообразование сопровождается чередованием **е||и**: *бе||ир-, де||ир-, ме||ир-, пе||ир-, те||ир-*.

3. Возможность применения проверки (ФМ). Имеется 5 препятствий.

1) Отсутствие ударной позиции (недостаточная гиперфонема).

2) Запреты проверки морфем с чередованием **Б$_Г$**:

а) при наличии 2 и более равноправных проверок (избыточная гиперфонема, кроме ⟨^{0}/$_э$⟩: [**п’ик** ý] – **ПР-1** [**п’ ёк**] ⟨**о**⟩ → **е** / [**п’ ёч’**] ⟨**э**⟩ → **е**);

б) в случае массового противоречия между фонемой и нормативной буквой.

Минимум запретов закономерно имеет **ПР-1** – 3 существительных; 5 глаголов (1 корень, 1 префикс):

зóр *и* ⟨**о**⟩, но ***зар*** *я́* (**ПЗ**); ***семя́н****,* ***стремя́н*** ⟨**а**⟩, но ***сéмен*** *и,* ***стрéмен*** *и* (**ПЗ**);

в ***нéмл*** *ю, объ* ***éмл*** *ю, подъ* ***éмл*** *ю, при* ***éмл*** *ю* ⟨**э**⟩, но *(в-/об-/под-/при-)* ***ним*** *áть* (**ПЗ**);

рóз *дан* ⟨**о**⟩, но ***раз*** *дáть* (**ПЗ**).

3) Ограничения проверки морфем с чередованием **Б$_Г$**:

а) при наличии у вариантов морфемы различительных признаков, позволяющих расчленить гиперфонему и применять проверку для одного или обоих вариантов;

б) в случае локального противоречия между фонемой и нормативной буквой.

Ограничения **ПР-1** также минимальны: 1 существительное; группа глаголов (вместе с префиксальными дериватами около 50) с 4 корнями:

мн. ч. ***дет*** *éй,* ***деть*** *мí* (**ПР-1** [**д’ ёт’**и]) ⟨**э**⟩, но ед. ч. ***дит*** *я́* (**ТР**);

осн. буд. вр. ***ля́г*** *у* ⟨**а**⟩, но осн. пр. вр. ***лег*** *лá* (**ПР-1** [**л’ ёк**]/[**л’ ёч’**]) ⟨^{0}/$_э$⟩;

осн. буд. вр. *об **н<u>и</u>м** у́* (**ПР-1** [аб **н’<u>и́</u>м’**ит]) ⟨**и**⟩, но осн. пр. вр. *об **н<u>я</u>** ла́* (**ПР-1** [аб **н’ <u>а́</u>** т’]) ⟨**а**⟩; пр. вр. ***р<u>о</u>с** ла́* (**ПР-1** [**р<u>о́</u>с**]) ⟨**о**⟩, но инф. ***р<u>а</u>с** ти́,* наст. вр. ***р<u>а</u>ст** у́* (**ГМ**);

перед [ш:’]: ***бл<u>е</u>щ** у́, **бл<u>е</u>щ** и́* (**ПР-1** [**бл’ <u>э́ш:</u>’**ит]) ⟨**э**⟩, но ***бл<u>и</u>ст** а́ть, **бл<u>и</u>ст** а́ю* (**ГМ**).

Запреты и ограничения прочих типов проверки гораздо более многочисленны. Например, самые массовые **ограничения ПР-2** и **ПР-3**:

а) Чередование ⟨**о**⟩||⟨**а**⟩ в глагольных основах (многие корни и некоторые аффиксы) перед суффиксом несов. в. *-и||ы*ва-: *у **св<u>о́</u>** ить – у **св<u>а́</u>** <u>ива</u> ть* и т.п. Слова с таким суффиксом нельзя использовать в качестве проверочных:

[у **гъв<u>а</u>р’** и́т’] – **ПР-3** [у **гав<u>о́</u>р**] (**не:** [у **гав<u>а́</u>р’**ивъ т’]**!**) ⟨**о**⟩ → **о**;

[удв **<u>а</u>j** э́н’ијъ] – **ПР-2** [удв **<u>о́</u>** ит’] (**не:** [удв **<u>а́</u>** ивъ т’]**!**) ⟨**о**⟩ → **о**;

[**пъд<u>ъ</u>** зр’ ива́т’] – **ПР-3** [зъ **пад<u>о́</u>** зр’ ит’] (**не:** [зъ **пад<u>а́</u>** зр’ивъ т’]**!**) ⟨**о**⟩ → **о**.

б) Чередование ⟨**оро**⟩||⟨**ра**⟩, ⟨**оло**⟩||⟨**ла**⟩ в корнях. Полногласные варианты проверяются только полногласными, неполногласные – только неполногласными:

[у **къ<u>р</u>ат’**и́т’] – **ПР-2** [**к<u>о́</u>рът** ък] + [**кар<u>о́</u>т** к’ иј] ⟨**о**⟩ → **о**,

но [съ **кр<u>а</u>т’**и́т’] – **ПР-2** [**кр<u>а́</u>т** к’ иј] ⟨**а**⟩ → **а**.

Примеры **ограничений ПР-4**:

а) Им. п. мн. ч. ([пут’<u>и́</u>] ⟨**и**⟩ → **и||ы**) – **не** для названий лиц м. р. после **[н’||н]**, **[р’||р]**.

б) Суффикс «общее отношение» ([тръд’ицы **<u>о́н:</u>** ыј] ⟨**о**⟩ → **е**) – **не** перед ударением.

4) Громоздкость применения проверки. Применение теоретически возможной проверки на практике может оказаться затруднительным. См. правописание интерфиксов (**ГМ**, **ПЗ**), морфем ***не*** и ***ни*** (**ГМ**, **ЛК**). Проверка некоторых суффиксов требует столь строгой семантической дифференциации, что гораздо удобнее формальный подход, связанный с отказом от **ФМ** решения орфограммы.

5) Наложение орфограммы «Написание **Б$_Г$** после **ж**, **ш**, **щ**, **ч**, **ц**». В этой ситуации выбор нормативной буквы возможен только после решения буквенной орфограммы. Поэтому проверка является не операцией **ФМ**, а предварительным условием, позволяющим определить фонему и тем самым установить наличие и характер этой орфограммы. Например: [**ш’<u>и</u>л’**ивóј] – **ФМ: ПР-2** [**ш’: <u>э́</u>л’**] ⟨**э**⟩ → **е**; но: [**ш’<u>и</u>т** авóд] – **ПР-2** [**ш’: <u>о́</u>т**] ⟨**о**⟩ ⇒ **о/е? – ГМ:** ср. **счё<u>т</u>** ⇒ ⟨**о**⟩ → **е**.

4. Поиск проверочного слова. При отсутствии рассмотренных препятствий для орфограмм, локализованных в корнях и аффиксах основы, выстраиваются приоритеты, мотивированные убыванием силы грамматических связей между проверяемым и проверочным словом от **ПР-1** к **ПР-3**. Нередко это позволяет избежать конкуренции проверочных слов и отказа от фонематического решения.

а) Наиболее надёжная **ПР-1** (причастия и деепричастия – формы глагола; видовые пары – разные слова! [ср. Кузьмина 1981: 156–163]):

[**с’ид’** ӈт’], [**с’иж** у́] – [**с’ид’**ъ] ⟨**и**⟩ → **и** (**не: ПР-3** [**с’** ӈ̆ с’т’]/[**с’** ӈ̆д у]**!**);

[**с’ид** ло́] – [**с’** ӈ̆д лъ] ⟨**о**⟩ → **е** (**не: ПР-2** [**с’ид’**ъ]/[**с’** ӈ̆ с’т’]/[**с’** ӈ̆д у]**!**);

[пр’и **паj** ӈ́т’] – [пр’и **па́** иныj] ⟨**а**⟩ → **а** (**не: ПР-3** [пр’и **пój**]**!**);

[нъ **с’т’ил’** и́т’] – [на **с’т’** ӈ̆л’ит] ⟨**э**⟩ → **е** (**не: ПР-3** [на **с’т’и́л**]**!**);

[б’ир’из’**н’ик’**и́] – [б’ир’из’**н’** ӈ̆к] ⟨**а**⟩ → **я** (**не: ПР-4** [цв’ит’**н’и́к**]**!**);

[**пр’и** да́т’] – «близость» [**пр’и́** дън] ⟨**и**⟩ → **и** / «переход» [**пр’** ӈ̆ дън] ⟨**э**⟩ → **е**.

б) ПР-2: [**д’ит** вара́] – [**д’** ӈ̆**т’**и] ⟨**э**⟩ → **е** (**не: ПР-3** [**д’и́т’**иткъ]**!**);

[**паj** ӈ́л’н’ик] – [**паj** ӈ́т’]/[**па́** иныj] ⟨**а**⟩ → **а** (**не: ПР-3** [пр’и **пój**]**!**);

[**ш’ит** а́лъч’къ] ← [**ш’ит** а́лкъ] – [**ш’ит** а́т’] / [**ш’:и́т** ъныj] ⟨**и**⟩ → **и** (**не: ПР-3** [**ш’:** ӈ̆**т**]**!**).

в) ПР-3: [**л’ич’** ӈ́] – [па**л’** ӈ̆**т**] ⟨**о**⟩ → **е**; [слу́ч’**иj**] – [случ’ ӈ̆**аj** ныj] ⟨**а**⟩ → **а**.

ПР-4: [вну́тр’**ин’**иj] «общее отношение» – [тръд’ицы **óн:** ыj] ⟨**о**⟩ → **е**.

4. Словоизменительные аффиксы проверяются посредством **ПР-4**. А нередко и для аффиксов в составе основы возможен только этот тип проверки. В обоих случаях полезно иметь готовые списки слов-эталонов.

5. Применение дополнительных принципов при невозможности, запрете, ограничении или громоздкости проверки. Например:

ГМ: (+ **-л-/-ов-/-ок-**) ⇒ ⟨**о**⟩ → **о**: *за́* ***рос*** *л и,* ***рост*** *ов óй,* ***рост*** *óк*;

ГМ: не (+ **-л-/-ов-/-ок-**) ⇒ ⟨**о**⟩ → **а**: ***рас*** *ти́,* ***раст*** *и́ть,* ***раст*** *е́ние*.

ПЗ: «общее отношение» перед ударением ⇒ ⟨**о**⟩ → **я**: *нутр* ***ян*** *óй, плат* ***ян*** *óй*.

ПЗ: (⟨**Гj**⟩ (не ⟨**о**⟩) +) ⇒ 1 спр., ⟨**о/и**⟩ → **е**: *дý* ***ет***, *тá* ***ет***;

ПЗ: (⟨**oj**⟩ +) + **ГМ: [ó||ы́]** ⇒ 1 спр., ⟨$^{о}/_{и}$⟩ → **е**: *нó* ***ет*** (**ср.** [ны́ т’]);

ПЗ: (⟨**oj**⟩ +) + **ГМ: [ó=ó]**, **[ó||а]** ⇒ 2 спр., ⟨$^{о}/_{и}$⟩ → **и**: *стрó* ***ит*** (**ср.** [стрó ит’]);

ПЗ: (⟨**C**⟩ +) + **ГМ: [C_1||C_2]**, **[C||ø]** ⇒ 1 спр., ⟨$^{о}/_{и}$⟩ → **е**: *пóр* ***ет*** (**ср.** [пар óт’], **[р’||р]**);

ПЗ: (⟨**C**⟩ +) + **ГМ: [C_1=C_2]** ⇒ 2 спр., ⟨$^{о}/_{и}$⟩ → **и**: *спóр* ***ит*** (**ср.** [спóр’ит’], **[р’=р’]**).

ПЗ: (**[н’]**, **[р’]** +) + **ГМ: [н’||н]**, **[р’||р]** ⇒ ⟨**и**⟩ → **е**: *боя́ре*, *цыга́не* (**ср.** *боя́рø*, *цыга́нø*).

ЛК: усиленное утверждение + **ГМ:** составное сказуемое ⇒ ***не*** *да́ть* ***не*** *льзя́*.

Предлагаемый алгоритм наглядно демонстрирует характер нашей орфографии. Даже прагматическая цель грамотного письма – «взаимопонимание (на необходимом и достаточном уровне) в сочетании с удобством общения» [Голев 2004: 25] – недостижима без опоры на лингвистические знания и развитие личности. Необходимо с ранних лет «любить язык сознательно и разумно, знать его законы, правила, умело пользоваться ими» [Русский язык 1994: 3].

Библиографический список

1. Беляев Д.Д. Русский язык в таблицах, схемах, комментариях. Тула, 1997.
2. Беляев Д.Д. Орфограмма как средство организации деятельности пишущего // Модернизация начального образования: проблемы и перспективы. Тула, 2004.
3. Беляев Д.Д. Русский язык: Графика. Тула, 2006.
4. Голев Н.Д. Антиномии русской орфографии. М., 2004.
5. Зиндер Л.Р. Очерк общей теории письма. Л., 1987.
6. Иванова В.Ф. Современная русская орфография. М., 1991.
7. Касаткин Л.Л. Графика и орфография // Русский язык / под ред. Л.Л. Касаткина. М., 2004.
8. Кузьмина С.М. Теория русской орфографии. М., 1981.
9. Панов М.В. Об усовершенствовании русской орфографии // М.В Панов. Труды по общему языкознанию и русскому языку. Т. 1. М., 2004.
10. Русский язык : учебник для средней школы. 5 класс / под ред. М.В. Панова. М., 1995.

В.В. Бондарева

Орфоэпические нормы в русском вокализме: развитие и современное состояние

Русский вокализм, орфоэпия, старшая и младшая нормы.

Abstract. The article describes the evolution of orthoepic norms in Russian vocalism and the current state standards as a basis for instructional model describing Russian vocalism.

Русский язык – государственный язык многонационального государства, функционирующий как родной язык или как язык межнационального общения. Территория, на которой проживает русскоговорящее население, весьма обширна, что является причиной появления территориальных диалектов и региональных вариантов. Кроме того, при обучении иностранной аудитории русский язык выступает также как язык международный. В этих условиях вопрос о нормах, в том числе произносительных, является актуальным.

Большое внимание вопросам произносительной нормы уделял Михаил Викторович Панов – автор учебников и ряда статей по фонетике, орфоэпии, стилям произношения. Наиболее значительным трудом М.В. Панова в этой области является монография «История русского литературного произношения XVIII–XX вв.», в которой представлен детальный анализ тенденций ***эволюции русской орфоэпической системы*** с XVIII по XX в.

В своей работе М.В. Панов делит вышеуказанный период на несколько временных отрезков, выделяя почти в каждом две произносительные нормы – старшую и младшую, что сказывалось и на вокализме.

По данным М.В. Панова, в XVIII в. в высоком стиле господствовало ***безударное «оканье»*** – после твёрдых согласных произносилась гласная [*о*]. Это отражают рифмы XVIII в. – русские поэты не допускали рифмовки безударных гласных [*о*] – [*а*]. Однако чёткое различение шло только в высоких стилях, в бытовой речи безударные гласные звуки [*о*] и [*а*] не различались. Русский разговорный язык не был кодифицирован, к нему прибегали лишь в повседневной речи. Общаясь на разговорном языке, москвичи начинали «акать», хотя «оканье» ещё не было полностью отвергнуто. В разговорном языке шло постепенное сближение гласных звуков [*а*] и [*ы*] в звуке [*ъ*] в определённых позициях. И для церковно-славян-

ского, и для русского разговорного языков, как отмечает М.В. Панов, было характерно **«эканье»**: во всех безударных позициях после мягких согласных гласные звуки [*а*], [*о*], [*э*] и [*Ѣ*] произносились как [*э*].

Вторая половина XVIII в. характеризуется слиянием существовавшего ранее двуязычия. Это происходило благодаря ***теории «трёх штилей»*** М.В. Ломоносова; затем Н.М. Карамзин провозгласил средний стиль ведущим, «отодвинув» высокий и низкий стили на периферию литературной речи. В театре перестали «окать», что свидетельствовало об исчезновении противопоставления высокого – простого стиля в произношении. Кроме высокой произносительной нормы существовала также норма бытовая, повседневная, где полностью господствовало «аканье» и «эканье», однако в просторечном, разговорном языке начинает возникать ***«иканье»***.

Наиболее важное достижение XIX в., как считает М.В. Панов, – признание бытовой речи культурной ценностью языка. Начало XIX в. – это период, когда вместо двух произносительных норм (поэтической и бытовой) господствующей оказалась та норма, которая ориентировалась на ***бытовую речь культурных людей***. В разговорной речи господствует ***«аканье»***. Конечно, «оканье» ещё оставалось в таких высоких жанрах, как торжественные приветствия и речи, но эти жанры были уже на периферии литературного произношения. Гласные звуки [*а*], [*о*], [*э*] после мягких гласных произносились как [$э^и$]. Однако некоторые авторы замечают сближение [*э*] с [*и*]. Появление **«иканья»** наблюдается в самых слабых позициях – это ***заударные аффиксы***. Ударные гласные перед мягкими согласными меняли свою артикуляцию. Гласные сдвигались вперёд и вверх.

Во второй половине XIX – начале XX в. вновь различаются две системы произношения – старшая и младшая. Середину и конец XIX в. М.В. Панов характеризует как время ***орфоэпического «раскола»***. Главная фонетическая особенность вокализма данной эпохи – ***«иканье» стало законным в русском литературном произношении*** (как в своё время «аканье»). Для данного периода характерны определённые чередования безударных гласных: в первом предударном слоге после твёрдого согласного гласные [*о*] и [*а*] произносились как [*а*]. Этот гласный звук был слабее ударного, но сильнее всех остальных безударных.

Существовало несколько точек зрения относительно вопроса совпадения гласных звуков [*ы*] и [*ъ*] в заударных закрытых слогах.

Старшая произносительная система не различала эти гласные: *добрый* и *доброй* произносились одинаково [до́бръj], младшая система различала добрый [до́брыj] и доброй [до́бръj]. На этом строилось противопоставление выговора разных поколений. На данном этапе различие [*и*^{э}] и [э^{и}] проявлялось ясно лишь в позиции первого предударного слога. Во всех остальных безударных позициях уже господствовала «икающая» форма. Выделяются три типа произношения:

1. [п’ита́к] – просторечный тип;
2. [п’э^{и}та́к] – традиционное литературное произношение;
3. [п’и^{э}та́к] – новое литературное произношение.

К середине 20 века под ударением различаются пять (Московская фонологическая школа) или шесть (Ленинградская фонологическая школа) гласных фонем. После твёрдых согласных они реализуются гласными звуками [а, э, (ы), о, у], после мягких согласных их артикуляция сдвигается вперёд ([ы] → [и], [а] → [˙а˙/˙а] и т.д.). В ударной позиции у гласных фонем два различительных признака – подъём и огубленность (МФШ).

Младшая и старшая системы произношения «икают», но у некоторых представителей старшей системы есть «экающая» разновидность произношения. Такое произношение встречалось не в Москве, а чаще в Ленинграде, среди представителей старшей произносительной нормы.

Старая произносительная норма [ы^{э}] в первом предударном слоге после шипящих начинает постепенно заменяться гласным звуком [а] соответствующей степени редукции: *ш*[Λ]*ры, ш*[Λ]*гать, ж*[Λ]*ра, чуж*[Λ]*ка* и т.д. Произношение закрытого гласного в этой позиции сохраняется лишь в некоторых словах: *ржн*[ы]*ной, ж*[ы]*смин, ж*[ы]*кет, ж*[ы]*леть*, косвенные формы слов *двадц*[ы]*ти, тридц*[ы]*ти, лош*[ы]*дей* и производные, а также *ш*[ы]*ссе.*

Основные характерные черты вокализма данной эпохи – ***усиление процесса редукции безударных гласных и уменьшение различительной силы гласных заударных флексий***. Ср.: *у синего моря* [р'ъ/р'Λ] – *у моря синего* [р'ь/р'и].

Если [j] поглощается следующим безударным гласным, то сам гласный сильно сдвигается вперёд: *чит*[а́˙Λ˙], *чит*[а́˙у˙].

Конец XX – начало XXI в. характеризуется очередным изменением орфоэпических норм. ***Вариативность носит остаточный характер.*** Произношение таких слов как *ж*[Λ]*смин, ж*[Λ]*кет, ржн*[Λ]*ной, ш*[Λ]*ссе* указывает на интенсивное выравнивание нормы, устранение следов старомосковского произношения и приближение произношения к написанию.

К началу XXI в. ***перестали существовать две произносительные нормы*** – старомосковское «иканье» и старопетербургское «эканье». Вопреки категорическим прогнозам Л.В. Щербы, ***победило московское «иканье»***.

Чередование твердого и мягкого согласного перед гласным звуком /э/ усиливает фонематическое противопоставление твёрдых / мягких согласных в этой позиции, ***прежде считавшейся слабой***, служит для смыслоразличения слов (*мер – мэр, сер – сэр, пер – пэр, метр – мэтр, постель – пастель* и т.д.). Это способствует сохранению вариативности в языке, особенно в новых заимствованных словах: *рэпер, тендер, интернет* и др. Иногда в профессиональной сфере наблюдается «жаргонное» либо сленговое смягчение, которое зачастую используется для иронии: *компьютер*–[кΛмпу́т'ир] и т.д.

Дискуссионным вопросом является сегодня произношение начального безударного гласного, обозначаемого буквой *э*, который по старшей норме произносился как [е]: [ен*э́*рг'ийΛ], [ентуз'иа́зм] и т.д., для частотных слов и для разговорной речи было характерно произнесение звука [и]: [и]*таж*, [и]*кзамен*. В младшей норме и в этой позиции побеждает «и́канье», особенно в потоке речи и в словах длинной ритмической модели. Однако известно мнение Л.А. Вербицкой, поддержанное петербургскими специалистами, что сегодня увеличивается число людей, которые произносят на этом месте гласный [ы] соответствующей степени редукции: [ы]*рмитаж,* [ы]*поха* и т.д.

Для русского языка характерно чередование [е] с [э] и [и] с [ы] после твёрдых согласных: непередний гласный звук [э] употребляется только после твёрдого согласного. Во всех остальных позициях – в начале слова, после гласного, после мягкого согласного – мы произносим передний [е]. Ср.: [е]*тот – на* [е]*том – в* [э]*том – с* [э]*тим;* [и]*кзамен – на* [и]*кзамене – к* [ы]*кзамену; по* [и]*лектронному адресу – в* [ы]*лектронной версии* и т.д.

В современном русском языке существует небольшое количество слов, в которых произносятся безударный [э] или [о]: *ради*[о], *кака*[о], *три*[о], *кано*[э], *ало*[э], а также в научной и официальной речи в приставках *нео-, гео-* и т.д.

Конец XX – начало XXI в. характеризуется тем, что ***заударные флексии ещё менее различаются между собой***, по сравнению с предыдущими этапами: *красн<u>ая</u> шапка, красн<u>ое</u> солнце, красн<u>ые</u> карандаши*: [ъйи].

Преимущество «и́канья» в современном безударном вокализме позволяет унифицировать учебную фонетическую транскрипцию, где возможна замена знаков [и^{е}], [и^{э}], [ь] на [и], а [ы^{э}] (и даже [ъ]) – на [ы] без ущерба для адекватного нормативного произношения с соблюдением количественной редукции [и] и [ы]. Тогда после мягких согласных во всех позициях кроме конечного открытого слога перед паузой гласные (кроме [у]) можно передать знаком [и], а после твёрдого (с различением степени редукции) – знаками [ы] (или [ы] / [ъ]) и [Λ]. Эти звукотипы используются при постановке русского произношения иностранцам [Логинова 1992].

Как мы видим, современные орфоэпические нормы значительно более унифицированы, чем в предыдущие периоды своего развития. Это весьма ценно для преподавателей, так как с опорой на современные произносительные нормы возможно создание более простой модели описания системы безударных гласных фонем русского языка.

Изучение орфоэпии тесно связано с обучением орфографии, как для русских, так и для иностранных учащихся, ведь устная речь напрямую связана с письменной речью. Ещё Л.В. Щерба отмечал, что написание влияет на наше произношение, всё чаще наблюдается тенденция говорить так, как мы пишем, и это ведет к выравниванию орфоэпических норм. К сожалению, в русских школах орфоэпии уделяют гораздо меньше внимания, чем орфографии.

Библиографический список

1. Вербицкая Л.А. Орфоэпия // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
2. Вербицкая Л.А. Русская орфоэпия. Л., 1976.
3. Логинова И.М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). М., 1992.
4. Панов М.В. История русского литературного произношения XVIII–XX вв. Изд. 3. М., 2007.
5. Панов М.В. Русская фонетика. М., 1967.
6. Панов М.В. О стилях произношения (в связи с общими проблемами стилистики) // Развитие современного русского языка. М., 1963.
7. Щерба Л.В. К вопросу о русской орфоэпии // Избранные работы по русскому языку. М., 1957.
8. Щерба Л.В. О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слова // Избранные работы по русскому языку. М., 1957.

В.Я. Булохов

Существует ли фонематический слух?

Фонематический слух, произнести и услышать фонему.

Abstract. The author discusses the theoretical question of whether there is a phonemic hearing.

Традиционно опора на фонематический слух считается необходимым условием успешного овладения родным языком на всех этапах дошкольного и школьного обучения детей. Под фонематическим слухом понимают способность человека к распознанию речевых звуков, представленных фонемами данного языка [Словарь практического психолога].

На страницах Интернета ведётся острая дискуссия по вопросу о том, возможно ли у детей развивать фонематический слух. К интернет-публикациям трудно относиться однозначно. Они вызывают настороженность, особенно в тех случаях, когда не указывается автор, не приводится название статьи или книги. Но с другой стороны, авторы таких публикаций свободно излагают собственные мысли, не оглядываясь на устоявшиеся академические точки зрения. Например, Л. Штернберг, дискуссируя с Есиповой Л., высказывает в её адрес такие пожелания: «Я хочу, чтобы Вы, взрослый логопед, <…> наконец перестали портить слух детям, заставляя их на слух вместо реальных звуков отыскивать условные фонемы. Я хочу, чтобы Вы перестали лечить детям фонематический слух, которого в природе нет и быть не может, ибо фонема есть абстракция, и ее невозможно ни произнести, ни услышать». И уверенный в своей правоте, настоятельно требует от своего оппонента: «Из педагогики и из логопедии удалитесь, чтобы не лечить детям фонематический слух, которого не бывает» [Штернберг 2009].

Вряд ли научные издания позволят автору разговаривать с оппонентами в такой напряжённо-драматической форме, но в этой цитате нас привлекает яркая независимость от чужих взглядов на природу фонематического слуха.

Специалисты определяют фонему как ряд, комплекс, совокупность, семейство позиционно чередующихся звуков, которые в языковом сознании людей объединяются в одно целое.

Так правда ли, что фонему нельзя ни произнести, ни услышать? Снова обратимся к свободной прессе, каковой является Интернет.

1. *Фонему нельзя произнести*. Это положение разные авторы обосновывают следующим образом:

А. Фонема – *инвариант*, поэтому нельзя произнести фонему – любой из произносимых звуков – лишь один из вариантов соответствующей фонемы [Учебно-методическое пособие: 21].

Б. Произнести фонему нельзя. Мы произносим аллофон фонемы [Ответы к экзамену по фонетике].

В. Фонема – это звукотип, обобщенное, идеальное представление о звуке. Фонему нельзя произнести, произносятся только оттенки фонем. Фонема – общее, реально произносимый звук – частное [Язык: фонетика и фонология].

2. *Фонему нельзя услышать*. В доказательство этого тезиса приводятся такие аргументы: Разумеется, фонема – конструкт, ее по определению нельзя услышать, так же как нельзя потрогать абсолютно твердое тело или увидеть в зеркале свое Эго [Фрумкина 2000].

3. *Фонему и нельзя, и можно произнести*. На Сайте российских студентов-филологов поставлен вопрос Можно ли произнести фонему? и на него дан чёткий и мудрый ответ: ДА – т.к., произнося один звук, мы представляем всё семейство. НЕТ – не можем произнести все звуки семейства одновременно [Фонема как семейство].

Как видим, по обсуждаемой проблеме нет единого мнения, что вполне естественно по причине её сложности.

Теперь обратимся к академическим источникам и попытаемся найти ответ на вопрос, можно ли услышать фонему. В учебнике русского языка для студентов филологических специальностей университетов М.В. Панов пишет: «… Звуки, которые позиционно чередуются, существуют в языке как тождество. Говорящие отождествляют, например, [з] в форме *морозы* и [с] в форме *мороз* – для них это один и тот же звук» [Современный русский язык 1981: 65]. В этой цитате слово *говорящий* мы бы заменили на *слушающий*. Если бы говорящий отождествлял [з] и [с], то он и говорил бы *моро*[с]*ы* вместо *моро*[з]*ы*. Ему было бы всё равно, что *моро*[с]*ы*, что *моро*[з]*ы*. Отождествление – это процесс, хотя и очень быстро протекающий. Слушающий отождествляет, то есть сравнивает, распознаёт чередующиеся звуки, и в этом смысле он слышит фонему.

В упражнении 245 школьного учебника по русскому языку М.В. Панов предлагает пятиклассникам установить фонемную суть тех согласных звуков, которые находятся в слабой позиции в конце приставок, и даёт следующий образец рассуждения: «В слове [пътп’исáт’] в сочетании [тп’] представлен согласный [т] глухой пе-

ред глухим [п’]. Но в той же приставке звучит [д], если после неё следует гласный или сонорный: *подучить, подозвать, подрезать*. Следовательно, здесь фонема <д>» [Панов и др. 2008: 158]. Ученик слышит позиционно чередующиеся звуки и, сопоставляя эти звучания, анализируя их, размышляя о них, приходит к выводу о том, что эти позиционно чередующиеся звуки относятся к одной фонеме. Слух работает, и он направлен на различение фонем – фонематический слух.

Недаром про фонему говорят, что она звонкая или глухая, твёрдая или мягкая. «Фонема – это звуковая единица, представленная рядом позиционно чередующихся звуков» [Панов 2001: 107]. Возможно ли, по Панову, произнести фонему? В учебнике для 5 класса есть упражнение 301, в котором рассказывается о том, как Настя и Вова, сидя на крылечке, сочинили песню и душевно поют. Но Вова поёт *ра*[з′]*ве*, а Настя *ра*[з]*ве*. Между детьми зашёл спор о том, что́ они поют – букву, фонему или звук. В конце упражнения М.В. Панов в таких словах признаёт верной точку зрения Вовы: «Настя! Послушай меня. Фонему нельзя петь. Ты поёшь просто звук [з], не пой его, пой [з′]. Так полагается! *Ра*[з′]*ве*» [Панов 2008: 186].

Итак, нельзя фонему петь и произносить. Кричать фонему тоже нельзя. Понять, что такое фонема, трудно не только школьникам, но и студентам-филологам. Вспоминается стихотворение одного хорошо успевающего студента, который про фонему написал так: «Мне приснилось: я – фонема, и меня кричат». Такое может представиться лишь во сне, согласно только что описанной точке зрения. Однако целесообразно не забывать и упомянутое выше противоположное мнение, согласно которому фонему можно произнести, т.к., произнося один звук, мы представляем всё семейство.

Автор публикации не претендует на решение всех затронутых здесь проблем. Его интересует один вопрос – существует ли фонематический слух. А фонологии, как признают специалисты, не повезло в том смысле, что по каждому из многих спорных вопросов существует огромный спектр мнений [Кузнецова 2005].

Библиографический список

1. Кузнецова Н. Ещё раз о понятии фонемы // http://www.dialog–21.ru/Archive/2005/KuznetsovaN/KuznetsovaN.htm.
2. Ответы к экзамену по фонетике // www.durov.com/study/Russkij-404.doc.
3. Панов М.В. О позиционных чередованиях в лексике // Текст: структура и семантика. Т. 1. М., 2001. С. 107–111.

4. Панов М.В., Кузьмина С.М., Ильинская И.С., Ильина Н.Е., Рочко Т.А. Русский язык. 5 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / под ред. д-ра филол. наук, проф. М.В. Панова. М., 2008.
5. Словарь практического психолога // http://www.freecopy.su/apsh/showp.php ?id_words=23068.
6. Современный русский язык : учебник / В.А. Белошапкова, Е.А. Земская, И.Г. Милославский, М.В. Панов / под ред. В.А. Белошапковой. М., 1981.
7. Учебно-методическое пособие по курсу Введение в языкознание / сост.: И.В. Ерофеева, Д.Р. Копосов; Казанский гос. ун-т // http://window.edu.ru/window_catalog/files/r37447/ksu005.pdf.
8. Фонема как семейство. Транскрипция // http://www.durov.com/study/RussianLanguage-146.doc.
9. Фрумкина Р. Размышления о честном слове дворянина // Русский журнал // www.russ.ru/ist_sovr/20001120_frum.html.
10. Штернберг Л. Ворчу // http://vinujden.livejournal.com/33968.html?mode=reply.
11. Штернберг Л. Новая методика обучения дошколят чтению. Забавно и сильно // http://professinali.ru/Topic/12796304.
12. Язык: фонетика и фонология // http://www.langust.ru/review/lang_h04.shtml.

Т.М. Григорьева

М.В. Панов в орфографических событиях 60-х гг. XX в.

Усовершенствование русской орфографии, проект орфографической реформы 60-х гг. XX в, фонематический принцип

Abstract. This paper deals with the spelling activity of M. Panov: his real participation in the preparation of the project of the reform of the Russian Spelling and the spelling publications, which were of grade importance in the forming language's competence of the usual native speakers.

…Чтобы и писать легко, и читать легко,
и учиться письму нетрудно.

М.В. Панов

Первая половина 60-х гг. XX в. в истории русской орфографии представляет собой период, который сравним с тем временем, когда, по свидетельству журнала «Библиотека для чтения»[8], «игра

[8] См.: Библиотека для чтения. 1862. Т. 170 (апр.). С. 80.

в так называемое правописание так обуяла умы русского человека, что надо удивляться, как доселе <...> не догадаются издать какое-нибудь лото»: «куда ни явись, того и жди, что навстречу пустят вам какой-нибудь озадачивающий вопрос о том, как перенести то или другое слово <...> или как и почему надо писать то или другое слово»; когда «этот скромный предмет <…> удостоился обратить на себя почти общее внимание» [Грот 1862]. В нашем случае свидетельством без преувеличения всенародного интереса к русской орфографии могут служить, во-первых, около 300 орфографических публикаций и, во-вторых, большая папка газетных и журнальных материалов орфографической дискуссии 60-х, тщательно пронумерованных и датированных, которая была подарена мне в начале 80-х Марией Антиповной Дроздовой, далеко не безразличным к судьбе родного языка и его орфографии человеком, незаслуженно проведшей в сибирской ссылке многие годы.

Период 60-х в русском языке отмечен многими орфографическими событиями, и ключевым среди них, основополагающим, стало создание в 1962 г. Орфографической комиссии при Отделении литературы и языка АН СССР под председательством академика В.В. Виноградова. Орфографической комиссии предстояло разработать проект усовершенствования русской орфографии. Выражаясь словами В.В. Виноградова, – «навести порядок в уже одряхлевшей части правописания» [Виноградов 1962]. Участниками комиссии стали представители Академии наук и Министерства высшего и среднего специального образования, члены Союза писателей, Министерства просвещения и Академии педагогических наук РСФСР, ученые-языковеды, преподаватели средней и высшей школы, методисты, писатели. М.В. Панов был заместителем председателя этой комиссии, но, как известно, брал на себя большую часть работы по руководству.

За два года работы комиссией была проделана большая теоретическая и экспериментальная работа, и в сентябре к обсуждению уже были представлены «Предложения по усовершенствованию русской орфографии», изданные отдельной книгой (М., 1964.) и опубликованные с незначительными редакционными уточнениями в нескольких периодических изданиях: Известия. 1964. №228, 229; Учительская газета. 1964. 24 сент.; Русский язык в национальной школе. 1964. №6. С. 4–52; Начальная школа. 1964. №11. С. 86–90. и др.

В предисловии к проекту «Предложений» сообщалось, что существующая система правил русской орфографии и пунктуации не нуждается в коренном пересмотре, но имеет известные недостатки,

которые осложняют изучение русского языка, отрицательно сказываются на работе школ и общем уровне грамотности. Предполагалось, что после опубликования проекта нового свода правил развернется широкое обсуждение, и только после того, как будут высказаны все критические замечания и рассмотрены все предложения, новый свод правил после его утверждения правительством вступит в действие.

В этом проекте, например, вместо трудно усваиваемого в процессе обучения правила написания букв ***о/е*** после шипящих (*шёлк*, но *шорох*, *чёрт*, но *чопорный*) было предложено после всех шипящих под ударением писать букву ***о***, а без ударения – ***е***: *жолудь*, но *желудей*, *шолковый*, но *шелковистый*. Было предложено также писать *мышь*, *рожь*, *помнишь*, *ешьте*, *печь*, *стричься*, *настежь* без мягкого знака, поскольку в этих словах мягкий знак не мягкий: он лишний, так как не выполняет своей основной функции смягчения предшествующего согласного. Михаил Викторович отстаивает концепцию МФШ (он был одним из последовательных её сторонников) и предлагает также последовательное написание (в соответствии с фонематическим принципом) после ***ц*** во всех словах без исключения буквы ***и***: *цирк*, *ципленок*, *огурци*, *циган*, *циц* и др.

Опубликованные «Предложения» вызвали множество откликов. В ходе дискуссии были написаны десятки статей и тысячи писем, авторы которых выражали свое отношения к идее упорядочения в целом и к отдельным предложениям проекта – в частности. В обсуждении предложений многие отклики содержали эмоциональные оценки, но не аргументы; общество обнаруживало полное незнание орфографической теории и истории, высказывая опасения возможной (в результате реформы) деформации языка. Материалы многих научных статей выступали серьезным аргументом в пользу реформы, доказывали несостоятельность опасений, что орфографические изменения вызовут изменения в языке. Как заместитель председателя комиссии М.В. Панов принимал самое деятельное участие в этой дискуссии, активной просветительской проповедью отстаивая мысль о необходимости реформы на основе фонематического принципа.

Несколько раньше, предваряя масштабную дискуссию, в которой примут участие разные слои советского общества (от академика до кочегара из Одессы), Михаил Викторович выступил со статьей «Обсуждение вопросов русской орфографии», впервые опубликованной в журнале «Вопросы языкознания» (1963. №2. С. 81–92), а впоследствии в двухтомнике его избранных трудов под заглавием «Об усовершенствовании русской орфографии» [Панов 2001].

Здесь автор отмечал фонематическую непоследовательность русской орфографии, указывал на то, что существующие 3 принципа, «капризно ограничивающие и оттесняющие друг друга», очевидно создают трудности в обучении письму [Панов 2004: 524].

1964 г. в истории русской орфографии – это пик орфографической активности. Было опубликовано более 160 разных материалов, и среди них сборники научных статей, в которые включены статьи известных ученых: «Вопросы русской орфографии»; «Проблемы современного русского правописания»; «О современной русской орфографии» (М., 1964).

Особенное место в этом ряду занимает, по определению П.С. Жедек, «увлекательная, как детектив», и «логичная, как теорема», книга М.В. Панова «И все-таки она хорошая!», изданная в научно-популярной серии (М., 1964), где автор говорит о русской орфографии, ее достоинствах и недостатках.

Создание этой книги продиктовано стремлением автора в популярной, занимательной форме изложить историю русской орфографии в ее соотношении с языком. Он вместе со своим читателем рассуждает об ее устройстве в сравнении с письменными системами других языков. Придуманный им город Какографополь (город, в котором нет единых правил орфографии) убеждает читателя в необходимости и обязательности такой орфографии, основанием которой служил бы самый надежный принцип и она была бы удобна в практике письма: «чтобы и писать легко, и читать легко, и учиться письму нетрудно». Он развенчивает удобство существующего компромисса фонетического, традиционного и морфологического принципов, отстаивая при этом права принципа фонематического. Можно сказать, что М.В. Панов многими своими орфографическими публикациями стал рыцарем этого принципа. Далеко за пределами 60-х М.В. публикует работу «Занимательная орфография», в которой по-прежнему в популярной форме предлагает свои рассуждения об устройстве нашего языка и его орфографии, о необходимости ее приведения к фонематическому знаменателю.

В этом же году газета «Известия» (1964. №244, 246) публикует статью М.В. Панова «О силе привычки», где он по-прежнему выступает против таких дифференцировочных написаний, как *мышь – шалаш*, *рожь – нож*, *циркуль – бледнолицый* и др.; он убеждает читателя, что сознательное изменение орфографии в соответствии с развитием языка – это вполне закономерный процесс в орфографии любого языка. Перефразируя слова Л.В. Щербы о необходимости время от времени «чинить» письменный мундир языка (язык «в его

орфографической одежде»), М.В. Панов пишет, что «орфографию время от времени надо “штопать”, иначе письменный костюм языка окажется слишком изношенным, не будет подходить языку». Отождествление понятий *язык* и *письмо* представляется им как «давнее, постоянное и вреднейшее заблуждение». Он убеждает своего читателя в строгой фонематичности всех планируемых орфографических нововведений, утверждая мысль о том, что изменение орфографии – это всегда и везде сложный и мучительный процесс, похожий на лечение зубов: «больно, но лечить надо, потому что будет легче» (№244); что «языковеды вовсе не захватили дело усовершенствования орфографии в свои руки, а выполняют его как долг перед обществом, как свой профессиональный долг» (№246).

Кроме всего прочего, Михаил Викторович по заданию Орфографической комиссии выступил как один из главных авторов и руководитель коллективного труда, результатом которого стала уникальная книга: Обзор предложений по усовершенствованию русской орфографии: XVIII–XX вв. М. ; Л.: Наука, 1965. Это был первый и до сих пор единственный свод предложений по усовершенствованию русского письма, где обобщена деятельность орфографистов от В.К. Тредиаковского и М.В. Ломоносова до времени издания книги: то есть более чем за 2 столетия. Она основана на архивных документах, отражающих деятельность орфографических комиссий разных лет, и предложения, которые извлечены из частных писем периода орфографических дискуссий 1904–1912, 1954–1955 и 1962–1964 гг.

В книгу включены только предложения «наиболее существенные, затрагивающие написание больших групп слов» и допускающие научную аргументацию. При этом не учитывались известные в истории русского письма предложения, которые связаны с кардинальной ломкой графики: введение латиницы и пр.

Особенную ценность в книге представляет ***библиография***, включающая более 1000 публикаций за весь период существования русской гражданской печати, и список текстов (их более 100) с отступлениями от принятой орфографии, которые стали своего рода предвестниками реформы, начатой в 1917 г., и предопределили долгий и противоречивый путь ее воплощения.

М.В. Панов – автор наиболее важных разделов этой книги, связанных со звукобуквенным аспектом письма:

Принципы русской графики и орфографии;

«Лишние буквы» алфавита;

Фонема <о> (в разделе «*Передача гласных после шипящих и* <ц>»).

Как и в предыдущих своих работах, здесь автор остается «рыцарем» фонологической орфографии. Это рыцарство продолжится и в более поздних его работах. Прежде всего – в экспериментальных материалах для средней школы, где предпринята попытка «спустить» научную мысль в практику школьного преподавания. Здесь раздел «Фонетика» излагается на функциональной основе: на основе изучения ключевых понятий русской фонетической системы, понятия о позиционных чередованиях и их отражении в практике письма. Такой подход позволяет объяснить русское правописание как «целостную, закономерную, внутренне оправданную, построенную на единых основаниях систему» [Русский язык 1979: 7].

Кроме того в статье 1974 г. «О культурно-историческом подходе к орфографии», опираясь на позицию В.В. Виноградова 1964 г., говорившего о необходимости воспользоваться в работе над усовершенствованием русской орфографии «более широким и отвлеченным принципом» – принципом фонематическим, Михаил Викторович утверждается в правильности своего выбора [Панов 2004]. И, наконец, в статье 2001 г. «Усложнить, чтобы упростить» он говорит о необходимости формирования фонологического мышления и обучения письму на основе фонологического принципа [Панов 2001].

Эти две публикации, уже далеко за пределами 60-х, свидетельствуют о том, что Михаил Викторович остался непоколебим в своей орфографической теории: он за усовершенствование орфографии на основе фонологического принципа, не противоречащее культурно-исторической традиции; за преподавание на фонологической основе, которое делает орфографические навыки «сознательными, разумно усвоенными» и «убеждают ученика в ценности русской системы письма» [Панов 1999: 8].

Библиографический список

1. Виноградов В.В. Русская орфография и ее реформа // Известия. 1962. №297.
2. Грот Я.К. По поводу толков о правописании // Современная летопись. 1862. №28.
3. Панов М.В. Об усовершенствовании русской орфографии // М.В. Панов. Труды по общему языкознанию и русскому языку. Т. 1. М., 2004. С. 522–537.
4. Панов М.В. О культурно-историческом подходе к орфографии // М.В. Панов. Труды по общему языкознанию и русскому языку. Т. 1. М., 2004. С. 513–521.

5. Панов М.В. Усложнить, чтобы упростить // Лингвистика и школа : мат-лы Всеросс. научно-практ. конф. 2–5 ноября 1999 г. Барнаул, 2001. С. 5–10.
6. Русский язык. Экспериментальные материалы для средней школы / под ред. И.С. Ильинской и М.В. Панова. Т. 1. М., 1979.

В.В. Каверина

Проблема правописания наречий: орфография или грамматика?

Современная орфография, наречия, наречные сочетания.

Abstract. The article is devoted to the problem of together or apart spelling of adverbs. The main difficulty of this rule is connected with confusion of adverbs and nouns with prepositions. The author proves the idea that check-up and using criterions of adverbialisation may limit quantity of apart spelling adverbs and simplify the rule.

Проблему правописания наречий и наречных сочетаний пытались разрешить на протяжении всего XX в., но она остается актуальной и сегодня, поскольку правописание наречий – одна из самых, если не самая подвижная область современной русской орфографии. Очевидно, что дефисное написание наречий не вызывает никаких трудностей, а наиболее сложным является пункт правила, касающийся их раздельного написания.

Одной из важнейших причин нестабильности данного участка орфографической системы является включение в список наречий предложно-падежных сочетаний, бесконечно расширяющих перечни слов для запоминания в учебных пособиях и справочниках. Подвергнув данные слова проверке с использованием критериев адвербиализации, можно четко ограничить круг слов с раздельным написанием, относящихся к наречиям, что значительно упростит существующее правило раздельного их написания. Определение частеречной принадлежности наречных сочетаний осложняется тем, что «онаречивание» словоформ проходит в своем развитии разные стадии. Так, по мнению О.П. Ермаковой, адвербиализация, «имея начало, вовсе не всегда имеет завершение. Некоторым полунаречным формам, возможно, суждено остаться таковыми: *на бегу, в обмен, с размаху*» [Ермакова 1966: 46–47].

В дипломной работе К.А. Старостиной, выполненной на кафедре русского языка филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках спецсеминара «Актуальные проблемы русской орфографии: история и современность» под руководством автора статьи, был проведен грамматический анализ наречных сочетаний, пишущихся раздельно. Для этого были извлечены примеры раздельных написаний из многочисленных справочных и учебных пособий, а также из учебников трех учебно-методических комплексов. Особое внимание уделялось сочетаниям, представленным рядом однокоренных образований, а также некоторым другим, на наш взгляд, необоснованно включенным в наречные списки.

Первая попытка сформулировать грамматические критерии адвербиализации лексем была сделана в 1958 г. В.А. Добромысловым и Д.Э. Розенталем: «Мы нередко сталкиваемся с переходными случаями, с промежуточными явлениями, когда то или иное слово хотя и переходит в наречие, но этот переход еще не завершился. Обычно при решении вопроса приходится учитывать: а) возможность поставить к слову падежный вопрос или определить (пояснить) его каким-нибудь другим словом <…>, б) возможность поставить слово (существительное) в другом падеже при том же предлоге или с другим предлогом <…>, в) возможность подобрать аналогичные примеры с другими существительными (семантически близкие)» [Добромыслов, Розенталь 1958:127].

Наиболее четко критерии определения категориальной принадлежности слов к наречиям были выделены Ф.И. Панковым:

1) «несклоняемость, неспрягаемость и несогласуемость, т.е. неизменяемость;

2) синтаксическое примыкание к глаголам, прилагательным, наречиям и отглагольным существительным;

3) семантико-синтаксическая позиция обстоятельства, определения, сказуемого и даже вводного слова;

4) семантическое значение непроцессуального признака действия или другого непроцессуального признака, а также состояния субъекта (предикативные наречия)» [Панков 2003: 67].

Из сказанного выше следует определение наречия «как грамматического класса слов, объединяющего несклоняемые, неспрягаемые и несогласуемые слова, в основном («самостоятельном») употреблении способные примыкать к глаголам, наречиям, именам существительным, прилагательным, выступать в синтаксической функции обстоятельства, несогласованного определения, сказуемого и – во вторичном употреблении – в функции вводного слова»

[Панков 2003: 72]. Например, в предложении *Солнце невысоко поднялось над горизонтом* слово *невысоко* несклоняемое и неспрягаемое, примыкает к глаголу *поднялось* (*поднялось* (как?) *невысоко*), в предложении выступает в синтаксической роли обстоятельства. Следовательно, слово *невысоко* является наречием.

Ф.И. Панковым были выделены и критерии адвербиализации лексем – лексико-семантический, морфологический, синтаксический и словообразовательный: «С точки зрения первого фактора адвербиализованная словоформа изменяет своё лексическое значение, либо приобретая новые, не свойственные ей изначально смыслы, либо утрачивая часть сем-«аборигенов». Второй фактор – это выпадение словоформы из морфологической парадигмы, то есть её изоляция от парадигмы словоизменения, в том числе перенос ударения, утрата падежных форм и числовой противопоставленности. Третий – утрата синтаксических свойств, разрушение синтагматических связей. Четвёртый – изменение словообразовательных потенций. Если указанные свойства «подозреваемой» лексеме не присущи, это означает, что перед нами вовсе не наречие, а если свойственны частично, значит, процесс адвербиализации лексемы пока не завершён» [Панков 2008: 141]. Данные критерии и были использованы в работе К.А. Старостиной. Проиллюстрируем проведенный анализ на примере двух гнезд наречных сочетаний:

БЕЗ ВЕДОМА – С ВЕДОМА. В **лексико-семантическом** плане образования *без ведома – с ведома* не получают никакого смыслового «сдвига» по отношению к слову *ведомо* в значении «известно, знакомо» [НСРЯ 2001]. Более того, некоторые толковые словари используют данные образования в словарной статье ВЕДОМО: «**Ведомо**: **с ведома** *кого* или *чьего* – с уведомлением или с согласия другого лица. *Сделать что-н. с ведома руководителя*; **без ведома** *кого* или *чьего* – без уведомления или без согласия другого лица. *Без ведома начальника*» [Ожегов, Шведова 2008:71]. Это, впрочем, не совсем корректно, поскольку морфологическая характеристика толкуемого слова *ведомо*, очевидно, отличается от частеречной принадлежности не только образований *без ведома – с ведома*, но и используемых для дальнейшего разъяснения существительных с предлогом *с уведомлением – без уведомления*, *с согласия – без согласия*. Вместе с тем данная словарная статья вводит образования *без ведома – с ведома* в синонимический ряд с названными существительными, что, очевидно, указывает на частеречную характеристику данных образований. Кроме того, сама рассматриваемая здесь пара является антонимической: «*Морские Евангелия*

Гончаровой, ***без ведома*** *и воли ее, явно католические, с русскими почти что незнакомые»* (М.И. Цветаева) / «*Я бы даже опечатки исправлял лишь* ***с ведома*** *автора»* (С. Довлатов).

Таким образом, в лексико-семантическом плане *без ведома – с ведома* можно охарактеризовать как имена существительные.

В **морфологическом** плане данные образования в словаре В.В. Бурцевой представлены как наречия: «**Без ведома**, *нареч*. Без разрешения, без согласия кого-л. *Ушел из дому без ведома, и до сих пор его нет*»; «**С ведома** *кого, нареч*. Уведомив, с разрешения, с согласия кого-н. *Мы зашли сюда с ведома коменданта*» [Бурцева 2007]. Однако еще В.В. Виноградов полагал, что, по-видимому, перед нами обороты, застывшие в промежуточной стадии между именем существительным и предлогом, так как выражения *с ведома* и *без ведома* сочетаются только с родительным падежом (*с ведома начальства*, *без ведома родителей*) и согласуемые формы родительного падежа местоименных прилагательных здесь равносильны родительному определительному падежу имен существительных (ср. *с моего ведома*, но: *с его ведома*) [Виноградов 1986: 315]. Кроме этого, замечания об истории формы *ведомо* встречается у А.А. Потебни: «Ведомо, синонимичное по отношению к *известно*, будучи формой явно причастной, по направлению к наречности переходило через субстанциальность, заметную в *без ведома* (без вести): “а тогда на них (переветников) не было *ведома* никакого”, что предполагает “какое ведомо” (т.е. имя существительное среднего рода)» [Потебня 1899: 470]. Вслед за В.В. Виноградовым мы полагаем, что *без ведома – с ведома* – это обороты, застывшие в промежуточной стадии между именем существительным и предлогом. Действительно, по отношению ко многим словам трудно решить вопрос, осуществят ли они с течением времени весь путь адвербиализации или же сразу перейдут в предлоги, минуя наречия.

Показательно, что в одном из словарей данные образования охарактеризованы как предлоги: «**Без ведома** предлог с род. пад. Употр. при указании на: 1) кого-л., что-л., чье согласие для совершения какого-л. действия не получено; без согласия, без разрешения; 2) кого-л., вопреки чьему желанию что-л. Совершается»; «**С ведома** предлог с род. пад. Употр. при указании на кого-л., с чьего согласия совершается какое-л. действие» [НСРЯ 2000]. Однако здесь не учитывается способность этих слов «иметь при себе в качестве определения местоименное прилагательное и возможность отделения от них предлога посредством вставки определяющего слова (ср. с их ведома)» [Виноградов 1986:315]. Таким обра-

зом, мы придерживаемся точки зрения В.В. Виноградова о том, что *без ведома – с ведома* являются существительными с предлогами.

В **синтаксическом** плане сохраняются синтагматические связи имени существительного. Данная словоформа может быть распространена притяжательным местоимением, что не характерно для наречий. Так, в «Национальном корпусе русского языка» обнаружены, например, следующие случаи распространения данной словоформы местоимениями: *Тем же утром Рюмин, минуя Абакумова и без **его** ведома, позвонил в ЦК и попросил приема у Сталина!* (А. Солженицын); *Наташа развила бурную деятельность без **моего** ведома, и оттуда пришли сразу три вызова: от Общества болгаро-советской дружбы, от Союза писателей и от министра культуры, Павла Матева (он учился у нас в Литинституте)* (В. Астафьев) и др. Всего в «Национальном корпусе русского языка» обнаружено 210 случаев распространения местоимениями сочетания *без ведома* и 40 случаев – сочетания *с ведома*.

Итак, очевидно, что *без ведома*/*с ведома* нельзя отнести к наречиям.

ЗА ПАЗУХОЙ / ЗА ПАЗУХУ. В **лексико-семантическом** плане образования *за пазухой / за пазуху* имеют смысловую связь с именем существительным *пазуха*. Эти образования не получают смыслового «сдвига» по отношению к имени существительному *пазуха* в значении ʻпространство между одеждой в области груди’ [БТС 2009]. Более того, практически все толковые словари используют данные образования в словарной статье ПАЗУХА в качестве примеров, иллюстрирующих толкование данного существительного: «**Пазуха,** -и, *ж*. 1. Пространство между грудью и прилегающей одеждой. *Держать что-н. за пазухой. Положить за пазуху* <…>» [Ожегов 2008].

Помимо этого, в некоторых толковых словарях данные сочетания помещены во фразеологическую зону в качестве устойчивых выражений: «**Пазуха**, и, *ж*. 1. Пространство между грудью и прилегающей к ней одеждой. <…> ◊ **За пазуху, за пазухой, из-за пазухи** – *А что же у тебя побрякивает за пазухой? Бессовестный! – Что у меня за пазухой побрякивает? – возразил урядник, нимало не смутясь. – Бог с тобою, старинушка! Это бренчит уздечка, а не полтина* Пушк. Кап. Дочк. <…> **~ Как у Христа за пазухой (жить)** *Разг*. Хорошо, без забот и хлопот. – *Так вот, друзья, – жили мы, Как у Христа за пазухой, И знали мы почет.* Некр. Кому на Руси… **Держать (иметь) камень за пазухой** см. *Камень*» [ССРЛЯ 1959].

Из приведенной выше словарной статьи мы видим, что рассматриваемые нами образования входят в такие устойчивые сочетания, как «*держать (иметь) камень за пазухой»* и «*как у Христа за пазухой (жить)»*. Это дает основания полагать, что данные образования входят в состав фразеологического оборота. Об этом свидетельствуют и примеры, представленные в «Национальном корпусе русского языка», где обнаружено 45 случаев написания *как у Христа за пазухой* и 32 случая употребления *(иметь) камень за пазухой*.

Действительно, некоторые фразеологические словари включают в состав фразеологизмов *держать (иметь) камень за пазухой* и *как у Христа за пазухой (жить)* исследуемое нами сочетание *за пазухой*: «**ДЕРЖАТЬ КАМЕНЬ ЗА ПАЗУХОЙ.** Разг. Экспрес. Таить злобу против кого-либо; быть готовым причинить зло кому-либо. *Не всегда ясно, но с всегдашним постоянством поддерживал группу Беннигсена наружно почитавший фельдмаршала, но державший камень за пазухой умный, самолюбивый, иронический Ермолов* (Л. Раковский. Кутузов)»; «**КАК У ХРИСТА ЗА ПАЗУХОЙ**. Разг. Экспрес. 1. Очень хорошо, вольготно, без забот, без нужды и хлопот (жить, отдыхать и т.п.). – *Так вот, друзья, – и жили мы, Как у Христа за пазухой, И знали мы почёт* (Некрасов. Кому на Руси жить хорошо). 2. В полной безопасности (быть, находиться, чувствовать себя и т.п.). *Благодарите всевышнего, что сидите у болота, как у Христа за пазухой, – вмешался в разговор Бунчук. – На чистом наступают, а мы тут за неделю по обойме расстреливаем* (Шолохов. Тихий Дон)» [ФСРЛЯ 2008].

Таким образом, в лексико-семантическом плане *за пазухой / за пазуху* можно охарактеризовать как имена существительные.

В **морфологическом** плане данные образования не изолированы от всей парадигмы словоизменения соответствующих имен существительных. Не происходит утраты падежных форм: $N_и$ *пазуха,* $N_в$ *за пазуху,* $N_т$ *за пазухой и др*. Образования *за пазухой / за пазуху* имеют формы числа, склонения и рода, что невозможно у наречий. Кроме того, при словоизменении не происходит переноса ударения. Показательно, что данные сочетания не представлены в словаре наречий и служебных слов Бурцевой.

Таким образом, в морфологическом плане данные сочетания не являются наречиями.

В **синтаксическом** плане у данных сочетаний сохраняются синтагматические связи имени существительного. Сочетания *за пазухой / за пазуху* могут употребляться с определением, что не характерно для наречий. Например, в «Национальном корпусе рус-

ского языка» находим: «*Сухо и тепло было за пазухой у плотника»* (Ю. Коваль) или «*За пазухой у Миньки хранился листок бумаги с изображением все того же французского целковика*» − всего 22 случая распространения сочетания *за пазухой*.

Итак, анализ показал, что сочетания *за пазухой / за пазуху* нельзя отнести к наречиям.

Исследование К. Старостиной выявило, что далеко не все сочетания в списках являются наречиями. Некоторые из них только на пути адвербиализации, подавляющее же большинство представляют собой существительные с предлогами. Только одно из пишущихся раздельно образований можно с уверенностью отнести к наречиям – это *на весу*. В 10 из 47 рассмотренных сочетаний процесс адвербиализации полностью не завершен. Это слова *без запроса, без конца, в конец, на дом, на дому, на карачках, на карачки, на поруках, на поруки*. Остальные исследованные образования: *без ведома, в глаза, в глазах, для вида, до конца, за глаза, за границей, за границу, за пазухой, за пазуху, из-под мышек, из подмышек, из-под мышки, на вес, на вид, на виду, на глаз, на глазах, на глазок, на корточках, на корточки, на цыпочках, на цыпочки, на четвереньках, на четвереньки, под конец, под ложечкой, под ложечку, под мышками, под мышки, под мышкой, под мышку, под начало, под началом, с ведома, с виду* – наречиями не являются.

На основании проведенного исследования мы предлагаем:

1. Упразднить раздельное написание наречий.

2. При нормализации орфограммы обратить внимание на разграничение наречий и наречных сочетаний с использованием критериев адвербиализации.

В результате значительно упростится правило правописания наречий, которое может выглядеть, к примеру, так:

Пишутся через дефис:

1) наречия с приставкой *в-* (*во-*), образованные от порядковых числительных, например: *во-первых, во-вторых, в-третьих*;

2) наречия с приставкой *по-*, оканчивающиеся на *-ому, -ему, -ски, -цки, -ьи*, образованные от прилагательных, например: *по-новому, по-хорошему, по-казацки, по-немецки* (и *по-латыни*);

3) наречия, образованные повторением того же слова (*еле-еле, чуть-чуть, вот-вот*), корня (*давным-давно, видимо-невидимо*) или синонимов (*подобру-поздорову, нежданно-негаданно*).

Пишутся слитно все остальные наречия, например: *безудержу, бузумолку, безустали* и др.

Примечание: Не путать наречия и предложно-падежные сочетания существительных с наречным значением.

Например: *Выучить стихотворение наизусть* (наречие).

НО: *Выучить стихотворение на память* (существительное).

Проверка:

1) есть сущ. ж.р. *память* с тем же значением;

2) возможно другое сочетание сущ. с тем же значением: *читать по памяти*;

3) возможно употребление слова с согласованным определением: *на добрую память.*

Библиографический список

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). 3-е изд. М., 1986.
2. Добромыслов В.А., Розенталь Д.Э. Трудные вопросы грамматики и правописания. М., 1958.
3. Ермакова О.П. О некоторых общих вопросах словообразования наречий // Развитие словообразования современного русского языка. М., 1966. С. 46–47.
4. Панков Ф.И. Еще раз о грамматике и семантике модальных слов (фрагмент лингвистической модели русской морфологии). // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. 2003. №2. С. 59–74.
5. Панков Ф.И. Опыт функционально-коммуникативного анализа русского наречия: на материале категории адвербиальной темпоральности. М., 2008.
6. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. Т. 3. Харьков, 1899.
7. Старостина К.А. Проблемы правописания наречий в современном русском языке : дипломная работа. М., 2010.

Словари

БТС 2009 – Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 2009.

НСРЯ 2000 – Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. М., 2000.

Ожегов 2008 – Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. М., 2008.

ССРЛЯ 1959 – Словарь современного русского литературного языка : в 20 т. М. ; Л., 1962.

ФСРЛЯ 2008 – Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. 3-е изд. М., 2008.

С.М. Кузьмина

М.В. Панов – фонетист

Фонетика, фонология, типология фонетических систем, социолингвистика, история языка поэзии, орфоэпия, история науки фонетики

Abstract. The author analyses M. Panov's scientific contribution to Russian phonetics.

Тот не лингвист, кто ни разу не увлекался фонетикой.

Д.Н. Ушаков

1. Ученик основателей Московской фонологической школы Р.И. Аванесова, В.Н. Сидорова и А.А. Реформатского, М.В. Панов начинает свой научный путь с исследования фонетики: его кандидатская диссертация посвящена заударному вокализму. Фонетика и фонология и в дальнейшем занимают в научной работе Михаила Викторовича особое место, представляя, по его словам, опытное поле языкознания, на котором испытываются новые идеи. Русская фонетика исследовалась М.В. Пановым в разных аспектах: теоретическом и нормативном, системном и функциональном, синхронном и историческом (в микро- и макродиахронии), в социолингвистическом и эстетическом (фонетика художественной речи, сценическое произношение).

2. В фонетических работах М.В. Панова находят отражение и получают развитие все центральные вопросы фонетики и фонологии: о языковой системе (он расширяет и уточняет это понятие), об «атоме» фонемной системы (фонема или дифференциальный признак?), проблемы слога, пограничных сигналов, фонетической стилистики, понятия позиции и нейтрализации. Можно назвать немало направлений фонетических исследований, успешно развиваемых в современной лингвистике, начало которым положил Михаил Викторович. Это изучение локальных разновидностей литературного языка; фонетическая стилистика; описание различных фонетических подсистем, выделение которых обусловлено: 1) лексически – подсистемы необщеупротребительных, редких слов; терминов; 2) грамматически – подсистемы служебных слов, флексий, междометий; 3) функционально – подсистема поэтической речи; разговорного языка; подсистемы, обусловленные социальными факторами.

3. В 60-е гг. в Институте русского языка РАН под руководством М.В. Панова развернулось целенаправленное изучение язы-

ковой, в том числе фонетической вариативности. Под его руководством и при активном авторском участии были написаны работы, возродившие традиции социолингвистики, в том числе социофонетики. Эти работы на многие годы определили направление исследований в этой области не только в Институте русского языка, но и во всей русистике.

М.В. Панов разработал теорию языковых антиномий, лежащих в основе спонтанного развития языка, а также методику массового обследования языковых (в том числе фонетических) вариантов, позволившую описать взаимодействие внутриязыковых и социальных факторов (в частности, возрастных и территориальных) как в развитии языка, так и в его функционировании на данном этапе. По образцу составленного им «Вопросника по современному русскому литературному произношению» (М., 1960) и «Вопросника по современному русскому литературному произношению: Для деятелей театра» (М. 1964) были созданы вопросники для широкого исследования вариативности в других языковых областях – в морфологии, словообразовании, в лексике. На основе обработки собранного материала была написана фундаментальная коллективная монография в 4-х книгах «Русский язык и советское общество. Социолого-лингвистическое исследование» (М., 1968), послужившая стимулом для развертывания работ в области социолингвистики и заложившая основы новой школы – Московской школы функциональной социолингвистики (подробнее см. [Земская, Крысин 1998]).

Это социолингвистическое исследование имеет колоссальное значение еще и потому, что дает возможность с единых теоретических позиций и на основании одной методики описывать состояние русского языка на последующих этапах его развития. Результаты обработки данных вопросников по произношению и теоретическое осмысление их легли также в основу сборников «Развитие фонетики современного русского языка» (М., 1966; 1971), коллективной монографии «Русский язык по данным массового обследования» (М. 1974), «Социально-лингвистические исследования» (М., 1976).

Виртуозно составленный Михаилом Викторовичем текст для фонетической записи – знаменитый «Антоныч», в котором собраны все фонетические варианты середины XX в., также послужил, наряду с вопросниками, основой для собирания массовых данных о произношении. Научный потенциал этих записей (они хранятся в фонотеке отдела современного русского языка Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН) далеко не исчерпан. Текст позволяет и дальше изучать русское произношение и получать данные

об устойчивости орфоэпического навыка человека на протяжении его жизни, а также собирать данные для сопоставления произношения на новых синхронных срезах. Это доказала М.Л. Каленчук. Она предложила прочитать вслух текст «Антоныча» двадцати информантам из числа тех, кто прочитал этот текст перед микрофоном в 60-е гг. и, проследив динамику их произношения, сделала выводы о степени устойчивости орфоэпического навыка [Каленчук 2001].

4. Монография М.В. Панова «Русская фонетика» (М., 1967) содержит всеобъемлющее описание фонетического яруса русского языка. Это своего рода фонетическая энциклопедия. В ней впервые дается последовательное описание русской фонетики в синтагматическом и парадигматическом аспекте. Книга соединяет в себе тончайшие, микроскопически-точные наблюдения и широкие теоретические обобщения.

5. Пафос фонологической теории Михаила Викторовича – наведение мостов между московской и пражской фонологическими школами, осмысление и снятие противоречий между ними. В фонологической теории МФШ на ранних этапах ее развития была заложена возможность разного понимания фонемы: с одной стороны – как единицы, из которой принципиально невыделимы ее акустические или артикуляционные элементы (на этом настаивал В.Н. Сидоров), а с другой – как единицы, состоящей из элементарных признаков – дифференциальных и интегральных (А.А. Реформатский). Именно в целях преодоления этого противоречия Р.И. Аванесов «расщепил» понятие фонемы: кратчайшая звуковая единица в составе словоформы (сильная и слабая фонема) и кратчайшая функциональная единица в составе морфемы (фонемный ряд).

М.В. Панов предлагает другое решение. Исходя из двух разных функций звуковых единиц – различать и отождествлять значимые единицы языка (при этом различать – удел синтагматики, отождествлять – парадигматики), Михаил Викторович постулирует две функциональные единицы: фонему, или идентификатор, назначение которой отождествлять значимые единицы языка, и дифференциатор, назначение которого различать значимые единицы языка. Фонема как языковая единица, представленная рядом позиционно чередующихся звуков, не имеет дифференциальных признаков, дифференциатор же как ряд звуков, имеющих одинаковую функциональную характеристику, определяется набором различительных признаков [Панов 1997: 138–139]. Эта теория (поистине теоретический прорыв) снимает противоречия между двумя крупными фонологическими школами.

6. М.В. Пановым разработана оригинальная типология фонетических систем, основанная на противопоставлении систем преимущественно синтагматических и систем преимущественно парадигматических. Важной является мысль, что синтагматические системы дают громоздкое описание, из которого к тому же не всегда может быть выведена парадигматическая организация фонетики. Напротив, из парадигматических законов фонетики легко выводятся ее синтагматические законы [Панов 1977]. Плодотворность этой теории была подтверждена в исследовании Е.Л. Бархударовой, основанном на типологической концепции Панова и проведенном на материале русского консонантизма с привлечением фонетики таких типологически разных языков, как английский, испанский и венгерский [Бархударова 1999].

7. В фундаментальном исследовании М.В. Панова «История русского литературного произношения XVIII–XX вв.» (М., 1990) развертывается богатейшая картина сменяющих друг друга произносительных эпох. На основе филигранно разработанной им методики, с помощью изобретательных способов привлечения уникального материала решается задача, кажущаяся невыполнимой при понятном отсутствии записей звучащей речи: реставрируется произношение XVIII–XIX вв. Автор ставит перед собой и решает широкий круг задач: 1) показывает реальную картину изменения русского литературного произношения за последние три века; находит языковые законы, которые определяют русское произношение в каждую эпоху, в каждое изучаемое столетие; сопоставляет эти законы, чтобы понять, имеют ли изменения общее направление, последовательность, единство развития; определяет степень обусловленности произносительных изменений внешними (социальными) воздействиями на язык и внутренними законами языка; определяет роль этих наблюдений при рассмотрении общих проблем развития языка.

При подчеркнуто простой композиции: все главы написаны по одному плану – в книге всесторонне характеризуются пять синхронных срезов, в которых автор обнаруживает восемь фонетических систем. М.В. Панов первый разработал в этой книге жанр фонетических портретов: Петра I, М.В. Ломоносова, О.О. Садовской, Е.Т. Турчаниновой, В.Н. Рыжовой, В. Яхонтова, А. Вознесенского). Этот жанр был подхвачен разными исследователями.

8. Михаила Викторовича всегда привлекало исследование русской речи в ее эстетической (поэтической) функции. Это ярко проявляется и в книге «История русского литературного произношения XVIII–XX вв.», где дается характеристика художественной речи

каждой произносительной системы, и в других работах. В статье «Сценическая речь и театральные системы» [Панов 1986] он рассматривает влияние на сценическое произношение концепции, лежащей в основе данной театральной системы. Он прослеживает, как в сценической речи «скрещиваются законы языка… и законы искусства», как ведущая языковая функция проявляется в сценической речи актеров. У театра представления (Малый театр) установка на социально-типовое в речи персонажа, у театра переживания (МХАТ) «на первое место выдвинута функция индивидуально-характерологическая…» [Указ. соч.: 29]. Е.Вахтангов в своей театральной системе на первый план выдвигает волевую функцию, функцию воздействия на слушателя; (хотя активной была и функция индивидуально-характерологическая …» [Указ. соч.: 32]. Это пионерская работа М.В. Панова. К сожалению, осталась ненаписанной «обещанная» читателям, задуманная Михаилом Викторовичем статья о фонетике в театрах Мейерхольда и Таирова.

9. Поэтическая фонетика. В 79–80-е гг. М.В. Панов вел спецкурс в МГУ, а позже в Открытом педагогическом институте по истории языка русской поэзии XVIII–XX вв. Многие помнят, что это было большим событием в культурной жизни Москвы, лекции вызывали огромный интерес не только у студентов, но и у широкого круга научно-творческой интеллигенции. Этот курс получил лишь частичное отражение в статьях Михаила Викторовича, между тем он дает основание говорить о новаторском вкладе М.В. Панова в теорию стиха. М.В. Панов ставит задачей выявить внутренние закономерности «саморазвития» поэзии и видит их в сам в ее внутреннем строе. В своих лекциях анализ поэтического языка каждого поэта Михаил Викторович начинал с фонетического яруса, затем переходил к словесному и образному. «Общие закономерности звукового яруса по-своему реализуются в ярусе словесном, в особенностях словоупотребления и семантических преобразованиях внутри слова. Наконец, все это находит соответствие в строении образного яруса, прежде всего – в образе лирического героя и в художественном образе мира» – так определил подход М.В. Панова к анализу языка поэзии В.И. Новиков [Вл. Новиков 1990: 134].

10. Большое место в творчестве М.В. Панова занимает орфоэпия – произносительная сторона литературного языка – языка культуры. Он убежден, что «в орфоэпии прогрессивен традиционализм». «Задача разумного орфоэпического воздействия на язык, – пишет он, – не торопиться принять, узаконить, рекомендовать произносительное новшество. <…> Только человек, выключенный из

культуры, может радоваться тому, что орфоэпические нормы быстро меняются» [Панов 1979: 200]. Поэтому при выборе вариантов [ж:] – [ж’:] (*ви*[ж:]*ать* – *ви*[ж’:]*ать*) «прав будет орфоэпист, указав на существование обеих норм в современном русском языке; не надо торопиться убить норму, которая делает живыми поэтические тексты прошлого» [Там же]. Таким образом, М.В.Панов провозглашает культурно-исторический подход к орфоэпии. Исходя из приоритета этой установки, он предлагает такие критерии оценки орфоэпических вариантов. «Норма предпочтительна, если она:

а) отвечает традиции литературного языка;

б) соответствует объективным законам развития языка;

в) распространена;

г) соответствует орфографии».

Каждому из критериев приписывается условный индекс в соответствии со значимостью критерия. Самым сильным признается верность традиции – индекс этого критерия 20, однако оговаривается, что «если традиция не глубокая (сравнительно с конкурирующей нормой), то индекс должен быть уменьшен вдвое (А : 2 = 10). Критерий соответствия объективным законам развития языка получает индекс 8, критерий распространенности – тоже 8 с оговоркой, что если норма распространена, но не господствует (ею пользуются 30–40–50 процентов говорящих), то индекс 4». И, наконец, индекс соответствия орфографии – 5 (Панов 1971). Этот критерий важен, так как приходится признать, что орфография влияет на устойчивость или на подтачивание орфоэпических норм. Например, при изменении написания *танцовать* на *танцевать* быстрое распространение получило и стало преобладающим произношение *тан*[цы]*вать*.

Авторы разных словарей при выработке и уточнении рекомендаций руководствуются разными критериями выбора одного из вариантов, чаще всего – его распространенностью. Между тем, по словам М.В. Панова, ошибка не перестает быть ошибкой, даже если она очень распространена. Не случайно при оценке орфоэпических вариантов критерию распространенности М.В. Панов приписывает меньший условный индекс (в соответствии с его значимостью в иерархии критериев), чем критериям соответствия традиции литературного языка и соответствия объективным законам_развития языка.

11. М.В. Панов – историк науки фонетики. Истории лингвистических воззрений в области фонетики и фонологии посвящен специальный раздел в его «Русской фонетике» (1967), где отражено

становление фонетических идей. Ему интересно следить за возникновением и развитием научной мысли, за трудным ее путем (трудным, потому что трудно освободиться от привычного взгляда [Панов 1967: 371]), за сомнением открывателя, за реакцией современников. Например, он прослеживает путь развития фонологических взглядов Бодуэна де Куртене [Указ. соч.: 372], пишет об открытии Гротом в 1847 г. различия между двумя оттенками *э* [Указ. соч.: 360], о реакции коллег на это открытие, о трудности самому «открывателю» признать аналогичные оттенки у других гласных (трудный путь открытий!). Сорадуется открытиям! М.В. Панов мечтал написать историю языкознания как историю развития лингвистической мысли.

12. Фонетика в исследованиях М.В. Панова предстает живой, богатой, радостной. Не только потому, что он ее любит (у него есть стихотворение «Целебное действие звуков»), но в большой мере благодаря языку, которым он пишет. Образное научное мышление Михаила Викторовича проявляется и в неповторимом стиле его трудов. А.А. Реформатский писал, что Панову свойственна «стилистическая афористичность изложения», «художественный прием детективного уклона». Таков его научный язык, облекающий глубину научной мысли в четкое, прозрачное, ясное изложение. Это неповторимо-яркий, раскованный, сугубо индивидуальный язык. В научном языке Панова строгая точность – и яркая образность, сплав науки и искусства. Казалось бы, совмещение несовместимого, однако такое естественное в его творчестве. Покажу это на примере из орфоэпии. В книге «История русского литературного произношения» М.В. Панов так говорит об орфоэпической ситуации после Октябрьской революции: «Если до революции русский литературный язык – это большое озеро (с проточной водой – пополняемое из народной речи), то теперь он – море. <…> Не стал бы он Сивашским морем. Опасность «осивашивания» до сих пор велика» [Панов 1990: 17]. – Развивает образ. О состоянии орфоэпии в 30–40-е гг. пишет: «Причин такого орфоэпического запустения, несомненно, много. Одна из главных – отсутствие орфоэпической Горы. Болоту не по чему равняться. Нет общественно признанного, общезначимого авторитета в области культуры произношения» [Там же]. А это – о театре в 60-е гг.: «Звук остался на задворках» [Указ. соч.: 58]. О современной сцене: «Разброд ведь там стоит страшный, и это затрудняет художественное воздействие произношения» [Указ. соч.: 64]. Целый развернутый образ, в котором слышится боль за судьбу литературного языка.

Библиографический список

1. Бархударова Е.Л. Русский консонантизм. Типологический и структурный анализ. М., 1999.
2. Земская Е.А., Крысин Л.П. Московская школа функциональной социолингвистики: итоги и перспективы исследований / Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН. М., 1998.
3. Каленчук М.Л. Об устойчивости орфоэпического навыка // Жизнь языка. К 80-летию М.В. Панова. М., 2001. С. 165–171.
4. Новиков Вл. Сеятель очей. М.В. Панов – литературовед // Язык: система и подсистемы. К 70-летию М.В. Панова. М., 1990. С. 130–139.
5. Панов М.В. История русского литературного произношения XVIII–XX вв. М., 1990.
6. Панов М.В. О двух типах фонологических систем // Проблемы лингвистической типологии и структуры языка. Л., 1977. С. 14–24.
7. Панов М.В. О русской орфоэпии // Русский язык в национальной школе. 1971. №3. С. 8–16.
8. Панов М.В. Русская фонетика. М., 1967.
9. Панов М.В. Современный русский язык. Фонетика. М., 1979.
10. Панов М.В. Сценическая речь и театральные системы // Русское сценическое произношение. М., 1986. С. 20–33.
11. Панов М.В. Фонетика // Современный русский язык / под ред. В.А. Белошапковой. 3-е изд. М., 1997. С. 54–189.

Ж.В. Леонова

О «принципиальном» подходе к орфографии в работах К.Г. Житомирского и М.В. Панова

Принципы правописания, преподавание орфографии

Abstract. The given article reveals the analyses of the works of K.G. Zhitomirsky and M. V. Panov. In these works authors show the theoretical aspects of orthography in the light of practical spelling.

Обучение должно быть научным.
М.В. Панов

В современных учебных и методических пособиях по русскому языку, в «Правилах русской орфографии и пунктуации», на которые опираются эти пособия, теоретическим основам орфографии уделено довольно скромное место, в то время как именно принци-

пы являются основой правописной системы. Для полного и глубокого усвоения орфографии необходима мотивированная теоретическая база, понимание системного характера русской орфографии. Чтобы овладеть навыками грамотного письма, учащиеся должны уметь в отдельном орфографическом правиле увидеть звено общей системы, в основе которой находятся *принципы.* Современные методики и учебные пособия по орфографии не отражают научного подхода при обучении грамотному письму: каждое правило не рассматривается как звено единой орфографической системы, а изучается автономно. В связи с этим особую ценность представляют работы К.Г. Житомирского «Молох XX века» и М.В. Панова «И всё-таки она хорошая!», в которых авторы детально и конструктивно дают развёрнутый ответ на вопрос: «Как сделать орфографию простой, которой удобно пользоваться пишущим и читающим?» Значимость и актуальность работ К.Г. Житомирского и М.В. Панова заключаются ещё и в том, что концептуальные вопросы, касающиеся теории орфографии, рассматриваются и освещаются авторами через призму педагогического опыта, реальной правописной практики.

Монография учёного-филолога, талантливого педагога и психолога Константина Григорьевича Житомирского «Молох XX века» явилась одной из самых «кричащих» о необходимости пересмотреть программу и методику преподавания школьного курса орфографии в начале XX столетия, а вместе с этим и теоретические вопросы русского правописания.

Через полвека после выхода в свет работы К.Г. Житомирского издаётся книга Михаила Викторовича Панова «И всё-таки она хорошая! Рассказ о русской орфографии, её достоинствах и недостатках», в которой автор в научно-популярной форме представил теоретический анализ русской орфографии и дал развёрнутые ответы на следующие вопросы: «Какие орфографические принципы надо использовать, чтобы добиться в разумных пределах единообразного написания каждой морфемы? Как сделать, чтобы не надо было зазубривать каждую орфограмму? Как создать письмо, не требующее трудных наблюдений над звуками, простое и доступное для всех?» [Панов 1964:126].

В названиях названных работ прослеживается антонимичность, противоположность в самом подходе к предмету обсуждения – орфографии. Заголовок книги К.Г. Житомирского «Молох XX века» (1915) читается как приговор, вынесенный орфографическому режиму начала прошлого века, название пособия М.В. Панова «И всё-таки она хорошая!» (1964) звучит как оправдание и надежда

на преодоление «беспринципного» подхода к русскому правописанию. И создаётся ощущение, что вопросы, поставленные К.Г. Житомирским в начале XX столетия, были разрешены во 2-й половине того же века в работах М.В. Панова. «Настоящая битва с традиционностью началась у нас в начале нашего века. И сквозь традиционность пробивался, еле брезжил фонемный принцип письма» [Панов 1964: 128, 134].

Несмотря на разницу в подходах к орфографической системе, в теоретических установках обоих языковедов прослеживается достаточное количество схожих положений относительно изучения курса правописания в средней школе и преодоления орфографического разнобоя, существовавшего в методической и учебной литературе начала XX в. и имеющего место быть в современных пособиях по русскому языку. «Всякая реформа правописания должна заключаться только в упрощении. Упрощение может быть достигнуто только тогда, когда в правописании будет как можно меньше исключений из общих правил. Общие же правила заключаются в том, чтобы к аналогичным явлениям в письме применялся один и тот же орфографический принцип, а не два, даже четыре <…>, как теперь [Житомирский 1915: 84]. «Сила орфографии в единстве» [Панов 1964: 45].

Отметим, что работа К.Г. Житомирского адресована прежде всего лингвистам-теоретикам, а научно-популярное пособие М.В. Панова разработано для учащихся, но манера изложения, подача материала у обоих авторов достаточно схожи: научные постулаты излагаются доступным языком и не лишены эмоциональности, даже некоторой страстности при обсуждении вопросов преподавания орфографии в школе. «Наше правописание беспринципно, т.е. не то что не имеет принципов, а сознательно их нарушает на каждом шагу, не заботясь о последствиях» [Житомирский 1915: 87]. «Разумное правило крепко держится на ногах… Нелепое правило требует всяческой помощи и защиты. Если из него, из нелепого, будут ещё всякие исключения, то ему не устоять» [Панов 1964: 154].

Своеобразной доминантой в монографии Житомирского является мысль о том, что учителя, а вслед за ними и учащиеся затрачивают слишком большие, часто необоснованные, непроизводительные и бесцельные усилия на изучение трудных, нередко противоречивых установок орфографии: «Трудно понять логику орфографии: то она апеллирует к славянскому языку, то к неправильной русской форме, то отвергает обе, потому что реформатору показалось, что он придумал нечто необычное и умное» [Житомирский 1915: 167].

И цель Житомирского – представить теоретические постулаты, исходя из которых орфография может быть упрощена. В основе орфографической системы автор видел три ведущих принципа: фонетический, этимологический и исторический. По мнению К.Г. Житомирского, орфография необходима как наука лишь для определения принципов правописания: «Если орфография обращена в науку, то только для решения вопроса, в каких случаях нужно отдать предпочтение одному принципу перед другим» [Житомирский 1915: 63].

М.В. Панов доказывает, что русское письмо построено на фонемном основании. «Насквозь фонемна наша орфография, <…> но с некоторыми, *не всегда обоснованными* остатками традиционности» [Панов 1964: 127, 134. Курсив мой. – *Л.Ж.*].

Основная установка обоих авторов: орфография должна быть у д о б н о й и для пишущих, и для читающих: «Правописание имеет смысл лишь постольку, поскольку оно облегчает взаимное понимание пишущих и читающих» [Житомирский 1915: 67]. «Орфография – полезная, необходимая вещь, она помогает быстро, легко читать и без помех усваивать содержание прочитанного» [Панов 1964: 38].

В то время как вышла книга М.В. Панова «И всё-таки она хорошая!», на страницах журнала «Русский язык в школе» развернулась полемика по поводу действующих правил орфографии: в редакцию поступали статьи учителей, методистов и многочисленные письма читателей. Все авторы единодушно выступили за упрощение нашего правописания. «В целом предложения, высказанные участниками дискуссий, затрагивают широкий круг проблем, продиктованы стремлением улучшить русское правописание, облегчить его изучение…» [Обзор 1963: 101]. Некоторые педагоги-практики предлагали включить в программу изучение принципов правописания при повторении курса орфографии в старших классах.

Эта полемика на страницах печатных изданий подтверждала актуальность и целесообразность взглядов М.В. Панова на системное устройство русского правописания.

И Житомирский, и Панов подчёркивают, что обучение грамотному письму возможно только при осознанном подходе к грамматическим правилам. А осознавать – значит понимать теоретические основы русского письма. «Правописание должно быть удобно. Оно должно как можно меньше тормозить мысль пишущего…» [Житомирский 1915: 205]. «Опора на современную лингвистическую теорию позволяет воспитывать у детей умение вдумываться, догады-

ваться, понимать, доказывать, рассуждать – т.е. дает простор для их интеллектуального развития» [Программа 1997: 3].Следует отметить, что теоретические идеи М.В. Панова нашли отражение в учебнике русского языка, написанном под его руководством [Русский язык 1995].

Но и современная орфографическая действительность не устранила всех противоречий, на которые указывали в начале прошлого столетия К.Г. Житомирский, а во второй половине XX столетия – М.В. Панов. Интересы обучения требовали и требуют устранения *необоснованных трудностей и противоречий* при изучении правописания, и главным принципом должен считаться принцип мотивированности и целесообразности орфографических правил. «Русская орфография хороша, а может быть ещё лучше. Беречь её надо – и осторожно, с толком улучшать» [Панов 1964: 164].

С каких бы позиций ни решались вопросы орфографии, очевидно одно, что *будущее орфографии – за теоретически обоснованными, научно оправданными правилами, в основе которых – последовательно применяемые на практике принципы,* и поэтому работы и взгляды К.Г. Житомирского и М.В. Панова представляют интерес при изучении системного устройства русской орфографии и являются актуальными при разработке методик обучения правописанию на современном этапе развития лингвометодической мысли.

Библиографический список

1. Житомирский К.Г. Молох XX века. М., 1915.
2. Обзор статей и писем по вопросам орфографии // Русский язык в школе. 1963. №5. С. 91–101.
3. Панов М.В. И всё-таки она хорошая! М., 1964.
4. Правила русской орфографии и пунктуации. М., 1956.
5. Программа по русскому языку для средней школы / под ред. М.В. Панова. М., 1997.
6. Русский язык : учебник для средней школы. 5 класс / под ред. М.В. Панова. М., 1995.

И.М. Логинова

О «вопросительной» и «восклицательной» интонации в научной и школьной грамматике

Интонация, коммуникативный тип, описание и обучение.

Abstract. This article describes the development of the russian intonology and the interpretation of “interrogative” and “exclamatory” sentences in russian grammars and manuals.

На заре развития отечественной интонологии поиски интонационных типов осуществлялись в связи с семантико-синтаксическими моделями высказывания, с учетом его цели (коммуникативного типа), смыслового соотношения частей, тема-рематических отношений, места ключевых слов, эмоционального состояния говорящего и т.п.

Так, уже А.М. Пешковский относит русскую интонацию не к фонетике, а к грамматике и называет, с одной стороны, ***повествовательную, вопросительную, повелительную*** и ***восклицательную*** интонации [Пешковский 1956: 48, 170], с другой – ***объяснительную, предупредительную, перечислительную, условную*** и т.п. интонации [Указ. соч.: 43, 470–472]. При этом он выделяет ***«интонационные единицы речи»***: «фразу» и «частичную фразу» (будущую синтагму) [Указ. соч.: 459–460] и формулирует известный сейчас всем взаимокомпенсационный ***«принцип замены»*** интонационных и лексико-грамматических средств выражения значения звучащего высказывания [Указ. соч.: 49–52].

Н.С. Трубецкой разграничивает словесное ударение (словоразличительную просодию) и интонацию (фразоразличительную просодию) и говорит о типах фразовой интонации: ***предупредительной (незавершенной), завершающей, вопросительной, перечислительной, интонации вводных слов и предложений*** и при этом отмечает очень тонкие семантические различия в ***разном характере повышения тона*** при вопросительной, перечислительной и предупредительной интонации в русском высказывании [Трубецкой 2000: с. 235].

Это еще не единицы языка, выделение этих интонационных типов происходит на разных основаниях, но уже Л.В. Щерба, который также различает словесную и фразовую просодику, идет по пути обобщения просодических единиц русской речи. Он разрабатывает учение о ***синтагме*** и ***«синтаксической фонетике»*** как системе

фразовых ударений: собственно фразового, синтагматического, логического и эмфатического [Щерба 1957: 130–133].

Развитие традиций отечественной интонологии на семантической, функциональной основе, в духе движения русского языкознания «от грамматики вещей к грамматике отношений» [Панов 2007: 820] закономерно привело к появлению ***«фонологической теории интонации»*** Е.А. Брызгуновой в 60-е гг. XX в. [Брызгунова 1980; 1997 и др. работы]. Здесь методом фонологических оппозиций устанавливается ***система интонационных средств*** (синтагматического членения, интонационного центра, типа интонационной конструкции) с ***подсистемой семи ИК*** – подлинных интонационных полифункциональных единиц языка, связанных парадигматическими и синтагматическими отношениями, явлениями синонимии и антонимии. Выявление взаимокомпенсационных отношений интонационных средств с лексикой, синтаксисом, смысловыми контекстными связями составляет суть ***коммуникативного метода значения звучащего высказывания*** в рамках этой теории. По образному выражению М.В. Панова, Е.А. Брызгунова нашла ***«ложку, которая способна вычерпать океан»*** русской речи [там же].

Эта система описана в «Российской грамматике–80», вузовских учебниках, лингвистических статьях и учебных пособиях Е.А. Брызгуновой, её последователей и учеников. Как справедливо отметил М.В. Панов, «с работ Е.А. Брызгуновой ***начался фонологический этап в развитии интонационной теории***. С другой стороны, эти работы были ***прямым ответом на требования методики преподавания***. Оттого-то эта теория сразу пошла в практику» [Панов 2007: 309].

Как обстоит дело с обучением звучащей речи в настоящее время? Обратимся к научной и школьной грамматикам русского языка как основе вузовской подготовки учителей для работы в школе. Рассмотрим одну из главных функций интонации – ***участие в обозначении коммуникативного типа высказывания*** (различение высказываний по цели).

Академическая грамматика 1960 г. делит предложения по цели высказывания на ***повествовательные, вопросительные*** и ***побудительные*** [Грамматика 1960: 353]; грамматика 1970 г. – на ***повествовательные*** и ***вопросительные*** [Грамматика 1970: 545]; грамматика 1980 г. – на ***вопросительные*** и ***невопросительные***, последние – на ***повествовательные, побудительные*** и ***оптативные*** (***желательные)*** [Русская грамматика 1980: 88]. Выделение ***вопросительных*** предложений (заключающих в себе поиск сообщения, желание

получить информацию [там же]) не вызывает сомнения, как и постановка вопросительного знака в конце, причем ***средством выражения вопросительности (как и невопросительности, побудительности, желательности) объявляется именно интонация*** [Указ. соч.: 89].

Между тем ***чисто интонационный способ вопросительности*** свойствен только так называемому общему вопросу – вопросу без местоименного слова с ИК-3, образующему фонологическую смыслоразличительную оппозицию с другими типами ИК: *Брат приедет у^{3}тром? // Брат приедет у^{1}тром. // Брат приедет у^{2}тром! // Брат приедет у^{3,4,6}тром, ... (а сестра – вечером).* Другие типы ИК значением вопросительности ***не обладают*** и входят в отношения компенсации либо с иными интонационными средствами (местом интонационного центра: *Кто^{6} придет вечером? // Кто придет ве^{6}чером!*), либо с лексико-грамматическими средствами (*Кто$^{(2)}$ придет ве$^{(2)}$чером? // Кто^{5} придет ве^{5}чером!*), либо с контекстом (*Сестра придет у^{2}тром – А кто придет ве^{4}чером?*). Заметим, что в конструкции с ИК-2 вопросительность формируется ***лексически (наличием местоименного слова), а не интонационно***. Ср. синонимическое употребление ИК-1 // ИК-2 со значением завершенного сообщения даже при наличии местоименного слова: *О че$^{(2)}$м они так долго говоря$^{(2)}$т? – Кто придет ве^{1,2}чером.*

Местоименные слова, функционирующие в качестве вопросительных, с разными типами ИК формируют высказывания, ***различающиеся ситуативно*** (а следовательно, и семантически): *Что^{2} ты делал сегодня? – Учил уроки.* («Нейтральный», «первый» вопрос) // *Что^{6} ты делал сегодня? – Учил уроки.* (Переспрос при нерасслышанном ответе) // *Что^{3} ты делал сегодня? – Учил уроки.* (Мягкий, вежливый, дружеский вопрос). // *Что^{4} ты делал сегодня? – Учил уроки.* (Строгий, менторский, назидательный вопрос с оттенком недовольства) // *Что я де^{3}лал сегодня? Учил уроки.* (Повторение вопроса при поиске ответа, обычно с перемещением центра) // *Что^{5} ты де^{5}лал сегодня!? – Учил уроки.* (Несобственно-вопросительное высказывание с недовольством, возмущением: нельзя было это делать!) // *Что^{7} он делал! Да ничего, спал целый день!* (Ответ на вопрос: восклицательное высказывание с экспрессивным отрицанием). // *Что я де^{1}лал сегодня: утром сходил в магазин, потом был на тренировке, пообедал, сделал уроки и посмотрел телевизор.* (Повествовательное высказывание со значением объявления, называния действий, отчета о проделанном). Как видим, полифункциональные местоименные слова далеко не всегда формируют вопросительное

высказывание и могут служить интересным материалом для игровых упражнений, в ходе которых можно воспитывать и чувство языка, и выразительность речи, и культуру устного общения.

В учебниках по русскому языку для I класса авторы называют *вопросительной* интонацию предложений, где стоит вопросительный знак [Зеленина, Хохлова 2005: 6] и в качестве примеров на протяжении всего учебника приводят только предложения с местоименным словом (где, как мы видели, нет вопросительной интонации, поскольку средством вопросительности выступают местоименные слова и озвучиваются такие высказывания с ИК-2): *У меня возник вопрос: Почему зимой мороз? Кто меняет зайцу шубу? Вырезает листья дубу?* (Здесь детям предлагают определить, «что содержат выделенные предложения: вопрос, просьбу, приказ, сообщение» и с какой интонацией произносятся эти предложения: с повествовательной, вопросительной или восклицательной [Указ. соч.: 11]). Единственное вопросительное предложение без местоименного слова встретилось на одной из самых последних страниц этого учебника (причем без каких бы то ни было комментариев): *Слышишь чей-то клич вдали? К нам вернулись журавли* [Указ. соч.: 125]. Таким образом, можно утверждать, что учебник не содержит необходимого материала и не предлагает учителю методику для работы над «вопросительной» интонацией.

Но если вопросительные предложения можно узнать хотя бы по конечному знаку, то с ***восклицательными*** дело обстоит сложнее, и конечный знак в них вариативен. Ни одна из академических грамматик не выделяет восклицательные предложения как особый коммуникативный тип, а говорит о возможности преобразования предложения любого типа в восклицательной с помощью «особой» интонации: «Будучи произнесено ***с особой эмоциональной окраской***, каждое из предложений /.../ может стать восклицательным» [Грамматика 1960: 353]; «как невопросительные, так и вопросительные предложения ***средствами дополнительных интонационных изменений*** могут стать восклицательными: этим достигается экспрессивность высказывания» [Грамматика 1970: 545]; «все предложения, любые высказывания могут быть невосклицательными и восклицательными. Восклицательность как особый вид выражения экспрессивного отношения к сообщаемому имеет ***своё интонационное оформление***» [Русская грамматика 1980: 89, выделено мной. – *И.Л.*]. Итак, восклицательные предложения не получают специфических характеристик в теории грамматики, а их «особая интонация» не конкретизирована.

На самом деле восклицательные предложения бывают разными. Действительно, в русском и во многих европейских языках возможны преобразования предложений любого коммуникативного типа в восклицательные для обозначения высокого эмоционального состояния говорящего, и делается это, как свидетельствуют экспериментально-фонетические исследования, примерно одинаково: с помощью мелодической кривой, напоминающей «шляпу», или «крышу» с возможным усилением; в фонологической теории интонации это контур ИК-5: *Сегодня прекра^{5}сная пого^{5}да! Отку^{5}да ты взя^{5}лся! Посмотри^5 на этот пейза^{5}ж!* Исследователи называют такие высказывания ***общевосклицательными***. Наряду с ними в числе восклицательных предложений выделяют структуры с иным коммуникативным заданием, не содержащие ни сообщения, ни вопроса, ни волеизъявления. Их называют ***собственновосклицательными*** или ***эмоционально-оценочными***. Как правило, это структуры с местоименными словами, модальными словами, частицами, междометиями, нередко обладающие неполной грамматической структурой, иногда с отсутствием нормативных грамматических связей между словами – т.е. с определенными лексико-грамматическими характеристиками, с особым значением оценки и с обязательной «восклицательной» интонацией, в качестве которой выступает уже упомянутый контур в форме «крыши» (см. обзор таких структур в разных языках в: [Логинова 1989]). Например: *Како^{5}й у неё го^{5}лос! Ско^{5}лько здесь цвето^{5}в! За^{5}меча^{5}тельно! Бе^{5}зобра^{5}зно! Ка^{5}к же тебе не сты^{5}дно! Неуже^{5}ли ты не зна^{5}ешь его! Ведь на^{5}до же такое приду^{5}мать!* и т. п. Такого типа структуры свойственны многим языкам и могут получить статус универсальных.

Наряду с ними в русском языке есть ***более специфические способы*** выразить оценку с помощью других интонационных средств, чуждые и мало понятные иностранным учащимся, но широко распространенные в русской разговорной речи и обычные для русских школьников. Это прежде всего ИК-6 (синонимичная ИК-5 в конструкциях с местоименными словами и с интонационным центром не на местоименном слове): *Какой у неё го^{6}лос! Сколько здесь цвето^{6}в! Как жа^{6}рко! Как я уста^{6}ла!* Значение ***синонимичных интонаций ИК-5 // ИК-6*** Е.А. Брызгунова определяет как ***оценку, выражение высокой степени проявления признака, состояния, действия, количества*** и т.п. ***Антонимичная восклицателнльная интонация ИК-7*** в таких же структурах (но с центром на местоименном слове, иногда десемантизованном) выражает ***негативную оценку, экспрессивное отрицание признака, действия, количест-***

ва и пр.: *Како^{7}й у неё голос! (Как несмазанная телега скрипит!) Ско^{7}лько здесь цветов! (Все ободрали, одна трава осталась!) Како^{7}е там отдыхать! (Дел полно!) Куда^{7} как весело! (Плакать хочется!)* Оценочные значения могут придавать русским высказываниям и другие интонационные средства [Логинова 1989], что также можно использовать в игровых формах работы с детьми уже младшего школьного возраста, а также при обучении их выразительному чтению художественных текстов.

Обратимся снова к школьным учебникам. Несмотря на значительное развитие интонологии в XX в., школьные учебники остались в этих вопросах на уровне XIX в., разделяя интонацию высказываний на повествовательную, вопросительную и восклицательную, не выявляя их характерных признаков и в основном в соответствии с конечным знаком без учета его варьированности (особенно восклицательного знака и точки). Примечательны комментарии для учителя в указанном школьном учебнике:

«– предложения, содержащие вопрос, произносятся ***с особой интонацией; именно интонация, как правило, дает понять, спрашивает говорящий или сообщает*** о чем-то (о ком-то);

– предложения, содержащие побуждение к действию (просьбу, приказ, совет), могут произноситься ***спокойно или с чувством (с восклицательной или невосклицательной интонацией)***». [Зеленина, Хохлова 2005: 138, выделено мной. – *И.Л.*]

Все предложения классифицируются по цели высказывания на повествовательные, побудительные и вопросительные, ***а по интонации – на восклицательные и невосклицательные***: *Мы идем в театр. / Мы идем в театр! Какой сегодня теплый день. / Какой сегодня теплый день!* Если предложения произносятся с восклицательной интонацией, рекомендуется ставить восклицательный знак, а если интонация невосклицательная, нужно ставить точку или вопросительный знак.

Однако в следующем стихотворном примере каждая строчка произносится с одинаковой интонацией – с ИК-2, но дети должны «по интонации» поставить разные знаки: (стихотворение о ветре:) *Ты зачем ребят подвёл (...) / Как теперь играть в футбол (...) / Ты бы сам листву подмёл (...)*. Учителю советуют «для развития речевого слуха и формирования интереса к изучению родного языка» постоянно ставить перед учащимися вопросы, ***с какой интонацией и почему произносится колыбельная, пословица, загадка, скороговорка и т.п.*** – о какой интонации здесь идет речь? Какая интонация, например, в пословице *«Знай больше, говори меньше»*? Дума-

ется, вопрос об интонации здесь просто не корректен, так как не учитывает возможную ситуативную вариативность, смысл пословицы (руководство к поведению), строение конструкции (фигура сопоставления). Все эти правила включены в ***синтаксический разбор*** как в первом, так и в последующих классах [Указ. соч.: 7–8, 25, 138; Шклярова 2009: 6, 35, 46. Примеры авторов].

М.В. Панов дал очень высокую оценку теории Е.А. Брызгуновой, отмечая, что она «ориентирована ***не на максимум, а на минимум различий***. Был определен набор интонационных типов, достаточных для ***коммуникативно ясной и орфоэпически полноценной речи***. Такая установка направляла внимание на различительные признаки, но не в отрыве от орфоэпических требований, а в союзе с ними…» [Панов 2007: 308–309. Выделено мной. – *И.Л.*]. Эту теорию целесообразно знать школьным учителям и вузовским преподавателям и искать способы донести ее до учащихся, тем более что дети, как показывают психологические опыты, с раннего дошкольного возраста прекрасно понимают смыслоразличительные особенности русской интонации, как они представлены Е.А. Брызгуновой.

Библиографический список

1. Грамматика русского языка. Т. II. М., 1960.
2. Грамматика современного русского литературного языка. М., 1970.
3. Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика. Т. I. М., 1980. С. 96–122.
4. Брызгунова Е.А. Интонация и синтаксис // Современный русский язык / под ред. В.А. Белошапковой. Гл. 11. 3-е изд. М., 1997.
5. Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е. Русский язык : учебник для 1 класса начальной школы. 2-е изд. М., 2005.
6. Логинова И.М. Интонация восклицательного предложения в русском языке как иностранном. М., 1989.
7. Логинова И.М. Русская интонация в семантико-стилистическом аспекте // Русский язык за рубежом. 1995. №1.
8. Панов М.В. Лингвистика и методика преподавания русского языка // М.В. Панов. Труды по общему языкознанию и русскому языку. Т. 2. М. 2007. С. 305–321.
9. Панов М.В. О теории русской интонации Е.А. Брызгуновой // М.В. Панов. Труды по общему языкознанию и русскому языку. Т. 2. М., 2007. С. 818–822.
10. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. 7-е изд. М., 1956.
11. Русская грамматика. Т. II. М., 1980.
12. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. 2-е изд. М., 2000.

13. Шклярова Т.В. Справочник для начальных классов : пособие для начальной и средней школы (для учащихся, учителей и родителей). 31-е изд., стереотип. М., 2009. Русский язык. С. 3–58.
14. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. 6-е изд. М., 1957.

С.В. Науменко

Этапы кодификации правописания *и* / *ы* в корне после приставок в проектах правил орфографии и пунктуации 40-60 гг. XX в.

Правописание, этапы кодификации, критерии выбора нормы.

Abstract. The article covers the main stages of the graphic image of the phoneme <и> in the beginning of a root morpheme after a non-palatalized final consonant in a prefix. Projects of collections of the rules of the Russian orthography created by the Academic Orthographic Commissions in the thirties-sixties of the 20th century served as the data for the research.

«Правила русской орфографии и пунктуации» 1956 г. были итогом длительной и кропотливой работы лингвистов. Важной вехой в их создании стали проекты нормативных орфографических изданий, выполненных предшествующими академическими комиссиями. Сопоставление этих проектов дает уникальный для анализа материал не только в плане истории орфографической теории и практики XX в. (что ценно само по себе), но и позволяет понять, каким образом шел процесс оформления (точнее выбора) действующей орфографической нормы для различных групп слов, что вызывало наибольшие трудности и дискуссии, какие правила и почему сегодня оказались лишены внутреннего единства.

Предметом нашего внимания в данной работе являются этапы регламентации правописания ***и/ы*** в корне после приставок.

1. *Свод орфографических правил. М., 1936.* Основная формулировка правила кажется очень компактной и универсальной: на стыке приставки и корня или другой приставки, начинающихся с ***и***, вместо этого ***и*** пишется ***ы***: ***без****ыглый,* ***воз****ыметь (но взимать),* ***взы****скательный,* ***из****ыскивать,* ***об****ынтеллигентиться,* ***от****ыграться,* ***по****дытожить,* ***пред****ыдущий,* ***роз****ыск,* ***с****ыскать,* ***сыз****нова*. Орфография слова *взимать* не поясняется.

Далее после основного текста правил следуют 4 группы примечаний, ограничивающих применение этого четкого алгоритма и делающих его громоздким, трудно запоминаемым и совершенно непрактичным. Так, во-первых, следует уточнение, что «правило не распространяется на приставки, оканчивающиеся теми согласными, после которых ***ы*** не пишется: ***меж****институтский,* ***сверх****империализм*». Во-вторых, всегда корневое ***и*** должно сохраняться и после иноязычных приставок ***контр-***, ***пан-***, ***суб-***, ***транс***: ***контр****игра,* ***пан****исламизм,* ***суб****инспектор* ***Транс****иордания*. В-третьих, начальное ***и*** корня должно сохраняться у иноязычных слов после приставок ***над-, под-, пред-, с-***: ***над****исторический,* ***над****индивидуальный,* ***под****интегральный,* ***пред****история,* ***пред****июльский,* ***с****имитировать.* Следует отметить, что основную формулировку этого правила, которая приводилась выше, уже иллюстрировали примеры слов с приставками ***под-, пред-, с-***, но только они были с корневым ***ы*** (***под****ытожить,* ***пред****ыдущий,* ***с****ыскать*). В четвертом примечании говорится о непоследовательном правописании начального ***и*** в иноязычном корне после приставки ***без-*** в узусе: ***без****индукционный*, но ***безы****нтересный*, ***безы****дейный*.

Таким образом, если систематизировать данный орфографический материал Свода, то можно увидеть четыре группы приставок, правописание начального гласного корня после которых заявляется по-разному:

группа №1: приставки, после которых независимо от происхождения корня всегда пишется ***ы***: ***воз-, вз-, из-, об-, от-, роз-,*** производная приставка ***сыз-*** (основная формулировка правила);

группа №2: приставки ***над-***, ***под-, пред-, с-***, после которых в одном случае пишется ***ы*** (русский корень), в другом – ***и*** (иноязычный корень): *пред****ы****дущий,* с***ы****скать,* ***под****ытожить,* но ***над****индивидуальный* (иллюстрации с ***ы*** после этой приставки не приводятся), *пред****и****июльский,* под***и****нтегральный,* с***и****мпровизировать* (основная формулировка правила и «исключающее» из нее третье примечание);

группа №3: приставка ***без-***, после которой *иноязычный* корень может писаться и с ***и***, и с ***ы*** (четвертое примечание)

группа №4: приставки, после которых также всегда независимо от происхождения корня пишется ***и***: ***меж-, сверх-*** и иноязычные ***пан-, суб-, транс-, контр-*** (первое и второе примечания). Поскольку эта группа приставок на протяжении всей последующей дискуссии больше не обсуждалась, то далее мы, ограниченные рамками статьи, не считаем необходимым говорить о ней.

2. *Свод орфографических правил. 2 редакция. М., 1936*. ***В отличие от предыдущего Свода***, в основной формулировке правила заявлена опора на следующий критерий: если произносится ***ы***, то ***ы*** и пишется. Появилось новое примечание о правописании ***и*** в корне после приставок в научной терминологии, вроде ***без****иглый,* ***об****изве-ствление.* Кроме того, приставка ***без-*** фигурирует и в примечании, требующем писать через ***и*** образования от иноязычных слов с русскими приставками. Таким образом, в тексте правила мы можем обнаружить ***без****ыскусственный* (так как произносится [ы], основная формулировка), но ***без****идейный* (так как русская приставка + иноязычный корень; примечание под буквой *б*), ***без****иглый* (так как научный термин, примечание под буквой *а*).

В-третьих, неясной оказывается орфография слов с приставкой ***об-***, поскольку примеры с ней исключены из иллюстраций к основной формулировке, а в примечаниях приводится лишь терминологическое образование ***об****изветвление.* В связи с этим остается открытым вопрос, как следует писать *об****ы****нтеллигентиться* (так как произносится [ы]?) или *об****и****нтеллигентиться* (т.к. русская приставка, но иноязычный корень?).

Итак, в основных группах приставок, выделенных нами выше на основе анализа текста правила, в 2-ой редакции Свода 1936 года произошли следующие изменения:

группа №1: приставки, после которых независимо от происхождения корня всегда пишется ***ы***: ***воз-, вз-, из-, от-, роз-, сыз-*** (основная формулировка правила); исчезла из иллюстративного материала этой группы приставка ***об-*** (см. группа №3); появился критерий произношения как основы выбора буквы ***ы***;

группа №2: приставки ***над-***, ***под-***, ***пред-, с-***, после которых в одном случае пишется ***ы*** (русский корень), в другом – ***и*** (иноязычный корень): *пред****ы****дущий, с****ы****скать,* ***под****ытожить,* но ***над****индивидуальный* (иллюстрации с ***ы*** после этой приставки не приводятся), *пред****и****юльский, под****и****нтегральный, с****и****мпровизировать* (основная формулировка правила и «исключающее» из нее примечание под буквой *б*).

группа №3: приставка ***об-*** после которой в научных терминах пишется ***и*** (примечание под буквой *а*): ***об****изветвление* (формулировка этого примечания построена по принципу открытого списка, в котором не дается полного перечня приставок данной группы, а только приводятся примеры, поэтому трудно сказать, какого количества подобных терминологических образований это касается и есть ли такие образования, скажем, с приставками ***от-, роз-***);

группа №4: приставка ***без-***, правописание которой регламентируется тремя принципами: ***без****ыскусственный* (т.к. произносится [ы], основная формулировка), но ***без****идейный* (т.к. русская приставка +иноязычный корень), ***без****иглый* (так как научный термин).

3. *Объяснительная записка к сводам орфографических и пунктуационных правил. М., 1937* (далее – Записка 1937). Корректировки формулировок обсуждаемого правила отсутствуют, хотя частичная или полная замен содержания обнаружена в 55 из 144 пунктов 2 редакции Свода 1936 г., что составляет 38% от всего орфографического материала.

4. *Свод орфографических и пунктуационных правил. М., 1939.* ***Отличия от предыдущего Свода и Записки***: концепция правила осталась прежней

5. *Правила единой орфографии и пунктуации. С приложением краткого словаря. 2 редакция. М, 1939*. Основная формулировка правила сохранена. ***Отличия от предыдущего Свода.*** Во-первых, появилось новое примечание, определяющее, что основная формулировка правила не распространяется на научные термины, в которых вторая часть является словом иноязычного происхождения (прежде происхождение корня в таких терминах не оговаривалось, см. анализ 2 редакции Свода 1936 г.), например: ***над****индивидуальный, под****и****нтегральный,* ***пред****история.* Во-вторых, произошли определенные изменения и в группах приставок:

группа №1: приставки, после которых независимо от происхождения корня всегда пишется ***ы***: ***воз-***, ***вз-***, ***из-***, ***от-***, ***роз-***, ***без-***, ***сыз-***, ***об-*** (основная формулировка правила). Впервые в эту группу вошла приставка ***без-***, написания с которой прежде указывались как непоследовательные (см. выше о Своде 1936, примечание №4), затем как зависящие от того, научный это термин или нет (см. выше анализ Свода 1936 (2)). Теперь же алгоритм выбора оказался универсальным для всех слов с приставкой ***без-***, а именно: всегда ***ы,*** т.е. *без****ы****глый, без****ы****скусственный, без****ы****дейный.* Также сюда вновь оказалась включена приставка ***об-***: *об****ы****звествление,* подобно тому, как в Своде 1936 (1) ***об****ытеллигентиться;*

группа №2: для приставок ***над-***, ***под-***, ***пред-*** заявлен новый критерий– *образования характера научных терминов с иноязычным корнем*. Следовательно, ***пред****ыдущий*, ***под****ытожить* (так как произносится [ы], основная формулировка + не является научным термином), *надиндивидуальный, подинтегральный, предистория* (так как научный термин с заимствованным корнем).

группа №3: приставка ***с-***, после которой в одном случае пишется ***ы*** (русский корень), в другом – ***и*** (иноязычный корень), независимо от принадлежности к терминологической лексике: ***сы****скать,* но ***си****мпровизировать* (основная формулировка правила и «ограничивающее» ее примечание №3). Из этой группы впервые исключены приставки ***над-***, ***под- пред-***, которые также в Сводах 1936(1), 1936(2), 1939 (1) и Записке 1937 подчинялись принципу *русский корень–* ***ы****, иноязычный корень –* ***и***.

6. *Правила единой орфографии и пунктуации. С приложением краткого словаря. М., 1940.* ***Отличия от предыдущего Свода правил.*** Впервые в основной формулировке правила прозвучал критерий происхождения корня: при сочетаний приставки *с корнем русского слова* (выделено нами. – *С.В.*) или другой приставкой, которые начинаются с ***и***, пишется в соответствии с произношением ***ы***. Примечания по-прежнему продолжали ограничивать действие этого алгоритма. Так, в выделенных выше нами группах приставок вновь произошли изменения:

группа №1: приставки, после которых независимо от происхождения корня всегда пишется ***ы***: ***воз-, вз-, из-, от-, роз-, сыз-*** (основная формулировка правила). Вновь из этой группы исключены приставки ***без-*** и ***об-;***

группа №2: приставки ***без-***, ***над-***, ***под-***, ***пред- с-***, после которых в одном случае пишется ***ы*** (русский корень), в другом – ***и*** (иноязычный корень): ***без****искусственный,* но ***без****инициативный,* ***под****ытожить,* но ***под****интегральный* (основная формулировка правила и «исключающее» из нее примечание №1, учитывающее иноязычное происхождение корня). Критерий *научный термин* для этой группы больше не заявляется. Состав этой группы повторяет проекты 1936 (1), 1936 (2), 1937, 1939 (1). В тексте правила отсутствуют примеры с приставками ***об-***.

7. *Правила русской орфографии и пунктуации. М ; Л., 1947.* ***Отличия от предыдущего Свода правил***:

группа №1: приставки, после которых независимо от происхождения корня всегда пишется ***ы***: ***воз-, вз-, из-, роз-, сыз-*** (основная формулировка правила). Из иллюстративного материала исключены примеры с приставкой ***от-;***

группа №2: приставки ***без-***, ***над-***, ***пред-, с-***, после которых в одном случае пишется ***ы*** (русский корень), в другом – ***и*** (иноязычный корень): ***без****искусственный,* но ***без****инициативный* (основная формулировка правила и «исключающее» из нее примечание №1).

В тексте правила нет примеров с приставками ***об-, от-, под-***.

8. *Правила русской орфографии и пунктуации. М ; Л., 1948* и *Правила русской орфографии и пунктуации. М., 1951.* Регламентация правописания этой категории слов изложена идентично предыдущим Правилам 1947 г.

10. *Правила русской орфографии и пунктуации. М., 1955.* ***Отличия от предыдущих Сводов правил***: из основной формулировки правила исключен критерий *русский корень* (см. анализ Свода 1940), заявленный в четырех последних проектах; из формулировок примечаний, ограничивающих основное правило, исключен критерий *иноязычный корень*, сохранявшийся с первой редакции проекта Свода 1936. Этот текст и вошел в «Правила русской орфографии и пунктуации» 1956 г.

Таким образом, относительно истории регламентации правила правописания ***ы/и*** после приставок на твердую согласную в Проектах официальных орфографических комиссий, предшествовавших созданию Свода 1956 г., мы можем сделать следующие выводы: во-первых, в традиционном виде правило, четко обозначившее принцип единообразного написания с ***ы*** русской и иноязычной корневой морфемы после твердой согласной префиксальной морфемы, было сформулировано только в 1955 г. Во-вторых, в числе возможных оснований выбора написаний заявлялись такие критерии, как происхождение корня, научный или книжный характер образования и происхождение приставки, произношение, графические ограничения. Напомним, что сегодняшняя орфографическая норма учитывает только три последних фактора.

Принцип правописания корня с ***и*** после русских приставок ***меж-, сверх-*** (так как сочетание *жы-* графически недопустимо, а сочетание *хы-* крайне редко*)* и иноязычных типа ***пан-, суб-, транс-, контр-*** был четко сформулирован в 1 редакции «Свода орфографических правил» 1936 и далее не менялся. Во всех проектах, начиная с 1936 г., последовательно формулируется и правописание в корне начального ***ы*** после приставок ***воз-, вз-, из-, роз-***, производной приставки ***сыз-***. Этот принцип правописания начальных гласных после указанных приставок и сейчас является нормативным.

После же приставок ***над-***, ***под-***, ***пред-, с-*** все проекты предусматривали правописание иноязычного корня с ***и,*** а русского корня с начальным ***ы***. И только проект «Правил русской орфографии и пунктуации» 1955 года отменил это ограничение, подчинив правописание начального ***и/ы*** в корне после данной группы приставок общему алгоритму (т.е. только ***ы***). Предложения проектов о правописании корня после приставок ***об-*** и прежде всего ***без-*** оказались,

как показал наш анализ, крайне непоследовательными. И даже спустя несколько лет после принятия правил 1956 г. все еще «наблюдаются отступления… наиболее неподатливыми оказываются термины, особенно – вновь возникающие» [Еськова 1964:10–11].

Любопытно, что и в современной орфографической практике именно в отношении приставки ***без-*** продолжает наблюдаться явление, которое можно определить как сопротивление узуса, когда даже профессиональный лингвист «не решается написать по правилам с ***ы*** терминологическое образование *безинтерфиксный*» [Там же]. Поисковые интернет-системы отражают следующее соотношение вариантов с ***и/ы***: без***и***потечное (103 стр.) – *без**ы**потечный* (5 стр.), *без**и**новационный* (65 стр.) – *без**ы**новационный* (6 стр.), *без**и**нъекционный* (9.670 стр.) – *без**ы**нъекционный* (3.940 стр.), *без**и**нструментальный* (6.305 стр.) – *без**ы**нструментальный* (436 стр.) и т.д.

Библиографический список

1. Еськова Н.А. Графическая передача фонемы <и> в начале морфемы, не являющейся флексией или суффиксом, после твердой согласной предшествующей морфемы // О современной русской орфографии. М., 1964. С. 5–18.
2. Обзор предложений по усовершенствованию русской орфографии: XVIII–XX вв. / В.З. Букчина, Н.А. Еськова, Л.Г. Калакуцкая и др. М., 1965.

Б.И. Осипов

М.В. Панов и проблема консолидации отечественных фонологических школ

Панов М.В., фонология, фонема, синтагма, парадигма

Abstract. The author analyses phonological views by M. Panov and proves the idea that this views may become the consolidation basis for existing theories of phoneme.

До сих пор, как только в курсе современного русского языка речь заходит о системе фонем, сплошь и рядом приходится сталкиваться с таким положением: начинают с того, что существует разная трактовка фонемы в московской и петербургской фонологических школах, а продолжают тем, что принимаются доказывать правильность этой трактовки в той школе, к какой принадлежит данный

автор или преподаватель, и, соответственно, неправильность этой трактовки в другой школе.

Между тем такой подход давным-давно устарел. В нём содержится по меньшей мере две ошибки. Первая ошибка состоит в том, что московскую школу противопоставляют петербургской, тогда как она изначально противостояла всем остальным школам фонологии. И об этом ещё в 60-е гг. писал М.В. Панов в своей монографии «Русская фонетика»: он видел одну из трудностей формирования московской школы в «тематической уединённости этой школы». «Московская школа, – пишет он, – была единственной изучающей парадигматику звуковых единиц» [Панов 1967: 408–409]. Правда, понимание парадигматики здесь исключительно морфологически-словообразовательное, однако положение школы, о которой идёт речь, определено верно: это действительно «уединённость». Л.В. Щерба и Н.С. Трубецкой, Л. Блумфилд и Р.Якобсон в своей трактовке фонемы различаются в деталях, а не в принципиальных подходах, тогда как московская школа называет фонемой принципиально иную единицу.

Вторая ошибка сформулированного выше подхода заключается в представлении двух рассматриваемых здесь школ как взаимоисключающих. За последние годы идея о том, что фонема в понимании петербургской и других школ, кроме московской, соотносится с «московской фонемой» не как взаимоисключающие, а как иерархические единицы, выдвигалась неоднократно. Её отстаивает Г.М. Богомазов [Богомазов 2002], высказывалась она и автором этих строк [Осипов 2002; 2005].

Но по сути дела эту мысль можно найти опять-таки в «Русской фонетике» М.В. Панова. В этой работе он обозначает понятие, соответствующее традиционной трактовке фонемы в первоначальном варианте московской школы (ряд позиционно чередующихся звуков), и понятие, соответствующее более позднему варианту этой школы (теории сильных и слабых фонем Р.И. Аванесова), как понятия, соответственно, парадигмо-фонемы и синтагмо-фонемы [Панов 1967]. Собственно, это и могло бы стать терминологическим решением вопроса: есть собственно фонема, идентификация которой базируется на совокупности дифференциальных признаков, есть синтагмо-фонема, идентификация которой базируется на том наборе дифференциальных признаков, который в данной позиции не подвергся нейтрализации, и есть парадигмо-фонема, идентификация которой базируется на позиционном чередовании звуков в пределах одной и той же морфемы.

Иначе говоря, синтагмо- и парадигмо-фонемы – это такие же реальные единицы языка, как и фонемы в их «немосковском» понимании, но это более абстрактные единицы, так сказать, второй этаж фонологической системы языка. Именно этим «вторым этажом» и занималась с самого начала московская школа. И ошибка её не в понимании фонемы, а в том, во-первых, что термин «фонема» был закреплён за иной единицей, а во-вторых, в том, что «первый этаж» фонологического анализа ею упорно игнорировался.

Кстати, в термине «синтагмо-фонема» как раз и обнаруживается та неправомерная ограниченность понятия «синтагматика» морфологическими и словообразовательными отношениями, о которой сказано выше. Синтагмо-фонема – удачное обобщение аванесовских терминов «сильная фонема» и «слабая фонема», а также удачное расширение понятия «архифонема», введённого Н.С. Трубецким [Трубецкой 1960], но это, конечно же, результат парадигматических сопоставлений, только не в морфологических или словообразовательных, а в фонетических парадигмах. То есть термин «синтагмо-фонема» и «парадигмо-фонема» в этом отношении не вполне удачны, и всё же их можно считать приемлемыми, поскольку они позволяют отграничить эти явления от фонемы как таковой.

К сожалению, монография М.В. Панова встретила сугубо критическое отношение в обеих анализируемых школах. Щербианцы критиковали автора за то, что, выделив синтагмо- и парадигмо-фонемы, он так и не принял понимания собственно фонемы, как оно давно было принято в других школах, а также за некоторые частные промахи. Москвичи мрачно шутили: «Панов уехал в Бологое». И вот в своём учебнике фонетики, изданном через 11 лет после монографии, М.В. Панов делает шаг назад: определяет ряд позиционно чередующихся звуков не как парадигмо-фонему, а как фонему, то есть в духе «классического» варианта московской школы [Панов 1979]. Соответственно, фонема в «немосковском» смысле слова не рассматривается.

Таким образом, ни теория фонемы в обычном понимании этого термина, ни теория «московской фонемы» не содержат никаких ошибочных положений: та и другая единица (верней, две других единицы: синтагмо-фонема и парадигмо-фонема) объективно существуют в языке и в языковом сознании его носителей. Просто они должны быть терминологически разведены как иерархически организованные явления фонологической системы. И М.В. Панов был первым, кто подходил к пониманию этого факта, но неоправданно резкая конфронтация отечественных фонологических школ в тот момент помешала ему пройти этот путь до конца.

Библиографический список

1. Богомазов Г.М. Фонемы щербовской фонологии и фонемы МФШ как элементы двухуровневой и иерархически организованной системы носителя русского языка // Аванесовские чтения. М., 2002. С. 36–39.
2. Осипов Б.И. Краткий курс русского языка. Омск, 2005.
3. Осипов Б.И. Фонологическая теория Р.И. Аванесова в интерпретации его учеников и возможности синтеза отечественных фонологических школ // Научно-практическая конференция 17–18 мая 2002 г. Тара, 2002. С. 162–166.
4. Панов М.В. Современный русский язык: Фонетика. М., 1979. С. 90–124.
5. Панов М.В. Русская фонетика. М., 1967
6. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М., 1960.

Н.П. Перфильева

Интонационный принцип пунктуации или обучения пунктуации?

Пунктуация, интонация, принципы, коммуникация.

Abstract. The article is dedicated to the principles of Russian punctuation. The author of the article analyses the correlation between intonation and punctuation marks, differs principle of punctuation and principle of studying.

Актуальность сформулированного в заголовке вопроса обусловлена тем, что при проверке диктантов и творческих работ одной из частотных пунктуационных ошибок являются **лишние** знаки препинания. Например, во фразе: *Но в этой полной, никем не нарушаемой тишине они всё-таки по-своему как-то объясняются и, по-видимому, очень хорошо понимают друг друга* (Н.А. Лавров. Сборник диктантов) учащиеся часто ставят запятую на границе синтагм, после слова *тишине*. Метакомментарий, который обычно даёт учащийся в этом случае, сводится к тому, что запятой обозначена пауза. В варианте свода правил орфографии и пунктуации (в ред. Д.Э. Розенталя) встречаем, например, и такой термин, как *интонационное тире* [Розенталь 1988: 19]. Многие учителя на семинарах по русскому синтаксису и пунктуации называют прежде всего интонационный принцип русской пунктуации.

Как справедливо отмечает Т.М. Николаева, «в русском языкознании (и смело можно сказать, ни в одной другой лингвистиче-

ской традиции) проблема соотношения интонации и пунктуации всегда казалась достойной быть включённой в число лингвистических проблем. Как это ни парадоксально, вопросу о соотношении интонации и пунктуации в общей совокупности посвящено больше страниц как в специальных работах, так и в изданиях типа «Русский язык», «Русский синтаксис», чем проблеме соотношения интонации и синтаксиса или описанию русской речевой интонации [Николаева 1969: 25–26].

Поскольку вопрос о соотношении интонации и пунктуации имеет не только теоретическое, но и практическое значение, обсудим три положения.

Положение первое. На мой взгляд, в современном языкознании не в полной мере оценена идея А.А. Реформатского о **существовании двух «параллельных систем знаковой информации: оптико-графической и артикуляционно-акустической»**, которые имеют «различную организацию» и «автономны» [Реформатский 1963]. Эти системы, естественно, тесно переплетаясь с вербальной, обусловливают различную организацию одной из форм существования текста – устной и письменной.

Письменная и устная формы коммуникации различаются своим репертуаром средств выражения. Устную сферу коммуникации обслуживают вербальные, интонационные и кинетические средства, а письменную – вербальные и пунктуационные в широком понимании этого термина (следовательно, в том числе и шрифтовые, и пространственно-композиционные [Реформатский 1963; Шварцкопф 1988; Перфильева 2006; Шубина 2006]).

В.В. Бабайцева, подчёркивая факт несовпадения в ряде случаев интонационного членения предложения со структурным или смысловым, также пишет: «Устную речь оформляет интонация, письменную речь – пунктуация. Интонация и пунктуация – соотносительные средства (способы) выражения семантики синтаксических конструкций» [Бабайцева 1979: 259].

В работе, посвящённой метатексту, была показана изофункциональность невербальных и вербальных метапоказателей, иными словами, речь шла о регулярных корреляциях средств выражения метатекста: 1) вербальные – собственно пунктуационные, 2) собственно пунктуационные – интонационные, 3) собственно пунктуационные – шрифтовые; 4) вербальные – интонационные, 5) интонационные – кинетические и т.д. [Перфильева 2006].

Так, при устной форме коммуникации адресат может получить метатекстовую информацию, выраженную вербально и имплицит-

но (просодическими и кинетическими средствами). Кажется справедливой мысль И.Р. Гальперина о том, что интонация, мимика, жест выявляют намерения Говорящего с достаточной очевидностью, в то время как в письменной речи иногда эту интенцию можно распознать, только привлекая накопленный опыт анализа разных типов текста [Гальперин 1981]. Например, при экспликации границ аргументов с помощью вербальных показателей (ср.: – *Любопытно, – оживился губернатор. – Ну-ка, выкладывайте, что вы там навычисляли – «это раз», «это два», «это три»*. Б. Акунин. Смерть Ахилла) возможна неоднозначность интерпретации в письменном или устном тексте адресатом степени важности того или иного аспекта / аргумента: *Вы не знаете, как со мной держаться. Это раз. Благодарной быть не хотите и оттого сердитесь. Это два. Забудьте к черту про благодарность, и мы отлично п-поладим. Это три* (Б. Акунин. Турецкий гамбит). Тем более что жизненный опыт, мировоззренческая позиция, прагматические установки коммуникантов могут не совпадать.

При устной коммуникации неоднозначность интерпретации высказываний, например с метапоказателями очередности, снимается с помощью эмфатического ударения (иначе – акцентного выделения). В этом случае говорящий эксплицирует, какой аргумент или пункт в перечне для него является самым важным («выделяю самое важное»), что и учитывает адресат при декодировании высказывания. Следовательно, интонация может выполнять **актуализационную функцию**.

В письменном же тексте функцию актуализации какой-то части высказывания или текста (по Н.Л. Шубиной, информационных центров) выполняют, подобно эмфатическому ударению, пунктуационные средства [Перфильева 2004, Шубина 2006]. Например, именно с актуализационной функцией связана устойчивая корреляция **интонационные – пунктуационные метапоказатели** [Перфильева 2006].

Пунктуационные средства, выражая смысл «выделяю сегмент в потоке письменной речи», тем самым способствуют созданию коммуникативного рельефа текста. Предчувствие адресантом коммуникативного напряжения в той или другой части текста выражается и в употреблении знака препинания как невербального метапоказателя. Актуализация части высказывания является одной из самых частотных функций знаков препинания. Её выполняют тире, кавычки, скобки, курсив, многоточие. Обратимся к примерам.

1) Тире часто выступает как знак дискретности высказывания и как сигнал смещения в предикативной единице логического ударения влево. Ср.: ***Я*** *– алхимик.* ***Ты*** *– моя проблема* (Б. Окуджава), ***Я*** *– изысканность русской медлительной речи* (К. Бальмонт). Как видим, в этом случае происходит актуализация левого контекста, или подлежащего. Фоном для таких высказываний являются предложения, в которых отсутствует тире, что сигнализирует о континуальности высказывания и о стандартном в данном случае информационном центре предложения, например: *Я странник и поэт, мечтатель и прохожий* (М. Волошин); *Глаза словно неба осенний свод* (Б. Окуджава).

2) Окказиональное употребление тире может разрушать синтагму, актуализируя правую часть предикативной единицы, например: *Так и жили –* ***наскоро****, и дружили наскоро, не жалея тратили, не скупясь дарили* (Ю. Левитанский). Тире иногда употребляют окказионально, вместо запятой, как приём создания экспрессивного высказывания, например: ***Итак –*** *не чувствуя вериг, среди измен, среди интриг, среди святых, среди расстриг, живешь* ***– как сдерживаешь крик*** (Ю. Левитанский). В этом контексте автор актуализирует с помощью тире, левого или правого, коммуникативно важные в тексте части.

3) Сочетание знаков препинания, например пунктуационная вставка, также может выполнять метатекстовую функцию, выделяя самое важное слово в текстовом фрагменте*: Однако на сегодняшний день в сфере борьбы с данным видом преступности нет ни одного* ***(!)*** *межгосударственного договора* (Континент. 2001. №38).

4) С помощью многоточия в контексте: *Вообще-то было ещё совсем темно, но в окно падал обычный городской синеватый утренний свет – смесь света белых уличных фонарей и уже зажжённых жёлтых окон дома напротив и … моего дома. Почему-то эта смесь всегда синеватая; вечером она приятная, а утром … невыносимая* (Е. Гришковец. Рубашка) Е. Гришковец осознанно не просто замедляет темп чтения / повествования, но и вычленяет актуальный сегмент высказывания, имитируя спонтанный характер речи (как будто подыскивая слова, корректируя мысль) и в каждом случае интригуя читателя.

Во всех рассмотренных случаях пишущий реализует актуализационную функцию знака препинания, прогнозируя процесс восприятия письменного текста, а устная форма текста в данном случае возможна и носит вторичный характер. Анализируя ритмико-интонационное строение звучащих текстов, Г.Н. Иванова-Лукьянова, по

сути дела, выделяет два типа: «В том случае, если звучащий текст представляет собой **озвученный вариант письменного текста** (*выделено мною. – Н.П.*), его ритмико-интонационные характеристики отражают лексико-грамматические, стилистические и экспрессивно-модальные значения, заложенные в письменной форме данного текста <…>. Если же **звучащий текст не имеет предварительной письменной фиксации** (*выделено мною. – Н.П.*), а возникает как сугубо устный в момент речи, то и его звучащее воплощение отражает заключённые в нём грамматические и семантические категории, выраженные средствами языка» [Иванова-Лукьянова 1998: 3].

Итак, интонация и пунктуация в плане обслуживания разных форм коммуникации составляют стабильную, но не универсальную корреляцию: они являются средствами выражения коммуникативного замысла говорящего, формальной и / или смысловой организации предложения / текста.

Положение второе. С позиции современной лингвистики вызывает сомнение широко распространённая в XX в. концепция интонационного принципа русской пунктуации [Щерба 1983, Холодов 1981, Валгина 1983, Правила русской орфографии и пунктуации 2007 и др.].

На мой взгляд, если опираться на идею параллелизма интонации и пунктуации с семиотической точки зрения, а также на мысль о том, что в ряде случаев вторичным является устный текст, а не письменный; то следует согласиться с мнением В.В. Бабайцевой: «…**Из традиционно выделяемых трёх принципов, лежащих в основе пунктуации, интонационный «принцип» оказывается мнимым**» [Бабайцева 1979: 260].

Знаки препинания являются средством выражения коммуникативного замысла пишущего, так же как интонация – говорящего. Например, сегментация вопросительных или восклицательных предложений есть не что иное, как пунктуационное членение письменного текста, обусловленное коммуникативным замыслом автора. В процессе чтения адресат воспринимает информацию ступенчато, порциями, например: *Кто же вас гонит: судьбы ли решение? зависть ли тайная? злоба ль открытая?* (М. Лермонтов. Тучи); *Все отвергал: законы! совесть! веру!* (А. Грибоедов. Горе от ума). Попутно заметим: читатель может мысленно представить и интонационное членение данных высказываний при декламации.

Таким образом, пунктуационное оформление этих высказываний обусловлено коммуникативно-прагматическим принципом пунктуа-

ции. Не случайно в теории русской пунктуации конца XX – начала XXI в. разрабатывается вопрос о контекстуально-обусловленных [Валгина 1983], иначе, коммуникативных, знаках препинания.

Коммуникативно-прагматическому принципу часто подчиняется даже структурный. Например, в формальном плане в предложении: *Русский человек добродушен, его нужно очень обидеть, чтобы он рассвирепел; в гневе он страшен, но быстро отходит* (И. Эренбург) вместо точки с запятой допустима запятая как знак границы между предикативными единицами, как синонимичный (в бессоюзном сложном предложении) знак препинания. Однако исходный вариант более коммуникативно-целесообразен, поскольку отчётливо обозначена граница между смысловыми блоками данного полипредикативного высказывания, и это экономит время чтения. Тем более что центрами смысловых блоков являются слова ***добродушие*** и ***гнев***, и с помощью знака препинания автор как будто намекает на эту оппозицию.

Положение третье. **Необходимо различать принцип пунктуации и принцип обучения пунктуации.** Сторонником интонационного принципа русской пунктуации обычно считают А.М. Пешковского, однако, на мой взгляд, такая интерпретация является субъективной.

Действительно, он как учёный-теоретик и как методист был убеждённым сторонником строгого разграничения устной и письменной речи в научных исследованиях и при обучении языку в школе, отдавая приоритет живой, звучащей речи. По мнению А.М. Пешковского, чтобы овладеть умением ставить знаки препинания, следует всегда выразительно читать знаки, т.е. «приводить в связь ту или иную произносительную фигуру <…> с тем или иным знаком», в результате чего «образуется прочная ассоциация каждого знака с соответствующей произносительной фигурой (или фигурами, если знак их имеет несколько) – ассоциация, протекающая, конечно, в обоих направлениях. Только для усвоения существующих правил об употреблении запятой потребуется координация показателей выразительного чтения и грамматики» [Пешковский 1959: 121]. Как видим, в данном случае речь идёт об интонационном принципе обучения пунктуации.

Итак, представляется, что интонационный принцип пунктуации – это миф, поскольку интонация и пунктуация обслуживают разные сферы существования текста, корреляция между ними не универсальная, однако помогает при обучении как письменной, так и устной речи.

Библиографический список

1. Бабайцева В.В. Русский язык: Синтаксис и пунктуация. М., 1979.
2. Валгина Н.С. Трудные вопросы пунктуации. М., 1983.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
4. Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм. М., 1998.
5. Николаева Т.М. Интонация сложного предложения в славянских языках. М. 1969.
6. Перфильева Н.П. Актуализационная функция метапоказателей // Интерпретатор и текст: проблемы ограничений в интерпретационной деятельности : мат-лы Пятых филологических чтений. Новосибирск, 2004. Ч. 1. С. 12–18.
7. Перфильева Н.П. Метатекст в свете текстовых категорий. Новосибирск, 2006.
8. Пешковский А.М. Роль выразительного чтения в обучении знакам препинания // Избранные труды. М., 1959. С. 19–32.
9. Правила русской орфографии и пунктуации : полный академический справочник / под ред. В.В. Лопатина. М., 2006.
10. Реформатский А.А. О перекодировании и трансформации коммуникативных систем // Исследования по структурной типологии. М., 1963. С. 208–215.
11. Розенталь Д.Э. Пунктуация и управление в русском языке. М., 1988.
12. Холодов Н.Н. Пунктуация // Современный русский литературный язык / под ред. П.А. Леканта. М., 1981.
13. Шварцкопф Б.С. Современная русская пунктуация: система и её функционирование. М., 1988.
14. Шубина Н.Л. Пунктуация современного русского языка. М., 2006.
15. Щерба Л.В. Теория русского письма. Л., 1983.

Е.Б. Трофимова

Возвращаясь к реформе русской орфографии

Реформа орфографии, орфоэпия, фонология.

Abstract. The author proves the necessity of further improvement of Russian Spelling on the basis of phonological principles and bases the arguments on returning to the project of reform of 1961 year today.

Умирают мои старики,
Мои боги, мои педагоги,
Пролагатели торной дороги,
Где шаги мои были легки.

Б. Слуцкий

Как известно, в 1961 г. был опубликован проект «Предложений по усовершенствованию русской орфографии» (далее Проект), созданный орфографической комиссией после газетной публикации статьи академика В.В. Виноградова. «Предложения…» были вынесены на всенародное обсуждение, что, как мне кажется, и привело к фиаско очень важное начинание, поскольку «коль сапоги начнет тачать пирожник, а пироги печи сапожник …», то из такого почина ничего хорошего не получится. Дело в том, что достаточно часто не только «простые смертные», не имеющие отношения к лингвистике, но и люди, постоянно связанные с филологией (например, писатели), смешивают язык и орфографию. В.П. Григорьев отмечает, что подавляющее большинство участников дискуссии по усовершенствованию русской орфографии «смешивает реформу орфографии с реформой звукового языка, … не различает звук и букву» [Григорьев 1965: 70], например, известный писатель С. Кирсанов утверждал, что «звук *я* в словах *заяц* и *заячий* прослушивается достаточно явно» [Там же]. Поэтому совершенно был прав Л.Р. Зиндер, когда в статье, посвященной итогам дискуссии по русской орфографии, в достаточно деликатной форме отмечал, что при обсуждении данного вопроса «следует учитывать только выступление лингвистов – теоретиков и преподавателей языка, которые опубликованы в языковедческих журналах или же в специальных книгах и сборниках статей» [Зиндер 1969: 56]. Статья Л.Р. Зиндера была опубликована в 1969 г., а уже к началу 70-х все дискуссии в аудиториях, различных по статусу, часто переходящие в баталии, постепенно затихли, ничего не изменив в существующем положении

вещей, касающихся проблем письма (кстати, в одной из таких дискуссий я, тогда еще студентка МГПИ им. В.И. Ленина, принимала участие и была неприятно удивлена, что многие высказывания носили антисемитский характер). С тех пор прошло уже без малого 50 лет, а высказанная в статье В.В. Виноградова тревога по поводу положения со школьной грамотностью по-прежнему является актуальной. Более того, на сегодняшний день уровень владения нормативным письмом, несмотря на натаскивание школьников к ЕГЭ, даже снизился. Во всяком случае, это снижение ощущается на следующей стадии – вузовской.

Встает вопрос, какова роль орфографии в социальной жизни людей? Ответ на него отражен в спорах «культурников» и «прагматиков». Те, кого я условно назвала «культурниками», считают, что орфография – это элемент культуры народа, а стало быть, в ней должно отражаться историческое прошлое этноса: применительно к данному случаю – исторические формы письма, передающие особенности произношения наших предков. Исходя из такого представления об орфографии, ее вообще нежелательно реформировать. Только вот непонятно следующее: как быть с тем, что в течение нескольких веков ее уже не раз изменяли? По логике вещей, чтобы «не отрываться от предков», неплохо бы вообще вернуться к древнерусскому письму, что не только едва ли возможно, но и вряд ли понравится адептам сохранения исторической культуры. Кроме того, мы имеем наглядный пример опоры на культурный фактор, отраженный в английской орфографии, что, возможно, скоро закончится полным ее «братанием» с иероглификой. И вот парадокс: горячее желание отражать историческую культуру народа приведет к абсолютному расхождению разговорной литературной речи и письма.

Перейдем к «прагматикам». Их девиз – орфография играет чисто прикладную роль, заключающуюся в том, что она позволяет передать информацию. Если вспомнить высказывание Т.М. Николаевой по поводу эволюции в языке (не в орфографии!), то она заключается в стремлении к передаче все большей информации в единицу времени [Николаева 1991]. Следовательно, с позиции «прагматиков» орфография должна быть предельно простой и поэтому легко усваиваемой. Если встать на их точку зрения, то от строгих норм лучше вообще отказаться. Войдите в Интернет и пообщайтесь в чате: там каждый по-своему и о своем и, тем не менее, все друг друга понимают. Кстати, и принцип экономии, выявленный Татьяной Михайловной в качестве основного в эволюции,

налицо. Но едва ли такое решение устроит большинство наших соотечественников.

Встает вопрос: нельзя ли все-таки создать такую орфографическую систему, которая бы в какой-то степени устроила как «культурников», так и «прагматиков», но при этом имела бы меньше изъянов и способствовала повышению грамотности школьников. О недостатках традиционных написаний я сказала выше, так, может быть, в качестве опоры использовать фонетический принцип, конечно, с учетом ориентации на литературное произношение. При этих условиях мы получим так называемую естественную орфографию, причем, даже в достаточной степени единообразную. Таким образом, мы учтем как интересы «прагматиков», так и в какой-то мере, правда меньшей, удовлетворим «культурников», поскольку в таком письме будет отражен общерусский разговорный язык. Беда в том, что такая орфография окажется недолговечной. М.В. Панов в «Русской фонетике» (раздел «Орфоэпия») проанализировал те в достаточной степени многочисленные изменения, которые произошли в первой половине 20 века в отечественной орфоэпии. Все это означает, что и на фонетику особенно рассчитывать не приходится. Тем не менее, реформируя орфографию, необходимо учитывать звуковые законы языка, поскольку орфография, безусловно, влияет на орфоэпию, причем, далеко не всегда это влияние полезно. Так, замена фрикативного на взрывной в сочетании предлога с существительным ([γ]городу – [г:]ороду и [х]кому – [к:]ому) не очень полезна для органов произношения, так как взрывные, в отличие от фрикативных, относятся к мгновенным звукам: в результате носители языка вынуждены увеличивать напряженность при произношении взрывных.

Однако орфоэпия далеко не всегда «идет на поводу» у орфографии. Почему, например, орфография нарушает позиционные чередования, связанные с твердостью – мягкостью, но не влияет на признак звонкость – глухость? Орфографически не отраженная мягкость мягких зубных и губных перед мягкими зубными перестала проявляться в произношении в период 30–60-х гг. XX в. [з’д’эс’] и [зд’эс’]. Под влиянием буквы ъ, номинированной как твердый знак, ушла мягкость согласных перед [j]: [п∧д’jэ́ст]–[п∧дjэ́ст]. В то же время написания *лыжи–мыши* не привели к вторичному смягчению согласных [ж], [ш]. Полагаю, что такая односторонняя направленность звуковых воздействий показывает, что именно мягкость представляет собой маркированный признак, который, как любая «надстройка», является весьма неустойчивым. Поэтому [з]–[з’]

и [д]–[д’] в вышеприведенных примерах не равноправны по своей языковой сущности. Это, по-видимому, объясняет и фонематическое преобразование в диахронии [ш’] в [ш] и [ж’] в [ж]. Отсюда понятно, насколько наивно опасение тех участников дискуссии по Проекту, которые полагали, что унификация написаний [цы] и [ци] в пользу [ци] (в качестве примера обычно приводились злополучные *огурци*) повлияет на орфоэпическую норму. Кстати, противники реформы, по-видимому, уверены в том, что в случае с [ш] и [ж] мы имеем дело с мягкими согласными.

Любопытно, что несовпадение орфографических и орфоэпических норм в области признака звонкости–глухости не отражается на произношении. Носители русского языка автоматически оглушают конечный звонкий согласный и не отказываются от ассимиляции по данному признаку. Возможно, что не только мягкий коррелят функционально уступает твердому, но и сам признак твердости–мягкости оказывается менее востребованным по сравнению со звонкостью–глухостью. В условиях психолингвистического эксперимента, проведенного мною вне связи с орфографическими проблемами, реципиенты при сравнении пар слогов, согласные в которых отличались по признакам звонкости–глухости и твердости–мягкости (например: *бу–пу*; *бу–бю*), оценивали как более близкие слоги, противопоставленные именно по звонкости–глухости. Думаю, что в данном случае «близость» понималась носителями русского языка как регулярность, что, во-первых, было подтверждено в послеэкспериментальной беседе, а во-вторых, в дополнительном эксперименте, когда в качестве единиц использовались уже не слоги, а слова. В простом ассоциативном эксперименте требовалось определить, что ближе: теплый – горячий, горячий – холодный, теплый – холодный; низкий – высокий, высокий – невысокий, низкий – невысокий и т.д. (всего 8 противопоставлений). Предпочтение, чаще всего, отдавалось жестко антонимическим парам (в эксперименте приняло участие 50 информантов – студенты гуманитарных факультетов). Правда, в отсроченном эксперименте процент предпочтений абсолютных антонимов был невысоким. Видимо, и здесь регулярность использования жестко противопоставленных единиц, независимо от их статуса, может восприниматься как дихотомическое единство.

Снова возвращаюсь к поставленному вопросу: каким же образом достроить антиномию «культурники» – «прагматики» до триады? Думаю, что такая возможность существует, если, опираясь на звуковой строй литературного языка, ориентироваться не на фоне-

тику, а на фонологию. Лингвистам хорошо известно, что фонология гораздо устойчивее фонетики: появление новых фонем, а также замена одной фонемы на другую – явление в достаточной степени редкое. Но здесь сразу же нужно оговорить, о какой фонологии идет речь: «московской», представленной в МФШ, или «ленинградской» – отраженной в концепции ЛФШ. МФШ изначально возникла как прикладное направление в языкознании, теоретические принципы которого должны были обеспечить как возможность создания графической и орфографической систем для бесписьменных народов России (позже СССР), так и условия для реорганизации уже существующих принципов письма. Следовательно, разумнее всего опираться на фонологическую модель «москвичей», которая стихийно и представлена в существующей русской графике и орфографии. Однако, как отмечает М.В. Панов, «беда русской орфографии в том, что она… непоследовательна: в ней сосуществует три принципа, капризно ограничивающие и оттесняющие друг друга. Именно эта непоследовательность и создает трудности пользования нашим письмом» [Панов 1963: 81]. Собственно, Проект, с разговора о котором я и начала эту статью, отражает принципы, лежащие в основе МФШ.

В качестве примера прокомментирую некоторые из предложений Проекта:

1. Префикс на *з/с*, отражающий процесс ассимиляции, писать всегда с *з*, поскольку такое написание отражает фонемную представленность единицы: *разбить – разпить* (проверочное слово – *разлить*).

2. Устранить чередования в корнях слов: *рост – расти*, *умереть – умирать*, *заря – зори* и т.д. в пользу обозначения буквой сильной позиции: *р**о**сти* (тем более, что все равно есть *подросток*); *з**о**ря – зóри*; *умереть – ум**е**рать* (конечно, ближайший родственник здесь не *умерший*, а *мертвый*, но решение комиссии понятно).

3. Унифицировать написания *цы–ци: отц**и**, огурц**и**, ц**и**ц*. Это изменение весьма разумно по двум причинам: во-первых, соблюдается фонологический принцип письма, а во-вторых, легко для запоминания: «во всех случаях *жи, ши, ци* пиши через *и*».

4. Дать по возможности простые правила выбора написания для всех двусмысленных случаев. Речь здесь идет о традиционных написаниях: *вокзал*, *экзамен*, *собака* и т.д., т.е. о тех словах, в которых имеется гиперфонема. Естественно, что самое простое решение – использовать фонетические написания: *вогзал*, *эгзамен*, *с**а**бака* (кстати, а почему не *игзамен* или даже *игзамин*: проверочных же

слов для этих случаев нет, но, по-видимому, члены комиссии все-таки старались избежать чрезмерной ломки существующей орфографии).

Я ограничусь приведенными здесь комментариями этих изменений в правилах написания, поскольку не ставлю своей задачей дать детальное представление неосуществленной реформе орфографии. Главное сейчас заключается в другом: специалистам в области лингвистики нужно вернуться к Проекту, а также к многочисленным предложениям и комментариям известных лингвистов, занимавшихся вопросом усовершенствования русской орфографической системы в 60–70-е гг.

Конечно, когда новый проект будет подготовлен, его, наверное, придется представить в средствах массовой информации, однако, учитывая печальный опыт «шестидесятников», следует использовать все допустимые средства суггестии, чтобы успокоить народ. Прежде всего, следует подробно объяснить каждое предполагаемое нововведение, показать, почему оно предпочтительнее существующей нормы написания. Кроме того, наглядно показать, что для тех, кто только приступает к освоению письма, именно предлагаемые правила будут наиболее легко усваиваться; что же касается людей грамотных, то (если они действительно владеют орфографией) перекодировка с одной системы на другую не вызовет затруднений. Эта закономерность хорошо известна психологам. В те же 60-е гг., когда я была студенткой МГПИ им. В.И. Ленина, А.В. Петровский, преподававший у нас общую психологию, блестяще доказал это. Артур Владимирович попросил нас, первокурсников, составить список из ста простых существительных, которые затем, прямо на лекции, предъявлялись ему с интервалом в 10 секунд. Все слова затем были воспроизведены психологом в той же последовательности, причем преподаватель заранее предупредил нас, что у него весьма средняя память. После эксперимента он объяснил, что в течение месяца он вызубривал составленный им самим список из сотни существительных. Таким образом, ответ на каждое слово представлял реакцию на стимул. За 10 секунд Артур Владимирович (зрительно или словесно – не знаю) выстраивал связь между ними.

Труднее всего, в случае реформирования орфографии, придется тем, кто плохо владеет нормативным письмом, но даже и эта категория людей окажется в выигрыше: гораздо проще осваивать такие правила, которые можно рационально объяснить.

Библиографический список

1. Григорьев В.П. Обсуждение предложений по усовершенствованию орфографии // Вопросы языкознания. 1965. №1. С. 70–75.
2. Зиндер Л.Р. К итогам дискуссии о русской орфографии // Вопросы языкознания. 1969. №6. С. 56–63.
3. Николаева Т.М. Диахрония или эволюция? (об одной тенденции развития языка) // Вопросы языкознания. 1991. №2. С. 12–26.
4. Панов М.В. Об усовершенствовании русской орфографии // Вопросы языкознания. 1963. №2. С. 81–93.

М.Г. Шкуропацкая

Проблемы системного изучения синтаксиса русского языка в школе и в вузе

Языковая системы, полевая модель, структура предложения, семантика предложения.

Abstract. Article is devoted the description of system studying of syntactic units at school and in high school taking into account modern models and approaches.

Изучение любого предмета в школе или в вузе призвано формировать у учащихся научный взгляд на рассматриваемый объект. Не является исключением и русский язык.

Язык, как известно, является системным явлением. Он представляет собой сложную материально-идеальную систему, полное и всестороннее осмысление которой является одной из основных задач лингвистики. И если школьное преподавание родного языка стремится к научному осмыслению своего объекта, то оно, вероятно, должно быть ориентировано на формирование системного мышления, которое способствовало бы осознанию языка именно как системы.

В лингвистике существуют различные конкурирующие и альтернативные теоретические представления о языковой системе – ее модели, которые также называются «языковыми системами».

В основе современного представления о языковой системе и одной из популярных ее моделей находится идея уровневой организации языка. Эта идея, по-видимому, была заимствована лингвистикой из биологии и получила широкое распространение в се-

редине двадцатого века. Если в биологии понятие более высоких уровней и более низких уровней связывается с идеей развития, в лингвистике уровневая организация языка предполагает условное выделение «низших» уровней языка как результат своего рода расчленения «высших» уровней. Хотя реальное направление развития при этом может иметь обратный характер – от единицы высшего уровня языка к единице низшего. Например, история языка устанавливает, что морфемы являются единицами, производными от слов, а слова – производны от предложений.

Одним из уровней, на которые членится язык, является синтаксис. В определении синтаксиса, как правило, отражается именно уровневая модель языковой системы. Например, в учебнике С.Г. Бархударова синтаксис – это «раздел науки о языке в котором изучаются **строение** и значение словосочетаний и предложений» [Бархударов 1985: 32]. Сравним с учебником М.М. Разумовской: «Синтаксис – раздел языкознания, изучающий **способы соединения слов и форм слов в словосочетания и предложения; способы соединения простых предложений в сложные**, а также изучающий сами словосочетания и предложения» [Разумовская 2004: 20]. Очень близким по содержанию является определение синтаксиса и в наиболее авторитетном издании, посвященном описанию грамматического строя современного русского языка – Русской грамматике [Русская грамматика 2005: 5].

Своеобразием уровневой модели языковой системы является стремление представить язык как симметричную и идеально упорядоченную систему. Однако язык отнюдь не представляет собой абсолютно гармоничной, симметричной и идеально упорядоченной системы. Наряду с систематизированными однопорядковыми явлениями, в нем имеются также маргинальные и идеосинкретические явления, образуемые неоднородными элементами.

В связи с этим большую популярность в современной лингвистике приобретает полевая модель языковой системы. Понятие поля в грамматике разрабатывается в советском языкознании с 60–70-х гг. XX в. Во многих отношениях оно опирается на теорию понятийных категорий И.И. Мещанинова и на учение В.В. Виноградова о модальности как семантической категории, имеющей в языках разных систем смешанный лексико-грамматический характер. Наиболее полно принципы выделения функционально-семантических полей представлены в функциональной грамматике А.В. Бондарко. Главным принципом полевого моделирования системы языка служит объединение языковых единиц по общности их содержания –

семантического или функционального. Структурной спецификой полевой модели языка является выделение в поле ядра (центра) и периферии. Ядерные элементы языкового поля наиболее специализированы для выполнения функций поля, они наиболее частотны и функцию поля выполняют наиболее однозначно. Периферию образуют языковые единицы с неполным набором этих признаков; их интенсивность может быть существенно ослаблена. Границы между ядром и периферией нечетки, размыты и переход от ядра к периферии осуществляется постепенно. Можно сказать, что синтаксическая подсистема представляет собой совокупность полей, в границах которых по разным основаниям объединяются синтаксические единицы.

Приведем пример. Существует закон, который гласит, что среди существительных подлежащим считаются только те словоформы, которые имеют именительный падеж. Поэтому словоформа *бабушка* в предложении ***Бабушка*** *не спит*, – подлежащее, а в предложении ***Бабушке*** *не спится,* – не подлежащее. Однако есть и примечание к закону: подлежащими могут считаться слова любых частей речи, употребленные в функции существительного (***Все*** *собрались;* ***Учащиеся*** *встретились;* ***Семеро*** *опоздали;* ***Новенькие*** *перешептывались;* ***Каждый из нас*** *волновался*). Это позволяет говорящему / пишущему делать подлежащим буквально все, что попадает в фокус его внимания: *Ведущие* ***профессора*** *обучают его по новой программе*; ***Он*** *обучается по новой программе у ведущих профессоров*; ***Обучение*** *у него по новой программе; Твое «****ах!****» никого не волнует;* ***Учится*** *– это слабо сказано; «****Я сейчас принесу****» длится уже целый час*). Подлежащим признается такое признаковое слово, как инфинитив с функцией темы: ***Позвонить*** *не мешает;* ***Летать*** *– мое призвание;* ***Курить*** *– здоровью вредить*!

Из всех представленных способов выражения подлежащего морфологическим эталоном тем не менее является номинатив – имя существительное в именительном падеже. Ему свойственно предметное значение и независимая форма. Аналогичным образом свойства подлежащего выражаются при помощи местоимений-существительных (***Я*** *эту землю люблю:* ***Кто-то*** *спал камнем на диване*). Слова других частей речи выступают в роли номинативного подлежащего только как субстантивированные, т.е. выражающие несвойственное им предметное значение. При этом функционально преобразуются и их морфологические свойства.

Обратимся к содержанию тех формулировок в школьных учебниках, в которых содержится описание различных способов выра-

жения подлежащего. С учетом полевого принципа системно ориентирующими являются следующие формулировки: «подлежащее обычно выражается», «подлежащее может быть выражено», «в роли подлежащего выступает также», «в функции подлежащего могут быть» [Бархударов 1985: 35], «чаще всего подлежащее выражается», «подлежащее может быть выражено», «в качестве подлежащего может употребляться» [Разумовская 2004: 49]. Формулировка «подлежащее может быть выражено» (списком перечисляются возможные формы выражения подлежащего) без характеристики их функциональной значимости [Бабайцева 2002:214], на наш взгляд, не обладает такого рода системной направленностью.

Таким образом, трудности системного представления синтаксиса в школе, с одной стороны, обусловлены, на наш взгляд, недостаточной разработанностью общих принципов системного подхода к изучению языка как предмета школьного курса. Однако, с другой стороны, они определяются и тем, что в современном теоретическом языкознании не существует единого по концептуальной базе синтаксиса. Обобщая множество имеющихся характеристик единиц, проблематики, аспектов синтаксиса, включая и «школьный синтаксис», это множество можно свести к двум принципиально различающимся синтаксисам – «узкому» (формальному) и «широкому» (коммуникативному).

Формальный синтаксис, хронологически первый – классический, от античности до наших дней определяется как часть грамматики или даже вся грамматика (с учетом или вычетом морфологии). Его предмет – «грамматическая структура связной речи». Центральная единица – предложение-конструкция – с ее грамматическими признаками, компонентами (членами предложения), классификационными грамматическими признаками в системе типов простых, сложных, двусоставных, односоставных, неосложненных, осложненных, нераспространенных, распространенных предложений. В рамках этого синтаксиса как особые объекты рассматриваются модели (схемы) построения простых предложений, словосочетаний, текстов («сверхфразовые единства», «сложные синтаксические целые»).

Одним из разделов этого синтаксиса является «синтактика частей речи», то есть типичная грамматическая сочетаемость и типичные синтаксические функции («позиции») частей речи (и их формальных подклассов). Проявлением данного уровня синтаксической системности является учение о формальном строении предложения. Работа с внутренней структурой предложения – совершенно

необходимый этап любого синтаксического анализа. Определяя, какое слово является главным, какое зависимым, мы обязательно учитываем не только их морфологические характеристики, но и место в структуре предложения, которую мы мысленно представляем. На этих основаниях строится весь «школьный» синтаксис.

Однако формальный подход к предложению является базовым, но далеко не единственным в науке. Взятый изолированно, этот подход сильно обедняет наше представление о языке и о предложении. Он является лишь ступенькой ко второму – широкому, неклассическому синтаксису, который не ограничивается собственно языковыми характеристиками связной речи [Одинцова 2005]. Его предмет – фундаментальные языковые и внеязыковые законы, правила связной речи в их коммуникативном единстве. С этих позиций важными являются вопросы: с какой целью мы используем те или иные средства языка и как ситуация общения влияет на наш выбор средств выражения своей мысли? Тогда, говоря о синтаксисе, нужно учитывать и цель говорящего (сообщить информацию, произвести хорошее впечатление, напугать), и характер взаимоотношений говорящего и слушающего, и уровень образованности и осведомленности каждого из них, и настроение, и наличие свидетелей, и шум в помещении, и место, и время, которым располагают собеседники, и многое другое.

С точки зрения коммуникативного подхода как раз и интересны случаи, когда одна и та же мысль выражается по-разному в зависимости от позиции говорящего. Например, два предложения *Ваш паршивец опять разбил мое окно!* и *Мы немножко поиграли в футбол…* могут описывать одну и ту же ситуацию. У чешского писателя Карела Чапека есть замечательная фраза, иллюстрирующая эти различия: *«Коварный враг подло обстрелял наши бомбардировщики, мирно сбрасывавшие бомбы на его столицу»*. Выбирая те или иные речевые средства, мы изменяем оценку событий, и эта способность активно используется в пропаганде и рекламе.

Связность, осмысленность и коммуникативная эффективность речи обеспечивается благодаря комплексу законов и правил, состоящему из трех блоков:

1) законы правильного (логического) мышления, которые отвечают за отображение действительности в содержании речевого произведения и его оценку;

2) законы и нормы коммуникативного поведения людей, владение которыми позволяет говорящему достичь оптимального речевого воздействия на адресата в любых речевых ситуациях;

3) законы языка, обеспечивающие формирование и сообщение информации.

Центральной единицей «широкого» синтаксиса является минимальный фрагмент связной речи – высказывание. «Широкий» синтаксис имеет дело с такими характеристиками высказывания, как его целостное («глобальное») содержание и его целостная форма – интонационно-звуковая (или графическая), лексическая, грамматическая. В устной речи к названному перечню аспектов целостной формы высказывания присоединяются так называемые паралингвистические средства – элементы «языка тела» и предметно-ситуативные реалии.

Что включается в понятие «глобального» содержания высказывания? Прежде всего, оно содержит образ отображаемой в нем объективной ситуации, которую принято называть термином «пропозиция». Это главный объект семантического синтаксиса, одного из разделов «широкого» синтаксиса. Основной особенностью этого содержательного аспекта является его отвлеченность от условий коммуникации. Пропозиция образует глубинную структуру ситуации и основу для равнозначных трансформаций и перефразирований синтаксических структур: он переводит текст: текст переводится им; переводимый им текст, перевод текста – с точки зрения объективного содержания предложения одно и то же, в отличие, например, от текста перевода.

Пропозициональное содержание высказывания (при его включении в дискурс, в ситуацию реального социально-психологического взаимодействия коммуникантов) в момент речи актуализируется. С точки зрения говорящего оно соотносится с конкретными внеязыковыми параметрами коммуникативного акта, такими, как «я», «здесь», «сейчас», и получает ту или иную референциальную интерпретацию относительно обозначаемого в речи «кусочка» действительности. Некоторое представление о данном содержательном аспекте можно получить, анализируя парадигму предложении, которую образуют его разновидности, отличающиеся друг от друга значением предикативности: он переводит текст (*переводил текст; будет переводить текст; переводи текст; вот бы он переводил текст* и т.п.).

Еще один объект семантического синтаксиса составляют субъективно-оценочные и модально-целевые смыслы высказывания, которые, вслед за Ш. Балли, называются модусом.

Модус, кроме того, также рассматривается как один из объектов так называемого прагматического синтаксиса, в сферу внимания

которого включается проблематика стилистики речи, и риторика, но главный объект синтаксической прагматики – жанрология высказывания.

Наконец, кроме перечисленных содержательных компонентов, в выказывании сигнализируется, что именно в сообщении является важным, первостепенным, а что, скорее всего, и без того известно собеседнику. Так, в высказывании *Я вчера купил интересную книгу* – главное факт покупки книги. А в высказывании *Книгу я вчера купил интересную* главное – характеристика книги. Такое членение высказывания на известную для собеседника часть (тему) и содержательно «важную», «новостную» часть (рему) называется актуальным членением высказывания. Следует отметить, что актуальное членение высказывания не сводится лишь к расстановке логических акцентов во фразе, но является обязательным условием включения сообщения в диалог или, говоря шире, в общий контекст. Оно имеет значительные практические следствия для общающихся. Например, фраза *Лекция в зале!* Может быть истолкована как приглашение, а фраза *В зале лекция* содержит в себе предостережение или даже запрет.

Разумеется, изучение всех перечисленных аспектов содержательной структуры высказывания является предметом вузовской синтаксической науки. Однако при ориентации на системное описание объекта и в «школьном» синтаксисе более приемлемым представляется осознанно интегративное отношение, с возможным включением «узкого» (формально-семантического) синтаксиса в «широкий» (семантический и прагматический) как один из его механизмов – в плане формы.

Обучающийся человек в любом возрасте может понимать, что язык есть реальность человеческой коммуникации. И все, что относится к этой реальности, имеет синтаксическое измерение, и не одно, и поэтому должно быть учтено при изучении на различных его стадиях. Современный синтаксис стремится в речевую бесконечность. На наш взгляд, очень важно, чтобы эта идея была усвоена учащимися как можно раньше.

Библиографический список

1. Бабайцева В.В. Русский язык: теория. 5–9 кл. : учебник для общеобразовательных учреждений / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. М., 2002.
2. Бархударов С.Г. Русский язык : учебник для 7–8 классов / С.Г. Бархударов, С.Е. Крючков, Л.Ю. Максимов, Л.А. Чешко. М., 1985.

3. Одинцова М.П. Пределы современного синтаксиса // Общие и частные вопросы синтаксической теории (на материале современного русского языка). Омск, 2005.
4. Разумовская М.М. Русский язык : учебник для 8 класса / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов / под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. М., 2004.
5. Русская грамматика : научные труды / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова ; Е.А. Брызгунова, К.В. Габучан, В.А. Ицкович, И.И. Ковтунова, И.Н. Кручинина, М.В. Ляпон, А.Ф. Прияткина, И.П. Святогор, Н.Ю. Шведова. М., 2005.

IV. ИЗ ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Н.А. Грищенко

Просветительская деятельность Я.И. Герда «в пользу англичан»

Просвещение, культура, Я.И. Герд, учебники русского языка для англичан.

Abstract. The article tells about the J.A. Heard's enlightenment activity in Russia. The author analyses his Russian language textbooks for Englishmen.

> Странно, что из всех англичан, живших в России со времен царя Иоанна Грозного, никто не вздумал изучить этот прекрасный язык и облегчить изучение его для своих соотечественников изданием грамматики.
>
> *Я.И. Герд*

Историки отмечают, что в начале XIX в. по приглашению Российского государства британцы служили и работали в различных сферах деятельности: сельском хозяйстве, архитектуре, образовании. Это было непосредственно связано с указом от 1803 г. о просвещении, который гарантировал бессословность и бесплатность на низших его ступенях [Моряков 2000: 156].

Одним из первых представителей Британии, деятельность которого была бесценным вкладом в просвещение России и продвижение русского языка за пределами Российского государства, был Яков Иванович Герд (James Arthur Heard: 1799–1875), организатор первой в России школы взаимного обучения, замечательный педагог, основатель известной до настоящего времени российской династии учёных, носителей фамилии Герд.

По приглашению графа Н.И. Румянцева в 1817 г. он приехал в Россию для участия в создании «Перваго училища трудолюбія и взаимнаго обученія» в России [Герд 1858: 327]. Но, как известно из его же «Записок», интерес к России у него проснулся задолго до первой поездки в Российское Государство. Еще будучи студентом в Лондоне, он познакомился с секретарем русского посольства

г. Штрандманом и получил поручение «приобрести копию с некоторых рукописей относительно России, находившихся в библиотеке Британскаго музеума» [Герд 1858: 327]. По словам самого Я.И. Герда, это и было начало его стремления узнать больше и больше о великом государстве. Поэтому, когда он получил предложение от г. Штрандмана изучить «Ланкастерскую методу» преподавания и ехать в Россию, он согласился. С довольно скудными знаниями русского языка Я.И. Герд приступил к своим обязанностям учителя. Но даже находясь в языковой среде и самостоятельно занимаясь изучением русского языка, он отмечал: «Изучение мое было весьма затруднительно, потому что у меня недоставало учебных книг» [Герд 1858: 336–337]. Без сомнения, это и послужило толчком к написанию грамматики русского языка.

В своих воспоминаниях об открытии первого училища взаимного обучения в России Я. Герд, выражая восхищение русским языком, писал: «Странно, что из всех англичан, живших в России со времен царя Иоанна Грозного, никто не вздумал изучить этот прекрасный язык и облегчить изучение его для своих соотечественников изданием грамматики» [Герд 1858: 337]. Решив исправить этот недостаток, Я. Герд дал себе обещание: создать и опубликовать русскую грамматику «в пользу англичан» [Герд 1858: 337].

По словам автора, побудительным мотивом к созданию грамматики явился тот факт, что до его практической грамматики не существовало книг для англоязычного населения, которые помогали бы им при изучении русского языка. Англичане, общавшиеся с Россией по политическим, экономическим, торговым или иным делам, должны были изучать русский язык посредствам промежуточных грамматик – пособий, написанных на французском или немецком языках [Heard 1827: III].

Я.И. Герд осуществил свое намерение и написал практическую грамматику русского языка: James Arthur Heard «Practical grammar of the Russian language» [Heard 1927], включающую в себя важный раздел: Key to the themes contained in Heard`s Russian grammar (Ключи к упражнениям). Как указывает автор, эта грамматика была создана на основе пособий по изучению русского языка, написанных на русском, французском, немецком языках для европейцев, таких, как: 1) «Российская грамматика, сочиненная Императорской Российскою Академией», 2) «Опыт о русских спряжениях» Н. Греча, 3) Grammaire Russe a l`usage des etrangers par Reiff, 4) Practische Grammatik der Russischen Sprache von Vater, 5) Teoretischpractische Grammatik der Russischen Sprache von Tappe [Heard 1827: IV].

Простая и понятная структура пособия облегчала работу учащихся. В начале главы изложен теоретический материал с примерами и таблицами; следующие за этим подробные объяснения отдельных вопросов, которые могли вызвать особенную трудность; упражнения на закрепление – все это упрощало понимание и запоминание материала.

Вся информация о русском языке, как и положено в учебниках для иностранцев, дана на родном для обучающихся языке, т.е. на английском, с переводом отдельных, наиболее значимых терминов на русский. Упражнения по произношению имеют следующую структуру: русское слово с проставленным ударением, транслитерация, перевод на английский. Представлены также упражнения, содержащие тексты на английском языке, при этом в сносках дан перевод английских слов на русский язык. Большое внимание уделено самостоятельной работе учащегося при переводе текстов с английского на русский. Все представленные в грамматике упражнения дают информацию для размышления и «разбавляют» краткость и сухость грамматических правил.

Особенное внимание автор уделяет мотивации в обучении, что требуется спецификой предмета: «Дорога к иным наукам лежит через прекрасные поля, в то время как тропа к знанию языка суха и неприглядна и требует взращивания цветов на ней самим обучаемым» [Heard 1827: IV]. Для того чтобы поддержать интерес обучающихся, автор предлагает для упражнений не только слова, фразы, устойчивые выражения, но прозаические и поэтические произведения русских и английских авторов (соответственно на русском и английском языках).

Данное учебное пособие было составлено для англичан, чьи политические, коммерческие или иные цели общения с Россией требовали знания русского языка. Автор делит пособие на две книги. Книга первая содержит грамматические правила и упражнения к ним. Книга вторая состоит из ключей к упражнениям, диалогов и уроков для чтения.

Книга первая. Первая часть начинается с краткой характеристики русского языка и его истории. Далее учащемуся предлагается ознакомление с алфавитом русского языка и подробная информация о написании и произношении русских букв. Хотя Я.И. Герд и предлагает объяснение произношения русских букв с помощью сравнения с другими языками, но в предисловии он акцентирует внимание на том, что этот метод изучения произношения не является верным, т.к. только устные инструкции педагога могут помочь избежать ошибок.

Вторая часть посвящена этимологии и рассматривает следующие темы: местоимения, предлоги, союзы, наречия, прилагательные, числительные, глаголы. Материал изложен в виде таблиц, что способствует его быстрому запоминанию. Предлагаются краткие объяснения возможных трудностей.

Содержание третьей и четвертой частей первой книги составляют синтаксис и орфография.

Книга вторая. Условно в ней можно выделить три части: 1) ключи к упражнениям из грамматики; 2) лексика, диалоги; 3) уроки чтения.

В лексической части предложены списки слов на определенные темы: *торговля*, *военное дело*, *искусство*. Здесь же приводятся *сведения о классах*, *рангах*, *титулах* в России, краткое изложение правил *деловой корреспонденции*, *таблицы русских весов*, *мер*, *монет* с подробным комментарием. Центральным разделом являются диалоги, которые также распределены в соответствии с определенными темами практического содержания: *в гостинице*, *выражения вежливости*, *памятные места Петербурга*, *в магазине*, *подготовка к путешествию*, *по дороге в Москву*, *выдающиеся памятники Москвы*.

Заключительная часть – уроки для чтения. Прозаический и поэтический материал дается в русском и английском вариантах. Предлагая в своей книге для чтения произведения русских писателей: Н.М. Карамзина, К.Н. Батюшкова, С.Б. Броневского, – автор знакомит учащихся не только с русским языком, но и с литературой и культурой России. В данном разделе присутствуют произведения и английской литературы: Д.Г. Байрона и др.

Грамматика обращает на себя внимание богатством языкового материала: от сцен семейной жизни и описаний природы до истории взаимоотношений России и Англии. Большое внимание Я.И. Герд уделяет теме морали: басни И.А. Крылова «Осел и соловей», И.И. Хемницера «Богач и бедняк», повесть морально-дидактического характера А.П. Бенитцкого «Бедуин»; элегия В.А. Жуковского «Сельское кладбище» восточные сказки. Темы текстов для упражнений: *Бог есть Создатель мира*; *Разум дан человеку для обуздания страстей*; *Пьянство ослабляет рассудок*; *Опыт есть наставник глупцов*; *Великодушие есть свойство истинного героя* и др. Формирование морально-этического сознания учащегося является, по всей видимости, второй по значимости целью, которую ставил перед своим учебным пособием Я.И. Герд.

Необходимость пособий практической направленности вызывает к жизни другую работу Я.И. Герда: «Phraseology of the Russian language» [Heard 1840]. В предисловии автор сообщает о том, что его соотечественники, предпринимающие деловые и частные поездки в Россию, имеют потребность именно в практических пособиях для изучения русского языка: «Много английских путешественников и других людей сетуют на отсутствие работ такого плана, а если в моей попытке предоставить такой учебник я не удовлетворил полностью их нужды, все же надеюсь, что сей учебник будет оценен и принят благосклонно» [Heard 1840: IV].

Это учебное пособие включало большое количество лексического материала в виде слов, фраз и коротких предложений по разнообразным темам: *о пробуждении*, *об одежде*, *о завтраке*, *погоде*, *здоровье*, *выражения вежливости* и др. Структура каждого урока идентична предыдущему: в начале предлагается список новой лексики по определенной теме; русские слова для заучивания даны с последующим их переводом и транслитерацией, с проставленным ударением; в сносках предлагается объяснение определенных звуков, которые, по мнению автора, могут вызвать затруднение. Объяснение всего материала дается по-английски. Далее предлагаются для заучивания фразы и небольшие предложения (с переводом), использующие новую лексику.

Учебные книги Я.И. Герда для англичан не были его единственными работами. Помимо этого он написал пособия для изучения русского языка немцами и французами. Кроме учебно-методических трудов, Я.И. Герд издал роман на английском языке о княгине Долгорукой[9].

Ланкастерская система обучения, внедряемая в России Я.И. Гердом, имела развитие: по императорскому указу, изданному в декабре 1828 г., 13 учителей поступили к нему на обучение, для того чтобы впоследствии они могли бы внедрить эту систему в школы Российского государства [Proceedings and intelligence 1830: 441].

Просветительская деятельность Я.И. Герда в России получила наивысшую оценку как со стороны российских государственных деятелей, так и его воспитанников. В дневниковой записи он писал о своем отъезде из России: «Когда я вышел из своей квартиры, чтобы сесть в кибитку, я увидел, что все ученики заведения собрались во дворе, чтобы в последний раз проститься со мною. Стоявшие поближе хотели целовать мне руку, и все громко кричали и желали мне счастливого пути и всякого благополучия [Герд 1858: 342].

---

[9] Heard J.A. The life of Nathalia Borissovna princess Dolgorookov. L., 1857.

Граф Н.И. Румянцев, пригласивший Я.И. Герда в Россию, писал о нем училищному комитету в Лондоне: «Господа, я, пользуясь случаем возвращения г. Герда в Англию, чтобы изъявить вам искреннюю мою признательность за великую пользу, принесенную мне дарованиями и неусыпными стараниями этого любезного молодого человека на поприще народного просвещения; не могу пропустить этого случая и не сообщить вам, что он неизменно благородным и честным своим поведением приобрел уважение и дружбу всех знавших его здесь. Прошу вас, милостивые государи, встретить его благосклонно и принять мои сердечные желания для успеха ваших человеколюбивых стараний в пользу просвещения» [Герд 1858: 342]. Приняв в 1845 г. присягу на подданство России, Я.И. Герд до последних дней жил и работал на ее благо. Я.И. Герд скончался в 1875 году в Петербурге и погребен на Смоленском евангелическом кладбище [Половцов, URL].

Практическая грамматика Я.И. Герда была первым пособием, с которого началось более глубокое знакомство англичан с русским языком, изучение которого, по мнению самого автора, является желательным для Европы, так как, «обозревая семимильные шаги, которыми эта могучая Империя продвигается в литературе, науках, искусстве, логично будет предположить, что вскоре настанет такой момент, когда ее богатый, гармоничный и энергичный язык будет изучаться другими нациями Европы для ознакомления с плодами ее деятельности» [Heard 1827: IX]. Педагогическая деятельность Я.И. Герда «на поприще народного просвещения» оказала неоценимую услугу Российскому государству, а его практическая грамматика русского языка для англичан сыграла большую роль в постижении англичанами России, ее истории и культуры.

Библиографический список

1. Герд Я.И. Записки об открытии первого училища взаимного обучения в России // Журнал для воспитания. 1858. №12. С. 327–342.
2. Моряков В.И. История России. М., 2000.
3. Половцов А.А. Biografija.ru» // http://www.biografija.ru/show_bio.aspx?ID=23938
4. Heard J.A. Practical grammar of the Russian language. Key to the themes contained in Heard`s Russian grammar. St. Petersburgh, 1827.
5. Heard J.A. Phraseology of the Russian language. St. Petersburgh, 1827.
6. Proceedings and intelligence 1830 – Church Missionary Society «Proceedings and intelligence» // Missionary register. T. 18. L., 1830. P. 436–444.

Е.О. Ершова

Грамматики русского языка XVIII в. для немцев

Учебное пособие; немецкоязычная аудитория; грамматика.

Abstract. The article is about the enlightener's activity of German writers, scientists and translators. The reasons of studying Russian language by the Germans from the end of the XVIII to the beginning of the XIX centuries are researched, basing on the analysis of some teaching and methodical books for foreigners.

Одним из самых важных моментов при изучении иностранной речи является усвоение системы чужого языка. Здесь на помощь иностранцам приходят грамматики, которые во всех языках, написаны зачастую самими иностранцами, пытавшимися изучить тот или иной язык.

В конце XVIII – начале XIX в. главными специалистами по русскому языку, русской истории и русской культуре были немцы. Анализ учебно-методической литературы для населения Германии позволил сделать вывод: сделанные немецкими лингвистами грамматики были самыми распространенными учебными пособиями по русскому языку среди тех, кто стремился овладеть языком М.В. Ломоносова и Н.М. Карамзина. Об этом говорит не только большое количество грамматических учебников, вышедших в свет на рубеже XVIII и XIX вв., но и их многочисленные переиздания. Проявлявшие интерес к русскому языку немцы занимались, как правило, самостоятельно, при благоприятных обстоятельствах заручаясь поддержкой опытного учителя или же довольствуясь временным пребыванием в России. Самым хорошим подспорьем для таких учащихся были как раз грамматики [Keipert 2006: 85].

Необходимо уточнить, что в основу первых грамматик русского языка были положены схемы латинской грамматики. «Подобно русской поэзии и русской литературе вообще, русская грамматика нисколько не была русскою, но представляла какой-то странный сколок с латинской, французской и немецкой грамматики. Наши грамматисты, от Мелетия Смотрицкого до М.В. Ломоносова и бывшей академии Российской, составляя русскую грамматику, как будто ничего другого не делали, как только переводили латинскую» [Белинский 1860: 113–133]. Однако изложение грамматических особенностей русского языка не укладывалось в латинские схемы,

что потребовало выявления специфических особенностей русского языка и содействовало развитию его грамматической теории.

Анализ первых грамматик русского языка для жителей Германии свидетельствует о двух грамматических традициях. Грамматики до Я.М. Родде основывались на описаниях, собранных немцами, которые проживали в России. Для более поздних грамматик, начиная с грамматики Я.М. Родде, т.е. с 1773 г., примером служила «Российская грамматика» М.В. Ломоносова, первая грамматика русского языка для русских [Keipert 2006: 89], которая была настолько существенна, что многие современные составители настоятельно ссылаются на неё или её немецкое переиздание [Lomonossow 1764] и по сей день.

Первые учебники русского языка для немцев в конце XVIII – начале XIX в. представляли собой подборку теоретического материала по грамматике «с сухими абстракциями в ее формах и законах, случайными правилами и вообще множеством обособленных друг от друга определений, показывающих лишь ценность и значение того, что заключается в их непосредственном смысле» [Гегель 1970: 111]. Особенностью грамматик, появившихся в этот период, был их описательный характер и отсутствие практических упражнений. Примерами таких работ могли служить следующие пособия: [Rodde 1739]; [Heym,1789]; [Swätnoy 1825] и др.

Во всех этих книгах материал по теоретической грамматике охватывал следующие темы: 1) буквы, их произношение, правописание русских слов; 2) имя существительное; 3) местоимение; 4) глагол; 5) прилагательное и предлоги; 6) синтаксис.

Типичной чертой этих грамматик было то, что практически на каждой странице регулярно встречались пометки и сноски авторов с объяснением отдельных явлений, главной целью которых было облегчение процесса изучения языка иностранцами.

Действительно, вышеупомянутые пособия по грамматике не имели никаких практических заданий. По задумке «грамматистов-первопроходцев», после изучения теоретического материала формирование грамматических навыков происходило исключительно в работе с русскими аутентичными текстами. Необходимо принимать во внимание и тот факт, что зачастую те, кто в конце XVIII – начале XIX в. изучал русский язык, в силу разных обстоятельств уже находились в языковой среде изучаемого языка, т.е. или работали, или учились в университетах Российской Империи. Таким образом, у них отсутствовала потребность дополнительно тренироваться в устной языковой практике на занятиях. Именно поэтому

главной целью учебников того времени было знакомство со структурой русского языка и формирование образа страны, язык которой изучался.

Одними из первых учебников по грамматике русского языка с практическими упражнениями были следующие пособия: [Vater, 1808; Tappe, 1810a; Friederici, 1811].

Авторы посвятили ключевым понятиям грамматики русского языка лишь несколько глав своих учебников, при этом весь теоретический материал сопровождался большим количеством таблиц и схем, чтобы «как можно полнее отразить суть грамматических правил на практике» [Vater 1814: предисловие]. Необходимо уточнить, что именно такой системный способ работы с грамматикой и по сей день типичен для немецких изданий. Данные таблицы и схемы выполняли две функции: наглядности и воспроизведения смысловых образов, присущих носителям русского языка.

Суть работы с этими учебниками заключалась в методичном выполнении заданий практической части: в основном это заучивание грамматических правил и перевод текстов с иностранного языка на родной. Отличительной чертой этих текстов было то, что материалом для них служили произведения российской художественной и публицистической литературы. По замыслу авторов, работая над этими упражнениями – текстами песен и стихов, учащиеся не просто отрабатывали до автоматизма полученные навыки – они расширяли свой кругозор в страноведении, поскольку учебники имели много сносок с объяснением исторических фактов, сообщением географических данных, библиографических указаний и т.д. Анализируя учебные пособия XVIII – начала XIX в., можно прийти к выводу, что первые попытки соединить теоретический материал с подобранными к нему практическими упражнениями носили исключительно переводной характер.

Несомненно, говорить на иностранном языке – это гораздо больше, чем уметь переводить тексты. Эти тексты представляют собой разные жанры и соотнесены с событиями, происходящими в стране и мире, поэтому содержащийся здесь материал мог быть интересным не только людям, стремящимся овладеть русским языком, но и тем, кто желал как можно больше узнать о реалиях, истории и культуре Российской Империи [Tappe 1810, предисловие].

Русская грамматика со всеми своими правилами склонений, спряжений, исключений и т.д. была и остаётся довольно сложной для изучения, но только тот, кто, владея каким-нибудь языком, сопоставляет с ним другой язык, «только тот и может почувствовать

дух и образованность народа в грамматике его языка; эти же правила и формы имеют теперь для него наполненную содержанием, живую ценность» [Гегель 1970: 111]. Гегель одним из первых справедливо назвал грамматику способом выражения духа языка вообще.

Библиографический список

1. Белинский В.Г. Грамматические разыскания. В.А. Васильева / В.Г. Белинский // Сочинения В. Белинского. М., 1860. Ч. 10: 1845. Отечественные записки. С. 113–133.
2. Гегель Г.В.Ф. Наука логики // Серия: Философское наследие. М., 1970. – Т. 1.
3. Heym J. Russische Sprachlehre mit einer Chrestomathie für Deutsche. Moskau, 1789.
4. Keipert H. Das Russisch–Lehrwerk von Jacob Rodde. Zur Kenntnis der russischen Sprache im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert / H. Keipert // Die Kenntnis Russlands im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert: Wissenschaft und Publizistik über das Russische Reich. Internationale Beziehungen / ver. von D. Dahlmann. Bonn, 2006. T. II. S. 85–110.
5. Lomonossow M.W. Russische Grammatik verfasset von Herrn Michael Lomonossow Kayserl. Staats-Rath, der Kayserl. Academie der Wissenschaften zu St. Petersburg wirklichem Mitgliede und Professor der Chymie, wie auch der Kayserlichen Academie der Künste daselbst, der Königlichen Academie der Wissenschaften in Schweden und der Academie des Bononischen Instituts Ehren-Mitgliede. Aus dem Russischen übersetzt von J. Stavenhagen. St.Petersburg, 1764.
6. Rodde J.M. Russische Sprachlehre zum Besten der deutschen Jugend eingerichtet. Riga, 1739.
7. Swätnoy P.N. Kurzgefasste Flexions-Lehre der russischen Sprache. Riga, 1825.
8. Tappe A.W. Neue theoretische-praktische Russische Sprachlehre für Deutsche. St. Petersburg, 1810 a.
9. Tappe A.W. Neues russisches Elementar-Lesebuch für Deutsche. St. Petersburg, 1810.
10. Vater S.J. Praktische Grammatik der Russischen Sprache in Tabellen und Regeln, nebst Übungsstücken zur grammatischen Analyse, einer Einleitung über Geschichte der Russischen Sprache und die Anordnung ihrer Grammatik und Berichtigungen der Heymischen Sprachlehre. Leipzig, 1808.
11. Vater S.J. Praktische Grammatik der Russischen Sprache in Tabellen und Regeln, nebst Übungsstücken zur grammatischen Analyse, einer Einleitung über Geschichte der Russischen Sprache und die Anordnung ihrer Grammatik und Berichtigungen der Heymischen Sprachlehre. Leipzig, 1814.

А.И. Куляпин, О.А. Скубач

Образ мира в школьных учебниках конца 1920-х – начала 1930-х гг.

Школьные учебники, текст, политический миф, идеология.

Abstract. The authors prove the idea that school textbooks of the end of 1920 – beginning of 1930 reflect the mentality of Soviet person of Stalin's epoch.

Школьные учебники с необыкновенной точностью запечатлевают дух времени. Картина мира, которая с неизбежностью воссоздается всей совокупностью учебных заданий, разумеется, во многом зависит от автора, сочиняющего или подбирающего тексты упражнений. Тем значительнее совпадения элементов модели мира у разных авторов. Три учебника по русскому языку, выпущенные в 1929 г. [Пешковский 1929; Шапиро 1929; Ушаков 1929], отмечены такой печатью сходства, воплощают не столько индивидуальное, сколько коллективное сознательное и бессознательное.

Советскому человеку конца 1920-х гг. вселенная представляется местом неизбежных катастроф и непрерывных страданий. В названных пособиях доминирует тема стихийных бедствий: наводнения, землетрясения, пожары и т.п. «*Вчера случился за городом большой пожар*» [Ушаков 1929: 125]; «*Землетрясение, бывшее недавно в Крыму, причинило много убытков*» [Пешковский 1929: 178]; «*Весна принесла много горя жителям леса. Снег быстро растаял, сбежали ручьи, разлились реки и скрылись под водой берега. В некоторых местах был настоящий потоп. Больше всех пострадали зайцы, кроты и другие зверьки, которые живут на земле и под землей, Когда вода хлынула в их жилище, пришлось зверькам бежать из дому*» [Пешковский 1929: 200].

Параллельно природным катаклизмам интенсивно развиваются мотивы различных социальных бедствий: голод, нищета, болезни, насилие. «*Вши заводятся от нечистоты и причиняют опасные болезни. <…> У этих мальчиков от болезни на голове плеши*» [Пешковский 1929: 99]; «*Ваня со страха пустился <бежать>. <…> Несчастный начал <кричать> о помощи*» [Пешковский 1929: 164]; «*В удушливый зной по большой дороге шел оборванный мальчик и просил милостыню*» [Пешковский 1929: 193]; «*погубить – погублю, грабить – граблю*» [Шапиро 1929: 23].

Гораздо чаще, однако, деструкция социальная и природная объединяются в пределах текста одного упражнения. Учебник, созданный под руководством А.М. Пешковского, изобилует подобными примерами:

«*Маша гладила белье раскаленным докрасна <утюгом>. Собачка ласково виляла <хвостом>. В этом году хлеба побило <градом>. В последнюю бурю некоторые большие деревья были сломлены <ветром>. Ваня утерся <полотенцем>. Огонь заливали <водой> из пожарного насоса. Мое платье было унесено в море внезапно налетевшей <бурей>. Ковры изъедены <молью>. Я люблю черный хлеб, круто посыпанный <солью>*» [Пешковский 1929: 77];

«*Палатка была сорвана силой ветра. Я был восхищен шумом моря. Бандит ударил его прикладом ружья. Я не мог пошевелить кистью руки. <…> У Лизы нет иголки с ниткой. Сегодня у меня не было мыла, и я мылся одной водой. <…> Я очень заинтересовался тем местом книги, где описывается землетрясение*» [Пешковский 1929: 81];

«*У нашей соседки тяжелое <горе> у нее умер сын. Наводнение – народное <бедствие>. Не бывать бы счастью, да <несчастье> помогло. С Петей большая <беда> приключилась: под трамвай попал*» [Пешковский 1929: 134];

«*Больного трясла лихорадка. Баррикада перегородила улицу. Дверь жалобно скрипела. Картечь визжала. Молния зажгла дом. В этом рассказе описывается, как девочка спасла поезд. <…> Соловьем залетным юность пролетела. Сиделка не отходила от больного. На пятом километре от станции произошло крушение поезда. Дерево росло у обрыва. Зажигательное стекло прожгло бумагу. <…> Наводнение достигло в этом году высоты два метра*» [Пешковский 1929: 157–158].

Последняя подборка предложений особенная – в учебный текст входит тема революции. Литература 1920-х гг. сделала расхожим штампом уподобление революции разного рода природным стихиям – ветру, метели, потопу и т.д. Скрытое уподобление такого же рода присутствует у А.М. Пешковского: «*Учитель, рассказывать про, землетрясение. Писатель, описывать, революция*» [Пешковский 1929: 91].

Ролан Барт считал, что основная функция «новой мифологии», в отличие от мифологии архаической, не разрешение или изживание противоречий, а обозначение «причудливо-искусственного как *природного*»: «Миф ничего не скрывает и ничего не демонстрирует – он деформирует; его тактика – не правда и не ложь, а отклонение. <…>

Не желая ни раскрыть, ни ликвидировать понятие, он его *натурализует*. В этом главный принцип мифа – превращение истории в природу» [Барт 1996: 255]. «Превращение истории в природу» – главный нерв всех рассматриваемых учебников.

Логика революции выражается принципом: «Лес рубят – щепки летят». Почти буквальной иллюстрацией этой максимы могут служить примеры из «Учебной книги по русскому языку» Д. Ушакова, А. Смирновой и Н. Щепетовой:

«*В лесу росла старая елка. В стволе елки было дупло. В этом дупле белка устроила себе гнездо. Ветви елки защищали ее от дождя и ветра. Под елкой она собирала шишки. Пришли в лес крестьяне и срубили елку. Белка убежала и долго тосковала о старой елке*» [Ушаков 1929: 22]; «*В саду показалась первая травка. Среди травки виднеются цветочки земляники. Когда будем собирать ягоды, придется мять траву*» [Ушаков 1929: 23]; «*На лугу растет высокая, густая трава. Трудно бегать по такой траве. Много цветов среди этой травы. Когда траву будут косить, то вместе с травой скосят и цветы*» [Ушаков 1929: 21].

Общий инвариант приведенных примеров – невольная жертва (белка, трава, цветы), страдающая в результате агрессии, направленной не на нее. Уверенность, что история в переломные свои моменты не обходится без невинных жертв, в литературе 1920-х гг. служила основанием революционной «теодицеи». В цитированных фрагментах лишения невольных жертв представлены, конечно, как естественный и неизбежный процесс, закон природы. «Первые уроки русского языка» А.М. Пешковского еще более отчетливо фиксируют данную установку: «*Дровосек ударил с размаха топором в дерево. Картина сорвалась с гвоздя на пол. Мы собирали грибы в соседнем лесу за просекой. Пожар в один час уничтожил избу. Ветер налетел на деревья со страшной яростью*» [Пешковский 1929: 186]. Тотальная деструкция не привязана здесь только лишь к человеческой деятельности, энтропия – всеобщий закон бытия. «Щепки летят» и тогда, когда «дровосек ударяет с размаха топором в дерево», и тогда, когда «ветер налетает на деревья со страшной яростью». Революция, как и природа, с такой точки зрения оказывается «по ту сторону добра и зла».

Учебники конца 1920-х гг. рисуют трагически-экзистенциальную картину мира, в которой общим законом становится дурная цикличность, энтропия, смерть.

«*Человек родится. Человек растет. Человек умнеет. Человек хворает. Человек выздоравливает. Человек худеет. Человек полнеет. Человек умирает.*

Травка прорастает. Травка растет. Травка цветет. Травка пахнет. Травка сохнет. Травка вянет.

Вода кипит. Вода испаряется. Вода просачивается из-под земли. Вода подымается по трубам. Вода пенится. Вода растекается. Вода замерзает» [Пешковский 1929: 60].

В тридцатых годах составители учебников вынуждены быть максимально осторожными: их работа проходит под пристальным вниманием властей. 1930-й – переходный год внутри переходного периода. Тенденции, определившие специфику учебников конца 1920-х гг., еще отчасти сохраняются, но общая тональность уже совсем иная. В учебном пособии С. Бархударова и В. Птицына [Бархударов 1930] упоминание о каких-либо катаклизмах, во-первых, единичны, а, во-вторых, погружены в совершенно новый контекст:

«1. *У автомобиля собралась большая толпа. Он раздавил прохожего*.

2. *Огромная толпа народа собралась для встречи «Красина». Он совершил большой подвиг*» [Бархударов 1930: 100].

Подчеркнутое сходство двух частей упражнения работает в этот раз не на их уподобление, а на расподобление. Ситуация №1 – из разряда неизбежных отрицательных последствий цивилизационного процесса. Второй фрагмент призван погасить негативное впечатление от первого. Ледокол «Красин» прославился участием в спасении членов экспедиции Умберто Нобиле, переживших гибель дирижабля «Италия». Идея героического противостояния социальному и природному хаосу одерживает верх над пессимистической концепцией катастрофичности бытия.

Неприкрытая идеологическая пристрастность определила строение «Задачи №85»: «*В лес дрова не возят. Из песни слова не выкинешь. Больной дышит тяжело. Мы новый мир построим*» [Бархударов 1930: 69]. Болезнь в данном случае – всего лишь рецидив хаоса. Сомневаться в конечном торжестве дивного нового мира столь же нелепо, как возить в лес дрова.

С. Бархударов и В. Птицын настоящие софисты. Их излюбленный прием – представить нечто сомнительное, маловероятное в качестве аксиомы. Достигается этот эффект тем, что гипотетическое утверждение помещается в длинный перечень очевидных истин и за счет этого тоже якобы приобретает статус очевидного: «*В октябре рабочие завоевали власть. Красная армия разбила врагов*

советской республики. Рабфаки готовят рабочих в вузы. Прогулки на свежем воздухе полезны для здоровья. Реки приносят человеку большую пользу. Рабочий класс будет бороться до конца. Мы новый мир построим. Я с раннего утра приступаю к работе. Ленин – всемирно известный вождь пролетариата. Арифметика – наука о числах. Книга – лучший друг человека. Культурная революция – необходимое условие построения социализма. В коммунистическом обществе каждый будет все необходимое получать по потребностям» [Бархударов 1930: 11].

Идейно выдержанные декларации в пособии для подготовки в комвузы соседствуют в двух-трех случаях с оборотами, наличие которых способно поставить под сомнение политическую благонадежность авторов. «*Классовая борьба беспощадна. Москва – центр Советского Союза. Ленин – вождь коммунистической партии. Вода – краса природы. Дети – цветы жизни. Комсомольцы – молодая гвардия рабочих и крестьян. Наша жизнь полна ошибок. Книга на полке. Книга – друг человека. Ученье – свет, а неученье – тьма. Подсудимый оправдан. Улицы полны народа. Советский Союз не без друзей. Красная армия – наша защита. Его работа высокого качества. Чужая душа – потемки. Печать истины – простота. Счастье не в богатстве*» [Бархударов 1930: 153]. Констатация: «Наша жизнь полна ошибок», – обладает свойствами универсального правила. Беспощадность же классовой борьбы или странноватое по форме утверждение о том, что «Советский Союз не без друзей», легко счесть частными проявлениями всеобщего закона о неотвратимости ошибок.

В книге «Первые уроки русского языка» А.М. Пешковского, М.Н. Андреевской и А.П. Губской, вышедшей в 1931 г. [Пешковский 1931], подобных промахов нет: идеологическая составляющая выверена гораздо тщательнее. Это заметно даже на уровне заглавий: «Пятилетка в четыре года», «Что нужно для народного хозяйства СССР?», «Пионеры», «У немецких пионеров», «Коммуна – первый помощник» [Пешковский 1931: 19, 21, 23, 28, 42] и др.

Если в учебнике 1929 г. этих же авторов господствовала воля случая, то в 1931 г. нерегулярному места почти не остается. Болезнь, к примеру, не способна нарушить отлаженный производственный механизм.

«*Заболел маленький Петя. Мать всю ночь сидела возле него. К утру Пете стало лучше. Стала Наталья собираться на работу.*

– Ты на фабрику? – удивилась соседка Татьяна. – Ведь ты не спала?

– Нельзя не идти, – сказала Наталья, – без меня три машины впустую стоять будут» [Пешковский 1931: 9–10].

Почти в каждом упражнении «Книги для ученика» провозглашаются все новые трудовые свершения, но рядом, как правило, присутствует упоминание о силах, мешающих созиданию:

«*Большая стройка идет сейчас в нашей стране. С каждым годом крепнет Советский Союз. Наши враги, капиталисты других стран хотят помешать нам работать. Они хотят разорить нашу страну войной. Но Красная армия стойко оберегает СССР.*

Ребята мы должны помогать красным бойцам оберегать нашу страну. Давайте вместе займемся сбором на самолет "Школьник!"» [Пешковский 1931: 30]; «*Все ребята, в отряд октябрят! Собран хлеб, кончен труд, и на праздник все идут. Становись в ряды ударных бригад! Взялся за гуж, не говори, что не дюж. Слет дал наказ пионерам. Наш завод выполнит план. Враг наш мешает нам работать*» [Пешковский 1931: 43].

Завод план, может быть, и выполнит, хотя заранее заготовленное оправдание срыва заставляет усомниться в этом. Возникновение теории все большего обострения классовой борьбы по мере продвижения к социализму было неминуемо. И уже не поймешь: хаос ли становится частью порядка, или порядок – частью хаоса. Советский космос победил хаос. Это – истинное утверждение, как бы мы его ни прочитывали.

Библиографический список

1. Барт Р. Мифологии. М., 1996.
2. Бархударов С., Птицын В. Русский язык. Пособие для заочной подготовки в комвузы и для самообразования. М. ; Л., 1930.
3. Пешковский А.М., Андреевская М.Н., Губская А.П. Первые уроки русского языка. Часть вторая. Для третьего года обучения. М. ; Л., 1929.
4. Пешковский А.М., Андреевская М.Н., Губская А.П. Первые уроки русского языка. Первый год обучения : книга для ученика. М., 1931.
5. Ушаков Д., Смирнова А., Щепетова Н. Учебная книга по русскому языку. Грамматика. Правописание. Произношение. Развитие речи. Для третьего года обучения. Часть третья. М. ; Л., 1929.
6. Шапиро А.Б. Элементы русского языкознания. Пособие для второго концентра школ II ступени. М. ; Л., 1929.

А.А. Позднякова

Грамматика и развитие речи школьников в учебных пособиях А.В. Миртова

Грамматика, развитие речи, форма слова.

Abstract. The article deals with A. Mirtov's experience of teaching of grammar in view of speech development. A. Mirtov considered ability for dividing the speech into parts and consciously using of grammatical forms as the basic condition of possession of correct literary conversation.

Михаил Викторович Панов был убежден, что грамматику следует изучать в тесной связи с развитием речи. Он высоко ценил труды отечественных лингвистов начала XX в. и, в частности работы А.В. Миртова, в которых этот принцип активно реализовался.

Установка на связь грамматики с развитием речи была задана в Программе 1920–1921 гг. и воплотилась затем в ряде учебных пособий первой трети XX в.: Д.Н. Ушакова, А.М. Пешковского, В.А. Малаховского, С.И. Абакумова, М.Н. Петерсона, А.Б. Шапиро и др. К этому же времени относятся оригинальные и яркие учебные пособия А.В. Миртова (1929; 1925; 1925а; 1961 и др.).

А.В. Миртов, как и другие его современники-лингвисты, предпосылкой культурной речи считает грамматическую компетенцию учащихся: правильная, ясная и выразительная речь является, по его мнению, отражением способности школьников членить речевой поток на фразы, фразы на словосочетания, словосочетания на слова, слова на морфемы. Это умение необходимо для того, чтобы ясно понимать читаемое, грамотно сделать доклад, «легко, ясно, последовательно и кратко выразить свои мысли устно и письменно» [Миртов 1920: 16]. Он разделяет утверждение А.М. Пешковского о том, что «всякое грамматическое упражнение есть тем самым упражнение в развитии речи» [Пешковский 1930: 224].

При изучении синтаксиса смысловое и интонационное членение речи устанавливается, например, на таком упражнении:

Задача 323. Перепишите, поставив точки на конце каждой фразы. Новую фразу – с большой буквы. *Я плыл на лодке по берегу шли два мальчика с громом и треском через мост проехала лошадка с кошкой на руках маленькая девочка стояла у самого моста на небе бежали тучки.*

Таня Палочкина переписала эту задачу так: *Я плыл на лодке по берегу. Шли два мальчика с громом и треском. Через мост проехала лошадка*

с кошкой на руках. Маленькая девочка стояла у самого моста на небе. Бежали тучки.

Нет ли здесь ошибок? В чем они?

Петя Петушков очень смеялся. Он взялся поправить и переписал: *Я плыл. На лодке поберегу шли два мальчика с громом и треском. Через мост проехала лошадка с кошкой. На руках маленькая девочка стояла. У самого моста на небе бежали тучки.*

Нет ли ошибок у Пети? Можно ли ставить точки, где вздумается? [Миртов 1929в: 118–119].

Для выявления связи слов в словосочетании А.В. Миртов предлагает упражнения на построение схем этих связей, выявление средств их выражения и различение на этой основе согласования, управления и примыкания. Он дает задание распространить подлежащее и сказуемое пояснительными словами:

Задача 328. В следующих предложениях добавьте поясняющие слова к подлежащим: *Сестра шьет куклу. Ветер гнет дерево. Мальчик играет на полу. Собака бежит по дороге. Книга лежит на столе. Карандаш пишет плохо* [Миртов 1929в: 121].

Задача 330. В следующих предложениях добавьте слова, поясняющие сказуемое. Слова эти прибавьте с помощью предлогов: *на, из, до* и т.д. *Я сижу. Книга лежит. Лиса живет. Рожь растет. Я взглянул. Я постучал. Он вышел. Мы дошли. Они подошли* [Там же].

Основным понятием морфологии является форма слова как его членимость на морфемы. Слово распадается в сознании говорящего на вещественную и грамматическую части, поскольку вступает в два ряда отношений: а) по основе (***вод-****а, **вод-**ный, **вод-**ица, на-**вод-**нение, **вод-**яной* и др.) и б) аффиксу (*вод-**а**, трав-**а**, бород-**а**, коз-**а**, круп-**а*** и др.). В упражнениях предлагаются задания на выявление языковых отношений, определяющих членимость, на устанавление рядов слов, тождественных по основе и аффиксу. Так, при обучении склонению используется метод фразных шаблонов: слово включается в один из контекстов:

И. *Вот* волк. *Вот* волки. *Вот* лиса.

В. *Вижу* волка. *Вижу* волков. *Вижу* лису.

Р. *Нет* волка. *Нет* волков. *Нет* лисы.

Д. *Даю* волку. *Даю* волкам. *Даю* лисе. К волку. К волкам. К лисе.

Т. *Вместе с* волком. *Вместе с* волками. *Вместе с* лисой.

П. *Думаю о* волке. *Думаю о* волках. *Думаю о* лисе [Миртов 1929б: 21–22].

В случае омонимии падежных форм А.В. Миртов, вслед за А.М. Пешковским, предлагает метод подстановки:

1) *Куплен стол*	*Куплена лампа*	И
Купили стол	*Купили лампу*	В
2) *Поехали в поле*	*в Москву*	В
Были в поле	*в Москве*	П
3) *По избе…*	*По столу…*	Д
В избе…	*В столе…*	П

При изучении изменений глаголов по временам, лицам и числам в центре внимания также системные отношения языковых единиц. Понимание того, что значение времени заключено в формальной принадлежности слова, возможно только при сопоставлении значений всех временных форм, поэтому А.В. Миртов предлагает такие задания:

Задача 188. Перепишите, переменив настоящее время выделенных слов на будущее… [Миртов 1929в: 64].

Задача 193. Перепишите, заменив настоящее время прошедшим… [Указ. соч.: 66].

Личное окончание глагола определяется также исходя из системных отношений между глагольными формами: 1) **-ешь, -ет , -ем, -ете – -ут, -ют; 2) -ишь, -ит, -им, -ите – -ат, -ят.** Одновременно это орфографическое правило выбора личного окончания. Отношение **-ешь – -ут**; **-ишь – -ат** прорабатывается упражнениями:

Задача 208. Как будет 3 л. мн.ч. к словам: *ходишь, рубишь, терпишь, читаем, кричит, роет, поедим, поедем, узнаешь, потеряешь*? Составьте фразы к этим словам [Миртов 1929в: 68].

Задача 209. Как будет 3 лицо ед. числа к глаголам: *воспрянут, кипят, будут, станут, глядят, знают, считают, щебечут, надеются, плачут.* Составьте фразы к этим словам [Указ. соч.: 70].

Грамматика у А.В. Миртова изучается «под углом стилистической точки зрения» [Миртов 1929а: 3]. Учащиеся должны не только усвоить многообразие форм своего языка, но и производить сознательный выбор между ними. Владение литературным языком подразумевает умение оценить свою речь и речь окружающих по кри-

териям *правильно / неправильно, красиво / некрасиво, употребительно / неупотребительно*. Это достигается: 1) упражнениями в сопоставлении литературных и нелитературных форм речи, 2) переводами с народного языка на литературный и обратно.

Задачи первого типа формируют умение находить в живой речи отклонения от литературного языка, выделять из приведенных примеров наиболее и наименее употребительные. В задания вводятся вопросы: Соответствует ли литературному произношению? Как красивее сказать? Как лучше сказать?

Задача 449. В чем здесь отступление от обычного литературного языка: *Да завязывай т у ж е е , а мешок повесь на шею…* (Ершов «Конек-Горбунок»), *Топи, говорю, баню к р е п ч е е , подымется дух ж а р ч е е …* (Леонов «Случай с Яковом»), *Такая бедность, что г о р ч е е и придумать нельзя…* (Чехов «На мельнице») [Миртов 1926: 108].

Задача 374. Сделайте вывод из рассмотрения случаев: *Муравейник разрыло. Затопило ш е л ь м о в этаких* (Чехов «День за гор.»), *К у р и ц е в дою, коров на яйца сажаю* (Ремизов «Царь Максимилиан»), *Ни лесовиков этих самых, ни в е д ь м о в , ничего, говорит, этого нет* (Горбунов «Лес»), *Табакерке цена пятьсот р у б л е в* (Недоросль»), *Мало ли в о й с к о в наших идет* (Толстой «Война и мир») [Указ. соч.: 89].

Решая грамматические задачи, ученик не только сопоставляет литературные и нелитературные формы, но также объясняет образование и употребление тех и других:

Задача 315. Почему малограмотные пишут: *ходют, верют, славют?* [Указ. соч.: 76].

Задача 344. Что за форма шуточного выражения *сказану, сказанешь?* [Указ. соч.: 82]

Задача 358. Для имен одушевленных предметов винительный падеж совпадает с родительным падежом, в остальных – совпадают винительный и именительный падежи. Чем же объяснить отклонения от этого: *Я з ы к а ведут…* (Лом.), *В и н о в а п н я в десять лет не вдолбишь того, что другой ловит на полете* (Фонвизин «Недоросль»), *Я решился сделать из нее (географической карты) з м е й (Пушкин «Капитанская дочка»).* <…> Есть ли здесь отклонение от указанного совпадения падежей? [Указ. соч.: 84]

Задачи второго типа посвящены замене народных, просторечных и древних форм литературными. При этом следует отметить особое отношение А.В. Миртова к народному языку: народный язык, считает он, нельзя игнорировать, но и не нужно идеализиро-

вать: «Еще Тургенев на первой странице своей замечательной книги о быте крестьян («Записки охотника») писал в примечании, что народный язык «отличается множеством своебытных, иногда весьма метких, иногда довольно безобразных слов и оборотов» [Миртов 1961: 6]. Народные формы А.В. Миртов приводит не для усвоения, а как примеры, как отправные точки для самостоятельных наблюдений учащихся. Наблюдения над явлениями народной речи должны сопровождаться противопоставлением им фактов литературной речи [Миртов 1929а: 4]. Например:

Задача 391. Замените народные формы литературными: *Молоко ее к д и т ю приведет.* (Сейфуллина «Виринея»); *Тем д и т е м и покарал.* (Сейфуллина «Старуха»); *Известно, д и т е молодое, рассудка ни боже мой…* (Чехов «Ты и вы»); Вдруг *рассмешило ее, как д и т ю* . (Достоевский «Исповедь Ставрогина») и т.д. [Миртов 1926: 94].

Задача 465. Замените литературными выражениями случаи: *А был я немного в ы п и м ш и* … (Гл. Успенский «Власть земли»); *Церковь была з а п е р ш и* (Чехов «Встреча»); *Барин у е х а м ш и … Мы п р и ш е д ш и … Я у с т а в ш и* … (Горб. «На празднике»), *Что это за народ с о б р а м ш и* … (Горб. «Затмение») и т.д. [Указ. соч.: 113].

Задача 422. Замените литературными формами народные выражения: *Мамка е в о н н а я в столице нанялась…* (Гл. Успенский), *Трах поперек е й н о й спины…* (Чехов «Ты и вы»), *Взяла селедку и е й н о й мордой стала меня в харю тыкать…* (Чехов «Ванька»), *Со слов е ё н ы х* … (Яросл. губ.), *Е ё н а мать, али е в о н а* … (Углич. уезд) и т.д. [Указ. соч.: 102–103].

Таким образом, основным условием владения правильной литературной речью А.В. Миртов считал умение членить речь и осознанно пользоваться грамматическими формами. Грамматика у него тесно связана со стилистикой и изучается не схоластически, а основываясь на живом речевом опыте учащихся. Грамматика выступает «инструментом» познания живого языка, дает знание грамматических форм; стилистика формирует умение пользоваться «речестроительным материалом», учит отличать употребительные формы от неупотребительных, литературные слова от народных, просторечных, мещанизмов, диалектизмов, вульгарных слов – воспитывает внимание к языку и развивает умение выбирать языковые средства для ясного выражения своих мыслей.

Библиографический список

1. Миртов А.В. Говори правильно. Грамматико-стилистические очерки о русском глаголе. Горький, 1961.

2. Миртов А.В. Грамматика русского языка (с параллелями из украинского языка). Часть первая. 5-е изд. Харьков, 1929а.
3. Миртов А.В. Грамматика русского языка (с параллелями из украинского языка). Часть вторая. 5-е изд. Харьков, 1929б.
4. Миртов А.В. Живой язык в задачах и вопросах. Вып. первый. М. ; Л., 1926.
5. Миртов А.В. Начатки правописания в связи с развитием речи. 2-е изд. Вып. 3. Харьков, 1925.
6. Миртов А.В. Орфографический задачник в связи с развитием речи. М., 1925а.
7. Миртов А.В. Рабочая книга по грамматике и правописанию в связи с развитием речи. Третий год. 2-е изд. М. ; Л., 1929в.
8. Миртов А.В. Сочинение в школе. Вып. первый. Уроки коллективного творчества. Харьков, 1920.
9. Пешковский А.М. Вопросы изучения языка в семилетке // Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. М. ; Л., 1930. С. 215–233.

V. РАБОТА С ТЕКСТОМ В ШКОЛЕ

Л.К. Вальбрит

Сюжет рассказа В.М. Шукшина «Мастер» в библейском контексте

В.М. Шукшин, «Мастер», интерпретация, Евангелие, Екклесиаст

Abstract. The author considers to read V. Shukshin's stories for the speech classes, because the writer has used rich semantic potential of world culture. In the paper the author analyses intertext links of the story «The Master».

Учебно-методические издания последних лет по изучению региональной литературы [Гузь 2009; Хомич, Шелковникова 2007] показали, что одним из самых популярных произведений писателя в школе является рассказ «Мастер». Между тем этот рассказ достаточно сложен для восприятия школьников. Об этом свидетельствует характер интерпретационных статей известных шукшиноведов С.М. Козловой и А.И. Куляпина, привлекших обширный историко-литературный контекст для разгадывания смысла образной системы данного текста. Но не все коды для прочтения рассказа «Мастер» еще опробованы. Мы предлагаем в качестве одного из кодов Библию.

В рассказе В.М. Шукшина «Мастер» дважды возникают диалоги по поводу того, от себя ли только пришел Семка со своей просьбой дать ему возможность восстановить Талицкую церковь, или его «выбрали да послали». Первый раз – в разговоре с попом из «райгородка»:

– <…> Ты от себя только?

– Как «от себя»? – не понял Семка.

– Сам ко мне-то или выбрали да послали?

– Сам. [Шукшин 1992: 504]

Второй раз в кабинете Завадского Игоря Александровича в облисполкоме:

<…> Но чудес не бывает. Вас что, сельсовет послал?

– Да нет, я сам… [Шукшин 1992: 509]

Эти диалоги отсылают нас к Евангелию от Иоанна**,** где тема отношений Отца и Сына разработана отчетливо, где Бог Отец является для Богочеловека Иисуса абсолютно совершенным. После чу-

десного исцеления парализованного в Иерусалиме Иисус говорит иудеям, считающим необходимым его убить за то, что он делает себя равным Богу:

«7:28: Тогда Иисус возгласил в храме, уча и говоря: «И знаете Меня, и знаете откуда Я; и Я пришел *не Сам от Себя***,** но истинен Пославший Меня»

8:16: А если и сужу Я, то суд Мой истинен, потому что я не один, но Я и Отец, пославший Меня. 17: А и в законе вашем написано, что свидетельство двух человек истинно. 18: Я Сам свидетельствую о Себе, и свидетельствует обо Мне Отец, пославший Меня.

8:29: Пославший Меня – со Мной; Отец не оставил Меня одного, ибо я всегда делаю то, что Ему угодно

8:42: Если бы Бог был Отцом вашим, то вы любили бы Меня, потому что Я от Бога исшел и пришел; ибо Я не Сам от Себя пришел, но Он послал Меня.

15:9: Как возлюбил Меня Отец, и Я возлюбил вас».

Итак, мы отметили первое пересечение двух текстов – лексическое. Пересечение непростое, нуждающееся в комментариях, так как Семка «сам от себя пришел», а Иисус «не от себя пришел». Но прежде отметим второе пересечение – мотивно-образное: борьбу за свет, за отделение света от тьмы.

В рассказе В.М. Шукшина Семка Рысь открывает *тайну творения* неизвестного мастера XVII в., изучив Талицкую церковь снаружи и изнутри:

«…Камни прикладка, хорошо отесанные и пригнанные друг к другу, внизу – темные, потом – выше – светлеют и вовсе сливаются с белой стеной. <…> Надо было создать ощущение свободы внутри, а ничто так не угнетает, не теснит душу, как клетка-квадрат. Он поэтому снизу положил камни потемней, а по мере того, как поднимал прикладок, выравнивал его со стеной, – стены, таким образом, как бы отодвинулись» [Шукшин 1992: 502]

Важность открытия Семкой тайны прикладка подчеркивается соответствием этого события содержанию первой главы библейской книги «Бытие», где сам Бог в первый день творения занимался отделением света от тьмы: 1:3: «И сказал Бог: «Да будет свет». И стал свет. И увидел Бог свет, что он хорош, и отделил Бог свет от тьмы. И назвал Бог свет днем, а тьму ночью <…>».

Уверенный в своих творческих силах, Семка задумал сотворить чудо – вос**стан**овить Талицкую церковь (Словами «встань и иди» Христос поднял на ноги сначала парализованного, а потом

воскресил умершего Лазаря). И Семка отправляется за поддержкой сначала к одному отцу – батюшке Герасиму, потом к другому – митрополиту, который неоднократно обращается к Семке: «Сын мой!».

Библейскому сюжету о том, как Бог–Сын осуществляет Отцовский Божественный план по спасению человечества при полном доверии к Отцу своему, рассказ Шукшина противопоставляет историю ничьего Сына, имеющего самостоятельный план воскрешения церкви и ищущего себе Отца – покровителя, который помог бы этот план осуществить.

Но ни отец Герасим, ни митрополит не оправдывают своих открыто заявленных отцовских именований. Из чего это следует?

1) Бог Отец всемогущ, а отец Герасим – на службе (в корне этого слова читаем слово – *слуга*), у него «тоже есть начальство».

2) 17:17: «Освяти их истиною Твоею! Слово твое есть истина». – Таково обращение Христа к Богу Отцу в молитве об учениках накануне искупительной жертвы.

У Шукшина митрополит подозрительно артистичен. У него «неожиданно тоненький голос», как у волка из сказки «Волк и семеро козлят», когда ему нужно обмануть козлят, спеть голосом их матери.

А когда он выстраивает воображаемый диалог со светской / советской властью о возможном ремонте Талицкой церкви, он подобен кукловоду за ширмой: один играет сразу две роли. Кроме того, он допускает оговорку, которая его разоблачает как человека хитрого. Сочувствие митрополита к Семкиному плану, доверие к его таланту – всего лишь ролевое: «Назовите, кому вы поручаете это сделать? Я, не моргнув глазом, называю: Семен Рысь, столяр из Чебровки». [Шукшин 1992: 505].Между тем в народе бытует устойчивое выражение: *соврет и глазом не моргнет*.

Хитроумное предложение митрополита написать «миром бумагу», что церковь «представляется ценной не с точки зрения религии», заставляет нас вспомнить вновь Евангелие от Иоанна: 8:44. Обратим внимание и на число, обозначающее главу и стих Евангелия – на двойную восьмерку. Именно восьмеркой помечен и образ митрополита у Шукшина: «… Живет митрополит – дай бог! Домина – комнат, наверно, из восьми» [Шукшин 1992: 505]

«8:44: Ваш отец диавол; и вы хотите исполнять похоти отца вашего; он был человекоубийцей от начала и не устоял в истине, ибо нет в нем истины. Когда говорит он ложь, говорит свое, ибо он лжец и отец лжи».

Надо отдать должное прозорливости Семки: он почувствовал недоверие к «отцам церкви»: «Эти попы темнят чего-то… И хочется им, и колется, и мамка не велит» [Шукшин 1992: 505]. И герой решает, что лучше иметь дело с «родной Советской властью» и идет в облисполком. Получается, что теперь он идет к той самой *мамке*, которая *не велит*, у которой власть *велеть* или *не велеть*. Однако в кабинетах облисполкома его встречают скорее *по-братски*, чем по-матерински: «Шумим, братцы, шумим? Здравствуйте!». Так приветствует Семку председатель облисполкома.

Довольно быстро выясняется, что братство здесь тоже фиктивное. «Братья» говорят на разных языках. Дважды излагает Семка суть своего дела, преодолевая «недоумение» председателя. Но председатель облисполкома не принимает и вторую попытку устного высказывания Семки.

Сравним образ церкви в первом высказывании героя и в «переводе» председателя.

Семка: «…Есть церква семнадцатого века. Красавица необыкновенная!»

Председатель: «…Старая церковь. Она показалась вам интересной как архитектурный памятник семнадцатого века».

В речи Семки церковь живая, молодая и красивая, как молодая женщина. Она такая, какой представляет ее себе Сенька после реставрации–воскрешения. В речи председателя облисполкома церковь – памятник, место которому кладбище. Высказывание председателя – казенный письменный текст, произнесенный устно. В нем нет любви. И как следствие – обезображивание церкви смертью.

Зато на одном языке говорят Председатель и казенная московская бумага, которую читает Игорь Александрович Завадский. Бумага словно подхватывает слова председателя «как памятник архитектуры» и продолжает в том же стиле – «ценности не представляет». «Князь – областной начальник» [Дьяченко 1993: 255], т.е. князья Борятинские, жившие в XVII в., владели такой же территорией, как и чиновники из облисполкома. Не дьявольская ли гордыня, не чувство ли превосходства по отношению к историческим соперникам во власти – князьям Борятинским – заставляет Игоря Александровича Завадского верить, что церковь не имеет никакой ценности. Не будет церкви – кончится слава бывших ее владельцев: о них забудут.

Слово, запечатленное на бумаге, – окончательное. С бумагой не поспоришь. Поэтому Семка в финале рассказа замолчал. Как спорить с бумагой? Казенная бумага вынесла «смертный приговор»

Талицкой церкви: «Как памятник архитектуры ценности не представляет, так как ничего нового для своего времени <…> автор здесь не выказал» [Шукшин 1992: 508]. Семка однозначно выразил недоверие этой бумаге. Но какова позиция самого Шукшина?

Активный библейский контекст внушает нам уверенность, что авторское сознание в рассказе вбирает в себя и видение мира, свойственное библейскому пророку Екклесиасту: «Что было, то и будет; и что делалось, то и будет делаться, и нет ничего нового под солнцем. Бывает нечто, о чем говорят: «смотри, вот это новое»; но это было уже в веках» [Екклесиаст, 1: 9, 10].

Литературный контекст рассказа – роман Шукшина «Я пришел дать вам волю» (см. об этом: [Куляпин 2003]), тоже укрепляет в нас недоверие к казенной бумаге. Любимый герой Шукшина Степан Разин никогда не доверял «милостивым царским грамотам». Он с ними расправлялся сурово – рвал и топтал. В Астрахани он «запалил костер» из разного рода дел, списков, выписок и грамот. Казни Степана Разина предшествует долгое чтение казенной бумаги – приговора: «Вот когда во всю силушку заговорила бумага-то! Вот как она мстила теперь» [Шукшин 1984: 388].

Шукшин показал нам духовный путь Семки Рыся из ремесленников в мастер. В период изготовления шкафов, от которых у людей глаза разбегались, и в период отделки кабинета писателя под избу 16 века с закопченным потолком Семка был «темным», духовно слепым. Он прозрел, когда разглядел церковь, затем встал на апостольский путь – стал свидетельствовать о красоте церкви и своей способности сотворить чудо – воскресить / восстановить ее для новой жизни. А потом понял, что он – безотцовщина, круглый сирота, что одному ему творить чудо воскрешения не под силу. Недоверие к его творческим силам со стороны *отцов* и *братьев* истощило и его веру в себя.

Библиографический список

1. В.М. Шукшин в школе : методические рекомендации / отв. ред. Н.А. Гузь. Бийск, 2009.
2. Василий Шукшин. Я пришел дать вам волю. Барнаул, 1984.
3. Литература Алтая в культурном пространстве региона : учебно-методическое пособие для студентов филологического факультета и в помощь учителю-словеснику / сост.: Э.П. Хомич, Л.Ф. Шелковникова. Барнаул, 2007.
4. Козлова С.М. Мастер // Творчество В.М. Шукшина : энциклопедический словарь-справочник. Барнаул, 2007. Т. 3. С. 159–164.

5. Куляпин А.И. «Круги руин»: мир русской истории в рассказе В.М. Шукшина «Мастер» // Сибирский филологический журнал. 2003. №3–4. С. 48–52.
6. Полный церковно-славянский словарь / сост. протоиерей Г. Дьяченко. М., 1993.
7. Шукшин В. Мастер / Василий Шукшин. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. М., 1992.

Л.Л. Габышева

Пространство и цвет в мифопоэтической картине мира

(на материале якутского эпоса олонхо)

Эпос, семантика, этимология, устная традиция, символ.

Abstract. This article deals with the problem of symbolic meaning of cardinal space direction and the colors in mythopoetic picture of the world of the Yakuts and of other Turkic peoples of Siberia.

В начале 1980-х гг. мне посчастливилось прослушать несколько курсов, которые читал на филологическом факультете МГУ Михаил Викторович Панов. Это были лекции по современному русскому языку (фонетика) и по языку русской поэзии. Аудитория была переполнена: занятия посещали не только студенты, но и профессура, сотрудники академических институтов, учителя, аспиранты и др. Притягательная сила лекций М.В. Панова заключалась в их концептуальной новизне. Обращаясь к тексту, исследователь открывал удивительное единство все его уровней – фонетического и образного, синтаксического и словообразовательного, причем исходным моментом всегда был анализ языковой ткани произведения.

Лекции М.В. Панова, одного из ярчайших представителей Московской лингвистической школы, были увлекательны и поучительны не только своей концептуальной новизной, но и глубокой вовлеченностью и погруженностью ученого в материал. Публичное размышление вслух, или «рече-мысль» (по выражению Мераба Мамардашвили), порождали у слушателей в ответ рефлексию и внутренний диалог. Атмосфера в аудитории была наполнена духом сотрудничества и совместного поиска. Невольно вспоминаются известные слова К.Д. Ушинского о том, что только личность может

действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер. Эта мысль актуальна для современной школы и вуза: инновационные технологии не способны восполнить живое человеческое общение, учитель как яркая личность, как живой ответ на юношеский вопрос «делать жизнь с кого?» и составляет человеческое лицо образования.

Мой доклад посвящен якутскому эпосу, имеющему глубокие исторические связи с фольклором других тюркских народов; тексты олонхо сохранили фрагменты картины мира древних тюрков, содержание которых требует дешифровки и реконструкции. Особая роль в сохранении и трансляции фольклорного текста из поколения в поколение принадлежит формуле, которая является устойчивым элементом и обладает высокой информативной насыщенностью. Формула олонхо, которую предполагается рассмотреть, обычно вводится по завершении сложных перипетий борьбы героя и описывает приготовление к пиршеству:

«*Кэтэгэриин кэрэни кэмпэйдээтилэр, / уҥуо диэки улааны умсардылар, / суол аанығар суру суоһардылар, / хаҥас диэки хараны хампарыттылар*. У стороны, противоположной входу, соловую побили, на правой стороне чалую (буланую) повалили, у входа серую одолели, на левой стороне черную сокрушили».

Заметим, что убой скота производится несколько необычно – у каждой стороны дома убивают по животному различной масти; подлинный референт текста на самом деле – совершенно другой, формула передает мифологические сведения о структуре мироздания, пантеоне богов, она сохранила до наших дней систему цветового обозначения стран света, корни которой восходят к геосимволике древних тюрков[10].

Такой колоссальный объем информации сжат до предела, доведен до диаграммной формы (четыре строки, связанные аллитерацией); по существу, формула в данном случае представляет собой мнемоническую программу устного текста [Габышева 2009: 78–80]. Компрессия информации достигается путем использования универсальной пространственной структуры «четыре стороны света»,

[10] Исследователи допускают существование единой «общеевразийской» цветовой геосимволики, которая выглядела следующим образом: восток – синий (~зеленый), юг – красный, запад – белый (желтый), север – черный. Семантическая структура эпической формулы, привлеченной для анализа, в принципе совпадает с тюркской системой цветовой геосимволики, только вместо имен цвета в ней использованы соответствующие названия конских мастей; подробней см.: [Габышева 2009: 31–33].

которая в мифологии многих народов служит классификационной матрицей: юг, север, восток, запад соотносятся с определенным цветом, божеством, числом, растением, зооморфным символом, социальным классом и т.д.

Формула олонхо через образ жилища, фундамент которого был ориентирован по сторонам света, воспроизводит типичную шаманскую картину мира, в которой каждое божество было строго локализовано в пространстве и требовало себе в жертву скот определенной масти. Например, по представлениям большинства народов Сибири, Нижний мир располагался на севере[11], его главе приносили в жертву животное черной масти[12].

Из соображений объема статьи приходится ограничиться анализом значения одной из указанных мастей, а именно *улаан*, которая соотнесена в формуле с правой южной стороной дома. Если в мифологии и фольклоре тюркских народов хорошо сохранились следы почитания, например, востока как божественной стороны, то прямые указания о семантике южной стороны отсутствуют. Однако, как свидетельствует языковой раскрой концептуального материала, южная сторона была соотнесена с областью, заселенной людьми, и красный цвет выступает как атрибут человека.

По происхождению слово *улаан* не исконное[13], а заимствовано из монгольских языков, где обозначает красный цвет: бур. *улаан* – ‘красный’, ‘рыжий’, ‘буланый’; урянх. *улаан* –‘красный’; монгол. *улаан* – ‘красный’ [Черемисов 1973: 466].

В фольклоре монгольских народов слово *улаан* служит постоянным эпитетом солнца, в тюркских же языках южная сторона именуется как ‘солнечная’: дртюрк. *küntün*, турец. *güney*, азерб. *гүнэй*, каракалпак. *күнгэй*, кирг. *күн жак*, башк. *көнъяк* и т.д. [Севортян 1980: 103–104; Тенишев и др. 1997: 603]. В полдень солнце проходит через южный небосклон и достигает своего зенита, ассоциация понятий ‘полдень’ – ‘солнце’ – ‘вверх’ – ‘юг’ образует типичный для многих языков мира перенос значений.

---

[11] При традиционной для тюркских народов пространственной ориентации лицом на восток левая сторона совпадала с северной стороной, правая – с южной.

[12] Согласно «Алтан Тобчи», Земле приносился в жертву черный бык, и эта традиция уходит корнями к хуннскому времени [Данзан 1973: 296].

[13] Семантика слова *улаан*, заимствованного из монгольских языков, забыта, толкуется в словарях якутского языка очень противоречиво, а в практике переводов дается как ‘светлый’, соответственно *улаан ньуурдаах* переводится как ‘светлоликие’.

Интерес представляет этимологическое значение слова *улаан,* выражающее идею нагревания и накаливания [Черемисов 1973: 467]; в связи с данной внутренней формой укажем, что и тюркская номинация красного цвета **qyzyl* исторически связана не с цветом, а идеей сильного нагревания и накаливания [Тенишев и др. 1997: 603]. Функционируя в системе древнетюркской геосимволики в качестве обозначения солнечной южной стороны, она, вероятно, символизировала солнечный жар и тепло. Показательно, что в чувашском языке имя**qyzyl* имеет переносные значения ‘солнечный’, ‘яркий’.

Самое интересное, что не только южная сторона, но и Средний мир в космологической структуре тюркских народов называется солнечным местом, а люди именуют себя солнечным племенем (якут. *күн улууһа*). Сходные выражения – хакас. *күнніг чир*, алт. *күндү дьердеги*, якут. *күн сирэ* ‘солнечная земля’ и др. – специалисты рассматривают как клишированные обозначения Среднего мира [Львова и др. 1989: 97]. Земля, солнечный мир является средоточием жизни: ‘солнце’ и ‘жизнь’ обозначались в тюркских языках одним словом **kün,* и выражения *күн диэки, күн сирэ* ‘солнечная сторона (место)’ в мифологическом контексте наполняются новым «скрытым» смыслом – ‘сторона жизни’, ‘место жизни’. В тюркских языках концепт ‘жизнь’ обозначается не только словом **kün*, но и именем красного цвета – имеются в виду фразеологические словосочетания с переносным значением ‘жизнь’: тувин. *кызыл харын* – букв. ‘красный живот’, *кызыл тын* – букв. ‘красное дыхание’ (ср. с алт. «*кысыл тыныӊ кыйар*… красную душу твою прервут…» [Чачияков 1997: 337]); тувинцы верили, что красный цвет обеспечивает здоровое потомство [Хертек 1975: 121]. Близкие по внутренней форме фразеологизмы употребляются в монгольских языках: *улаан гол* – буквально ‘красная артерия’, т.е. ‘жизнь’; *улаан амь* ‘живая жизнь’ – буквально ‘красная жизнь’ [Черемисов 1973: 466]. Новорожденного ребенка якуты до сих пор называют *кыһыл оҕо* ‘красный ребенок’, хакасы – *падас* ‘краснотелый’, монголы – *улаан* ‘красный’, буряты – *улаан нарай* ‘красный ребенок’ [Бутанаев 1988: 216; Баярсайхан 1996: 59; Черемисов 1973: 466].

Обратим внимание, что в фольклоре тюркских народов Южной Сибири «солнечные люди» изображаются красноликими, лица их пылают, как пламя. Знаменитый алтайский эпос «Маадай-Кара» начинается со строки: «*Алып јүзи кызыл өрттий…* Лицо алыпа как красный пожар…» [Калкин 1973: 67, 251] – и это не описание состояния гнева или другого психологического возбуждения героя, а постоянная формула, сопровождающая богатыря на протяжении

всего эпоса. В олонхо слово *улаан* является компонентом нарицательного имени человека – *улаан ньуурдаах* ‘с румяным лицом’. Красный цвет имел статус различительного признака в изображениях алтайцами своих предков. Объемные деревянные фигурки (емегендеры, канымы и др.), олицетворяющие родоначальников, шорцы и телеуты одевали в красный кумач, а кумандинцы окрашивали в красный цвет, и эта характерная особенность, по мнению специалистов, отличала алтайскую скульптуру от антропоморфных деревянных изображений самодийцев, угров и западных эвенков [Анохин 1994:143; Иванов 1979: 11, 171]. В качестве типологической параллели укажем, что в древнейшей афро-азиатской традиции изображения людей производились красной краской; имя Адам означает буквально ‘красный’, во всяком случае, так оно этимологизируется в Книге Бытия [Евсюков 1988: 86; Подосинов 1999: 534].

Не случайно в фольклорных текстах тюркских народов Южной Сибири эпитет *улаан* – заимствование из монгольских языков – упоминается в связи с божеством Земли–Воды (*Йер-су*), соотнесенным также со сферой обитания человека. Как известно, *Йер-су* встречается среди имен высших божеств в древнетюркских руническихх надписях. В орхоно-енисейских памятниках оно употребляется в значении родины как места исконного обитания того или иного тюркского народа.

Среди алтайцев бытовало представление о том, что *Йер-су* – хозяин Алтая, живет на красных скалах – *сӱмер ~ сӱмерӱ*. «Мировая гора буддистов Сумеру, – пишет А.М. Сагалаев, – название которой проникло в тюрко-монгольские языки через древнеуйгурский, хорошо известна алтайцам» [Сагалаев 1984: 65]. В эпосе гора Сумеру обычно называется *Сӱмер-улан-тайга* (букв. красная гора Сумер) или *Сӱмер-Улан-Ак-Шибе*, на вершине ее растут три тополя, освещающие Алтай и днем, и ночью, а «у подножия находится область, населенная людьми» [Потапов 1991:65–67, 279; Сагалаев 1984: 69]. В якутских текстах шаманских камланий определение *улаан* также служит эпитетом Земли: «*Аламай күн аннынаағы туруу толомоон дойду улаан ньууругар…Под ласковым солнцем на румяном (красном) лице изобильной родной страны…*» [Попов 2006: 336, 104].

Алтайский кам Кондратий Танашев, изображая схему миров, на месте обитания Дьери-су (божества Земли и Воды – *Л.Г.*) нарисовал «озеро, названное Красным… За озером на рисунке расположена сопка Дьака Будак. Она будто бы из красного песка и земли.

Это место обитания дочерей Дьери-су» [Алексеев 1984: 69–70; Каруновская 1935: 161–163].

Исследователи алтайского шаманизма неоднократно указывали, что божеству Земли–воды (*Йер-су*) «полагалось приносить в жертву красных или рыжих коней (*кызыл*)», причем обязательно после камлания Ульгеню или его сыну [Потапов 1977: 168; он же 1991: 145–146, 200, 281; Каруновская 1935].

Подводя итог, констатируем, что в языках и культуре тюрков признаки ‘солнечный’, ‘красный’, ‘горячий (нагретый, накаленный)’, мотивируя друг друга, характеризуют южную сторону и вместе с тем мир людей и самого человека. Языковые данные – клишированные обозначения и южной стороны, и людей, и Среднего мира с помощью одного и того же эпитета *kün* ‘солнечный’, а также переносное значение этого имени ‘жизнь’ – свидетельствуют о том, что юг, солнечная сторона, был соотнесен со сферой жизни, с областью, населенной людьми. Слово *улаан* функционирует в якутском фольклоре как постоянный эпитет человека, а в культуре алтайцев образует название местожительства божества Земли–Воды Йер-су, в жертву которому приносили коня рыжей масти. Текст формулы сохранил память не о второстепенных божествах, а содержит указания на основной древнетюркский пантеон богов [Габышева 2009: 76–77].

Фольклорное слово никогда не принадлежит какому-либо одному хронологическому срезу языка и играет важную роль в передаче культурного опыта. Его семантической особенностью является высокий ассоциативный потенциал и, как следствие этого, «тяготение» к символизму. В условиях бесписьменного социума язык предстает как универсальная среда, в которой отложились древнейшие мировоззренческие представления, ментальные стереотипы и ключевые концепты, раскрывающие национальное своеобразие культуры; именно здесь осуществляется понимание.

Библиографический список

1. Алексеев Н.А. Шаманизм тюркоязычных народов Сибири. Новосибирск, 1984.
2. Анохин А.В. Материалы по шаманству у алтайцев, собранные во время путешествия по Алтаю в 1910–1912 гг. по поручению Русского Комитета для изучения Средней и Восточной Азии : репринтное издание. Горно-Алтайск, 1994.

3. Баярсайхан Ё. Цветовые обозначения и цветовая символика // 90 лет Н.А. Баскакову : сб. ст. / отв. ред. Э.Р. Тенишев. М., 1996.
4. Бутанаев В.Я. Воспитание маленьких детей у хакасов // Традиционное воспитание детей у народов Сибири. Л., 1988.
5. Габышева Л.Л. Фольклорный текст: семиотические механизмы устной памяти. Новосибирск, 2009.
6. Данзан Лубсан. Алтан тобчи (Золотое сказание). М., 1973.
7. Евсюков В.В. Мифы о вселенной. Новосибирск, 1988.
8. Иванов С.В. Скульптура алтайцев, хакасов и сибирских татар. XVII – первая четверть XX века. Л., 1979.
9. Маадай-Кара : алтайский героический эпос / сказитель А.Г. Калкин. М., 1973.
10. Каруновская Л.Э. Представления алтайцев о вселенной : материалы к алтайскому шаманству // Советская этнография. 1935. №4/5. С. 160–183.
11. Львова Э.Л. и др. Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири. Человек. Общество. Новосибирск, 1989.
12. Подосинов А.В. EX ORIENTE LUX! Ориентация по странам света в архаических культурах Евразии. М., 1999.
13. Попов А.А. Камлания шаманов. Новосибирск, 2006.
14. Потапов Л.П. Конь в верованиях и эпосе народов Саяно-Алтая // Фольклор и этнография. Связи фольклора с древними представлениями и обрядами. Л., 1977. С. 164–178.
15. Потапов Л.П. Алтайский шаманизм. Л., 1991.
16. Сагалаев А.М. Мифология и верования алтайцев. Центрально-азиатские влияния. Новосибирск, 1984.
17. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков (общетюркские и межтюркские основы на буквы «В», «Г», «Д»). М., 1980.
18. Тенишев Э.Р., Благова Г.Ф., Добродомов И.Г. и др. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика. М., 1997.
19. Хертек Я.Ш. Тувинско-русский фразеологический словарь / под ред. Д.А. Монгуша и Б.И. Татаринцева. Кызыл, 1975.
20. Кан-Алтын // Алтайские героические сказания / сказитель Т. Чачияков. Новосибирск, 1997.
21. Черемисов К.М. Бурятско-русский словарь. М., 1973.

Л.А. Кошелева

Гуманитарно-антропологический подход к преподаванию литературы в школе

Гуманитарность, диалог, педагогическое взаимодействие, самопознание, самореализация.

Abstract. In this lecture the essence of humanitarian and anthropological approach to education is examined, according to which the formation of pupil's personality is understood as a process of spiritual, practical and creative self - transformation.

В русском образовании всегда была широкая гуманитарная база. Не случайно В. Непомнящий считает, что «уникальные русские мозги – явление не этническое либо биологическое, а гуманитарное. Высота, точка обзора, неожиданность поворотов, свобода, которая свойственна русскому мышлению, – все это покоится на гуманитарном фундаменте» [Непомнящий 2009: 141].

Гуманитарный – обращенный к человеку, его правам и интересам. Поэтому ядро гуманитарного образования должны составлять знания о человеке и человечности, о созидании «внутреннего человека». С позиции гуманитарно – антропологического подхода развитие и образование человека представляются результатом его личной активности и действия, поэтому основная задача учителя состоит в том, чтобы «вовлечь» учащегося в процесс самопознания, самопонимания, самосовершенствования. Из этого следует, что гуманитарность онтологически «задана» обращенностью к ученику, его потребностям, интересам, запросам, проблемам. Гуманистическое отношение к ученику предполагает предоставление ему необходимой свободы, самостоятельности, ответственности для того, чтобы он мог «прорваться» к своей сущности, состояться в своем самобытии. Только при условии свободы – ответственности возникает субъект – субъектное, межличностное, диалогическое взаимодействие между учителем и учащимися, основанное на взаимном уважении, понимании и толерантности.

Именно бытийный уровень педагогического взаимодействия (см. рис.) превращает педагогический процесс в со-бытийную общность, которая не существует без авторов взаимодействия как носителей культуры. Со-бытие возникает на основе выявленных участниками педагогического процесса ценностей и смыслов, а со-

бытийная общность базируется на взаимном понимании, доверии, открытости.

На основе понимания рождаются общие смыслы совместной деятельности как совокупность и развитие индивидуальных целей и потребностей каждого из участников педагогического взаимодействия. При этом учитель и ученик находят друг в друге источники собственного развития. Примечательно высказывание одиннадцатиклассника Владимира С., выпускника 2005 г. гимназии №123 Барнаула: «Обучение – это не передача знаний, не трансляция, не проговаривание правил и формул. Главное в школьном обучении – дух учителя, его чувства, мысли, тот смысл, который он вкладывает в то, что говорит. От этой внутренней наполненности зависит понимание и рождение знаний у учеников».

В ходе педагогического взаимодействия представлен жизненный опыт не только учителя, но и учащихся. Обнаруженные в ходе урока смыслы становятся интериндивидуальными, интерсубъектными, т.е. уже не принадлежащими только учителю или конкретному ученику. Это плод их совместной деятельности, результат встречи их сознаний.

Пространство межличностного взаимодействия

Чтобы общение стало диалогическим, учитель организует пространство взаимодействия, соблюдая следующие принципы:

1) принцип настроя на собеседника (адресность высказывания);

2) принцип доверительности, который предполагает полное доверие участников общения друг другу;

3) принцип паритетности признает за Другим право на собственное мнение и решение;

4) принцип «проблематизации» предусматривает направленность разговора на решение общезначимых, одинаково интересных всем участникам диалога проблем и вопросов;

5) принцип персонифицирования означает общение без масок: обращение к Другому от своего имени, выражение своих истинных чувств и желаний.

При налаживании диалогического взаимодействия большую роль играет обратная связь. Обратная связь – «это получение субъектом от партнёра по общению сведений относительно того, как, каким образом он воспринят» [Арутюнян, Петровская 1981: 43]. Обратная связь даёт сведения о том, как протекает процесс общения, позволяет производить коррекцию, если это необходимо.

Итак, гуманитарно-антропологический подход в образовании ориентирован на утверждение сущностного начала в человеке, поэтому основная задача учителя в рамках гуманитарной модели образования – создание условий для реализации учеником его сущностных сил. В основе содержания образования – гуманитарный опыт личности, представляющий собой совокупность знаний, умений, переживаний, отвечающих за становление «человеческого в человеке».

Этот гуманитарный опыт предполагает адекватное восприятие и «живое осмысление» себя и мира [Тульчинский 2003: 213]. Речь идет о формировании самосознания ученика, осмыслении им собственного развития и становления в культуре. Задача становления позиции ученика решается посредством становления позиции учителя, так как только гуманитарно мыслящий и поступающий педагог способен создать условия для пробуждения «человеческого» в ученике, то есть гуманитарная личность становится в условиях гуманитаризации образования.

Известно, что в основе поведения человека лежит система убеждений, целей, ценностей. Убеждение рождает мысль, на основе мысли появляется эмоция, и завершается эта цепочка действием – поступком. Если мы хотим развиваться, надо менять свои убеждения, т.е. сознание.

Процесс расширения сознания начинается с самопознания: кто я такой? Что я собой представляю как человек? Во что верю? Какова моя система ценностей? К чему стремлюсь? В чем вижу смысл жизни? Чего я, собственно, хочу? Именно с этими вопросами сталкиваемся все мы, начиная процесс самопознания.

В качестве иллюстрации этапов самопознания и самопонимания предлагаю рассмотреть эволюцию Ивана Бездомного, героя романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Бездомный – это псевдоним (в начале романа у героя нет ни настоящей фамилии, ни отчества). В конце романа Иван Николаевич Понырев обретает свои родовые корни, свой Дом, свою духовную родину. М.А. Булгаков указывает на необходимые условия, помогающие человеку «прорваться» к своему подлинному «Я». Во-первых, разбитое колено

героя указывает на то, что Иван выбит из привычной колеи жизни. Это ведет к отказу от привычных стереотипов мышления, поведения, к признанию своих прав на свободу. Во-вторых, герой встает на путь поиска Истины и подлинной веры (знаком обретаемой веры является прикрепленная на грудь иконка). Далее герой проходит обряд крещения в реке, смывая все наносное, всю шелуху, чтобы обнажилась его подлинная сущность. Не случайно вместо ковбойки Иван, искупавшийся в реке, находит на берегу толстовку (вспомним о религиозных исканиях Л.Н. Толстого). Теряет герой и членский билет МАССОЛИТа (перестает быть бездумным «колесиком» и «винтиком» всяких берлиозов и других апологетов несвободы творчества, требующих писать по заказу, по указке, «как надо»). Иван почувствовал, что слаб и нуждается в совете. *Совет*, *завет* – однокоренные слова. Не в Благой ли Вести, идущей от Бога, испытывает он потребность? А далее – очистительная гроза! Поэт чувствует тоску, но ведь тоскуем мы тогда, когда нам не хватает покровительства свыше! Иван раздваивается на ветхого и нового. Новый Иван понимает всю нелепость погони за Воландом, который кажется ему личностью незаурядной и таинственной.

И после всего этого Иван задает вопрос, ключевой для всякого задумавшегося человека, желающего понять себя, разобраться в себе: «Так кто же я такой?» Примечательно, что когда Прасковья Федоровна поинтересовалась, желает ли Иван спать в темноте или со светом, герой просит «свет оставить». Как видим, выбор сделан в пользу Света.

Событием в жизни героя становится встреча с Мастером, благодаря которой устанавливается связь с Источником, начинается открытие высшего «Я», познание себя как бесконечно-конечного существа, понимание того, что, помимо материального, видимого, есть мир невидимый, но реально существующий.

Через подобное *онтологическое* самоопределение должен пройти современный учитель, так как ответ на вопрос, зачем я работаю в школе, напрямую зависит от того, в чем я вижу сверхзадачу жизненного пути *человека*. Если педагог признает себя «конечным» существом, имеющим только материальное тело, то и детей он будет учить жить в сфере быта, будет приучать их относиться ко всему на свете как к вещам, которые необходимо потреблять. Примером потребительского отношения к жизни может стать Евгений Онегин, для которого все: любовь, дружба, искусство – аппетитнейшие блюда, а вся жизнь – погоня за наслаждениями. Однако «чем больше человек нацелен на наслаждение, тем больше оно от

него ускользает» [Франкл 1990: 117]. Отсюда проистекает уныние, разочарование, претензии. Погоня за наслаждениями и удовольствиями оборачивается скепсисом, цинизмом в отношении себя и мира в целом).

Если же учитель признает, что жизнь вечная, то он будет думать о том, как научиться жить по законам *вечности*, *космоса*, *гармонии* и научить этому детей. А материал для обсуждения этих важнейших вопросов педагог найдет в русской литературе. Так, В.М. Шукшин показал, как важно, хотя бы иногда, испытывать состояние единения с мирозданием, с другими людьми. Вспомним, как по субботам Алеша Бесконвойный топил баню: «В субботу он просыпался и вспоминал, что сегодня – суббота. И сразу у него распускалась в душе тихая *радость*. Он даже лицом *светлел*…» [Шукшин 1983: 240]. Баня для Алеши – это прикосновение к первоосновам *бытия*: земле, дереву, воздуху, воде, огню. И душа героя ликует, восстанавливается ее *целостность*. В субботу Алеша много размышляет, вспоминает. Жизнь для него становится ясной, понятной, он учится все спокойно принимать, не суетиться, осознанно любить и природу, и село, и людей. Эта способность любить приходит вместе с обретаемым душевным покоем.

Содержание человеческой души проявляется в характере чувствования. Психологи утверждают: успешность продвижения человека по пути духовности определяется возрастающим количеством *радости*. Для этого необходимо научиться уважать и ценить себя, верить в себя, чувствовать себя свободным существом.

Повышению самоуважения ребенка, его уверенности в себе, эмоциональной раскрепощенности способствует такая форма работы, как написание романа о каждом ученике класса. (Предостережение: эту работу можно проводить только в тех классах, в которых царит атмосфера доброжелательности, взаимного принятия, доверия). К написанию романов ученики приступают после изучения «Героя нашего времени» М.Ю. Лермонтова. Но уже в начале III четверти я настраиваю детей на то, что предстоит создание произведений о них самих и прошу их быть внимательными друг к другу, отслеживать те или иные ситуации, учиться видеть свою и чужую роль в том или ином жизненном эпизоде. Романы, которые пишут школьники, как и «Герой нашего времени», имеют трехчастную композицию. Часть I. Воспоминание о первой встрече со своим одноклассником. Часть II. Психологический портрет моего друга – одноклассника. Часть III. Я. Дневник самонаблюдений. (У романа – три автора). Сверхзадача написания романа – постепенное пости-

жение своего «Я». В результате прочитанных частей романа ученик узнает много нового о себе и об одноклассниках, он начинает понимать необходимость контроля своего эмоционального состояния, чтобы не обидеть, не ранить, не причинить боль другому. А самое главное – написание романов воспитывает в школьниках умение видеть в людях хорошее, замечать позитивные моменты жизни, радоваться успехам других. Часто возникает желание совершенствовать себя, работать над своими личностными качествами: освобождаться от обиды, ревности, зависти. Учитель постепенно прививает учащимся мысль об уникальности, самобытности, самоценности каждого и подталкивает школьников к поиску предназначения своей жизни, ставит основную проблему современного человека: проблему осознанного отношения к своей жизни.

Согласно Кришнамурти, «невежественным является не тот, кто не получил образования, а тот, кто не познал самого себя, так как понимание приходит только через познание самого себя», а само образование является «самопостижением» [Кришнамурти 2003: 19].

Библиографический список

1. Арутюнян М.Ю., Петровская Л.А. Обратная связь в системе восприятия человека человеком // Психология межличностного познания. М., 1981. С. 42–53.
2. Кришнамурти Д. Образование и смысл жизни. Киев, М., 2003.
3. Непомнящий В. Сумерки просвещения // Москва. 2009. №9. С. 141–144.
4. Тульчинский Г.Л. Менеджмент в сфере культуры. СПб., 2003.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
6. Шукшин В.М. Штрихи к портрету. Рассказы, повести. Барнаул, 1983.

О.М. Крайник

Развитие речевой культуры старшеклассников во взаимосвязи аналитической и продуктивной деятельности

Речевая культура, художественный текст, текстовая компетенция, восприятие текста, создание текста.

Abstract. The article deals with the problems of raising speech culture of senior schoolchildren on the basis of the textological approach. In this aspect a text is considered as a phenomenon of speech culture, as a result of primary and

an object of secondary communicative activity. While percept the text a student gets all the necessary speech patterns, accumulates speech experience which actualizes in producing the text.

Речевая культура человека – одна из составляющих общей культуры – во многом определяет качества нравственного облика человека, влияет на эффективность его коммуникативной деятельности. Особенно актуально это в подростковый период, в период становления личности. Именно поэтому на современном этапе развития образования речевая культура становится одним из условий гуманизации учебно-воспитательного процесса, нацеленного на личностный характер и коммуникативную деятельность.

При рассмотрении понятия «речевая культура» в культурно-историческом аспекте следует обратить внимание на тот факт, что до сих пор во многих работах, так или иначе посвящённых вопросам формирования, воспитания и развития культуры человека, существует некоторое смешение терминов «культура речи» и «речевая культура». Чаще всего эти два понятия взаимозаменяются, рассматриваются исследователями как синонимичные, хотя ещё в 1967 г. Г.О. Винокур высказал идею о выделении двух ступеней культуры речи: «Понятие культуры речи можно толковать в двояком смысле слова в зависимости от того, будем ли мы иметь одну только правильную речь или также речь умелую, искусную» [Винокур 1967: 10].

На наш взгляд, термин «речевая культура» в отличие от «культуры речи» в большей степени выдвигает на первый план личностный аспект, поскольку «…норма, учитывающая как системный, так и эволюционный аспекты языка, невозможна без третьей координаты – личностной, то есть языкового сознания» [Караулов 1987:14]. Безусловно, изучение языковой нормы как явления динамического (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Р.А. Будагов, В.В. Виноградов, Л.К. Граудина, Р.Г. Пиотровский, Л.И. Скворцов, Г.В. Степанов, Ф.П. Филин, Н.Ю. Шведова, Д.Н. Шмелёв, Л.В. Щерба и др.) позволяет рассматривать результаты речевой деятельности в целом и уровень речевой культуры конкретной языковой личности с абсолютно различных точек зрения, но в их взаимосвязи: закрепление традиционных реализаций в системе языка, реализованных образцов (социально-исторический результат), с одной стороны, и создание новых языковых фактов в условиях постоянной живой коммуникации, с учетом движения во времени, изменяющихся общественно-исторических условий и культурных ценностей, – с другой.

В этом плане обращение к художественному тексту на современном этапе развития постиндустриального общества, когда чтение как вид деятельности перестало являться для человека основным источником получения актуальной и объективно необходимой информации, становится особенно значимым для развития общей и речевой культуры личности, поскольку именно в процессе восприятия образцовых текстов складываются основные умения и навыки продуктивной письменной речи. Кроме того, художественный текст как форма письменной коммуникации является ещё и отражением динамической теории нормы, связанной с историческими процессами, национальной спецификой, собственно текстовыми задачами (создание точного лингвистического портрета говорящей личности и оформление рифмы и т.п.).

Таким образом, речевая культура на современном этапе развития общества и научной мысли в большей степени связывается с осмыслением речевой практики, индивидуальными особенностями личности, уровнем её интеллектуального развития, что в условиях гуманизации и гуманитаризации образовательного пространства является одной из главных задач. Именно речевая практика есть средство создания внутреннего мира личности, обогащения её содержания, отражающего жизненные идеалы, направленность личности, ее самоопределение. При таком подходе к основным направлениям учения о речевой культуре (нормоцентрический, этический и коммуникативный) следует добавить и текстовый, являющийся основой речевого общения и одной из наиболее значительных составляющих речевой культуры в целом.

Текст как явление речевой культуры выступает и как результат первичной коммуникативной деятельности, и как объект вторичной коммуникативной деятельности, что определяет востребованность новых методических приёмов в обучении речевой культуре на основе текстовой деятельности и с ориентацией на неё. При этом предпочтение отдаётся именно художественному тексту, который несёт новое знание о мире, «может оказывать давление на формирование тезауруса читателя, приводить к перестройке его уже сложившейся картины мира» [Караулов 1987: 205].

Развитие речевой культуры старшеклассников на основе текста предполагает привлечение внимания не только к процессу речи, но и, прежде всего, к качественным изменениям личности, а именно: к речевым способностям, обеспечивающим эффективность текстовой деятельности, к особенностям восприятия и создания текста

во взаимосвязи этих процессов, к текстовым умениям, обеспечивающим высокий уровень владения речевой культурой.

В рамках коммуникативной деятельности, как при восприятии, так и при создании текстов, когда в центре находится языковая личность, чётко выражается установка на возможно более полное доведение до реципиента авторского замысла, установка на то, чтобы реципиент его понял (понимание текста). Однако следует помнить, что в основе процесса понимания всегда находится элемент оценки: не всегда текст, высоко оцениваемый многими, так же высоко оценивается другими. Система ценностей, непосредственно связанная с обретаемыми в процессе обучения знаниями, всё же имеет собственное происхождение и не всегда зависит от уровня этих знаний, поскольку «…освоение знаний безлично, ибо они отражают объективные закономерности и свойства бытия, и зависит оно лишь от степени развития интеллектуальных способностей ученика, тогда как приобщение к ценностям – и нравственным, и политическим, и религиозным, и эстетическим, и художественным – процесс глубоко личностный» [Каган 2007:239], то есть имеющий смысл. Ученик только тогда будет заинтересованно читать, воспринимать и обсуждать текст, когда увидит, что в художественном произведении автор поднял вопросы, волнующие его, ученика, лично; только тогда будет формироваться собственное мировоззрение читателя, ценностная сфера личности.

С этих позиций понимание текстовой компетенции неразрывно связано с пониманием художественного текста (произведения), представленном в виде пирамиды (Л.А. Новиков), вершиной которой как при восприятии, так и в процессе создания речевого произведения выступает образ автора, реализующийся в уровнях пирамиды по-разному.

Опираясь на трёхуровневую организацию художественного текста, структуру текстовой компетенции личности можно представить как иерархию трёх основных компонентов:

1. На идейно-эстетическом уровне – умение адекватно анализировать проблематику созданного или создаваемого текста, понимать и осмысливать его содержание на основе выявления или определения концептуальной позиции автора.

2. На жанрово-композиционном уровне – определение сюжетно-композиционных особенностей текста при раскрытии концептуальной картины автора и умение композиционно подчинять создаваемый текст в соответствии с авторским замыслом.

3. На языковом уровне – такое владение средствами языка, которое позволяет адекватно воспринимать отражённую в тексте действительность и мироощущение автора, а при создании речевого произведения целесообразно использовать необходимые средства при реализации замысла.

При продуцировании текста автор, реализующий замысел, основываясь на идейно-эстетическом содержании, конкретизирует его, разворачивает в определённым образом организованный вербальный текст. При восприятии же текста происходит обратная операция: двигаясь по смысловому полю текста (языковой уровень), читатель последовательно перемещается от одного относительно законченного элемента к другому, стремится соединить эти разные содержательные элементы (жанрово-композиционный уровень) в единое целое и достичь вершины пирамиды – автора с его идейно-эстетическим содержанием.

Предложенная организация обучения восприятию и продуцированию художественного текста позволяет акцентировать внимание ученика, во-первых, на определенном языковом явлении (понятии) и его роли в тексте, во-вторых, на зависимости использования средств языка и приёмов создания определённого образа от замысла автора, в-третьих, на взаимосвязи всех содержательных элементов текста с его формальной организацией. Такой подход позволяет учащемуся воплотить полученные знания тогда, когда определенная речевая, коммуникативная ситуация создаёт условия, в которых аналитические приемы работы с текстом активно используются при продуцировании собственных речевых высказываний.

Таким образом, «…индивидуальный речевой опыт всякого человека формируется и развивается в непрерывном и постоянном взаимодействии с чужими индивидуальными высказываниями» [Бахтин 1979:160]. При этом движущей силой, позволяющей осмыслить и правильно употребить те или иные словоформы, речевые единицы, служит не абстрактное значение грамматических моделей и их инвариантов, не знание норм литературного языка, а «…конкретные выражения, выступающие по отношению к новой форме в качестве прототипического фона» [Гаспаров 1996:96]. Конечный результат этого процесса – получившееся высказывание – представляет собой своеобразный компромисс между тем, что говорящий намеревался сказать, и тем, что получилось в силу свойств использованного материала, поскольку каждая поступающая извне частица языкового материала облекается целым полем ассоциаций, которые откладываются и функционируют в языковой памяти.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Винокур Г.О. Из бесед о культуре речи // Русская речь. 1967. №3. С. 10–14.
3. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996.
4. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М., 2007.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
6. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. М., 1988.

Т.В. Обласова

Оценка умений школьников работать с учебным и научным текстом

Умение работать с учебным и научным текстом, сущность и условия понимания научного текста, возрастные особенности процесса понимания.

Abstract. In the article the issue of relevant level of skills' development to work with academic and scientific text and their dependence from learner's age peculiarities is stated. The author suggests to take it into account for examinational estimation.

Разработка стандартов общего образования второго поколения, поставив перед системой образования новые цели, открывает и новые перспективы ее развития. Очевидно, что обозначенная в самом общем виде траектория движения современного образования нуждается в детальной разработке по отдельным направлениям. Особую значимость в современных условиях, на наш взгляд, имеет формирование готовности школьников к работе с учебно-научными и научными текстами. Умение извлекать и перерабатывать информацию из разных источников, в том числе и с помощью компьютерных средств с использованием поисковых систем, входят в блок познавательных универсальных учебных действий.

Текстовая форма предъявления учебной информации является в школьной практике доминирующей, поэтому уровень умений извлекать и перерабатывать полученную из текста (прежде всего

учебного параграфа, а также энциклопедий, справочников и других источников) информацию во многом определяет успешность обучения ребенка.

Умения работать с учебно-научным и научным текстом опираются на два взаимосвязанных речевых процесса – восприятие текста и продуцирование текста. А это в свою очередь связывает проблему освоения данных умений с проблемой чтения и понимания письменного текста.

На каждом этапе социокультурного развития эти проблемы рассматриваются в определенном аспекте, соответствующем общим мировоззренческим установкам времени. Так, например, вопросы понимания активно обсуждались в 70–80-е гг. XX в. Проблема определения понимания, выявления его закономерностей волновала психологов, философов, лингвистов. Это было связано с активным освоением автоматизированных систем, проблемой создания искусственного интеллекта. Благодаря разработкам того периода в научный словарь активно входили слова, позволяющие схематизировать текст, свернуть его для использования машиной, технологизировать процесс понимания, т.е. свести его до схем, отвлеченных от понимающего субъекта: денотатный граф, граф-схема, логическая схема текста, свернутый эквивалент, компрессия текста, кодирование информации и т.д.

Изменение мировоззренческой парадигмы в последнее десятилетие привело и к изменению постановки проблемы понимания, которое в настоящее время все чаще рассматривается с позиций герменевтики. Понимание текста рассматривается как *внутренняя работа читателя* [Рикёр 1995], это работа со смыслом и временем. Понимание рассматривается в контексте таких понятий, как языковая личность [Караулов 2006], смыслообразование [Закирова 2006], концептосфера личности, перцептивный опыт личности (работы по психолингвистике). Концептуально значимыми для современного мировосприятия являются понятие диалога в различных формах коммуникации, принятие полипозиционности мира.

Поэтому развитию навыков чтения (понимания текста), в том числе учебно-научного и научного, придается большое значение, как условию развития ценностно-смысловой сферы личности, а также форм и способов мыслительной деятельности на основе освоения и присвоения «чужого» опыта. В то же время много говорится о проблемах в этой области: исследования **PISA** фиксируют

невысокий уровень грамотности чтения российских школьников[14] [Ковалева, Красновский 2004].

Учителя-предметники говорят о том, что дети не понимают содержания параграфов учебников, плохо воспринимают на слух учебный материал. Однако до настоящего времени у нас нет научно обоснованных данных, которые позволяли бы конкретизировать «непонимание» учащимися учебно-научных текстов (что именно и почему не понимают?), в методике преподавания русского языка отсутствует *система* оценки навыков извлечения и переработки информации из учебно-научного текста. Для контроля данных умений сейчас предлагается в 9 классе серия заданий А1–А7, в 11 классе – А27, которые фиксируют наличие проблемы, но не позволяют сделать методических выводов (собственно, такой задачи у итоговой аттестации и нет). Например, выполнение задания А27 свидетельствует о трудностях выпускников в понимании научного текста, что выражается в неверном соотнесении исходного текста и его свернутого смыслового эквивалента.

На наш взгляд, важно реконструировать полную цепочку мыслительных и речемыслительных действий и операций, необходимо производимых мышлением понимающего субъекта в процессе понимания научного текста. И на основании воспроизведенного процесса понимания продумать систему оценивания, которая позволила бы обнаруживать «дефектные» звенья на разных этапах обучения.

В психолингвистике ***понимание текста*** связывается с ***процессом перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления.*** По мнению А.А. Леонтьева, в качестве примера можно привести ***процесс парафразы***, пересказа той же мысли другими словами, а также ***процесс смысловой компрессии***, в результате которого образуется минитекст (вторичный текст), воплощающий в себе основное содержание исходного текста (реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов)» [Леонтьев 2003:185].

Как одно из ключевых условий понимания научного текста отечественные психолингвисты рассматривают ориентацию в его ***смысловой структуре*** [Жинкин 1982; Дридзе 1976; Доблаев 1987; Чистякова 1979 и др.] «Для понимания научного или учебного текста, – пишет Л.П. Доблаев, – необходимо научиться устанавливать смысловые связи между предложениями и группами предложений»

---

[14] Грамотность чтения понимается авторами исследования как способность учащихся к *осмыслению* текстов различного содержания и к использованию прочитанного для решения жизненных задач.

[Доблаев 1987:5]. В качестве основных смысловых единиц он выделяет в тексте текстовый субъект и текстовый предикат: текстовый субъект он определяет как то, о чем говорится в тексте, и текстовый предикат – то, что говорится в тексте о текстовом субъекте. В зависимости от формы предикации между фрагментами текста могут устанавливаться ***отношения*** события – результата; действия – цели; события / факта / явления – причины, конкретизации, иллюстрации, пояснения; тезиса – доказательства; понятия / явления – определения.

Опираясь на утверждение, что процесс восприятия речи является обратным по отношению к процессу ее порождения [Леонтьев 1969; Залевская 1999; Зимняя 2001], можно предположить, что ***адекватность смыслового восприятия*** зависит и от адекватности реконструкции мыслительных (речемыслительных) операций, произведенных автором при порождении текста (разворачивании содержащейся в нем мысли).

Принципиальным для понимания научного текста является различение в нем гносеологической составляющей (знание о реальных объектах) и ценностно-смысловой: позиция автора текста по отношению к описываемым явлениям, ее мировоззренческие и методологические основания.

При реконструкции процесса понимания необходимо учитывать ***возрастные*** особенности обучающихся, обусловливающие готовность к восприятию той или иной информации, а именно: уровень развития теоретического (готовность работать с теоретическими объектами и моделями) и логического мышления (умения устанавливать те или иные логико-смысловые отношения между объектами и явлениями), готовность работать с эксплицитной и имплицитной информацией, уровень развития рефлексии и потребности в самоосмыслении и самореализации.

Таким образом, в основу структурирования оценки можно положить идею восхождения мысли от анализа отдельных речемыслительных операций к анализу логико-смысловой структуры текста, от содержательного плана к ценностно-смысловому (концептуальному) плану текста. От извлечения информации явно выраженной к извлечению информации явно не выраженной. От понимания позиции автора, интерпретирующего и оценивающего объект (явление, факт), к пониманию позиции автора, содержащей оценку другой позиции: оценки явления, оценки факта. От понимания позиции автора к пониманию мировоззренческих и методологических оснований ее возникновения.

С опорой на выдвинутые выше положения нами было проведено исследование, в котором участвовало одиннадцать тысяч восьмиклассников. В ходе исследования было установлено, что если у обучающихся отсутствуют отклонения в интеллектуальном, психическом, речевом развитии, а также проблемы владения русским языком (в случае, когда русский язык неродной для обучающегося), к восьмому классу, т.е. к 13–14 годам, у них формируются следующие умения работать с ***эксплицитной информацией*** учебно-научного текста:

а) определять тему высказывания («широкую» и «узкую»);

б) находить основную мысль, сформулированную в тексте в виде вывода;

в) находить и сопоставлять информацию эксплицитного характера, не локализованную в тексте (ключевые слова, ответ на вопрос, если ответ содержится в тексте в готовом виде).

Кроме того, формируется умение определять основную мысль, представленную с помощью ***перефразирования*** в виде сжатого смыслового эквивалента исходного текста *при условии проведения предварительной работы – организации понимания с помощью дополнительных вопросов и заданий.* Таким образом, была подтверждена зависимость понимания смысла высказывания от уровня сформированности таких операций, как определение предмета речи, смысловых отношений в тексте, нахождение ключевых слов.

При проведении соответствующей работы как ***достижимые*** результаты для значительного числа обучающихся могут рассматриваться умения работать с оценочной информацией (определять отношение автора к описываемому объекту); самостоятельно определять соответствие исходного текста и его свернутого смыслового эквивалента; производить операцию выведения знания на основе имеющейся эксплицитной информации. Эти умения демонстрируются в настоящее время примерно 40 процентами экзаменуемых. В то же время преждевременным для восьмиклассников является требование понимать «оценку оценки», то есть позицию автора исходного текста по отношению к «чужой» позиции.

В основу организации такой работы может быть положено устранение некоторых «дефектов» процесса понимания именно в этом возрасте. Так, например, очевидно, что более половины восьмиклассников не оценивают значимость предложенной информации с точки зрения раскрытия предложенной темы, они не различают *предмет речи* (о чем идет речь в целом тексте или фрагменте

текста) и *единичное упоминание* о чем-то. Явно нуждается в проработке различение форм предикации, например, таких, как иллюстрация примерами, доказательство и тезис, характеристика чего-либо без доказательств (только утверждение); доказательство (иллюстрация) и объяснение причин.

Очевидно также, что у обучающихся, продемонстрировавших неготовность к самостоятельному пониманию основной мысли текста и позиции автора, при сформированности названных выше действий, отсутствует их осознанное применение в совокупности. Актуализация же осуществления этих действий извне, с помощью развернутой системы заданий, значительно повышает процент учащихся, правильно выбравших свернутый смысловой эквивалент, соответствующий исходному тексту.

Таким образом, задача установления нормативов (требований) по работе с информацией с учетом психовозрастных особенностей детей на современном этапе, на наш взгляд, является первостепенной. Важно для каждого возраста определить актуальный уровень развития умений работать с научным текстом и «зоны ближайшего развития» исходя не из того, что нам, взрослым, кажется «должным», а из реальных возможностей мышления и сознания ребенка. А затем – построить адекватную этим возможностям систему, с одной стороны, использующую достигнутый уровень развития умений как средство обучения, а с другой – наращивающую умения работать с научным текстом в необходимом и допустимом объеме. Это позволит нам, с одной стороны, правильно подбирать материал (учебные тексты) на доступном уровне сложности для самостоятельного освоения учащимися, а с другой – организовывать понимание учебных текстов такого уровня, с которым обучающиеся пока не смогут справиться самостоятельно.

Библиографический список

1. Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность (по результатам международного исследования PISA–2000). М., 2004.
2. Доблаев Л.П. Анализ и понимание текста. Саратов, 1987.
3. Дридзе Т.М. Интеракционные характеристики и классификация текстов (с учётом специфики интерпретационных сдвигов) // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М., 1976.
4. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика : монография. М., 2006.
5. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1999.
6. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. ; Воронеж, 2001.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2006.

8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. 3-е изд. М. ; СПб., 2003.
9. Рикёр П. Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью. М.,1995.
10. Чистякова Г.Д. Смысловая структура текста как определяющий фактор его понимания // Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека. М., 1979.

Рассоха О.П.

Воспитательные ресурсы школьных учебников русского языка и литературы

Русский язык, литература, дидактические материалы, воспитание

Abstract. In the report the educational materials from Russian language textbook, edited by M. Razumovskaya were analyzed. The author thinks that a teacher has to pay more attention to the patriotic theme.

Школьные учителя обладают властью, о которой премьер-министры могут только мечтать.

У. Черчилль

Художественную литературу по праву называют учебником жизни: она формирует духовные качества личности. Однако в современных условиях, когда большинство учащихся не читают произведения классической литературы, а только лишь слышат о них на уроке или знакомятся с кратким содержанием, привить детям стремление размышлять над нравственными проблемами становится все труднее. Нередко создаются ситуации, когда ученик лишь заучивает то, что положено говорить о литературном герое. Введение тестирования на ЕГЭ по литературе вряд ли способствует глубокой духовной работе. Но без такой работы невозможно формирование полноценной личности.

Предмет «русский язык» среди других школьных предметов также занимает уникальное место, ведь главная задача этого предмета – обеспечить речевое развитие учащихся. Язык – величайшее достояние народа, его гордость и сокровище. Познать родной язык – значит обогатить свой духовный мир, научиться уважать прошлое, понимать настоящее и строить будущее своей Отчизны. Казалось

бы, эти глобальные задачи понятны всякому представителю образования. С каждым годом совершенствуются методики, способы и средства обучения. Однако, читая диалоги молодых людей в интернете, вряд ли можно заподозрить их в любви к родному языку. А знаки свастики, которые подростки наносят на деревья в парке, рассеивают всякие предположения о глубокой любви к Отечеству.

Итак, перед учителем-словесником в настоящее время стоит глобальная задача: в процессе обучения воспитывать граждан своего Отечества. Рассмотрим, как это реализовывалось раньше, до перестройки. Существовала мощная, продуманная система коммунистического воспитания: закладывались основы материалистического мировоззрения, давались основы общественно-политических знаний, формировались мировоззренческие представления, шло воспитание патриотических чувств. Ученики осознавали себя как строителей будущего коммунистического общества. Высказываниями классиков марксизма-ленинизма пестрили все учебники. Из этих установок исходила и методическая литература:

«Тексты учебников воспитывают любовь к Родине, гордость за успехи советского народа, завоевавшего свободу в октябре 1917 года, отстоявшего эту свободу от посягательств врагов, борющегося за мир во всем мире во имя жизни на Земле и созидательного труда. Учебники учат бережно относиться к социалистической собственности, природе, хлебу, книге, прививают чувство ответственности за свои поступки» [Разумовская, Тростенцова 1984:68].

Система была продуманной и сбоев не давала. И хотя художественная ценность текстов иногда отсутствовала, идеологическая направленность присутствовала непременно! Приведу пример текста контрольного диктанта из методического пособия [Лазарева 1979: 19]:

> «Пионерский лагерь располагался на опушке небольшого хвойного леса. Хорошо в этом чудесном уголке!
>
> Из леса веет прохладой. Серебряные капли росы покрывают осеннюю листву и низкий кустарник около речки. Когда на небе догорает последний луч солнца, из прибрежных зарослей раздаются птичьи голоса. Некоторые птицы собираются в стаи, а какие-то переночуют у нас.
>
> Лагерь опустел, но шефы готовят помещение к зимнему сезону. Прибыли рабочие и дружно взялись за строительство зимнего спортивного городка. Весело стучат топоры, поют пилы, поднимает свой ковш бульдозер. Здесь строятся ледяные горки, каток, площадка для игры в хоккей.
>
> «Ни о чем не забыли?» – спросил бригадир.

Пионеры! Помните, что добрая, сильная Родина заботится о вас. Радостное и счастливое детство завоевали наши отцы и деды. Будьте достойны их!»

Наступило смутное время – перестройка, изменился политический строй и название государства, сменилась идеология, следовательно, понадобились новые учебники и новые тексты. Ушла в прошлое нарочитая пафосность текстов. Каковы современные дидактические материалы? Какие темы, важные для воспитания, представлены в современных учебниках? Результат анализа тематики текстов учебника М. Разумовской и П. Леканта для 6–9 классов представлен в таблице 1.

Таблица 1

Темы текстов в учебнике М. Разумовской и П. Леканта (%)

Тема	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс
Природа	49	60	64	58
Культура общения	20	0	5	3
Человек среди людей (взаимоотношения)	8	3	4	7
Родина, отечество, выдающиеся люди	8	7	6	12
Труд, выбор профессии	5	2	1	3
Мир, планета	5	5	1	3
Характер человека	0	5	6	10
Внешность человека	0	3	3	2
Любовь к матери	0	2	0	0
Другие темы	5	13	10	2

Как видно из таблицы, во всех классах чаще всего в качестве дидактического материала предлагаются тексты о природе (от 49 до 64%). В них описана красота окружающего мира – это пейзажные зарисовки. Позиция автора (или лирического героя) в таких текстах – позиция созерцателя. Интересны ли детям такие тексты? Способствуют ли формированию ответственности за природу, за всё живое на Земле? Пробуждают ли они детскую фантазию? Приведу один забавный случай из практики. Девятиклассникам было предложено подобрать заголовок к следующему тексту К. Паустовского:

«Я погасил костер и пошел вниз по реке. С каждым шагом она казалась загадочнее и живописнее. То по крутым берегам серой стеной стояло осиновое мелколесье, то дуплистая ива лежала поперек реки, то река уходила торжественным поворотом в леса, золотые

и синие от осени. У берегов вода то струилась по перемытым пескам, то стояла глубокими глухими омутами.

В одном месте открылся косогор, красный от кленов, а в зарослях кленов – старенькая часовня с заржавленным куполом. На закате я вышел к проселочной дороге. Она шла вдоль берега. Снова на реке появились заросшие травой плоты. Издали они казались островами. Солнце садилось, и на одном плоту что-то нестерпимо блестело.

Я осторожно перешел на плот, нагнулся и увидел обыкновенную бутылку, внутри было сложенное письмо. Я вытащил его, но прочесть не смог. Оно было написано бледным карандашом, а сумерки быстро сгущались. Мне надо было торопиться. Из зарослей тянуло запахом листьев, на полянах ещё стоял неясный свет, а высоко в небе догорало багровым пламенем облако».

В тексте большую роль играет пейзаж. Ученики, однако, подобрали такие заголовки: «Бутылка», «Непрочитанное письмо», «Письмо из бутылки». Для многих описание природы осталось незамеченным – это как бы разговор ни о чем.

Стремление авторов учебников уйти от нарочито идеологизированных текстов привело к другой крайности: используются произведения, не подходящие детям этого возраста, не вызывающие серьезных раздумий. Например, шестиклассникам предлагается такое стихотворение Саши Черного:

Катя–Катенька–Катюшка
Уложила спать игрушки:
Куклу безволосую,
Собачку безносую,
Лошадку безногую
И коровку безрогую –
Всех в комок
В старый мамин чулок…

Необходимо учить подростков общаться друг с другом, для них это так актуально. Но, к сожалению, текстов на тему «Культура общения» в учебниках 6-го класса только 20%, а в учебниках для 7-го класса их нет совсем. – Научили и забыли!

Мало текстов на тему «Труд, выбор профессии»: от 1 до 5%. Причем они не воспитывают гордость за людей, находящих радость в труде, они лишены этого пафоса. В 6 классе есть тексты-инструкции: «Как сварить пельмени», «Как гладить брюки», «Как заклеить велосипедную камеру». Все они направлены на решение практической задачи: научить составлять инструкцию. А вот тек-

стов о созидательном труде, о радости труда вовсе нет. Как нет текстов о семье, о матери, об уважении к женщине, почти не представлена в средних классах тема «Жизнь выдающихся людей – наших соотечественников».

Теперь поинтересуемся тематикой художественных произведений, предлагаемых для изучения на уроках литературы в средних классах, например, по программе А.Г. Кутузова. Здесь заметно стремление авторов учебника воспитать гражданина мира: дети знакомятся с выдающимися произведениями мировой культуры, развивают творческие способности. Однако хотелось бы, чтобы в учебниках находилось место для изучения не только «Песни о Гайавате» Г. Лонгфелло, но и для разговора о мифах древних славян. Хорошо бы включить повести В. Катаева «Сын полка» и В. Железникова «Чучело». Конечно, опытный учитель найдет время познакомить учащихся с этими произведениями. Однако в условиях нехватки времени это будет беглое знакомство, а не обстоятельное изучение, не серьезный разговор, дающий много душе ребенка.

К сожалению, во многих семьях воспитанию детей уделяется так мало времени, что практически все знания о мире, о своей стране, о своем месте в мире ребенок получает только в школе. Некоторые дети читают произведения литературы только на уроках. И если там не услышат разумного, доброго, вечного, то в их душах так и останется духовный вакуум. Почему воспитательная функция почти не реализована в учебниках? Может быть, стране не нужны самостоятельные, мыслящие, духовные люди?

Какие темы должны быть представлены наряду с темой природы в дидактическом материале учебников? Я провела анкетирование учащихся, по его результатам составлена таблица 2.

Таблица 2

Темы текстов, предпочитаемые учащимися (%)

Тема	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс
Взаимоотношения со сверстниками	25	33	30	25
Моя семья, родословная	25	20	20	18
Родина	25	27	30	35
Охрана природы	10	10	12	17
Культура общения	15	10	18	5

В заключение хочется сказать о проблемах, которые вытекают из данного положения дел. Так как публицистические тексты почти

не представлены на уроках русского языка, а гражданская тема фактически изъята из учебников литературы, не приходится удивляться, что многие дети не могут понять, в чем суть текста, данного для эссе на ЕГЭ, не способны грамотно построить свое высказывание. Но самое главное не в том, сколько баллов заработает ученик на экзамене, а в том, каким человеком он выйдет во взрослую жизнь. Ведь от этого зависит, какое будущее ждёт нашу страну, какие граждане будут творить это будущее.

Библиографический список

1. Коммунистическое воспитание учащихся на уроках русского языка / сост. М.М. Разумовская, Л.А. Тростенцова. М., 1984.
2. Лазарева Л.А. Уроки русского языка в 6 классе. М., 1979.

Т.В. Сенюшкина

Восприятие и истолкование стихотворения М.В. Панова «Ода земле» в 10 классе

Поэтический текст, индивидуальный язык, понимание, сочинение-рассуждение.

Abstract. The article is devoted to the analysis of one of the poems by M.V. Panov.

Школьникам в той или иной мере известно научное творчество М.В. Панова, особенно тем, кто занимается по учебникам под его редакцией, однако творчество художественное, за редким исключением, незнакомо. Но ученый-филолог не только анализировал поэтические тексты, но и создавал свои. В 1998 г. в Москве был опубликован сборник его стихотворений «Тишина. Снег». В том, что языковед, бывший фронтовик, проникновенно пишет о мировосприятии, мироощущении человека на войне, нет ничего удивительного или необычного. Может показаться странным другое: серьезный профессор, доктор наук сочиняет юмористическое фантастическое произведение о пришельцах, к тому же называет его «Одой Земле»:

Прилетели с другой планеты.
Там у них все, что ни возьми –

либо твердое, тяжкий кусок, со стуком,
либо мучнистое,
пересыпается и першит.
Славу, здоровье, веселье у них
насыпают в пакет.
Честь отхватывают куском
и – в коробку.
Эти пыльные инопланетцы
на Земле
увидели воду.
Сосредоточены, лохматы. Не верят:
– Это чего? Какая-то чушь…вода…
Льется…Как это? А вот она: льется, –
видно, а непонятно.
Может, просто очень мелко пересыпается?
А брызги? Не пыль.
Следовательно, нет никакой воды.
Наука не допускает!
…Черт возьми! Руку сунешь –
обволакивает, холодит.
Им объясняют: это-де влажность.
Они: не бывает!
Им: можно пить,
Они: то есть грызть? Зубами – раз, раз?
Если жрать, то надо это мелкосыпучее тело
сначала ручной машинкой
трах! – спрессовать в пилюлю.
И – в рот!
А просто так, без машинки,
не проглотить, куда!
Станет в горле колом…
Будет першить…замучит…
Оглядываются, наблюдают – никто
не прессует воду в пилюли. Пьют.
Дай-ка… Ишь, как вкусно!
Видно, здесь рай.
И не полетели назад.
Остались в раю,
у воды.
…В память о прежней далекой планете
придумали порошковое молоко.

А разве только вода хороша?
А ласковые руки?
А смех, утро, стихи?
Хороша Земля!

Знакомясь с новой – поэтической – гранью таланта М.В. Панова, мои пятиклассники по аналогии с содержанием оды сочиняют рассказ об «инопланетцах»; десятиклассники, узнав о поэтическом даре, учатся его понимать, анализировать поэзию, выходящую за рамки привычного, обыденного. Обратят ли они внимание на «неповторимо-яркий, раскованный, сугубо индивидуальный язык», смогут ли понять язык, отличительной чертой которого «является гармония коммуникативной и эстетической (поэтической) функций»? [Кузьмина 2008: 156]

В одном десятом классе состав обновился на 30%, в другом – на 50. Учащимся было предложено написать на основе «Оды Земле» сочинение-рассуждение, чтобы узнать, какими способностями они обладают, определить, чему в обучении уделить первостепенное внимание. Распечатанный текст читали молча. Реакция «новеньких»: – Здесь ключевое слово – чушь. Все стихотворение и есть это слово. Уходя после звонка из кабинета последним, ученик, сказавший так, признался: – Вы хотели узнать наше мнение, а я – как вы отреагируете. Вообще-то в стихотворении очень глубокий смысл, только его трудно выразить. Другие мнения:

– Какое-то нескладное. Совсем нет рифмы.

– Я не смогу написать сочинение: не знаю, о чем писать.

– Вы говорите: надо вчитаться. Я прочитала два раза. Почему это стихотворение – ода?

Мнение «родных с пятого класса»:

– Я как тот серый: «видно, а непонятно».

– Мне почему-то не понравилось, даже очень.

– От оды только последние четыре строки.

– Знаки препинания мы не так оформляли при диалоге.

– Зачем-то строчки то длинные, то короткие, то с маленькой буквы, то с большой.

– Многоточий много. Разные по назначению.

– «Мелкосыпучее тело» – и тут же «грызть», «жрать». Противоречие.

– Что такое «это-де» и «не проглотить, куда!»?

– Почему «это чего», а не «что»?

«Хитрый ход» учителя:

– А вы сколько раз прочли стихотворение?

– Не менее десяти. Даже больше. А как бы вы его истолковали?

– В том-то и дело, что у меня больше вопросов, чем ответов. Например, первая строка. Она ассоциируется с началом сказовой манеры. Ее уловили пятиклассники: «Однажды гулял я и вдруг

вижу…», «Пришли ко мне гости. Да не обычные, не люди, не животные, а инопланетяне!». Но у Панова не сказ… Если воспользоваться его терминологией, то «русский стих бывает трех видов: говорной, ораторский и напевный» [Панов 1995 / 96: 207]. Бывает их смешение. В одах М.В. Ломоносова – стих ораторский. А какой здесь? Надо ли с пафосом читать концовку? Наверное, только последнее предложение: «Хороша Земля!». В ней радость и восторг. Три строки начинаются с *А*. Это *А* – средство связи в разговорной речи. Поэт явно приглашает к диалогу… Для чего в самом начале текста – неопределенно-личное предложение «Прилетели с другой планеты»? Ведь если с другой планеты, то само собой разумеется, что инопланетяне. А с какой другой? Может быть, все дело в том, кого автор называет «инопланетцами»? Как по-русски они говорят!.. Или же здесь законы логики – специально… Почему «инопланетцы», а не «инопланетяне»? Юмор чувствуете? Прилетели. На чем прилетели – интересно же узнать, особенно после того, как прочитаем, что они «лохматы» и пилюли спрессовывают ручной машинкой… Мыслительная работа как бы сама собой, незаметно активизируется, включается воображение… – В общем, жду ваши работы.

– Как анализировать, если мы прочли только одно стихотворение?

– Резонно. И все же представьте, что поэт написал лишь «Оду Земле». Ведь вам, например, известна только одна сказка П.П. Ершова – «Конек-горбунок». Попытайтесь воспринять ее как нечто самостоятельное, целостное.

– Можно, я сама придумаю тему?

– Можно, я буду писать сочинение по другому стихотворению? (Это всегда разрешалось.)

На следующем занятии:

– В Интернете глухо. Ни строчки.

– Еще бы! Я предупреждала, что списать не получится.

– Да мы просто хотели разузнать о Панове.

– Хорошо, подскажу. Когда в канун дня Победы он читал студентам лекцию, то сказал о сокровенном: «Надо наслаждаться этими днями, потому что лучше их ничего в году не будет, смотрите, какая свежесть, какое чудо! Так бы смотрел, и смотрел, и смотрел…» [Указ. соч.: 206]

– Я спрашивала в библиотеке. Книг нет.

– Тираж был очень маленький. Видимо, разошелся в качестве подарков знакомым, единомышленникам, ученикам…

Одним детям ближе литература, другим – русский язык, поэтому темы сочинения намечались ориентировочно, но определившиеся диалогом почти полностью совпали с запланированными:

1. Речь автора и речь персонажей в «Оде Земле» М.В. Панова.
2. Особенности композиции стихотворения «Ода Земле».
3. Отступления от жанра в «Оде Земле».
4. Тема, проблема, позиция автора. Мое восприятие «Оды Земле».
5. Своеобразие лексики в стихотворении «Ода Земле».
6. Стихотворение М.В. Панова «Ода Земле». Восприятие и истолкование.

Из шестидесяти человек трое отсутствовали, восемь под тем или иным предлогом сочинения не сдали: испугались показаться глупыми, предпочли получить десять баллов (означает: работы нет). Четверо воспользовались правом участвовать в конкурсе, посвященном переписи населения, и писали «Кто мы, какие мы?» Семь учащихся смогли проанализировать стихотворение за две недели вместо одной.

Предоставим слово ученикам. Принцип отбора сочинений для цитирования – типичность. Первое, пятое и шестое сочинения приводятся дословно, в первом сокращены два смысловых повтора, во всех исправлены орфографические и пунктуационные ошибки. Остальные работы – в отрывках: в них много пустых мест.

1. «Прочитав оду, я была просто ошарашена текстом. В чем смысл слов, которые, на первый взгляд, не укладываются в стихотворение? О чем это: либо твердое – тяжкий кусок со стуком, либо мучнистое – пересыпается и першит? Или вот еще: славу, здоровье, веселье – у них насыпают в пакет. Перечитываю несколько раз, просто пытаясь найти точку, с которой нужно начать чувствовать и думать. Что автор хотел нам сказать? Как будто о воде. Зачем тогда так сложно и запутанно – о простом?

Ода – поэтическое, а также музыкально-поэтическое произведение, отличающееся торжественностью и возвышенностью. Значит, М.В. Панов хотел воспеть Землю, прославить ее, раскрыть свою любовь к ней, возвысить простое?

Мы привыкли к тому, что все, что нас окружает: воздух, вода, полезные ископаемые, растения, животные, а также тепло, смех и многое другое – это нам для пользования. Это всегда было и будет. И в этом – наша беда. Мы не понимаем, насколько ценно и как хрупко то, что нам дала природа, сама жизнь. Автор говорит нам о чуде, показывая отношение к воде существ, прилетевших с другой планеты, где отсутствует влага. В их сознании нет места тому, что

не нужно грызть, пересыпать, тому, что льется. А прикоснувшись к воде, попробовав ее, вдруг ощутили себя в раю и не захотели вернуться домой.

Как я отношусь к тому, что меня окружает? Уж точно не было мыслей, что я в раю: вода – просто вода, течет из крана; воздух – просто воздух, он – кругом; утро – просто утро, оно наступает каждый день. И так можно продолжать до бесконечности.

А так ли все это на самом деле просто? Благодаря таким произведениям, как «Ода…», начинаешь задумываться о прошлом и настоящем, о добре и зле, о молчании одних и многословии других. Хочется сказать автору спасибо за то, что он все же так просто сказал о сложном, заставил думать и хоть чуть-чуть ценить и беречь то, что есть у меня сегодня».

Работа принадлежит сильной ученице. Она явно допустила опрощение смысла исходного текста, так как сочла, что по критерию 1 части С на ЕГЭ достаточно сформулировать одну из проблем.

2. «Автор высмеивает пришельцев: их стереотипы, недоверчивость, ценности. Они отрицают то, что сами видят и чувствуют, аргументируя это так: «Наука не допускает!». Диалог инопланетян с людьми напоминает общение с маленьким упертым ребенком, что еще раз подчеркивает отрицательное отношение автора к гостям из космоса. Под образом инопланетян подразумеваемся мы с вами, люди!»

3. «Я думаю, автор таким своеобразным стихотворением хотел затронуть проблему, касающуюся пищи, которая не содержит натуральных продуктов. Еда в наше время состоит из красителей, ароматизаторов, консервантов, которые очень пагубно влияют на здоровье человеческого организма. На сегодняшний день часты случаи заболевания и отравления людей во всем мире. Люди покупают то, что выглядит красиво и аппетитно, часто не читая состав того или иного продукта. Автор хочет сказать, что нам необходимо изменить отношение к жизни и самим себе. Человечество убивает себя неправильной пищей.

Я поддерживаю точку зрения М.В. Панова и хочу, чтобы весь мир начал употреблять натуральные продукты и не покупать то, что продается в красивой, цветной, манящей упаковке».

Рассуждая подобным образом, ученица из химико-биологического класса, очевидно, отталкивалась от предложения, прочитанного с иронией:

В память о прежней далекой планете
придумали порошковое молоко.

Обо всем остальном содержании она забыла. Это очень распространенная ошибка и у выпускников.

4. Ученица по-детски наивно поняла текст, но все же сформулировала тему, одну из проблем, и прокомментировала ее. Фрагмент: «Когда я прочитала «Оду Земле» М.В. Панова, у меня создалось двойственное впечатление. Не сразу удалось определить тему и проблему, не сразу поняла, зачем оно написано. В целом мне произведение не очень понравилось именно по этой причине. Но все же нашлись строки, которые меня заинтересовали. Например, диалог инопланетцев и жителей Земли, где гости рассуждают о том, что такое вода.

Я считаю, что автор с насмешкой относится к инопланетянам.

Им: можно пить.
Они: то есть грызть? зубами раз, раз?

Он выставляет их глупыми, грязными («эти пыльные инопланетцы», «сосредоточены, лохматы»). Их речь похожа на грубое русское просторечие: «Черт возьми!», «если жрать», «Это чего?».

Меня заинтересовал также самый конец оды, где автор восхваляет именно Землю:

Хороша Земля!»

5. Ученик физико-математического класса пытался следовать структуре части С. В сочинении исправлена одна грамматическая и две речевых ошибки, все остальное сохранено, включая абзацное членение.

«Автор текста М.В. Панов размышляет о людях, которые всю прелесть жизни на Земле ограничивают научными законами.

На мой взгляд, эта проблема актуальна. Ведь наука в наше время как бы закрыла настоящий мир чувств, переживаний от людей, оставив им лишь материальную оболочку.

Автор же представляет эту проблему в фантастическом рассказе о пришельцах, о воде, смысл которой они не могли понять: их к пониманию не допускала наука.

Я считаю, что позиция автора правильная. Ведь подчас человек не замечает красоты творчества, чувств, старается объяснить явления с точки зрения того или иного закона. Тем самым он ограничивает свой внутренний мир, делая себя закрытым от окружающих. Таких людей М.В. Панов называет инопланетцами. Их внутреннее состояние автор описывает так:

Славу, здоровье, веселье у них
насыпают в пакет.
Честь отхватывают куском
и – в коробку.

В данном случае слова «пакет» и «коробка» символизируют закрытые сердца. Примеров таких людей много. Одним из них является мой знакомый. Каждый раз, когда наш разговор заходил о красоте русской природы, о том, как меняются ее краски, цвета, он отвечал, что все это определяется временем года, ничего удивительного в этом нет. Естественно, с ним у меня разговора не получалось, так как я не понимал такой взгляд на вещи, которым нужно просто радоваться.

В заключение хочу сказать, что М.В. Панов своей одой показал, что каждый человек, при желании, может сквозь сложность законов заметить простое счастье, которым одаривает нас жизнь на Земле».

6. «Ода – жанр лирической поэзии. Это торжественное, прославляющее произведение. Одним из них является «Ода Земле» М.В.Панова, вот только одой здесь и «не пахнет». Почему же автор отступил от законов жанра?

Как правило, в одах принято воспевать героев или какие-либо важные события. Не думаю, что непросвещенность «инопланетцев» достойна похвалы, хотя ода ощущается в последних строках («и не полетели назад, остались в раю…»). Автор только то и делает, что высмеивает поведение инопланетян, особенно когда они говорят: «Нет никакой воды, наука не допускает…». Перед нашими глазами они предстают глупыми и «лохматыми», не способными поверить в существование «влаги». Последней каплей являются простонародные выражения, чтобы мы увидели сущность пришельцев: «Это чего?», «трах», «ишь».

Мне кажется, М.В. Панов отступает от жанра для того, чтобы на фоне той самой «мучнистой» планеты показать нам красоту Земли: смех, утро, стихи. И это у него получилось. Стихотворение производит неизгладимое впечатление на читателя, и сразу хочется его перечитать.

Так можно ли отступать от законов жанра ради благой цели? Несомненно. Примером тому служит «Ода Земле», где противопоставляются сухое и влажное, твердое и льющееся, глупое и прекрасное. Одним словом, сопоставляется несопоставимое».

7. «Теперь перейдем к проблеме, которую ставит автор в «Оде Земле». Это проблема духовных ценностей. На Земле они измеряются в чувствах, переживаниях, мыслях, а не в кусках, вещах, как у инопланетян. Ну разве может какая-нибудь таблетка заменить нам теплоту и ласку маминых рук или впечатление от любимой песни? Конечно же, нет. Все это не соизмеряется с порошком славы. Чувства хочется переживать как что-то высшее на Земле.

Далее обратимся к позиции автора в стихотворении. М.В. Панов воспевает дары Земли. Он показывает нам, что на ней все живое, настоящее, начиная от воды, которая льется, заканчивая тем, что нельзя объять: стихи, утро, смех. Поэт, который не вмешивается в события, происходящие в оде, в конце, буквально в последних четырех строках, призывает нас обратить внимание на простые ценности жизни.

Я согласна с позицией автора. А если предположить, что на нашей планете исчезнут творчество, любовь, чувства, воспоминания? Что тогда? Мы превратимся в роботов, не умеющих помогать, сострадать. Мы превратимся в глупых инопланетцев. От этого наша жизнь будет просто способом существования».

Зная, в какой форме предстоит сдавать ЕГЭ, все учащиеся в той или иной мере ориентировались на «Критерии проверки и оценки выполнения задания с развернутым ответом». Мотивированные на поступление в вуз, они ставят перед собой задачу – научиться писать сочинение, как того требуют. Им трудно объяснить игру автора со словом; хотя многие восприняли алогизм, своеобразный оксюморон на уровне фраз, никто не сказал о целостности, самодостаточности слова поэта. В 15–16 лет легче дается самовыражение, чем понимание другой личности. Дети без затруднений написали сочинение «Это Я» из контрольной по русскому языку, опубликованной еженедельником «Русский язык» в №17 за 2010 г. При этом они не просто составили текст со всеми типами и видами предложений – они с легкостью перевоплотились в мяч, ветер, дерево, денежную купюру, зайца, ручку, стул, ботинок… Выводы напрашиваются сами собой…

Библиографический список

1. Кузьмина С.М. Личность учителя // Лингвистика и школа – III. Барнаул, 2008. С. 154–158.
2. Панов М.В. Преподавание русского языка в школе. Спецкурс, прочитанный в Московском Открытом педагогическом институте в 1995/96 году. Машинопись. С. 207.

Ю.В. Трубникова

Деривационный анализ текста на уроках русского языка

Текст, лексический ряд, лексико-деривационная структура, понимание, аннотация.

Abstract. In the text we explain the idea of lexical structure as language text's model, describe method to reveal it. On the experimental material prove the importance of this kind of structures to apprehension and understanding of this text and possibility of using this method on Russian language classes.

В настоящее время под деривацией понимается процесс образования всех возможных языковых единиц, в том числе текстов. Деривационный принцип осуществляется в языке как основной способ представления нового на базе исходных компонентов, которые могут качественно различаться, что обеспечивает разнонаправленность процессов деривации. Наиболее четко это проявляется в деривации текста, поскольку ее исходными компонентами выступают не только синтаксические, но и лексические единицы. Всякий текст как динамическая структура представляет собой пространственно-временное развертывание различных лексических рядов, члены которых находятся друг с другом в деривационно-детерминационных отношениях, то есть всякая «последующая» единица является формально-смысловым продлением предыдущей. Возникновение формально-семантического взаимодействия лексических единиц как результат порождения текста определяет процесс функционирования в нем лексического ряда как самостоятельной единицы, обладающей более сложной, по сравнению с составляющими ряд словами, внутренней формой и целостным значением. Всякий лексический ряд реализует системные связи слова, возникает как результат синтаксической и лексической деривации и поддерживается определенными синтаксическими отношениями. Сквозные семантические ряды текста становятся тем фоном, на котором четко проявляются их центральные единицы, фиксируя основные текстовые смыслы, поэтому сквозные ряды являются для текста смыслообразующими. Совокупность подобных рядов для каждого конкретного текста есть его лексико-деривационная структура.

Для определения ЛДС необходимо, во-первых, выделить повторяющиеся лексические единицы, формирующие сквозные вертикальные ряды текста, и, во-вторых, определить, какие в данном

тексте устанавливаются логические связи и семантико-синтаксические отношения между этими рядами и чем они выражены. Определение ЛДС крупных текстов является весьма трудоемким, поэтому для иллюстрации мы выбрали текст небольшого объема, для которого и построим соответствующую структуру:

О соотношении понятий «образ» и «имидж»

Категория «имидж» является фундаментальным понятием целой системы наук. Она отражает наиболее существенные связи и отношения в общей концентрированной форме, позволяет раскрыть логику науки и строй других ее понятий. Однако сам термин «имидж» нуждается в более детальном теоретическом обосновании. Анализ показал, что теоретическое обобщение категории «имидж» отстало от практики его применения. Содержание понятия «имидж», если его использовать в рамках научного подхода, а не обыденного сознания, требует логически связанного и системного определения. Без такого определения бессмысленно говорить с научной точки зрения и об оценке, и о формировании имиджа.

В переводе с английского понятие *image* имеет следующие значения: образ, изображение, отражение, подобие, метафора; изображать, создавать образ; представлять себя, вызывать в воображении, отражать.

Как видим, основным при переводе английского слова *image* является понятие «образ» и его синонимы. Именно через образ большинство авторов определяют имидж. Однако, на наш взгляд, термины «образ» и «имидж» не могут рассматриваться как синонимы, так как между ними имеются существенные различия.

Во-первых, «имидж» и «образ» – понятия, которые фигурируют в разных контекстах. По отношению к «образу» можно выделить такие его характеристики, как вторичность, пассивность и историчность. Понятие «имидж» прямо противоположно по смыслу и характеристикам. Образ вторичен, потому что изображает нечто, что является по отношению к нему первичным. Имидж, наоборот, очень часто первичен по отношению к своему объекту, более того, искомый объект может даже в реальности не существовать. Нередко объект подбирается или подгоняется под имидж. Имидж, в отличие от образа, активен, он призван не пассивно отражать, а целенаправленно воздействовать. Имидж всегда остается недосказанным и этим поощряет воображение, что требует от него гибкости, подвижности, динамичности.

Понятия «имидж» и «образ» по своей семантике многозначны, но образ не замкнут на внешней стороне индивидуума, его поведении, знаках и символах, тогда как имидж тяготеет больше к внешнему облику человека, поэтому понятие «имидж» по сравнению с понятием «образ» выглядит более односторонне.

Образ аморфен и целостен. Он отражает какую-то определенную сторону объекта во всей полноте, со всеми деталями. Имидж же – полная противоположность, он предельно конкретен и практичен, при его конст-

руировании отбирается только то, что нужно, все лишнее отбрасывается, конструкция имиджа только создает иллюзию целостности.

Образ имеет естественную природу, имидж же конструируется искусственно и целенаправленно с помощью целого комплекса специальных технологий.

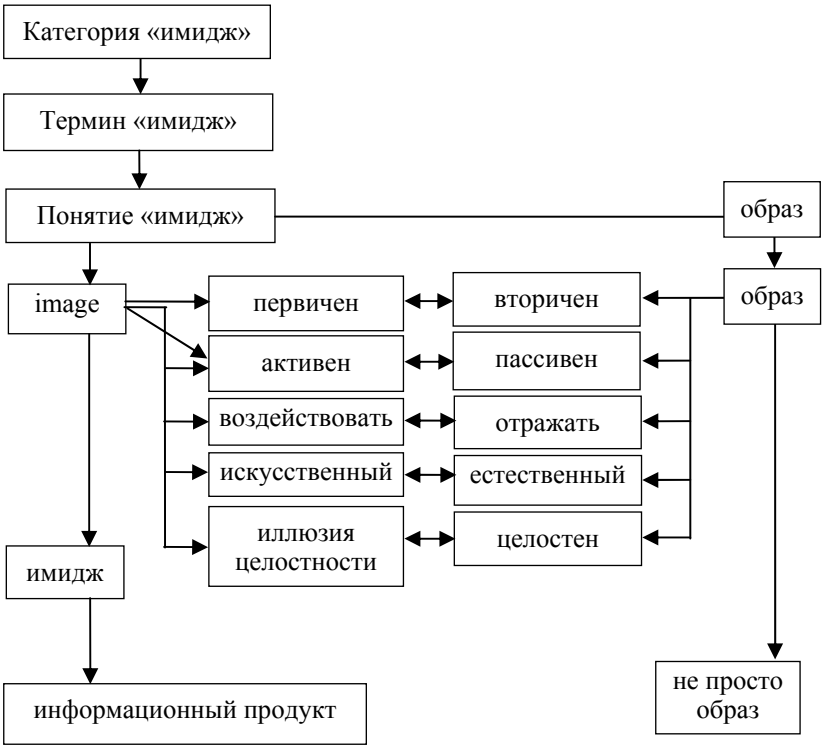
Таким образом, имидж сегодня – это не просто образ, основанный на эмоциональном восприятии, это полноценный информационный продукт, работа над которым должна опираться на объективные закономерности и процессы, тем самым все больше приближаясь к науке и удаляясь от искусства.

Ключевые слова статьи *образ* и *имидж* формируют вертикальные лексические ряды текста (*категория «имидж» – термин «имидж» – понятие «имидж» – имидж – image; понятие «образ» – образ – термин «образ»*). В первичном тексте между этими рядами устанавливаются логические связи и семантико-синтаксические отношения: отношения со- и противопоставления (*...«имидж» и «образ» – понятия, которые фигурируют в разных контекстах; понятия «имидж» и «образ» по своей семантике многозначны; термины «образ» и «имидж» не могут рассматриваться как синонимы; имидж, в отличие от образа...* и т.п.). Названные отношения поддержаны формирующимися в тексте чаще двучленными семантическими рядами с противительными отношениями, каждый компонент которых соотносится в свою очередь с детерминантом образ или имидж (*вторичен – первичен; пассивен – активен; аморфен – конкретен; имеет естественную природу – конструируется искусственно* и т.п.). Кроме того, между этими рядами возникают и отношения обусловленности (*основным при переводе английского слова image является понятие «образ»; через образ большинство авторов определяют имидж*), сопровождающиеся, однако, отрицательным авторизационным модусом. В целом лексико-деривационная структура текста может быть представлена графически (см. рис.).

По нашему мнению, ЛДС текста однозначно влияет на его понимание и задает основные параметры деривационного функционирования данного текста как исходного во множестве вторичных текстов.

Текст (без заголовка) предъявлялся студентам 1-го курса нефилологических специальностей Алтайского университета как учебный материал для самостоятельной работы на занятиях по культуре речи, таким образом, экспериментальный характер материала и работы в целом не подчеркивался. После соответствующей подготовки студенты получали задание озаглавить текст и составить к нему

краткую аннотацию. Всего было получено 55 работ. Мы здесь приведем лишь некоторые из них, либо типичные, либо показательные в том или ином отношении. В самом начале отдельным предложением будет указан подобранный студентом заголовок к тексту. Отметим, что мы позволили себе исправить в работах орфографические и пунктуационные ошибки, сохранив все остальные ошибки, недочеты и стилистические «особенности».



Деривационная структура текста

Четкая структура исходного текста, без сомнения, определила характер студенческих работ, большинство из которых демонстрировали однозначное понимание смысла, представленное с разной степенью конкретности:

«***Понятие “имидж”.*** *В тексте раскрывается содержание понятия “имидж” в рамках научного подхода, а также его отличие от содержания его синонима “образ”*»; «***Имидж и образ.*** *В данном тексте описывается понятие “имидж” с научной точки зрения. Автор разделяет понятия “имидж” и “образ”, опираясь на семантику слов, контекст использования, активность в плане воздействия, целостность и природу возникновения. Оба понятия имеют существенные различия. Опираясь на них, автор разграничивает исследуемые понятия, выделяя “имидж” как противоположность “образу”*».

Понимание общего смысла текста отразилось на подобранных студентами заголовках. Одна работа была не озаглавлена, одна получила отвлеченный заголовок *Магия нового мира*, но остальные заголовки опирались на основные семантические компоненты текста. Большинство из них (27) были связаны только с компонентом *имидж*, как основным в исходном тексте: *Что такое имидж?*; *Понятие* «*имидж*»; *Определение понятия* «*имидж*»; *Имидж как научный термин*; *Имидж сегодня*; *Теоретическое обоснование понятия* «*имидж*». Чуть меньшая, но все же значительная часть (25), была связана с двумя центральными понятиями, фиксируя отношения между ними: *Имидж и образ*; *Имидж в отличие от образа*; *Имидж – образ ли это?*; *Имидж как синоним образа и как его противоположность*; *Что общего и какие различия между имиджем и образом?*; *Взаимосвязь имиджа и образа*. И одна работа была озаглавлена *Искусственный образ*, что одновременно указывало и на основной предмет описания, и на ту систему его связей и отношений, которая выстраивается в тексте.

Как показывают заголовки, студенты уловили основной тип внутриструктурных отношений – отношения со- и противопоставления между вертикальными рядами с детерминантами *образ* и *имидж* – и передавали его. При этом они ориентировались либо только на детерминанты этих рядов:

«***Имидж сегодня.*** *В данном тексте автор рассматривает, анализирует, раскрывает понятие “имидж”, сравнивает с “образом”, разграничивает эти термины, давая определение “образа” и “имиджа”. Делает вывод, что имидж сегодня – это не просто образ, это полноценный информационный продукт*»; либо использовали и другие семантические ряды текста: «***Имидж – искусственный образ.*** *Понятие “имидж” часто ошибочно принимают за синоним слова “образ”. Однако эти два понятия не просто не являются синонимами, но и во многом противоположны. Имидж является первичным, часто человека подгоняют под имидж, а образ может быть создан только конкретным человеком, он вторичен.*

Имидж отражает лишь внешние черты человека – поведение, внешность и т.п., тогда как образ более многозначен. Образ естественен, имидж же искусственно и целенаправленно конструируется».

Основная трудность при работе с текстом была, на наш взгляд, связана с неумением студентов сжать анализируемый текст, поэтому многие аннотации получились чересчур развернутыми, например:

«***Что такое имидж?*** *Категория* "*имидж*" *является фундаментальным понятием целой системы наук. В переводе с английского понятие image означает* "*образ, изображение, подобие; изображать, создавать образ; представлять себя*". *Но, по мнению автора, термины* "*образ*" *и* "*имидж*" *не могут рассматриваться как синонимы. По отношению к образу можно выделить такие его характеристики, как вторичность, пассивность и историчность. Имидж часто первичен по отношению к своему объекту, более того, искомый объект может не существовать в реальности. Имидж тяготеет больше к внешнему облику человека, а образ не замкнут на внешней стороне индивидуума. Имидж сегодня – это не просто образ, основанный на эмоциональном восприятии, это полноценный информационный продукт*».

Среди полученных нами аннотаций были, конечно, и неудовлетворительные работы, но их оказалось всего 4 (менее 8%). Одна работа показала непонимание общего смысла текста; одна демонстрировала непонимание текста и не вполне соответствовала самому жанру аннотации, фиксируя субъективное отношение автора вторичного текста к предмету («*…с моей точки зрения, в целом имидж – это то, что человек из себя представляет…*»). И, наконец, две работы были расценены нами как результат абсолютного неумения выразить мысль. Как видим, в целом студенты успешно справились с аннотированием текста. Впоследствии они справлялись и с более сложными текстами, структуры которых не были настолько четкими, количество неудовлетворительных работ тоже не превышало 10%. Таким образом, анализ деривационной структуры может быть полезен как форма работы с текстом на уроке русского языка, в том числе и при подготовке к ЕГЭ.

Л.Н. Чернова

Эффективность приема сравнения при изучении рассказов В.М. Шукшина в школе

Видовая классификация сравнений, внутрипредметные и межпредметные связи

Abstract. In the article it is described the way to organize the effective work on the lessons and optional courses, devoted to creative works of V.M. Shukshin, using different kinds of comparisons.

Литература как учебный предмет, относясь к разряду важнейших мировоззренческих дисциплин, нуждается в последовательном, системном изучении, учитывающем внутренние диалогические связи историко-литературного процесса. Осуществление внутрипредметных и межпредметных связей в обучении невозможно без использования приема сравнения: «Сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы узнаем не иначе, как путем сравнения. Такое основное положение сравнения во всем процессе человеческого понимания указывает уже на то, что в дидактике сравнение должно быть основным приемом» [Ушинский 1948: 554].

Яркие образцы сравнения в школьном литературном анализе содержатся в работах ведущих ученых-методистов: В.В. Голубкова, М.А. Рыбниковой, Г.И. Беленького, О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана, Т.Ф. Курдюмовой, М.Г. Качурина, Т.Г. Браже, Л.В. Тодорова, В.Ф. Чертова и др.

Важной характеристикой сравнительного анализа в изучении литературы является его видовая классификация, представленная в работах Н.А. Кязимова, А.К. Киселева, С.А. Зинина. Эта классификация позволяет на уровне конкретного методического приема представить основные механизмы реализации внутрипредметных связей, опирающиеся на различные виды сопоставлений:

1. Внутритекстовые сопоставления:
   – сравнение образов героев;
   – сопоставление элементов композиции произведения (эпизодов, сцен, частей, описаний и т.п.);
   – соотношение эпиграфа и идейного звучания произведения;
   – стилистические сопоставления.

2. Межтекстовые сопоставления:
– сопоставление произведений одного или разных авторов по жанровым, проблемно-тематическим и иным признакам;
– сравнение произведения и его пародийного переложения;
– сравнение художественного образа и его мемуарного прототипа.

3. Интерпретационные сопоставления:
– различные критические интерпретации одного произведения;
– сравнение читательских оценок произведения и его персонажей;
– сопоставление биографий писателей применительно к проблеме творческих связей;
– сравнение живописных, графических, музыкальных и др. интерпретаций литературного произведения (см. об этом: [Зинин 2004]).

Одним из вариантов изучения рассказа В.М. Шукшина «Шире шаг, маэстро» может быть эвристическая беседа, предполагающая сравнение данного произведения с рассказом А.П. Чехова «Ионыч»:

1. Сравните содержание этих рассказов по следующим параметрам:
– главные герои, род их занятий;
– возраст героев;
– их жизненная позиция;
– отношение к своему делу;
– проведение свободного времени;
– любовь в жизни героев;
– отношение к природе;
– мечты героев;
– характеристика окружающей среды.

2. Сравните особенности поэтики рассказов А.П. Чехова и В.М. Шукшина, обращая внимание при этом на:
– название произведений;
– имена героев;
– речь автора и речь героев;
– роль диалогов и монологов;
– особенности описания человека, природы, интерьера;
– роль предметного окружения в жизни героев;
– способы выявления авторской позиции;
– трагикомизм ситуации.

3. Итоговые вопросы:
– Кто виноват в судьбе героев?

– Какой из рассказов ироничнее? Почему?

– Путь Старцева – это путь духовной деградации. А каков путь Солодовникова?

Продолжив сопоставление позиций разных авторов, можно предложить учащимся домашние задания, связанные с сопутствующим повторением русской литературы XIX в.:

– «Горе» А.П. Чехова и «Горе» В.М. Шукшина.

– «Жена мужа в Париж провожала» В.М. Шукшина и «Бесприданница» А.Н. Островского.

– «Сон Обломова» И.А. Гончарова и рассказы о детстве В.М. Шукшина.

В результате сравнения новых знаний с тем, что было пройдено раньше, происходит повторение, закрепление старого материала. При таком повторении старые знания рассматриваются под новым углом зрения, включаются в новые связи. Все это способствует углублению и упрочению знаний учащихся.

Вызывают интерес у школьников и такие сопоставительные задания:

– «Как соотносятся авторское слово и слово персонажей в рассказе В.М. Шукшина “Обида”»?

– «Сравните главных героев рассказов В.М. Шукшина “Мастер” и “Крепкий мужик”. Как содержание рассказов обобщается в их названиях?»

– «Сравните две критические интерпретации рассказа В.М. Шукшина “Крепкий мужик”. Чья позиция вам ближе?»

1. «*Шурыгин – явление сложное и неоднозначное. “Крепкий мужик” – определение, отнюдь не ироническое, а точное и хваткое… Побольше бы таких крепких мужиков на Руси. Смеем утверждать, что благодаря этой своей характеристике Шурыгин становится в один ряд с другими “крепкими мужиками” – Разиным, Иваном Расторгуевым, Прокудиным, Шукшиным*». [Черносвитов 1989: 79]

2. «*Беспощаден Шукшин к приспособленцам и бюрократам, рвачам и хапугам. В его прозе исследуется такая вечная категория культуры вообще и литературы в частности, как сатана (гад). Гад у Василия Шукшина – это вариант мещанина и агрессивного разрушителя (Шурыгин в рассказе “Крепкий мужик”)*». [Чапайкин 2008: 24]

Проведенная работа убеждает в том, что сравнение позволяет изучить материал на углубленном уровне, способствует более эффективному погружению в содержание и структуру учебного материала.

Библиографический список

1. Беляева Н.В., Иллюминарская А.Е. Литература. 10 класс. Поурочные разработки. М., 2008.
2. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. М., 2004.
3. Ушинский К.Д. Первые уроки логики // Собр. соч. в 6 т. Т. 4. М ; Л., 1948. С. 554–578.
4. Черносвитов Е.В. Пройти по краю. Василий Шукшин: мысли о жизни, смерти и бессмертии. М., 1989.
5. Чапайкин И.В. Русская литература последней трети XX века. Методические указания и контрольные задания. М., 2008.

Сведения об авторах

Беляев Дмитрий Дмитриевич, доктор филологических наук, профессор Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого.
Бондарева Вероника Валерьевна, студентка III курса филологического факультета Российского университета дружбы народов.
Булохов Виктор Яковлевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.
Вальбрит Людмила Карловна, старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы Алтайского государственного университета (Барнаул).
Габышева Луиза Львовна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и риторики Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова (Якутск).
Григорьева Татьяна Михайловна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Сибирского федерального университета (Красноярск).
Грищенко Наталия Анатольевна, старший преподаватель кафедры делового иностранного языка Сибирского федерального университета (Красноярск).
Ершова Евгения Олеговна, старший преподаватель кафедры делового иностранного языка Сибирского федерального университета (Красноярск).
Иванова-Лукьянова Галина Николаевна, доктор филологических наук, профессор Московского государственного лингвистического университета.
Каверина Валерия Витальевна, доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.
Кошелева Любовь Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры филологического образования АКИПКРО (Барнаул).
Крайник Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник учебно-методического управления Алтайской государственной педагогической академии (Барнаул).
Красильникова Елена Васильевна, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН (Москва).
Кузьмина Светлана Максимовна, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН (Москва).
Куляпин Александр Иванович, доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Алтайского государственного университета (Барнаул).

Леонова Жанна Викторовна, старший преподаватель кафедры современного русского языка и методики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Логинова Инесса Михайловна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов (Москва).

Науменко Светлана Васильевна, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой русского языка филиала Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Канск).

Обласова Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, докторант академической кафедры теории и методологии педагогических исследований Тюменского государственного университета.

Осипов Борис Иванович, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского.

Парубченко Любовь Борисовна, доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и речевой коммуникации Алтайского государственного университета (Барнаул).

Перфильева Наталия Петровна, доктор филологических наук, профессор кафедры современного языка Новосибирского государственного педагогического университета.

Позднякова Анна Александровна, аспирант кафедры современного русского языка и речевой коммуникации Алтайского государственного университета (Барнаул).

Попова Лилия Анатольевна, учитель школы-гимназии 123 (Барнаул).

Рассоха Ольга Павловна, учитель школы-гимназии 79 (Барнаул).

Сенюшкина Татьяна Васильевна, учитель школы-гимназии «Сигма» (Барнаул).

Скубач Ольга Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Алтайского государственного университета (Барнаул).

Трофимова Елена Борисовна, доктор филологических наук, профессор кафедры восточных языков Алтайской государственной академии образования (Бийск).

Трубникова Юлия Витольдовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и речевой коммуникации Алтайского государственного университета (Барнаул).

Цумарев Алексей Эдуардович, кандидат филологических наук, научный сотрудник Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН (Москва).

Чернова Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, учитель школы-гимназии 42 (Барнаул).

Шкуропацкая Марина Геннадиевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Алтайской государственной академии образования (Бийск).

Научное издание

ЛИНГВИСТИКА И ШКОЛА–IV

К 90-летию со дня рождения Михаила Викторовича Панова (1920–2001)

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
1–3 ноября 2010 г.

Подготовка оригинал-макета
Т.И. Котикова, *З.К. Васильева*

Изд. лиц. ЛР №020261 от 14.01.1997 г.
Подписано в печать 23.05.2011 г. Формат 60×84 $^{1}/_{16}$.
Гарнитура Times NR. Бумага офсетная. Печать Riso.
Уч.-изд. л. 11,26. Тираж 100 экз. Заказ 65.

Типлграфия Алтайского государственного университета
656049, Барнаул, ул. Димитрова, 66