

Д. В. РУДНЕВ

Санкт-Петербург –
Барселона

А. А. БРЫКОВА

Санкт-Петербург

Особенности построения диалога в современной детской литературе

(На материале рассказов Н. Н. Носова
и В. Ю. Драгунского)

Язык детских диалогов в произведениях Н. Н. Носова и В. Ю. Драгунского имеет как ряд сходств, обусловленных особенностями восприятия ребенка-читателя, так и существенные различия, в основе которых лежит разное понимание этими писателями феномена детства и детской литературы.

Ключевые слова: *язык детской литературы; язык художественной литературы; разговорная речь; диалог; синтаксис; лексика.*

Изучение диалога, его структуры, места в нашей речи и в литературном тексте начинается с первого класса. Диалоги служат предметом анализа в школе как с собственно языковой, так и с литературоведческой точек зрения. Хотя ребенок и знаком с диалогом с раннего детства (он встречается с ним, когда слушает сказки «Колобок», «Теремок» и др.) как с естественной формой речи (общения), тем не менее ученики младших классов с трудом вычлениают диалог в художественном тексте. Причина этого коренится, конечно, в том, что осознание ребенком двух речевых форм (монолога и диалога) происходит постепенно и связано, в первую очередь, с тем, что ребенок должен научиться видеть их структурные отличия, понять, что монологическая речь строится по иным принципам, чем речь диалогическая.

В школьной программе подчеркивается, что диалог в художественной литературе имеет ряд особенностей по сравнению с диалогом в живой, непринужденной, спонтанной речи. Исследователи литера-

туры отмечают у диалога в составе художественного текста эстетико-коммуникативную, сюжетообразующую, текстообразующую, характерологическую, оценочную функции. Характерологическая функция речи персонажа особенно важна в детской литературе, потому что речь героев одновременно и типизирует, и индивидуализирует их. «Максимально конкретный образ героя, рельефно очерченный, тяготеющий к универсальности, но при этом конкретно наглядный во внешнем отношении» [Славова 1992: 9] – идеальный для детской литературы образ. Ориентация писателя на некоторые характерные особенности детской речи позволяет приблизить персонаж к читателю-ребенку, к особенностям его психики и знаниям о мире, сделав героя близким и понятным читателю.

Изучение диалогов рассказов Н. Н. Носова и В. Ю. Драгунского – признанных классиков советской детской литературы, позволяет увидеть, как авторы относились к самому феномену детства, к его месту в процессе социализации ребенка и какие литературно-воспитательные цели ставили перед собой и перед читателями.

Обратимся далее к рассказам, схожим по сюжетному построению и идентичным по типу повествования: это приклю-

Руднев Дмитрий Владимирович, кандидат филол. наук, доцент СПбГУ. E-mail: rudnev.d@mail.ru

Брыкова Александра Андреевна, магистрант СПбГУ. E-mail: kakoslik88@yandex.ru

чения двух героев, а повествование идет от первого лица. Материалом послужили три рассказа Н. Н. Носова из сборника «Тук-тук-тук» (1947) и три рассказа В. Ю. Драгунского из книги «Денискины рассказы» (1959–1972). Рассказы рассчитаны на детей 6–9 лет.

Общим языковым элементом этих произведений является отражение в диалогах черт, присущих живой речи, например, использование неполных предложений. Чаще всего встречаются неполные предложения, опущенный элемент которых восстанавливается из предыдущего контекста или из ситуации в целом. Ср:

Все гномы были так себе, а ты был очень смешной, и тебе *тоже надо книжку*. Возьми у меня одну (книжку. – А.Б., Д.Р.); А шапку какую? – Может быть (надеть. – А.Б., Д.Р.), мамину соломенную, что от солнца?; Я взял бутылку, сел за столик и начал пить. Мишка стоял рядом и смотрел. *Вода* была очень холодная. <...> А я сказал: «Уж очень холодная (вода. – А.Б., Д.Р.). Как бы ангину не схватить».

В диалогах нередко встречаются инверсии, отражающие ход мысли говорящего и позволяющие сделать акцент на важных элементах сообщения:

Зачем мне *кастрюлю* под локоть *сунул*?; Мишка, куда же *вода* девалась? *Совсем сухая* крупа!

В разговорной речи причинно-следственные отношения частей фразы могут «мимикрировать» друг под друга; особенно это касается сочинительной связи, которая начинает обслуживать подчинительные синтаксические отношения. Так, ярким признаком разговорной речи являются сложные предложения, построенные по принципу нанизывания, где функцию подчинительных союзов берут на себя сочинительные союзы. Например:

Она (крупа. – А.Б., Д.Р.) разбужает, *и* ей тесно в кастрюле становится; А вы, уважаемый товарищ, еще мало каши ели, *и* всего-то вы тянете девятнадцать килишек!

В приведенных примерах союз *и* не только соединяет две части сложного предложения, но и указывает на следствие того, о чем говорится в первой час-

ти высказывания; таким образом, авторы очень умело подметили и используют эту синтаксическую особенность разговорной речи (не только детей, но и взрослых) – употребление союза *и* в «псевдосочинительной» функции.

В некоторых случаях связь между предикативными конструкциями в диалогах может быть формально не выражена и восстанавливается только из общего контекста. Обычно это два простых предложения, стоящих рядом:

У меня нет костюма! У нас мама уехала; Да ты не бойся. Проедем немного и спрыгнем; Съедем весь хлеб, а на ужин сварим кашу. Кашу можно без хлеба есть.

Диалоги в художественной речи, конечно, не являются «фотографией» реальной живой речи: при адаптации к художественному произведению диалог подвергается ряду изменений. Диалогам, ориентированным на читателя-ребенка, свойственна предельная коммуникативная простота, нацеленность на передачу информации. В них отсутствуют элементы, которые могут перегрузить коммуникацию, усложнить понимание, вызвать коммуникативный сбой. Так, в исследованных диалогах крайне редко используются повторы-переспросы. В рассказах Н. Н. Носова мы встретились только с одним таким примером:

А *вода* где? – спрашиваю. – *Вода?*.. там, в колодце.

Повтор использован в комической ситуации, построенной на намеренном недопонимании одного героя другим. Эта речевая ситуация особенно выразительна, так как демонстрирует столкновение двух «семантик» слова *вода*, материально (в языковом плане) в русском языке никак не выраженных: в первой реплике лексема *вода* использована в конкретном значении (*эта вода*), а во второй реплике – в отвлеченном (*вода вообще*).

В отличие от повторов-переспросов, лексические повторы используются в диалогах очень активно. Они служат дополнительным средством связи реплик между собой, а также способом удержать

внимание маленького читателя на именах существительных, центрах внеречевой ситуации:

– Ну, Мишка, – говорю, – ты специалист. Что варить будем? Только такое, чтоб побыстрей. Есть очень хочется. – Давай кашу, – говорит Мишка, – кашу проще всего. – Ну что ж, кашу так кашу.

Использование повторов существительных, а не местоимений еще раз указывает на то, что авторы детских рассказов стремятся облегчить маленьким читателям восприятие информации. С этим же связано отсутствие в диалогах указаний на мимику и жесты героев: в случае с диалогами в детских рассказах такие элементы, играющие важную роль в реальной коммуникации, становятся излишними. Минимальная представленность ремарок, вводящих диалог маленьких героев, связана с общей тенденцией детской литературы к редукции описательного элемента. Драматизованные диалоги, в которых реплики следуют одна за другой, «создают впечатление непосредственности и живости, динамику повествования... аутентичность представленного события, которое как будто разыгрывается перед читателем» [Славова 1992: 14].

При всем сходстве построения диалогов, отражающих речь детей, у Носова и Драгунского есть и любопытные различия, связанные, как нам кажется, с разным пониманием писателями самого феномена детства и разными взглядами на соотношение «детского» мира с миром взрослых.

Носов рассматривает период детства как мир, иерархически стоящий ниже мира взрослых. Это предопределяет и литературно-воспитательную позицию автора. Своей целью автор видит введение читателя-ребенка в мир взрослых, ознакомление его с законами и правилами этого мира, как языковыми, так и моральными. Стремлением повысить уровень коммуникативной компетенции ребенка объясняется большое количество разговорных клише в диалогах героев-детей. Например:

Шут ее знает куда! Из кастрюли лезет!;
С ума – говорю, – сошел! Ты посмотри на

часы: соседи спят давно; Ты не рассуждай, а ищи веревку; Хорошая каша получилась, знатная!

В рассказах Драгунского подобные выражения встречаются гораздо реже:

Где это ваша милость пропадает?; Хорош, нечего сказать. Я тут стараюсь, «Мурзилку» выигрываю, а он ситро пьет.

Обращает на себя внимание стилистика этих разговорных штампов, отражающих типичные речевые реакции взрослых на поведение детей и внуков; таким образом, это скорее языковые «инкрустации» из речи взрослых в речевом багаже ребенка, чем элементы собственно детского языка. У Носова явственно видна ориентация на язык старшего поколения (причем преимущественно простонародный), у Драгунского – на язык интеллигентных родителей.

Исследования современных онтолингвистов показывают, что ориентация на чужую речь, цитирование ее в той или иной форме характерно для детей младшего возраста, примерно 3–5 лет [Авакумова 2008]. В случае с текстами детских рассказов следует говорить об авторской интенции, отражающей к тому же и социальные предпочтения и ориентиры писателей. Несмотря на то, что диалог является для детей привычной формой речи, в нем есть особенности, незнакомые детям, порой превышающие уровень их языковой компетенции. Помимо разговорных клише, к таким особенностям в первую очередь относятся языковые метафоры. «В речи дошкольников можно заметить “детский бунт” против употребления метафорических значений, который уходит корнями в явление взаимосвязи и неотделимости мышления от практического действия» [Седов 2008: 88]. Этим объясняется недоумение детей по поводу таких фраз взрослых, как, скажем, *снег идет, время бежит* и др. Даже в младшем дошкольном возрасте дети испытывают сложности с употреблением метафор, так как абстрактное мышление у малышей только начинает формироваться. Тем интереснее отметить, что в рассказах Носова использование метафорических значений – довольно частое явление. Ср., например:

Чего это она (каша. — А.Б., Д.Р.) вылезать *вздумала...*; Нету, — говорит, — воды. Вся *вышла*.

Употребление одного и того же слова в номинативном и метафорическом значениях — редкое явление в диалогах. Только один раз у Носова встретилось употребление слова *размазня* применительно и к каше (*Не много ли воды? — спрашиваю. — Размазня получится*), и к человеку (*Ах ты, — говорю, — размазня! Ты что ж, нас уморить голодом хочешь?*).

Второе употребление предполагает, что юный читатель знает как раз переносное значение этого слова — «вялый, нерешительный человек», взятое опять же из языка взрослых.

Но чаще всего авторы прибегают к языковой игре на грани метафорического и прямого значений слов. Это не только позволяет ярко нарисовать комическую ситуацию, но и отражает реально-речевой процесс реметафоризации в детском возрасте, когда и происходит осознание ребенком многослойной структуры слова. Ср. случаи, когда герой не понимает языковую метафору и восстанавливает исходное значение слова:

— Мишка, — говорю, — что это? Почему каша *лезет*? — *Куда?* — Шут ее знает куда! Из кастрюли *лезет!*

— Куда же вода девалась? Совсем сухая крупа. — Не знаю, — говорит. — Я много воды налил. *Может быть, дырка в кастрюле?* — Наверно, *испарилась*.

Последнюю часть последнего диалога можно назвать познавательной. Маленький читатель может узнать из нее элементарные сведения по физике (испарение жидкости). Научная информация здесь вводится посредством опровержения бытовой (и детской) логики — мир взрослых незаметно проникает в мир ребенка. Такую функцию ввода научных знаний можно назвать социализирующей и просвещающей. Исследователи творчества Носова отмечают, что автор рассматривал познавательную функцию своих рассказов как одну из основных: «Смысл всех забавных и волшебных походов его персонажей неизменно сводится к торжеству знания или умения и посрам-

лению невежества» [Васюченко 1985: 38].

В просветительской функции детской литературы важную роль играют реплики отвлеченно-познавательного характера:

Это всегда так бывает: когда нет воды, так еще больше пить хочется. Поэтому в пустыне всегда пить хочется, потому что там нет воды; Это всегда так бывает. Когда пить хочется, так кажется, что целое море выпьешь, а когда станешь пить, так одну кружку выпьешь и больше уже не хочется, потому что люди от природы жадные...

В приведенных примерах на первый план выступает даже не сама новая информация, а именно логическая и языковая схема рассуждения, предполагающая способность абстрагироваться от конкретной ситуации. Абстрактное мышление детей в этом возрасте находится еще на стадии формирования, и появление подобных реплик в диалогах говорит об авторской интенции — научить общепринятым языковым моделям. Важно, что обе цитируемые фразы начинаются со слов *это всегда так бывает*, которые вводят конкретную ситуацию в сферу коллективного опыта. Сложное предложение с разными видами подчинительной связи становится для читателя своего рода образцом логического рассуждения. Логические погрешности, свойственные детским речевым построениям, не мешают, а скорее способствуют усвоению этого навыка.

Введение читателя-ребенка в мир взрослых в рассказах Носова происходит также за счет употребления таких модальных слов, как *надо*, *можно*, *придется*. Словом *надо* выражается либо объективная необходимость, либо необходимость, обусловленная неким правилом или запретом:

Нет, уж лучше самовар просто бросить в колодец, по крайней мере возиться *не надо*; *Надо же починить* (телефон. — А.Б., Д.Р.)!

Необходимость, обусловленная обстоятельствами, определяется в репликах с помощью глагола *приходится*:

— Вот видишь, — говорит, — ты думал, что воды много, а ее еще *подливать приходится*

ся; Ее надо было там внутри привинтить. Придется снова разбирать трубку.

Безличные предложения с модальным словом *можно* передают возможность совершения какого-то действия:

Штаны – это ничего, *зашить можно*, а колени сами заживут; Кашу *можно* без хлеба *есть*; А зачем нам разговаривать (по телефону. – А.Б., Д.Р.)? Небоь недалеко живем, *можно* и так *прийти поговорить*.

В использовании этих модальных слов также прослеживается ориентация Носова на коллективный опыт, общепринятые нормы и правила поведения взрослых в той или иной ситуации.

В диалогах рассказов Драгунского подобные языковые элементы введения ребенка в бытовой мир взрослых практически отсутствуют. В его рассказах значительно меньше разговорных клише, а метафор почти нет. Познавательная-просветительская функция языка также не очень важна для Драгунского. Так, сложных логических рассуждений в его диалогах не встречается. Научные или практически-бытовые сведения о мире также довольно редки. Но если они есть – вся информация дается полно, исчерпывающе, от читателя не требуется никакого дополнительного домысливания, уточняющих вопросов:

Да разве ты не знаешь, что в бутылке помещается ровно пол-литра воды? <...> А пол-литра воды – это и есть полкило. Пятьсот граммов!

Таким образом, авторская интенция в детских диалогах Драгунского не проявляется явным образом. Интенция диалогов Носова, наоборот, очень хорошо заметна. Она находит свое выражение в том числе и в характере взаимоотношений героев. Отношения эти не равноправны: главный герой обычно доминирует, беря на себя роль взрослого. Проявляется это в использовании большого количества реплик приказания, содержащих глаголы в повелительном наклонении:

– *Наливай*, – говорю, – теперь воды доверху; Зачем мне кастрюлю под локоть сунул? *Возьми* ее в руки и держи крепче.

Несколько раз у Носова встретилась форма резкого категоричного запрета, выраженный глаголом с отрицанием *не смей*:

– *Не смей* (кашу варить. – А.Б., Д.Р.)! – говорю. – Сейчас я пойду к хозяйке, тете Наташе, попрошу, чтобы она нам кашу сварила; *Не смей* (спрыгивать с машины. – А.Б., Д.Р.)! Смотри, сейчас тебя машина задавит!

В этой функции используется и экспрессивное слово *довольно*:

– Нет, – говорю я, – больше я тебе ничего жарить не дам. Мало того, что ты продукты испортишь, так ты еще пожар устроишь. Из-за тебя весь дом сгорит. *Довольно!*

Более мягкая форма запрета выражается повелительными формами *брось*, *стой*:

– *Стой!* – говорю. – Ты зачем телефон ломаешь?; *Брось хрюкать!* Говори по-человечески!

Такие грамматические формы характерны именно для языка взрослых в общении с детьми при социализации последних (что разрешено, что запрещено) и отражают иерархически организованный воспитательный процесс.

В похожих случаях в диалогах Драгунского чаще всего используется коллективная (кооперативная) форма *давай*:

Давай попробуем?; *Давай* сами что-нибудь придумаем.

С помощью этой формы реализуется приглашение к совместному действию, подчеркивается равноправие участников ситуации. Глаголы в повелительном наклонении у Драгунского тоже встречаются, но в гораздо меньшем количестве. Они представляют собой не столько приказ, сколько побуждение к действию:

Ты *вспомни* (где находится тормоз. – А.Б., Д.Р.)!; Войдет, войдет (ситро. – А.Б., Д.Р.). Это только так кажется! *Пей*.

Важно отметить также, что в диалогах Драгунского реплики со словом *надо* крайне редки. У него реплики персонажей, языковое построение диалогов свидетельствуют о том, что ни один герой не подавляет другого.

В рассказах Носова мы сталкиваемся с

ситуацией, в которой персонаж относится к своему партнеру по играм, к своему другу не как к равному, а как к подчиненному, зависимому, что выражается и на уровне лексики (*Держись, дурак, крепче! растяпа; размазня!*).

В рассказах Драгунского номинаций с негативной окраской практически нет. Нам встретилось лишь несколько обращений с ироническим оттенком:

– Потихе ты, *храбрый портняжка!* Ты что, не чувствуешь, что шьешь прямо по живому? Ведь колешь же!

Храбрый портняжка – персонаж одноименной сказки братьев Гримм; использование прецедентного имени для переносной (метафорической) номинации отсылает, с одной стороны, к сфере чтения детей, с другой – служит характеризующей чертой речи героя, показывает его начитанность. Слова же с негативной окраской имеют целью в большей степени побуждение к какому-то действию, а не порицание или осуждение:

– Ты не будь *мнительным*. Говори, *струсил*, да?; Ты чего расселся, как *барон!* Ты встань, так влезет (ситро. – *А.Б., Д.Р.*)!

Чаще всего в диалогах Драгунского главный герой обращается к своему другу по имени, в то время как у Носова такая этикетная форма встречается редко. Это еще раз доказывает, что герой рассказов Носова доминирует в коммуникации, принимая на себя роль взрослого. Повествование ведется от первого лица, и роль взрослого вместе с персонажем принимает на себя и читатель. Детям в этом возрасте свойственно практически полностью отождествлять себя с персонажами произведений, воспринимая события как реально происходящие. Ощущение превосходства, иерархичности в диалогах Носова, на наш взгляд, способствует неявному, имплицитному усвоению читателем той общественно-воспитательной информации, которую вкладывает в свои диалоги автор.

Драгунский рассматривает детство как самоценное явление, организованное по своим собственным законам. Основная цель писателя не повышение коммуника-

тивной компетенции ребенка и не ознакомление его с запретами и разрешениями взрослого общества с позиции своего, пусть и неявного авторитета, а формирование отношений сотрудничества, чувства справедливости, умения учитывать интересы другого, воспринимая его как полноценного партнера.

В соответствии с авторским замыслом, строится и сюжетное построение рассказов. У Носова сюжет основывается на элементе *шалости* (т.е. сознательного, намеренного нарушения общепринятых правил), которую чаще всего затевает Мишка и которая нередко приводит к плачевным результатам. У Драгунского отношения героев строятся на сотрудничестве, кооперации. Совместные действия приводят к положительному результату, а награда делится пополам. Так, в рассказах «Кот в сапогах», «Ровно 25 кило» Дениска дарит другу книжку, предлагая ему любую на выбор, делит с ним подписку на «Мурзилку». Какие-то поступки герои совершают не из-за страха наказания, а из чувства справедливости, не навязанной, а осознанной. Например, Дениске неловко из-за того, что в нем не 25 кило, не потому, что это может повлечь за собой какие-то санкции, намного важнее внутреннее ощущение неправды:

– Мишка, мне как-то не хочется нести эту подписку домой, раз во мне только двадцать четыре с половиной кило.

Драгунский показывает, что дети полунитуйтивно-полубессознательно понимают, что наказание бывает оправданным, даже спасительным. Так, наказание, полученное от Федьки (рассказ «Мотогонки по отвесной стене»), персонаж воспринимает как элемент разрешения проблемной ситуации:

А я на него не рассердился за подзатыльник. Потому что без него я, наверно, кружил бы по двору до сих пор.

В нашей статье мы пытались продемонстрировать принципы построения диалогов на примере текстов двух писателей в соответствии с их литературно-воспитательной ориентацией и выявить

их сходства и различия. Основной целью Н. Н. Носова является введение читателя-ребенка в мир взрослых с позиции авторитета, приписываемой главному герою. Судя по языковым особенностям речи персонажей в структуре диалогов, Носов занижает описываемый им возраст персонажей в сопоставлении с реально-психологическим возрастом читателя-ребенка.

В. Ю. Драгунский также показывает процесс введения ребенка в мир взрослых, но делает это по-другому. Рассматривая детство как самоценное, достаточно автономное явление, автор, в свою очередь, старается через речь персонажей сформировать в детях партнерские отношения, построенные на внутренне осознанном чувстве справедливости, что свойственно детям старшего возраста.

И взрослому читателю, и ребенку высокое художественное мастерство

Н. Н. Носова и В. Ю. Драгунского и по сей день несет радость чтения и удовольствие от текста, а исследователю и учителю дает возможность под «лингвистическим микроскопом» увидеть внутреннее устройство их рассказов (в нашем случае – диалогов) как сложную и интересную, достойную глубокого внимания и анализа структуру.

ЛИТЕРАТУРА

Авакумова Е. А. Функция цитаты в детской речи // Проблемы онтолингвистики. – СПб., 2008.

Васюченко И. Урок становится приключением // Жизнь и творчество Н. Носова. – М., 1985.

Седов К. Ф. Онтопсихоллингвистика. – М., 2008.

Славова М. Т. О природе героя в беллетристике для детей // Проблемы детской литературы. – Петрозаводск, 1992.

Редакция принимает к рассмотрению статьи, присланные в 2-х экземплярах (формат на машинке – 30 строк на 60 ударов; если набор компьютерный, – кегль 14 через 1,5 интервала; объем – 10–12 страниц; библиографический список дается в конце статьи). Материалы сопровождаются ключевыми словами и аннотациями. Сведения об авторе (место и год рождения, паспортные данные, полный домашний адрес, номер телефона, страхового свидетельства, ИНН, место работы, ученая степень, звание, должность, e-mail и заявление о согласии на публикацию материалов в электронной версии журнала) обязательны. Необходимо приложить ксерокопии указанных документов. Рукописи, поступившие по электронной почте, не рассматриваются.

За точность цитирования художественных текстов и научной литературы несут ответственность авторы статей. Рукописи, присланные в редакцию, авторам не возвращаются. Плата с аспирантов и докторантов за публикацию не взимается, гонорар им не выплачивается. Получить номер с опубликованными материалами они могут, оформив подписку на журнал или купив его в редакции.

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА И ОПЫТ

<i>Беднарская Л. Д.</i> О системном отборе основного содержания образования: орфография и пунктуация	3
<i>Добротина И. Н.</i> Развитие умений создания вторичных текстов при работе над проектом на уроках русского языка	9
<i>Холодырева О. Н.</i> Культуроведческие проекты по русскому языку при подготовке к ГИА	16

Дидактический материал

<i>Хаустова Д. А.</i> Готовим восьмиклассников к ГИА по русскому языку (Окончание)	22
--	----

Совершенствуем профессиональную подготовку

<i>Ипполитова Н. А.</i> Гипертекст в пространстве коммуникации	25
--	----

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОЧТА

<i>Глебова З. В.</i> Учебный модуль «Заемствованные слова, или Русский язык берет на работу “пришельцев”»	33
<i>Жуковец Л. М.</i> Из опыта работы по формированию исследовательской компетенции учащихся	40

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

<i>Крайник О. М.</i> Подготовка учащихся IX–XI классов к олимпиадам по русскому языку (Продолжение)	44
---	----

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Гулова И. А.</i> Конструктивная функция повтора: композиционный и семантический аспекты (П. А. Вяземский. «Жизнь наша в старости – изношенный халат...»)	48
<i>Николина Н. А.</i> «Симфоническое построение» («Крестовые сестры» А. М. Ремизова)	53

Загадки текста

<i>Руднев Д. В., Брыкова А. А.</i> Особенности построения диалога в современной детской литературе (На материале рассказов Н. Н. Носова и В. Ю. Драгунского)	58
--	----

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

<i>Колесникова С. М.</i> Частицы как часть речи (К вопросу о значении и разрядах частиц по строению и функциям)	65
<i>Калинин А. Ф.</i> Фразеологизированные предложения типа <i>До шуток ли ему?</i> в системе простого предложения в русском языке	73

Язык и культура

<i>Виноградов Д. В.</i> <i>Бечева и бичева</i> (К истории слова)	78
--	----

В МИРЕ СЛОВ

По градам и весям

<i>Барандеев А. В.</i> <i>Тартария</i>	81
--	----

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО

<i>Николина Н. А.</i> Вопросы словообразования в трудах Г. П. Павского.	86
---	----

ХРОНИКА

Михаил Гапеевич Булахов (22.07.1919–04.05.2012)	91
---	----

КОНСУЛЬТАЦИЯ

<i>Беднарская Л. Д.</i> Ориентировочное планирование работы в VI классе по УМК «Русский язык: Теория», «Русский язык: Практика», «Русская речь» под ред. В. В. Бабайцевой на 2012/2013 учебный год (I четверть)	92
<i>Владимирская Г. Н.</i> Ориентировочное планирование по учебнику Г. Г. Граник, Г. Н. Владимирской и др. «Русский язык. 8 класс. Ч. 1» на 2012/2013 учебный год (I четверть)	100
<i>Громов И. А.</i> Ориентировочное планирование по учебнику М. В. Панова, С. М. Кузьминой и др. «Русский язык. 8 класс» на 2012/2013 учебный год (I четверть)	103
<i>Богданова Г. А., Виноградова Е. М.</i> Ориентировочное планирование по учебнику Г. А. Богдановой, Е. М. Виноградовой «Русский язык. 10 класс» на 2012/2013 учебный год (I четверть)	106

Редакционная коллегия:

Главный редактор **Н. А. Николина**

Л. Г. Антонова, Б. Г. Бобылев, Н. С. Болотнова, Г. Н. Владимирская, Ю. Н. Гостева, А. Д. Дейкина, О. Е. Дроздова, А. В. Зеленин (Финляндская Республика),
К. Ичич (Республика Сербия), **Л. П. Крысин, В. В. Лопатин, О. В. Никитин,**
Б. Ю. Норман (Республика Беларусь), **Т. М. Пахнова, Л. М. Рыбченкова,**
С. Н. Цейтлин, И. П. Цыбулько, М. Р. Шумарина

Зам. главного редактора **С. Н. Кузина**. Редакторы отделов: **Т. А. Боброва, А. Е. Куманьева, Е. А. Фролова**

Зав. редакцией **О. М. Ковалева**. Компьютерный набор и верстка – **Г. А. Цепанин**

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77–22548 от 30 ноября 2005 г.

Подписано в печать 28.06.2012. Формат 70×100^{1/16}. Бумага офсетная. Печать офсетная
Усл. печ. л. 8. Уч.-изд. л. 9. Тираж 5600 экз. Заказ № 434

Редакция журнала «Русский язык в школе». Адрес редакции: 101000, Москва, почтамт,
Покровский бульвар, д. 4/17, стр. 5. Телефон/факс 624-75-18. E-mail: admin@riash.ru
<http://www.riash.ru/>

Отпечатано в Филиале «Чеховский Печатный Двор» ОАО «Первая Образцовая типография»
Сайт: www.chpk.ru E-mail: marketing@chpk.ru
Факс 8(496) 726-54-10, тел. 8(495) 988-63-87

© «Русский язык в школе». 2012