

DOI: 10.31857/S241377150008616-0

**Пешковский А.М. Лингвистика. Поэтика. Стилистика /
сост., науч. ред., подгот. текста, вступ. ст. и прим. О.В. Никитина.
Российская академия наук, Институт русского языка
имени В.В. Виноградова. — М.: ФЛИНТА, 2018. — 712 с.
(Серия “Стилистическое наследие”).**

**Peshkovsky, A.M. Linguistics. Poetics. Stylistics. Compilation,
Scholarly Editing, Introduction and Commentaries of Nikitin, O.V.
The Russian Academy of Sciences, V.V. Vinogradov Institute
of Russian language. Moscow, FLINTA Publ., 2018. 712 p.
(Stylistic Heritage Series) (In Russian).**

В 2018 году вышел в свет сборник статей выдающегося отечественного ученого А.М. Пешковского “Лингвистика. Поэтика. Стилистика”. Сборник составлен из малодоступных работ, посвященных теории и методике преподавания русского языка в средних школах, а также стилистике и поэтике.

А.М. Пешковский известен широкой публике в первую очередь как автор работы “Русский синтаксис в научном освещении” (книга выдержала 8 изданий), тогда как изданные в 20–30 годы XX века статьи ученого по методике и стилистике, по анализу художественных текстов и др. оказались почти не известны ученым, методистам и преподавателям-филологам нового поколения. В силу этого рецензируемый сборник восполняет этот важный пробел, так как позволяет специалистам подробно ознакомиться с научным наследием А.М. Пешковского, охватывающим широчайший диапазон тем, не потерявших актуальности и в наши дни.

Объемная вступительная статья составителя книги “Жизнь и труды Александра Матвеевича Пешковского в свете научной полемики его времени” знакомит с интересными подробностями жизни А.М. Пешковского. Как всегда в статьях О.В. Никитина, посвященных жизни и творчеству деятелей отечественной науки, благодаря внимательной и увлеченной работе автора с архивными документами, изучению личной переписки и воспоминаний современников, схематичный образ хрестоматийно известного ученого превращается в личность с ярко очерченной индивидуальностью, перед нами предстает человек со своими

мечтами, страстями, желаниями и слабостями. Именно в таком человеческом контексте мы знакомимся с жизнью ученого, начинаем понимать причины его поступков, узнаем об особенностях формирования его научной позиции под воздействием идейных, научных и художественных течений того далекого времени, в результате творческого сотрудничества, в контексте полемики, а иногда и ожесточенной критики со стороны современников и коллег.

В частности, во вступительной статье к сборнику подробно описаны отношения молодого А.М. Пешковского с Максимилианом Волошиным, дружба с которым началась со времени учебы в Феодосийской гимназии. Благодаря архивным документам, личным фотографиям, многочисленным цитатам из писем М. Волошина мы погружаемся в мир общения двух выдающихся представителей отечественной культуры — читаем об обучении в Московском Императорском университете, об увлечении науками, о планах и мечтах. Друзья обмениваются мыслями о выборе жизненного пути, об учебе за границей, о предреволюционных событиях в России (в частности, о студенческих волнениях) и др.

В статье приводятся интересные сведения о том, что, окончив в 1897 году с золотой медалью гимназию, Пешковский поступает на естественное отделение физико-математического факультета Московского университета, но потом неожиданно для близких и друзей решает бросить занятия естественными науками и посвятить жизнь филологии. Свое решение поступать на филологический

факультет для усиленных занятий гуманитарными науками он объясняет в письме М. Волошину тем, что его всегда интересовали науки о человеке, чем ближе изучаемая область к человеку, тем более она привлекала молодого Пешковского. Именно поэтому из всех естественных наук он выбрал биологию, а из разделов биологии ближе всего к человеку зоология — вот она и стала предметом, увлекавшим Пешковского в Берлинском университете. Однако Пешковский чувствует, что не зоология и не математика, занятия которой тоже пришлось по душе внимательному и вдумчивому студенту, но гуманитарные науки, а именно языкознание, изучение родного русского языка, а также решение практических задач преподавания русского языка самым разным слоям населения — вот то дело, которому молодой человек готов посвятить жизнь.

Будущий ученый-практик поставил задачу разработки новых продуктивных методик преподавания русского языка гимназистам и малограмотным взрослым. Обучаясь языкознанию на филологическом факультете Московского университета, Пешковский стремился последние достижения науки о языке поставить на службу актуальнейшей задаче обучения русскому языку учеников средних школ, а также письменному литературному языку и устной грамотной речи малообразованных слоев населения — рабочих и крестьян.

Рубеж веков ознаменовался появлением новой парадигмы в мировой лингвистике, когда на смену сравнительно-историческому языкознанию — первому собственно научному направлению науки о языке — пришел соссюровский структурализм, поставивший задачу системного описания устройства всех уровней языка. На фоне перестройки самих основ языкознания стала очевидной необходимость реформы преподавания русского языка и кардинального изменения методики преподавания русского языка в средней и высшей школе. Старые методики преподавания родного языка, опиравшиеся на описательные схоластические грамматики, которые часто представляли собой кальки с грамматик классических языков — латинского и древнегреческого, давно устарели. Революция в языкознании привела к огромной пропасти между научными представлениями о языке и традиционной методикой преподавания языка в школе. Задача перестройки основ преподавания родного языка с учетом новых достижений мировой науки становилась чрезвычайно актуальной, но кто должен был эту задачу решать и как приступать к реформам — было непонятно. Интересно, что новый подход в деле преподавания русского языка школьникам предлагали университетские

профессора, которые, как правило, не имели опыта преподавания в средней школе (например, Ф.Ф. Фортунатов — основоположник московской формальной школы¹).

Основные достижения передовой науки конца XIX века не могли существенно облегчить задачу преподавания русского языка на новой современной основе, так как методика компаративистики, основанная на сравнении родственных языков, выявлении звуковых законов и реконструкции праязыка, не могла быть применима в школе и в полной мере быть полезной ученикам. Научное языкознание мало чем могло помочь делу преподавания родного языка — вот почему новому поколению ученых, к которому принадлежал А.М. Пешковский, необходимо было решать задачи составления новых методик, формирования новаторских принципов преподавания русского языка в средней и высшей школе. Особенно плохо обстояли дела в описании синтаксиса, что неудивительно, ведь синтаксис не мог быть освещен с научной точки зрения в рамках традиционного сравнительно-исторического языкознания. Но и структурализм мало что мог предложить школьной программе, синтаксические единицы оказывались также трудно объяснимы в рамках новой парадигмы — структурализма. Не случайно торжество структурализма наблюдается именно в фонологии — уровне языка, единицы которого лучше всего поддаются структурированию. Синтаксические же единицы (само вычленение и определение которых стало большой проблемой для ученых-теоретиков) структурировались крайне плохо, что затормозило развитие структурного синтаксиса, многие лингвисты справедливо засомневались, возможно ли описание синтаксической структуры при помощи передовых лингвистических методов.

При этом большинство ученых-практиков прекрасно понимали, что именно научное описание синтаксиса должно стать базой новой методики преподавания языка, ведь не классификация звуков и морфем, а характеристика предложений и слов, входящих в предложение, — это именно то, с чего нужно начинать анализ языка на уроке. А.М. Пешковский ставит перед собой актуальнейшую задачу описания синтаксиса русского языка именно “в научном освещении” и блестяще решает ее. Неслучайно поэтому его классическая работа

¹ Как известно, 27 декабря 1903 года Ф.Ф. Фортунатов выступил перед учителями гимназий с предложением внести некоторые достижения современной науки в школьное преподавание, чтобы пропасть между научным языкознанием и курсом русского языка в средней школе не была такой непреодолимой.

при смене научных парадигм и направлений остается актуальной и в XXI веке.

Однако не менее интересны теоретические и методические работы А.М. Пешковского, вошедшие в рецензируемый сборник. Показательны сами названия статей: «Противоречия между школьной и научной грамматикой (глава из книги “Школьная и научная грамматика. Опыт применения научно-грамматических принципов к школьной практике”)», “Синтаксис в школе”, “Грамматика в новой школе”, “Научные достижения русской учебной литературы в области общих вопросов синтаксиса” и др.

Очевидно, что Пешковский стремится поставить методику преподавания родного языка на научные рельсы. Он пишет о кризисе старой школы, о путанице в определениях основных лингвистических понятий. В частности, определение слова — основной единицы языка — явно не выдерживает критики². Зачастую старые грамматики вообще не определяют важные понятия (например, нет научных определений частей речи и грамматических категорий), не объясняют различия между словообразованием и словоизменением. Пешковский отмечает: «сами понятия “склонения” и “спряжения” никогда не были точно определены, а взяты прямо из традиции» [с. 548]. Пешковский пишет: “В традиционной школьной грамматике $2 \times 2 = 5$,... в ней нарушены основные принципы наблюдения и изучения вообще и наблюдения и изучения языка в частности,... в ней отсутствуют основные предпосылки научного знания” [с. 289]. Тяжеловесные путанные определения способны убить “интерес к делу, т.е. основной жизненный нерв и новой школы, и всякого педагогического успеха вообще” [с. 363]. Традиционная грамматика, по мнению Пешковского, должна быть неумолимо изгнана из школы.

² Пешковский пишет: “Слово — одно из труднейших общих понятий языковедения, к сожалению, еще мало разработанное... Несмотря на то что почти все остальные общие понятия языковедения определяются посредством слова (форма слова, значение слова, словосочетание, предложение как один из видов словосочетания и т.д.), что самое деление языковедения на отделы обычно связывается с тем же понятием, — несмотря на всё это, само слово представляет из себя для лингвистов до сих пор в значительной мере загадку” [с. 538]. “Такие корифеи русской (и не одной русской) лингвистической мысли, как Бодуэн де Куртенэ и Фортунатов, определяют слово явно неудовлетворительно” [с. 548]. Например, определение Фортунатова “Всякий звук речи, имеющий в языке значение отдельно от других звуков, являющихся словами, есть слово” [с. 550] построено на логическом противоречии, однако “этот логический промах и есть как раз самая оригинальная и глубокая сторона фортунатовского определения. Действительно,... слова соотносительны,... каждое слово только потому слово, что другие соотносительные с ним элементы — слова” [с. 550].

Однако стремление выстроить новую практически направленную методику привело к перекосам и отказу от безусловных достижений старой школы. В частности, логически противоречивая классификация частей речи, доставшаяся школьной грамматике в наследство от эклектичных научных представлений прошлого, не проясняла, а только запутывала школьника при проведении грамматического анализа. Поэтому некоторые преподаватели стремились выстроить новую методику обучения чтению и письму без обращения к грамматике. Пешковский выступает против такого подхода, настаивает на необходимости знакомства учеников с грамматическими классификациями и понятиями. По его мнению, пренебрежение педагогов грамматикой “вполне уподобляется отношению известного крыловского персонажа к тому дубу, под которым он собирал желуди” [с. 304]. “Грамматика вводится (именно вводится, после временного забвения) под напором самой жизни, под напором рядового учительства, которое на опыте убеждается, что без нее невозможна грамотность” [с. 297].

Однако сомнения школьных учителей понятны — младшие школьники, которые овладевают навыками чтения и письма, не способны в силу своего юного возраста осознанно оперировать определениями, например, частей речи или грамматических категорий. Лингвистика (и грамматика как ее часть) — наука высокой степени абстрактности, в силу чего преподавание основам науки о языке возможно лишь в старших классах, но обучение младших школьников грамоте должно также опираться на элементарные грамматические сведения. Как разрешить это противоречие? Пешковский пишет о том, что опытные учителя на практике никогда не отказывались от привлечения грамматических классификаций, но научить ребенка отличать существительное от глагола можно и без введения сложных определений. Пешковский приступает к разработке учебников и пособий, обучающихся русскому языку активным методом, чтобы ребенок сам приходил к выводу о существовании грамматических явлений в языке в результате анализа конкретных текстов.

Пешковский предлагает упражнения по сегментации предложений на слова (в упражнении все слова написаны слитно), по замене одного слова другим, по определению особенностей артикуляции гласных и согласных звуков (на примере искусственно придуманных слов, состоящих только из гласных или только из согласных звуков) и т.п. Сознательное освоение языковых явлений, самостоятельная формулировка учеником основных понятий лингвистической науки — вот что

должно быть основой практических занятий русским языком в средней школе. Конечно, много потребуется времени, чтобы школьник сам осознал и вывел закономерности языкового устройства, поэтому наряду с новаторскими упражнениями, развивающими способности к лингвистическому анализу, по мнению Пешковского, должны присутствовать и традиционные приемы обучения языку.

В процессе обучения грамоте и письму необходимо приучать школьников к элементарному грамматическому анализу, к определению частей речи и характерных грамматических категорий, к разбору слова на морфемы, к способности оперировать морфемами и словоформами. Путаница и неопределенность старых классификаций мешала ученику самостоятельно определять языковые явления, выявлять сомнительные, плохо поддающиеся классификации с точки зрения школьной грамматики случаи и пытаться объяснять возникшие трудности. Пешковский пишет о грамматическом разборе: «Дело было не в распознавании сущности явления, а в том, чтобы “угадать”, какой из имеющихся в запасе ярлыков надо приклеить к явлению, чтобы угодить учителю. В грамматических задачах не только учащийся, но зачастую и учащий бродили ощупью, привязываясь мыслью к терминологии и не понимая ни основной цели, ни метода работы» [с. 455]. Такой “разбор” отучал ребенка обдумывать и анализировать языковые факты, убивал творческое отношение к исследуемому материалу. В статье о грамматическом анализе Пешковский пишет об исключительной важности такого рода деятельности и ставит перед школой новые методические задачи. В результате грамматического разбора ученик должен приобретать навыки сегментации речевого потока: “Для грамматических наблюдений приходится рассекал живой речевой поток на части и выхватывать экспериментально мельчайшие из них” [с. 295]. Навыки грамматического анализа приобретаются путем тренировки под руководством педагога, занятия грамматикой в этом смысле полезны именно как “гимнастика ума”. “Само собой разумеется, что там, где нет сноровки к такому расчленению, там, где речевые комплексы движутся в мозгу с ловкостью медвежьего танца, — там не может быть и речи о сознательном пользовании фактами языка, об их выборе, сличении, оценке и т.д. Там не человек владеет языком, а язык владеет человеком. Грамматика же как раз и занимается членением человеческой речи-мысли. Каждое грамматическое наблюдение и каждое грамматическое знание как бы кристаллизует в уме учащихся изолированные языковые

факты и в то же время развивает сноровку к дальнейшему изолированию” [с. 305].

Сознательное исключение грамматики из школьной программы неминуемо повлечет многочисленные ошибки, снизит темпы обучения грамотности. Человек, не способный анализировать грамматические формы, постоянно будет делать ошибки в формах *до деревни*, *к деревне* и т.п. В таких случаях ученик не может положиться на зрительную память, потому что в разных формах одного и того же слова пишутся разные буквы.

Кроме того, Пешковский пишет о важной роли грамматики при обучении стилистике в средней школе. “Обучение стилю поставлено здесь в прямую зависимость от обучения грамматике: грамматические сведения являются здесь тем порогом, который необходимо перешагнуть для получения сведений стилистических” [с. 340–341]. Литературный нормированный язык, как неоднократно повторяет Пешковский, есть язык “в квадрате”³, нарочито усложненный язык с разнообразной лексикой и сложным синтаксисом. Этому языку необходимо специально учиться, его невозможно освоить естественным путем, как осваивает ребенок устную бытовую речь на родном языке.

А.М. Пешковский убежден, что учитель обязан сознательно вмешиваться в процесс обучения грамотности, направлять учебную деятельность, без активной роли учителя невозможно достичь успеха в деле обучения грамотности. “Личный опыт бесед с преподавателями курсов для малограмотных убедил меня, что среди них господствует несчастное заблуждение, что все эти процессы сами по себе, без вмешательства учителя, чему-то научают и ведут к какому-то совершенствованию. Подобным же образом про изучение иностранных языков в большой публике думают, что они усваиваются практически, что надо говорить, и научишься говорить. Пора покончить с этим вреднейшим из предрассудков. Ни Петрушка, ни Акакий Акакиевич, ни Некрасовский староста не могли пожаловаться на недостаток практики, и вместе с тем они всю свою жизнь стояли на одной и той же ступени грамотности” [с. 466]. Сама по себе практика, по мнению Пешковского, не всегда гарантирует прогресс — за границей ученому приходилось встречать соотечественников, которые в течение нескольких десятилетий говорили на плохом иностранном языке, допуская одни и те же ошибки, их уровень владения языком не повышался. Конечно, говорит Пешковский, есть одаренные люди,

³ “Для культурного общения необходим как бы язык в квадрате, язык, культивируемый как особое искусство, язык нормируемый” [с. 218].

которые, не зная правил правописания, грамотно пишут, есть гениальные писатели, самостоятельно обучившиеся стилистике и даже грамоте. Однако, как говорит Пешковский, наличие самоучек, прекрасно поющих и играющих на музыкальных инструментах без знания нотной грамоты, не является аргументом за отмену музыкального образования в целом. Наличие исключения лишь, как известно, подтверждает общее правило.

Отсутствие навыка анализа устной и письменной речи приведет к тому, что человек всю жизнь будет оставаться на прежнем уровне владения языком. «Я не представляю себе повышенно-сознательного отношения к своей речи без понимания ее грамматических основ. Как я могу следить за тем, не запутался ли я в построении своего сложного предложения, если я не умею отличить сложного предложения от простого и вообще не улавливаю границ между предложениями? Как я могу говорить и писать на наречии с неестественно усложненным синтаксисом (а ведь в этом одна из “судей” литературного наречия) при помощи одного только естественного синтаксического чутья?» [с. 361]. Пешковский настаивает на том, что только занятия с учителем помогут в кратчайший срок малограмотным взрослым повысить уровень владения русским литературным языком.

Именно учитель помогает провести лингвистический (стилистический) эксперимент, а, по мнению Пешковского, “стилевые навыки еще более, чем общеречевые, должны покоиться на наблюдении и эксперименте” [с. 371]. Стремление Пешковского внести в методику преподавания стилистики эксперимент отвечало потребности превратить обучение из пассивного восприятия в активный процесс: “Дело идет о стилистическом эксперименте, и притом в буквальном смысле слова, в смысле искусственного придумывания стилистических вариантов к тексту” [с. 616]. Особенно интересен эксперимент со стилистическими вариантами художественного текста, ведь “всякий художественный текст, поскольку он истинно художественен, не выносит замены одного слова другим, одной грамматической формы — другой, одного порядка слов — другим и т.д.” [с. 616]. Пешковский пишет: «Читая, положим: *чуден Днепр при тихой погоде*, вы экспериментируете: *красив Днепр при тихой погоде*, *прекрасен Днепр при тихой погоде* и т.д. Целью эксперимента является при этом углубленное понимание текста... Напр., замена гоголевского *чуден* словом *прекрасен* не так явно ослабляет текст, как замена словом *красив*, и это ослабление ученик может понять, только учтя общую гиперболичность и экзальтированность языка “Страшной мести”» [с. 372].

Хотелось бы проиллюстрировать стремление Пешковского связать методику обучения языку с достижениями современной науки. Он ссылается на гипотезу А.А. Потебни о соотношении глагола и имени в древнерусском и современном русском языке. Пешковский провозглашает лозунг — назад к глаголу!⁴ и предлагает упражнения на замену отглагольных существительных и причастий конструкциями с глаголами. Пешковский утверждает: “У каждой части речи — свои стилистические достоинства. Главное достоинство глагола — это способность управлять, выстраивать вокруг себя длинную шеренгу разнообразных и последовательно зависящих друг от друга слов и предложений, словом, создавать то, что Потебня называл синтаксической перспективой. К этому основному достоинству присоединяются два добавочных: видовые и залоговые оттенки... Отглагольные существительные за редкими исключениями не разделяют этих достоинств. Поэтому речь, построенная на отглагольных существительных, есть речь всегда вялая, путаная, не расчлененная на синтаксические звенья и соответственно мелодически бедная, бесформенная. Ей недоступен настоящий период с основным повышением и понижением и с второстепенными повышениями и понижениями внутри того или другого. Ей доступно только нанизывание фраз одна на другую в порядке случайности” [с. 288]. Последовательное нанизывание отглагольных существительных делает текст тяжеловесным и запутанным. «Положим, что ученику задано написать примерное прошение о выдаче пособия, об экстренном отпуске и т.п. (работа над такой речью справедливо все более и более входит в практику нашей школы)... И вот представим себе, что ученик вымучивает из себя нечто вроде следующего: *оставление меня без отпуска вызовет продолжение моего заболевания и прекращение моей трудоспособности вследствие переутомления с невольным оставлением службы и лишением средств к существованию...* и т.д. Подобный “стиль” может вызвать у читателя раздражение» [с. 343–344]. Совершенно очевидно, что подобный “стиль” характерен для современной деловой и научной речи (возможно, на его распространение в современном русском языке повлияли синтаксические конструкции английского языка). Предостережение Пешковского об этой стилистической черте, утяжеляющей и без того сложный письменный текст, оказывается особенно актуальным.

⁴ “Глагол есть главный дирижер грамматического оркестра. Это палочка этимологии. Подобно тому, как сказуемое — палочка синтаксиса...” [с. 690].

Интересно мнение Пешковского об оценке грамотности учеников с помощью статистического анализа ошибок, изучение динамики успеваемости каждого ученика с опорой на цифры. Пешковский пишет о том, что приказ подсчитывать количество ошибок, допускаемых каждым учеником, построение “кривой успеваемости” только отнимает время у учителей и ничего не дает для оценки грамотности школьников. Пешковский пишет: “Подсчет без гипотезы так же методологически нелеп, как в экспериментальных науках эксперимент без гипотезы. Нельзя себе представить, конечно, химика, переливающего жидкости из колбы в колбу с единственным намерением посмотреть, что из этого выйдет. Ту же картину являл бы из себя методист-исследователь, подсчитывающий ошибки с точки зрения всех условий их появления, не выделив из этой массы лишь психически действенных условий” [с. 404].

Третья часть сборника содержит статьи, посвященные поэтике и стилистике, анализу языка художественной литературы. В частности, в статье “Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы” А. М. Пешковский последовательно предлагает исследовать звуковой строй художественного произведения на предмет использования звукоподражания, звуко-символизма, благозвучия и т.п. На многочисленных примерах из художественных текстов автор показывает, как можно анализировать ритм и мелодию произведений разных авторов. О мелодии произведений, как о характеристике, с трудом поддающейся анализу, он пишет: «Мы все непосредственно чувствуем, что мелодия — это тот фокус, в котором скрещиваются и ритм, и синтаксис, и словарь, и всё так называемое “содержание”, что, читая, напр., Чехова (и притом не отдельные места и не отдельные произведения, а всего характерного Чехова), мы применяем одну мелодическую манеру чтения (сдержанно-грустно-заунывной назвал бы я ее), читая Гаршина — другую (трагически-заунывную), читая Л. Толстого — третью (основоположительно-убеждающую), читая Тургенева — четвертую (специфически-повествовательную) и т.д.» [с. 645].

В статье “Десять тысяч звуков (Опыт звуковой характеристики русского языка как основы для эвфонических исследований)” Пешковский описывает лингвистический эксперимент по учету встречаемости в разговорной русской речи звуков разной акустико-артикуляционной

характеристики, рассматривает соотношение этих звуков. Результаты эксперимента, указывающие на соотношение гласных и согласных звуков, ударных и безударных гласных, твердых и мягких согласных и т.п., автор сводит в таблицы. Подсчет звуков в затранскрибированном тексте, состоящем из 10 тысяч русских звуков, показал следующие соотношения:

Фрикативные звуки преобладают над взрывными: 31,43: 22,10;

Сонорные встречаются реже, чем шумные: 16,34: 37,19;

Твердых больше, чем мягких (без й): 37,06: 16,47 и т.п. [с. 606].

Интересно, что полученные данные о частотности звуков в разговорной речи Пешковский сравнивал с анализом звуков в текстах художественных произведений. В прозе Тургенева (в частности, в стихотворении в прозе “Милостыня”), например, “преобладание тонов над шумами больше чем на 4% превышает нормальное, разговорное преобладание”, что в целом характерно для художественного текста [с. 620].

Интересны работы Пешковского по интонационной грамматике, которую он считает важным самостоятельным разделом современной лингвистики. Пешковский пишет о важности выразительного чтения, когда “прочтение” знаков пунктуации помогает изучающему литературный русский язык с усложненным синтаксисом понять логику использования запятой, тире, двоеточия, точки с запятой и других знаков пунктуации.

Таким образом, предлагаемый вниманию читателей сборник статей классика отечественной лингвистической мысли А. М. Пешковского предоставляет возможность широкой публике ознакомиться с работами выдающегося ученого-русиста. Его статьи, многие из которых были написаны почти сто лет назад, оказываются актуальными и в наши дни. В частности, методические идеи А. М. Пешковского будут интересны преподавателям и школьным педагогам, разрабатывающим новые программы обучения русскому языку в контексте современных стандартов образования. А идеи в области семантики текста и слова, интонации, “стилистической грамматики” сейчас во многом благодаря стараниям А. М. Пешковского выходят на первый план лингвистических дискуссий. Значит, его наследие продолжает жить и в XXI веке.

О.А. Волошина**Oxana A. Voloshina**

Кандидат филологических наук,
доцент Московского государственного
университета им. М.В. Ломоносова,
Россия, 119991, Москва, Ленинские Горы, д. 1
oxanav2005@mail.ru

Cand. Sci. (Philol.),
Associate Professor
at the Lomonosov Moscow State University,
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russia
oxanav2005@mail.ru

*Дата поступления материала
в редакцию 07 октября 2019 г.
Дата публикации: 29 февраля 2020 г.*

*Received by Editor on October 07, 2019
Date of publication: February 29, 2020*

Для цитирования: Волошина О.А. (рец.) Пешковский А.М. Лингвистика. Поэтика. Стилистика / сост., науч. ред., подгот. текста, вступ. ст. и прим. О.В. Никитина. Российская академия наук, Институт русского языка имени В.В. Виноградова. — М.: ФЛИНТА, 2018.— 712 с. (Серия “Стилистическое наследие”) // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2020. Т. 79. № 1 С. 95—101. DOI: 10.31857/S241377150008616-0

For citation: Voloshina, O.A. (Rev.) Peshkovskij A.M. *Lingvistika. Poetika. Stilistika. Sost., nauch. red., podgot. teksta, vstup. st. i prim. O.V. Nikitina. Rossijskaya akademija nauk, Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova.* — M.: FLINTA, 2018. — 712 s. (Seriya “Stilisticheskoe nasledie”) [Peshkovsky, A.M. Linguistics. Poetics. Stylistics. Compilation, Scholarly Editing, Introduction and Commentaries of Nikitin, O.V. The Russian Academy of Sciences, V.V. Vinogradov Institute of Russian language. Moscow, FLINTA Publ., 2018. 712 p. (Stylistic Heritage Series)]. *Izvestiâ Rossijskoj akademii nauk. Seria literatury i âzyka* [Bulletin of the Russian Academy of Sciences: Studies in Literature and Language]. 2020, Vol. 79, No 1, pp. 95—101 (In Russ.) DOI: 10.31857/S241377150008616-0