

Татьяна Круглякова

«СТИХИ НА ТРУДНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА»: ПРАВИЛА РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ В СТИХАХ

Стихотворения, написанные в помощь учителю русского языка и содержащие формулировки орфографических правил, популярны на протяжении последних ста лет: в учебниках по методике, статьях в методических журналах, школьных пособиях и детских книгах можно найти большое количество рифмованных правил, которые, несмотря на свою популярность, часто содержат различные ошибки, как речевые, так и в области стихосложения, и искажают лингвистическую информацию. В статье обсуждается вопрос о специфике детского восприятия и запоминания стихотворной речи и целесообразности использования рифмизации как мнемонического приема. Анализируются языковые особенности дидактических стихотворений о русском языке: типичные речевые и грамматические ошибки, нарушения в построении текстов; детские модификации дидактических стихотворений рассматриваются как доказательство их нечитабельности. Анализируются способы подачи лингвистической информации и ее возможные искажения в сознании учеников, связанные с организацией текстов. Делается вывод о задачах, которые ставят перед собой авторы (воспитание речевой культуры и литературного вкуса, формирование лингвистических представлений, облегчение запоминания лингвистической информации), и о возможностях их решить средствами наивной литературы. Обсуждается вопрос о причинах популярности жанра у учителей русского языка.

Ключевые слова: Детская речь, дидактическая поэзия, запоминание, орфографическое правило, мнемотехника, понимание, рифмизация, слуховое восприятие

Татьяна Александровна Круглякова

Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург
t.kruglyakova@spbu.ru

Последнее время существует огромное количество методических разработок, построенных на основе «стихов» о русском языке. Такие стихи издаются отдельными книгами [Белорусец 2018, Бетенькова 1996, Бетенькова 2002, Иванова, Капустюк 2016, Титова 2018, Парамонова 2009, Фролова 2004, Чепиницкая 2019 и др.], размещаются на индивидуальных учительских сайтах и на сайтах многочисленных педагогических фестивалей. Учителя активно включаются в создание методических стихотворений, так как убеждены в их ценности: «Стихи собственного сочинения для учащихся начальной школы помогают с легкостью усваивать материал русского языка, с интересом учиться, прививать любовь к родному языку», — такими словами сопровождает свои сочинения победительница педагогического конкурса Г. И. Саревич [Саревич 2010]. «Прочитав эту книгу, вы смекнете, что рифма — лучший способ справляться с трудностями русского языка», — утверждает учительница русского языка М. А. Чепиницкая, в аннотации книги которой, вышедшей вторым изданием общим тиражом 6000 экземпляров, анонсируется эффективность «стихов на трудности (sic!) русского языка» [Чепиницкая 2019, 3].

Ученые-методисты также нередко призывают активно использовать на уроках в начальной школе рифмизацию как один из эффективных мнемонических приемов [Бренчугина-Романова 2016, Субботин 2017, Чепурной, Бура 2015]. Известный дефектолог, доктор педагогических наук Л. Г. Парамонова сочиняла стихотворения для коррекции различных речевых проблем, и ее монография, обобщившая многолетний опыт, так и называется — «Легкий способ стать грамотным» [Парамонова 2009].

Использование рифмовок для запоминания правописания — многолетняя школьная традиция. До сих пор достаточно широко известно стихотворение, приведенное Н. К. Кульманом в учебнике методики преподавания русского языка, хотя буква «ять», на запоминание списка слов с которой оно было направлено, уже более чем 100 лет назад исключена из алфавита:

Бѣлый, блѣдный, бѣдный бѣсъ
 Убѣжалъ голодный въ лѣсъ.
 Лѣшимъ по лѣсу онъ бѣгалъ,
 Рѣдкой съ хрѣномъ пообѣдалъ
 И за горький тотъ обѣдъ
 Даль обѣтъ надѣлать бѣдъ <...>

[Кульман 1912, 194].

Уже тогда, анализируя различные приемы обучения орфографии, Н. К. Кульман удивлялся живучести рифмовок. Ученый полагал, что необходимость вспоминать стихотворение заставляет пишущего выполнять лишнюю работу: «Подобное писание с препятствиями совершенно противоречит естественному процессу письма и принесет скорее вред, чем пользу» [Кульман 1912, 196]. Более резко высказывался А. И. Томсон, называя списки слов для запоминания, в том числе рифмованные списки слов, «педагогической оргией» [Томсон 1903, 158]. В естественной ситуации, по мнению ученого, рука и глаз пишущего сами контролируют письмо, а обращение к длинными рифмованным спискам возможно только в случае проверки написанного на экзамене. Именно в ситуации экзамена «кроется происхождение этого приема, а затем уже его стали смешивать с теми средствами, при помощи которых усваивается правописание», — утверждал А. И. Томсон [Томсон 1903, 159].

Но голоса методистов услышаны не были, и зарифмованные правила по-прежнему создаются и внедряются в практику школьного преподавания и внешкольной работы, что вызывает необходимость разобраться, действительно ли легко воспринимать правила в стихах, почему совсем нелегко их сочинять и в чем секрет их популярности у учителей.

Обратимся к современным методическим пособиям.

Г. А. Чепурной и Л. В. Бура в учебнике по мнемонике доказывают популярное положение, согласно которому рифмизация помогает школьнику запомнить разнообразную информацию, в том числе правила русской орфографии. Они приводят многочисленные примеры, аналогичные следующему:

Если «й» закрался в слог,
То тогда мы пишем «об».
Если гласный пред тобой,
Пишем «об» само собой.

Перед гласным пишут «об»,
Об этом знаю точно.
А пред согласным пишут «о»,
Скажу вам это даже ночью

[Чепурной, Бура 2015].

Предложенная рифмовка очень характерна для подобного рода творчества и при этом крайне неудачна: начиная с 6-й строки разрушается удобный для скандирования хореический метр, и, несмотря

на попытки удержать его (неполногласный предлог в 7-й строке), к последней строке автор окончательно сбивается на четырехстопный ямб; рифмы бедные; отсутствует синтаксическая связность в 3-й и 4-й строках (1-е лицо множественного числа в главной части и 2-е единственного в придаточной 1-го предложения и 3-е лицо множественного во 2-м предложении при единстве субъекта). Лишняя информация во 2-й строфе (6-я и 8-я строки) мешает запоминанию элементарного правила («Перед словами, которые начинаются с гласного звука, используют предлог „об“, с согласного — „о“»), а 1-я строфа вообще с трудом поддается дешифровке (вероятно, речь идет о том, что следует выбрать вариант «о», если слово начинается с йотированной гласной буквы). Низкое качество текста приводит к тому, что осознать и сформулировать правило оказывается практически невозможным.

Безусловно, есть и другие, гораздо более емкие и удачные, мнемонические тексты:

Либо, кое, то,нибудь
Надо черточкой стянуть

Собирать, стирать, задира —
Повнимательней гляди:
Если в слове имя *Ира*,
Значит, в корне буква *И*

[Запоминалки портала грамота.ру].

Но даже несмотря на существование забавных и ярких рифмовок, предложенный прием мало помогает восприятию новой лингвистической информации, ее запоминанию и, самое главное, возможности в дальнейшем пользоваться правилом в процессе письма.

Первое правило, которое изучается на уроках русского языка, формулируется в виде известного всем стишка: «Жи — ши пиши с буквой и». Несмотря на лаконичную формулировку правила и полное отсутствие исключений из него, дети, в том числе ученики средней школы, совершают бесконечное количество ошибок на «жи — ши», так как выбор буквы «и» после твердого шипящего идет вразрез с фонетическими представлениями носителей русского языка. Неудивительно, что ученица 1-го класса с легкостью запоминает стишок, но оказывается не в состоянии осознать инфор-

мацию, в нем представленную, и записывает правило следующим образом:

Жы и шы пишы с буквай и.

Основная цель изучения правил — формирование навыка быстрого грамотного письма. Максимально эффективной стратегией, по мнению Л. В. Савельевой, является «опора на адекватные когнитивные схемы, включающие как общие, так и конкретные признаки орфограмм и обеспечивающие полноту ориентировочной основы орфографических действий» [Савельева 2006, 243]. Следовательно, чтобы уметь грамотно писать, недостаточно выучить правило, но следует сформировать адекватные схемы и научиться опираться на них, а для этого нужно уметь преобразовывать информацию, добытую из формулировки правила, и анализировать речевые образцы. Рифмованная речь часто запоминается лучше, но рифмизация не облегчает процесс смыслового восприятия информации.

Несмотря на это, современные методические пособия и учительские сайты предлагают детям большое количество стихов, в которых в пространном виде формулируются элементарные правила:

Самая коварная
В корне безударная.
Если есть сомнение,
Она без ударения.
Проверять начнём с простого:
Ищем смысл корня слова.
Часто корень на поверку
Сам годится для проверки.
Нет — тогда подбор ведите:
Среди родственных ищите
Слово, где бы ясною
Стала буква гласная

[Фролова 2004, 3].

Поддача материала явно не продумана, но стихотворная форма как бы извиняет в глазах автора очевидные просчеты. Например, строки 3–4 логически непротиворечивы, так как в них перепутаны причина и следствие. В 6-й строке два родительных подряд мешают восприятию словосочетания «смысл корня слова», под которым, вероятно, следует понимать значение корня (смысл и значение —

не синонимы). И, главное, довольно сложно понять задачи автора рифмовки: смысл длинного текста сводится к трем последним строкам, читать и заучивать остальное — лишняя работа для ученика. Ошибки в выборе букв в корнях с безударными гласными объясняются не незнанием простейшего правила, а неумением его применять.

Феномен ученика, знающего формулировки орфографических правил, но не использующего их на письме, известен каждому учителю русского языка. И дело тут не только в отсутствии автоматизированного навыка применения орфографических правил, но и в специфике детского восприятия. И. Н. Горелов писал, что в детстве «наблюдаются многочисленные случаи формального владения речью, при котором ребенок подражательно оперирует словами и словосочетаниями — с „пустыми“, неадекватными и приблизительно усвоенными значениями» [Горелов 2003, 31–32].

Формальное владение правилом может складываться в процессе его слухового восприятия, в ходе которого одновременно решаются различные задачи: необходимо разделить поток речи на отдельные элементы, распознать их как звуки родного языка, сложить из них слова, затем полученные элементы сравнить с эталонами, имеющимися в ментальном лексиконе. Чтобы облегчить и ускорить эту работу, человек обычно создает свою версию о том, что ему могут сообщить, и по мере развертывания повествования возвращается к воспринятому, чтобы подтвердить или опровергнуть свои первоначальные предположения. Смысловый прогноз строится на основании супрафонемных признаков (количества слогов и место ударного слога) (см. экспериментальные данные А. В. Венцова и В. Б. Касевича [Венцов, Касевич 1994, 60]). Но на указанные признаки сложно опереться при восприятии поэтической речи. Рассеченные метрическими паузами слова, как указывал Ю. М. Лотман, напоминают красную свитку Гоголя: трудно определить начало и конец слова и даже синтагмы, появляются дополнительные метрические ударения и ослабевают основные на месте слабых позиций в стихе; однако отдельные звуки вновь срастаются в слова в сознании слушателя [Лотман 1970, 76]. А. В. Венцов и В. Б. Касевич провели эксперимент, в котором взрослым испытуемым были предъявлены стихотворения и их прозаизированные варианты, и выяснили, что наличие большего количества сильных позиций в стихотворной речи облегчают взрослому ее восприятие [Венцов, Касевич 1994, 108–109]. Но в речи детей как менее опытных адресатов поэтического текста правиль-

ного «срастания» не происходит, что подтверждается лонгитюдными наблюдениями за детским исполнением стихов (подробнее см. [Круглякова 2009]). Верной сегментации и идентификации не всегда удается достичь и при восприятии зарифмованных правил: девочка 7 л., слушая стихотворение, опирается на хореический метр и сегментирует отрывок на двух-/трехсложные слова с ударением на 1-м слоге:

Буквы Че и Эн сидят,
Рядом на диванчике.
Сочни, пончики едят,
Чай налив в стаканчики.

Буквы *чайные* сидят
Рядом на диванчике.
Сончи, пончи не едят,
Чай налив в стаканчики.

Особенно сложно оказывается воспринимать неудачные стихотворные строки. Приведем пример из тетради ученика 5-го класса, записавшего со слов учителя стихотворное правило:

Приставки на з- и с-
Питают большой интерес
К согласной иль гласной, стоящей
за ней.
И ты посмотри на слова поскорей:

Приставки *на-, з- и с-*
Питают большой интерес
Согласный и гласный
Стоящий за ней.
И ты посмотри на слова поскорей.

Пред звонкой и гласной — всегда
буква ээ,
А эс пред глухою согласной:
Чрезмерно, раздвинуть, расклеить –
Уже, по-моему, все теперь ясно.

Вред звонкий и гласный — всегда
буква З,
А С *вред* глухой и согласный.
Чрезмерно раздвинуть и склеить
Уже в помойку и все теперь ясно.

В приведенном выше примере непонимание вызвано общей расплывчатостью выражений, неоправданным употреблением устаревших оборотов и фонетических вариантов слов, пропуском предикатов в начале 2-й строфы. Слова оказываются грамматически связанными только на уровне отдельных строк, и некоторую семантическую связность текст обретает лишь в 7-й и 8-й строках — то есть именно там, где в исконном тексте даются не связанные между собой и неудачно подобранные примеры.

Из поэтических просчетов, серьезно затрудняющих освоение материала, отметим нарушения ритма. Неритмичные тексты, казалось бы, не могут выполнять свою основную задачу — быть легкими для запоминания и воспроизведения, однако среди дидактических стихотворений таких чрезвычайно много. «Удареньями здесь вооб-

ше не стесняются», — комментировал детские учебные стихотворения К. И. Чуковский [Цит. по: Чуковская 2011, 149].

Мягкий знак *после* шипящих,
В конце русских слов стоящих,
 Мы напишем не всегда.
 Ставится он лишь тогда < . . . >

[Морева 2007, 7].

Об этом вы сами подумайте, братцы!
 Я помогу вам, а вы догадитесь
 И чистосердечно мне в этом признайтесь...
 Кто же успел уже догадаться,
 Где я пишушь и где не должна я встречаться

[Саревич 2010].

Чтобы избежать ритмических нарушений, авторы прибегают к многочисленным односложным вставкам — местоимению я, местоименным указательным наречиям, союзам и частицам, что часто затрудняет восприятие:

На корень смотрю вот уже полчаса,
 Но все же не знаю, что в нем написать:
 Сейчас между *о* *я* и *ё* выбираю,
 А как бы проверить себя, я не знаю

[Чепиницкая 2019, 162].

Технические вставки могут приводить к искажению правила.

Зачитался, засмеялся, наигрался, нагулялся
Здесь в приставках за и на буква а стоять должна

[Бетенькова 1996, 12].

Очевидно, что буква «а» должна стоять в приставках «за» и «на» в любых словах, а не только в приведенных примерах.

К затруднению восприятия приводят неумелые рифмовки. «Халтурные, неряшливые» — так характеризовал рифмы из учебной литературы для детей К. И. Чуковский [Цит. по: Чуковская 2017, 315]:

Слов похожих очень много
Есть похожие немного

[Морева 2007, 3].

В некоторых случаях неряшливость рифмовки мешает восприятию информации. Девочка 8 л. заучивает наизусть:

После корня он стоит,
Слово новое звучит.
Обозначу уголком –
Называю *суффиксом*.

Метатеза в слове «суффикс» бывает устойчивой в речи младшеклассников, что объясняется большей частотностью слов на *-иск* по сравнению со словами на *-икс* и наличием значительного числа исконно русских слов с такой финалью. Приведенная рифмовка, призванная помочь ребенку запомнить новый термин, только подерживает неправильное произношение.

Ребенку трудно уследить за развертыванием мысли в тех случаях, когда границы строфы и предложения не совпадают или наблюдается неоправданная инверсия. Однако анжабеманов и инвертированных конструкций в рифмовках неоправданно много:

Вот ещё один закон.
Нам предписывает он:
Имена людей, зверей,
Все названия морей,

Городов, озёр и рек
Должен каждый человек
С буквы прописной писать.
(С большой буквы начинать.)
Буква эта — главная,
Потому заглавная

[Морева 2007, 6].

Прямое дополнение в выделенном нами предложении предшествует грамматической основе, а составное глагольное сказуемое оказывается рассечено длинной вставкой, в том числе содержащей подлежащее, и восприятие данного текста становится отдельной задачей, более сложной, чем осознание самого правила. Граница

между строфами, проходящая внутри предложения, также препятствует его осознанию.

Покидать свое место в стихе могут и определения, при этом устанавливаются ложные смысловые связи в тексте.

Слово *чтоб* явить на свет,
Нужно знать один секрет.

< . . . >

Если н всего одна,
То и в существительном
В одиночестве она,
Вовсе не губительном

[Чепиницкая 2019, 169].

Чрезвычайно часто используются неприемлемый для письменной речи разговорный порядок слов в сложноподчиненных предложениях. Характерная черта наивных стихотворений, в том числе рифмованных правил, — перемещение подчинительного союза с первых позиций в придаточном.

Если в слове звук глухой
На конце имеется,
Здесь не стоит, милый мой,
На «авось» надеяться.
Ставь проверочное слово,
Гласный чтоб за ним стоял.
Вот и всё у нас готово,
Я не раз так проверял! (Орфография и пунктуация источника)

[Иванова, Капустюк 2016, 31].

В стихотворении Т. Ш. Крюковой, специально написанном для учебника русского языка под ред. Г. Г. Граник, инверсия не только на уровне слов (в 11 строке), но и на уровне организации текста:

Не мог озорной мягкий знак
Найти себе место никак.
В журчащем, прозрачном ручье
Заплыл мягкий знак перед Е.

Заметил, летит вороньё
И ловко взлетел перед Ё.
К несчастью свалился в репы,
Попав прямым перед И

Оттуда залез к муравью
 Усевшись, как раз перед Ю,
А шла когда мимо свинья,
 Забрался он к ней перед Я

И громко запел: «Перед Е, Ё, И, Ю
 Всегда разделительным знаком стою.
 Я знак разделительный, знайте друзья

Меня вы найдёте в словах перед Я» (Орфография и пунктуация источника)

[Крюкова 2006].

Вынесение «я» из ряда других йотированных букв в последней строфе заставляет искать специфику употребления мягкого знака перед этой буквой. Сомнения, не стоит ли писать «ь» исключительно перед «я», косвенно подтверждаются и строением первой строфы, в которой мягкий знак назван озорным и утверждается, что место ему найти перед другими буквами не удается.

Многим дидактическим стихотворениям свойственна не только такая неразбериха, связанная с непродуманной композицией, но также и отсутствие внимания к значению синтагм и неряшливость в выборе слов.

Сочетанья ЩА и ЧА
 в словах пища и свеча,
 куча, гуща, каланча,
 туча, роща, саранча,
 чаша, дача и печать
 нужно с буквой А писать

[Бетенькова 2002].

Стихотворение построено таким образом, что приведенные примеры воспринимаются как закрытый список слов, подчиняющихся данному правилу.

В стихотворении о правописании безударных гласных утверждается, что корень слов есть у кустов.

Так же, как и у кустов,
 Корень слова есть у слов

[Бетенькова 2002].

Удивительно, но учителя русского языка и начальной школы, авторы рифмованных правил, нередко сами допускают речевые и грамматические ошибки, и более того тексты с ошибками публикуются как на сайтах, так и в журналах, и в методических пособиях. Может нарушаться лексическая сочетаемость слов:

Предлоги
Заявляю *наотрез*:
В, на, за, с, через, чрез,
Из, под, от, при, со, у, да —
Будь внимателен всегда —
Начертай от слов отдельно.
Заучи все не бесцельно!

[Кремнев 2009].

«Наотрез» в значении «категорически, решительно» по данным Национального корпуса русского языка используется только в сочетании со словами «отказаться», «отказать», «отвергнуть», «отрицать» [Кустова 2011]. «Начертать» в значении «написать» является устаревшим и, скорее всего, непонятным младшему школьнику, кроме того, в данном контексте был бы уместнее глагол несовершенного вида. В разряд предлогов попадает «да» — частица или союз, но в любом случае — не предлог. Попутно отметим, что автор, во-первых, предлагает непродуманный список предлогов, в которых «через» и «чрез» занимают самостоятельную позицию, при этом отсутствуют многие частотные предлоги, а во-вторых, не принимает в расчет, что следование предложенному им правилу приведет к раздельному написанию большей части русских приставок.

Чрезвычайно часто не соблюдаются условия местоименной референции.

Непроизносимые согласные
Такие все несчастные.
В словах мы их не слышим,
А вот в тетради пишем.
Чтоб они из слов не убежали,
Мы их долго проверяли.
Ищем мы такое слово,
Чтоб услышать *её* снова

[Запоминалки...].

Местоимение «её» должно отсылать читателя к существительному женского рода в единственном числе, но таких слов в тексте нет. Вероятно, тут «её» семантически соотносится со словосочетанием «непроизносимые согласные». Путаница между гласными / согласными буквами и звуками часто возникает в школьных методических пособиях по русскому языку. Безусловно, непроизносимой может быть только буква, но «услышать снова» можно только звук. Аналогично в стихотворении Н. М. Бетеньковой местоимение «за ним», судя по всему, должно соотноситься с названием буквы — «с», но буква — существительное женского рода.

Посмотрите на соседа
Эффективный ход простой!
И в приставке «с» пишите,
Если вслед за *ним* глухой!

[Бетенькова 2002].

Нередки и грамматические ошибки:

Мешает мама тесто —
Испечь большой пирог.
Мы ей мешать¹ не будем,
Чтоб тот пирог был в срок

[Титова 2018, 25].

Их ты встретишь в ленте букв.
Они там парами идут.
Ну а в слове по одной строго замечаем.
Звонкий слышим в них, глухой —
Мы это отмечаем.
Но писать их, верно сможем,
Правило *узная*²

[Саревич 2010].

Одним из первых о качестве детской учебной поэзии писал К. И. Чуковский. Л. К. Чуковская вспоминала, какую оценку давал он стихам, напечатанным в «Букваре» Фортунатовой: «Чуть появились эти стихи, хватаешься за голову и стонешь... <...> Не ямб, не хорей, не поэзия, не проза. Дилетантская слякоть... <...> И это измывательство над русскою речью утверждается Наркомпросом

во всесоюзном масштабе, и никто до сих пор не закричал караул» [Чуковская 2017, 314]. «Не может быть такого положения, при котором плохие стихи оказались бы хороши для детей», — формулирует свою позицию К. И. Чуковский в знаменитой книге «От двух до пяти» [Чуковский 1990, 344–345].

Многочисленные просчеты и промахи авторов приводят к тому, что «грамматические стихи» не справляются с задачей развития чувства языка и формирования культуры устной и письменной речи, а напротив, препятствуют формированию этой культуры. Кроме этого, рифмовки не могут решить и другую задачу — задачу «стихового воспитания». К. И. Чуковский писал: «В сущности, совершается злое и вредное дело: вместо того чтобы готовить детей к восприятию гениальных поэтов, их систематически отравляют безграмотной и бездарной кустарщиной» [Чуковский 1990, 345].

Недостаточно талантливые и опытные авторы отказываются от работы над текстом, вероятно, полагая, что высокая методическая цель позволяет им пренебрегать разного рода правилами. Но, во-первых, как указывалось выше, стихотворная форма способствует не осознанию, а механическому запоминанию информации. Во-вторых, формулировки правил и способы подачи примеров в рифмовках часто искажают суть правил.

Многие рифмовки содержат в себе только информацию о существовании правила, а их основным содержанием становится недоумение автора, вызванное написанием слова, или даже утверждение, что ни осознать, ни запомнить правописание многих слов невозможно:

Посмотри на слово «розыск»
И сравни его с искать
Почему-то вместо и
В корне ы должны писать

[Титова 2018, 49].

Есть слова, что не проверить —
Нужно на слово поверить:
Их так много, что нельзя
Их запомнить все, друзья!

[Иванова, Капустюк 2016, 29].

Стихотворные пассажи, которые предлагают авторы, настолько не информативны, что могут быть использованы в любом тексте и действительно нередко кочуют из стихотворения в стихотворение:

Подбираем быстро слово, и проверочка готова

[Запоминалки...]

Слова для проверки ищите родные, родные однокоренные

[Бетенькова 2002].

Урок сегодня новый,
Глаголы изучаем,
И правило сегодня
Мы новое узнаем

[Саревич 2010].

И исключенья повтори
Без этого никак

[Чепиницкая 2018, 166] и др.

При этом в стихотворениях, которые не должны отвлекать от правила, появляются иногда и довольно неожиданные персонажи, и удивительные повороты сюжета.

Вам скажет каждый джентльмен:
«Две буквы н любой порою
Пиши в словах, где -онн- и -енн-,
И только ветренный с одною».
Ему в ответ абориген:
«На н кончается основа,
К ней прибавляешь суффикс н,
С двумя нн получаешь слово!»

[Бетенькова 2002].

Отвлекают от работы над правилом и не всегда уместные шутки, вызывающие протест читателя и оттягивающие на себя внимание:

Чтобы пятерку в дневнике своем увидеть,
Тебе никак нельзя учителя обидеть,
Придется долго и терпеть, и ненавидеть,

Зависеть и вертеть, дышать, смотреть и гнать,
А также слышать всё и в голове держать
[Титова 2018, 104].

Какой коварный мягкий знак!
Кого он выбирает?
Он выбирает женский род
В единственном числе.
А род мужской не трогает
И женский избегает,
Когда встречает женский род
Во мно-же-стве!
[Титова 2018, 87].

Стоит заметить, что большинство правил, предлагаемых в стихотворной форме, не составляет труда запомнить: правописание безударных гласных, произносимых согласных, звонких согласных на концах слов и пр. Если дети совершают ошибки на эти правила, то связаны они не с незнанием формулировок, а с неумением анализировать языковой материал — например, находить однокоренные слова. Необходимость проговаривать стишки в этом случае только сбивает с толку учеников.

С другой стороны, поэты и сами не всегда подбирают соответствующие примеры. Это может быть курьезное несоответствие правилу:

Я в сочетанье ЧУ и ШУ
всегда вставляю букву У.
Но исключения есть тут:
ЖЮри, броШЮра, праШЮт

[Бетенькова 2002].

Или более серьезная ошибка, приводящая к невозможности разобраться, о чем идет речь:

Крышка, кошка и селёдка,
Сумка, банка, сковородка.
Кто скорее всех узнает,
Что слова объединяет

[Бетенькова 1996, 11].

Так как эти стихи помещены в разделе «Суффиксы», вероятно, имеется в виду, что слова объединены общим суффиксом *-к-*, но

в слове «банка» нет суффикса, в слове «крышка» отглагольный суффикс *-шк-*, а слова «кошка» и «сумка» имеют неоднозначную членимость с точки зрения современного языка.

Иногда неудачные подобранные примеры могут стать источником детских ошибок. Так, в стихотворении Н. М. Бетеньковой приводится длинный список слов (заметим в скобках, что можно было бы существенно его сократить, так как некоторые слова с легкостью поддаются объяснению и смысловому объединению). Приведем фрагменты:

С буквой И писать умей:
ничего, ничья, ничей,
диван, пианино,
рисунок, пион,
пингвин, сирота,
кипяток и бидон,
< . . . >
минута, нигде,
никогда, никуда
все с И безударною пишут всегда

[Бетенькова 2002].

Следование этой рекомендации приведет к тому, что в словах «кипяток» и «ничего» в безударном положении «всегда» будет поставлена буква И (кипиток, ничиго).

На стихотворение М. Чепиницкой ссылается старательный ученик 8-го класса, написавший «Моё сочинении»:

Есть слова совсем простые,
Но запомнить нужно их.
Раз на -ий, на -ие ия,
Окончание -и у них.
Если, что писать, не знаешь,
«И» пиши не прогадаешь

[Чепиницкая 2019, 168].

К искажению правила приводит и небрежное обращение с терминами. На серьезном лингвистическом портале «Грамота.ру» опубликовано стихотворение А. Дядченко, из которого следует, что в сложных предложениях из-за, из-под предлогом является только первая часть:

Либо, кое, ка, нибудь, –
То, таки не позабудь
Написать через дефис,
Как предлог со словом из

[Запоминалки портала грамота.ру].

В стихотворении В. Кремнева косвенно утверждается, что «мягкость слышится» (мягкие согласные?) на конце слова «рожь» и не слышится в словах «вскачь», «прочь», «точь-в-точь». Здесь же возникает новое сочетание «твердый знак шипящий», которое вероятно следует понимать, как «мягкий знак после твердого шипящего», а возможно, и «отсутствие мягкого знака после твердого шипящего»:

Мы наречия точь-в-точь,
Настежь, вскачь, прочь — пишем
С мягким знаком, как рожь, дочь,
Мягкость хоть не слышим.
Замуж, уж и невтерпеж —
Твердый знак шипящий,
Как в словах пейзаж, морж, нож,
Стаж и стриж парящий

[Кременев 2009].

Обилие аналогичных текстов в букварях и учебных пособиях, в методических журналах и на уважаемых порталах вызывает недоумение. Рассказывая о своей работе в «Детгизе» под руководством С. Я. Маршака, Л. К. Чуковская писала о подобных стихотворениях как о пережитках прошлого, которым нет места в новой детской литературе: «Естественно, что для педагогов, чья эстетика вполне удовлетворялась подобными поделками, строгие требования к стихам и прозе, к ритмике, синтаксису, языку, забота о художественном замысле, об эмоциональной подготовленности политического и морального вывода, утверждение, что степень воспитательного воздействия находится в прямой зависимости от художественного качества, представлялось никчемностью, ненужностью, а то и хуже — тормозом к быстрейшему развитию советской литературы, формализмом, эстетством» [Чуковская 2017, 315].

Однако приходится признать, что до сих пор стихотворения низкого качества занимают значительное место в рамках школьного

преподавания русского языка, и правила в стихах оказались гораздо более живучими, чем предполагали методисты и редакторы на пороге XX века.

Вероятно, многим учителям хочется найти самый простой способ быстро обучить сложной русской грамоте своих учеников. Зная, что младшие школьники любят стихи и быстро их запоминают, они стремятся предложить детям стихотворные правила. Что же обычно не учитывают педагоги?

Во-первых, забывают о том, что информация, которая быстро запоминается, необязательно хорошо осознается, а стихотворная форма часто препятствует правильной сегментации и идентификации речи.

Во-вторых, не принимают в расчет, что для формирования навыка грамотного письма следует стремиться не к запоминанию правил, а к выработке орфографической зоркости и формированию навыка анализировать языковой материал. Есть правила, которые запомнить непросто (правописание н/нн, слитное и раздельное написание не с разными частями речи, правописание корней с чередованиями и др.), и тут использование мнемонических приемов уместно. Но в огромном большинстве случаев в русской орфографической системе с ее ведущим морфологическим принципом правило формулируется элементарно, и его запоминание не требует специальных приемов, а вот применение связано с серьезной работой по подбору однокоренных и одноморфемных слов. Наличие лишней ступени — необходимости запоминать и воспроизводить стихотворные правила — часто только препятствует этой работе.

В-третьих, учителю русского языка следует, безусловно, помнить об ответственности: любое стихотворение, прочитанное ребенку на уроке русского языка, должно быть в первую очередь хорошим стихотворением. И не только потому, что плохие стихи препятствуют выработке поэтического вкуса, формированию культуры устной и письменной речи, но еще и потому, что воспринимать произведения низкого качества и осознавать представленную в них информацию, оказывается гораздо более сложной работой, чем читать и учить хорошие стихи.

«Поэзия для маленьких должна быть и для взрослых поэзией», — писал К. И. Чуковский в заповедях для детских поэтов [Чуковский 1990, 345]. Поэзия обязательно может и должна звучать на уроке: безусловно, стихотворения, построенные на языковой игре, в веселой форме рассказывающие о русском языке, формируют интерес и мотивацию к обучению. Но рифмовки, которые сейчас

предлагают детям, в большинстве своем приносят больше вреда, чем пользы. С. Я. Маршак в басне «О гвоздях» призывал избегать морализаторства в детской литературе, но сказанное им можно отнести и к избыточному дидактизму учебных текстов:

Мы с вами книги детские видали,
Пробитые насквозь гвоздем морали.
От этих дидактических гвоздей
Нередко сохнут книжки для детей...

Мораль нужна, но прибавать не надо
Ее гвоздем к живым деревьям сада,
К живым страницам детских повестей.
Мораль нужна. Но — никаких гвоздей!

[Маршак 1970, 507].

Примечания

¹ Ср. месить тесто, месит.

² Ср. узнав, глагол совершенного вида образует деепричастие при помощи суффикса -в.

Литература

Источники

Белорусец 2018 — Белорусец С. М. Стихит-парад: игрослов, азбуковедник, загадочник. М.: Издательский дом, 2018.

Бетенькова 1996 — Бетенькова Н. М. Грамматика в рифмовках для начальной школы. М.: Новая школа, 1996.

Бетенькова 2002 — Бетенькова Н. М. Орфография и грамматика в рифмовках занимательных. М.: АСТ, 2002.

Запоминалки — Запоминалки в стихах по русскому языку Натальи Анатольевны Звакиной // В помощь тем, кто хочет хорошо учиться: [сайт]. URL: <https://www.sites.google.com/site/natalianatolevnyzvakinof/zapominalki-v-stihah-po-russkomu-azyku>

Запоминалки портала грамота.ру — Запоминалки портала грамота.ру — Запоминалки // Грамота.ру: справочно-информационный портал. URL: <http://gramota.ru/class/memos/>.

Иванова, Капустюк 2016 — Иванова Н. В., Капустюк Н. К. Правила русского языка в стихах. Ростов-на-Дону: Феникс, 2016.

Кремнев 2009 — Кремнев В. Правописательные стихи // Русский язык. 2009. № 14. URL: https://rus.1sept.ru/view_article.php?id=200901406

Крюкова 2006 — Крюкова Т. Грамматическая мозаика // Начальная школа. 2006. № 14. URL: <https://nsc.1sept.ru/article.php?ID=200601408>

Маршак 1970 — Маршак С. Я. О гвоздях // Маршак С. Собрание сочинений: в 8 т. М.: Художественная литература, 1970. Т. 5.

Морева 2007 — Морева Е. В. Королевство «Русский язык»: Грамматика в стихах. ЛитРес: Самиздат, 2007.

Титова 2018 — Титова Н. Е. Все правила русского языка в стихах и иллюстрациях для начальной школы. М.: АСТ, 2018.

Парамонова 2009 — Парамонова Л. Г. Легкий способ стать грамотным. М.: АСТ, 2009.

Саревич 2010 — Саревич Г. И. Стихи по русскому языку, правила в стихах // Открытый урок. 1 сентября: [сайт]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/580653>.

Фролова 2004 — Фролова Т. Я. Русский язык в рифмованных алгоритмах. Симферополь: Таврида, 2004.

Чепиницкая 2019 — Чепиницкая М. А. Нормы и правила русского языка в стихах. М: Эксмо, 2019.

Исследования

Бренчугина-Романова 2016 — Бренчугина-Романова А. Н. Использование приемов мнемотехники на уроках русского языка в условиях полиэтнической школы // Наука и школа. 2016. № 3. С. 124–127.

Венцов, Касевич 1994 — Венцов А. В., Касевич В. Б. Проблемы восприятия речи. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994.

Горелов 2003 — Горелов И. Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе // Горелов И. Н. Избранные труды по психолингвистике. М.: Лабиринт, 2003. С. 205–220.

Круглякова 2009 — Круглякова Т. А. Репродуцированный стихотворный текст как объект психолингвистического исследования (на материале детской речи) // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 156–164.

Кульман 1912 — Кульман Н. К. Методика русского языка. СПб.: Издание Я. Башмакова и К°, 1912.

Кустова 2011 — Кустова Г. И. Словарь русской идиоматики: сочетания слов со значением высокой степени. Academic, 2011. Эл. версия размещена на сайте «Словари, созданные на основе национального корпуса русского языка»: <http://dict.ruslang.ru/magn.php?>

Лотман 1970 — Лотман Ю. М. Принцип сегментации поэтической строки // Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. С. 169–191.

Савельева 2006 — Савельева Л. В. Стратегии овладения орфографией в начальной школе и когнитивные предпосылки их формирования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2006. Т. 6, № 14. С. 231–245.

Субботин 2017 — Субботин Д. И. Использование приемов мнемотехники на уроках русского языка как иностранного (из опыта работы международной школы русского языка и русской культуры «V. Dal») // Взаимодействие языков и культур. Материалы VI Международной научной конференции / сост. Г. Н. Чиршева. Череповец, 2017. С. 164–170.

Томсон 1903 — Томсон А. И. К теории правописания и методологии преподавания его в связи с проектированным упрощением русского правописания. Одесса: Экономическая типография, Почтовая, № 43, 1903.

Чепурной, Бура 2015 — Чепурной Г. А., Бура Л. В. Образовательная мнемотехника: технологии эффективного усвоения информации. Учебно-методическое пособие. Севастополь: РИБЕСТ, 2015.

Чуковская 2017 — Чуковская Л. К. В лаборатории редактора. М.: Азбука, 2017.

Чуковский 1990 — Чуковский К. И. От двух до пяти. М.: Педагогика, 1990.

References

Brenchugina-Romanova 2016 — Brenchugina-Romanova, A. N. (2016). Ispol'zovanie priemov mnemotehniki na urokah russkogo jazyka v uslovijah polijetniceskoj shkoly [Using the methods of Mnemonics in Russian Language lessons in the conditions of polemical school]. *Nauka i shkola*, 3, 124–127.

Chepurnoj, Bura 2015 — Chepurnoj, G. A., Bura, L. V. (2015). Obrazovatel'naja mnemotehnika: tehnologii effektivnogo usvoenija informacii [Educational mnemonics: Technologies for effective assimilation of information]. Sevastopol': RIBEST.

Chukovskaja 2017 — Chukovskaja, L. K. (2017). V laboratorii redaktora [In Editor's Laboratory]. Moscow: Azbuka.

Chukovskij 1990 — Chukovskij, K. I. (1990). Ot dvuh do pjati [From Two to Five]. Moscow: Pedagogika.

Gorelov 2003 — Gorelov, I. N. (2003). Problema funkcional'nogo bazisa rechi v ontogeneze [Problem of Functional basis in Ontogenesis]. In I. N. Gorelov, *Izbrannye trudy po psiholingvistike* [Selected Works on Psycholinguistics] (pp. 205–220). Moscow: Labirint.

Krugljakova — Krugljakova, T. A. (2009). Reproducirovannyj stihotvornyj tekst kak ob'ekt psiholingvističeskogo issledovanija (na materiale detskoj reči) [Reproduced poetic text as an object of psycholinguistic research (on the basis of children's speech)]. *Voprosy psiholingvistiki*, 9, 156–164.

Kul'man — Kul'man, N. K. (1912). *Metodika russkogo jazyka* [Methodics of Russian Language]. Saint Petersburg: Izdanie Ya. Bashmakova i K°.

Kustova — Kustova, G. I. (2011). *Slovar' russkoj idiomatiki: sochetanija slov so znaceniem vysokoj stepeni* [Vocabulary of Russian Idioms: Combinations of words with meaning of a high degree]. Retrieved from: <http://dict.ruslang.ru/magn.php?>

Lotman 1970 — Lotman, J. M. (1970). Princip segmentacii pojetičeskoj stroki [A principle of segmentation of poetic line]. In Ju. M. Lotman, *Struktura hudožestvennogo teksta* [The structure of artistic text] (pp. 169–191). Moscow: Iskusstvo.

Savel'eva 2006 — Savel'eva, L. V. (2006). Strategii ovladenija orfografiej v nachal'noj shkole i kognitivnye predposylki ih formirovanija [Strategies of mastering spelling in primary school and cognitive prerequisites for its formation]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A. I. Gercena* (Vol. 6), 14, 231–245.

Subbotin 2017 — Subbotin, D. I. (2017). Ispol'zovanie priemov mnemotehniki na urokah russkogo jazyka kak inostrannogo (iz opyta raboty mezhdunarodnoj shkoly russkogo jazyka i russkoj kul'tury “V. Dal”) [Usage of mnemonic methods on the lessons of Russian as a foreign language (experience of International School of Russian Language and Russian Culture “V. Dal”). In G. N. Chirševa (Ed.), *Vzaimodejstvie jazykov i kul'tur. Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [The interaction of languages and cultures. Materials of the VI International Scientific Conference] (pp. 164–170). Cherepovets.

Tomson 1903 — Tomson, A. I. (1903). K teorii pravopisanija i metodologii prepodavanija ego v svjazj s proektirovannym uproshheniem russkogo pravopisanija [Towards the theory of spelling and methods of teaching it in the context of proposed simplification of Russian spelling]. Odessa: Ekonomičeskaja tipografija.

Vencov, Kasevich 1994 — Vencov, A. V., Kasevich, V. B. (1994). *Problemy vosprijatija reči* [Problems of Speech Perception]. Saint Petersburg: Izd-vo SPbGU.

Tatyana Kruglyakova

St. Petersburg State University; ORCID: 0000-0003-4408-7673

SPELLING RULES AS POETRY: HOW TO TEACH RUSSIAN?

Poems that include formulas of spelling rules, specially written to help teacher of Russian Language were popular during the last century: one could find numerous rhymed rules in various textbooks, in article on teaching methodology, in tutorials, and in children's books. Such rhymed rules address spelling mistakes, speech and versification errors, and distorted linguistic information. The article focuses on the problem of children's perception and memorization of rhymed speech and expediency of usage of rhyming as a mnemonic method. Language particularities of didactical poems in Russian language (typical speech and grammatical errors, mistakes in poetic text construction) are considered. Children's humorous modifications of the didactical poems ultimately serve as proof of their failure to deliver the desired educational outcomes. Ways of proposing linguistic information and its possible distortion (connected with text organization) are analyzed and studied. An important component question of this study probes why the Russian language teachers are still so fond of these poems as in-class instructional material.

Keywords: child language, didactical poetry, memorization, spelling rule, mnemonics, understanding, rhyming, auditory perception