



ТЕМА ВОЙНЫ

Судьба человека и Сашка

В сентябре — декабре 2014 года я в двух одинадцатых классах вёл еженедельный (по два урока) семинар по литературе Великой Отечественной войны. Вёл на основе советской литературы: трезво относился к нашему советскому прошлому, я не принадлежу к тем, кто считает, что в той жизни не было подлинных ценностей.

В 2015 году мы отмечаем семидесятилетие Победы. И в этом же году мои ученики окончат школу. Я окончил школу в 1948 году. Отнимая 70 лет, получаю год 1878-й. Народовольцы ещё не убили царя Александра II. Ещё не написаны «Воскресение» и «Братья Карамазовы». Это что-то очень далёкое. И я не мог не думать о том, что такое семьдесят лет назад для моих учеников.

Что для меня самого военные воспоминания? Это не знания, а чувства и переживания прежде всего. Ночь на пароходе, который вёз нас, детей без родителей, в эвакуацию по Волге, когда я проснулся от страшного крика и вышел на палубу; на пароход сажали призывных по мобилизации, и родные провожали ещё живых, как провожают мёртвых. Это детский дом в Вольске, наши старшеклассники, которые тоже уходили на войну. Это был 1941 год. Им было восемнадцать, 1923 года рождения. Из всех, кто был на фронте 1923 года рождения, уцелело 3%.

Те из освобождённых из плена, кто ещё мог воевать, как Андрей Соколов, вновь были призваны в армию. Тот, кто уже не был способен, был отпущен домой. А вот 293 с лишним тысячи были осуждены «за сотрудничество с противником». Об этой трагедии сказал Твардовский:

*И до конца в живых изведая
Тот крестный путь, полуживым —
Из плена в плен — под гром победы
С клеймом проследовать двойным.*

Рассказ Шолохова был одним из первых реабилитировавших советского военнопленного. Тут надо учитывать, что он был напечатан в номере газеты «Правда» от 31 декабря 1956 года и в номере от 1 января за 1957 год. А «Правда» была главной официальной газетой Советского Союза. Не знаю, каков был тираж газеты с рассказом Шолохова, но в 1975 году он был более 10 миллионов экземпляров. Рассказ прочла вся страна. Шолохов получил огромное количество писем.

В те же годы вышли книги Сергея Смирнова «Крепость на границе», «Брестская крепость». «В поисках героев Брестской крепости». Им предшествовали многие выступления писателя по радио и телевидению.



Кадр из фильма «Иваново детство». Фотография: «Благодаря о солдате»

Но и после войны я жил, работал среди тех, кто прошёл войну. Однажды мы шли на байдарках по Угре. Остановились у высокого песчаного берега реки. Я взобрался наверх, посмотрел, есть ли место для палаток. Взобрался и оцепенел: ни одного живого клочка леса — только окопы, ходы, всё перерытая земля. Потом увижу эти места под Юхновым в романе Константина Симонова «Живые и мёртвые»...

Я буду приводить много цитат из написанного литературоведами, писателями. И потому, что у современного учителя — а я не могу не думать о нём — нет тех книг, которые есть у меня. Но прежде всего я читаю, а многое и диктую в тетради не для заучивания учебного материала, а чтобы показать глубину мысли, тонкость в передаче переживания, выразительность русского слова. Для меня очень важно и то, что сказано, но особенно — как это сделано.

Понять смысл и значение рассказа Михаила Шолохова «Судьба человека», не зная о трагической судьбе советских военнопленных, невозможно. С этой исторической темой и начинаю. По данным Министерства обороны, 5 734 528 красноармейцев и командиров, включая и генералов, попали в плен. Особенно много их было в первый год войны.

Вот передо мной таблица «Смертность в гитлеровском плену военнопленных разных стран». Американские военнопленные — 2% от числа находившихся в плену. Польские — 4%. Более сорока лет назад приехал в Москву варшавский профессор пан Ляуш. Он занимался методикой преподавания литературы, читал и мои работы и, позвонив мне, попросил о встрече. Я пригласил его к себе домой. Рассказывая о себе, он начал говорить о том, как после поражения польской армии в 1939 году он, офицер этой армии, попал в немецкий плен. Увидев, как я болезненно отреагировал на слово «плен», он сказал: «Что вы, наш плен ничего общего не имел с тем, через который прошли ваши солдаты и офицеры. Нас мучило только одно: полное безделье. Нам не разрешали даже чистить картошку — это делали солдаты». А теперь о смертности советских пленных. У меня две цифры из разных источников: 57% от числа находившихся в плену и 63,5%.

Смирнов рассказывал о защитниках Брестской крепости и судьбе тех из них, кто оказался в плену. Рассказ Шолохова, книги и выступления Смирнова были больше чем литературой, — они были событиями гражданской жизни нашего общества.

Рассказ «Судьба человека» входит в школьную программу, и о нашем занятии я подробно говорить не буду: здесь всё опиралось на знакомое. А затем мы с ребятами обратились к повести Вячеслава Кондратьева «Сашка».

Первая повесть Вячеслава Кондратьева «Сашка» была опубликована в 1979 году в журнале «Дружба народов». Автору было тогда 59 лет. Я в истории русской литературы не знаю другого такого позднего писательского дебюта. А в 1942 году Кондратьев воевал под Ржевом. Ему, как и его ровеснику, герою повести, было 22 года.

Что же происходило под Ржевом? 14 октября 1941 года его захватили немцы. 19 декабря Гитлер объявил себя главнокомандующим сухопутными войсками. А 3 января он отдал приказ, в котором потребовал от своих отступающих армий: «Цепляться за каждый населённый пункт, обороняться до последнего солдата, до последней гранаты. Каждый населённый пункт должен быть превращён в опорный пункт. Сдачу его не допускать ни при каких обстоятельствах, даже если он обойдён противником».

Ржев был обойдён нашими войсками и с севера, и даже с запада, но бои за него длились 14 месяцев. Вадим Кожин пишет, что под Ржевом погибли 350 000 наших. Ржевские краеведы издали русский перевод книги генерала Гроссмана, который воевал в Ржеве. В предисловии к этой книге они пишут, что в трёх стратегических операциях под Ржевом советские войска потеряли 1 109 149 солдат и офицеров. Почему наша армия вела эти кровавые бои? Борис Соколов писал: «Советские войска скомывали основные силы группы армий «Центр» и не позволили немцам перебросить дополнительные силы на Кавказ и под Сталинград, где решалась судьба кампании».

Окончание на стр. 3

ПРАВИЛА ИГРЫ

Сочинение: как, зачем, для кого

В Иванове прошёл круглый стол учителей города и области — вероятно, один из многих, имеющих место в пределах нашего Отечества. Учителя и методисты — словесники, историки, обществоведы — сошлись для того, чтобы «сверить часы»: понять, чего они ожидают от учащихся и друг от друга. Общая неуверенность вполне выразилась в словах учителя И.В. Жуковой: «Когда мы ощущали раньше, что нам нужно будет писать сочинение, и так писать, чтобы потом тебе не стыдно было читать, что ты семь лет работала в этом классе, — тогда мы, конечно, относились трепетно, кропотливо шла работа. А сейчас... ведь это было не сочинение по литературе».

Учителя называли себя «государевыми людьми», готовыми «выполнять госзаказ», но не лежит у них сердце к заказу, суть которого непонятна. Раз за разом на ивановском круглом столе, так или иначе перефразированный, звучал вопрос: зачем возвращается сочинение? Присутствующие вспоминали картины прошлого: московский круглый стол о сочинении, которое «готовились отменить, потому что оно потеряло смысл». Уже тогда были те, кто предупреждал о последствиях отмены. И вот сегодня учителя поставлены перед фактом возвращения сочинения — но это уже не только сочинение по литературе. Теперь эту форму работы предполагают применять и в истории, и в обществознании. «Мы, учителя, разные, а ребёнок у нас один. Мы должны точно знать, что требуется в других уроках», — говорили собравшиеся.

Прежде такая форма работы в обществоведческих дисциплинах называлась «эссе». Ученику следовало объяснить, что хотел сказать автор той цитаты, которую он избрал в качестве темы для эссе, а также согласиться с ним или не согласиться. Для примера, вот они, спускавшиеся темы: «Именно ценность служит основой и фундаментом каждой культуры» (Питирим Сорокин), «Результатом бизнеса является удовлетворённый клиент, внутри предприятия существуют лишь затраты» (Питер Друкер), «Первичным по природе является государство по сравнению с семьёй и каждым из нас, ведь необходимо, чтобы целое предшествовало части» (Аристотель). Учащий-

ся должен был ориентироваться в терминологии и доказать свою точку зрения. На деле же детям письменно выражать свои мысли было очень непросто: здесь нет возможности объясниться с учителем напрямую, поправить себя.

В целом ивановские учителя-обществоведы (выступление методиста М.В. Надельштейль) признали эссе неудавшимся экспериментом, который не по силам ученику, не писавшему сочинений по литературе, тому, чью способность формулировать мысли не развивали уже с пятого класса. В мини-сочинении, которое пришло на смену эссе, можно опираться на литературные произведения, привлекать свой опыт. С другой стороны, поменялись критерии: собственная позиция учащегося уже не нужна. Теперь учителя-обществоведы понимают свою работу как подготовку к сочинению-рассуждению с элементами доказательства. С другой стороны, они сетуют на то, что после разрешения приводить литературные аргументы «схватились за голову». Потому что большинство произведений не читали или не помнят: «То, что читают дети и приводят нам в пример, нам часто попросту не известно. Приходится верить на слово».

Из других недостатков нынешней работы учителя отметили неопределённую протяжённость сочинения и его формальность: «Приводится развёрнутая цитата, а потом ученик пишет: «Я согласен с этим утверждением». Их смущает, что учителю не позволяет перед началом экзамена прокомментировать темы сочинения, что было бы, по их мнению, отнюдь не подсказкой, а именно пояснением и направлением рассуждений в разумное русло.

Но больше всего учителей — словесников и обществоведов — корбит нынешняя прагматичность оценки сочинения, прямая нацеленность на баллы. Впрочем, некоторые из них считают, что этого зла уже не избежать; такую точку зрения выразил учитель лицея «Гармония» С.А. Милованов: «Нельзя бороться со стихийным бедствием... Коллеги, простите, но дети не очень должны заботиться о том, что вы читаете, у них решается судьба и для них баллы важнее. Я говорю своим детям давно и не стесняюсь: пока мы с вами учимся — творите, что хотите. Но когда у нас подходит ЕГЭ, мы бу-

дем готовиться к экзамену... На мой взгляд, это вообще не сочинение, а моделирование текста по заданным параметрам и определённом алгоритму. Дата проведения мне кажется разумной, потому что она разделяет подготовку к сочинению и подготовку к ЕГЭ. А иначе учителя всё равно готовили бы к ЕГЭ — психология у нас такая».

Некоторые из присутствующих с вышесказанным согласились, но нельзя не отметить, что само согласие на различии «тут мы готовим к ЕГЭ, а тут не к ЕГЭ» подтверждает, что такое двоемыслие существует и несходство в формах подготовки весьма заметно. Так всё же: сочинение — творческая работа, пробуждающая мысли и чувства, или моделирование по заданным параметрам? Ответить на этот вопрос тем более важно, что сочинение засчитывается при поступлении в вуз: за него могут присчитать к ЕГЭ до двадцати баллов — это очень много. А единой системы оценки в школах и вузах ныне не существует. Так, оригинальность в вузах могут считать ценным критерием, но в школах такого критерия нет.

Учителя-словесники отмечали: когда вернули сочинение, они обрадовались, что теперь будут учить детей понимать текст. Но выяснилось: сочинение не должно основываться непременно на литературе. Допустимо ребёнку, который хорошо ориентируется в иных дисциплинах, приводить примеры из химии, биологии. Больше всего словесники боятся, что в сочинении «не по литературе, а с опорой на литературный материал» классические тексты растащат на цитаты-аргументы, без понимания произведения в его целостности и сложности, — клиповое мышление, о котором столько говорят, таким образом только усугубляется.

Школе спустили новую форму итоговой аттестации, которую многие ждали, на которую надеялись. Но есть ли понимание, что именно с её помощью хотели проверить и чему поощряли научить? Пока что этот вопрос остаётся открытым — не только в Ивановской области, но и по всей стране.

ТАТЬЯНА ШАБАЕВА

А что думаете вы? Если вы работаете в школе или вузе — поделитесь своими размышлениями со «Словесником».

БОЛЬШАЯ МАЛАЯ ЛИТЕРАТУРА

Отправление от станции «Дно»

Иосиф Иванович Пальсон написал несколько методичек по обучению грамоте, которые пользовались в XIX веке феерическим успехом. Но особенно популярно в России было его пособие для народных училищ «Книга для чтения и практического упражнения в русском языке». По этой книге постигли азы мировой литературы несколько поколений русских детей. Иосиф Иванович пропагандировал звуковой аналитический метод обучения и был сторонником «объяснительного» чтения, которое до него разработал и применил К.Д. Ушинский.

К чему мы вспомнили о выдающемся педагоге XIX века, сыне выходцев из Швеции? А вот к чему. В рассказе Л.Н. Толстого «Хозяин и работник» Петруха, сын хозяина двора, куда заехал заблудившийся герой, постоянно цитирует «Книгу для чтения». Стихотворение Пушкина, пришедшее как нельзя кстати по погоде, Петруха декламирует следующим образом: «Буря с мглою небо скроет, вихри снежные крутят, аж как зверь она завит, аж заплачет, как дитё». Толстой вовсе не насмехается над Петрухой: коллизия «Хозяина и работника» для этого слишком серьёзна. Странно было бы, если б герой завернул описание метели из «Капитанской дочки». А

вот фрагмент лирического стихотворения — идеальная единица цитирования по ассоциации, хотя Петруха курс «объяснительного» чтения явно не прошёл, и смысл стихов ускользает от него. Зато он прекрасно уловил ритм и главный пушкинский образ, на котором и построен весь рассказ.

Этим толстовский Петруха отличается от гоголевского Петрушки, который читал ради самого процесса. Персонаж «Хозяина и работника», научившись вызывать из памяти подходящий к случаю образ, непременно научится и самостоятельно генерировать сложные ассоциации. И тогда уж развитое с помощью стихов воображение будет действовать на опережение. Знал бы Толстой, «не любивший стихов», что наступят времена, когда стихи вообще исчезнут из речевого обихода и стихопишущие смогут рассчитывать на внимание лишь себе подобных...

Я ещё застала эпоху, когда в грузинском селе или в узбекском кишлаке зал хором скандировал за выступавшим поэтом его строки. Я помню в скудных мебелированных русских избах полки с дешёвыми однотомниками классической литературы, где Пушкин, Лермонтов и Некрасов были зачитаны до тех же дыр, что Гоголь или Лесков. В моей юности не

знали наизусть километры поэтов, скажем, Серебряного века было страшным позором. Сегодня с точки зрения литературных ассоциаций позиции поколений практически сравнялись. Литературно неимущие родители воспитывают нечитающих детей, которых учат малочитающие учителя. Отчасти это обстоятельство объясняет экономится время на преодоление межпоколенческого разрыва («я в твои годы...»). Как в знаменитом некогда стихотворении Маршак «Багаж», «на станции «Дно» потеряна за минувшие десятилетия не «место одно», а вся кладь, которую «дама сдавала в багаж» при посадке.

Начинать всем придётся практически с нуля. Однако авторитет старшего строится не только на превосходстве, но и на лабильности. Это знают все, кто вместе с ребёнком обучался плавать или ездить на велосипеде. Все, кто заодно с отпрысками впервые увидел Петербург или даже Париж. Это не мешает, а, напротив, только способствует взаимной радости узнавания. Но — резонный вопрос: с чего начинать возвращение «багажа»? Что применить в качестве «багажной квитанции»? Мне представляется, разумнее всего начать с поэзии. Ведь литература в школе, хотя и перестала быть системообразующим предметом, всё же осталась одним из последних бастионов чтения и постижения художественного, в том числе и поэтического, текста. В новых условиях, когда дети не готовы к этому постижению, когда у них в качестве читателей почти нет «прошлого», классическую литературу они в основном усваивают по дайджестам, а учителя-словесники просто не имеют возможности приносить паульсоновские «объяснялки». Самоучитель В. Фединной по специальности методике объяснительного и литературного чтения адресован дефектологам и имеет подзаголовок «олигофренопедагогика». Симпатично!

Читать нынешнему ученику непросто, трудно, пересказывать, а тем более комментировать насилием прочитанную выжимку — нелегко. Литература — предмет, некогда любимый, — становится одним из самых проблемных. Поэзия, хоть как-то присутствуя на уроке, в большинстве случаев не попадает, что называется, «в плоть и кровь» учеников и не вызывает у них никаких эмоций, кроме недоумения. А между тем стихи могут стать органической частью любого урока и помочь преподавателю в преодолении многих проблем, кажущихся ныне непреодолимыми.

Окончание на стр. 2

РУССКИЙ ДИКТАНТ

«Словесник» продолжает публикацию диктантов по произведениям писателей – мастеров русского слова. В основу сегодняшнего положен отрывок из рассказа Валентина Григорьевича Распутина «В тайге, над Байкалом».

Тропа

Бессчётное число раз переходили они речку с берега на берег, поднимаясь навстречу ей по распадку, то прыгая по камням, то перебираясь по упавшим попереёк лесинам, то вброд, а то перешагивая в узких глубоких горловинах, в которых локотала тёмная вода. Тропа на белых, как будто высушенных, камнях тёрлась, не оставалось, сколько ни осматривалась Саяна, никакая мало-мальской приметой, по дядя Митяй словно бы видел её поверху и точно выходил на её продолжение. Они долго шли то по крутому откосу, то по узкому прижиму рядом со скалой, то по высокой, выше человеческого роста, траве в заболоченных низинах. Но затем тропа, давая отдохнуть, забирала в лес, становилась сухой и широкой, шагу ничего не мешало, и идти по ней было одно удовольствие.

И вот тайга. Стоит тихая и смурная. Уже и проснувшись, вступив в день, она, казалось, безвольно дремлет в ожидании каких-то перемен. Про небо в густой белой мути нельзя сказать, низко оно или высоко, из него словно вынули плот, и осталась одна бездонная, глухая пустота*.

* Допустимо: Про небо в густой белой мути нельзя сказать, низко оно или высоко, из него словно вынули плот, и осталась одна бездонная, глухая пустота.

ПОЯСНЕНИЕ СОСТАВИТЕЛЯ

Пунктуационные особенности диктанта определены исходным текстом: изобразительный характер повествования предполагает использование рядов однородных членов, сравнительных оборотов, распространённых определений, уточняющих членов предложения; повествовательная канва рассказа актуализирует употребление обстоятельственных компонентов, в том числе деепричастных. Введённая в диктант пунктуация сложного предложения связана с оформлением бессоюзных конструкций, сложносочинённых предложений и сложноподчинённых предложений с однородным соподчинением придаточных.

Существенная трансформация авторского текста связана со стремлением включить в проверку правописание личных окончаний глаголов; сложные случаи разграничения наречий и предложно-падежных форм существительных; слитное-раздельное написание частицы *не*; правописание *н-ни* в разных частях речи, в том числе в спорном случае орфографического оформления, претерпевшем изменение в последние годы (выбор примера – *считанные минуты* – обусловлен его употребительностью и регулярностью затруднений в написании).

Наталья КИРИЛЛОВА

ТЕМА ВОЙНЫ

Судьба человека и Сашка

Окончание. Начало на стр. 1

Уже упомянутый немецкий генерал Гроссман говорит в своих мемуарах, что подо Ржевом находилась примерно шестая часть всех дивизий Восточного фронта. Зная это, я лучше понимаю слова Константина Симонова, сказавшего, что «Сашка» – это повесть о человеке, который оказался «в самое трудное время и на самой трудной должности – солдатской».

Два имени собственных: Андрей Соколов и Сашка. В чём различие между ними? Одиннадцатиклассники говорят о стилистическом различии этих слов. Сашка – это как-то по-своински, по-панбратски – и вместе с тем это сказано с симпатией. Андрей Соколов – это строго. Ну, и возраст у них разный. Андрей Соколов – ровесник века, в первое послевоенное лето ему 46 лет. У него семья, дети, большая жизненная опыт за плечами. Сашке 23 года. Он только входит в жизнь, и мы видим, как он формируется как солдат и как человек.

А теперь вопрос потруднее. Чем отличается повесть «Сашка» от рассказа «Судьба человека» по интонации, стилю, манере изображения жизни? Будем размышлять вместе. Вот финальный аккорд «Судьбы человека»: «И хотелось бы думать, что этот русский человек, человек нестигаемой воли, выдохнул и около отцовского плеча вырастет тот, который, повзрослев, сможет всё вытерпеть на своём пути, если к этому позовёт его родина». И этот финал, и весь рассказ отличается высокой нотой – это близко к тому, что в музыке называют «форте»: сильно, громко, в полную силу звука.

А вот эпизод из повести «Сашка». Сашка ползёт к убитому немцу, чтобы снять с него валенки для своего ротного. «До взорка добрался он быстро, не очень таясь, и до берёзы, а вот тут незадача... Расстояние в два пальца на местности в тридцать метров обернулось, и ни кустика, ни ямки какой – чистое поле. Как бы немца не засёк! Здесь уж на пузе придётся ползком...» Очень хорошо про это сказал Александр Коган, критик, литературовед, фронтовик: о поступке Сашки «рассказано сдержанно, прозрачно, «по-домашнему». И тонкий критик Игорь Дедков написал, что в «Сашке» показан «трагический прозаизм войны».

Мы подошли к трудному вопросу. Кондратьева сперва не печатали: говорили, что всё это дегероизация. И я, когда прочёл его повесть, отдал журнал с ней нашему воен-

ному, прошедшему всю войну. Через некоторое время он мне вернул журнал, сказав неодобрительно: «Дегероизация». Что же означает это слово с латинской приставкой? Дегероизация – изображение войны в негероическом виде и, по существу, отрицание героизма.

Уже в 90-е годы, обратившись на уроках в десятых классах к повести «Сашка», я попросил ребят за десять минут написать, что бы они ответили на такое обвинение. Всё сказанное ими можно объединить в три группы ответов. Первая: «Нельзя писать только о подвигах, нужно и о военном быте»; «Пусть в повести нет героизма, но зато в ней показано, как всё было на самом деле». То есть десятиклассники защищают повесть Кондратьева, но исходят из того, что темы подвига и героизма в ней всё-таки нет. Другие были убеждены в том, что Сашка действительно совершил подвиг – но «маленький». И лишь немногие приближались к пониманию, что в повести Кондратьева просто иная поэтика изображения героического.

И вот в конце октября 2014 года я спрашиваю учеников своих двух одиннадцатых классов, как бы они ответили на обвинение Кондратьева в дегероизации изображения войны. И все говорили одно: конечно, это повесть о подвиге, просто он изображён по-другому. Тут мы переходим к довольно простому домашнему заданию: я попросил каждого выбрать какой-нибудь эпизод из повести, который им почему-то оказался ближе, и кратко пересказать его. Естественно, вспомнили (об этом шла речь на уроке) тот эпизод, где Сашка полз, чтобы снять с убитого немца валенки для своего ротного. И про то, как Сашка взял на себя вину лейтенанта Володьки, швырнувшего тарелкой в майора, который в госпитале непотребно отчитывал их: с него, солдата, что взять – а лейтенанта особист прижал бы сразу.

Вспомнили и про главный эпизод повести – историю с пленным немцем, которого не может Сашка, выполняя приказ, пустить в расход. Ведь написано было в листовке: «обеспечена жизнь и возвращение на родину после войны». И он, Сашка, ведь обещал немцу жизнь. Для тех, кто спалил деревню, – «вот поджигатели! Этих стреляй бы Сашка безжалостно, коли бы попался, а как в безоружного? Как?»

Обратили внимание и на то, как, услышав в лесу стоны тяжело раненого, Сашка обещал ему приехать из санзвода санитаров и даже начертил штыком глубокую стрелку и написал «раненый», а потом,

СОБЕСЕДНИК



– Лев Феодосиевич, теперь часто приходится слышать такое утверждение: «Язык всё отрегулирует сам, не надо вмешиваться». Причём это говорят не только простые граждане, которые в любом случае мало что могли бы сделать для регулирования, но и учёные-лингвисты. Каково ваше мнение по этому поводу?

– В известной степени они правы. Дело в том, что в лингвистической науке строго разграничиваются понятия «язык» и «речь». Язык понимается как объективная система, которая не зависит от отдельных индивидов. Речь же – это всё то, что мы говорим и пишем, это проявление языка. Именно к речи относятся все те процессы, которые тревожат общественность. Это, конечно, неумеренное и необоснованное употребление заимствованной лексики, главным образом англицизмов. Доходит до того, что заимствования проникают в междометия: страшно смотреть, когда развесёлые экранные девицы, закатывая глаза, томно восклицают: «вау!» Это и расширение сферы употребления просторечной, в том числе обсценной лексики, которая раньше называлась иногда непечатной или нецензурной и которая ныне ни той, ни другой не является: никакая цензура к ней не применяется, и печатается она весьма свободно. И звучит с телевизионных экранов и с театральных подмостков этакое крепкое слово, пополняя словарный запас нашего подростка.

Самое обидное, проводниками всего этого речевого хлама, а также многочисленных и разнообразных ошибок становятся средства массовой информации, которые когда-то служили проводниками речевой культуры. Я помню образцовую дикторскую речь Анны Шиловой и Анны Шатиловой, которые, кстати, окончили наш факультет. Речь же современных телеведущих изобилует ошибками самого разного характера. Непредолиму для многих из них трудность представляют, например, падежные формы сложных числительных. Очень редко удаётся услышать правильную форму родительного падежа слова *пятсот* (*пятисот*), почти всегда слышишь *пятиста*. В бегущей строке, кроме прочих, встречаются, и довольно часто, орфографические ошибки. Задевает внимание

– Языковая норма – в каких отношениях она находится с культурными, ценностными нормами общества?

– Все эти нормы определяют поведение человека в обществе, отражают особенности его социализации, его уровень образования, профессию, принадлеж-

Студенты не стали хуже

В апреле исполнилось семьдесят пять лет Льву Феодосиевичу КОПОСОВУ – выдающемуся учёному-лингвисту, доктору филологических наук, академику Международной педагогической академии. Мы беседуем о процессах, которые произошли в языке и в образовании за те более чем сорок лет, что Лев Феодосиевич работает в Московском государственном областном университете.

– Что касается абитуриентов, то они, как и прежде, нацелены на изучение литературы. На вопрос о том, почему они идут на филологический факультет, большинство отвечает: «Я люблю литературу». Правда, после первых же языковедческих курсов многие, не теряя интереса к литературе, переходят на сторону лингвистики.

Часто приходится слышать, что современные студенты значительно хуже тех, что были в прежние годы, они не интересуются учёбой, главная, а иногда единственная их цель – получить диплом. По отношению к нашим студентам-филологам этого сказать нельзя. Ничего не изменилось в течение последних десятилетий: ни стремление к знаниям, ни желание реализовать свои творческие способности, ни нравственные ориентиры.

В последние десятилетия наш факультет, несмотря на бесконечную смену стандартов образования, делал всё возможное, чтобы сохранить то лучшее, что было достигнуто в прежние годы. С другой стороны, мы, учитывая развитие филологической науки, вводили новые дисциплины, искали новые формы работы со студентами и школьниками.

Так, большое внимание коллектив нашего факультета уделяет работе с одарёнными школьниками Подмосковья. Очень важная роль в деле принадлежит Школе юного филолога, функционирующей в разных городах Московской области.

Для развития интереса к русскому языку огромное значение имеют олимпиады. Они способствуют расширению лингвистического кругозора учащихся, сознательному подходу к языковым фактам, пониманию богатейших выразительных и изобразительных возможностей русского слова, русского языка. На базе факультета русской филологии МГОУ было организовано и проведено 16 олимпиад школьников Подмосковья.

Задания, составляемые для всех этапов олимпиады, ориентируются в основном на содержание школьных программ по русскому языку, а в некоторых случаях предусматривают знакомство с дополнительной литературой, с лингвистическими словарями, а также учитывают общий уровень гуманитарной подготовки учащегося, его способность

– Что касается абитуриентов, то они, как и прежде, нацелены на изучение литературы. На вопрос о том, почему они идут на филологический факультет, большинство отвечает: «Я люблю литературу». Правда, после первых же языковедческих курсов многие, не теряя интереса к литературе, переходят на сторону лингвистики.

Часто приходится слышать, что современные студенты значительно хуже тех, что были в прежние годы, они не интересуются учёбой, главная, а иногда единственная их цель – получить диплом. По отношению к нашим студентам-филологам этого сказать нельзя. Ничего не изменилось в течение последних десятилетий: ни стремление к знаниям, ни желание реализовать свои творческие способности, ни нравственные ориентиры.

В последние десятилетия наш факультет, несмотря на бесконечную смену стандартов образования, делал всё возможное, чтобы сохранить то лучшее, что было достигнуто в прежние годы. С другой стороны, мы, учитывая развитие филологической науки, вводили новые дисциплины, искали новые формы работы со студентами и школьниками.

Так, большое внимание коллектив нашего факультета уделяет работе с одарёнными школьниками Подмосковья. Очень важная роль в деле принадлежит Школе юного филолога, функционирующей в разных городах Московской области.

Для развития интереса к русскому языку огромное значение имеют олимпиады. Они способствуют расширению лингвистического кругозора учащихся, сознательному подходу к языковым фактам, пониманию богатейших выразительных и изобразительных возможностей русского слова, русского языка. На базе факультета русской филологии МГОУ было организовано и проведено 16 олимпиад школьников Подмосковья.

Задания, составляемые для всех этапов олимпиады, ориентируются в основном на содержание школьных программ по русскому языку, а в некоторых случаях предусматривают знакомство с дополнительной литературой, с лингвистическими словарями, а также учитывают общий уровень гуманитарной подготовки учащегося, его способность

– Языковая норма – в каких отношениях она находится с культурными, ценностными нормами общества?

– Все эти нормы определяют поведение человека в обществе, отражают особенности его социализации, его уровень образования, профессию, принадлеж-

ности к той или иной социальной группе, отношение к людям, оценку со стороны других членов общества. Речевая культура – неотъемлемая составляющая общей культуры человека.

– Что касается абитуриентов, то они, как и прежде, нацелены на изучение литературы. На вопрос о том, почему они идут на филологический факультет, большинство отвечает: «Я люблю литературу». Правда, после первых же языковедческих курсов многие, не теряя интереса к литературе, переходят на сторону лингвистики.

Часто приходится слышать, что современные студенты значительно хуже тех, что были в прежние годы, они не интересуются учёбой, главная, а иногда единственная их цель – получить диплом. По отношению к нашим студентам-филологам этого сказать нельзя. Ничего не изменилось в течение последних десятилетий: ни стремление к знаниям, ни желание реализовать свои творческие способности, ни нравственные ориентиры.

ности к той или иной социальной группе, отношение к людям, оценку со стороны других членов общества. Речевая культура – неотъемлемая составляющая общей культуры человека.

– Вы много лет работаете в университете, занимаетесь русской филологией. Какие перемены вам заметны – и в целях преподавания, и в том, на что нацелены абитуриенты?

– Что касается абитуриентов, то они, как и прежде, нацелены на изучение литературы. На вопрос о том, почему они идут на филологический факультет, большинство отвечает: «Я люблю литературу». Правда, после первых же языковедческих курсов многие, не теряя интереса к литературе, переходят на сторону лингвистики.

Часто приходится слышать, что современные студенты значительно хуже тех, что были в прежние годы, они не интересуются учёбой, главная, а иногда единственная их цель – получить диплом. По отношению к нашим студентам-филологам этого сказать нельзя. Ничего не изменилось в течение последних десятилетий: ни стремление к знаниям, ни желание реализовать свои творческие способности, ни нравственные ориентиры.

В последние десятилетия наш факультет, несмотря на бесконечную смену стандартов образования, делал всё возможное, чтобы сохранить то лучшее, что было достигнуто в прежние годы. С другой стороны, мы, учитывая развитие филологической науки, вводили новые дисциплины, искали новые формы работы со студентами и школьниками.

Так, большое внимание коллектив нашего факультета уделяет работе с одарёнными школьниками Подмосковья. Очень важная роль в деле принадлежит Школе юного филолога, функционирующей в разных городах Московской области.

Для развития интереса к русскому языку огромное значение имеют олимпиады. Они способствуют расширению лингвистического кругозора учащихся, сознательному подходу к языковым фактам, пониманию богатейших выразительных и изобразительных возможностей русского слова, русского языка. На базе факультета русской филологии МГОУ было организовано и проведено 16 олимпиад школьников Подмосковья.

Задания, составляемые для всех этапов олимпиады, ориентируются в основном на содержание школьных программ по русскому языку, а в некоторых случаях предусматривают знакомство с дополнительной литературой, с лингвистическими словарями, а также учитывают общий уровень гуманитарной подготовки учащегося, его способность

– Языковая норма – в каких отношениях она находится с культурными, ценностными нормами общества?

– Все эти нормы определяют поведение человека в обществе, отражают особенности его социализации, его уровень образования, профессию, принадлеж-

сознательно анализировать языковые факты, сопоставлять их, выявлять связи с другими явлениями. Все они составляются с учётом требований, предъявляемых к участникам Всероссийской олимпиады.

– Какие это задания, например?

– При проведении первых олимпиад участникам предлагались задания, предусматривающие лингвистический анализ текста. Так, учащиеся должны были прокомментировать выделенные слова в отрывках из романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин», выявить языковые средства, при помощи которых описывается настроение автора от зимней дороги в стихотворениях А.С. Пушкина «Бесы» и Я.П. Полосского «Зимняя дорога» или создаётся портрет героя (Собакевича и Плюшкина в «Мёртвых душах» Н.В. Гоголя, Обломова в романе И.А. Гончарова «Обломов») и так далее. Эта работа выполнялась учащимися дома.

Кроме того, в качестве творческого задания предусматривалось написание сочинений-миниатюр на определённую тему («Урок», «Книга», «Учитель», «Слово», «Память», «Жизнь» и др.). Лучшие из этих работ были опубликованы. Сейчас подобные творческие работы на олимпиадах не предусматриваются, тем более что задания составляются Министерством образования и науки централизованно. Но эти работы показали, как много у нас творчески одарённых детей и учителей-энтузиастов, их руководителей.

– В школу вернулось сочинение... Как его возвращение воспринимают преподаватели вуза? Чтого ожидают?

– Все мы леем надежду, что это событие поможет улучшить преподавание литературы в школе, что сочинение станет действенным инструментом развития навыков построения грамотного, содержательного, выразительного письменного текста. Но мы понимаем: для того, чтобы эта надежда стала действительностью, необходимо преодолеть немало организационных, психологических и методических препятствий, а это зависит не только от преподавателей вузов и учителей-словесников...

Беседовала Татьяна САМОЙЛЫЧЕВА

Дорогой Лев Феодосиевич! Кажется, только вчера Вы, молодой преподаватель, учили меня, первокурсника, правилам транскрипции и принимали зачёт.

Как быстро летит время! Скольких лет прошло! Но по-прежнему бодр и предан избранному научному направлению. Здоровья, новых трудов, удачи!

Ваш Юрий ПОЛЯКОВ

БОЛЬШАЯ МАЛАЯ ЛИТЕРАТУРА

Отправление от станции «Дно»

Окончание. Начало на стр. 1

Самое поразительное, что ритмико-метрическая основа (в просторечии – «складность»), свойственная поэзии, теми же скачущими подростками в раннем детстве воспринималась как нечто абсолютно естественное. Малыш ещё близок к природе, в которой ритмизовано и зарифмовано всё, начиная с генетического кода человека. И собственно человеческая речь начинается с прототипа, когда младенец слышит первые слова: «дай-дай» или «ням-ням». Никто не спрашивает, почему «Наша Таня» или «Му-ха-цокотуха» написаны вот таким странным способом. Значит, вполне возможно создать методику, которая вернула бы учеников к тайне восприятия поэтической речи.

Зачем это нужно в наше сверхрациональное время? Поэзия отличается лапидарностью – краткостью, ясностью и отчётливостью способа изложения мысли или сообщения. Один из основных её признаков – быстрая запоминаемость. При этом, как доказывает толстовский Петруха, не обязательно постигать стихи пословно – для воспроизведения достаточно усвоить ключевой образ. Остальные доделывают ритм и рифма, придавая умообразный смысл даже не вполне ясным словам. Детям, с их ограниченным словарным запасом и познательным аппаратом, это очень важно. Поэзия безусловно информативна, но по-иному, чем СМИ, – через образ, метафору и порождаемые ими аллюзии. Поэтические смыслы работают и в закрытых зонах памяти, которая сохраняет не просто случайный набор слов, а слова, «расставленные в наилучшем порядке», то есть гармонический звуко- и словоряд. Соприкосновение с поэзией пробуждает в ребёнке пассивные, до поры спящие понятийные и лексические запасы и производит тектонический эффект: накопленные неведомыми путями массивы приходят в движение, а мизерные объяснительные усилия, то бишь комментарии, всё расставляют по местам. Поэтический ритм организует и дисциплинирует сознание, развивает и оперативную память, что немаловажно в цифровую эпоху, когда дитя за всякой малостью лезет в интернет. Недаром все мнемонехники основаны на стиховых моделях.

По моему горячему убеждению, настало время разработать и испытать, начиная с детского сада, программу **стихового воспитания**. В Японии такая система была и остаётся крайней. Научиться отличать хорошие стихи

от плохих потребует определённого времени, особенно учитывая испорченный дошкольными утренниками и полуротными нянями вкус детей и озобоченность учителей натаскиванием на ЕГЭшную «угадайку». Но делать, пока навык различения не придёт? Полагаться на классику. Как сказал именитый японский педагог Масару Ибука: «Стихи для запоминания должны воспитывать в ребёнке благородные чувства, они должны быть изысканными, красивыми и заслуживающими того, чтобы их помнить, и в то же время должны нравиться самому ребёнку».

Было бы несправедливо утверждать, будто в наших образовательных и дошкольных учреждениях ничего не делается в этом направлении. Очень интересную методику предлагает для развития памяти малышей с помощью рисования стихотворных образов Л. Валуева. Существует практика интегрированных уроков, когда учителя-словесники работают бок о бок с преподавателями других предметов. Наверняка есть и ещё много интересного – нет только методологических обобщений и обобщений.

Сопровождать стихами можно любой урок – не только гуманитарные дисциплины. Замечательную книгу «Антология химических элементов, или СТИХОХИМИЯ» написал В. Бакакин: здесь представлены стихи, посвящённые химии, от «Письма о пользе стекла» Ломоносова до лирики Золотоцкого и Самойлова. Увлечённых математикой детей полезно будет познакомить со стихами Н. Лобачевского и С. Ковалевской, которая утверждала, что «нельзя быть математиком, не будучи в то же время поэтом в душе». С физикой так или иначе связаны поэты от Ломоносова до Брюсова – далее везде:

Быть может, эти электроны – Миры, где пять материков, Искуства, знания, войны, троны И память сорока веков!

Дело за малым: собрать огромное поэтическое наследие, «раскидать» по предметам, убедить чиновников от образования и учителей, что две минуты поэзии на уроке не потребуют сверхусилий и дополнительных затрат, а польза обнаружится несомненно. Рано или поздно отправление от станции Дно к станции Подъём придётся объявлять.

МАРИНА КУДИМОВА

Лев АЙЗЕРМАН

Плагиат и работа с чужими текстами

Чтобы найти нужную информацию по любому вопросу, современный ребёнок первым делом полезет в интернет. Это быстрее, удобнее и проще, чем идти в библиотеку. С одной стороны, это очень эффективно и удобно, с другой — слишком сильно искушение взять чужой готовый текст на похожую тему и тем самым разделаться с докладом или рефератом за пятнадцать минут.

Поэтому современным учителям приходится всё время быть начеку и проявлять бдительность. Некоторые учителя в рамках борьбы с плагиатом заставляют учеников писать тексты от руки. Это гарантирует, что ученик хотя бы прочтёт текст своего доклада и поленился переписать что-то заведомо лишнее, не относящееся к его теме. Однако такой метод заставляет учителя идти на определённые жертвы — разбирать рукописный текст — и не гарантирует того, что работа всё-таки не будет списана из интернета. Поэтому в вузах тексты учебных работ разрешают и даже требуют набирать на компьютере.

Как же преподаватель может догадаться, что работа позаимствована из интернета? Вот несколько

характерных примет ворованного текста.

Если работа не совсем по теме, то есть тема близкая, но акценты сделаны не на то, что задавалось, — это повод задуматься. Если в работе много ссылок на книги и статьи 70–80-х годов, а новые работы по теме совсем не упоминаются, — это повод задуматься очень серьёзно.

Если вы встречаете фразу «Как я писал в своей книге (статье)...» или «Как говорилось выше, в главе №...», то ученик не только не писал сам работу, но, увы, даже толком её не прочитал.

Если стиль работы очень неровный и неумело построенные предложения со множеством стилистических ошибок перемежаются длинными заумными научными фразами без кавычек, то очень вероятно, что фразы эти полностью украдены. И если вставить их в поисковик, они приведут вас к «источнику вдохновения» — чужому реферату на подобную тему. Для более успешного поиска имеет смысл не вбивать в поисковик всю фразу целиком, а взять последовательность из трёх-четырёх наиболее наукообразных слов и обязательно заключить её в кавычки.

Наконец, если найти прямой источник заимствования не удалось, но вас не покидает ощущение, что работа списана, можно прибегнуть к помощи специального онлайн-сервиса обнаружения плагиата. Наиболее известный из них так и называется — «Антиплагиат» (<http://www.antiplagiat.ru>). Есть и другие — на сайте Istio.com (<http://istio.com/rus/text/analyz>) можно вставить текст в буфер обмена и посмотреть, на сколько процентов он является оригинальным, авторским. На сайте Copyscape можно проверить текст, уже размещённый в интернете. Подобных онлайн-сервисов в интернете достаточно много (Miratools, FindCopy).

Преподаватель, безусловно, должен владеть техникой обнаружения плагиата, чтобы ученики не расслабились. Однако главная его задача — не разоблачить ученика-плагиатора, а научить его правильно работать с чужими текстами, объяснять, в каких случаях их обязательно следует пересказывать или брать в кавычки. Начинать учить этому нужно уже в школе. Так, важно понимать, что степень переработанности чужого текста зависит от задачи. Для устного школьного доклада до-

пустимо заимствовать большие куски чужого текста. А жанр реферата, близкий к школьному изложению, предполагает обязательное перефразирование текста. Важно и объяснить, чем реферат отличается от изложения: это уже не простой пересказ своими словами, а осмысленные и выделенные главные.

Нужно объяснить ученикам и простейшие приёмы перефразирования текста: разбивать длинную фразу на несколько коротких, заменяя слова синонимами, объединять несколько коротких фраз в одну, сокращая избыточную информацию. Отдельное искусство, которым полезно овладеть, — это изменение структуры предложения: замена активной конструкции на пассивную и наоборот, замена глаголов конструкциями с отглагольными существительными.

Иногда нужно бывает переставить акценты в чужом тексте в зависимости от поставленной задачи. Например, поменять местами то, о чём говорится (тему), и то, что говорится. Для этого полезно проводить с учениками на уроках эксперименты по изменению порядка слов в предложении, чтобы они могли оценить, как меняется при

этом смысл написанного. Старшеклассники уже могут справиться с таким полезным заданием: на основе двух-трёх небольших текстов написать новый.

Важно также обратить внимание учеников на то, что, даже если они заимствуют не готовый текст, а идею, нужно обязательно сослаться на её автора: нельзя перефразировать научный текст «от своего лица», потому что тем самым они невольно присваивают себе описываемые научные результаты. Чтобы этого избежать, достаточно выучить два вводные фразы: «Как пишет такой-то...», «В книге сякого-то говорится...». Как показывает опыт, такие на первый взгляд очевидные вещи часто не понимаем даже студенты-старшекурсники.

Такие «превентивные» меры могут по крайней мере в борьбе с неосознанным плагиатом, идущим от неумения и непонимания азов работы с текстами.

АННА ЗНАДВОРОВА,
кандидат филологических наук,
старший научный сотрудник
отдела современного русского
языка Института русского языка
им. В.В. Виноградова РАН



Татьяна Савченко.
Есенин и русская литература XX века: влияния, заимствования, литературно-творческие связи. — М.: Русский Мир, 2014. — 560 с.: ил. — 2000 экз.

Книга доктора филологических наук, научного сотрудника Есенинской группы ИМЛИ РАН Татьяны Савченко даёт объёмное представление не только о творчестве Сергея Есенина, но и о многообразии переосмысливающих интересов литературных групп и направлений, в чём-то сходных, а в чём-то весьма различных. Есенин предстаёт в его взаимосвязях с Блоком, Маяковским, Горьким, Пастернаком, писательской организацией — РАППом... Некоторые аспекты хрестоматийны, но Савченко раскрывает их значительно глубже, а кроме того, заглядывает в будущее: её исследование посвящено и тому, как спустя десятилетия отозвалось творчество Есенина в стихах Рубцова и Варлама Шаламова. Книга хорошо структурирована, написана доступным языком, гармонично сочетает факты и эмоциональность. Она может стать подспорьем для учителей и студентов, желающих составить представление о литературных процессах России первой трети XX века в контексте её истории.



Елена Березович.
Русская лексика на обще-славянском фоне: семантико-мотивационная реконструкция. — М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2014. — 488 с. — 1000 экз.

Каждое слово создаёт вокруг себя ореол ассоциаций, а тем более такое, которое существует в языке и активно используется многие сотни лет. Какие же это слова? Например, «Русь» и «русский». «Ад» и «рай». Термины родства, ландшафта, погодных явлений, частей тела... Они настойчиво тянут за собой цепочки связей и представлений, которые в чём-то удивительно сходны с родственными (или даже отдалёнными) языками, а в чём-то — специфичны для своего, русского языка, но могут по-разному проявляться в его диалектах. Монографию Елены Березович читать непросто: она написана для специалистов, в ней содержится немало научных обобщений. Но конкретные примеры подобраны так ярко и разнообразно, что даже дилетант почерпнёт из неё немало интересного. Яснее становятся этимологические мотивы наименований, глубже раскрываются фольклорные архетипы.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ



Два «недоросля» русской литературы

В апреле исполнилось 270 лет со дня рождения Дениса Ивановича ФОНВИЗИНА — создателя первой яркой русской пьесы, которая и сегодня изучается в школе. Дело это непростое: и язык тяжеловат, и классицизм — замкнутая, не получившая богатого развития в России система. Как говорить о «Недоросле», чтобы сделать его понятнее детям?

Безусловно, существует очевидный «филологический» способ заставить произведения взаимодействовать друг с другом — ввести так называемый контекст, на фоне которого и будут подаваться писатели. Например, содержимое таких вроде бы далеко расположенных друг от друга «ящичков» — «Д.И. Фонвизин» и «Ж.-Б. Мольер» — можно собрать в один большой ящик под названием «Классицизм». Какие в этом случае связи выстраиваются между «Недорослем» и, например, «Мещанином во дворянстве»? В контексте классицизма мы изучаем уже не отдельные пьесы, а разные образцы классицистической комедии, а это позволяет говорить о произведениях на фоне таких понятий, как «штиль», «высокий» и «низкий» жанры, драматический принцип «трёх единств». Классицистическая же идея о торжестве разума и долга прямо отсылает к напрашивающемуся противопоставлению истинного и мнимого, внутреннего и внешнего благородства героев Фонвизина и Мольера.

Однако такой филологический и в чём-то очень формализованный подход способен лишь расширить границы, но не стереть их. На смену школьному представлению «Мы прошли Фонвизина, перелистнули страницу учебника — и забыли!» наверняка придёт только «Мы прошли классицизм, перелистнули страницу учебника — и забыли!».

Как же учитель может помочь ученику преодолеть границы между различными авторами, произведениями и эпохами? Кажется, единственный выход — попыаться вместе с учениками обнаружить те многочисленные связи, которые существуют между текстами, казались бы, совершенно непохожими.

Если продолжить расширять границы уже упомянутой комедии Фонвизина «Недоросль», то какие параллели можно провести? Один путь мы уже показали — сравнить русскую классицистическую пьесу с произведением французского драматурга той же литературной эпохи. А если предложить девятиклассни-

кам сопоставить «Недоросль» с «Капитанской дочкой» А.С. Пушкина, о которой с 8-го класса уже наверняка успели забыть?

Но не странным ли выглядит это сравнение? Можно ли сопоставлять классицизм и реализм, комедию и воспоминания, картины семейного быта и панораму Пугачёвского восстания? Да и сами главные герои кажутся очень разными. Если Митрофанушка так и напрашивается на читательское осуждение, то Петруша Гринёв обычно вызывает у ребят глубокую симпатию.

Но такие ли разные эти произведения? Вдумчивый анализ способен показать, что между этими на первый взгляд непохожими текстами оказывается немало сходного.

Можно начать с самых, пожалуй, простых наблюдений — лингвистических. Познакомившись на примере «Недоросля» с языком XVIII века, школьники могут задуматься над вопросами, простыми и трудными одновременно: удалось ли Пушкину, писателю начала XIX века, отразить дух старинного «века минувшего»? На одном или разных языках говорят герои «Недоросля» и «Капитанской дочки»? А если похожи, если удалось — то как? За счёт ли стили, за счёт ли историзмов и архаизмов?

Но зачем нам анализ лингвистического уровня двух произведений? Есть у этой задачи какая-то «литературная» цель? Безусловно; и не одна. С одной стороны, хотя бы выборочно комментируя лексику двух произведений, мы непременно затрагиваем проблему создания художественного образа героя — и здесь будет уместно вспомнить вместе со школьниками о жанровых и родовых различиях «Недоросля» и «Капитанской дочки». В связи с этим возникает череда вопросов, которые могут стать поводом и для отдельного урока. С помощью каких приёмов создаётся характер в драматургии, а каких — в текстах эпических? Что доступно роману, но не комедии, и

наоборот? Есть и трудный вопрос, с перспективой на будущее: а в каком роде литературы сложнее раскрыть образ героя и почему?

С другой стороны, лингвистический анализ устаревших слов приподнимает нас до ещё одного литературоведческого уровня — системы персонажей. Вспомнив значение историзма «недоросль», мы можем преодолеть границы между, как сначала казалось, такими непохожими героями — и сравнить двух недорослей русской литературы.

«Я жил недорослем, гоняя голубей и играя в чехарду с дворовыми мальчишками. Между тем минуло мне шестнадцать лет», — перечитываем мы строки из «Капитанской дочки». А сильно ли жизнь Митрофанушки отличалась от отрочества Петруши Гринёва? Разве был Митрофанушка менее сведущ в географии, чем юный Гринёв, мастеровитый из карты воздушного змея? Разве познания, полученные фонвизинским героем от Вральмана, Кутейкина и Цыфиркина, были менее широкими, чем у ученика мсье Бопре? Разве не похожа, хотя бы отдалённо, госпожа Простакова со своей всепоглощающей любовью на Авдотью Васильевну Гринёву?

Но, сопоставляя жизнь двух героев, мы интуитивно понимаем: если пушкинский герой смог изменить свою судьбу и из беспечного недоросля Петруши стать Петром Андреевичем Гринёвым, человеком совести, долга и чести, то Митрофанушка вряд ли ожидает такое будущее. Какой же рубеж оказался непреодолимым для фонвизинского персонажа? Думается, разговор об этой точке, откуда пути двух недорослей разошлись, должен стать ключевым и чрезвычайно плодотворным как для дискуссии в классе, так и для домашнего сочинения. Замечу только, что очень важно при поиске этой точки не вернуться к «филологическому» пути. Конечно, очень легко объяснить «бесперспективность» Митрофанушки с позиций классицизма — направления, для которого характерны преимущественно статичные и однозначные герои. Но такое «строгое» объяснение вряд ли добавит филологической компетенции, зато создаст новые границы, которые мы так стремились преодолеть.

АННА ПОЛЯКОВА,
магистрант филологического факультета
СПбГУ и учитель литературы Аничкова лицея

УГОЛ ЗРЕНИЯ

Затерянный мир

Среди публикаций «Словесника» значительная часть принадлежит размышлениям о русской литературе, её месте в образовательном процессе. Это свидетельствует о том, что тех, кого волнуют эти проблемы, немало. И это весьма отраднo. Но отечественная литература, сколь бы оригинальна и самобытна она ни была, только часть — пусть важная и заметная, а для нас, россиян, ещё и самоценная — мирового литературного процесса. Русская литература и в XVIII, и в XIX, и в XX веках была частью мировой. Она не только на неё влияла, обогащая её, но и сама испытывала и продолжала испытывать серьёзное воздействие извне.

На протяжении более тридцати лет автор этих строк связан с преподаванием курсов истории зарубежных литератур разных эпох в высшей школе. И вот, беседуя со студентами-филологами — как правило, вчерашними школьниками, — поражаешься, насколько скудны их познания и осведомлённость в области литературы зарубежной. Причём год от года недоумение это возрастает.

Можно сетовать, что это-де общая тенденция: и читают меньше, и электронные носители активно теснят традиционные бумажные. Да и приоритеты изменились. Но только ли в этом дело?

Конечно, указанные обстоятельства играют свою роль. Помню, в

конце 90-х довелось в одной из школ с гуманитарным уклоном вести факультатив по западной литературе. Из двадцати с лишним человек, что ходили, только двоим или троим было по-настоящему интересно. Остальные откровенно зевали, занимались своими делами, мешали заинтересованному и нарушали дисциплину. Спросил: почему? Большинство ответили определённо: литература не интересует потому, что вижу себя юристом, экономистом, программистом, миллионером, журналистом... Да, да! И в последнем случае были уверены, что литература не нужна. Предложил заучу: давайте заниматься с теми, кто хочет. «Нет, это невозможно — у нас весь класс с литературным уклоном. Поэтому или все, или никто». Выбрал последнее. Но даже тогда, в конце 90-х, ситуация с чтением художественной литературы была лучше. Подумал, может быть, это только мои субъективные впечатления. Поделился с коллегами. Нет, не обманулся, все подтверждают: ситуация только усугубляется.

В современной, обычной (без особенных «уклонов») школе на русский и литературу по плану выделяется восемь часов в неделю. Из них русскому отводят шесть, литературе — два. В некоторых школах соотношение иное: пять + три. Можно ли литературу освоить за два-три академических часа в неделю?

Программа предусматривает и изучение зарубежной литературы (игнорировать её существование невозможно, не правда ли?). Но предусматривает, скажем так, ненастойчиво, а о какой-либо продуманной системе и говорить не приходится. Так, в течение года программа предлагает учителю познакомить учеников с поэзией Р. Бёрна, японскими хокку, с рассказами О. Генри и Рэй Бредбери.

В большинстве школ времени на знакомство даже с этими — вполне случайными — текстами не остаётся. Правда, в некоторых школах (может быть, дело в энтузиазме отдельных учителей?) к зарубежной литературе всё-таки обращаются, но... в четвёртой четверти. Она, как известно, особенная, в году последняя и вообще — скоро лето!

У меня студенты из разных регионов, со всей страны. И вот что интересно: в последнем наборе есть несколько человек из Нижегородской области и Хабаровского края. И они, надо сказать, демонстрируют неплохую (на обшем, разумеется, фоне) осведомлённость в зарубежье. Что это — «региональный компонент», особая склонность местных педагогов-словесников или конкретные проявления творческого подхода к делу, разрешения учителю вносить изменения в программу? Они небольшие. В пределах двадцати процентов. Но позволяют

дать хоть какое-то представление о художественной литературе иных стран и народов.

Студенты — недавние школьники — свидетельствуют: из учебного процесса (речь, разумеется, о литературе), по сути, выпадают два последних года — 10-й и 11-й классы. Там — только «натаскивание» на ЕГЭ. Никто не спорит: в своей основе единый государственный экзамен — дело нужное. Он действительно даёт возможность протестировать талантливую молодёжь. Но натаскивание — это всё-таки другое. Стоит ли ради него вычёркивать два года из образовательного процесса?

Возможен вопрос: а нужно ли вообще изучать зарубежную литературу в школе? Для меня ответ на него однозначен: разумеется, да. Какой бы ни была международная ситуация, мы — часть единого гуманитарного пространства, мы — часть мировой культуры. А потому представления о внешнем мире должны быть адекватными. Чтобы и о себе судить адекватно.

Что же нужно, чтобы дети наши (которые станут взрослыми!) знали о существовании этого богатейшего, ныне затерянного культурного материка? Немного. Хотя бы час в неделю, отведённый на урок по литературе зарубежных стран. Но — с пятого по одиннадцатый. Для этого нет необходимости открывать новую специальность в вузе — знающий, которые в этой сфере получают современный студент-филолог, вполне достаточно. Необходимо только разработать программу для школы.

Позволю вот какую ремарку. В преддверии Великой Отечественной войны (по воспоминаниям родителей) немецкий язык считался одним из основных предметов в школах, где они учились. И соответственно они его учили как надо. Позднее приобретённые знания весьма пригодились им в институтах, помогли учиться, без труда читать специальную литературу. Разве то, что они хорошо знали немецкий, сделало их меньшими патриотами своей страны? Едва ли.

Из воспоминаний участников Великой Отечественной войны можно узнать, что в юности они зачитывались Майн Ридам и Стивенсоном, Киплингем и Жюльем Верном, «Тремя мушкетёрами» Дюма, запоем читали «Остров доктора Моро» и «Затерянный мир», а то и «Пещеру Лейхтвейса» с историями о происхождениях Ната Пинкертон. Так что же, Анатолий Рыбаков, Константин Симонов, Михаил Луконин и многие другие из-за этого меньше любили свою Родину?

В конце концов, и зарубежные книги учат тому же: быть человеком. Станем ли мы любить Родину больше, если ничего не будем знать о том, что рядом существует прекрасный и удивительно многообразный материк мировой литературы? Весьма сомнительно.

АНДРЕЙ ТАНАСЕЙЧУК,
доктор культурологии, профессор
кафедры русской и зарубежной
литературы МГУ им. Огарёва,
САРАНСК



Основные тенденции развития поэтического языка XX–XXI вв. Языковые уровни и их взаимодействие. — М.: Азбуквина, 2015. — 400 с. — 1000 экз.

Поэтический язык особым образом структурирован и весь пронизан повторами: звуков, лексем, синтаксических структур. Всё это, гармоничным образом сочетаясь, может выводить читателя поэзии на новые уровни смыслов. В данной коллективной монографии уровни поэтического языка распределены по статьям: так, В.Н. Виноградова и Н.А. Николкина пишут о поэтическом словообразовании и морфемном повторе, З.Ю. Петрова — о тропах, А.В. Гик — о синтаксисе; наконец, взаимодействие уровней — расширение границ текста, отсылка к иным поэтическим произведениям — рассмотрено в статье Н.А. Фатеевой «Рождение интерпретации». Несмотря на то что несколько на периферии внимания авторов сборника осталась звукопись, в целом книга производит впечатление цельной и интересной работы, позволяющей составить представление об особенностях современного поэтического языка.

СВЯЗУЮЩАЯ НИТЬ

«Нам надо удивляться»

Тема природы так или иначе присутствует на уроках русского языка и литературы, хотя не имеет прямого отношения к словесности. Но она есть в нашей жизни всегда, и неудивительно, что темы «о природе» непременно попадают в школьное сочинение. Как учителю-словеснику разговаривать о ней с учениками и как о природе писать? Александр Николаевич Стрижён – русский учёный-фенолог, автор множества вдохновенных очерков и книг о живой природе. В минувшем году ему исполнилось 80 лет. Мы записали для «Словесника» его монолог.

Я хотел бы сначала о жизни потолковать. Определение жизни, что она такое? Есть толкование созерцательное: жизнь – это радостное, трепетное хождение перед лицом Божиим. Весь мир – творение Божие. А вот, скажем, прагматическое: жизнь – это форма существования белковых тел. Первое определение дал Иоанн Кронштадтский. А второе определение – тоже небезызвестный человек. Это Энгельс. Нам ни то ни другое теперь не подходит. А что подходит?

Расскажу вкратце о таком направлении в отечественной педагогике – конфессиональном, с уроками Закона Божьего, с пением детей в церкви. Возглавлял его не кто-нибудь, а родной племянник поэта Боданьского – Сергей Александрович Рачинский. Он был профессором Московского университета, вёл ботанику и даже переводил Дарвина. А в 1870-е годы решил оставить кафедру и Москву, уехал в родное село Татево в Смоленской губернии. Приехал он в своё имение и решил стать сельским учителем. Вчерашний профессор сдаёт экзамен на сельского учителя! Стал вести школу на новых основаниях. Собрал бездомных детей, которых считали заулышными, незаконнорождёнными. Ни родителей, ни фамилий у них. И всем этим подкидышам он дал фамилию Богдановы – «бог дал». Из этих его учеников вышел известный художник – Богданов-Бельский. Бельский – уезд, где школа помещалась.

Рачинский поставил дело таким образом, что дети и живут при школе, и у них сад, где они работают. Мальчики изучают рукоделие, девочки занимаются шитьём. Все трудятся, и учатся, и поют в церкви. А летом он собирает своих учеников и ведёт за двести вёрст в Нилову пустынь, монастырь на озере Сенег. И по дороге объясняет им, что они видят. Ботанику свою он не забыл. А о своей школе рассказал в книге «Сельская школа». Был он в переписке с К.П. Победоносцевым и в большой дружбе с дочерью Тютчева, А.Ф. Аксаковой, переписка существует пока неопубликованная.

Надо сказать, что, поскольку Сергей Александрович учил детей труду, когда революция совершилась, этот опыт показался интересным. Когда школы-интернаты появились, они усвоили опыт школы Рачинского. Только уроки Закона Божьего отменили. И эта школа продержалась в селе Татево до 30-го года. Сам Рачинский скончался в начале XX века, и школу вели уже его ученики. Они очень любили своего учителя! Если посмотрите на картины Богданова-Бельского – он всё время там своего учителя рисует.

Так что эта школа отчасти проросла в нашу школу. Были ведь у нас и участки пришкольные. Сейчас их хорошо бы возродить. Светская школа даёт, конечно, только комплекс знаний. Практика почти отсутствует. Природу дети почти не видели так, как надо бы видеть, своими глазами. Но возможности такие есть: у нас теперь и фотографии, и киножюветы. Никто не отменял детское творчество: они сами могут фотографировать, вести дневниковые записи.

До революции у нас очень широко давались в школе основы фенологии – науки о сезонном развитии природы. Часы живой природы, когда что начинается и как что наблюдается. Программы эти разрабатывал Дмитрий Никифорович Кайгородов, автор многих работ. Он до революции вёл на природу августейших детей и всё им показывал. А потом стал водить красноармейцев. Он умер в середине 20-х годов, был профессором Лесного института, который изучал науку о лесе. Там ещё помнят этого профессора. Сорочка написал Кайгородов! Вот, например, «Из зелёного царства». Есть у него сборник о птицах, чернолесье, краснолесье. Чернолесье – это те леса, что сбрасывают листья на зиму. А краснолесье – хвойные, они всегда красивые. Его очерки

читала вся Россия. Его другом был композитор Чайковский. Архив Кайгородова в Русском географическом обществе сейчас почти не открывают...

Кайгородов организовал фенологическую сеть наблюдателей. До революции было 600 наблюдателей в разных областях! Это простые люди, не какая-то учёная публика, натуральные доброхоты. Программы самые простые: отметить, когда сошёл снег, когда лёд прошёл на реке вашей. У нас часы живой природы пускает тепло. Как только среднесуточная температура достигает пяти градусов, это порог пробуждения деревьев. Сокодвижение начинается. Есть сопутствующие признаки, которые видны простому человеку, и не надо измерять температуру. Скажем, такой кустарник – серая ольха. Если она заплыла-зацвела, если из сережек посыпалась пыльца – значит, плюс пять градусов. И на небе – кучевые облака. Их не было зимой. Там были слоистые облака –



Н.П. Богданов-Бельский. «Устный счёт. В народной школе С.А. Рачинского», 1895 г. Государственная Третьяковская галерея

а тут кучевые. Когда снизится за минус пять в октябре (19 октября обычно), кучевые облака пропадут.

Так вот учителю-словеснику, может быть, даже легче, чем естествознанию. Потому что есть изумительные тексты. Всегда на уроках русского языка диктанты давали из «Записок охотника». Классика пульсирует и сейчас, она везде присутствует. «Улыбкой ясною природа... встречает утро года... Март – утро года. Можно поэтический календарь составить и детям зачитывать. Я в своё время сделал на весь год такой монтаж из русской поэзии. Он не опубликован, но я им широко пользовался, когда писал свои фенологические заметки, а это продолжалось ни много ни мало сорок лет.

Как составить поэтический календарь? Взять весь ряд от Державина и выбрать строчки, которые самому понравятся. Выбираться всё, что было сказано поэтами нашими, старыми и новыми, и делается монтаж, от января до января. Это будет заветная тетрадь. А детям это полезно. Да и вообще нелишне поэзию знать. У Заболоцкого есть описания, как во время дождя лес гнётся... это ведь не обязательно одни цветочки. Ведь тот, кто любит природу, не выжидает какой-то ясный, вёдренный день, он идёт в любую погоду, и в любую погоду можно увидеть что-то замечательное.

Или если мы откроем дневники Льва Николаевича Толстого – больше десятка то-

мов – их надо все посмотреть на этот предмет и выбрать оттуда строки. Что в каждом дне увидел Толстой? Это я тоже делал. Так скапливаются у учителя эти литературные тексты, которые он будет дополнять и цитировать на уроках. Это проникновенная речь наставника. Здесь наше слово настоящее, национальное, очень к месту.

Что касается сочинения. Надо взять темы, которые близки детскому понятию. Допустим, сочинение, как он лето провёл и что в природе видел. Пусть у некоторых это будет наивно, но летом всё очень колоритно, и это западает в душу. Даже если он «не был на природе», а оставался в городе... Надо сказать, что люди, живущие в деревне, сами часто не знают ничего за пределами своих потребностей. Вот они знают сорные растения, что их надо выдрать. А на лугу – трава и трава. А какая трава? Ведь у нас по территории нашей обрезанной стране 17 000 видов разных трав. А раньше было – 21 000 видов. В Подмосковье – 1300 видов. Если хоть десятка полтора из них будете знать – уже хорошо, и они вам встретятся по всей средней полосе. Поэтому и книга моя называется «Русское разнотравье». И там 160 очерков.

Интересные темы также, где на личном опыте можно что-то увидеть. Очень интересно было бы познакомиться детей с культурными растениями: рожь, пшеница, лён. В своё время, лет двадцать назад, я решил такой эксперимент. У нас в дачном посёлке, когда развалился колхоз, всем раздавали по две сотки земли. И все бросились брать, все изголодались по личной земле. Шум, гам – пятьсот участков нарезали! Охраняли свои участки, даже канавы копали вокруг своих двух соток и проволокой загибали. И так канителились два года. Потом стали потихонечку бросать. Многим показалось, что две сотки обрабатывать тяжело. Это вообще смешно: у нас во время войны сорок соток обрабатывали, я тогда только в школу пошёл.

И думаю я: давай-ка я вскопаю брошенную землю, посажу рожь и покажу детишкам местным, как растёт хлеб. Вот весной поехали озимые, люди идут и радуются: какая-то делянка необычная, интересная. Дети из школы идут – никто не потоптал. В августе мы с детишками пошли жать рожь. Связали снопы и на тачке привезли. Подсохла рожь – молотить стали. Обмолотили – получилось ворошок зерна. Дети радовались: это же их труд, я им тоже давал молотиль. Сделал я ступу, чтобы измельчить зерно, мельницы же нет под руками, и я зерно истолок. Получили мы муку и испекли лепёшки. И дети уминали за обе щеки эти пышки! Вот такая педагогика.

На следующий год, думаю, ладно: рожь мы освоили. И посеял лён. А лён очень красивый, когда колоколится, цветёт. Делянку мою как будто кто по полшалаком дорогом накрыл! Все останавливаются, любуются. И опять никто не забегал, не помял, а ведь не охраняется. Потом мы выдергали этот лён, получили волокно. Ступы я сделал, где мнут это волокно, всю пёшерную индустрию им показал. Ткацкое станка у нас не было, а из этого волокна мы делали верёвку, чтоб было хозяйственное использование. Дети охотно помогали, очень им это понравилось.

Или вот цветы. У нас ведь совсем отвыкли от русских цветов, которые заполняли палисадники. Мальвы, золотые шары, астры. Аранжировка, расстановка цветов – это искусство целое. Понести в школу букет, который сам составил, – это тоже участие. Можно выбрать стихи на какую-то тему: например, розы, шиповник. Или: сенокос, гроза. Нам надо проработать пласт нашей классики, она у нас омертвляется от невнимания. Надо любовные струнки затронуть, чтобы они заиграли в душе. Если дети будут любить свою природу, то и свой край, свою землю будут любить. Если же человека отучить от родной красоты, от родного слова – что остаётся тогда? Пусть не всем дано радостно-трепетно ходить перед лицом Божиим, но бережно относиться – это обязанность наша. Нам надо удивляться. И на этом воспитывать свой вкус, свой характер. Ведь проявление какого-то восторга в душе – это благородное чувство.

ЗРИ В КОРЕНЬ

Старые записи иностранцев о русском языке

Путешествуя по России, иностранцы заносили в путевые дневники увиденное и услышанное, благодаря чему сохранились не только уникальные описания обычаев, нравов и реалий соответствующей эпохи, но оказались зафиксированными редкие русские слова и именованья.

«Мы уселись за стол, обильно уставленный едой в русском духе, в первую очередь рыбой, которую тут готовят лучше, чем у нас, была очень вкусная икра, из напиков – кислые щи, мёд и пиво – никакого вина...» Приведённая цитата взята из дневника латиноамериканского креола Франсиско де Миранда (1750–1816), родом из Каракаса, столицы испанской колонии Венесуэлы, которому довелось почти год провести в России (1786–1787). В его дневнике, среди прочего, обнаруживаем название шипучего напитка «кислые щи» (kichlesti) и московской башины – «Сухарева» (Soujareba-Bachna), которую он почему-то переводит как «голова сахару». Эти факты относятся к XVIII веку – столетию, богатому грамматиконами, разного рода описаниями и лексиконами: в справочнике «Словари XVIII века» В.П. Вомперского приводится 277 наименований. Поистине – век словарей!

Но какие в записях иностранцев сохранились свидетельства о русском языке допетровского времени? Дважды, в 1517 и в 1526 годах, Русское государство посетил австрийский дипломат барон Сигизмунд фон Герберштейн. В своих «Записках о Московии» (Reum Moscoviticarum Commentarii) он показал чуть ли не все стороны русской действительности, повел об истории и современном состоянии государства, опубликовал карту Московии и даже включил в своё произведение отрывки из литературных сочинений. «Записки» были написаны по-латински, а позже переведены на другие языки. Барон так подробно и разносторонне описал увиденное, что его труд иногда считают профессиональным дипломатическим отчётом. Для историков русского языка особенную ценность представляет включение в оригинальный латинский текст русских слов с объяснением значений, типа: «Mille на их языке [т.е. по-русски] называется «тысяча» (Tissutzae); точно так же десять тысяч (decem millia) они выражают одним словом «тьма» (tma), двадцать тысяч (viginti millia) – «две тмы» (Dvuetma).

Известны русские «вкрапления» гораздо более древние, например, целая фраза на русском языке, написанная греческими буквами, в «Теогонии» византийского филолога-энциклопедиста Иоанна Пеца (ок. 1110 – ок. 1180), – факт, обладающий особой лингвистической и культурно-исторической значимостью: «Сдра(в), брате, сестрица... добра день» («здравствуй, брате, сестрица... добрый день»).

Но помимо «вкраплений» существуют составленные иностранцами лексиконы и разговорники с иноязычной и русской частью. Мы привыкли черпать сведения о родном языке из произведений русской литературы разных эпох, т.е. из основного фонда источников по истории русского языка, однако подобного рода лексиконы и разговорники довольно долго в этот фонд не включали. И только в тридцатые годы прошлого века Борис Александрович Ларин приступил к их научному анализу. Он прочитал (фактически расшифровал) сложные рукописи, провёл исследование их языка и опубликовал три иностранных источника XVI–XVII веков. Это: 1) отражающая московскую речь конца XVII в. «Русская грамматика» Генриха Вильгельма Лудольфа, немецкого филолога, участника дипломатических миссий (Oxford, 1696; издана в 1937 г.), 2) имеющий французскую и русскую части «Парижский словарь москвитов» капитана Жана Соважа, произведение которого позволило довольно полно восстановить фонетический облик холмогорско-архангельской разговорной речи и диалектных особенностей конца XVI в. (Dictionaire Moscovite, 1586; издан в 1948 г.), и 3) русско-английский «Словарь-дневник» учёного пастора Ричарда Джемса 1618–1619 гг., записи которого показывают северорусские диалектные особенности, профессиональную речь рыбаков и местную лексику (подготовлен к печати в 1948 г., издан только в 1959 г.).

Между прочим, в предисловии к «Грамматике» Генриха Вильгельма Лудольфа, написанном на латинском языке, автор указал на такую особенность русского языка XVII века, как «двуязычие», когда «разговаривают по-русски, а пишут по-славянски»: «Большинство русских, чтобы не казаться неучами, пишут слова не так, как произносятся, а так, как они должны писаться по правилам Славянской грамматики, например, пишут *сегодня* (segodnia), а произносят *севодни* (sevodni)». Автор открыто провозглашает принцип передавать в своей грамматике и в помещённых здесь диалогах «звук, который слышится в произношении» русских слов, с тем чтобы «книга послужила на пользу тем, кто хочет научиться разговорному русскому языку». Он выразил надежду, что такое его, поч-

ти революционное для своего времени, решение, может быть, «убедит Русских, что можно печатать некоторые вещи и на народном наречии». И восклицает, что «только к пользе и славе Русской Науки может послужить... если они, по примеру других народов, начнут культивировать собственный язык и издавать на нём хорошие книги».

Позже в научный оборот были введены и другие подобного рода произведения, например, русско-немецкий разговорник XVI века, копия которого была заказана дерптским (тартусским) бюргмейстером Томасом Шрове (оригинал относится к XV в.; издан в Кракове в 1997 г.). Разговорник Томаса Шрове послужил образцом для другого словаря на русском и нижнегерманском языках – Тенниса Фенне, называемого иногда «Псковским разговорником» 1607 г. (публиковался в Копенгагене: 1961, 1970, 1985, 1986). В XVI веке появился также первый англо-русский и русско-английский словарь Марка Ридли (Ридлея), личного врача царя Фёдора Иоанновича (издание: Köln; Weimar; Wien, 1996).

Важная информация, содержащаяся в таких словарях-разговорниках, побуждает специалистов обратиться к исследованию их лексического состава и последовательно вводить в научный оборот содержавшиеся в них сведения. Все известные лексиконы включены в состав источников таких крупных исторических словарей русского языка, как издающийся в Москве «Словарь русского языка XI–XVII вв.» и публикующийся в Санкт-Петербурге «Словарь областного русского языка Московской Руси XVI–XVII вв.».

В чём же ценность записей иностранцев? Они содержат разнообразные свидетельства о диалектных особенностях восточного русского языка и включают богатые подборки русских слов, в том числе разговорных, которые слабо представлены (или отсутствуют) в литературных произведениях. В этих словарях оказалась зафиксированная уникальная лексическая информация. Это: 1) целый ряд единственных употреблений в памятниках письменности (так называемые *hara legomena*), 2) ранние фиксации слов, которые известны только в текстах более позднего времени, 3) дополнительные значения, не отражённые в других произведениях, 4) лексические сочетания, обнаруженные только в этих памятниках; во всех группах можно встретить также редкую иноязычную лексику.

Даже краткие выборочные выписки из 29-го и готовящегося к печати 30-го выпусков «Словаря русского языка XI–XVII вв.» наглядно демонстрируют, сколь значимо эти произведения пополняют словесную сокровищницу русского языка. Из примеров первой группы – единственные употребления в памятниках письменности: **сутяга** («проволока» (Псковский разговорник); **талья** «дикая утка» (Словарь Ричарда Джемса) – ср. в словаре В.И. Даля: *таловка, сиб.* «белая куропатка»; **типуль** «птичья болезнь: хрящеватый нарост на кончике языка» (Словарь Ричарда Джемса); **убавокъ** «скидка, убавление цены» (Словарь Томаса Шрове, Псковский разговорник).

Примеры второй группы – ранние фиксации: **сурьма** «серебристый хрупкий металл; сурьма (краска)» (Словарь Ридлея, Псковский разговорник); **сусло** «неперебродивший отвар крахмалистых и сахаристых веществ (из муки и солода), из которого изготавливают пиво и квас; сусло» (Словарь Томаса Шрове, Псковский разговорник); **топяк** «мешок, набитый сеном или чем-л. мягким (соломой), мочалом, шерстью, пером), обычно простёганный, служащий матрасом» (Словарь Ридлея).

Примеры третьей группы – дополнительные значения: **творительный** «в составе названия падежа в грамматике: творительный падеж» («Грамматика» Лудольфа); **терибити...** «вырывать перья, ошипывать» (Словарь Ридлея, Словарь Ричарда Джемса); **трубка...** «полое гнездо, углубление в металлической чернильнице для хранения перьев» (Словарь Ридлея).

Из четвёртой группы: Турская курица «индейка» (Словарь Ридлея).

Знаменательно, что свою «Русскую грамматику» Генрих Вильгельм Лудольф посвятил князю Борису Алексеевичу Голицыну, который, по словам автора, овладев латинским языком, «сам открыл себе доступ к беседам с иностранцами», так что понятию обращение немецкого филолога к князю: «ты, надеюсь, не будешь осуждать меня за то, что я попытался [своей работой] оказать помощь тем, кто захочет вступить в беседу с Твоим Народом». И добавил: «Всемогущий Творец этого мира, щедро одаряя разные народы разнообразными благами, видимо, хотел, чтобы жители земного шара завязали бы сношения между собой...»

МАРГАРИТА ЧЕРНЫШЕВА,
доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник отдела исторической лексикографии Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН

КЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ



Эмилия Александрова, Владимир Левшин. **Искатели необычайных автотрофов, или Странствия, приключения и беседы двух филомашиков.** – М.: Издательский дом Мещерякова, 2015. – 240 с.: ил. – 5000 экз.

Сегодня в школах много говорят о метапредметности, но пока что гораздо меньше тех, кто её действительно

видел. Между тем ещё в советское время выходили книги, которые нынче можно взять за эталон метапредметного подхода – ненавязчиво-позна-

вательного, полного энтузиазма и мягкого юмора. Само слово «филомашиков» означает филолога, который вдобавок математик (ну или наоборот). Друзья Фило и Мате (один – образцовый восторженный «лирик», другой – эталонный педантичный «физик») путешествуют сквозь время и всё больше проникаются уважением к познаниям друг друга. Ещё бы: сплосхи и рядом выхо-

дит, что филология и математика – вещи не только совместимые, но и взаимодополняющие! Недаром отточенные формулы выдающегося математика Омара Хайяма находят идеальное метафорическое выражение в его лаконичной и необычайно меткой поэзии. Хайяма-то и разыскивают два наших друга, беспрестанно поражаясь тому, как, оказывается, много знаний и красоты скрыва-

лось в тех областях, которые до сих пор были для них чужды. Помимо литературы и алгебры с геометрией читатель найдёт в книге и немало сведений по средневековой истории и даже искусствоведению – в общем, куда ни помотри, одна полезная метапредметность на фоне занимательного сюжета и остроумной доброй пикировки двух друзей, открывающих новые горизонты.