

ПРОФЕССОРСКИЙ ЖУРНАЛ.

Серия: РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА

№ 3(19)/2024

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Л.П. Клубукова, д.п.н., профессор,
член-корреспондент РАО, академик МАНПО,
зав. кафедрой, МГУ имени М.В. Ломоносова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

И.Б. Авдеева, д.п.н., профессор, действительный член
Петровской Академии наук и искусств, МАДИ
Э.Г. Азимов, д.п.н., профессор, ГИРЯ имени А.С. Пушкина
Е.Л. Бархударова, д.ф.н., профессор, зав. кафедрой,
МГУ имени М.В. Ломоносова
С.И. Богданов, д.ф.н., профессор, член-корреспондент РАО,
и.о. академика-секретаря Отделения российской словесности РАО
Л.Д. Бугаева, д.ф.н., доцент, СПбГУ
А.Н. Варламов, д.ф.н., профессор, ректор,
Литературный институт имени А.М. Горького
Е.Н. Виноградова, к.ф.н., доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова
С.А. Вишняков, д.п.н., профессор, член-корреспондент МАНПО,
зав. кафедрой, МПГУ
В.А. Воропаев, д.ф.н., профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова
М.М. Голубков, д.ф.н., профессор, зав. кафедрой,
МГУ имени М.В. Ломоносова
А.Д. Дейкина, д.п.н., профессор, МПГУ
Л.А. Дунаева, д.п.н., профессор, зам. декана,
МГУ имени М.В. Ломоносова
Е.И. Зиновьева, д.ф.н., профессор, СПбГУ
В.Б. Катаев, д.ф.н., профессор, заслуженный деятель
науки РФ, зав. кафедрой, МГУ имени М.В. Ломоносова
А.В. Коротышев, к.п.н., директор секретариата РОПРЯЛ,
МАПРЯЛ, руководитель Центра социолингвистических
исследований РУДН
В.В. Красных, д.ф.н., профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова
Е.А. Кузьминова, д.ф.н., профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова
О.В. Макарова, к.п.н., старший преподаватель,
МГУ имени М.В. Ломоносова
Ю.Б. Мартыненко, к.ф.н., доцент, МПГУ
Л.В. Московкин, д.п.н., профессор, почетный работник сферы
образования РФ, СПбГУ
Н.В. Поморцева, д.п.н., профессор, декан, РУДН
Т.И. Попова, д.ф.н., профессор, и.о. зав. кафедрой, СПбГУ
И.Н. Сухих, д.ф.н., профессор, СПбГУ
М.Ю. Федосюк, д.ф.н., профессор, МГУ имени Ломоносова
Е.А. Хамраева, д.п.н., профессор, зав. кафедрой, МПГУ,
директор межвузовского центра билингвального
и поликультурного образования, РГПУ имени А.И. Герцена
Е.А. Чернышенко, к.ф.н., доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова
Т.В. Шмелева, д.ф.н., профессор, Новгородский
государственный университет имени Ярослава Мудрого
Д.А. Щукина, д.ф.н., профессор, зав. кафедрой,
Санкт-Петербургский горный институт
И.И. Яценко, к.п.н., доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова

ЛИНГВИСТИКА:

СЛОВО, ВЫСКАЗЫВАНИЕ, ТЕКСТ, ДИСКУРС

Г.И. Панова, А.Е. Кузьмина

Морфологическая форма и ее реализация
на разных уровнях грамматического строя 2

Т.М. Григорьева, В.В. Каверина

«Язык сильнее письма...»: о соотношении понятий *ЯЗЫК* и *ПИСЬМО* ... 10

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Н.З. Кольцова

Е. Замятин в современном литературоведении:
монография Л.В. Поляковой и ее рецепция 16

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

И.В. Одинцова

Некоторые особенности текстов для начального и продвинутого
этапов обучения русскому языку как иностранному в аспекте
когнитивной лингводидактики 23

РУССКИЙ ЯЗЫК В СТРАНАХ СНГ

Е.В. Ардатова, Р.В. Костицина, Ю.В. Финагина

Реализация принципов проблемного обучения в современном
учебнике по русскому языку для учащихся 8 классов школ
Кыргызской Республики 32

Ю.Г. Карпеченкова, М.А. Олейник

Особенности структуры и содержания учебника по русскому
языку для 7 класса школ с киргизским языком обучения 41

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Е.В. Папилова

О творчестве И.С. Шмелева: книга итогов (рецензия на сборник:
Руднева Е.Г. «О творчестве И.С. Шмелева. 4 этюда».
М.: МАКС Пресс, 2024. 212 с.) 49

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

**В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова, А.Ю. Устинов,
С.С. Фролова, А.А. Горина**

Международная научно-практическая конференция в МПГУ
«Обучение и воспитание на уроках русского языка» 54

Адрес редакции:

115035 г. Москва, Космодамианская
набережная д. 26/55, стр. 7
e-mail: redactor@profsobranie.ru
Адрес для приёма статей:
professor_rll@mail.ru

Учредитель

Общероссийская общественная
организация «Российское
профессорское собрание»
(115035, г. Москва, Космодамианская
набережная 26/55, стр. 7)

Издатель

Общероссийская общественная
организация «Российское
профессорское собрание»
(115035 г. Москва, Космодамианская
набережная д.26/55, стр.7)

Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), в перечень научных изданий ВАК.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Урал-Пресс» — 79623.

Подписан в печать: 25.06.2024. Дата выхода в свет: 11.07.2024

DOI: 10.18572/2687-0339-2024-3-2-9

Морфологическая форма и ее реализация на разных уровнях грамматического строя

Галина Ивановна Панова,

доктор филологических наук, профессор

Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова

E-mail: gipanova@mail.ru;

Антонина Евгеньевна Кузьмина,

кандидат филологических наук, доцент

Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова

E-mail: ivanova2979@mail.ru

В статье проанализированы различные толкования понятия морфологической формы в русистике. Обосновывается понимание морфологической формы как единства морфологического средства и обобщенной основы слов данной части речи. Прослежена реализация морфологической формы на разных уровнях грамматической системы. Показано, что на уровне слова морфологическая форма реализуется в словоформе, понимаемой как единство морфологической формы и данной лексемы. На уровне высказывания она реализуется в словоформе-синтаксеме, т. е. в словоформе как компоненте высказывания. Морфологическая форма грамматическая модель слова сопоставляется в статье с его словообразовательной моделью и с моделью высказывания.

Ключевые слова: морфологическая форма, морфологическая модель слова, словоформа, словоформа-синтаксема, уровни грамматического строя.

Понятие морфологической, или грамматической, формы слова определяется в лингвистической литературе весьма неоднозначно. Так, в энциклопедии «Русский язык» фактически дается шесть определений данного понятия, три из которых приведены в посвящённой грамматической форме словарной статье В.В. Лопатина. Согласно этой статье, **грамматическая форма** — это (далее рубрикация наша. — Г.П., А.К.):

1) «материальный вид существования грамматического значения»;

2) «языковой знак, в котором грамматическое значение находит свое регулярное (стандартное) выражение»¹;

3) «под грамматической формой в морфологии (морфологическими формами) в рус. языке понимаются регулярные видоизменения слов определенных частей речи» [ЭРЯ 1997: 97]; ср. также: [ЭРЯ 2020: 119].

Здесь мы видим попытку провести разграничение между понятиями грамматической формы (далее: ГФ; см. два первых определения) и морфологической формы (МФ; см. третье определение); однако реально все три дефиниции связаны с МФ и просто отражают представления о ней разных лингвистов.

В первом определении МФ предстаёт как односторонняя единица языка — как

¹ К данному определению в энциклопедии даётся разъяснение: «В пределах грамматической формы грамматические значения выражаются разными средствами: это аффиксы (в т. ч. нулевые),

фонемные чередования («внутренняя флексия»), характер ударения, редупликация (повторы), служебные слова, порядок слов, интонация» [ЭРЯ 1997: 97].

план выражения морфологического средства, что соответствует толкованию слова *форма* в «Лингвистическом энциклопедическом словаре»: «Термин «форма» обозначает внешнюю сторону знака языкового, его материальную, физическую сущность...» [ЛЭС 1990: 557]. Такое понимание МФ связано в основном с грамматическими концепциями 30-х — 50-х гг. ср. использовавшиеся при дефиниции МФ определения: «...звуковое выражение отношения между понятиями, выраженными словами...» [Дурново 2001: 115]; «...всякое звуковое обнаружение грамматического значения...» [Кацнельсон 1948: 118]; «...звуковое выражения формального значения в слове...» [Сидоров 1945: 69] и под.

Во втором определении МФ предстает как двусторонняя единица грамматики, отождествляемая с морфологическим средством, прежде всего с формообразующим аффиксом. Такое понимание МФ восходит к одному из ее определений А.А. Шахматова как «морфологического обнаружения грамматического понятия» [Шахматов 1941: 434]. Аналогичные трактовки этого понятия даны во многих справочных и учебных пособиях. См., например: МФ — «языковые средства, служащие для выражения грамматических значений. Так, в слове *беру* окончание *-у* указывает на лицо (1-е), число (единственное)...» [Розенталь 1985: 75].

В третьем определении МФ трактуется через ее отношение к слову. Так понимал данную единицу морфологии В.В. Виноградов: это «те видоизменения одного и того же слова, которые, выражая одно и то же <...> лексическое содержание, ... выражают разные отношения одного и того же предмета мысли к другим предметам того же предложения» [Виноградов 1972: 34]. Под влиянием его авторитета данное представление о МФ получило широкое распространение, см.: [Грамматика 1960: 12; Клобуков 1995: 201; Тихонов 2008: 198; Шарандин 2009: 176 и мн. др.].

Следует отметить, что В.В. Виноградов унаследовал такое понимание МФ от своего учителя А.А. Шахматова, писавшего о МФ как о тех видоизменениях, «которые получает слово в зависимости от формальной (не реальной) связи его с другими словами» [Шахматов 1957: 9]. Заметим, что А.А. Шахматов отразил в этом определении редко упоминаемую сейчас интерпретацию формы слова своего учителя Ф.Ф. Фортунатова, который писал: «Формальная принадлежность слова [формообразующий аффикс — *Г.Л., А.К.*] образует данное слово как видоизменение другого слова ...» [Фортунатов 1956: 136].

Важно отметить, что во всех подобных толкованиях МФ отождествляется с такой единицей языка, как словоформа, которую мы рассмотрим позднее.

Четвёртое определение МФ в ЭРЯ, даваемое А.В. Бондарко, связано с таким термином грамматики, как форма слова: «**Форма слова** — морфологическая разновидность *слова* (*класса слов*), несущая определенный комплекс категориальных грамматических значений, свойственных данной части речи» [ЭРЯ 1997: 603; ЭРЯ 2020: 819]. А.В. Бондарко, отражая традиционную неоднозначность данного термина, намеренно дает совмещенное определение МФ и словоформы. Когда речь идет о морфологической разновидности *слова*, то это словоформа, а когда о разновидности *класса слов*, то это собственно МФ, отвлеченная от конкретных слов.

В той же статье А.В. Бондарко предлагает еще одно (уже пятое в ЭРЯ) толкование МФ как «существующего в системе языка грамматического образа» [Там же].

И, наконец, В.А. Плотниковой (Робинсон) дано ещё одно определение МФ: «**Грамматическая (морфологическая) форма** — это языковой знак, который сочетает в себе материальную сторону и отвлеченный смысл и представляет собой обобщение материально и семантически близких единиц» (выделено нами. — *Г.Л., А.К.*) [ЭРЯ 1997: 119; ЭРЯ 2020: 360].

Таким образом, в энциклопедии «Русский язык» одна и та же единица грамматики обозначается тремя терминами (грамматическая форма, морфологическая форма и форма слова) и имеет шесть определений.

Теперь обратимся к иным толкованиям МФ, не получившим отражения в Энциклопедии «Русский язык».

Е.Д. Поливанов в середине 30-х гг. прошлого века определял МФ через ее отношение к морфологической парадигме: «Грамматическая форма слова <...> — это тот или иной член парадигмы морфологического словоизменения, присущего данной части речи» [Поливанов 1991: 445]. Здесь говорится о морфологической парадигме всех слов данной части речи, а значит, имеется в виду именно МФ, а не словоформа.

О.С. Ахманова толковала МФ как «единство данного грамматического значения с данным грамматическим выражением» [Ахманова 1969: 116]. Однако это единство есть не что иное, как морфологический аффикс, представленный с точки зрения структуры, т. е. плана содержания и плана выражения. Аналогичные толкования МФ находим в учебных пособиях по языкознанию А.А. Реформатского, Б.И. Косовского, Л.И. Баранниковой, В.Н. Перетрухина, Т.И. Вендиной, а также в других источниках.

А.В. Бондарко в монографии «Теория морфологических категорий» представляет МФ в новом аспекте: «Морфологическая форма — это отвлеченно-грамматический аналог словоформы, тот грамматический тип, который репрезентируется словоформами с их конкретным лексическим наполнением» [Бондарко 1976: 136]; см. также [Булыгина 1977: 128]. Через понятие словоформы дает одно из определений МФ и «Русская грамматика»: это «абстрактный грамматический образец, рассматриваемый в отвлечении от лексики (от конкретных словоформ с их индивидуальными лексическими зна-

чениями...» [РГ 1980: 455] (полный обзор определений понятия морфологической формы в русистике предлагается в статье [Панова 2021: 72–92]).

Все приведенные толкования МФ, или ГФ, отражающие те или иные значимые ее аспекты, можно объединить в два типа. В дефинициях первого типа определено, чем является МФ по отношению к другой языковой единице: по отношению к слову — это его морфологическая разновидность (при этом она отождествляется со словоформой); по отношению к словоформе — ее абстрактно-грамматический аналог; по отношению к парадигме — член морфологической парадигмы. Однако в этих определениях не раскрывается, что же представляет собой МФ сама по себе, вне отношения к другим единицам языка. Во втором типе определений МФ отождествляется с морфологическим средством, причем понимаемом по-разному: либо как план выражения морфологического аффикса, либо как сам аффикс [Панова 2021: 23–33]. За пределами нашей типологии остается философское толкование анализируемой единицы Е.В. Клобуковым. Автор пишет: «Если форма слова — это средство выражения и организации его значения, то тогда морфологическая форма слова — это та часть формы слова, которая служит средством выражения и организации его грамматических (т. е. морфологических) значений» [Клобуков 1979: 56].

На наш взгляд, те лингвисты, которые определяют МФ как средство выражения морфологических значений, на самом деле их не отождествляют и не считают термины «морфологическая форма» и «морфологическое средство» синонимами. При таком ее определении на уровне фоновых знаний остается тот несомненный факт, что морфологическое средство существует не автономно, а в органичной связи с основой слов. И если эксплицировать эту связь, то оказывается, что морфологическое средство (формообразующий аффикс) — это не сама МФ, а ее глав-

ный структурный компонент, носитель ее морфологического значения.

Представим теперь наше понимание МФ:

Морфологическая форма — это единство морфологического средства (аффикса или служебного слова) и обобщенной основы слов данной части речи. См. примеры графических аналогий абстрагированных МФ:

[(осн. глаг.) + *-у*]; [(осн. глаг.) + *-л-*, *-а*, *бы*]; [*самый* + (осн. прилаг.) + *-ый*].

Приведенная выше дефиниция определяет МФ с точки зрения структуры и тем самым отражает ее сущностные свойства (другое, развернутое определение МФ см. в [Панова 2022: 30–31]).

Были ли в русском языкознании лингвисты, которые рассматривали МФ с точки зрения структуры? Да. Во-первых, это Ф.Ф. Фортунатов, который впервые выделил данную морфологическую единицу, назвав ее формой слова и определив ее как «способность отдельных слов выделять из себя <...> формальную и основную принадлежность слова» [Фортунатов 1956: 136]. Во-вторых, Т.П. Ломтев, который, изучая именное склонение в восточнославянских языках, пишет: «Грамматическая форма имени существительного <...> содержит только два элемента — основу и окончание ...» [Ломтев 1961: 17].

Теперь обратимся к **словоформе**. И понятие, и термин «словоформа» (СФ) ввел в теорию грамматики А.И. Смирницкий. Он определил ее как «данное слово в данной грамматической форме» [Смирницкий 1954: 18]. Такое понимание СФ стало по существу классическим, см.: [ЛЭС 1990: 557; Клобуков 1995: 201; ЭРЯ 2020: 701 и др.]. Иногда, правда, СФ определяют без обращения к МФ (например, как «минимальный достаточно автономный комплекс, состоящий из достаточно жестко связанных между собой морфем» [Плунгян 2000: 28]).

Во всех данных толкованиях СФ предстает как «доречевая» единица, т. е. единица языка. Другие исследователи видят

в СФ единицу речи — это слова, «реально выступающие в речи, как единичное проявление данного слова в данной грамматической форме» [Ахманова 1966: 80], «грамматическая форма слова в его употреблении» [Адмони 1988: 14]. См. также: [Мельчук 1997: 103; Шарандин 2009: 169 и др.].

Некоторые же грамматисты выделяют два типа СФ: **абстрактная словоформа**, «рассматриваемая в отвлечении от конкретного текста» и **конкретная словоформа**, «рассматриваемая вместе с тем местом конкретного текста, которое она занимает» [Булыгина 1977: 124]. Автор ссылается на А.А. Зализняка, который наметил эту дифференциацию СФ и предложил данные термины [Зализняк 1967: 20]. (См. также [Маслов 1975: 10]). Очевидно, что «абстрактная словоформа» — это единица языка, а «конкретная словоформа» — единица речи. Однако почему-то другие грамматисты не подхватили и не развили эту абсолютно верную мысль. Возможно, из-за неудачных терминологических обозначений и отсутствия иллюстраций конкретным языковым материалом.

Решение проблемы терминологического обозначения этих типов СФ видится нам следующим образом. СФ как единицу языка, т. е. «данную грамматическую форму данного слова», А.И. Смирницкий уже обозначил — «словоформа» (только в этом значении целесообразно употреблять и термин «форма слова».) А вот для СФ как единицы речи нужно, действительно, специальное наименование. Мы употребляем в этом значении термин «словоформа-синтаксема» (СФС), т. е. СФ как компонент высказывания в морфологическом аспекте (термин «синтаксема» заимствован у Г.А. Золотовой [Золотова 1982: 3]). Впервые понятие и термин «словоформа-синтаксема» были представлены в энциклопедическом словаре-справочнике «Морфология русского языка» [Панова 2010: 42].

На наш взгляд, получить адекватное представление о соотношении МФ, СФ и

СФС можно только с позиций разграничения разных уровней существования морфологического строя, разработанных А.В. Бондарко с опорой на предшествующую традицию. Это 1) «уровень абстрактной грамматической системы», отвлеченной от лексики, 2) «уровень репрезентации абстрактной грамматической системы в лексически конкретных единицах» и 3) «уровень функционирования грамматических единиц» в высказывании [Бондарко 1983: 100]. Первый и второй уровни — это уровни языковой системы, третий — уровень речи.

МФ существует на уровне абстрактной грамматической системы.

На уровне конкретных лексических единиц она реализуется в СФ, которую тоже, как и МФ, можно представить с точки зрения структуры.

Словоформа — это единство МФ и конкретной лексемы. См. реализацию приведенных выше абстрагированных МФ в СФ: *расскаж-у; рассказа-л-а бы, самый добр-ый*.

В структуре СФ происходит взаимодействие между значениями МФ и лексемы, оно может быть согласованным и несогласованным. При согласованном взаимодействии категориальное значение МФ беспрепятственно проявляется в СФ параллельно с лексическим значением, как, например, значения единичности и множества в СФ конкретных существительных типа *книга — книги*. При несогласованном взаимодействии МФ с лексемой ее категориальное значение не проявляется: лексема либо подавляет его в СФ (как, например, значение количества форм числа в субстантивах типа *темнота* и *потемки*), либо модифицирует (например, в СФ типа *снега, холода* МЗ дискретного множества видоизменяется в значение недискретного, значительного количества), либо же вообще «запрещает» образование СФ, как, например, негомические глаголы типа *колоситься, окисляться* «запрещают» обра-

зование СФ 1 и 2 лица. (См. об этом в [Панова 2020: 19–20].)

Таким образом, СФ отличается от МФ конкретным лексическим наполнением основы слова; следовательно, это не собственно морфологическая, а лексико-морфологическая единица.

На уровне «функционирования грамматических единиц в высказывании» МФ реализуется в СФ как единице речи, или в СФС. **Словоформа-синтаксема** — это СФ как компонент высказывания в том ее морфологическом значении (категориальном или некатегориальном), которое предопределяется контекстом и участвует в формировании содержания высказывания.

В высказывании тоже происходит взаимодействие между значениями МФ (в структуре СФ) и контекста. При согласованном взаимодействии значений морфологическое значение СФ входит в содержательную структуру высказывания, а при несогласованном — не входит.

Например, в содержании высказывания *На полке новая книга* отражается количественная характеристика предмета (его единичность); значит, здесь представлена категориальная СФС единственного числа субстантива, проявляющая свое морфологическое значение. А содержание высказывания *Книга — источник знаний* отвлечено от количественной характеристики предмета, так как речь идет об обобщенном объекте. Следовательно, в этом контексте употреблена некатегориальная СФС единственного числа *книга*: ее морфологическое значение нейтрализовано. Поэтому она оказывается синонимичной СФС множественного числа тоже с нейтрализованным значением количества, см.: *Книга / книги — источник знаний*.

Ср. еще два высказывания: *Значит, ты сейчас едешь к родителям* и *Тише едешь, дальше будешь*. В первом высказывании идет речь о действии-движении, которое совершает собеседник в момент речи говорящего, следовательно, СФС 2-го лица

ед. числа настоящего времени *едешь* употреблена в категориальном морфологическом значении. Второе же высказывание отражает обобщенную ситуацию, отвлеченную от конкретного субъекта и конкретного временного плана, т. е. характерную для всех и всегда; значит, здесь СФС *едешь* не выражает категориального морфологического значения.

Если морфологическое значение СФ определяется с позиции содержательной структуры СФ, то морфологическое значение СФС — с позиции содержательной структуры высказывания.

Подводя итог, сформулируем кратко наше представление о МФ и ее репрезентации на разных уровнях грамматического строя.

МФ, или морфологическая модель слова, существует **на уровне абстрактной грамматической системы** и представляет собой единство морфологического аффикса (или служебного слова) и обобщенной основы слов данной части речи. Предлагаемое определение раскрывает сущностные свойства этой языковой единицы, называя ее конституирующие компоненты; ранее же известные толкования МФ отражали только ее отношение к другим языковым единицам (к слову, СФ, парадигме) или же отождествляли ее с другой единицей (с морфологическим средством).

На уровне слова МФ репрезентируется в СФ как единице языка: это единство МФ и конкретной лексемы. Можно сказать, что СФ — это МФ, обобщенная основа которой заполнена конкретной лексемой. Морфологическое значение СФ (категориальное или некатегориальное) представляет собой результат согласованного или несогласованного взаимодействия в ее структуре значений МФ и лексемы. Если категориальное значение МФ не согласуется с семантикой лексемы, то оно не проявляется в СФ.

На уровне высказывания МФ реализуется в СФ как единице речи, или в СФС, —

это СФ как компонент высказывания в том морфологическом значении, которое входит в содержательную структуру высказывания. Морфологическая семантика СФС есть результат согласованного или несогласованного взаимодействия значения МФ (в составе СФ) и контекста. Если категориальное значение МФ не востребовано содержанием высказывания, то оно не проявляется в СФС.

Таким образом, МФ — это собственно морфологическая единица, СФ — лексико-морфологическая, а СФС — «лексико-синтагмо-морфологическая» единица. Именно МФ, или морфологическая модель слова, является главной единицей флективного морфологического строя русского языка.

Введение синонимичного термина **морфологическая модель** (слова) эксплицитирует соотнесенность базовых единиц грамматики слова и грамматики высказывания, т. е. морфологии, словообразования и синтаксиса.

В морфологии — это модели морфологического оформления слов, или их морфологические модели, традиционно называемые МФ, или ГФ: [(основа глаг.) + -у]: *живу*; [(основа прил.) + -ый / -ой]: *прибрежный, живой*. В словообразовании — это модели образования слов, или словообразовательные модели: [(основа глаг.) + -тель]: *усилитель*; [*при* + (основа прил.) + -н-]: *прибрежный*. В синтаксисе — это модели построения высказываний, или синтаксические модели, которые называют также структурными схемами предложения.

В завершение отметим, что обсуждаемые в статье вопросы — определение понятия МФ, ее реализация на разных уровнях грамматического строя, соотнесенность МФ как морфологических моделей слова с моделями образования слов и построения высказываний — приобретают особую актуальность в связи с подготовкой новой академической грамматики русского языка.

Литература

1. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построений и общая теория грамматики. Л.: Наука, 1988. 239 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969. 607 с.
3. Ахманова О.С. Фонология. Морфонология. Морфология: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1966. 108 с.
4. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Л.: Наука, 1983. 207 с.
5. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий. Л.: Наука, 1976. 255 с.
6. Булыгина Т.В. Проблемы теории морфологических моделей. М.: Наука, 1977. 186 с.
7. Булыгина Т.В., Крылов С.А. Форма // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская Энциклопедия, 1990. С. 557–558.
8. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.: Высшая школа, 1972. 616 с.
9. Грамматика русского языка. Т. 1. Фонетика и морфология. 2-е изд. М.: АН СССР, 1960. 719 с.
10. Дурново Н.Н. Грамматический словарь. Грамматические и лингвистические термины / ред. О.В. Никитина. М.: Флинта; Наука, 2001. 184 с.
11. Зализняк А.А. Русское именное словоизменение. М.: Наука, 1967. 370 с.
12. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. 368 с.
13. Кацнельсон С.Д. О грамматической категории // Вестник Ленинградского университета. 1948. № 2. С. 114–121.
14. Клобуков Е.В. Морфология // Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, П.А. Лекант. Краткий справочник по современному русскому языку / под. ред. П.А. Леканта. М.: Высшая школа, 1995. С. 188–264.
15. Клобуков Е.В. Теоретические проблемы русской морфологии. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1979. 96 с.
16. Лингвистический энциклопедический словарь / под. ред. В.Н. Ярцевой. М.: Сов. энцикл., 1990. 682 с.
17. Ломтев Т.П. Сравнительно-историческая грамматика восточнославянских языков. М.: Высшая школа, 1961. 323 с.
18. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. М.: Высшая школа, 1975. 327 с.
19. Мельчук И.А. Курс общей лингвистики. Т. 1. Введение. Часть первая: Слово. Москва — Вена: «Языки русской культуры», Wiener Slavistischer Almanach, Sonderband 38/1, Издательская группа «Прогресс», 1997. 416 с.
20. Панова Г.И. Морфологическая форма и словоформа: к уточнению основных понятий русской морфологии // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2021. № 73, с. 72–92.
21. Панова Г.И. Морфология русского языка: энциклопедический словарь-справочник. 2-е изд. М.: КомКнига, 2014. 448 с.
22. Панова Г.И. Морфология современного русского литературного языка: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2022. 566 с.
23. Панова Г.И., Викторина Т.В., Кузьмина А.Е. Морфологические средства в русском языке: уточнение понятия // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2021. Т. 20, № 9: Филология. С. 23–33.
24. Панова Г.И. О стратификации морфологических единиц и явлений в грамматическом строе русского языка // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2020. №1 (1). С. 16–21.
25. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику: Учебное пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 384 с.
26. Поливанов Е.Д. Толковый терминологический словарь по лингвистике // Труды по восточному и общему языкознанию. М.: Наука, 1991. С. 318–456.

27. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1985. 399 с.
28. Русская грамматика: в 2 т. / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: АН СССР, Ин-т русского языка, 1980. Т. 1. 783 с.
29. Русский язык. Энциклопедия / Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН; под ред. Ю.Н. Караулова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая рос. энцикл. Изд. дом «Дрофа», 1997. 703 с.
30. Русский язык. Энциклопедия / Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН; под общ. ред. А.М. Молдована. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2020. 904 с.
31. Сидоров В.Н. Морфология // Аванесов Р.А., Сидоров В.Н. Очерк грамматики русского литературного языка. Ч. 1. Фонетика и морфология. М.: Учпедгиз, 1945. 234 с.
32. Смирницкий А.И. К вопросу о слове (Проблема тождества слова) // Труды Института языкознания АН СССР. Т. IV. М.: Изд-во АН СССР, 1954. С. 3–49.
33. Тихонов А.Н. Морфология // Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык / под общ. ред. А.Н. Тихонова, Р.И. Хашимова. Т. 1. М.: Флинта; Наука, 2008. С. 667–839.
34. Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. Т. 1. М.: Мин. просв. РСФСР, 1956. 472 с.
35. Шарандин А.Л. Русский глагол: комплексное описание. Тамбов, Изд-во Першина Р.В., 2009. 586 с.
36. Шахматов А.А. Историческая морфология русского языка. М.: Учпедгиз, 1957. 401 с.
37. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. 2-е изд. Л.: Гос. учебно-педагог. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1941. 620 с.

Morphological Form and Its Implementation at Different Levels of Grammatical Structure

Galina I. Panova,

Doctor hab. in Philology, Professor

Katanov Khakass State University

E-mail: gipanova@mail.ru;

Antonina Ye. Kuzmina,

PhD in Philology, Associate Professor

Katanov Khakass State University

E-mail: ivanova2979@mail.ru

The interpretation of the concept of morphological form (MF) in Russian studies is analyzed. Its author's understanding is given — the unity of the morphological means and the generalized basis of words of a given part of speech. The implementation of MF as a unit of an abstract grammatical system at its other levels is traced. At the word level, it is realized in word form — the unity of the MF and the given lexeme. At the level of the utterance, it is realized in the word form-syntaxeme — the word form as a component of the utterance in its morphological meaning, which is included in its content. An analogy is drawn between the MF as a morphological model of a word, its word-formation model and the model of utterance.

Key words: morphological form, morphological word model, word form, word form-syntaxeme, levels of existence of the grammatical structure.

DOI: 10.18572/2687-0339-2024-3-10-15

«Язык сильнее письма...»: О соотношении понятий *язык* и *письмо*

Татьяна Михайловна Григорьева,
доктор филологических наук, профессор
Институт филологии и языковой коммуникации
Сибирского федерального университета
E-mail: annysten@yandex.ru;

Валерия Витальевна Каверина,
доктор филологических наук, профессор
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: kaverinal@yandex.ru

Статья посвящена проблеме разграничения понятий язык, который развивается естественным путем, и созданное на основе фонетической системы языка письмо, которое на определенном этапе истории может не соответствовать изменившемуся во времени языку. В результате возникает необходимость реформы письма, его графики и орфографии, но не языка, потому что реформы языка быть не может. В работе рассматриваются материалы полемики относительно реформы графики и орфографии 1917–1918 гг. и невоплощенных проектов усовершенствования русской орфографии 1964 г. и 2000 г. Приводятся примеры из истории русского языка и письма, свидетельствующие о том, что языковое развитие не зависит от реформирования правописания.

Ключевые слова: язык, графика, орфография, письмо, проект реформы правописания, свод правил орфографии и пунктуации.

В название статьи вынесены слова академика П.Н. Сакулина — его принято считать вслед за академиками Ф.Ф. Фортунатовым и А.А. Шахматовым причастным к идее реформы русской орфографии 1917–1918 гг. и ее воплощению. Что означают эти слова? Они означают, что письмо (то есть графика и орфография) вторично по отношению к языку. Казалось бы, вполне очевидная мысль, однако в среде носителей языка распространено иное представление: *язык* и *письмо* — тождественные понятия, и можно привести множество свидетельств такого взгляда. Это проявляется обычно в периоды обсуждения проблем усовершенствования письма, то есть графики и орфографии.

Известно, что письмо создано для передачи языка, его устной формы.

Следует подчеркнуть при этом, что письмо **создано** в отличие от языка, который **возник** естественным путем. Очевидно, что возникший естественным путем язык не сразу обретает письменное обличье. Среди множества языков планеты Земля (их насчитывается более 5 тысяч) только немногие имеют письменность, а жизнь остальных ограничивается лишь устной формой. Первоначально письмо, созданное на основе звуковой формы языка, в значительной степени адекватно отражает язык, хотя абсолютной тождественности может не быть. Со временем по мере развития языка и при относительной стабильности письма эти различия могут усилиться, и возникает необходимость приведения в соответствие этих двух реалий, то есть становится очевид-

ной необходимость реформы. При этом в обыденном сознании (да зачастую и в сознании филологическом) *язык* и *письмо* отождествляются, и те изменения, которые предлагаются учеными для усовершенствования письма, для приведения его в соответствие с изменившимся языком, расцениваются как посягательство на сам язык. Об этом свидетельствуют материалы, связанные с подготовкой и проведением реформы графики и орфографии 1917–1918 гг., а также с обсуждением невоплощенных проектов усовершенствования русской орфографии 1964 г. и 2000 г., когда активность общества достигала небывалой силы [см.: Григорьева 2017, Григорьева 2020, Григорьева 2022].

Миф о тождестве понятий *язык* и *письмо* имеет глубокие корни. Он обозначился со всей очевидностью еще в период подготовки орфографической реформы 1917 г. И тогда уже Ф.Ф. Фортунатов предостерегал общество от ложного предубеждения, что изменения в орфографии приведут к изменениям в языке. В письме к президенту Академии наук от 7 июня 1904 г. он выражал сожаление по поводу орфографической некомпетентности антиреформаторов: за единичным исключением, они «не имеют элементарных сведений ни об отношении правописания к языку, ни о природе и истории языка»; хотя это незнание нельзя поставить им в большую вину (школа не дает никаких сведений), но «люди образованные должны были бы сознавать, что знания, вынесенные из школы... или случайно приобретенные впоследствии, частью, может быть, из источников мутных, являются во всяком случае недостаточными для критического отношения к тем выводам, какие делаются учеными специалистами на основании научных данных» (ПФА РАН. Ф. 9. Оп. 1. № 842. Л. 226).

Длительный период обсуждения проходил в постоянном противостоянии противников и сторонников реформы. Орфографические консерваторы выдвигали множество аргументов за ста-

бильность орфографической традиции, против вмешательства в сложившуюся систему письма. Некоторые русские писатели (Л.Н. Толстой, И.А. Бунин, А.А. Блок и другие) выступали противниками реформирования, отстаивая право существующей системы письма. Известно, что Бунин не принял реформу и до конца своих дней, будучи в эмиграции, писал по старой орфографии [Григорьева 2004: 90–99]. Новое правописание для значительного круга носителей на первых порах было чуждым (сила привычки велика в каждом человеке), хотя, как заметил один из участников событий того времени, вскоре многие поняли, что «это было одно орфографическое суеверие», потому что «не только в глазах не рябит, но и пишется легко и свободно, когда не надо отвлекаться мыслями, следует ли писать *-ья* или *-ье*, *они* или *онъ*» [Евгеньев 1919: 4].

Противостояние сторонников и противников вмешательства в сложившуюся систему письма возникло при обсуждении «Предложений по усовершенствованию русской орфографии» 1964 г. Этот проект был разработан авторитетной комиссией во главе с академиком В.В. Виноградовым. Многие участники дискуссии высказали опасение, что изменения в орфографии внесут изменения в сам язык, «испортят» его. Приведем примеры откликов на проект из книги «Письма об орфографии», в которой обобщены адресованные Орфографической комиссии суждения представителей самых разных профессий о конкретных пунктах проекта и о проекте в целом [Букчина 1969: 18–19].

Так, А. Виноградов, кандидат химических наук из Москвы, тревожился за судьбы орфоэпии: «Может быть, авторы “Предложений” предполагают, что произношение само по себе, а орфография сама по себе? Нет, это неверно. Искаженное написание немедленно начнет сказываться на произношении. Мое же скромное мнение, что авторов “Предложений” следует осудить за насилие над нашим языком». В. Коршунова, учитель пения

из Москвы, встала на защиту классиков: «Зачем коверкать русский язык? Язык Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Толстого, Тургенева, Чехова, Горького, Паустовского и др.? К сожалению, недавно опубликованный проект усовершенствования русской орфографии не говорит о бережном отношении к русскому языку...»

Такой взгляд на реформу вызвал множество выступлений ученых с целью убедить антиреформаторов в том, что все орфографические изменения во благо, ибо они соответствуют изменениям в языке. Публикации многих лингвистов убедительно доказывали, что реформа не затронет ни грамматику, ни произношение. «Язык не пострадает...» — таково заглавие статьи члена Орфографической комиссии Н.А. Еськовой, опубликованной журналом «Семья и школа» (1964. № 12). Отвечая консерваторам, зам. председателя Орфографической комиссии М.В. Панов в статье «О силе привычки», опубликованной газетой «Известия» (1964. № 244, 246), убеждал читателя, что отождествление языка и орфографии — «давнее, постоянное и вреднейшее заблуждение», что изменение орфографии — это всегда и везде сложный и мучительный процесс, похожий на лечение зубов: «больно, но лечить надо, потому что будет легче» (№ 244); что «языковеды вовсе не захватили дело усовершенствования орфографии в свои руки, а выполняют его как долг перед обществом, как свой профессиональный долг» (№ 246). Перефразируя слова Л.В. Щербы о необходимости время от времени «чинить» письменный мундир языка (язык «в его орфографической одежде»), Панов утверждал, что орфографию время от времени надо «штопать», чтобы письменный костюм языка подходил языку [Григорьева 2022: 34].

Аргументы ученых были услышаны, и об этом свидетельствуют некоторые суждения рядовых носителей русского языка. К примеру, В.В. Демьяненко, военнослужащий из Иркутска, признавался: «Язык, видимо, по сути своей не консер-

вативен. Консервативны лишь, его орфография и, простите, мы с вами. Но то, что кажется нам в новом проекте “страшным”, через несколько лет не будет ни у кого вызывать сомнений». «Можно только сожалеть, если боязнь увидеть необычные написания знакомых слов остановят реформу на полпути. Нельзя забывать, что реформа будет служить многим будущим поколениям. Вот об этом следует помнить в первую очередь,» — призывал Ф. Бобков, учитель из Москвы.

Участники обсуждения еще одного непринятого проекта — «Свода правил русского правописания. Орфография. Пунктуация» 2000 г. — по-прежнему выражали опасение, что изменения в орфографии окажут влияние на русский язык. Подготовленный Орфографической комиссией Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН, проект был призван устранить неполноту действующих «Правил русской орфографии и пунктуации» 1956 г., учесть данные современной практики письма, состояние изменившегося во времени русского языка и науки о языке. Например, было сделано вполне разумное предложение писать *брошура, парашут*. Почему? Потому что в фонетической системе русского языка нет мягких шипящих согласных без признака долготы и буква *ю* здесь не выполняет своей функции обозначения предшествующего смягченного согласного. Печать активно откликнулась на предлагаемые проектом изменения, и, как всегда, звучали малокомпетентные суждения о языке и его орфографии.

Ученые в который раз взяли на себя труд научного просвещения общества. Деятельность орфографической комиссии и ее намерения подробно освещались в публикациях С.М. Кузьминой, Н.А. Еськовой, В.В. Лопатина. В организованной газетой «Известия» дискуссии (11 авг. 2001 г.) были представлены разные взгляды на происходящее событие. Противники изменений, как всегда, неоправданно называли реформой языка от-

дельные изменения в орфографии. Так, по мнению А. Павлова, «предлагаемая реформа не будет способствовать развитию нашего языка, но, напротив, будет способствовать снижению нашего культурного уровня» (pavlov@sol.spb.ru). Видимо, слишком эмоционально высказалась И. Перцовская: «Реформа языка предлагается даже не сверху, а “ниже пояса”. Кто эти ревнителы “брошур”? Сейчас, в период невиданной перетряски... когда в средствах массовой информации уровень хамства часто превосходит вокзальный, русисты не нашли лучшего применения энергии и средств, чем невнятные “упрощения”» (per@dat.tet.nse.ru). Примеры можно множить.

Однако при этом высказывались и вполне разумные, грамотные суждения. Очень четко сформулировал суть проблемы Вадим Авдеев: «На мой взгляд, в дискуссии о “реформе” русского языка имеет место подмена понятий. На самом деле предлагается всего лишь упрощение правописания, его унификация. В большинстве примеров... предложения вполне разумны. На падежи, склонения, спряжения и т. д. никто не покушается, и я, по правде сказать, не понимаю ёрничанья отдельных представителей пишущей братии» (avdvad@fe.ru). Очень конструктивны предложения В.М. Ульянова: «Прежде всего, нужно не путать язык и орфографию: орфография всего лишь способ записи речи. О реформе русского языка разговор не идет, и, думаю, никому это в голову не придет. Русский язык изменяется со временем независимо от нашего желания, как и все другие языки, просто потому, что мы живем в меняющемся мире и язык должен эти изменения отражать... Изменяется звучание слов, меняется набор звуков... Если мы хотим, чтобы написание слова хотя бы в какой-то мере отражало его звучание, мы просто обязаны время от времени корректировать орфографию — вплоть до изменения алфавита... В противном случае графическое представление слова в конце концов при-

нимает характер иероглифа» (microumb@newmsk.tula.net).

В интервью «Российской газете» (2001. 13 февр. С. 3) о разумности предложений и их необходимости сказал член Орфографической комиссии В.Г. Костомаров. Он подчеркнул, что проектом не планируется реформа русского языка, как следует из большинства публикаций печати; что реформы языка быть не может, потому что он развивается естественным путем в отличие от орфографии, которую менять можно и нужно в соответствии с изменениями в самом языке. Выступления противников вызваны непониманием того, что «орфография — это не язык, а мундир языка, а мундир на человека можно надеть разный: и военный, и штатский, и клоунский — какой захочешь». Сложившиеся в русском письме обстоятельства ученый охарактеризовал так: «язык ушел вперед, а его костюм сшит по моде конца пятидесятых годов» (имеется в виду первый свод правил орфографии и пунктуации 1956 г.). То есть, по справедливому утверждению автора, сложившаяся ситуация вызвана временем и требует непременно разрешения.

Для подтверждения мысли о необходимости орфографических изменений рассмотрим соотношение русского языка и его (по определению Д.Н. Ушакова) «условного костюма», каким является письмо, в их историческом развитии.

В XIII–XIV вв. окающее произношение было нормой и орфографические нормы сложились на окающей, севернорусской, основе: *корова, молоко*. Однако под влиянием говоров южных и восточных территорий *оканье* утратило свои позиции, уступив место *аканью*: [ка~~о~~ва], [мала~~о~~к]. Получив в XV–XVI вв. широкое распространение, к XVIII столетию *аканье* становится господствующей чертой московского литературного произношения. Будучи по своему происхождению носителем окающего говора, М.В. Ломоносов утверждал эстетическое превосходство московского *аканья* и узаконил

его как явление литературной произносительной нормы в «Российской грамматике» (1755 г.): «Московское наречие не токмо для важности столичного города, но и для своей отменной красоты прочим справедливо предпочитается, а особливо выговор буквы *о* без ударения как *а* много приятнее» (§ 111) [Ломоносов 1952: 430]. Эта же мысль выражена в следующих строках: *Великая Москва в языке толь нежна, / Что а произносить за о велит она* [Ломоносов 1959: 542]. Следовательно, орфографическое *оканье* не сдержало фонетический процесс перехода к произносительному *аканью*.

В литературном произношении XIX в. экающее произношение преобладало даже в нейтральном стиле: [в'э]сна, [з'э]мля, [д'э]ла, [л'э]са, [пр'э]красно, [в'э]сло и др., но икающее произношение в начале XX в. постепенно стало вытеснять эканье, которое еще некоторое время оставалось в произношении старшего поколения носителей этой нормы обычно в строгом стиле и в сценической речи. При этом сценическое эканье, оказывая воздействие на обычную повседневную речь, было «бессильно преодолеть распространение икающей нормы» [Панов 1967: 303–304]. Очевидно, что и здесь письмо не сдержало активно начавшийся фонетический процесс стремления к иканью.

К началу XX в. в живом произношении различие между звуками, которые обозначались буквами *е* и *ь* (ять), утратилось в литературной речи, сохранившись лишь в некоторых подсистемах языка. Писали *бестолочь* и *бъсь*, *Арсений* и *сьни*, *день* и *надънь*, *Моисей* и *Алексъй*, но в произношении этих различий не было. «Живой язык не знает *ь*: им занимаются только правописание и грамматика», — писал еще в 1873 году академик Я.К. Грот в своем орфографическом трактате «Спорные вопросы русского правописания от Петра Великого доньне» [Грот 1873: 309]. Орфография слов с буквой *ь* не затормозила длительный процесс сближения двух звучаний и полной утраты одного из них.

Хорошо известно, что буква *ь* (ер) начала некогда особый звук, произносившийся как краткий гласный неполного образования, однако с течением времени он утратился в одних позициях и перешел в [о], получив соответствующее буквенное обозначение, — в других. Слова *сьна*, *дъно*, *дъва*, *гънати*, стали произноситься и писаться как *сна*, *дно*, *два*, *гнати*. Вполне закономерно, что и в конце слов, оканчивающихся на согласный (*домъ*, *столъ*) он тоже не произносился, хотя сохранялся на письме вплоть до реформы 1917–1918 г. Стоит заметить, что М.В. Ломоносов в своей пьесе «Судь Российскихъ письменъ передъ разумомъ и обычаемъ отъ грамматики представленныхъ» еще в 1787 году отмечал его избыточность: «Ъ немой место занял, подобно как пятое колесо» [Ломоносов 1952: 388]. Орфография и здесь не стала препятствием языку: письменный облик слова оказался бессильным сдержать процесс утраты звука.

Даже этих четырех выразительных примеров достаточно, чтобы убедиться в том, что взаимосвязанные и взаимообусловленные понятия *язык* и *письмо* вместе с тем различны как по происхождению, так и по законам своего развития. Творцом языка являются его носители, а письмо создается на основе языка в его звучащей форме конкретными людьми. Именно об этом соотношении языка и его письменного облика сказал А.А. Шахматов при окончательном обсуждении положений реформы 1917 г.: «письмо — это видимая глазу и только глазу грамотного человека оболочка живой речи», поэтому самая радикальная реформа правописания, «не может посягнуть на живой язык» (Протокол заседания Совещания по вопросу об упрощении русского правописания 11 (24) мая 1917 г. // ПФА РАН. Ф. 9. Оп. 1. Е. 1058. Лл. 120–121). Несколько раньше, на заседании Орфографической комиссии 1904 г. (Протокол первого заседания Комиссии по вопросу о русском правописании, состоявшегося 12 апр. 1904 г. СПб., 1905. С. 14–31), подчеркивая второстепенную роль пись-

ма, П.Н. Сакулин утверждал, что «жизнь языка идет своим путем, без рабской зависимости от письма» и «вырабатывается главным образом в процессе живого употребления при неизбежном условии вза-

имного влияния говорящих», поэтому он безусловно «сильнее письма», которое может быть подвержено сознательным изменениям, совершенно закономерным в любом языке.

Литература

1. Букчина Б.З., Калакуцкая Л.П., Чельцова Л.К. Письма об орфографии. М.: Наука, 1969. 136 с.
2. Григорьева Т.М. Три века русской орфографии. М.: Элпис, 2004. 456 с.
3. Григорьева Т.М. Реформа правописания и общество // Журнал международных науч. публикаций: Язык, индивид и общество. 2017. № 11. С. 62–69.
4. Григорьева Т.М. Орфографические уроки Ф.Ф. Фортунатова и А.А. Шахматова // Фортунатовский сборник: материалы науч. конф. М., 2020. С. 100–107.
5. Григорьева Т.М. Орфографическая деятельность М.В. Панова. К 100-летию со дня рождения // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2022. № 2 (10). С. 30–38.
6. Грот Я.К. Спорные вопросы русского правописания от Петра Великого донынѣ. Филологическое разыскание Я. Грота. СПб.: Типография Императорской Академии наук. 1873. 162 с.
7. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений: В 11 т. Т. 7: Труды по филологии 1739–1758 гг. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. 995 с.
8. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений: В 11 т. Т. 8: Поэзия. Ораторская проза. Надписи. 1732–1764 гг. М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1959. 1279 с.
9. Панов М.В. Русская фонетика. М.: Просвещение, 1967. 438 с.

“Language is Stronger Than Writing...”: on the Relationship Between the Concepts of *Language* and *Writing*

Tatyana M. Grigorieva,

Doctor hab. in Philology, Professor

Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University

E-mail: annysten@yandex.ru;

Valeriia V. Kaverina,

Doctor hab. in Philology, Professor

Lomonosov Moscow State University

E-mail: kaverina1@yandex.ru

The article is devoted to the problem of distinguishing between the concepts of a language that develops naturally, and a letter created on the basis of the phonetic system of the language, which at a certain stage of history may not correspond to the language that has changed over time. As a result, there is a need for a reform of writing, its graphics and spelling, but not of the language, because there can be no reform of the language. The paper examines the materials of the controversy regarding the reform of graphics and spelling in 1917–1918. and unrealized projects to improve Russian spelling in 1964 and 2000. Examples from the history of the Russian language and writing are given, indicating that language development does not depend on spelling reform.

Key words: language, graphics, spelling, writing, spelling reform project, a set of spelling and punctuation rules.

DOI: 10.18572/2687-0339-2024-3-16-22

Е. Замятин в современном литературоведении: монография Л.В. Поляковой и ее рецепция

Наталья Зиновьевна Кольцова,

кандидат филологических наук, доцент

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

E-mail: koltsovaru@rambler.ru

В статье анализируются рецензии и отзывы на монографию Л.В. Поляковой «Проза Е.И. Замятина: историософские искания художника», вышедшую в 2022 г. За год книга собрала множество откликов со стороны известных филологов — как в России, так и за рубежом. Коллеги Л.В. Поляковой видят в монографии не только подведение итогов работы по изучению писательского наследия, но и новаторское исследование, выводящее замятиноведение на новые рубежи. Рассматривая творчество писателя в единой перспективе, автор монографии убедительно доказывает, что Замятин обладает уникальным взглядом на логику развития русской истории, — таково общее мнение рецензентов, высоко оценивших вклад Л.В. Поляковой в современное замятиноведение.

Ключевые слова: историософия Замятина, Л.В. Полякова, замятиноведение, скифология, современная русская литература, рецензии.

Немногим больше года прошло с того момента, как Издательский дом Тамбовского государственного университета выпустил в свет монографию Л.В. Поляковой «Проза Е.И. Замятина: историософские искания художника», а книга собрала уже много откликов виднейших литературоведов — как отечественных, так и зарубежных: рецензии на книгу (а подчас и не одну рецензию), отзывы о ней оставили Н.М. Солнцева, Н.Н. Комлик, О.Ю. Осьмухина, Е.В. Борода, А.И. Ванюков, П.А. Гончаров, Т.А. Никонова, Ван Цзунху, Людмила Димитров, Райнер Гольдт, Б. Кук и др. И это неудивительно: Л.В. Полякова — ученый с мировым именем, подлинный знаток русской литературы XX века и, по справедливому замечанию М.М. Голубкова и Е.Б. Скороспеловой, ключевая фигура в современном замятиноведении: «Именно в Тамбове и именно Л.В. Поляковой была основана

научная школа, которая на протяжении двадцати лет успешно развивает отечественное замятиноведение. На родной для писателя земле Лариса Васильевна создала... коллектив единомышленников, который утвердил статус писателя как классика отечественной литературы» [Голубков, Скороспелова 2012: 36].

К сказанному можно добавить, что среди известных замятиноведов немало учеников Л.В. Поляковой — как тех, чьей работой она непосредственно руководила, так и тех, кто учился постигать мир Замятина по ее статьям, книгам, а также отзывам на их статьи и диссертации, тех, кто получал от мастера важные советы (к таковым относит себя и автор данной статьи). Почерк Л.В. Поляковой безошибочно угадывается в работах отечественных и зарубежных исследователей, что не отменяет, разумеется, самостоятельности и оригинальности их концепций. Действи-

тельно, замятиноведение за последние несколько десятилетий разрослось настолько, что, кажется, оформилось в отдельную область филологического знания, в которой можно выделить свои направления. Так, М.А. Хатямова сконцентрировалась на изучении специфики замятинской саморефлексии, Т.Т. Давыдова видит в Замятине ярчайшего представителя (и теоретика) неореализма, а также убедительно обосновывает свою концепцию антижанров на материале творчества писателя, Г.М. Алтынбаева уделяет особое внимание проблемам языка, микропоэтики; Н.З. Кольцова, автор данной статьи, продолжает линию своего учителя проф. Е.Б. Скороспеловой в рассмотрении уникальной мифопоэтики Замятина. В недавно вышедшей книге Б. Кука предложен новый подход к рассмотрению романа «Мы» с точки зрения биопоэтики (или т.н. «литературного дарвинизма»), основанной на применении к литературе и искусству методов эволюционной психологии.

В поле зрения современных литературоведов оказывается Замятин-прозаик, Замятин-драматург, Замятин-критик и литературовед, Замятин-лектор — наставник «Серапионовых братьев», Замятин-психолог и Замятин-мыслитель — и все грани таланта писателя отражены в книге Поляковой. Как подчеркивает Н.М. Солнцева, «методу исследования в целом свойственно разрастание информации, основанное на мотивных и фактических ассоциациях» [Солнцева 2023: 202].

Рецензенты отмечают монументальность, всеохватность книги Поляковой: как «фундаментальный» характеризует этот труд П.А. Гончаров; «объёмное обобщающее исследование» видит в монографии Л.В. Поляковой проф. Е.В. Борода; как «мно-

готомную эпопею, собранную в одну книгу» рассматривает ее монографию проф. А.И. Ванюков. С точки зрения М.А. Хатямовой, книга является «путеводителем по замятиноведению»; «летописью литературоведческого бытования Евгения Ивановича» называет этот труд проф. Н.Н. Комлик. «Монография Л.В. Поляковой удивляет и радует. Это серьезнейший труд, в котором реализован многолетний научный опыт и который отмечен яркой индивидуальностью автора», — пишет проф. Н.М. Солнцева [Солнцева 2023: 204].

Однако книга становится не только подведением итогов, но и подлинным, поистине новаторским исследованием: оригинальность и новизна подхода Поляковой к наследию писателя проявляются в стремлении увидеть специфику замятинского скифства, обнаруживающего точки соприкосновения как с концепциями его современников — художников слова, историков и философов, так и с работами современных скифологов.

Подобный подход к изучению замятинского наследия и самой фигуры писателя Е.В. Борода определяет как «трехмерный», поскольку «личность Замятина рассматривается Л.В. Поляковой в горизонтальной проекции (во взаимодействии с современниками, по отношению к историческим событиям своей эпохи, к насыщенному литературному процессу), в вертикальной проекции (которую иллюстрирует творческая и духовная эволюция писателя), а также во временной протяженности (а это уже проекция замятинских идей и поисков на литературу и культуру последующих годов)» [Борода 2022 : 665].

Действительно, Л.В. Полякова не боится и таких смелых параллелей, как «Евгений Замятин — Лев Гумилев»,

соотносит специфическое замятинское скифство с гумилевской теорией пассионарности. Повторим мысль, высказанную в статье, написанной ранее: «... стремление вписать историософию Замятина в широкий контекст побуждает автора монографии обращаться не только к прошлому — спору западников и славянофилов, но и к его историческому продолжению уже во второй половине XX века — в том числе к неоевразийству, к учению Льва Гумилева. Типологическим параллелям между историософией Замятина и гумилевской теорией об этносах посвящена не одна страница исследования — и это не дань популярному и по сей день направлению гуманитарной мысли, но тонкое наблюдение: с рассуждениями Замятина о двух силах, управляющих миром и человечеством, — энергии и энтропии, несомненно, коррелируют представления Льва Гумилева о пассионариях и субпассионариях (ценность такой параллели проявляется и в том, что она еще раз заставляет задуматься о влиянии идей Серебряного века на мировоззрение сына Н. Гумилева и А. Ахматовой)» [Кольцова 2022: 52].

И если замятинское отношение к революции как к социальной категории и как к основе поступательного развития мира уже достаточно изучено, как изучены и замятинские взгляды на законы, управляющие миром, то специфика его историософии еще требует вдумчивого прочтения, что и доказывает книга Поляковой. Как подчеркивает Н.М. Солнцева, «поставленные Л.В. Поляковой вопросы убеждают в том, что произведения и мировоззренческие приоритеты Замятина, его теоретические работы, биографические источники идей и мотивов, круг общения все еще недостаточно освоены» [Солнцева 2023: 201].

Действительно, замятинская «скифология», обнаруживая родство с философской и художественной мыслью Серебряного века, имеет свою специфику. Представления писателя о русском национальном характере и русской истории в известной степени подготовлены рассуждениями В. Брюсова, Вяч. Иванова, А. Блока, Р. Иванова-Разумника, Н. Гумилева, но не исчерпываются ими. Черты «скифа» как архетипа, или, по Поляковой, «историко-культурного типа», проступают в образах замятинских грешников — героев рассказов «Чрево», «Наводнение», «Сподручница грешных», а также в фигуре вождя гуннов («Бич Божий», «Атилла»). Скифы и грешники — сближение этих двух типов просматривается на протяжении всего творчества писателя, пытающегося разгадать загадку русского национального характера. И, по мнению автора монографии, Замятину это удается: разгадка кроется в *антропоцентричности* русской философии и русской культуры в целом.

Е.В. Борода, откликаясь на мысль автора монографии, подчеркивает: «Проблема русской историософии к тому же связана с судьбой России. Не отдельной личности, а страны в целом. Россия у многих связана не с понятием государства, а с культурным наследием. Или с народом. Или с историческим прошлым. Или с мессианским будущим. То есть, с одной стороны, мы видим неразрывную связь личности и народа. С другой — народа (вместе с личностью) и исторической судьбы (вместе с прошлым настоящим и будущим). Такое усиление взаимосвязи делает совершенно невозможным замкнуто-персонифицированный подход к творчеству художника» [Борода 2022: 666]. Как видим, рецензент не просто подхватывает рас-

суждения автора монографии, но творчески развивает их.

Все замятиноведы отмечают смелость мысли автора монографии: в поле зрения Поляковой оказываются параллели — подчас неожиданные — между системой воззрений Е. Замятина и О. Шпенглера, Е. Замятина и Н. Бердяева, Е. Замятина и К. Ясперса, Е. Замятина и Б. Рассела.

Так, Н.М. Солнцева утверждает: «Аспекты исследования и ожидаемые, и неожиданные» [Солнцева 2023: 201]. С точки зрения проф. Солнцевой, пристального внимания заслуживает сюжет «Замятин — Ясперс»: «Прочтение романа в проекции умозаключений Ясперса — особый сюжет исследования, ясперсовская точка отсчета обнаруживается уже во второй главке» [Солнцева 2023: 202]. При этом подчеркивается, что выдвинутая автором монографии гипотеза получает строгое научное обоснование: «Высказан ряд аргументов в пользу того, что изданный в 1919 г. труд Ясперса «Психология мировоззрений» «по-особому мог заинтересовать Замятина», как и трехтомник сочинений Ясперса «Философия» (1931–1932), что увлеченность Замятина идеями Ясперса «вполне вероятна», и это уже повод соотнести их с «особенностями характерологии» его прозы» [Солнцева 2023: 201].

Поляковскую установку на объективность оценки источников, взвешенность суждений и тщательную проверку собственных предположений и гипотез отмечает и Е.В. Борода: «В монографии Л.В. Поляковой удивительным образом сочетаются точность оценки творческого наследия Евгения Замятина, его художественной системы, достижений и поисков писателя, — с необыкновенно глубоким, внутренним, личным отно-

шением не только к образу художника, но и к литературным процессам, в которые он был вовлечён. Но назвать это субъективной оценкой нельзя: очень мощная доказательная база. Л.В. Полякова вообще отличается пунктуальностью и скрупулёзностью в цитировании источников, исследовательских, публицистических или художественных» [Борода 2022: 665].

Безусловно, книга ученого, чьи работы стали классикой, заранее «обречена» на повышенное внимание со стороны коллег-профессионалов. Но дело не только в том, что исследования Поляковой, как и работы других основоположников замятиноведения — Е.Б. Скороспеловой, А.Ю. Галушкина, М.А. Хатямовой, Т.Т. Давыдовой и того же Б. Кука, определили направление (направления) в этой области гуманитарного знания, но и в том, что Полякова, как всякий настоящий ученый, не боится меняться, спорить не только с другими, но и с собой. Внутренняя полемичность, настроенность даже не на диалог, а на жаркий спор — основной нерв этой монографии, что подчеркивают едва ли не все рецензенты. Так, Н.М. Солнцева пишет: «Среди полемичных вопросов — о сути дефиниции «Серебряный век», периодизации истории литературы, дифференциации понятий «литературовед» и «критик», «история литературы» и «литературный процесс», «литературная эпоха». Л.В. Полякова выступает оппонентом О. Ронена, А.Н. Николюкина и др.» [Солнцева 2023: 204].

Страстность, азартность, даже категоричность суждений подчас самого провокативного характера — свойство Поляковой, которым она заражает коллег — и им хочется спорить, им интересно существовать в таком ритме.

Так, для автора данной статьи открытием явилась параллель между взглядами Е. Замятина и Р. Гвардини, однако спорным показалось следующее суждение: «Связь замятинской статьи-манифеста «Завтра» с романом «Мы» и с трактатом Гвардини совершенно очевидна» [Полякова 2022: 334]. С нашей точки зрения, близость концепций русского писателя-атеиста и немецкого религиозного мыслителя следует воспринимать не как «связь» (указывающую на контактное взаимодействие или общий генезис), но как типологическое сходение. Однако важна сама постановка проблемы — и вполне вероятно, что замятиноведы в дальнейшем докажут наличие и общих корней у манифеста Замятина и трактата Гвардини. Широкий культурологический фон, на котором представлена историософия писателя, предоставляет возможность будущим исследователям проверить гипотезы Поляковой.

Возвращаясь к вопросу о «заочной» дискуссии Поляковой и ее коллег-читателей, отметим, что каждый закономерно обращается к волнующей его теме и области замятиноведения. Так, П.А. Гончаров видит в монографии Поляковой «настойчивое «отделение» идеосферы замятинских произведений от «политики»» [Гончаров 2022: 15]. С точки зрения Гончарова, Полякова «пытается этими суждениями оградить прозу Е. Замятина от параллелей с острыми политическими интригами 1910–1930-х годов ради акцентирования её историософского звучания» [Гончаров 2022: 15]. В то же время рецензент отмечает главное — то, в чем он, безусловно, согласен с автором монографии: «в проблеме отношения художника к революции разобраться надо. Размышления Замятина о роли революции прохо-

дят через всё его творчество, волнуют и становятся составной, а может, основной частью его мировоззрения» [Гончаров 2022: 15], — цитирует он фрагменты монографии. Таким образом, обозначена одна из основных задач, которую ставит перед собою Л.В. Полякова, — обнаружить константы мировоззрения художника, увидеть — при очевидной эволюции его взглядов — то неизменное, что объединяет разные и по жанровым (и родовым) особенностям художественные произведения со статьями, лекциями, выступлениями.

В отличие от П.А. Гончарова, Е.В. Борода разделяет взгляд Л.В. Поляковой на Замятина как на писателя, идущего по пути преодоления злободневности, стремящегося возвести острые конкретно-исторические проблемы на философскую высоту: историософия — ни для писателя, ни для автора монографии — отнюдь не становится «уходом» от политики, но является той областью общегуманитарного знания, которая и позволяет понять логику истории (от себя добавим: для Замятина, как для ученого, для математика, безусловно, важно прежде всего составить уравнение, а не решить его и прийти к верному ответу в одном, отдельно взятом случае). Е.В. Борода подчеркивает: «Поэтому в разговоре о творчестве Замятина Л.В. Полякова настойчиво предостерегает от излишне политизированной оценки его наследия. И вообще от оценки! Потому что Замятин больше спрашивает, чем утверждает, скорее задает вектор, прокладывает путь, указывает направление, нежели огораживает территорию, намертво вбивая колья незыблемых сентенций» [Борода 2022: 671]. Заметим, однако, что вопросы политики отнюдь не остаются за пределами книги: так, Полякова выявляет

важную для писателя параллель между скифами и большевиками, определяющую подтекст как романа «Бич Божий», так и пьесы «Атилла». Согласимся с Бородой: автор монографии не принимает «излишней» политизации в интерпретации замятинского творчества — но это не означает невнимания к данному аспекту.

Безусловно, разность оценок и реакций не просто предусмотрена, но «запрограммирована» автором монографии — и желание Поляковой вовлечь коллег и читателей в словесный поединок оказалось столь заразительным, что передалось всем участникам дискуссии. «Призывом к обсуждению» называет монографию Поляковой Е.В. Борода — и активно включается в это обсуждение или даже спор — и уже не с коллегами-литературоведами, но с самим писателем. Комментируя рассуждения Поляковой о замятинских представлениях о законах мирового развития, о мысли писателя о неизбежности смерти (ухода) одного жизненного явления (человека, поколения) как о залоге рождения другого, она замечает: «Замятин, правда, считал уход окончательным, а он, скорее, происходит по принципу «нет, весь я не умру»: творчество по-настоящему крупного художника становится не просто питательной почвой, но уходит в сферу ресурса, невыработанного материала, не прожитой до конца традицией, которой ещё предстоит возродиться, но уже в новом историко-литературном контексте» [Борода 2022: 667]. И, по мнению Е.В. Бороды, сама судьба замятинского наследия доказывает ее правоту.

Чрезвычайно важно и то, что замятинская историософия автором монографии не отделяется от поэтики — и это не могли не отметить коллеги

Л.В. Поляковой. Так, Е.В. Борода пишет: «...художественная система писателя рассматривается Поляковой в тесном взаимодействии с концептосферой <...> Многоуровневость, культурную универсальность индивидуального стиля Замятина важно осознавать именно сегодня, когда снова, в очередной раз, обостряется вопрос национального самосознания и общественное мнение колеблется между противоположными полюсами. На одном из них преклонение перед чужой культурой доходит до фактического отречения от своей, на другом — ложное понимание патриотизма перерастает в отрицание любой культуры, кроме своей» [Борода 2022: 666].

Итак, самые острые вопросы, поднимаемые Замятым, Л.В. Полякова рассматривает в тесной связи с категориями художественности. В поле зрения автора книги оказываются и цветопись писателя, и жанровая природа его произведений, и сюжетные алгоритмы рассказов и повестей, и интермедийный потенциал его текстов. Так, заслуживает внимания отмеченная Л.В. Поляковой параллель между художественными установками Замятина и творческими экспериментами его современников в разных областях искусства — музыки («Весна священная» И. Стравинского), живописи (творчество В. Кандинского). На наш взгляд, ждет своих исследователей и затронутая Л.В. Поляковой проблема включенности Замятина в создание «римского текста» русской литературы.

Книга Поляковой доказывает, что замятиноведение развивается, более того, требует от исследователей новых, нестандартных подходов к творчеству писателя, новой постановки вопросов — и сама Полякова предлагает такие под-

ходы, а подчас и решения. Несомненно, права Е.В. Борода, приходящая к выводу о «значении в истории русской литературы не только названной монографии, но и личности самого исследователя» [Борода 2022: 663].

Монография Л.В. Поляковой — масштабный труд, который по достоинству

оценили ее коллеги, увидевшие в нем убедительное обоснование авторского подхода к замятинскому наследию — рассмотрение художественных произведений, критических статей, лекций писателя с точки зрения его концепции истории, уникальной замятинской историософии.

Литература

1. Борода Е.В. Итоговая реплика о Замятине: точка или бесконечный диалог? О монографии Л.В. Поляковой «Проза Е.И. Замятина: историософские искания художника» // Неофилология. 2022. Т. 8, № 3. С. 663–672.
2. Голубков М.М., Скорospelова Е.Б. Взрасти свой сад. Личность и труды профессора Л.В. Поляковой // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Выпуск 2 (106). С. 35–43.
3. Гончаров П.А. «Одnodневная революция»: историософские проблемы в прозе Е. Замятина и монографии Л.В. Поляковой // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2022. № 4. С. 14–17.
4. Кольцова Н.З. Рец. на кн.: Полякова Л.В. Проза Е.И. Замятина: Историософские искания художника. Тамбов: Издательский Дом «Державинский», 2022. 748 с. // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2022. № 3 (11) С. 49–53.
5. Полякова Л.В. Проза Е.И. Замятина: историософские искания художника: монография / Л.В. Полякова. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022. 748 с.
6. Солнцева Н.М. Рец. на кн.: Полякова Л.В. Проза Е.И. Замятина: Историософские искания художника. Тамбов: Издательский Дом «Державинский», 2022. 748 с. Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2023. № 1. С. 200–205.

E. Zamyatin in Modern Literary Criticism: Monograph by L. V. Polyakova and Its Reception

Natalia Z. Koltsova,

PhD in Philology, Associate Professor

Lomonosov Moscow State University

E-mail: koltsovaru@rambler.ru

The article analyzes reviews and comments on the monograph by L.V. Polyakova “Prose E.I. Zamyatin: Historiosophical Searches of an Artist”, published in 1922. For this period, the book received a lot of responses from famous philologists, both in Russia and abroad. Her colleagues found in the monograph not only a summarizing of the work on the study of the literary heritage, but also an innovative study that takes Zamyatin studies to new frontiers. Considering the writer’s work in a general perspective, the author of the monograph convincingly proves that Zamyatin has a unique view of the logic of the development of Russian history — this is the unanimous opinion of reviewers who highly appreciate the contribution of L.V. Polyakova in modern Zamyatin studies.

Key words: Zamyatin’s historiosophy, L.V. Polyakova, Zamyatin studies, Scythology, modern Russian literature, reviews.

DOI: 10.18572/2687-0339-2024-3-23-31

Некоторые особенности текстов для начального и продвинутого этапов обучения русскому языку как иностранному в аспекте когнитивной лингводидактики

Ирина Владимировна Одинцова,

кандидат филологических наук, доцент

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

E-mail: odintsova.irina@gmail.com

Когнитивная лингводидактика ставит перед собой задачу решать вопросы, связанные с когнитивными процессами и механизмами обучения иностранному языку, в том числе русскому языку как иностранному, поскольку в основе любой деятельности человека (и учебной в том числе) отражены ментальные процессы, закодированные в ней. Универсальным средством обучения в практике преподавания иностранных языков является текст — многокомпонентное, многоуровневое образование. Характер текстов, используемых в учебных целях, особенности их языковой, смысло-содержательной структуры, меняются в зависимости от ряда условий, прежде всего — от этапа обучения. В зависимости от уровня владения иностранным языком учащихся в статье выделяются два типа текстов — «тематические примитивы» и «тематические ассоциативы»; анализируется концептуальная и ассоциативная основа этих текстов, их когнитивная структура, особенности их понимания; рассматривается дистанция — релевантность текста компетенциям и сфере интересов учащегося.

Ключевые слова: текст, когнитивная лингводидактика, этап обучения, тематические примитивы, тематические ассоциативы, концепт, фрейм, понимание, дистанция.

Текст при обучении русскому языку как иностранному (РКИ), будучи многокомпонентным, многоуровневым ментальным образованием, существует в виде информации, которая с помощью языковых средств передается учащемуся и под их воздействием возбуждается в его сознании. Концептуальная и структурная архитектура текста, его словесное оформление, когнитивные операции, приводящие в движение механизм работы с текстом, находятся в прямой зависимости от уровня владения учащимся иностранным языком. Именно поэтому так необходимо охарактеризовать основные ориентиры, помогающие при отборе или создании учебных текстов для начального и про-

двинутого этапов обучения русскому языку как иностранному (далее — НЭ и ПЭ).

Дистанция текстов. Для того, чтобы текст «работал» на обучение, он должен быть по дистанции близок учащемуся. «Дистанция» — это условная единица, с помощью которой можно охарактеризовать текст с точки зрения его релевантности сфере компетентности, интересов и ожиданиям учащегося.

Понятие дистанции затрагивает различные аспекты прагматики текста. Можно говорить о предметной дистанции (например, дистанция между математическим текстом и филологом будет неизмеримо больше, чем дистанция между этим текстом и математиком или даже

физиком), о дистанции лингвистической, культурологической, культурно-исторической, мировоззренческой, прагматической и др.

Любой текст — это послание. И послание должно быть адресовано конкретному адресату. На НЭ текст должен быть максимально релевантен ожиданиям учащегося с точки зрения концептуальной доминанты, ее грамматического оформления, культурно-исторического контекста. Дистанция между текстом и учащимся НЭ минимальна.

На ПЭ дистанция между текстом и ожиданиями учащегося увеличивается. Работа с текстом опирается на активизацию языковых единиц разных уровней, погружение в культурную, национально окрашенную сферу смыслов. Освоение текста предполагает максимум когнитивных усилий адресата. Перед учащимся ставится цель преодоления дистанции, вовлечение его в ситуацию синхронной, симультанной интеракции. Однако дистанция между текстом и «горизонтом» учащегося на ПЭ не должна быть чрезмерной, чтобы не вызвать усталость учащегося от работы с текстом.

Концептуальная и ассоциативная основа текстов. Тексты для начального этапа обучения монотематичны и моноконцептуальны, для продвинутого — политематичны и поликонцептуальны.

В основе текстов для НЭ обычно лежит один текстообразующий концепт — ментальная единица, являющаяся дискретным элементом сознания. На этом этапе учащийся находится внутри коммуникативного пространства, организованного текстом, и минимально вовлечен в коммуникативный процесс вне его. Он видит себя в тексте, это его повседневный мир, где все объекты знакомы и привычны. Он принимает этот мир как аксиому. Информативный, интеллектуальный, духовный, эмоциональный горизонты учащегося и текста максимально идентичны.

Тексты на НЭ представляют собой «тематические примитивы» [Одинцова 2014]. Они отражают фрагмент повседневной действительности человека, воспроизводят его повседневные, поведенческие и речевые, практики. Фиксируя знания о предметной, обычно наблюдаемой, сущности, «тематические примитивы» воспроизводят ригидную универсальную для представителей разных языков и культур картину мира.

Мир повседневности — это отправная точка нашего опыта, «верховная реальность» (А. Щюц), в отношении которой «все прочие становятся производными, а именно горизонтными, вспомогательными, подчиненными тому, что стало преобладающей темой» [Щюц 2004: 242], и куда мы из специализированных областей нашего опыта, как из экскурсии, возвращаемся каждый раз, словно к себе домой. Этот мир построен, с одной стороны, на основе простых обобщений повседневного эмпирического рутинного, регулярно воспроизводимого опыта, с другой — на основе коллективной памяти современного человека. Повседневность — это «целостный социокультурный жизненный мир» [Козлова 2001: 254], как он человеку дан.

В повседневности мы обычно имеем дело не с людьми, а с типами, с теми ролями, которые человек примеряет на себя в различных ситуациях. Мы общаемся с продавцами в магазинах, преподавателями в школе. Мы выполняем роль матери, сына, бабушки... Мы абстрагируемся от проблем, которые скрываются за исполняемыми людьми ролями. Эти роли предполагают определенные стереотипы социального поведения, диктуют типизированную организацию речевой формы этого поведения.

Повседневный дискурс, в который погружен текст для НЭ, отражает социальные контакты наибольшей интенсивности и плотности. «Тематические примитивы отсылают учащихся

к их бытийному социальному опыту, в окаймлении которого они возникли. Этот опыт является разделенным (полностью или частично) для представителей разных национальностей и воспринимается учащимся как общий для него и других» [Одинцова 2014: 59].

Как универсален повседневный мир, в котором живут представители разных национальностей, так универсальны и темы, которые предлагаются на начальном этапе в практике преподавания иностранных языков. И не случайно, что список тем, их содержание, а для учебников иностранного языка и их лексико-грамматическое оформление, в определенной степени универсальны. Все мы начинаем учить иностранный язык, погружаясь в такие темы, как *Семья, Дом, Город, Транспорт, Внешность человека* и т. д. (см., например, учебники [Хавронина 2014], [Овсиенко 2019], [Одинцова 2024]).

В текстах на ПЭ вербализуется обычно несколько концептов. Концепты могут быть как предметными, так и мировоззренческими, ценностными, оценочными и т. д. При этом сама категоризируемая информация многогранна. Она представляет богатую палитру онтологических, ценностных, эмотивных смыслов, для иностранных учащихся осложненных еще и явлениями межкультурной интерференции. Хотя особенности концептуализации текстов ПЭ связаны с «коллективным бессознательным» (К.Г. Юнг), однако явления, подвергающиеся концептуализации, часто недоступны или лишь отчасти доступны непосредственному наблюдению. Как правило, концептно-семантическая организация текста может быть открыта только на основе глубинной реконструкции его семантико-когнитивной структуры. Если концепты в текстах НЭ всегда реализуется в самом тексте, то в текстах ПЭ концепты способны реализоваться как в самом тексте, так и вне его.

Назовем тексты, адресованные учащимся ПЭ, «тематическими ассоциативами». Почему ассоциативами? Наше мышление по своей природе ассоциативно. Ассоциации — это своеобразные паттерны, с помощью которых одни слова (мысли, образы, культурные коды) притягивают другие. «Различные восприятия, — писал А.А. Потебня, — при известных условиях ассоциируются, соединяются между собою, так что одно, которое мы вспомнили, приводит на память другие» [Потебня 1999: 50]¹.

Работая с текстом, мы возбуждаем и формируем у нашего учащегося различные ассоциации. Это касается как языкового оформления текста², так и его концептуального содержания. В текстах, отбираемых для работы с иностранными учащимися ПЭ, всегда отражен опыт, зафиксированный в культурной памяти народа изучаемого языка. Ассоциации — референтные, языковые, культурологические, попадающие в орбиту работы с текстом, позволяют актуализировать в сознании учащегося различные стороны концепта: предметные, понятийные, образные, эмоциональные, оценочные и т. д. Концепты на основе ассоциаций взаимодействуют друг с другом, образуя концептуальное пространство текста. Ассоциации провоцируют активизацию когнитивных функций, необходимых при обучении иностранному языку, таких, как восприятие, понимание, память, воображение. Именно ассоциации участвуют в процессе категоризации языковых явлений, конкретизации концептуальной

¹ О паттернах, релевантных при работе с художественным текстом в лингводидактике, см., например, [Яценко 2020].

² О языковых ассоциациях писал еще Ш. Балли: «Языковая система представляется нам в виде обширной сети постоянных мнемонических ассоциаций, весьма сходных между собой у всех говорящих субъектов, — ассоциаций, которые распространяются на все части языка от синтаксиса, стилистики, затем лексики и словообразования до звуков и основных форм произношения» [Балли 2001: 30–31].

ткани текста, и, таким образом, активизируют когнитивно-языковую, речемыслительную, деятельность учащегося.

«Любое слово в нашем сознании, в памяти (точно так же, как и в речевой цепи), — пишет Ю.Н. Караулов, — не существует в отдельности: оно десятками, сотнями “нитей” тянется к другим словам. Любое слово требует “продолжения”, ищет свою пару, хочет превратиться в “модель двух слов”» [Караулов 1994: 191]. В процессе и результате создания ассоциаций рождается новое знание, закрепляется связь лексических, грамматических, культурологических явлений. При работе с текстом «тематические ассоциативы» провоцируют создание «внешнего», по терминологии М.Ю. Лотмана, текста [Лотман 1972: 61], который рождается в сознании учащегося.

Более всего термин «тематическое ассоциативы» в практике преподавания РКИ относится к текстам художественных произведений, которые активно используются на занятиях по русскому языку. На основе развития ассоциативных полей построена, например, работа с художественным текстом в учебном комплексе для ПЭ «Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи» [Lubensky S., Odintsova I. 2010a, 2010b], где в качестве учебного текста выступают художественные произведения современных авторов: М. Мишина, М. Веллера, С. Довлатова, А. Геласимова, Л. Улицкой. Учебник снабжен мультимедийным диском, содержащим более 60 клипов с записями текстов произведений, которые читают профессиональные актеры или сами авторы, интервью с писателями, отрывков из фильмов, стихов и песен. Работа над лексикой и грамматикой, построенная на материале учебных текстов, дополняется лингвистическими и культурологическими комментариями. В целом учебный комплекс представляет собой гипертекст — ассоциативно-семантическую сеть, охватывающую все упражне-

ния, записи, мультимедийный материал и создающую парадигматические, синтагматические и концептуальные связи разных уровней. Ассоциативная матрица, реализуемая в учебном комплексе, актуализируется в самой его структуре и является основным средством интерпретации текста, маршрутом его прочтения и как итог — служит развитию всех видов речевой деятельности учащегося.

Формирование ассоциативной сети начинается на самых ранних этапах обучения РКИ. Однако ассоциации, на которые опирается преподаватель в своей практике на НЭ, обладают высокой степенью разделенности, их набор ограничен и тривиален. Эти ассоциации тесно связаны с жизненным и речевым опытом учащегося. Они специально обобщены в функциональном отношении и слиты в учебных целях в ограниченное число замкнутых ассоциаций. В «тематических ассоциативах» ассоциации свободны. Ассоциативная гетерогенность текстов на ПЭ отражает взаимодействие дискурсов, которое характерно как для содержательного, концептуально-ценностного, так и языкового уровней текста. На содержательном уровне основой ассоциаций являются ключевые концепты текста, которые реализуются прежде всего в лексике, на структурном — явления грамматики (прежде всего синтаксиса) и словообразования.

Фреймовая организация текстов. Категоризация мира и языка возможна в терминах ментальных пространств — фреймов, которые эти пространства структурируют. Фреймы лежат в основе любой деятельности человека, коммуникативной в том числе, «обеспечивая ее адекватность как при порождении, так и при восприятии» [Щурикова 2001: 148]. «Концепция ментальных пространств предполагает, что между языком и миром существует промежуточная область, в которой происходит “сортировка” концептивных элементов при конструиро-

вании языковых выражений» [Худяков 2000: 119].

Фреймы не существуют вне нашего сознания, они имеют чисто когнитивный статус и когнитивные функции. Опора на фреймовое моделирование в лингводидактике — лишь один из способов интенсифицировать процесс обучения, совместить коммуникативный и когнитивный анализ учебного дискурса, актуализировать его адаптацию к задачам обучения, активизировать учебный процесс. Использование фреймового подхода в методических целях позволяет, с одной стороны, упорядочить информацию, предлагаемую учащимся, чтобы превратить их знания о языке в знания языка; осознанно подойти к созданию учебного текста или его выбору, стимулировать и разнообразить работу с ним (подробнее о фрейме как о понятии коммуникативно-когнитивного направления в РКИ см. [Одинцова 2011а]).

В текстах НЭ концепт, как правило, моделируется в виде сильных фреймов — базовых фреймов, формирующих элементарный континуум повседневного мира³. Для сильных фреймов характерны каноничность, стационарность, смоделированность в прошлом и предсказуемость в будущем (подробнее о применении фреймового моделирования в лингводидактике см.: [Одинцова 2012]). Концепты текстов ПЭ структурируются в основном слабыми, рефлексивными, фреймами. Если сильные фреймы строятся, прежде всего, на основе нашего сенсорного восприятия действительности, то слабые — на основе рефлексивного отношения к ней.

Фреймы (концептуальные, языковые, операционные) образуют фреймовую сеть — динамическую структуру, которая способна к развитию, обновлению и трансформации. Сильные фреймы, в отличие от слабых, создают относитель-

ную устойчивость учебной коммуникации, ее повторяемость, что способствует запоминанию материала. Мы говорим об «относительной» устойчивости, так как фреймы, даже сильные, способны к размыканию. Разомкнутость же сильного фрейма, сначала в небольших «дозах», потом значительная, сначала искусственная, затем естественная, за счет «обратной афферентации» (коррекции поведения на основе реальных результатов ожидания) формирует движущую силу прогрессивного развития коммуникативной компетенции учащегося, что приводит к новому качеству этой компетенции, ее эволюции и совершенствованию.

Система управления фреймами опирается на технику работы с ними. Основными техниками в практике преподавания РКИ являются: фрейминг («когнитивная установка, создание рамок для ситуации» [Одинцова 2012: 76],) рефрейминг («изменение имеющихся рамок, в которые заключена ситуация» [Там же: 78], т. е. реинтерпретация деятельности, которая уже осмыслена и освоена в системе имеющихся у учащегося фреймов, ее перевод в новую систему координат). Можно выделить следующие виды рефрейминга: содержательный (биографически детерминированный, межкультурный), контекстуальный (рефрейминг точек зрения; компенсаторный, оценочный рефрейминги), стилевой рефрейминг и т. д. С помощью когнитивных техник мы создаем гибкую среду обучения, помогающую учащемуся адаптироваться к естественным условиям речевого общения.

Система фреймов в текстах НЭ линейно упорядочена. В текстах ПЭ — упорядоченно хаотична. Текст НЭ, обладая одной, поэтапной, перспективой развертывания содержания, всегда жестко смоделирован и когнитивно прост. Текст ПЭ, обладая несколькими иерархично организованными перспективами, имеет сложную когнитивную структуру, где разнообразные фреймы находятся в соподчинении

³ О разграничении сильных и слабых фреймов и их характеристиках см.: [Одинцова 2011б].

друг с другом. Несмотря на большое число фреймов, моделирующих действительность как реальную, так и виртуальную, как объективную, так и субъективную, как предметную, так и образную, согласованность и связность фреймов в текстах ПЭ придает фреймовой сети гибкость и устойчивость.

Понимание текстов. Мы воспринимаем текст как последовательность слов и предложений. Такое линейное восприятие текста вполне оправдано: мы читаем одно слово, потом другое, затем третье. Текст разворачивается во времени, а время всегда одномерно. Было бы странно, если бы мы читали десятое слово, а потом первое. Мы привыкли к линейному, пошаговому освоению мира. То же наблюдается при восприятии текста. Однако, как показывают исследования, такого способа восприятия — сукцессивного (от латинского *successio* — «последовательность, преемственность») — для понимания текста, особенно художественного, явно недостаточно.

Все мы сталкивались с ситуацией, когда наши учащиеся, читая слово за словом, и хорошо понимая каждое из них, потом останавливаются в недоумении, так как предложение, составленное из этих слов, оказалось непонятым. Или непонятым оказался текст, хотя отдельные предложения были понятны. «Понимание, — как замечает А.И. Новиков, — осуществляется не поэлементно и последовательно, а некоторыми целостными отрезками, квантами, где значения отдельных элементов могут и не осознаваться полностью. Полное осознание всех элементов осуществляется на основе предварительного понимания, осмысления целого» [Новиков 1983: 85]. Такое понимание принято называть симультанным (от латинского *simul* — ‘одновременно’). Именно этот вид понимания обеспечивает наиболее глубокое понимание сложных иноязычных текстов. И задача педагогов — как можно раньше начать

формировать у учащихся механизм симультанного понимания. Этому помогают, например, задания, развивающие разные виды чтения и понимания, разработанные в учебнике «Он и она» [Одинцова 2022].

Очевидно, что понимание с сильной тенденцией к линейности характерно для НЭ. Это обусловлено, прежде всего, характером текстов, адресованных учащимся НЭ. Эти тексты линейны и просты по своему значению и языковому оформлению. Фреймовая сеть, лежащая в основе когнитивной структуры текста, также линейна, проста и статична. Смысл текста отличается континуальностью, он максимально отражен в поверхностных средствах выражения. Логико-предметная последовательность повествования нарушается доступными учащемуся скважинами, отражающими повседневную логику жизненного мира (подробнее см.: [Одинцова 2015]). Текст создает примитивную когнитивную среду. Мышление не затрудняется в восприятии содержания. Основные ментальные усилия учащихся нацелены не на декодирование смысла, а на работу с языковым материалом.

На продвинутом же этапе, где преобладает симультанное понимание текста, когда осмысляются не отдельные референты, коррелирующие с определенным словом, а смысловые фрагменты текста. Симультанный подход в работе с текстом характеризуется, прежде всего, тем, что осмысление текста (или его фрагмента) часто предшествует истолкованию отдельных слов, то есть «смысл не появляется в результате сложения знаков, а как раз наоборот, смысл (“речевое намерение”) реализуется как целое и разделяется на отдельные “знаки”, какими являются слова» [Бенвенист 1974: 88]. Концепты, вербализованные в текстах для ПЭ, имеют многогранную, многоаспектную динамическую структуру связанных ассоциаций. «Поскольку концептуальное

пространство текста континуально, ассоциативно-смысловые поля разных концептов могут связываться между собой по типу включения, пересечения, контраста, дополнения и т. д. на основе определенных направлений ассоциирования» [Болотова 2007: 76].

В текстах ПЭ линейности уровня выражения обычно соответствует дискретность уровня содержания. Или же — наиболее сложный случай — когда дискретны и содержательная, и поверхностная структура текстов. Повествование в этом случае характеризуется логико-предметной прерывистостью, которая проявляется на глубинном уровне — смысл иерархичен и динамичен, — и подтверждается на поверхностном уровне. Знаковые единицы — слова и предложения — служат импульсом для пробуждения смысла, вызванного осознанной рефлексией интерпретатора. Эксплицитный смысл является лишь вершиной айсберга, а имплицитный, скрытый, смысл схватывается в результате апперципирующей деятельности учащегося, сложных рефлексий на основе не только распределенности средств выражения, но и декодирования имплицитур, анализа логико-смысловой организации фреймовой сети и т. д.

Если разграничивать понятия «импликация» и «инференция» — терминов, служащих для определения процедуры извлечения смысла⁴, то для НЭ ведущей когнитивной операцией является импликация. «С помощью этой операции создается облегченный процесс коммуникации и обеспечивается однозначность понимания. Смыслы, скрывающиеся за поверхностной структурой высказываний в текстах для начального этапа — «тематических примитивах», максимально приближены к инвариантному значению слов, синтаксических и просодических структур» [Одинцова 2016: 94]. На ПЭ основной операцией становится

инференция, которая позволяет «порождать новые смыслы, не имеющие формального воплощения в тексте; расширять объем высказываний за счет нарушения границ предложения; строить гипотезы развития смысла, перемещаться с одного уровня осмысления текста на другой (принцип “инференциального лифта”»)» [Там же: 94–95]. Удерживая инвариантное концептуальное ядро текста, учащийся ПЭ с помощью специальных заданий под руководством преподавателя создает варианты интерпретаций текста.

Особую трудность и почти безграничные (но ограниченные создателями учебника) возможности для интерпретации представляют, например, произведения С. Довлатова, где дискретен как план выражения, так и план содержания (см. главу С. Довлатов «О времени и о себе» в учебнике «Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи» [Lubensky S., Odintsova I. 2010a]). Композиционная и стилевая мозаичность, коллажность прозы С. Довлатова, ее афористичность, а иногда и абсурдность; преобладание в текстах номинативных предложений, парцелированных конструкций, многоточий как знака недосказанности — всё это, с одной стороны, делает произведения С. Довлатова, очень сложными для работы в иностранной аудитории, с другой — имеет огромной речемыслительный и речетворческий эффект⁵.

В основе понимания текстов НЭ лежит «быстрая» концептуализация (rapid conceptualization), в основе понимания текстов ПЭ — концептуализация «отложенная, задержанная, приостановленная»

⁴ См., например, отрывки из сборника С. Довлатова «Ремесло»:

«Черные дворы... Зарождающаяся тяга к плембсу... Мечты о силе и бесстрашии... Похороны дохлой кошки за сараями... Моя надгробная речь, вызвавшая слезы Жанны, дочери электромонтера... Я умею говорить, рассказывать... Школа... Бесконечные двойки... Равнодушие к точным наукам... Совместное обучение... Девочки... Алла Горшкова... Мой длинный язык... Неуклюжие эпиграммы... [Довлатов: 1995: 11–12].

⁴ О принципах разграничения названных двух понятий см. [Одинцова 2016].

ная» (delayed conceptualization)» [Tsur 1992]⁶. В работе над текстом, его пониманием на ПЭ выявляется как онтологический, так и феноменологический аспект смысла. «Удерживая в центре внимания основную тему урока, отраженную в базовом тексте, на занятиях мы касаемся тем, ассоциативно связанных с ней» [Одинцова 2017: 513].

«Подлинное понимание текста, — пишет А.А. Брудный, — это всегда выход за пределы того, что в нём непосредственно сказано, функция светильника в том, что свет выходит за стенки лампы» [Брудный 2005: 247]. Эти слова в полной мере следует отнести к текстам, адресованным учащимся ПЭ, когда понимание

«обеспечивается истолкованием и интерпретацией» [Шпет 1994: 63]. Однако, поскольку каждый человек интерпретирует текст «в своих понятиях и в своем горизонте» [Пшеницын 1999: 20], понимание как универсальная операция мышления не только текстов на ПЭ, но и на НЭ — всегда креативно.

На всех этапах обучения иностранному языку текст является универсальным средством развития языковой, коммуникативной, культурологической, межкультурной компетенций учащихся. Работа с текстом оптимизирует и развивает когнитивные механизмы, имеющиеся у человека; способствует формированию когнитивной сложности учащегося, гибкости мышления, углубляет и расширяет его картину мира.

⁶ Цитируется по [Бутакова 2003: 58].

Литература

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: УРСС, 2001. 415 с.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Под ред., с вступ. ст. и коммент. Ю.С. Степанова. М.: Прогресс, 1974. 446 с.
3. Болотнова Н.С. О методике изучения ассоциативного слоя художественного концепта в тексте // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. № 2 (65). С. 74–79.
4. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 2005. 335 с.
5. Бутакова Л.О. Интерпретация художественного текста: поэтика с «человеческим лицом», «усреднённым» сознанием или поэтика без «лица» и «сознания»? // Вопросы психолингвистики. 2003. № 1. С. 57–63.
6. Довлатов С. Ремесло // Собрание прозы в трех томах. Т. 2. Санкт-Петербург: Лимбус-пресс, 1995. 382 с.
7. Караулов Ю.Н. Русские ассоциативный словарь как новый лингвистический источник инструмента анализа звуковой способности // Русский ассоциативный словарь под ред. Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Г.А. Черкасовой, Н.В. Уфимцевой, Е.Ф. Тарасова. М.: Помовский и партнеры, 1994. Кн. 1. С. 191–218.
8. Козлова Н.Н. Повседневность // Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 2001. 694 с.
9. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.
10. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М., 1983. 215 с.
11. Овсиенко Ю.Г. Русский язык для начинающих. 15-е изд., М.: Русский язык. Курсы, 2019. 472 с.
12. Одинцова И.В. «Фрейм» как понятие коммуникативно-когнитивного направления в преподавании русского языка как иностранного. Характеристика сильных и слабых фреймов // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2011а. № 13. С. 53–60.
13. Одинцова И.В. Сильные и слабые фреймы как единицы коммуникативно-когнитивного аспекта речевой деятельности // Мир русского слова. 2011б. № 1. С. 89–93.
14. Одинцова И.В. Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике // Мир русского слова. 2012. № 1. С. 73–81.
15. Одинцова И.В. Тематические примитивы как основа обучения иностранному языку на начальном этапе // Мир русского слова. 2014. № 1. С. 58–62.
16. Одинцова И.В. Пресуппозиции и «смысловые скважины» в текстах для начального этапа обучения // Слово. Грамматика. Речь. Выпуск XVI: Материалы VI Международной науч-

- но-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного». 2015. Макс-ПРЕСС. С. 453–455.
17. Одинцова И.В. Импликация и инференция в лингводидактике // Мир русского слова. 2016. № 4. С. 91–96.
 18. Одинцова И.В. К проблеме отбора текстов для начального и продвинутого этапов обучения // От билингвизма к транслингвизму: про и контра = From Bilingualism to Translingua: Pro and Contra. В сб.: III Международная научно-практическая конференция под эгидой МАПРЯЛ. Москва 1–2 декабря 2017 г. М.: РУДН. 2017. С. 512–515.
 19. Одинцова И.В. Он и она. Пособие по развитию навыков чтения и устной речи. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2022. 160 с.
 20. Одинцова И.В. Что вы сказали? СПб: Златоуст. 6-е изд., 2024. 260 с.
 21. Потенба А.А. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999. 300 с.
 22. Пшеницын С.Л. Межъязыковой перевод в свете идей философской герменевтики // Studia Linguistica. Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. СПб.: Тригон, 1999. Вып. 8. С. 15–30.
 23. Хавронина С.А. Говорите по-русски : учебное пособие. 19-е изд., перераб. М.: Дрофа, 2014. 319 с.
 24. Худяков А.А. Семиозис простого предложения: Монография. Архангельск: Поморский государственный университет, 2000. 272 с.
 25. Цурикова Л.В. Проблемы когнитивного анализа дискурса в современной лингвистике // Вестник ВГУ. Серия 1. Гуманитарные науки. 2001. № 2. С. 128–157.
 26. Шпет Г.Г. Мудрость или разум? // Шпет Г.Г. Философские этюды. М.: Прогресс, 1994. 376 с.
 27. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся светом / Пер. с нем. и англ. — М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. 1056 с.
 28. Яценко И.И. Паттерны русской / советской культуры в художественном тексте как объект анализа в иностранной аудитории // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2020. № 4. С. 9–18.
 29. Lubensky S., Odintsova I. Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи. Book 1. Texts. Assignments. Dictionary. USA: Indiana University: Slavica Publishers, 2010a. 366 p.
 30. Lubensky S., Odintsova I. Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи. Book 2. Grammar. Exercises. USA: Indiana University: Slavica Publishers, 2010b. 245 p.

Some Features of Texts for the Initial and Advanced Stages of Teaching Russian as a Foreign Language in the Aspect of Cognitive Linguodidactics

Irina V. Odintsova,
 PhD in Philology, Associate Professor
 Lomonosov Moscow State University
E-mail: odintsova.irina@gmail.com

Cognitive linguodidactics aims to solve issues related to cognitive processes and mechanisms of teaching a foreign language, including Russian as a foreign language, since any human activity (including educational activity) is based on mental processes encoded in it. A universal teaching tool in the practice of teaching foreign languages is a text — a multicomponent, multi-level formation. The nature of texts used for educational purposes, the features of their linguistic, semantic and content structure, change depending on a number of conditions, primarily — on the stage of training. Depending on the level of proficiency in a foreign language of students, the article distinguishes two types of texts — “thematic primitives” and “thematic associatives”; the conceptual and associative basis of these texts, their cognitive structure, features of their understanding are analyzed; the distance is considered — the relevance of the text to the competencies and sphere of interests of the student.

Key words: text, cognitive linguodidactics, learning stage, thematic primitives, thematic associatives, concept, frame, understanding, distance.

DOI: 10.18572/2687-0339-2024-3-32-40

Реализация принципов проблемного обучения в современном учебнике по русскому языку для учащихся 8 классов школ Кыргызской Республики

Екатерина Владимировна Ардатова,

кандидат филологических наук, доцент

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

E-mail: ekwladmi@mail.ru;

Раиса Владимировна Костицина,

старший преподаватель

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

E-mail: rkostitsina@mail.ru;

Юлия Валерьевна Финагина,

старший преподаватель

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

E-mail: y-finagina@mail.ru

В статье рассмотрены принципы и особенности проблемного метода обучения иностранным языкам, приведены конкретные примеры его реализации в учебнике русского языка как неродного для учащихся 8 классов школ Кыргызстана. Проанализированы возможности создания на уроках русского языка проблемных ситуаций, стимулирующих творческие и интеллектуальные способности учащихся, их интерес к учебному процессу и к изучению русского языка и культуры.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как неродному, проблемное обучение, проблемная ситуация, творческий подход, возрастные особенности, русский язык в Кыргызстане.

Статус любого языка на мировой арене зависит от геополитической ситуации. После распада Советского Союза положение русского языка в мире резко изменилось, хотя он и продолжает оставаться языком межнационального общения, входя на сегодняшний день в первую десятку ведущих языков мира. В рамках государственной национальной политики Российской Федерации уже более 15 лет идет работа по популяризации и продвижению русского языка

как в странах дальнего зарубежья, так и в странах постсоветского пространства. Статус государственного у русского языка есть только в Белоруссии; в Кыргызстане и Казахстане он является официальным, что закреплено в конституции этих стран¹. В Белоруссии, Кыргызстане, Узбекистане, Таджикистане и других государствах постсоветского простран-

¹ Русский язык в странах СНГ [<https://visasam.ru/samotur/lang/yazyki-stran-sng.html#i>]

ства на данный момент еще много русскоговорящих людей, использующих русский язык дома на бытовом уровне, но с каждым годом их становится всё меньше, так как русский язык постепенно вытесняется из сферы образования и обучение в школе всё чаще проходит на родном (узбекском, киргизском, туркменском и т. д.) языке. Подрастающее поколение изучает русский язык в школе как неродной, и он постепенно переходит в статус иностранного языка и в этом смысле приравнивается к другим иностранным языкам, таким как английский или немецкий. В связи с этим сокращается количество часов на его изучение, а в некоторых школах русский язык доступен только в формате дополнительного образования (кружки, факультативные занятия).

С изменением статуса русского языка в бывших советских республиках появляются и новые проблемы: старые методики, подходы к обучению, учебники русского языка уже теряют свою эффективность, так как они ориентированы на носителей языка или билингвов, а новых методик и учебных пособий пока нет, или они находятся в стадии разработки и апробации. Однако информационная и методическая лакуна, связанная с созданием для стран ближнего зарубежья новых учебников, которые учитывают специфику языковой ситуации на постсоветском пространстве, начинает быстро заполняться, появляются научные работы на данную тему [Кадыркулова 2023; Краснокутская 2023].

В настоящий момент совместно со многими странами СНГ Российской Федерацией проводится серия мероприятий, способствующих популяризации, продвижению и поддержке русского языка в сложившейся социально-политической ситуации, в том числе создание центров изучения рус-

ского языка, организация и проведение олимпиад и различных конкурсов по русскому языку для школьников и студентов с целью привлечения внимания к русскому языку молодого подрастающего поколения. Для обеспечения профессиональными компетентными преподавателями-русистами проводятся обучающие семинары, курсы повышения квалификации, а для обмена опытом — семинары, круглые столы и форумы². Для того чтобы помочь учителям ближнего зарубежья перейти от методики преподавания русского языка как родного к методике преподавания русского как неродного, разрабатываются и внедряются новые методики, в том числе создаются учебники и методические рекомендации для учителей. Так, в 2022 году была разработана и издана линейка учебников русского языка для школ общего образования Кыргызской Республики с родным (киргизским) языком обучения.

Все учебники созданы в соответствии с предметными стандартами общеобразовательных организаций Кыргызской Республики, а также с основными принципами методики обучения русскому языку как иностранному. С одной стороны, при разработке концепции был учтён многолетний методический опыт, имеющийся в области РКИ, и в основу легла коммуникативно-ориентированная методика обучения, с другой стороны, разработан особый подход к подаче и интерпретации учебного материала, лежащий в рамках обучения русскому языку как иностранному и как неродному.

² Например, Международный форум для профессионального сообщества педагогов, преподающих русский язык за рубежом «Русский язык и наука XXI века: проблемы, достижения, перспективы» (Киргизская Республика, город Бишкек, 15 — 16 ноября 2022).

В настоящей статье реализация принципов проблемного обучения, соответствующего требованиям современной эпохи, рассматривается на материале учебника русского языка, предназначенного для обучающихся 8-х классов школ Кыргызстана с родным языком обучения и предполагающего формирование и развитие коммуникативных навыков и умений на уровне В1.2 [Русский язык: 8 класс 2022]. В соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом к обучению в центре учебного процесса находится ученик, «как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося» [Азимов, Шукин 2009: 100–101]. На страницах учебника школьникам предлагаются не только актуальные современные, но и интересные для подростков 14–15 лет темы: дружба, выбор профессии, проблемы современной школы, знания в современном мире, взаимоотношения в семье, нормы поведения в обществе, хобби — так как в этом возрасте учащихся прежде всего волнуют проблемы самоопределения, поиска своего места в мире, у них возрастает интерес к своему будущему, выбору профессии, взаимоотношениям со сверстниками, отношениям в семье. Происходит формирование собственной иерархии ценностей, их пересмотр, что может привести, с одной стороны, к непониманию окружающих, а с другой стороны, к осознанию значимости знаний в современном мире [Мухина 1999; Гамезо и др. 2003].

Объектом обучения является речевая деятельность, представленная в каждом уроке учебника в виде чтения, письма, говорения и аудирования. Весь материал учебника в соответствии с комму-

никативной направленностью обучения иностранным языкам нацелен на поддержание у обучающихся потребности в общении, что достигается с помощью «спонтанного общения на основе ролевых игр, проблемных ситуаций» [Бальхина 2007: 28], что в свою очередь является неотъемлемым компонентом проблемного обучения.

В современной методике под проблемным обучением понимается «обучение, предусматривающее создание на уроке проблемных ситуаций и обсуждение возможных подходов к их решению, в ходе которого обучаемые учатся применять ранее усвоенные знания и приобретенные навыки и умения и овладевают опытом (способами) творческой деятельности» [Азимов, Шукин 2009: 221], тем самым активизируется мыслительная деятельность, творческие и резервные возможности обучающихся [Лебединский 2011: 132]. Проблемная технология в обучении РКИ «предполагает организацию овладения языком в ходе самостоятельного решения учащимися теоретических и практических задач. Проблемная технология моделирует процесс исследовательской деятельности, но при этом не ограничивается только областью науки — ведь проблемы возникают и решаются также в сфере быта, профессиональной и общественной деятельности, художественного творчества и т. д.» [Московский 2017: 68].

Внедрение элементов проблемного обучения в образовательный процесс старших школьников способствует удовлетворению доминирующей познавательной «потребности возраста» [Гамезо и др. 2003: 187]. Конечно же, в учебнике нет прямого указания на то, где лучше использовать методы и приемы, выходящие на уровень проблемного обучения. Однако в состав УМК входит



200. 1. Прочитайте ряды слов и определите, что у них общего.

- 1) Биография, география, графика, орфография.
- 2) Биология, биосфера, биотопливо, биоклимат.
- 3) Автомобиль, автопортрет, автограф.

91

2. Опираясь на свои выводы, определите значения слов *биография* и *автобиография*, а потом сравните их. Нарисуйте данную схему в тетради и заполните её.

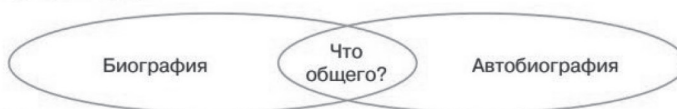


Рис. 1. Определение значения слова «автобиография»

«Методическое руководство к учебнику» [Методическое руководство 2022], где есть советы по работе над некоторыми темами и по выполнению заданий, поэтому учитель может сам для себя решить, какие задания можно смоделировать под проблемную задачу или ситуацию. Глубину погружения в проблему также должен определить сам учитель.

«Различаются три уровня проблемного обучения: а) проблемное изложение материала, при котором преподаватель сам ставит проблему и находит ее решение; б) преподаватель ставит проблему, а поиск ее решения осуществляется совместно с учащимися; в) творческое обучение, предполагающее активное участие учащихся в формулировании проблемы и поиске ее решения» [Азимов, Шукин 2009: 222]. Чаще всего «идеи проблемного обучения реализуются в ходе использования ролевых игр, имитирующих и воссоздающих различные ситуации общения, при обучении в сотрудничестве, при

опоре на центрированный на ученике подход к обучению» [Там же].

На стадии введения нового материала при проблемном подходе знания не даются в готовом виде, а, как правило, приобретаются в процессе познавательной деятельности. При объяснении рекомендуется использовать дедуктивный метод, где учащиеся, наблюдая за фактами языка, сами могут прийти к логическому выводу [Там же]. Так, при изучении темы «Бессоюзные сложные предложения» учащимся предлагается самостоятельно найти в тексте сложные предложения, между частями которых нет союзов, подчеркнуть грамматическую основу, а затем подумать и постараться объяснить, чем отличаются такие предложения от предложений с однородными членами [Русский язык: 8 класс 2022: 117].

При определении значения слова «автобиография» предлагаются ряды слов с заданием найти общие части в словах каждой строчки (слово «корень»

Биография	Что общего?	Автобиография
Пишу о другом. Можно писать при жизни, а можно после смерти. Стиль — научный, художествен- ный.	Описание жизни. Хронологическая после- довательность.	Пишу о себе. Можно писать только при жизни. Стиль — деловой.

не используется, так как ученики могут его не знать) (Рис. 1). Ученики вместе с учителем определяют, что в первой строчке есть общий корень *-граф-* (греч. *grapho* «пишу»), во второй — *-био-* (греч. *bios* «жизнь»), а в третьей — *-авто-* (греч. *autos* «сам»). Таким образом, ученики самостоятельно выводят значение слова: *биография* — это «жизнеописание»; *автобиография* — это «описание собственной жизни». Далее ученикам предлагается заполнить кластер, помогающий определить общие и различные компоненты значения у данных слов [Русский язык: 8 класс 2022: 91–92].

Перед многими текстами учебника есть задания не просто прочитать текст, а озаглавить его, объяснить, как ученики поняли его название или подумать, почему он так называется. Задача учителя состоит не в том, чтобы просто выслушать все ответы и резюмировать, выбрав наиболее подходящий, по его мнению, ответ, а в том, чтобы стимулировать обучающихся высказывать свое мнение, аргументировать его. При необходимости активизации деятельности можно использовать формат беседы.

«Смысл беседы определяется тем, чтобы с помощью целенаправленных и качественно сформулированных вопросов мотивировать обучающихся к воспроизведению ранее усвоенных ими знаний и добиться усвоения новых знаний путем собственных размышлений, выводов и обобщений. Беседа помогает учащемуся следовать за мыслью учителя, что в итоге помогает ученику шаг за шагом продвигаться в овладении новыми знаниями» [Ахтариева 2021: 36]. Так, в тексте «Волшебный ключ» [Русский язык: 8 класс 2022: 12–13] рассказывается об уважительном отношении друг к другу в обществе, которое проявляется в выполнении простых правил поведения. При анализе текста можно задать следующие вопросы:

- Как вы думаете, слово «ключ» в данном контексте использовано в прямом или переносном значении? Давайте посмотрим в словаре, какие значения имеет это слово.
- Как вы думаете, что в тексте можно назвать «ключом»? Что этот «ключ» открывает?
- Почему ключ «волшебный»?



264. Разделитесь на две группы: 1) «я за традиционные магазины»; 2) «я за онлайн-магазины». Обсудите со своими одноклассниками, какие магазины лучше — традиционные или онлайн. После обсуждения каждой команде нужно по очереди предлагать по одному плюсу для своего типа магазина и по одному минусу для магазина соперников. Выйгрышает команда, предложившая больше аргументов.

Рис. 2. Задание 264



3. Разделитесь на две группы. Обсудите, какими словами можно охарактеризовать отношения в этих семьях. Заполните кластер в тетради (одна группа заполняет об одной семье, другая — о другой). Сделайте выводы, обменяйтесь выводами.

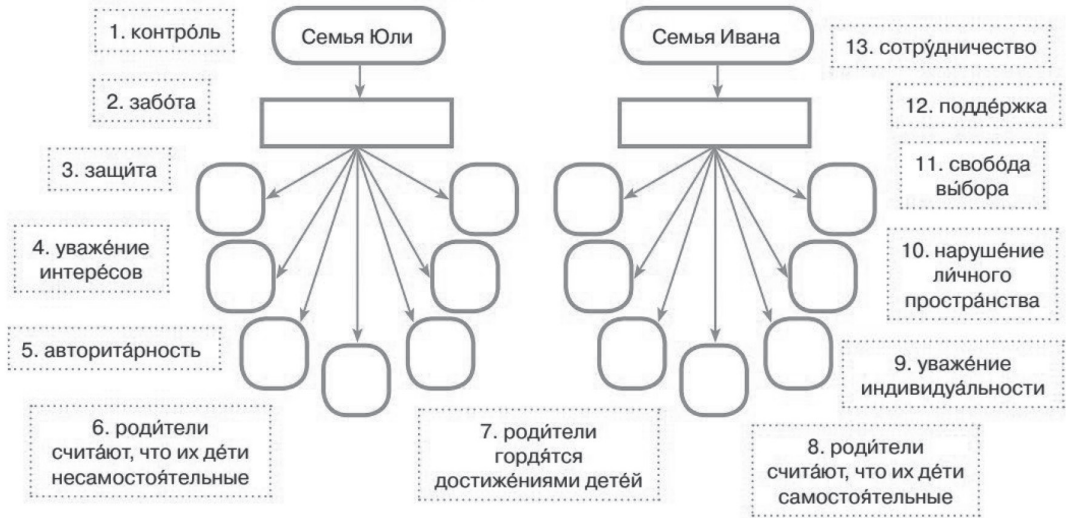


Рис. 3. Отношения в семье

• Давайте подумаем, что еще можно назвать «волшебными ключами», если речь идет о взаимоотношениях людей?

Подобными беседами можно сопровождать задания, в которых даны русские пословицы и предлагается объяснить, как учащиеся их понимают. Если учитель очень хорошо чувствует детей, знает их интересы и увлечения, знаком с тем, что их волнует, то создать подобные проблемные ситуации, требующие обсуждения, размышления, не очень сложно. Тем более что в этом возрасте (14–15 лет) школьникам обычно нравится «выбирать между различными точками зрения», «обосновывать те или иные утверждения», «они с готовностью, даже с радостью, вступают в спор и упорно защищают свою позицию» [Гамезо и др. 2003: 190].

Проблемные ситуации создаются на основе моделирования жизненных ситуаций, представляющих интерес для учащихся. Завязкой может стать про-

читанная, просмотренная или услышанная информация, где чаще всего дана проблема и несколько точек зрения на нее. Форма предъявления информации (аудиовизуальная, только аудио или визуальная) зависит от уровня владения языком и глубины знакомства обучающихся с темой. При слабой подготовке лучше, чтобы основные опорные слова и предложения, которые ученики смогут использовать в ходе беседы, встречались в тексте. Так, после текста, в котором рассказывается о магазинах будущего, ученикам предлагается обсудить в группах, какие магазины лучше: традиционные или онлайн (Рис. 2). В данном случае обсуждение проходит между участниками команд. Задача учителя — контролировать процесс обсуждения, при необходимости направлять его. Элемент игры и соперничества стимулирует к более активной речевой деятельности [Русский язык: 8 класс 2022: 120–121].



224. Разделитесь на четыре группы и прочитайте ещё раз текст упражнения 223. Выскажите своё мнение: согласны ли вы с характеристиками, которые даёт автор текста единственному ребёнку в семье, старшим, средним и младшим детям (желательно, чтобы группы выбрали разных членов семей для обсуждения). Сравните своё мнение с мнением одноклассников. Подведите итоги, подготовив свою обобщающую характеристику. В своём ответе используйте вводные слова *во-первых, во-вторых, таким образом, по-моему, по мнению автора текста*.

Рис. 4. Совместная дискуссия и подведение итогов

В связи со стремлением к самостоятельности и самоутверждению в возрасте 14–15 лет школьники чаще задумываются о своей роли в семье, о взаимоотношениях в кругу семьи. В учебнике для 8 класса предлагается текст, в котором рассказывается о разных типах отношений в семье [Русский язык: 8 класс 2022: 94–95], а потом предлагается обсудить в группах эту проблему (Рис. 3).

Введение нелинейных текстов в тело учебника способствует более компактному и наглядному предъявлению учебного материала. Использование инфографики, картинок, диаграмм, кластеров — это не просто модные тенденции: зрительная опора необходима современным детям, которые в большинстве своём являются визуалами, то есть людьми, у которых ведущий канал восприятия и запоминания информации зрительный.

В 8 классе школьникам можно предлагать и более серьёзную форму обсуждения, такую как дискуссия. Учебная дискуссия по праву считается яркой реализацией принципов проблемного обучения, так как в ней под руководством учителя создается проблемная ситуация, которая затем разрешается в процессе коммуникации между представителями различных точек зрения [Гурнович 2015: 106]. Важно не толь-

ко учить школьников быть полноценным участником дискуссии, высказывать свою точку зрения, но и слушать своих оппонентов, уметь соглашаться с ними или корректно высказывать свое несогласие. Кроме того, важно уметь формулировать резюме совместной дискуссии, используя вводные слова и конструкции (Рис. 4).

Постановка проблемных ситуаций возможна не только для устного обсуждения, но и для написания сочинений. Так, в учебнике есть задания, в которых ученикам предлагается вариативное домашнее задание: «Напишите мини-сочинение (10–12 предложений) на тему «Друзья познаются в беде». Вы можете написать сочинение на основе текста или на основе своего личного опыта» [Русский язык: 8 класс 2022: 103]. Данное мини-сочинение является сочинением-рассуждением. Тезис (высказывание, справедливость которого нужно доказать) — это пословица «Друзья познаются в беде». Если ученики пишут сочинение на основе текста, то в качестве доказательства справедливости тезиса они приводят фрагменты содержания текста. Если ученики пишут сочинение на основе своего личного опыта, то тезис они доказывают с помощью своих аргументов, основанных на личном жизненном опыте. В конце сочинения-рассуждения всегда должен

быть вывод. Вывод пишется с красной строки и чаще всего начинается словами *таким образом, итак*.

Реализацией проблемно-поискового метода обучения являются также задания, направленные на самостоятельный поиск информации — это своеобразные мини-проекты, предполагающие творческий подход, свободу выбора источника информации и содержания. Например, проект на тему «Моя любимая музыка» или «Мой любимый композитор»: *Принесите в класс аудиозапись, портрет композитора и расскажите о них своим одноклассникам* [Русский язык: 8 класс 2022: 47]. Проверить такие индивидуальные проекты можно не только на следующем занятии, но и на уроке-обобщении.

Таким образом, в учебнике заложен большой потенциал для создания на уроках проблемных ситуаций, требующих творческого подхода к их разрешению и помогающих вовлечь учеников в активную речевую деятельность. Учебник позволяет учителю самостоятельно управлять процессом обучения, более гибко подходить к созданию образовательных маршрутов для своих классов, по-своему интерпретировать предлагаемый учебный материал, что способствует повышению интереса к изучению русского языка у обучающихся, развитию у них креативности и совершенствованию уровня его преподавания в средних школах Кыргызской Республики.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Ахтариева Р.Ф., Рахманова А.Р., Салимуллина Е.В. Дидактическое обоснование методов проблемного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73–1. С. 34–37. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskoe-obosnovanie-metodov-problemnogo-obucheniya> (Дата обращения: 25.01.2023)
3. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с. [Электронный ресурс] tzL1awYK4i8ruG8GiZR2xeICDKdjswOP5jnnXj5u.pdf — Яндекс.Документы (yandex.ru) (Дата обращения: 25.01.2023)
4. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Е.М. Возрастная и педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
5. Гурнович Е.Б. Дискуссия как один из методов проблемного обучения на занятиях РКИ // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. Минск: БНТУ, 2015. С. 105–109.
6. Кадыркулова У.К., Коношонко М.Н., Коломейцева Е.Б. Особенности разработки современного учебника по РКИ (из опыта работы над учебником для общеобразовательных школ Кыргызстана с родным языком обучения) // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература, 2023. № 2(14). С. 42–49.
7. Краснокутская Н.В. Опыт преподавания русского языка носителям узбекского языка в техническом вузе // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература, 2023. № 2 (14). С. 50–56.
8. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. Минск., 2011. 309 с.
9. Методическое руководство к учебнику Е.В. Ардатовой, Г. Дуйшонбековой, Р.В. Костициной, Ю.В. Финагиной «Русский язык. 8 класс»: Для школ общего образования Кыргызской Республики с родным (кыргызским) языком обучения. Уровень В1.2 / Е.В. Ардатова, Г. Дуйшонбекова, Р.В. Костицина, Ю.В. Финагина; Под научной ре-

- дакцией Е.А. Хамраевой. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2022. 96 с.
10. Московкин Л.В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 144 с.
 11. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.
 12. Русский язык: 8 класс: Учебник для школ общего образования Кыргызской Республики с родным (кыргызским) языком обучения. Уровень В1.2 / Е.В. Ардатова, Г. Дуйшонбекова, Р.В. Костицина, Ю.В. Финагина; Под научной редакцией Е.А. Хамраевой. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2022. 144 с.

Implementation of the Principles of Problem-Based teaching in a Modern Textbook of the Russian Language for Students of Grades 8 in schools of the Republic of Kyrgyzstan

Ekaterina V. Ardatova,
PhD in Phylology, Associate Professor
Herzen State Pedagogical University of Russia
E-mail: ekwladmi@mail.ru;

Raisa V. Kostitsina,
Senior Lecturer
Herzen State Pedagogical University of Russia
E-mail: rkostitsina@mail.ru;

Yulia V. Finagina,
Senior Lecturer
Herzen State Pedagogical University of Russia
E-mail: y-finagina@mail.ru

The article discusses the principles and features of the problematic method of teaching foreign languages, provides specific examples of its implementation in the textbook of the Russian languages as non-native language for students of grades 8 of schools in Kyrgyzstan. Russian language lessons analyze the possibilities of creating problematic situations that stimulate the creative and intellectual abilities of students, their interest in the educational process and in the study of the Russian languages and culture.

Key words Russian as a non-native language teaching methodology, problem-based learning, problematic situation, creative approach, age-related features, Russian language in Kyrgyzstan.

DOI: 10.18572/2687-0339-2024-3-41-48

Особенности структуры и содержания учебника по русскому языку для 7 класса школ с киргизским языком обучения

Юлия Геннадьевна Карпеченкова,

кандидат педагогических наук, доцент

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

E-mail: karpechenkovayu@ Herzen.spb.ru;

Марина Анатольевна Олейник,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

E-mail: marina180565@mail.ru

Данная статья посвящена описанию специфики нового учебника «Русский язык. 7 класс» для школ с родным (киргизским) языком обучения (авторы Т.И. Иманалиева, Ю.Г. Карпеченкова, М.А. Олейник). Авторы раскрывают структурные особенности учебника, а также его содержание: тематику, соответствие предметному стандарту и требованиям РКИ, логику и последовательность подачи учебного материала, разнообразие форм работы, приводят примеры различных заданий, направленных на развитие видов речевой деятельности, коммуникативной и лингвострановедческой компетенций обучающихся в школах Кыргызской Республики.

Ключевые слова: учебник, русский язык как иностранный, школа, 7 класс, Кыргызская Республика.

Сегодня русский язык используется в Кыргызской Республике как официальный (этот статус закреплён в Конституции) и выполняет свои функции в различных сферах: социальной, политической, культурной. Его применяют как в качестве языка делопроизводства, так и языка обучения наряду с киргизским, однако грамотность русской речи снижается в силу того, что молодёжь оторвана от русскоязычного пространства. Данная проблема характерна для стран постсоветского пространства, в связи с чем существует тенденция к смене подхода к преподаванию русского языка в школах.

В соответствии со стандартом по предмету «Русский язык» для 5–9 классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики (для школ

с киргизским, узбекским и таджикским языками обучения) и Постановлением от 22 июля 2022 года № 393 «Об утверждении Государственного образовательного стандарта школьного общего образования Кыргызской Республики» требования к владению русским языком в школах определяются коммуникативным подходом с применением уровневой системы обучения русскому языку в школе [Постановление 2022]. Данная тенденция ведет к необходимости обращения к методике обучения русскому языку как иностранному вместо обучения русскому языку как неродному / второму в классах школ с родным (киргизским) языком обучения.

В соответствии с таким подходом составлена новая линейка учебно-методических комплексов с 1 по 11 класс, вклю-

чающая учебник, рабочую тетрадь и методическое руководство и написанная совместным российско-киргизским авторским коллективом (проект РГПУ им. А.И. Герцена)¹. Учебник для школ общего образования с родным (киргизским) языком обучения «Русский язык. 7 класс» (авторы Т.И. Иманалиева, Ю.Г. Карпеченкова, М.А. Олейник) соответствует стандарту обучения русскому языку в Кыргызской Республике, а также основным принципам методики обучения русскому языку как иностранному. Так, ведущей задачей обучения русскому языку становится практическое им овладение, комплексное совершенствование умений в четырех видах речевой деятельности — говорении, аудировании, письме и чтении.

Требования [Требования 2009] к уровню владения школьниками русским языком как иностранным в 7 классе предполагают знание языка на уровне А2, далее формируются и развиваются коммуникативные умения и навыки на уровне В1.1 (уровень В1 разбит на три подуровня в 7, 8 и 9 классах в соответствии с программными требованиями и количеством часов, отводимым на изучение русского языка в школе) [Хамраева 2023: 39]. Работа с отобранным лексико-грамматическим материалом строится с учетом принципов методической целесообразности, доступности и систематичности [Предметный стандарт 2020]. Материал представлен ситуативно-тематически, что обеспечивает выход в коммуникацию: природа и заповедные места, техника и технологии, профессии и другие темы отвечают интересам обучающихся среднего школьного звена.

Задачи обучения русскому языку в 7 классе заключаются в формировании следующих компетенций:

— коммуникативно-деятельностной компетенции, направленной на развитие умений использования русского языка в общении и обучении;

— лингвистической компетенции, направленной на функциональное овладение грамматической системой русского языка, на развитие устной и письменной грамотности учащихся, а также на развитие навыков использования различных языковых средств в соответствии с темами и ситуациями общения;

— общеучебной и социокультурной компетенций, направленных на развитие самообразования учащихся, а также умения использовать в социальной жизни и личной деятельности полученные знания и навыки; приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся 7 класса; дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, ознакомление с доступными учащимся приемами самостоятельного изучения языков и культур.

Учебник «Русский язык. 7 класс» включает 68 уроков (8 тем, по 2 темы на каждую четверть). Все уроки являются комплексными и текстоцентричными. Одной из главных особенностей учебника является взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности [Щукин 2017], что предусматривает обучение языку с одновременным формированием рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения, письма. Преподаватель ориентируется на требования к речевым умениям и критериям оценивания Международных стандартов по русскому языку как иностранному. Методическая работа по всем видам речевой деятельности выстроена логично и гармонично, условные обозначения помогают ориентироваться в коммуникативных задачах. Лингвострановедческий материал ото-

¹ Некоторые особенности учебников из данной линейки ранее были охарактеризованы на страницах «Профессорского журнала»: [Кадыркулова и др. 2023], [Алексинская и др. 2023], [Железнякова и др. 2024], [Губаева, Иванцова 2024].

бран и адаптирован в соответствии с возрастными особенностями и требованиями к I сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Уроки обобщения и контроля, которые даются после каждого блока уроков, также являются комплексными и включают работу над всеми видами речевой деятельности.

Традиционная структура, предполагающая введение грамматического материала и его отработку повторением и большим количеством заданий, заменяется концепцией, акцентирующей внимание на развитии всех видов речевой деятельности. Блоки «чтение», «говорение», «аудирование», «письмо» включены в каждый урок, и грамматический материал отрабатывается во всех видах речевой деятельности. В качестве материала для аудирования (файлы открываются с помощью QR-кода) предлагаются отрывки из художественных текстов (прозаических и поэтических), учебные тематические тексты, песни, мультфильмы.

В основе учебника лежит разворотный принцип, который предполагает изучение одной темы в течение одного урока, расположение материала соответствует одному развороту [Карпеченкова 2022]. Парные уроки, например, уроки 1–2 или уроки 3–4, предусматривают изучение темы пары уроков в течение 2 учебных часов. Таким образом, парное расположение поурочного материала обеспечивает его изучение в течение одной недели. Данный принцип выбран также и потому, что вводить и полноценно отрабатывать материал в течение 1 часа затруднительно и малоэффективно.

Новый материал предъясняется через контекст, в котором ученики должны распознать новую лексику и определить новую грамматическую форму / категорию. Грамматическая информация, отмеченная специальным значком, представлена в виде комментария и рассчитана на понимание, анализ, узнавание, а затем её применение в контексте. Одно из глав-

ных правил обучения — не многократно повторять и репродуцировать теоретическую информацию о грамматических структурах в русском языке, а уметь пользоваться знаниями на практике, то есть в коммуникации. Грамматический комментарий не начинает урок, а продолжает послетекстовую работу по теме. В названиях уроков выносятся две темы — лексическая и грамматическая. Лексическая тема может объединять два и более уроков, она соответствует темам программы и диктует тематику текстов, включающих соответствующую лексику. Грамматическая тема отражает грамматический материал, предназначенный для изучения и усвоения на данном уроке.

Каждое задание дается с конкретной целеустановкой («прочитайте ..., обратите внимание на выделенные слова»; «прочитайте текст и найдите ...»; «задайте друг другу вопросы, используйте ...»; «напишите о ..., используйте ...»; «послушайте текст и назовите верные утверждения» и др.). Кроме того, в учебнике присутствуют определённые знаки, предвещающие задания или важный грамматический материал, например, «Запомните!», «Внимание!» и др.

Способом подачи лингвистического и практического материала является форма диалога с учебным текстом, тем самым реализуется текстоориентированный подход к обучению. В учебнике используются авторские, прецедентные, неадаптированные либо подвергшиеся учебной адаптации тексты. В словарь урока включены слова, обязательные для усвоения (активная лексика), которые встречаются в текстах и заданиях и отвечают лексической теме урока. В качестве примера приведём слова из урока «Мир вокруг нас. Природа. Путешествия»: *растения, животные, исчезнуть — исчезать, охрана, охранять, сохранять — сохранить, территория, появиться — появляться, информация, факт, редкий, уникальный, ценный, вид, гора, озеро, поход, приключение, экскурсия, экскурсовод, экспедиция, легенда,*

легендарный, гостеприимный, среднеазиатский, великий, кругосветный и др.). В словарь урока также включена пассивная лексика — новые или уже изученные слова или словосочетания, которые не входят в активный запас, но встречаются в материалах текущей темы, отвечают требованиям данного уровня владения языком (*хребёт, вдохновение, ледник, пароход, комиссия, цель, документ, долина, ущелье, географическое общество* и др.), слова из лексического минимума I сертификационного уровня, являющиеся обязательными для усвоения, но не вошедшие в активную лексику урока (*исполнить (исполнять), предлагать (предложить), эмоция, флаг* и др.); названия, встречающиеся в текстах уроков (*Международный союз охраны природы, Генеральная ассамблея* и др.). Учебник по русскому языку не только учит, развивая и совершенствуя языковые способности, но и воспитывает школьников, а также создает позитивное настроение и положительную мотивацию для изучения русского языка как иностранного.

В учебник включены тексты для чтения, в числе которых как учебные, так и отрывки из художественных произведений (К. Булычев «Тайна Третьей планеты», И. Тургенев «Бежин луг», Н. Носов «Приключения Незнайки» и др.), стихотворения С. Маршака, К. Чуковского, К. Бальмонта, М. Цветаевой, А. Ахматовой и др., отвечающие тематике программы. Некоторые тексты взяты из сети Интернет с целью приобщения к публицистическому стилю и формирования умения читать неадаптированные источники. В качестве материала для чтения также предлагаются учебные тематические тексты, нелинейные тексты (см. рис. 1).

С учётом уровня владения киргизскими школьниками русским языком структурирован учебный материал, подобраны тексты и упражнения для творческой, исследовательской работы учащихся, задания ориентированы на различные формы взаимодействия. Особое внимание уделяется работе со словарями. Учебная информация, представленная в учебнике, реализует принцип научности в пре-



38. Посмотрите афишу Мариинского театра.

- 1) Какую информацию можно найти в афише? Перечислите.
- 2) Назовите спектакли, которые идут 1 октября в Мариинском театре.
- 3) Составьте диалоги, спросите друг друга о программе и посоветуйте своему товарищу, на какой спектакль сходить.

1 октября, суббота	
Мариинский театр 12:00	«Князь Игорь». Опера А. Бородинá. В главных партиях: А. Никитин, А. Маркáрова, Э. Булычёва, С. Семиншкур, А. Морóзов, М. Петрénко
Мариинский театр 19:00	«Князь Игорь». Опера А. Бородинá. В главных партиях: Э. Умéров, А. Маркáрова, А. Кикнáдзе, Е. Акíмов, В. Ванéев, С. Алексáшкин
Мариинский театр Переносится 15:00	ПРЕМЬЕРА Спектáкл перенесён на 15 октября (15.00) «Любóвь к трём апельсинам». Опера С. Прокóфьева (возобновление постановки 1991 г.)
Мариинский-2 20:00	ПРЕМЬЕРА «Двенадцать». Балéт Б. Тйщенко. В главных партиях: К. Шапрáн, Ф. Стéпин, М. Ширинкина, Е. Коновáлов
Концертный зал 19:00	Дáфнис и Хлóя. Балéт М. Равéля

Рис. 1. Нелинейный текст



21. Найдите в Интернете и посмотрите мультфильм(ы) по повести Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей». Составьте краткую характеристику двух-трех друзей Незнайки, используя лексику урока. Определите главную мысль мультфильма. Расскажите о понравившемся эпизоде.

Рис. 2. Домашнее задание. Работа с мультфильмом

подавании. Специфика нового учебника русского языка для 7 класса — выход за пределы текста упражнения в реальную жизнь в качестве основы для формирования коммуникативной компетенции учащихся. Система упражнений, представленная в учебнике «Русский язык. 7 класс. Уровень В1.1», предоставляет школьникам возможность не только воспринимать информацию, заложенную в тексте, но и создавать собственные речевые произведения (устные и письменные). Предложенные в учебнике упражнения носят преимущественно творческий (коммуникативный) характер. Домашние задания также могут иметь различную творческую направленность: работа с видео и текстами, написание сочинений, составление диалогов, подготовка презентаций, выполнение тренировочных упражнений, поиск дополнительной информации и др. (см. рис. 2)

В учебнике представлены различные формы работы — парная, групповая, фронтальная, индивидуальная, ролевая и др. (см. рис. 3–6). В зависимости от типа задания ученикам предлагается его выполнить индивидуально (например, грамматические письменные упражнения), либо в парах (например, составление диалогов по теме), либо в группах (обсуждение и анализ текста / материа-

ла, подготовка групповой презентации или проекта). Творческие задания могут предполагать инсценировку и даже съемку клипа. В соответствии со Стандартом учащимся также предлагается составить аннотацию, резюме, написать автобиографию, расписку, объяснительную записку, придумать поздравление и т.д.

В учебнике представлены 2 проекта. Проекты как новая форма работы включены во все учебники новой линейки, предполагают групповое выполнение, имеют творческую направленность и призваны повысить интерес к изучению языка [Алексинская и др. 2023; Железнякова и др. 2024]. На презентацию проекта не отводится часов, поэтому данная форма может заменить внеклассное тематическое мероприятие (в формате конкурса, выставки, экскурсии и т. д.). Например, работу над разделом «Мир вокруг нас» завершает проект «Пройдите экотропой!», цель которого — подготовка и проведение виртуальной экскурсии по экологическим тропам заповедных мест Кыргызстана и России. Подготовка идет в течение нескольких уроков и самостоятельной работы над темами «Природа», «Красная книга», «Путешествия». Одной из главных задач является расширение кругозора и воспитание чувства бережного отношения к природе.



202. **Ролевая игра.** Представьте, что вы — голосовой помощник на сайте школы, ваш товарищ — это ученик, кто-то из родителей или учитель, который зашел на сайт. Составьте короткие диалоги, используя данные фразы. Не забывайте, что один из вас говорит голосом бота (синтезатора речи)!

Рис. 3. Ролевая игра. Работа в парах



182. Сравните предложения в двух колонках. Обсудите разницу между ними с одноклассниками.

<p>Это техника (какая?), активно используемая людьми. Я не вижу здесь техники (какой?), активно используемой людьми. Я изучаю технику (какую?), активно используемую людьми.</p>	<p>Это техника, которую активно используют люди. Я не вижу здесь техники, которую активно используют люди. Я изучаю технику, которую активно используют люди.</p>
<p>Директор удивился исследованию (какому?), проведённому коллегами. Директор гордился исследованием (каким?), проведённым коллегами. Директор рассказал об исследовании (каком?), проведённом коллегами.</p>	<p>Директор удивился исследованию, которое провёл коллега. Директор гордился исследованием, которое провёл коллега. Директор рассказал об исследовании, которое провёл коллега.</p>

Рис. 4. Групповая работа



176. Посмотрите на картинки и напишите о том, что сделано какой техникой / машиной / прибором (с помощью чего, на/в чём). Используйте слова лексики урока. Образуйте краткие пассивные причастия от данных глаголов.

Образец: Документы распечатаны на принтере.



Слова для справок: измельчить, приготовить, заморозить, постирать, сохранить, убрать, вымыть, набрать, охладить, согреть,шить.

Рис. 5. Работа с иллюстративным материалом. Письменное грамматическое упражнение

Учащимся предлагаются варианты реализации проекта (виртуальная экотропа, брошюра-реклама для туристического экомаршрута, экомарта местности), объясняются этапы работы, а также выбираются / назначаются члены команды — авторы-редакторы, графический редактор,

иллюстратор, экскурсовод-менеджер. Таким образом, каждый получает план действий в соответствии со своими обязанностями в команде (те, кто подбирает текстовый материал, тот, кто составляет маршрут, тот, кто занимается подбором иллюстраций и т. д.). Результатом работы

144. Посмотрите на картинки. Отгадайте, о каких фразеологизмах идёт речь? Что они обозначают? Какое местоимение их объединяет? Выберите любой фразеологизм. Используя не менее двух предложений, опишите ситуацию, в которой будет уместно употребление этого фразеологизма. Включите фразеологизм в одно из предложений.



145. Какое местоимение зашифровано? Отгадайте.

1) Какое местоимение можно записать одной буквой алфавита?

2) Какие местоимения читаются слева направо и справа налево одинаково?



Рис. 6. Работа с иллюстративным материалом. Устное лексическое упражнение

над проектом становятся командные презентации маршрутов или карт.

Таким образом, в учебнике «Русский язык. 7 класс» (авторы Т.И. Иманалиева, Ю.Г. Карпеченкова, М.А. Олейник) русский язык становится не только объектом изучения, но и средством межнационального и международного общения, овладение которым способствует познанию российской действительности, приобщению к русской культуре, ориентирует учащихся

на эффективный диалог культур, обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей, мышления, памяти, воображения, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и саморазвития. Кроме того, русский язык помогает киргизским школьникам в самореализации и социальной адаптации, воспитывает качества гражданина и способствует взаимопониманию.

Литература

1. Алексинская А.Ю., Булатова В.А., Саматова Л.М. Работа с текстами для чтения в уровневой учебной линии по русскому языку для школ общего образования Кыргызской Республики с родным (киргизским) языком обучения на примере учебника для 3 класса // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2023. № 4 (16). С. 47–53.
2. Губаева А.А., Иванцова М.Ю. Технологии обучения письму и письменной речи как вид контроля в учебнике русского языка 9 класса для национальных школ Кыргызстана // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2024. № 2 (18). С. 47–57.

3. Железнякова Е.А., Новикова П.В., Шерматова С.Н. Традиции и инновации в учебнике по русскому языку для 2 класса школ Кыргызской Республики // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2024. № 1 (17). С. 43–47.
4. Кадыркулова У.К., Коношонок М.Н., Коломейцева Е.Б. Особенности разработки современного учебника по РКИ (из опыта работы над учебником для общеобразовательных школ Кыргызстана с родным языком обучения) // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2023. № 2 (14). С. 42–49.
5. Карпеченкова Ю.Г. Новая концепция обучения русскому языку как иностранному в учебнике 7-го класса для школ Республики Узбекистан // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2022. С. 1257–1262.
6. Постановление от 22 июля 2022 года об утверждении Государственного образовательного стандарта школьного общего образования Кыргызской Республики / Кабинет министров Кыргызской Республики. 2022. 32 с.
7. Предметный стандарт по предмету «Русский язык» для 5–9 классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики (для школ с кыргызским, узбекским и таджикским языками обучения) / Министерство образования и науки Кыргызской Республики; Кыргызская академия образования. Бишкек, 2020. 43 с.
8. Приказ Министерства образования и науки Кыргызской Республики Об утверждении Базисных учебных планов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики на 2020–2021 учебный год // Кут Билим, № 475, 2020. С. 2–7.
9. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрушина и др.: электронный аналог печатного издания. 2-е изд. М. СПб.: Златоуст, 2009. 32 с.
10. Хамраева Е.А. Русский язык в образовательном пространстве стран СНГ: система школьных сертификационных уровней владения русским языком и новая учебная литература // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2023. № 1 (13). С. 36–40.
11. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: ФЛИНТА, 2017. 510 с.

Specific Structure and Content Features of the Russian Language Textbook for the 7th Grade of Schools with the Kyrgyz Language

Yuliya G. Karpechenkova,
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Herzen State Pedagogical University of Russia
E-mail: karpechenkovayu@herzen.spb.ru;

Marina A. Oleynik,
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Herzen State Pedagogical University of Russia
E-mail: marina180565@mail.ru

The given article is devoted to the description of the specifics of the new textbook “Russian language. Grade 7” for schools with native (Kyrgyz) language (authors T.I. Imanalieva, Yu.G. Karpechenkova, M.A. Oleinik). The article reveals the structural features of the textbook, as well as its content: subject matter, compliance with the subject standard and requirements of the RFL, logic and sequence of presentation of educational material, a variety of training forms. The authors give examples of various tasks involving the work of all types of speech activity and aimed at developing the communicative and linguistic competence of students in schools of the Kyrgyz Republic.

Key words: textbook, Russian as a foreign language, school, 7th grade, Kyrgyz Republic.

DOI: 10.18572/2687-0339-2024-3-49-53

О творчестве И.С. Шмелева: книга итогов (рецензия на сборник: Руднева Е.Г. «О творчестве И.С. Шмелева. 4 этюда». М.: МАКС Пресс, 2024. 212 с.)

Елена Вячеславовна Папилова,

кандидат филологических наук, доцент

Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина

E-mail: llennochka@mail.ru

Рецензируемый сборник д.ф.н. Е.Г. Рудневой посвящен исследованию творчества И.С. Шмелева. В него вошли четыре этюда, в первом из которых рассматриваются художественный текст и образные миры в творчестве Шмелева, а второй, третий и четвертый посвящены соответственно московскому, крымскому и зарубежному периодам творчества писателя. Книга объединила под одной обложкой переработанные и дополненные статьи автора, выходившие ранее в сборниках конференций.

Ключевые слова: И.С. Шмелев, поэтика Шмелева, светское и церковное в искусстве, этапы творчества Шмелева, «Неупиваемая Чаша», «Богомолье», О.А. Бредис-Субботина, И.А. Ильин, А.П. Чехов.

Вышедший в издательстве МАКС Пресс в начале 2024 г. сборник Е.Г. Рудневой «О творчестве И.С. Шмелева. 4 этюда» является вторым, переработанным и дополненным изданием опубликованной в 2018 г. и приуроченной к 25-летию Алуштинского музея писателя И.С. Шмелева книги того же автора «Избранные статьи о творчестве И.С. Шмелева».

Елена Георгиевна Руднева — доктор филологических наук, заслуженный профессор Московского университета. В ее научные интересы входят теория литературы, история литературоведения, проза первой волны русской эмиграции XX в. На протяжении 20 лет (1998–2018) Руднева была постоянным участником Международных Шмелевских чтений в Алуште и в Москве (ИМЛИ), выступала с докладами о творчестве Шмелева на конферен-

циях, проводимых Московским, Тверским, Владимирским, Гродненским, Минским университетами. Помимо восемнадцати статей о творчестве Шмелева, ей принадлежат монографии, среди которых: «Заметки о поэтике И.С. Шмелева» (М., 2002), «Диалог традиций в повести И.С. Шмелева “Неупиваемая Чаша”» (М., 2007), «Избранные статьи о творчестве И.С. Шмелева» (М., 2018), «Литература в поисках утраченного детства» (М., 2019).

Рецензируемый сборник собрал под одной обложкой переработанные и дополненные исследования, что, по мнению Рудневой, дает более целостное представление об авторском понимании творчества И.С. Шмелева. Для анализа выбраны следующие произведения писателя: «Няня из Москвы», «Городовой Семен», «Рваный барин», «Неупиваемая Чаша», «Богомолье».

Книга может быть интересна профессиональным литературоведам, прежде всего шмелеведам, а также широкому кругу читателей, интересующихся творчеством Ивана Сергеевича Шмелева.

Сборник включает в себя предисловие, 2 части, состоящие из 16 параграфов, и 3 приложения.

В предисловии, озаглавленном «И.С. Шмелев: вчера — сегодня — завтра», автор рассказывает о восприятии Шмелева в России. Из эмиграции Шмелев «вернулся» к российскому читателю с репутацией «певца святой Руси» и православного (почти канонизированного) писателя. Для читателей, историков литературы и критиков, воспитанных атеистическими университетами и имеющих лишь приблизительное представление о христианстве, Шмелев стал безусловным авторитетом в вопросах веры, «церковным учителем», почти пророком.

Однако чуть позже заговорили о противоречивости и сложности его религиозного пути, ссылаясь, например, на то, что в 1920-ые гг. он не был вполне воцерковленным человеком. В 2006 г. А.М. Любомудров предложил и убедительно обосновал формулу: «Шмелев — между светской и церковной традициями» [Любомудров 2006: 391–428]. По мнению Е.Г. Рудневой, эта формула соответствует сущности мировоззренческих и творческих исканий писателя, и благодаря ей возможен более объективный аналитический подход к текстам Шмелева.

Задачей Рудневой было проследить взаимодействие в творчестве Шмелева двух начал — светского и церковного, — которое, по ее мнению, позволило писателю найти выход из критического положения в условиях глубокого кризиса культуры. Такой новый подход по-

зволяет преодолеть одностороннюю интерпретацию Шмелева как сугубо религиозного писателя или как писателя, продолжившего развивать принципы классического реализма в условиях секуляризации культуры. Это позволяет определить подлинное место Шмелева в истории русской литературы.

Часть I «Предварительные заметки» имеет подзаголовок «Художественный текст и образные миры в творчестве И.С. Шмелева». В ней Руднева рассуждает о своеобразии художественного слова писателя, о его манере повествования в форме сказа, об эпистолярном стиле Шмелева, о его мире и созданных им художественных мирах, об идеалах писателя.

Руднева отмечает, что творчество писателя претерпело эволюцию, отличается тематическим и жанрово-стилевым многообразием, что затрудняет определение его константных свойств. И всё же к таковым она относит склонность к воспроизведению разговорной речи (собственный голос писателя можно услышать лишь в лирических и публицистических фрагментах) и блестящее мастерство сказовой формы. В заслугу Шмелеву ставится то, что он сумел запечатлеть всё богатство русского разговорного языка (включая бранную лексику) своего времени. По мнению Рудневой, он продолжил работу В.И. Даля по созданию энциклопедии русской речи. В доказательство этого она приводит тот аргумент, что А.И. Солженицын использовал тексты Шмелева при создании своего Русского словаря языкового расширения [Солженицын 1995]. Стилю Шмелева присуща насыщенность реминисценциями, цитатами, перекрестными ассоциациями, преднамеренными и непреднамеренными перекличками с текстами Пушкина, Гоголя, Толстого, Лескова, Тургенева, Чехова, с текстами

современников — Достоевского, Бунина, Горького, Мережковского, а также с евангельскими текстами. Отмечается, что первостепенное значение Шмелев всегда придавал стилистике художественного текста.

Мастерство Шмелева в области сказа анализируется в книге на примере «Няни из Москвы» (1935). Утверждается, что в этом романе Шмелев воспроизвел устную простонародную городскую речь в ее живом звучании, лексическом и фразеологическом разнообразии.

Эпистолярный стиль Шмелева проанализирован на материале его переписки с И.А. Ильиным и О.А. Бредиус-Субботиной.

Художественные миры Шмелева, пишет Руднева, очень разнообразны: это и городские окраины, и деревня, провинция, армия. Они объединены двумя сквозными темами: 1) жизнь, характер и судьба русского народа; 2) внутренняя жизнь человеческой души. Его персонажи — в основном городские низы, церковники (священники, монахи), дети и старики. Религиозное мировоззрение Шмелева, выросшего в раскольничьей семье, в антицерковной атмосфере университетских лет было нивелировано, породив раздвоенность его мира.

Тема детства проходит через всё творчество Шмелева, от 1910-х до 1940-х гг. Детство — это «светлая страница», островок в жестоком мире революционной кровавой неразберихи, социального угнетения, нищеты, эмигрантского неуют и тоски, в большом мире униженных и оскорбленных людей. И во взрослой жизни воспоминания о детстве остаются источником радости в полном утрат и скорбей мире.

Часть II «Творческий путь к художественному синтезу» состоит из трех разделов, организованных по хронологическому принципу. Это московский,

крымский и зарубежный периоды творчества Шмелева.

Московский период связывается с доминированием в прозе писателя сентиментализма, сентиментального натурализма и сентиментальной чувствительности. В этой связи проанализированы рассказы «Городовой Семен» (1888 г., это первый рассказ 15-летнего Шмелева-гимназиста) и «Рваный барин» (1911 г.). Утверждается несомненная значимость сентиментализма в проповедуемой Шмелевым художественными методами практической нравственности.

Крымский период рассмотрен на примере повести «Неупиваемая Чаша». Законченная в 1918 г. в Крыму, она наметила существенный перелом в творчестве писателя: эта повесть предвещает «православный цикл», написанный Шмелевым в эмиграции («Богомолье», «Лето Господне», «Пути небесные»), отличается возвышенно-религиозным колоритом и масштабностью. Чаша рассматривается как трансисторический общечеловеческий культурный символ с широким кругом значений. Главным стилевым принципом повести Руднева называет прием «перекрестных ассоциаций» (термин Д.С. Лихачева [Лихачев 1981: 174]) — наличие в произведении ассоциаций, связанных одновременно с несколькими авторами или произведениями литературного, декоративно-живописного или театрального искусства. Особое внимание уделено эпитету «светлый», частотному у Шмелева. Слово «свет» и производные от него — ключевые слова в лексиконе писателя, они выражают позитивное, благое начало, без которого нет самой жизни.

Говоря о зарубежном периоде творчества Шмелева, автор затрагивает его религиозный и философский аспекты,

анализирует мотив слез и христианскую идиллию произведений писателя, рассматривает стилистику и цветопись повести «Богомолье» (1931). Утверждается, что большинству произведений Шмелева свойственна не только религиозная направленность, но даже идея воцерковления искусства. Мотив слез, весьма характерный для поэтики Шмелева, связывается с двумя обуславливающими его факторами: созидание им в духе сентиментальной культуры и с позиций православной религиозности.

«Богомолье» и «Лето Господне», написанные Шмелевым в эмиграции, составляют православную дилогию, высоко оцененную и наиболее изученную критиками. Ее своеобразие заключается главным образом в ярко выраженном идиллическом начале. Особенность стилистики «Богомолья» — в чутком отношении писателя к языку. «Главное мое качество — язык. Я учился сымальства народным выражениям и мое ухо очень чутко», — писал о себе Шмелев [Шмелев 1973: 144]. Писатель превратил стихию народного языка, создал своего рода энциклопедию русской жизни, воспроизвел повседневное поведение, взаимоотношения людей, трудовые процессы, обряды, обычаи, трапезу, одежду, утварь церковной службы. Цветовая гамма произведений писателя имеет особое, зачастую символическое значение. Наиболее частые цвета — золотой, белый, красный, синий, черный, зеленый, розовый, и все они наделены конкретным смыслом.

Сборник включает в себя три приложения. Приложение № 1 «Литературная критика И.А. Ильина в свете его эстетики. И.С. Шмелев и О.А. Бредиус-Субботина о личности И.А. Ильина» дает информацию о контактах Шмелева и Ильина, их взаимных оценках творчества друг друга, а также содержит сужде-

ния Бредиус-Субботиной о религиозности Ильина. Приводятся цитаты из писем всех троих.

Приложение № 2 «Образ Чаши как трансисторический культурный символ» развивает начатый во 2-ой части анализ образа Чаши как символа с неисчерпаемым потенциалом мирских и сакральных смыслов (чаша с ядом змеи как эмблема медицины, чаши весов в руках богини правосудия Фемиды, чаши весов Высшего Суда, чаша Диониса, чаша-свод неба, колокол как перевернутая чаша, из которой изливается Божья благодать, чаша для причащения в церковном обряде и т. д.).

В приложении № 3 «Чеховиана Шмелева» прослеживается творческая связь Шмелева с его предшественником-классиком. Руднева напоминает, как Шмелев случайно встретился с Чеховым, будучи гимназистом-третьеклассником (об этом его очерк «Как я встречался с Чеховым» 1934 г.). Исследователь показывает общность двух писателей. Шмелев писал о Чехове, что главное в своих лучших произведениях он связал с сущностью русского народа, «он — национальный, он народной правды» [Руднева 2024: 209]. Помимо того, Шмелев считал Чехова религиозным человеком.

Таким образом, название сборника Е.Г. Рудневой соответствует его содержанию, поскольку он, действительно, включает в себя 4 этюда (один в части I и три в части II) о творчестве Шмелева. Дополненные и переработанные, исследования дают более целостное представление об авторском понимании творчества Шмелева. Стиль Рудневой — это стиль опытного литературоведа, свободно владеющего категориями теории литературы и хорошо знакомого с историей русской эмиграции начала XX в. Ее тексты насыщены ссылками на широкий пласт русской литературной

традиции XVIII–XXI вв. и общемировой художественный контекст. Сборник отличает обширный список источников (около 300 позиций). Хорошим дополнением служат три приложения,

позволяющие целостнее понять творческий метод писателя. Сборник, несомненно, заслуживает высокой оценки и будет интересен прежде всего шмелевоведам.

Литература

1. Лихачев Д.С. Гоголь и Ахматова // Литература — реальность — литература. Л.: Советский писатель, 1981.
2. Любомудров А.М. Шмелев — между светской и религиозной традициями // Христианство и русская литература. СПб.: Наука, 2006.
3. Руднева Е.Г. О творчестве И.С. Шмелева. 4 этюда. М.: МАКСПресс, 2024.
4. Солженицын А.И. Русский словарь языкового расширения. М.: Голос, 1995.
5. Шмелев И.С. Автобиография // Русская литература. 1973. №4.

About the Work of I.S. Shmelev: the Book of Results (Review of the Collection: Rudneva E.G. “About the work of I.S. Shmelev. 4 studies”. Moscow: MAKS Press, 2024. 212 p.)

Elena V. Papilova,

PhD in Philology, Associate Professor

Gubkin Russian State University of Oil and Gas (NRU)

E-mail: llennochka@mail.ru

The reviewed monograph by Elena G. Rudneva (PhD) is devoted to Ivan S. Shmelyov's works investigation. It contains four essays. The first one deals with the literary artistic text and the imaginative worlds of Shmelyov's works. The second, the third and the fourth essays are devoted respectively to Moscow, Crimean and abroad periods of his creative work. The monograph combines under one cover revised and supplemented author's articles which were earlier published in different conferences books.

Key words: Ivan S. Shmelyov, Shmelyov's poetics, secular and ecclesiastical in the art, periods of Shmelyov's artistic activity, “The Inexhaustible Chalice”, “The Pilgrimage”, Olga A. Bredius-Subbotina, Ivan A. Ilyin, Anton P. Chekhov.

Международная научно-практическая конференция в МПГУ «Обучение и воспитание на уроках русского языка»

В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова,
А.Ю. Устинов, С.С. Фролкова, А.А. Горина

Статья посвящена международной научно-практической конференции «Обучение и воспитание на уроках русского языка», приуроченной к юбилею научной школы «Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка». Были рассмотрены вопросы формирования ценностных ориентаций личности средствами учебного предмета «русский язык», реализации аксиометодики на разных уровнях образовательного процесса по русскому языку в контексте сопряжения языка и культуры, соизучения языка и речи, роли Аксиологического подхода в обучении русскому языку в поликультурном пространстве.

Ключевые слова: аксиологическая лингвометодика, ценностные ориентации, научная школа, лингвистическое мировоззрение, ценностный взгляд на русский язык.

22–23 марта 2024 года кафедрой методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета была проведена Международная научно-практическая конференция «Обучение и воспитание на уроках русского языка». Она была приурочена к юбилею научной школы «Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка» и ее лидера — Почетного профессора МПГУ доктора педагогических наук Алевтины Дмитриевны Дейкиной.

В работе конференции участвовали в очном и дистанционном форматах более ста человек из 26 городов России (Москва, Волоколамск, Орехово-Зуево, Абакан, Армавир, Иваново, Казань, Калуга, Краснодар, Курск, Киров, Луганск, Оренбург, Пермь, Ростов-на-Дону, Рязань, Самара, Санкт-Петербург, Саранск, Смоленск, Тамбов, Томск,

Чебоксары, Электросталь, Ялта) и 6 стран (Вьетнам, Китай, Польша, Сербия, Сирия, Узбекистан).

Торжественно открыли конференцию ректор МПГУ А.В. Лубков, академик РАО, д. ист. н., и директор Института филологии Е.Г. Чернышева, д. филол. н., зав. каф. русской классической литературы. В адрес А.Д. Дейкиной и представителей ее научной школы поступили многочисленные поздравления. Выступили д. пед. н., директор Центра дополнительного профессионального образования «Альфа-диалог», председатель Научно-методического совета по преподаванию литературы и русского языка при ОО АССУЛ, профессор кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ им. А.И. Герцена Е.Р. Ядровская (г. Санкт-Петербург); д. пед. н., директор департамента методики обучения в Институте педагогики и психологии начального образования МГПУ Н.Д. Десяева (г. Москва) и др.

Пленарное заседание открыл фундаментальный доклад Почетного профессора МПГУ А.Д. Дейкиной «Научная школа как источник и фактор развития ценностных приоритетов в лингвометодическом мировоззрении ученого». Научная школа аксиологической лингвометодики доказала правомерность научно-исследовательской и практической работы в мировоззренческом плане формирования ценностных ориентаций в отношении русского языка и русской культуры, национальных традиций русского народа, духовно-нравственного развития личности, ее социализации и гражданской идентичности. Научная школа способствует выработке стратегии, использующей сочетательный принцип в образовательных подходах с приоритетом ценностного взгляда на русский язык. Для научной школы оказалась объединяющей и конструктивной идея сопричастности личности к культурно-национальным ценностям. Развитие научной школы происходит на основе этой идеи с привлечением новых лиц, которые стремятся обрести свою вертикаль роста в профессиональной и научной деятельности.

Ряд докладов содержал оценку деятельности аксиологической научной школы в области методики преподавания русского языка. Философская проблема лингвометодики как формы жизни была рассмотрена в докладе доктора педагогических наук профессора Н.Л. Мишатиной (г. Санкт-Петербург), были высоко оценены основополагающие идеи аксиологической лингвометодики, показана роль личности в создании и развитии научной школы. В докладе руководителя департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования МГПУ доктора педагогических наук профессора Н.Д. Десяевой (г. Москва) были

охарактеризованы аксиометодические критерии отбора содержания обучения русскому языку в современной школе. Ценностная характеристика языка и языковых явлений в научном творчестве представителей школы аксиологической лингвометодики была представлена в докладе заведующего кафедрой отечественной филологии Ивановского государственного университета доктора педагогических наук профессора И.А. Сотовой (г. Иваново). В докладе доцента кафедры филологического и социально-гуманитарного образования ЛОИРО кандидата педагогических наук Т.Н. Сокольницкой (г. Санкт-Петербург) был продемонстрирован интеграционный потенциал аксиологического подхода к преподаванию русского языка.

В ходе следующего заседания состоялась презентация докторских концепций представителей научной школы «Аксиологическая лингвометодика» (всего за период с 1999 г. по 2024 г. под руководством А.Д. Дейкиной в русле данной школы были защищены 13 докторских и 21 кандидатская диссертация). В докладах докторов наук были представлены основные векторы в деятельности методической школы: историография как ценностная составляющая лингвометодики и ее развивающий потенциал для становления и развития научного мышления (В.Д. Янченко, МПГУ, г. Москва); развитие лингвометодического мышления будущих учителей и когнитивных механизмов учащихся через призму лингвистических знаний и умений как ценности (Э.В. Криворотова, МГПУ, г. Москва); лингвокультурология текста в аспекте аксиологической лингвометодики (О.Н. Левушкина, МПГУ, г. Москва); текстоформирующая деятельность в контексте аксиосферы учащихся (О.А. Скрыбина, РГПУ им. С.А. Есенина, г. Рязань); работа со словом в тексте

как способ формирования ценностного отношения к русскому языку (Е.А. Рябухина, ПГГПУ, г. Пермь); формирование ценностных ориентиров в процессе метапредметного обучения русскому языку (О.Е. Дроздова, МПГУ, г. Москва); возможности использования разного дидактического материала, в частности песни как полифункционального средства обучения русскому языку как иностранному (Н.Н. Романова, РГУТиС, г. Москва; Т.В. Летагова, РХТУ им. Менделеева, г. Москва); развитие идей аксиологической лингвометодики в поликультурном пространстве вуза в русле концепции научной школы А.Д. Дейкиной (Н.А. Исаева, КГУ им. Циолковского, г. Калуга), эстетическое развитие обучающихся в процессе обучения РКИ (Г.Е. Соколова, МПГУ, г. Москва).

Выступления продолжились в рамках секционных заседаний во второй день работы конференции по трем направлениям: формирование ценностных ориентаций личности средствами учебного предмета «Русский язык»; реализация аксиометодики на разных уровнях образовательного процесса по русскому языку

в контексте сопряжения языка и культуры, соизучения языка и речи; роль аксиологического подхода в обучении русскому языку в поликультурном пространстве.

Участники конференции прочно утвердились во мнении, что в свете современных социокультурных потребностей общества аксиологический подход является необходимым и перспективным направлением в образовательном пространстве российской школы, он способствует усвоению обучающимися духовно-нравственных начал системы языка и гармоничному развитию их личности. Эффективность лингвометодической работы определяется смещением акцента с трансляции собственно языковой информации на освоение культурных парадигм и ценностных приоритетов отечественных языка, литературы и культуры. В условиях глобальной цифровизации лингвометодическому сообществу необходимо обратить внимание на популяризацию инновационных форм, методов и приемов формирования мировоззренческих и ценностных аспектов в преподавании русского языка.

International Scientific and Practical Conference at the Moscow State Pedagogical University «Teaching and Upbringing in Russian Language Lessons»

**Vladislav D. Yanchenko, Olga N. Levushkina, Olga E. Drozdova,
Anatoly Yu. Ustinov, Svetlana S. Frolkova, Alexandra A. Gorina**

The article is devoted to the international scientific and practical conference «Russian Language Teaching and Upbringing», dedicated to the anniversary of the scientific school «Axiological linguomethodics: worldview and value aspects in school and university teaching of the Russian language»). Russian language educational subject, the implementation of axiometethodics at different levels of the educational process in the Russian language in the context of the interface of language and culture, the co-study of language and speech, the role of the axiological approach in teaching Russian language in a multicultural space were considered.

Key words: axiological linguomethodics, value orientations, scientific school, linguistic worldview, value view of the Russian language.