ПРОФЕССОРСКИЙ ЖУРНАЛ.
Серия: РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА

№ 4(20)/2024

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
Л.П. Клобукова, 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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РУСИСТИКИ

Л.П. Клобукова, Е.Н. Виноградова
20 лет спустя: к эволюции изучения и описания системы современных русских предлогов (уроки одной научной дискуссии). Статья 2 2

ЛИНГВИСТИКА: СЛОВО, ВЫСКАЗЫВАНИЕ, ТЕКСТ, ДИСКУРС

О.Н. Григорьева, Цзи Жуй
Эмотивные словосочетания с лексемой глаза в повести М. Горького «Детство» 18

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Я.В. Мазина
Черты жанра романа воспитания в сказке А.Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино» 26

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Е.Ю. Николенко, Г.В. Николенко
Развитие навыков устной речи китайских учащихся в контексте этноориентированного подхода..... 34

РУССКИЙ ЯЗЫК В СТРАНАХ СНГ

Е.А. Андреюшина, Н.А. Ахметова, Е.А. Сальман
Инновационный учебно-методический комплекс для 11 класса киргизских школ: его особенности и возможности для учителя и ученика 46

РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В ЛИЦАХ

Дмитрий Борисович Гудков 55

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: 30.08.2024. Дата выхода в свет: 10.10.2024

DOI: 10.18572/2687-0339-2024-4-2-17

20 лет спустя: к эволюции изучения и описания системы современных русских предлогов (уроки одной научной дискуссии). Статья 2

Любовь Павловна Клобукова,
член-корреспондент Российской академии образования,
доктор педагогических наук, заслуженный профессор Московского университета,
зав. кафедрой русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: klobukov@list.ru;

Екатерина Николаевна Виноградова,
кандидат филологических наук, доцент
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
E-mail: ekaterinavin@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению одного из важных этапов истории изучения русской грамматики, связанного с началом освоения на рубеже XX–XXI веков лексикографией методов функционально-коммуникативного подхода к представлению словарного материала. В этот период ряд известных лингвистов разных стран объединил свои усилия по организации международного научного проекта «Славянские предлоги в синхронии и диахронии: морфология и синтаксис», целью которого было создание словарей предлогов и их функциональных эквивалентов, представленных в различных славянских языках. В статье обсуждаются принципы данного проекта и показано, какие уроки были извлечены филологами МГУ имени М. В. Ломоносова — разработчиками российского сегмента проекта — из опыта создания в отечественной лингвистике XX века «лексикографического портрета» русского предлога.

Ключевые слова: функционально-коммуникативная грамматика, предлог, единица предложного типа, лексикография, грамматические словари, структура словарной статьи.

Данная статья является продолжением публикации [Клобукова, Виноградова 2024], где были рассмотрены некоторые особенности изучения системы русских предлогов в последней трети XX века. В то время был опубликован ряд работ, существенно расширяющих представления о системе русских предлогов и об особенностях её функционирования в речи (см., в частности: [Леденев 1966; Всеволодова 1975; Русская грамматика 1980; Золотова 1988; Рогожникова 1991; Богданов 1997; Богданов, Рыжова 1997; Морковкин и др. 1997] и многие другие). В то же время многие из проблем русской грамматики, отмеченных В.В. Виноградовым ещё в конце 40-х гг. XX века, к началу века XXI так и не были решены: «Важнейшие стороны грамматической системы русского языка <...>[1] остаются недостаточно обсле-

[1] В.В. Виноградов намечал одиннадцать направлений грамматических исследований, требующих нового теоретического осмысления,

дованными. <...> Многие светлые идеи, открытые прежней грамматикой или вновь выдвигаемые общим языкознанием, не находят применения в современных грамматических учениях» [Виноградов 1972: 9][2].

Принципы представления системных и функциональных свойств предлогов, положенные в основу исследований данного класса служебных слов русского языка, не всегда соответствовали потребностям и возможностям науки того времени. Наблюдалось много примеров явной неполноты бытовавших на рубеже XX–XXI веков представлений о предлогах, что сделало очевидной для многих учёных необходимость нового обращения к системе русских предлогов с учётом современных представлений о роли служебных слов в языке и речи с использованием новых методик лингвистического анализа. Именно это и сделало актуальной идею организации в 2003 году Международной научной конференции «Грамматика славянского предлога. Синхрония и диахрония» (в дальнейшем — Конференция 2003; Конференция).

Почему же Конференция состоялась в 2003 году и в МГУ? Мы убеждены, что в том, где и когда проходила рассматриваемая в нашей статье Конференция, проявилась закономерная «спайка» времени и пространства, которая определяет всё в этом мире. О взаимодействии временных и пространственных координат действительности вслед за А. Эйнштейном писал, характеризуя общенаучное понятие хронотопа, А.А. Ухтомский, см.: [Ухтомский 2002: 342–347]. Мы полагаем, что ни место, ни время проведения рассматриваемой конференции не случайны для нашей науки рубежа XX и XXI веков. Они были обусловлены открывающимися перспективами разработки проблематики предлога, которые необходимо было обсудить.

В нашей стране было и есть много научных и учебных центров, где могла быть организована конференция подобного уровня, посвящённая обсуждению проблем грамматики и семантики русского предлога. Однако конференция состоялась по целому ряду причин объективного и субъективного характера на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова. Это произошло не только (и не столько) потому, что факультет, обладая мощным научным потенциалом, имел большой опыт проведения научных форумов. Так, на базе лаборатории «Русский язык и литература в современном мире» филфака МГУ в 1989 году была проведена крупная международная конференция Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), а в 1990 году факультет участвовал на правах организатора в проведении в Москве VII Международного конгресса МАПРЯЛ. Начиная с 2001 года факультет начал регулярно организовывать Международные конгрессы «Русский язык: исторические судьбы и современность», привлекавшие сотни крупнейших филологов-русистов всего мира.

Однако гораздо важнее отмеченных выше организационно-административных ресурсов филологического факультета было то, что проблематика грамматики предлогов и предложно-падежных конструкций изучалась здесь в течение нескольких десятилетий: прежде В.В. Виноградовым, а затем и его учениками — прежде всего такими авторитетными специалистами в области исследования падежа и предложно-падежных конструкций, как Н.Ю. Шве-

к числу которых он относил и проблематику семантики предлогов, которой уделялось особое внимание в дискуссии на научной конференции, рассматриваемой в нашей статье.

[2] Здесь и далее для удобства читателей ссылки на цитируемую литературу даются, как правило, по поздним, более доступным изданиям.

дова и Г.А. Золотова. На факультете работал и один из выдающихся специалистов в области русской грамматики — А.А. Зализняк, углубивший в 60-е гг. прошлого столетия теоретические представления о русской падежной системе (см.: [Зализняк 2002]) и предложивший в своём «Грамматическом словаре» уникальное по охвату материала лексикографическое представление системы грамматических классов слов русского языка, в частности системы предлогов [Зализняк 1977].

Но было и ещё одно немаловажное обстоятельство. Конференция 2003 должна была состояться именно на филологическом факультете МГУ потому, что инициатором её проведения М.В. Всеволодовой был предложен научному сообществу новый ракурс рассмотрения предлога, представлявший большой интерес для широкого круга как российских, так и зарубежных учёных. Майя Владимировна являлась создателем особого направления функциональной грамматики, которое Ю.В. Рождественским было определено как реализация «функционально-коммуникативной дидактико-лингвистической модели языка» [Всеволодова 2020: 7]. Функциональный подход к языку, по Всеволодовой, предполагает не только учёт всех основных достижений других направлений функциональной грамматики, которые активно обсуждались во второй половине прошлого столетия (грамматика функционально-семантических полей и категориальных ситуаций [Бондарко 1983; ТФГ 1987: 3–39] и теория синтаксемного устройства предложения и коммуникативных регистров речи [Золотова 1982; Золотова и др. 1998]). Важно, что, как следует из приведённой выше дефиниции Ю.В. Рождественского, М.В. Всеволодова существенно обогатила теорию функциональной грамматики положениями, полученными ею в результате многолетней **лингводидактической практики** — многих десятилетий преподавания в МГУ русского языка иностранным учащимся (см. подробнее: [Бархударова и др. 2024]).

Первые научные работы М.В. Всеволодовой, привлекшие широкое внимание лингвистов разных стран, были посвящены скрупулёзному описанию использования в речи предложно-падежных конструкций [Всеволодова 1975; Всеволодова, Владимирский 1982; Всеволодова, Ященко 1988 и др.]. После выхода в свет книги, посвящённой теории функционально-коммуникативного синтаксиса и практике её использования в лингводидактике [Всеволодова 2000], стал бесспорен научный авторитет М.В. Всеволодовой как исследователя русского языка в рамках особого направления функциональной грамматики — с прикладной (педагогической) целевой установкой.

Славистическая университетская подготовка М.В. Всеволодовой, её публикации, знание ею ряда славянских языков и признание в славянском мире её научных достижений, наконец её коммуникативная активность и человеческое обаяние — всё это позволило ей стать на рубеже веков одним из организаторов международного научного проекта «**Славянские предлоги в синхронии и диахронии: морфология и синтаксис**» (в дальнейшем: Проект; Международный проект; Проект «Славянские предлоги»). Через 20 лет после проведения Конференции 2003 проф. М.И. Конюшкевич, выдающийся белорусский специалист в области грамматики служебных слов, составитель трёхтомного словаря белорусских предлогов и их аналогов (а также словаря союзов и их аналогов, в том числе производных от предлогов),

писала, что М.В. Всеволодова, руководитель российской исследовательской группы Проекта, была инициатором и неформальным руководителем и всего Проекта, объединившего ряд видных лингвистов из многих славянских стран [Конюшкевич 2023: 8].

Новизна данного научного Проекта заключалась в том, что впервые предлог в разных славянских языках предполагалось изучить и описать единообразно, исходя из общих исследовательских принципов: 1) исследование проводится на максимально обширном языковом материале, предлагаемом современным речевым узусом; 2) результаты исследования должны быть представлены в виде словарей, включающих все выявленные в том или ином языке предлоги и их функциональные эквиваленты.

Следовательно, конкретная цель изучения предлогов в рамках Проекта была связана с их **лексикографией**. Словари предлогов каждого из изучаемых языков должны были содержать исчерпывающее описание формально-грамматических свойств, семантики и функционирования языковых единиц данного класса. Для развития этого направления лексикографии нужно было иметь максимально полные базы данных по предлогам в каждом языке. Таковых не было тогда в славистике. Но только с их созданием было возможно создавать исчерпывающие по лексическому материалу словари предлогов. Принципы составления подобных словарей М.В. Всеволодова и предложила обсудить на Конференции 2003.

Именно перспектива обсуждения Проекта учёными разных стран сделала данную конференцию чрезвычайно привлекательной для её участников. И ясно, что конференция по материалам Международного проекта могла пройти только в МГУ, где под руководством М.В. Всеволодовой шла работа над российским сегментом Проекта.

Точно так же абсолютно предсказуемым являлось и время проведения конференции — осень 2003 года. Конференция проводилась, в особом, весьма стимулирующем, научном контексте. В рамках рабочего обсуждения принципов исследования славянского предлога и полученных предварительных результатов этого исследования в разных славянских странах состоялись такие значимые научные мероприятия Проекта, как международный семинар «Восточнославянские предлоги в синхронии и диахронии: морфология и синтаксис» (Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, 2001 г.) и международная конференция «Українські прийменники: Синхронія і диахронія» (Донецкий государственный университет, 2003 г.), а также ряд других международных мероприятий, посвященных совместному обсуждению вопросов грамматики славянского предлога.

Представление российской части Проекта не могло быть отделено большим временным промежутком от проведённых к 2003 году указанных научных мероприятий, на которых были представлены результаты работы всех основных групп зарубежных участников Международного проекта. Медлить было никак нельзя, потому что параллельно с обсуждением итогов работы участников российского сегмента Проекта необходимо было представить также результаты исследований зарубежных учёных. Промедление сулило утрату динамики научного процесса. Организаторам конференции вполне удалось реализовать хорошо известный принцип успешной тактики разрешения проблемных ситуаций: нужно было действовать именно «сейчас», потому что «вчера» было ещё

рано (не была сформирована надёжная теоретическая база функционального описания предлога), а «завтра» ... — завтра могло быть уже поздно.

Попутно нелишне было бы отметить одно обстоятельство (на этот раз, казалось бы, субъективного, даже личного плана). На июнь 2003 года пришлось 75-летие М.В. Всеволодовой. Обычно к юбилеям крупных учёных организуются научные конференции. Однако летние месяцы, период экзаменационных сессий и вступительных экзаменов в вузы, — не самое благоприятное время для проведения межвузовских научных форумов. Поэтому Конференция 2003 и прошла в конце октября как своего рода коллективное поздравление коллегами юбиляра.

Но, разумеется, формально, да и по существу Конференция не была посвящена юбилею. На ней предполагалось обсуждение разных аспектов проблематики изучения предлога, и в первую очередь презентация промежуточных результатов, полученных в рамках Международного проекта. Именно поэтому Конференция привлекла внимание более 70 учёных-славистов из 13 стран евразийского континента.

Прежде всего, требовал серьёзного обсуждения очень непростой вопрос: как должна строиться словарная статья нового для славянской лексикографии словаря предлогов, какую информацию и в каком порядке она должна излагать? Нелишне вспомнить в этой связи, что Ю.Д. Апресян, формулируя основные принципы и понятия системной лексикографии, писал о том, что при словарной характеристике лексемы необходимо учитывать, что объект лексикографического описания «оказывается многосторонней единицей языка, со своим означаемым, означающим, синтактикой и прагматикой. Полная характеристика всех указанных аспектов лексемы в словаре называется её интегральным лексикографическим представлением (портретом)» [Апресян 2006: 55].

Ключевое понятие лексикографического портрета лексемы применимо, как мы полагаем, к лексикографическим изданиям любого типа, в том числе и к словарям предлогов. Ясно, что набор помет и их соотношение в словарях разного типа будут разными. Структура словарной статьи в идеале должна учитывать традицию составления словарей данного типа. Так, в качестве «непосредственного прототипа» для словаря русских синонимов [Апресян и др. 1997–2003] послужил изданный в 1979 году «Англо-русский словарь синонимов» (см. подробнее: [Апресян 1995: 14–15]).

К сожалению, до Конференции 2003 ни одного «прототипа» для словаря предлогов русского языка издано не было. Правда, в 1996 году был опубликован (и переиздан в 2006 г.) созданный в Донецком государственном университете весьма содержательный толково-сопоставительный словарь русских и украинских предлогов [Цыганенко 1996; 2-е изд. — 2006], предназначенный для преподавателей и учащихся высшей и средней школы, переводчиков и работников СМИ. В словаре была охарактеризована в сопоставительном плане, в частности, семантика 22 первичных и 280 вторичных русских предлогов и рассмотрено их функционирование. Участники Международного проекта высоко оценивали книгу проф. Г.П. Цыганенко (см.: [Всеволодова 2012; Конюшкевич 2019]) и считали сам факт публикации сопоставительного словаря важной вехой в славянской лексикографии.

Русская часть словаря, безусловно, представляла большой интерес для составителей будущего словаря предлогов русского языка. Например, словарной

статье, посвящённой предлогу ***в***, самому распространённому в русской речи, по данным частотных словарей [Засорина и др. 1977: 76; Ляшевская, Шаров 2009: 419], было отведено ни много ни мало 38 (!) страниц текста с параллельным представлением русского и украинского языкового материала[3]. Статья содержала многоаспектную информацию об указанном русском предлоге:

о его способности **сочетаться** с двумя падежами — винительным и предложным, а также о том, что с родительным падежом предлог не сочетается (в отличие от украинского предлога ***в,*** вариант которого ***у*** сочетается с указанным падежом, образуя конструкции с объектным значением);

о наличии у предлога ***в*** **фонетического варианта** ***во*** и о том, что он, в отличие от соответствующего украинского предлога, не имеет варианта ***у;***

о **синонимических рядах** с различными предлогами (***для, ради*** /чего/, ***на, под, через*** /что/, **за, о, с** /чем/), в которые входит предлог ***в;***

об **антонимических парах**, ср. приводимые в словаре речевые иллюстрации: ***в — из*** (*Не в лес возят дрова, а из лесу*), ***в — с*** (*в гору — с горы ехать*);

о вхождении данного предлога в «**функциональную пару**» ***в — от*** (*в двух шагах от дома*);

о **дублировании предлогом приставки** управляющего глагола: ***ввести в дом, войти во двор;***

о **деривационных возможностях предлога**, а именно о его вхождении в состав многих составных предлогов; даётся список из 62 вторичных предлогов, непосредственно (*в адрес, в виде, в зависимости от* и мн. др.) или опосредованно (*вблизи от, вслед за* и т. п.) образованных с участием предлога ***в*** [Цыганенко 2006: 75].

Самая пространная зона данной словарной статьи посвящена **функционально-семантическим характеристикам** предлога ***в***. Сказано, что предлог является многозначным, вместе с существительным он может выражать объектные, определительные, обстоятельственные, а также модальные отношения. Грамматическая семантика конструкций данного предлога с именными формами винительного падежа детально рассматривается на с. 76–97 словаря Г.П. Цыганенко, а сочетаниям этого предлога с субстантивными формами предложного падежа посвящены с. 98–112.

Словарь Г. П. Цыганенко информационно весьма богат, и он мог бы, безусловно, рассматриваться в качестве прототипа для более развёрнутого сопоставительного словаря славянских предлогов (например, в восточнославянских языках или даже во всех славянских языках). Но это, по сравнению со словарями предлогов, создававшимися в рамках Международного проекта, конечно, словарь совсем другого типа, с иными целями и соответствующим метаязыком[4], даже с иным способом

[3] Здесь и ниже полужирным шрифтом нами выделяются буквально «рассыпанные» по разным словарям существенные характеристики предлогов, которые непременно следовало собрать воедино при формировании в словаре предлогов лексикографических портретов данных служебных слов.

[4] В частности, с ориентацией словаря не исключительно на филологическую, а на максимально широкую аудиторию (что само по себе очень хорошо во многих отношениях) связано несвойственное для научного дискурса дублирование в словаре названий падежей, сочетающихся с предлогами, «школьными» вопросами: «В.п.: кто, что, куда; П.п.: в ком, чём, где» [Цыганенко 2006: 75]. Но всем с детства хорошо знакомая методика разграничения падежей по вопросам может давать серьёзные сбои. Так, в «Большом толковом словаре» [БТС 1998: 108–109], в отличие от всех авторитетных толковых словарей русского языка последних десятилетий, при характеристике сочетаемости предлогов с падежными формами общепринятые названия падежей вообще не используются.

представления словника. Поэтому не все зоны словарной статьи лексикографического труда сопоставительного типа могут быть представлены, например, в словаре предлогов русского языка. Так, в русской части словаря Г.П. Цыганенко нередко содержится информация, очень полезная в сопоставительном плане, но явно избыточная с точки зрения составителей словаря русских предлогов (например, сведения об отличиях сопоставляемых предлогов двух языков с точки зрения их сочетаемости с падежными формами или же о несовпадении формального варьирования предлогов в близкородственных языках). Однако многие решения этого словаря были в той или иной мере использованы и в рамках Международного проекта.

Отсутствие специализированных словарей русских предлогов частично компенсировалось наличием дополняющих друг друга перечней (реестров) служебных слов данного грамматического класса. Одни из таких перечней никогда не публиковались, были предназначены «для внутреннего пользования» тем или иным научным коллективом или отдельными лингвистами в исследовательских целях (см. о них подробнее: [Клобуков 2002: 6–11; Всеволодова и др. 2003: 58, прим. 8]). Другие перечни были опубликованы и стали заметными явлениями в истории изучения грамматики русского предлога. Ценность представлял сам **лексический состав перечней**, где каждая из представленных в них единиц могла стать заголовочным словом словарной статьи будущего словаря. Кроме того, в перечнях давалась и дополнительная информация, важная с точки зрения лексикографии предлога.

Прежде всего, следует указать соответствующую часть предметного указателя к академической грамматике ([Русская грамматика 1980, II: 671–675]). Указатель ценен конкретными отсылками к параграфам, содержащим детальную характеристику всех установленных авторами грамматики возможностей **функционирования в речи** каждого из 210 предлогов, описанных в Грамматике.

Не менее важной представляется также публикация сводных таблиц русской служебной лексики [Богданов, Рыжова 1997]; здесь в «Перечне предлогов и их эквивалентов и источников их фиксации» названо 358 единиц. Таблицы составлялись на основе сплошной выборки материала из ряда важных источников, в частности «Обратного словаря» [Обр. 1974]. Из него была заимствована информация о **фиксации предлогов в авторитетных толковых словарях** русского языка [БАС, МАС, Уш., Ож.]), подтверждающей реальность существования того или иного предлога в языке. При этом учитывались данные академической грамматики 1980, «Грамматического словаря» [Зализняк 1977] (по изданию 1987 г.) и словарные материалы [Леденёв 1966; Рогожникова 1983; 1991]. В числе указанных выше сводных таблиц представлена также таблица «Функциональная омонимия предлогов и их эквивалентов, зафиксированная в источниках», отражающая **полифункциональность** ряда русских предлогов.

Винительный падеж обозначен здесь биномом кого-что, а предложный — ком-чём. В итоге создаётся иллюзия, что вопросный комплекс ком-чём может служить основанием для семантического объединения таких, например, предложно-падежных конструкций, как в реке (купаться) и в нём (зреет художник) — по БТС это 1-е значение предлога в (во): «Указывает на место, пространство, вместилище, среду, сферу деятельности и т. п., в пределах или внутри которых находится кто, что-л., происходит что-л.» [Там же: 108]. В современной семантико-синтаксической литературе (см., в частности, [Золотова 1988: 295–304]) в конструкциях указанного типа выделяются совершенно разные значения — соответственно локативное (в реке) и субъектное (в нём [зреет художник] — ср. Он художник / Он становится художником).

Трудно переоценить научную значимость этого реестра. Но путь от самого полного информативно насыщенного перечня предлогов до разработки словаря, где представлены комплексные лексикографические портреты каждого из предлогов, очень непрост. И история создания собственно словарей русских предлогов началась уже после Конференции 2003 (см. словари [Лепнев 2009; 2010; Всеволодова и др. 2018]).

Разумеется, нельзя сказать, что до этого русские предлоги не становились объектом лексикографического описания. Практически во всех типах русских лингвистических словарей (грамматических, толковых, учебных и др.) находилось место для словарных статей, посвящённых предлогам (см. подробнее: [Klobukova, Vinogradova 2022]. Но информация о предлогах, подаваемая по алфавиту в общем массиве следования статей, буквально «тонула» в обилии информации о других частях речи и была порой весьма лаконична. Становится понятным, почему на рубеже веков назревала потребность составления словаря русских предлогов — тех слов, без которых невозможна падежная (а точнее — предложно-падежная) грамматика языка[5].

Создаваемые славянскими языковедами словари предлогов были одним из основных объектов обсуждения на Конференции 2003. С какими наработками о принципах сопоставления словарной статьи, отражающей интегральную характеристику предлога, выходили на это обсуждение российские участники Международного проекта? И какую «подсказку» на этот счёт они могли получить в словарях того времени?

Априори на роль таких «советчиков» подходили прежде всего грамматические словари, которые описывают «грамматические свойства лексических единиц языка» [Крылов URL]. Действительно, словарь, представляющий одну из служебных частей речи, должен быть включён в класс лексикографических изданий именно данного направления. Как языковой «портрет» предлога был представлен в русских грамматических словарях?

В самом авторитетном из них — в «Грамматическом словаре» А.А. Зализняка — словарная статья, посвящённая широкоупотребительному предлогу ***в***, состоит из двух слов: «**в** предл.» [Зализняк 1977: 228]. Следовательно, лексикографический портрет данного предлога представлен в словаре в самом общем виде, так как указана только наиболее важная грамматическая характеристика данного слова: **часть речи**. Благодаря этой информации предлог ***в*** отграничивается от слов всех других грамматических классов слов. Поэтому в словаре [Зализняк 1977], содержащем около 100 000 слов разных частей речи, она совершенно необходима. Но нужна ли помета «предлог» составителям словаря предлогов? Казалось бы, она в таком словаре явно избыточна. На самом деле всё гораздо сложнее. При функциональном подходе к служебным словам, принятом на вооружение участниками научного Проекта «Славянские предлоги», словарь непременно должен включать не только предлоги в их традиционном понимании, но и слова других частей, выполняющие в определённых условиях функции предлога. А это значит, что при указанном подходе словарь единиц функционального поля предлогов может (и даже должен!) включать слова или функционально целостные комбинации слов, имеющие не помету «предлог», а другие частеречные пометы.

[5] И зарубежная лингвистика успешно работала тогда в данном направлении. См., в частности: [Klégr 2002; Hoffmann 2007].

Остановимся еще на двух особенностях презентации предлогов в [Зализняк 1977].

1. В данном словаре фактически указан, без отсылки к предлогу ***в***, ещё один предлог — ***во,*** с более богатой, по сравнению с предлогом ***в***, лексикографической характеристикой, обогащённой **акцентуационной зоной**: «**во** (нормально без удар.) предл.» [Зализняк 1977: 508]. Признание служебного сегмента ***во*** отдельной лексической единицей имеет место и в Орфоэпическом словаре [Аванесов и др. 1983], ср. даваемые здесь две самостоятельные словарные статьи, одна посвящена предлогу ***в***, а вторая — ***во:*** «**во**[1], *предлог* Δ Произносится без удар. ◊ во́ поле, во́ сто. См. поле, сто» [Аванесов и др. 1973: 73]. Эта статья даёт дополнительную информацию о предлоге ***во***. Помимо указания на часть речи, она не только характеризует произношение (акцентуацию) предлога, но и даёт отсылки к словарным статьям конкретных существительных, имеющих акцентуационные особенности в сочетании с данным предлогом. Кроме того, благодаря надстрочному цифровому индексу здесь добавляется функционально важное указание на то, что предлог ***во***[1] омонимичен другим частям речи. Каким — в этой статье не сказано; это становится ясно только из следующей по порядку статьи: «**во**[2], *частица; межд.*» [Там же].

2. Попутно заметим, что в академическом орфографическом словаре [Лопатин и др. 2000] мы находим также две словарные статьи, в которых обсуждаются свойства структурных элементов ***в*** и ***во***. Но они посвящены не разным, а одному предлогу ***в/во***, характеризующемуся вариативностью экспонента, ср.: «**в** и **во**, *предлог*» [Там же: 93] и «**во**[1] и **в**, *предлог*» [Там же: 123]. В обеих статьях, кроме указания на часть речи, даётся — уже в самом графическом оформлении леммы — информация по профилю словаря: о написании вариантов одного и того же предлога). Отличие этих двух статей — не только в строении их лемм, но и в дополнительной информации, даваемой во второй статье: в ней этот словарь, как и [Аванесов и др. 1983], акцентирует внимание на грамматической омонимии варианта ***во*** (***во***[1]) с частицей и междометием ***во***[2] [Там же].

Возникает вопрос (важный прежде всего для составителей словаря русских предлогов): в русском языке в наличии всё-таки один предлог ***в/во***, как обычно утверждалось в грамматической литературе, см. [Русская грамматика 1980, I: 607], или два разных: ***в*** и ***во***, как показано в [Зализняк 1977] и [Аванесов и др. 1983]? Признание наличия двух предлогов практически ничего не значит для орфоэпии и орфографии, но должно было бы иметь очень важные последствия для грамматики, конкретно для теории русского падежа. Дело в том, что в русском языке простых непроизводных предлогов очень мало (по данным академической грамматики, всего 23 [Русская грамматика 1980, I: 607]). Поэтому открытие ещё хотя бы одного нового подобного предлога — всегда событие[6]. Но с признанием соотношения ***в — во*** в качестве пары отдельных предлогов нельзя было бы не принять во внимание аналогичные пары: *без — безо; из — изо; к — ко; над — надо; от — ото; под — подо; с — со,* а также *через — чрез* и более сложные соотношения: *о — об — обо; перед — передо — пред — предо...* Однако дальнейшее обсуждение этого вопроса увело бы нас далеко от темы нашей статьи.

[6] Таким событием в науке о русской грамматике стало, например, отнесение в [Зализняк 1977] неизменяемого заимствования а-ля к числу предлогов, вошедших в русский язык. Это перечеркнуло традиционные представления о номинативе как падеже, который никогда не употребляется в сочетаниях с предлогами.

Для теории и практики описания системы предлогов в рамках Международного проекта было важно, что при составлении словарных статей для единиц данного класса могут обнаруживаться не только однозначные зоны (например, сочетаемость / несочетаемость с определёнными падежными формами, наличие / отсутствие грамматических омонимов и т. п.), но и зоны проблемные. Одна из них связана с выбором между вариантностью одного и того же предлога и наличием двух или более предлогов общего происхождения с одной и той же грамматической семантикой.

В Толковом словаре служебных частей речи [Ефремова 2001], который по отбору лексем для словника также должен быть отнесён к классу грамматических словарей, словарная статья «**В** и **ВО**[1]» содержит частеречную характеристику этого слова и указание на его сочетаемость с винительным и предложным падежами. Основное содержание статьи составляет подробное перечисление тех синтаксических значений, в выражении которых участвует данный предлог, вступая в сочетания: 1) с обоими указанными падежами (разграничено 7 значений); 2) с винительным падежом (11 значений); 3) с предложным падежом (5 значений) [Там же: 79]. К сожалению, в словаре отсутствуют какие бы то ни было иллюстративные примеры значений предлога, что практически обесценивает предлагаемую в словаре развёрнутую классификацию значений.

В словаре Т.Ф. Ефремовой есть также отдельная статья «**ВО**[1] *предлог с вин. и предл. пад. См.*: **в**» [Там же: 102]. Она сопровождается двумя статьями для грамматических омонимов предлога — разговорно-сниженных междометий: **ВО**[2] (возглас, выражающий высокую оценку, восхищение) и **ВО**[3] (возглас, выражающий согласие или подтверждающий правильность сказанного) [Там же]. Правда, ещё один омоним предлога ***во*** — частица — в данном словаре не фиксируется (ср. в [Лопатин 2000: 123]: ***во́*** *какóй большóй*).

Принципиально иной подход к презентации значений, в выражении которых участвует предлог, был реализован в Словаре служебных слов [Морковкин и др. 1997]. Словарь был создан коллективом лексикографов, специалистов в области преподавания русского языка как иностранного. Словарная статья предлога ***в(во)*** занимает шесть страниц печатного текста (с. 40–45). Лексикографический портрет предлога включает сведения о **фонетических и фонологических характеристиках** обоих вариантов предлога (и об акцентуации варианта ***во***), детальную **фонетическую и стилистическую характеристику позиционного распределения вариантов**. Основная часть статьи предлагает развёрнутую картину их использования при выражении **грамматических значений** в рамках конструкций с винительным и предложным падежами (даются все необходимые речевые иллюстрации). Завершается статья обширным, на полстраницы, освещением **деривационных** возможностей предлога — списком образованных от него производных предлогов типа *в адрес, в виде* и т. п. (с внутренней отсылкой к словарным статьям, посвящённым этим дериватам), а также перечнями мотивированных данным предлогом союзов, наречий, вводных слов и слов категории состояния. А в словарной статье предлогов, производных от предлога ***в*** (например, ***в адрес*** [Там же: 45–46]), даётся **стилистическая** помета и отсылка к производящей базе предлога (правда, без указания способа словообразования). В целом словарь отличается многогранностью лексикографической

характеристики представленных в нём предлогов. В описании предлога ***в/во*** здесь недостаёт для полноты картины, пожалуй, указания на непроизводность и на стилистическую нейтральность исходного варианта ***в***.

Современное интегральное лексикографическое представление предлога не может считаться завершённым без углублённого анализа его **функционирования**. Мощным стимулом к созданию словаря русских предлогов явилась публикация «Синтаксического словаря» [Золотова 1988], посвящённого лексикографическому представлению функционирования в русской речи «первоэлементов» синтаксического строя — синтаксем, в терминологии Г.А. Золотовой [Золотова 1982: 3, 48–83][7].

Показательно, что в данном словаре представлены прежде всего субстантивные синтаксемы в широком смысле (включая и синтаксемы с использованием предметных местоимений типа *он, нечто* и т. п.). Синтаксемы с подобным морфологическим наполнением характеризуются на 325 страницах основного текста словаря (с. 22–345) и в ряде приложений. Нужно ли напоминать, что как раз при формировании субстантивных синтаксем активно используется предлог! Попутно заметим, что беглому обзору иных, не субстантивных, формально-грамматических типов синтаксем (адъективных, глагольных и адвербиальных) в данном словаре отведено лишь 5 страниц печатного пространства [Золотова 1988: 346–350].

[7] Синтаксема — это «минимальная, далее неделимая семантико-синтаксическая единица русского языка, выступающая одновременно как носитель элементарного смысла и как конструктивный компонент более сложных синтаксических построений, характеризуемая, следовательно, определённым набором синтаксических функций» [Золотова 1988: 4].

Ещё более важно с точки зрения изучения предлогов, что среди субстантивных (в указанном широком смысле) синтаксем подавляющее большинство базируется не на беспредложных падежных формах типа (*освещён*) ***электричеством***, (*вижу*) ***вас***, а на предложно-падежных конструкциях (***при электричестве, при вас*** и т. п.). Вновь показательна статистика: «беспредложным» субстантивным синтаксемам в словаре отведено лишь 56 страниц текста, а синтаксемам, в основе которых предложно-падежные конструкции, — практически в 5 раз больше: 269 страниц.

Новаторство рассматриваемого словаря выражается не только в общем **функциональном подходе к материалу**, но и в необычном для словарей порядке подачи словарных статей. Они даются в словаре не в алфавитном порядке, а включаются в многоуровневую классификационную схему именных синтаксем.

На первом уровне классификации синтаксемы группируются в блоки по падежным формам; таких блоков выделено шесть, по количеству традиционно разграничиваемых в современном русском языке падежей. Падежи перечисляются в словаре в привычном порядке — от именительного падежа до предложного.

На втором уровне классификации именных синтаксем (в рамках падежного блока) выделяются, как правило, две группы синтаксем: «Без предлога» и «С предлогом...». Исключение составляют именительный и предложный падежи — первый трактуется как не сочетающийся с предлогами, а второй никогда не функционирует без предлога.

Синтаксемы интересующей нас второй группы — с предлогами — принадлежат третьему уровню классификации. Они перечисляются по алфавиту пред-

логов, сочетающихся с тем или иным падежом. Этот перечень и отражает реальное количество словарных статей, посвящённых предложно-падежным синтаксемам в рамках каждого из падежных блоков.

Словарная статья в словаре внешне выглядит совсем иначе по сравнению с тем, к чему привыкли пользователи традиционных словарей. Так, лемма статьи, посвящённой синтаксемам, строящимся по схеме *В + в.п.,* выглядит так: **С ПРЕДЛОГОМ *В***, без каких-либо помет. Материал статьи чётко распределён по тематическим зонам с учётом:

характера **функций**, выполняемых синтаксемами данного структурного типа (по этому признаку разграничены синтаксемы свободные, обусловленные и связанные);

выражаемых синтаксемами **значений** (агенс, адресат, директив и т. п.);

конкретных грамматических **позиций**, в которых реализуются определенные функционально-семантические характеристики той или иной синтаксемы.

Так, синтаксема ***В Сибирь*** в позиции заголовка, имеющая значение директива (‘направление действия, движения в пределы названного синтаксемой объекта’), является по характеру синтаксической функции свободной [Там же: 159]. Две синтаксемы *Ни **в мать**, ни **в отца*** той же формальной структуры и в той же позиции заголовка передают иное значение — ‘квалификации генетического подобия’; при этом функция синтаксем здесь обусловленная (указанное значение реализуется только с опорой на ограниченный круг имен, называющих старших родственников) [Там же: 167]. Наконец, синтаксема с той же формальной структурой (*В + в.п.*) в контекстах с глаголами *верить, веровать* и их префиксальными производными (*он **в них** поверил; веровал **в** своё **право** писать* и т. п.) употребляется в связанной функции и выражает объектно-делиберативное значение [Там же: 179].

С учётом всего вышеизложенного можно с уверенностью утверждать, что «Синтаксический словарь» Г.А. Золотовой навсегда останется в истории русского языкознания, потому что в нём впервые предложен успешный опыт лексикографии «первоэлементов» структуры предложения — синтаксем, которые ранее не становились объектом развёрнутого лексикографического представления. Конечно, этот словарь не задумывался автором как словарь предлогов[8]. Но на рубеже веков, когда назрела потребность в создании словарей славянских предлогов[9], словарь Г.А. Золотовой стал поистине настольной книгой для тех, кто работал в области лексикографии русского и славянского предлога [Всеволодова 2000; 2022; Всеволодова

[8] В словаре нет, например, отдельной словарной статьи, посвящённой предлогу в. Информация о нём содержится в разных статьях, посвящённых характеристике двух падежей и отделённых друг от друга десятками страниц текста. Сначала об этом предлоге говорится в блоке статей «Винительный падеж» [Золотова 1988: 159–179]), а затем — в блоке «Предложный падеж» [Там же: 296–323]). Ясно, что при такой подаче материала, где первичен падеж, словарь даёт лексикографическое представление функционирования, совокупности позиций и набора значений не предлогов, а падежных форм, являющихся основой субстантивных синтаксем с тем или иным предлогом.

[9] Стремление зафиксировать в словаре только предлоги (и их функциональные эквиваленты) вполне соответствовало новому подходу в лексикографии, которая на рубеже веков отошла от алфавитного (прямого или обратного) принципа подачи материла разных частей речи и начала фиксировать и служебные, и полнознаменательные слова по частеречному принципу. Словари, фиксирующие отдельные русские классы служебных слов, были перечислены нами в статье [Клобукова, Виноградова 2024]. Указанная тенденция в лексикографии иллюстрируется и такими идеографическими словарями русского языка, как [Шведова и др. 1999–2007; Бабенко и др. 2005; 2007].

и др. 2003; 2014; 2018; Цыганенко 2006; Загнитко и др. 2007; Конюшкевич 2008–2010; Лепнев 2009; 2010; Lachur 2019–2022 и др.].

Уже представленный выше краткий обзор строения словарных статей, посвящённых в ряде словарей разного типа (прежде всего — грамматических) конца XX — начала XXI вв. одному только предлогу ***в***, позволяет сделать вывод о том, что русской лексикографией к рубежу веков были получены ценные научные результаты, которые могли быть обобщены, уточнены и дополнены при составлении словаря русских предлогов и их эквивалентов, а также аналогичных словарей других славянских языков. Именно этим задачам были посвящены научные доклады участников Конференции 2023, целью которой стало формирование программы коллективных действий в обозначенном направлении.

Детальной презентации концепции, лежавшей в основе данной программы, а также осмыслению роли коллектива авторов под руководством проф. М.В. Всеволодовой в её проектировании мы предполагаем посвятить третью — завершающую — часть нашей статьи.

Литература

1. Аванесов и др. 1983 — Борунова С.Н., Воронцова В.Л., Еськова Н.А. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / Под ред. Р.И. Аванесова. М.: Русский язык, 1983. 704 с.
2. Апресян Ю.Д. Новый объяснительный словарь синонимов: концепция и типы информации // Ю.Д. Апресян и др. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Проспект. М.: Русские словари, 1995. С. 7–118.
3. Апресян Ю.Д. Основания системной лексикографии // Языковая картина мира и системная лексикография. М.: Языки славянских культур, 2006. С. 33–162.
4. Апресян и др. 1997–2003 — Апресян Ю.Д., Апресян В.Ю., Богуславская О.Ю., Крылова Т.В., Левонтина И.Б., Урысон Е.В. и др. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / Под общим руководством академика Ю.Д. Апресяна. М.: Языки славянской культуры / Первый выпуск: 1997, 552 с.; Второй выпуск: 2000, 488 с.; Третий выпуск: 2003, 627 с.
5. Бабенко и др. 2005 — Большой толковый словарь русских существительных / под общей редакцией Л.Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС-КНИГА, 2005. 864 с.
6. Бабенко и др. 2007 — Большой толковый словарь русских глаголов / под общей редакцией Л.Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС-КНИГА, 2007. 576 с.
7. Бархударова и др. 2024 — Бархударова Е.Л., Дементьева О.Ю., Зубова О.В., Клобукова Л.П., Панков Ф.И., Чаплыгина Т.Е., Чижова Л.А. Научное наследие М.В. Всеволодовой и актуальные проблемы лингводидактики, функционально-коммуникативного и сопоставительно-типологического изучения русского языка // Профессорский журнал. Серия: русский язык и литература. 2024. № 1. С. 52–56.
8. БАС — Словарь современного русского литературного языка. Том 1. М.: Изд-во АН СССР, 1950. 768 с.
9. Богданов С.И. Морфология неполнознаменательных слов в современном русском языке. СПб: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1997. 138 с.
10. Богданов С.И, Рыжова Ю.В. Русская служебная лексика. Сводные таблицы. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1997. 168 с.
11. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Л.: Наука, 1983. 208 с.

12. БТС 1998 — Большой толковый словарь / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1536 с.
13. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). Москва: Высшая школа, 1972. 613 с.
14. Всеволодова М.В. Способы выражения временных отношений. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. 283 с.
15. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. 501 с.
16. Всеволодова М.В. Лексика и грамматика, или лексика в грамматике // Профессорский журнал. Серия: русский язык и литература. 2020. № 1. С. 7–15.
17. Всеволодова и др. 2003 — Всеволодова М.В., Клобуков Е.В., Кукушкина О.В., Поликарпов А.А. К основаниям функционально-коммуникативной грамматики русского предлога // Вестник Моск. ун-та. Серия 9. Филология. 2003. № 3. С. 17–59.
18. Всеволодова и др. 2014 — Всеволодова М.В., Кукушкина О.В., Поликарпов А.А. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. Книга 1: Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц. М.: URSS, 2014. 304 с.
19. Всеволодова и др. 2018 — Всеволодова М.В., Виноградова Е.Н., Чаплыгина Т.Е. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. Книга 2: Реестр русских предложных единиц: А — В (объективная грамматика) / Под общ. ред. М.В. Всеволодовой. М.: URSS, 2018. 800 с.
20. Всеволодова М.В., Владимирский Е.Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. М.: Русский язык, 1982. 262 с.
21. Всеволодова М.В., Ященко Т.А. Причинно-следственные отношения в современном русском языке. М.: Русский язык, 1988. 207 с.
22. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь служебных частей речи русского языка. М.: Русский язык. 2001. 863 с.
23. Загнитко и др. — Загнітко А.П., Данилюк І.Г., Ситар Г.В., Щукіна І.А. Словник українських прийменників. Сучасна українська мова. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2007. 415 с.
24. Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. М.: Русский язык, 1977. 879 с.
25. Зализняк А.А. «Русское именное словоизменение» с приложением избранных работ по современному русскому языку и общему языкознанию. М.: Языки славянской культуры, 2002. 752 с.
26. Засорина и др. 1977 — Частотный словарь русского языка / Сост. В.А. Аграев, В.В. Бородин, Л.Н. Засорина и др.; под ред. Л.Н. Засориной. М.: Русский язык, 1977. 935 с.
27. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. 368 с.
28. Золотова Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М.: Наука, 1988. 440 с.
29. Золотова и др. 1998 — Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. 528 с.
30. Клобуков Е.В. Переходные процессы в образовании служебных частей речи (предлоги как продуктивный класс лексем) // Вопросы функциональной грам-

матики /Сб. научн. трудов. Т. 4. Гродно: Гродн. гос. ун-т им. Янки Купалы: 2002. С. 3–13.
31. Клобукова Л.П., Виноградова Е.Н. 20 лет спустя: к эволюции изучения и описания системы современных русских предлогов (методологические уроки одной научной дискуссии). Статья 1 // Профессорский журнал. Серия: русский язык и литература. 2024. № 2. С. 2–12.
32. Конюшкевич 2008–2010 — Канюшкевіч М.І. Беларускія прыназоўнікі и іх аналагі. Граматыка рэальнага ўжывання. Матэрыялы да слоўніка. У 3 частках. Гродна: ГрДУ, ч. 1: Дыяпазон А–Л, 2008. 492 с.; ч. 2: Дыяпазон М–П, 2010. 619 с.; ч. 3: Дыяпазон Р–Я, 2010. 535 с.
33. Конюшкевич М.И. «Толково-сопоставительный словарь русских и украинских предлогов» Г.П. Цыганенко в ряду лексикографических описаний // Новые горизонты русистики. 2019. № 7. С. 29–35.
34. Конюшкевич М.И. Моделирование как способ инвентаризации скреп русского языка // Профессорский журнал. Серия: русский язык и литература. 2023. № 1 (13). С. 8–21.
35. Крылов С.А. Грамматические словари // Большая российская энциклопедия 2004–2017 / Электронная версия. URL: https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2375849 (дата доступа 21.09.2024).
36. Леденев Ю.И. Материалы для словаря неполнозначных слов и их омонимов. Вопросы изучения неполнозначных слов. Ставрополь: Изд-во Ставроп. пед. ин-та, 1966.
37. Лепнев М.Г. Словарь непроизводных предлогов современного русского языка. СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия», 2009. 176 с.
38. Лепнев М.Г. Русские производные предлоги. Проблемы семантики. Словарные материалы. СПб.: ИП «Ефименко Д.Л.», 2010. 313 с.
39. Лопатин и др. 2000 — Русский орфографический словарь / Отв. редактор В.В. Лопатин. М.: Азбуковник, 2000. 1280 с.
40. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка на материалах Национального корпуса русского языка. Москва: Азбуковник, 2009. 1087 с.
41. МАС — Словарь русского языка в четырёх томах. Изд. 2-е / Гл. ред. А.П. Евгеньева. Т. I. М.: Русский язык, 1981. 698 с.
42. Морковкин В.В., Луцкая Н.М., Богачева Г.Ф. и др. Словарь структурных слов русского языка / Под ред. В.В. Морковкина. М.: Лазурь, 1997. 422 с.
43. Обр. 1974 — Обратный словарь русского языка. М.: Советская энциклопедия, 1974. 944 с.
44. Ож. — Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / С.И. Ожегов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1984. 797 с.
45. Рогожникова Р.П. Словарь сочетаний, эквивалентных слову: наречные, служебные, модальные единства. М.: Русский язык, 1983. 144 с.
46. Рогожникова Р.П. Словарь эквивалентов слова. Наречные, служебные, модальные единства. М.: Русский язык, 1991. 254 с.
47. Русская грамматика 1980 — Русская грамматика / Гл. ред. Н.Ю. Шведова / Репринтное издание. М.: Наука, 1980 / Том I. 784 с.; Том II. 712 с.
48. ТФГ 1987 — Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л.: Наука, 1997. 348 с.
49. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002. 448 с.

50. Уш. — Толковый словарь русского языка / Гл. ред. Д.Н. Ушаков. Т. 1. М.: Советская энциклопедия. 1935. 1562 стлб.
51. Цыганенко Г.П. Толково-сопоставительный словарь русских и украинских предлогов. Киев: Гос. б-ка литературы для юношества, 1996. 384 с. / 2-е изд., испр. и доп.: Алчевск: Донбасс-Медиа, 2006. 600 с.
52. Шведова и др. 1998–2007: Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под общей редакцией Н.Ю. Шведовой. М.: Азбуковник / Том I. Местоимения. Имена существительные. 1998. 800 с.; Том II. Имена существительные. 2000. 674 с. + схемы б/с; Том III. Имена существительные. 2003. 630 с. + схемы б/с; Том IV. Глагол. 922 с.
53. Hoffmann S. Grammaticalization and English complex prepositions. London: Taylor & Francis, 2007. 193 pp.
54. Klégr A. English Complex Prepositions of the Type In Spite Of and Analogous Sequences. A Study & Dictionary, Prague: Charles University, The Karolinum Press. 2002. 226 pp.
55. Klobukova L.P., Vinogradova E.N. Who are you, Mr. Russian Preposition? // XLinguae. 2002. V. 15. № 3. Pp.: 147–165.
56. Lachur Cz. Polskie przyimki wtórne i jednostki o funkcji przyimkowej w użyciu realnym. Materiały do słownika (w zestawieniu z językiem rosyjskim). Tom 1: a conto — oprócz. 425 s.; Tom 2: pamięci — w kleszczach. 410 s.; Tom 3: w klimacie — zwyczajem. 406 s.; Tom 4: Tak zwane przyimki parametryczne. 276 s. Kępa: Wydawnictwo Now.

20 Years Later: Evolution of Modern Russian Preposition Studies (Some Lessons of One Scholarly Dispute). Article 2

Lyubov P. Klobukova,
Corresponding member of The Russian Academy of Education,
Doctor hab. in Pedagogy, Honorary Professor and Head of the Department
Lomonosov Moscow State University
E-mail: klobukov@list.ru;

Ekaterina N. Vinogradova,
PhD in Philology, Associate professor
Lomonosov Moscow State University
E-mail: ekaterinavin@mail.ru

The article is devoted to an important stage of Russian grammar studies which corresponds to the period at the turn of XX-XXI centuries when lexicography started to apply methods of functional-communicative approach to dictionary entries presentation. At that time some famous linguists from different countries united to elaborate a project “Slavonic prepositions in synchrony and diachrony: morphology and syntax” which aimed to create dictionaries of prepositions and their equivalents functioning in Slavonic languages. The article discusses the principles of the project and shows the results which had been obtained by Lomonosov Moscow State University linguists (the Russian part of the project researchers) while creating “lexicographic portrait” of preposition in Russian linguistics of XX century.

Key words: functional-communicative grammar, preposition, preposition-like unit, lexicography, grammar dictionaries, structure of dictionary, structure of dictionary entry

DOI: 10.18572/2687-0339-2024-4-18-25

Эмотивные словосочетания с лексемой *глаза* в повести М. Горького «Детство»

Ольга Николаевна Григорьева,
кандидат филологических наук, доцент
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: lonogrig@mail.ru;

Цзи Жуй,
аспирант
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: m18638990018_1@163.com

Статья посвящена описанию эмотивных словосочетаний с существительным *глаза* в повести Максима Горького «Детство». Одним из характерных признаков искусства начала XX века является преобладание выражения над изображением. В литературе в наиболее яркой форме это проявилось в экспрессионизме, для которого свойственно передавать эмоциональные переживания автора, вызванные изображаемой действительностью. Черты экспрессионизма присущи и произведениям Горького. В повести выявлено 80 эмотивных словосочетаний со словом *глаза,* в которых особую роль играет метафора света и цветовые прилагательные.

Ключевые слова: эмотивность, словосочетание, метафора, цветообозначение, часть речи.

Характеристика художественного текста с точки зрения его эмотивной составляющей представляется важнейшей проблемой современной лингвистики. Подробное описание текста в данном аспекте с выделением в нем эмоциональных доминант представлено в книге В.И. Шаховского «Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка». Автор разграничивает денотативность и коннотативность эмотивной семантики, показывает различие между обозначением, выражением и описанием эмоций. «Различные эмоции, выраженные в словах и высказываниях, понятны всем говорящим на данном языке, потому что они обобщены, потому что они действительно являются формой отражения окружающего человека мира и потому что они — часть картины этого мира» [Шаховский 2009: 88].

Одним из характерных признаков искусства начала XX века становится преобладание выражения над изображением. В литературе в наиболее яркой форме это проявилось в экспрессионизме, для которого свойственно передавать в первую очередь эмоциональные переживания автора, вызванные изображаемой им действительностью. Явственные черты экспрессионизма присущи и произведениям А.М. Горького, одним из которых является повесть «Детство» (1913-1914). В этой повести «автобиографический жанр, традиционно, по своему определению, ориентированный на <...> воссоздание череды реальных событий и фактов, приобретает черты экспрессионистской драмы, насыщенной ослепительными гиперболизированными образами» [Бобылев 2016: 45].

В горьковском тексте в описании переживаний героев особую роль играют

глаза.[1] При помощи словосочетаний со словом *глаза* разных частей речи Горький отображает связь реального мира и мира внутреннего, которая проявляется в эмоциях и чувствах героев. Такие словосочетания стали предметом нашего исследования.

Всего в повести было выявлено 209 словосочетаний со словом *глаза,* из них 80 связаны с эмоциями персонажей, учтены также 4 словосочетания со словом *зрачки*. Такие фразеологические выражения, как *быть на глазах у кого-либо, говорить за глаза* и другие, не рассматривались.

Глагольные словосочетания со словом *глаза* (их в повести 48) двух типов: 1) обозначающие чувства, выражаемые глазами (*глаза сияют*), 2) обозначающие действия, направленные на глаза (*заглядывать в глаза*).

Словосочетания первого типа преобладают. Значительная часть глаголов и синонимичных им глагольных сочетаний (например, *изливать свет*) относится к лексико-семантическому полю «свет». Значение многих из них, таких как *светить, светиться, сверкать, блестеть, поблескивать, разгореться, угасать, вспыхивать светом*, имеет в своей основе метафору света и огня. Интересным в связи с этим представляется замечание Ю.Д. Апресяна: «Важный аспект концептуализации эмоций — их отношение к идее света. В целом положительные эмоции, такие как любовь, радость, счастье, восторг, концептуализируются как светлые, а отрицательные эмоции, такие как ненависть, тоска, гнев бешенство, ярость, страх, ужас, — как темные» [Апресян 1995: 372].

Примечательно, что глаза Алешиной бабушки, которой отводится в повести большое место, *светятся*. Рассмотрим примеры, из которых можно понять, какие теплые отношения у внука и бабушки, которая для него, как свет в тяжелой жизни. Писатель вспоминает о бабушке как о самом дорогом ему человеке: «...Её бескорыстная любовь к миру обогатила меня, насытив крепкой силой для трудной жизни» [Горький 1982: 4]. При описании глаз Акулины Ивановны автор использует метафору источника или проводника света:[2]

Говоря о боге, рае, ангелах, она становилась маленькой и кроткой, лицо её молодело, влажные ***глаза струили особенно теплый свет; глаза,*** *задумчиво* ***светясь,*** *ласкают меня, говоря обо всем еще понятнее, чем слова*;

Вся она — тёмная, но ***светилась изнутри — через глаза — неугасимым, весёлым и тёплым светом***;

Когда она улыбалась, её тёмные, как вишни, ***зрачки расширялись, вспыхивая невыразимо приятным светом***.

В представленных выше предложениях глаголы *струить, светиться, вспыхивать* в сочетании с существительным *свет* метафорически передают значение «выражать радость, нежность, доброту». Усиливает это настроение определение *тёплый* рядом с существительным *свет*, а во втором примере — ещё и световой контраст: *вся она —* ***тёмная****, но* ***светилась****...* **.**

Один из главных героев произведения — Василий Васильевич Каширин, дедушка Алеши. Тяжёлая жизнь сделала его жадным, упрямым и суровым человеком. Дедушка предприимчив, обладает острым умом и сообразительностью, однако его нрав слишком жесток. Словосочетания со словом *глаза* передают эмоциональное состояние деда, помогают выявить особенности его личности. Глаза сурового деда *сверкают*. Во Фразеологическом словаре читаем: *сверкать глазами* на кого. Разговорное, экспрессивное. Означает «выражать взглядом чувство

[1] К анализу привлекался Словарь автобиографической трилогии М. Горького. Вып. 2. Л., 1974.

[2] Примеры приводятся по изданию: Горький А.М. Детство. М.: Просвещение, 1982. [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/g/gorxkij_m/text_1914_detstvo.shtml

гнева, возмущения» [Фёдоров 2008]. В тексте обнаруживается именно такое значение:

И весь дрожал, обиженно и ***злобно сверкая мокрыми, в слезах, глазами***;

Цыц, потатчица! — кричал дед, ***сверкая глазами,*** *и было странно, что, маленький такой, он может кричать столь оглушительно.*

В приведенных примерах сверкающие глаза говорят об эмоциях гнева и стыда. Каширин видит, что дети выросли ленивыми, жадными, глупыми и завистливыми, у них нет благодарности и родственных чувств, они думают только о разделе семейного богатства. Кроме того, выражение *мокрые, в слезах глаза* обнаруживает глубокую обиду и разочарование героя.

Кроме сочетаний с глаголом *сверкать,* при описании дедушки автор употребляет другие глагольные конструкции — для выражения эмоций того, на кого направлен взгляд. Например, эмоции страха: *Помню, мне всегда хотелось* ***спрятаться от*** *этих* ***обжигающих глаз****. Мне казалось, что дед злой*. В представленном примере используется метафора огня, взгляд деда словно обжигал внука, поэтому маленький Алёша испытывал чувство страха и старался избегать контакта с ним.

В повести глагольные сочетания со словом *глаза* играют важную роль в передаче эмоций от героя к герою, когда между ними происходит обмен энергией:

Я любил ***смотреть в глаза*** *ей подолгу, не отрываясь, не мигая...;*

Сказки она сказывает тихо, таинственно, наклонясь к моему лицу, ***заглядывая в глаза мне расширенными зрачками, точно вливая в сердце мое силу, приподнимающую меня.***

Используя словосочетание *смотреть в глаза*, автор раскрывает доверительные отношения мальчика с бабушкой. Глядя на бабушку *подолгу, не отрываясь, не мигая*, Алеша проявляет желание найти в ней поддержку, получить тепло и ласку. Описание расширенных зрачков передает силу любви бабушки к своему внуку, ее заботу. Словно *вливая силу*, она заглядывает ему в глаза.

Глагольные сочетания со словом *глаза* показывают изменение эмоционального состояния дяди Якова, чувство непоправимого горя, когда Цыганка задавило насмерть крестом:

– Споткнулся он, — каким-то серым голосом рассказывал дядя Яков, вздрагивая и крутя головою. Он весь был серый, измятый, ***глаза у него выцвели*** *и часто мигали.*

«В ряду характеристик: *серый — измятый — выцвели* — объединяющим смыслом выступает утрата, распад, исчезновение красоты и гармонии» [Бобылев 2016: 47]. Используемый прием описания переживаний от потери близкого человека через исчезновение цвета глаз (ср. *глаза выцвели от слёз*) помогает выразить глубину скорби героя.

Эмоциональное состояние матери Алеши, вызванное внезапно принятым решением об уходе из дома, передано через описание сужения глаз: *...Лицо у неё побелело,* ***глаза жутко сузились****, она быстро стала срывать с себя кофту, юбку и, оставшись в одной рубахе, подошла к деду...*

Ю.Д. Апресян обращает внимание на эти ««симптоматические» выражения, отражающие вполне объективные изменения внешности под влиянием эмоции: *Его глаза расширились от удивления <сузились от гнева>*» [Апресян 1995: 373]. В данном контексте суженные глаза говорят также о душевном отдалении близких людей.

В повести глагольные сочетания со словом *глаза* часто сопровождаются эмотивными наречиями, такими как *сердито, обиженно, злобно, радостно, виновато* и другими. Например: *глаза сверкали сердито, обиженно и злобно сверкая глазами, глаза сухо и сердито сверкали, глаза страшно и насмешливо вытаращены, страшно вытаращила глаза, глаза жутко сузились, глаза радостно расширены, виновато мигая глазами.*

В статье В.В. Кочеткова и А.Н. Соколова отмечается, что «использование наречий со значением «высокой степени проявления эмоций» <...> характерно для идиостиля писателя [Кочетков 2015].

Например, в описании чувств бабушки:

Она тяжело поднялась на ноги, чёрная вся, в чёрном блестящем платье, ***страшно вытаращила глаза*** *и сказала негромко: — Вон, окаянные!*

При помощи наречия *страшно* передается чувство горя, связанное со смертью Цыганка.

В описании эмоционального состояния матери и ее глаз наречия также играют важную роль.

Лицо у неё тёмное, железное и слепое, ***глаза крепко закрыты****, она всё время молчит, и вся какая-то другая, новая, даже платье на ней незнакомо мне.*

В данном случае словосочетание *глаза крепко закрыты* передает отрицательную эмоцию — печаль матери оттого, что умер отец, и её мысли о дальнейшей жизни. Наречие *крепко* предполагает отказ: мать не хочет принимать тот факт, что отца уже нет. Через такое описание глаз передается тяжелое чувство матери в данный момент, выражаются ее внутренние противоречия.

Мать ходила в растоптанных валенках, кашляла, встряхивая безобразно большой живот, её серо-синие ***глаза сухо и сердито сверкали*** *и часто* ***неподвижно останавливались*** *на голых стенах, точно приклеиваясь к ним.*

Здесь наречия *сухо и сердито* в сочетании с глаголом *сверкать* выражают её досаду из-за того, что у неё нет сил что-либо поменять в своей жизни. Безысходность ситуации выражена словосочетаниями *глаза неподвижно останавливались* и *голые стены*. Эмоции матери не могут найти выхода.

Отметим также, что при описании глаз Горький довольно часто использует сравнительные обороты:

...бабушка ***щурила глаза, точно в них светом било****.*

Горький показывает невероятное напряжение бабушки, которое проявляется на ее лице, особенно в глазах. Выражение *бить светом* в прямом значении — «оказывать сильное действие на ощущения, чувства и т. п.» (МАС).

В следующем предложении описание деда дано через восприятие Алеши. Он видит деда в полумраке, и это вызывает у него неприятное чувство: *В сумраке дед странно увеличился;* ***глаза его светятся, точно у кота.***

По замечанию О.В. Шаталовой, «интерпретация взгляда осуществляется как в коммуникативном аспекте (передача разнообразной информации), так и в перцептивном (зрительное восприятие одного персонажа другим)» [Шаталова 2022: 78].

Используя зооморфный образ, сравнивая глаза деда с глазами кота, Горький показывает неприязнь Алеши: дед — словно из другого мира. Это подтверждает еще одна фраза из данного отрывка: *Иногда он долго и* ***молча разглядывал меня, округлив глаза, как будто впервые заметив****. Это было неприятно.*

Глагольные сочетания второго типа, когда глаза являются не субъектом, а объектом действия, встречаются 14 раз.

Например, *видеть сквозь глаза*: *Меня учила тихонькая, пугливая тетка Наталья, женщина с детским личиком и* ***такими прозрачными глазами,*** *что, мне казалось,* ***сквозь них можно было видеть всё*** *сзади ее головы*

Словами героев Григория и Ивана Цыганка автор подчёркивает эффективность зрительного контакта для преодоления эмоции страха:

Гляди *всем* ***прямо в глаза****; собака на тебя бросится, и ей тоже, отстанет...* (Григорий);

Ты не бойся его, он добрый; ты ***гляди прямо в глаза*** *ему, он это любит* (Иван Цыганок).

В следующем примере дается описание серого цвета неба, который воздействует на глаза, вызывая чувство уныния и тоски от однообразия жизни.

...Изо дня в день над крышами домов, над сугробами снега, посоленными копотью, висела другая крыша, ***серая****, плоская,* ***она*** *притискивала воображение и* ***ослепляла глаза*** *своим* ***тоскливым одноцветом****.*

«В русском языке *серый* ассоциируется с заурядностью и будничностью. Мы говорим *серые будни* про скучные, ничем не примечательные дни» [Григорьева 2004: 41].

В приведенном отрывке Горький использует скрытый оксюморон *серая крыша ослепляла глаза* (вместо привычного *яркий свет слепит глаза*).

Словосочетаний прилагательных со словом *глаза* в повести 70, среди них 32 выражают разные эмоции персонажей (*печальные глаза, беспокойные глаза, весёлые глаза*):

Язь всегда молчал, внимательно разглядывая всех ***печальными глазами****, молча же он показывал нам свои игрушки.*

В тексте повести при помощи описания глаз передаются не только эмоции персонажа, но и его темперамент. Так, меланхолический темперамент Язя проявляется через словосочетание *печальные глаза*.

Когда Цыганок возвращается с базара, дядя Михаил смотрит на воз *беспокойными глазами. Дядя Михаил особенно восхищался: пружинисто прыгал вокруг воза, принюхиваясь ко всему носом дятла, вкусно чмокая губами,* ***сладко жмуря беспокойные глаза****.*

С одной стороны, прилагательное *беспокойные* передает волнение дяди о провизии, которую Цыганок привёз, с другой стороны, — состояние нетерпения, желание узнать, остались ли у Цыганка деньги на алкоголь.

Тётка Наталья тихая и пугливая, потому что её часто бьёт муж. Жить в одном доме с жестоким человеком ей трудно: *Не однажды я видел под* ***пустыми глазами*** *тетки Натальи синие опухоли, на жёлтом лице её — вспухшие губы.*

Словосочетание *пустые глаза* обозначает, что в глазах человека нет энергии и надежды на жизнь, осталось только отчаяние. Близкое к этому значение имеют прилагательные *чужие* и *незнакомые* в описании глаз матери.

После смерти мужа мать Алеши вместе с новым избранником уехала из дома. А когда она возвращается и рассказывает деду, что родила ребенка и отдала его другим, они сильно ссорятся, и ей становится тяжело жить в родительском доме. Она всё более отдаляется от своего отца и семьи, смотрит на них совершенно по-другому: *она всё более хмурилась, смотрела на всех* ***чужими глазами.*** Словосочетание *чужими глазами* передает разочарование, неприязнь и отчуждение. В них нет прежней жизни, и в этом смысле они тоже *пустые*, как опустевший дом. Алеша смотрит на свою мать, но уже не узнает ее глаза, они становятся для него незнакомыми: *Она обняла меня на прощание, легко приподняв с земли, заглянула в глаза мне какими-то* ***незнакомыми глазами.*** Прилагательное *незнакомые* в описание глаз матери выражает чувства мальчика: мать, ушедшая из семьи, становится чужой для него, ему больно это осознавать.

Жизнь матери Алеши представляет собой череду страданий и несчастий. Отчим проиграл всё в карты, и он всё чаще ссорился с матерью, сын Саша был маленьким и слабым. *Сидя у окна, снова беременная, серая,* ***с безумными, замученными глазами,*** *она кормила брата Сашу и смотрела на меня, открыв рот, как рыба.* Беременность должна приносить женщине радость и счастье, а для матери Алеши — это отчаяние и мучение. Никто ей не помогает. Несчастная жизнь лишила ее всяких надежд на счастливое будущее. Эпитеты *безумными* и *замученными* отражают страдание матери.

Отчиму отказали от должности, он снова куда-то исчез, сын Саша умер.

Ей уже нечем кормить заболевшего третьего сына Николая, она сама тоже сильно заболела. *Немая, высохшая мать едва передвигала ноги, глядя на всё* ***страшными глазами***.

Словосочетание *страшными глазами* описывает эмоциональное состояние бедной женщины. Прилагательное *страшные* передает не столько внешнюю характеристику глаз матери, сколько ее отчаяние и душевные мучения.

Мать Алёши *смотрела на всё* ***холодными серыми глазами, как зимнее солнце,*** *и быстро исчезала, не оставляя воспоминаний о себе.*

Серый цвет здесь ассоциируется с серым небом, безжизненностью и холодностью. Эти черты проявляются и у самой матери: она холодна к своему ребенку. В этом тексте используется сравнение глаз с зимним солнцем. Оно усиливает понимание того, что мать не может больше жить в доме деда, в ее сердце осталась только тоска.

Мы вновь встречаемся с эпитетом *серый*, характерным для Горького. Отношение к этому цвету писатель выразил в своем эссе «О сером»: «Серый задерживает смерть отжившего, затрудняет рост живого, он-то и есть вечный враг всего, что ярко и смело...» [Горький 1905].

Другие цветообозначения также играют определенную роль в описании эмоциональной составляющей взгляда [См. Бекова 1973]. В тексте повести цвет глаз выступает как дополнительное средство при описании эмоций, он неоднократно повторяется на протяжении всего повествования как важная художественная деталь. Это *серые глаза* матери, *зеленые глаза* деда, *красные глаза* мастера.

Григорий Иванович — мастер в красильной мастерской, помощник деда Каширина, умный, добрый и жизнерадостный человек. К концу жизни он ослеп и нищенствовал. При описании глаз героя автор два раза употребил прилагательное *красный*, что может вызвать у читателя ассоциацию с кровью.

Мастер взглянул на меня из-под очков ***мутными, красными глазами*** *и грубо сказал Ивану: — Дров! Али не видишь?*

Одно стекло очков было разбито, почти половинка стекла вывалилась из ободка, и в дыру смотрел ***красный глаз, мокрый, точно рана***.

Сравнение глаз с раной является символом трагического существования Григория в старости. Тяжелая работа приводит его к чрезмерной усталости, что проявляется в глазах героя.

При описании глаз дедушки 7 раз использовано прилагательное *зелёный*, можно сказать, что зеленые глаза уже стали символом дедушки и производят глубокое впечатление на читателя. Зеленый — относительно яркий и живой цвет, он связывается с природой, жизненной силой и т.д. Зеленые глаза деда сверкают и излучают энергию и внутреннюю силу. Когда дедушка начал вспоминать свою молодость и свою тяжелую работу, *его* ***зеленые глаза*** *ярко разгорелись, и, весело ощетинившись золотым волосом, сгустив высокий свой голос, он трубил в лицо мне: Ты вот пароходом прибыл, пар тебя вез, а я в молодости сам своей силой супротив Волги баржи тянул.*

Здесь показана жизненная энергия сильного человека. Автор передает желание деда повлиять на внука, чтобы тот не боялся трудностей и страданий.

В некоторых случаях зеленый цвет может иметь негативную коннотацию: описывая зеленые глаза деда, писатель подчеркивает страх ребенка перед ним: *Я хорошо видел, что дед следит за мною умными и зоркими* ***зелёными глазами****, и боялся его.*

Особой экспрессивностью наделено метафорическое описание глаз.

Так, квартиранта Кашириных по прозвищу *Хорошее Дело* характеризует словосочетание *утонувшие глаза*:

Хорошее Дело очень удивил меня, было жалко его, — так ясно помнились его ***утонувшие глаза***.

Здесь метафора воды отражает неспособность окружающих понять Хорошее

Дело, из-за этого он стал молчаливым, спрятался от окружающих, залег на дно.

Интересно, что с восприятием этого персонажа также связан зеленый цвет:

Он дергал головою, как бы отгоняя мух, на меловом его лице розовато вспыхивала улыбка, от которой у меня сжималось сердце и ***зеленело в глазах****.*

Хорошее Дело видит всю ненависть в доме Кашириных и понимает отношение к себе, видит это и Алёша, отчего испытывает чувство грусти и душевной тяжести. Согласно Фразеологическому словарю, *в глазах зеленеет* означает «становится дурно, плохо кому-либо от внезапно наступившей слабости, усталости» [Фёдоров 2008: 86]. В данном контексте выражение *зеленело в глазах* выражает бессилие и печаль Алёши.

В приведенном ниже примере метафорический перенос основан на сравнении с металлом.

Лицо учителя *было плоское, медное, окисшее, в морщинах лежала какая-то празелень, особенно уродовали это лицо совершенно лишние на нём* ***оловянные глаза,*** *так неприятно* ***прилипавшие*** *к моему лицу, что всегда хотелось вытереть щёки ладонью.*

Отрицательная коннотация усиливается за счёт развития метафоры. Глаза учителя сравниваются с оловом. Согласно словарю *оловянный* во втором значении — перен. Тусклый, ничего не выражающий (о глазах, взгляде) [Малый академический словарь]. Следовательно, словосочетание *оловянные глаза* подчеркивает безжизненность и равнодушие учителя, передавая неприятное ощущение. Метафора *медное лицо* также приобретает отрицательную коннотацию, как и описание глаз героя. Слово *прилипавшие* реализует перцептивную метафору, переводя восприятие из поля зрительного восприятия в тактильное. Всё это передает отвращение Алёши к школе.

Лексема *глаза* является частотной в языке повести Горького, ее можно назвать текстообразующим элементом. Словосочетания со словом *глаза*, передающие эмоции, не только являются важным средством выражения авторского отношения к героям, показывают связь между различными образами, но и являются показателем индивидуального стиля писателя. В повести Горького многие атрибутивные и глагольные сочетания со словом *глаза* характеризуют как внешние, так и внутренние особенности человека, его противоречивые чувства и эмоции. При помощи метафорических конструкций автор описывает эмоциональное напряжение во взгляде персонажей. Особое место при этом занимают метафоры света и огня, передающие изменение эмоционального состояния героев, скрытые чувства и переживания. Как показывает проанализированный материал, М. Горький в повести «Детство» создает поэтичные, эмоционально-экспрессивные образы, выступает тонким психологом, способным передать чувства и эмоции посредством изображения невербального поведения героев, их выражения глаз и особенностей взгляда.

Исследование способов выражения эмоций в художественных текстах имеет большое значение для понимания русской национальной культуры.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Школа «языки русской культуры», 1995. 767 с.
2. Бекова С.В. К проблеме идеологического словаря писателя (семантико-стилистический анализ групп слов со значением цвета у А.М. Горького): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1973. 24 с.

3. Бобылев Б.Г. Изображение и выражение в повести М. Горького «Детство» // Русский язык в школе. 2016. №7. С. 45-51.
4. Горький А.М. Детство. М.: Просвещение, 1982. [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/g/gorxkij_m/text_1914_detstvo.shtml
5. Горький А.М. О сером // Жало. 1905. № 1. [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/g/gorxkij_m/text_1905_o_serom.shtml?ysclid=lqnu4rew2b643954918
6. Григорьева О.Н. Цвет и запах власти. Лексика чувственного восприятия в публицистическом и художественном текстах: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2004. 248 с.
7. Кочетков В.В. Функционирование лексики эмоций в повести А.М. Горького «Детство» / В.В. Кочетков, А.Н. Соколов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2 (часть 1) Электронный ресурс URL: https://science-education.ru/ru/article/ view?id=20681
8. Словарь автобиографической трилогии М. Горького: В 6 вып. Вып.2 / ред. Ковтун Л.С. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. 302 с.
9. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русские язык; Полиграфресурсы, 1999. (МАС)
10. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, АСТ. 2008. 878 с.
11. Шаталова О.В. Лексема глаза как текстообразующая единица в прозе Тэффи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2022. № 3. С.77-85.
12. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 209 с.

Emotive Phrases with the Eyes Lexeme in the Story by M. Gorky "Childhood"

Olga N. Grigorieva,
PhD in Philology, Associate Professor
Lomonosov Moscow State University
E-mail: lonogrig@mail.ru;

Ji Rui,
post-graduate student
Lomonosov Moscow State University
E-mail: m18638990018_1@163.com

The article is devoted to the description of emotive phrases with the noun eyes in Maxim Gorky's story "Childhood". One of the characteristic features of early 20th century art is the predominance of expression over image. In literature, this manifested itself in the most vivid form in expressionism, which tends to convey the emotional experiences of an author caused by the depicted reality. Features of expressionism are also inherent in Gorky's works. The story reveals 80 emotive phrases with the word eyes, in which the metaphor of light and color adjectives play a special role.

Key words: emotivity, phrase, metaphor, color designation, part of speech.

DOI: 10.18572/2687-0339-2024-4-26-33

Черты жанра романа воспитания в сказке А.Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино»

Янина Владимировна Мазина,
старший преподаватель
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: yaninamazina@gmail.com

В статье исследуется проблема жанрового своеобразия произведения А.Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино». Труды М. Бахтина, а также его последователей — А. Диалектовой, Е. Краснощёковой, В. Пашигорева и др. — стали важной теоретической базой исследования произведения Толстого как романа воспитания, в котором можно отметить моноцентричность повествования, стадиальность развития характера главного героя, обозначить общую педагогическую идею, характерную для всего романа-сказки, при этом очертить сложную систему института менторства. Исследование взаимодействий главного героя с другими персонажами позволили определить своеобразие межличностных отношений героев, факторы взросления Буратино и степень их влияния на становление личности данного персонажа, а также раскрыть особенности взаимодействия индивида и социума. Актуализированы проблемы наставничества и лженаставничества, истинного и ложного пути героя во взрослую жизнь и т. д.

Ключевые слова: Буратино, роман воспитания, роман-сказка, наставничество, лженаставничество.

Роман можно отнести к одному из наиболее востребованных жанров русской литературы. В первой половине XIX в. В.Г. Белинский определял роман как «изображение чувств, страстей и событий частной и внутренней жизни людей» [Белинский 1955: 122]. Развитие романного жанра в XIX в. способствовало началу его исследования литературоведческой наукой. К изучению жанровой специфики романа обращались многие специалисты как XIX, так и XX вв. Так, В.В. Кожинов настаивает на том, что роман создает «“подобие” жизни, такие словно самостоятельно живущие, развивающиеся, переживающие человеческие образы, которые дают нам глубокое, целостное и как бы неисчерпаемое художественное освоение человека и мира» [Кожинов 1963: 436]. Несмотря на то, что каждое поколение писателей вносит в структуру рассматриваемого жанра свою специфику, созвучную его времени и реалиям, роман всё же имеет характерные специфические признаки, а изменения и модификации этого многоаспектного и широко распространённого жанра являются предметом пристального изучения и наблюдения исследователей разных лет, среди которых, прежде всего, М.М. Бахтин [Бахтин 1975], а также Г. Лукач [Лукач 1994: 19-78], Н.Т. Рымарь [Рымарь 1989] и др. Специфике жанра, особенностям его генезиса и эволюции посвящено немало научных трудов, а философская и художественная природа романа остаются актуальными аспектами для изучения.

Значимость романа как важной жанровой единицы в определенный период развития литературы утверждали многие

исследователи, в частности, Г.Н. Поспелов, который называет роман «крупнейшим и значительнейшим жанром среди целой группы родственных ему жанров, которую вследствие всего этого можно было бы назвать романической группой» [Поспелов 1978: 259–260]. Он же выявляет различные жанровые разновидности романа по принципам характерологии, сюжетостроения и т. д. В то же время ученый резко полемизирует с В. Днепровым, предлагавшим видеть в романе особый род литературы: «...предложение В. Днепрова считать роман каким-то особым, четвертым литературным родом, наряду с эпосом, лирикой и драматургией, не имеет убедительных оснований» [Там же: 259].

Во многом солидаризировалась с Поспеловым Е.Б. Скороспелова, выделяющая разные модификации романа в русской литературе XX в., который «обнаружил неисчерпаемость присущих ему возможностей» [Скороспелова 2003: 26] на общественном, философском и эстетическом уровнях.

Одним из востребованных литературой XX века жанров становится роман воспитания. В его изучение на русской почве большой вклад внес М.М. Бахтин, который выделил несколько романных разновидностей [Бахтин 1986: 199], в том числе, и «роман воспитания», о котором он говорит как об особой разновидности романного жанра [Там же: 209]. По его мнению, роман воспитания прослеживает становление личности героя в определённые периоды его взросления, именно этот жанр способствует раскрытию взаимоотношений человека с миром и принципов формирования его характера в условиях определённой социальной действительности. Таким образом, учёный видит одной из специфических черт романа воспитания «изображение мира и жизни как опыта, как школы, через которую должен пройти всякий человек» [Бахтин 1979: 201]. По сути, в романе воспитания «создается судьба человека, создается вместе с нею и он сам, его характер» [Там же: 213], что является важнейшим открытием жанра. При этом Бахтин отмечает, что, герой, пройдя этот путь, должен вынести урок, получить результат и переосмыслить свою жизнь. Последователи Бахтина стремились не только развить положения, заявленные учёным, но и откликнуться на современное состояние русской романистики. Так, А.В. Диалектова характерными чертами романа воспитания среди прочих называет доминирующее личностное начало, которое выявляет стремление героя к идеалу, движение героя-индивидуалиста к обществу [Диалектова 1972: 36–37], а Е.А. Краснощёкова и В.Н. Пашигорев обозначают моноцентричность произведения как одну из составляющих жанра романа воспитания [Краснощекова 2008: 14]. Помимо этого, исследователи относят к ключевым жанровым признакам этого явления «фазообразность, ступенчатость, поэтапность в развертывании судьбы героя» [Краснощекова 2003: 10] и «рождение и становление динамической личности» «героя-правдоискателя» [Пашигорев 2005: 31].

Среди примеров романа воспитания можно назвать произведение А.Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино» (1935), в котором автор не просто создает образ озорного, любопытного и доверчивого человечка, но и стремится показать развитие личностных качеств героя с точки зрения педагогики и провести его по пути социализации и формирования дальнейших жизненных ориентиров при участии не только друзей-сверстников, но и старших наставников. Таким образом, на протяжении всего романа-сказки читатель наблюдает поэтапное становление и развитие главного героя как яркой и сложной личности.

Начальным этапом становления характера героя можно считать его свое-

образное «рождение». Неотесанное полено в умелых руках мастера становится ожившим человечком с писклявым голоском, с самых первых минут проявившим свой озорной характер, любознательность и непоседливость. Писатель чётко расставляет акценты, встраивая сюжет о длинноносом сорванце в рамки романа воспитания. В нём старому шарманщику Карло отводится роль «молодого родителя», который, по сути, не имеет особых знаний, а оттого он не может стать для Буратино надежным проводником в неизученном, коварном и полном опасных приключений мире. Скорее, он являет образ отца, который не принимает непосредственного участия в воспитании, не дает оценку поведению своего «сына», не поучает, не упрекает, но готов помочь ему в трудную минуту. Появляясь в самом начале и в самом конце произведения, папа Карло, по сути, является воплощением безусловной любви родителя к своему чаду. Одновременно Карло остаётся сказочным персонажем, в чьем образе отчасти реализуются типы героя-отправителя, а также волшебного помощника, характерные для народной сказки [Пропп 2001: 75]. При этом роль ментора, характерная для жанра романа воспитания, перераспределяется в данном произведении между несколькими персонажами. Так, в самом начале повествования в качестве мудрого наставника выступает Сверчок, который живет в коморке папы Карло более ста лет: не являясь центральным персонажем, Сверчок, однако, несет в себе очень важную функцию наставника. Его задача — предостеречь Буратино от совершения необдуманных поступков. Именно поэтому он советует деревянному человечку «...бросить баловство, не убегать из дома и начать ходить в школу» [Толстой 1976: 15]. Сверчок придерживается классических взглядов на проблемы воспитания, соединяющих получение знаний, как правило, в школе с родительским наставничеством. Именно этим обусловлен совет оставаться дома и заняться образованием. Эти идеи планомерно развивались в дореволюционной педагогике, а в 1920–30-х гг., когда менялся процесс обучения и складывались новые подходы к образованию, такая позиция считалась несколько устаревшей. Поэтому герой, высказывающий подобные мысли, и остается в начале сказки, правда, он еще раз появится в конце произведения, чтобы засвидетельствовать изменения, произошедшие в характере Буратино.

Образовательная система 1920–30-х годов ищет новые формы образования и воспитания. Основная нагрузка уже достается не родителям и семье, а школе и ее учителям. Помимо классического обучения конкретным предметам и дисциплинам новая советская школа настаивает на внедрении в воспитательный процесс идеологических и нравственных постулатов. Взаимоотношения ребенка и родителей остаются важными, но серьезно ослабляются, что было обусловлено реалиями того времени (родители активно участвовали в производственном процессе, поэтому заниматься воспитанием и образованием детей у них практически не было возможности). В то время школьное образование постепенно становится обязательным для всех слоев населения и возрастных групп, а влияние педагога на жизнь учеников трудно было переоценить. Всё это находит оригинальное отражение в романе А. Толстого. Именно поэтому писатель представляет несколько наставников-менторов и разные системы воспитания героя.

Немаловажным фактором оказывается и то, что учеником школы вполне мог стать не 7-летний, а ребенок и другой возрастной группы, поэтому начало обучения Буратино Мальвиной не воспринимается как нечто противоестественное.

Учителем и воспитателем подрастающего поколения в силу ряда обстоятельств порой могла стать не школа

как конкретный социальный институт, а жизнь. Такие варианты были актуализированы в некоторых произведениях конца 1920-х — начала 1930-х годов, в частности, в повести А. Гайдара «Школа». И. А. Толстой проводит главного героя романа-сказки через такие оригинальные социальные институты, как улица и кукольный театр. В этом плане автор смело противопоставляет гибкость и широту изучаемого материала узости и академичности школьного обучения. Самоидентификация неопытного, но растущего ребенка требует не занудства мудрого взрослого, а творческого подхода и уроков, способствующих социализации ребенка в современном ему обществе. Писатель подчеркивает именно детский возраст героя и своеобразие этого периода взросления: «...Буратино шел всего первый день от рождения и мысли его были маленькие-маленькие, коротенькие-коротенькие...» [Толстой 1976: 15]. В силу возраста жаждущий приключений маленький озорник совсем не готов слушать советы столетней «букашки-таракашки» и отмахивается от мудрых наставлений, предпочитая поход в кукольный театр обучению в школе. Автору важно подчеркнуть не только индивидуальные черты героя, но и показать специфику его возраста, поэтому он изображает деревянного человечка обаятельным в своем любопытстве, простодушии и естественности. А. Толстой старается изобразить Буратино не бунтарём, а скорее, наивным ребенком, совершающим ошибки по неопытности, а не по злому умыслу. Его уловки, шалости и лукавство переплетаются с наивностью и доверчивостью. Продажа азбуки и покупка билета в кукольный театр — сцена, в которой отчетливо видна именно возрастная особенность Буратино — борьба любопытства с благоразумием и его дальнейшая победа. Ведь поступок Буратино продиктован природной жаждой первооткрывателя, а не упрямым желанием доказать всем свою самостоятельность в принятии решений, поскольку ребенку в ранний период формирования характера не присуща потребность обмануть взрослого ради выгоды или своими действиями доставить ему неприятности. Для юного читателя продажа азбуки может показаться вполне логичной, ибо дети часто обмениваются вещами, не принимая во внимание их материальную и духовную ценность. Для них важна сиюминутность, удовольствие от получения мгновенного результата.

Фактически Буратино уходит из дома навстречу приключениям и этим заканчивается первая стадия его развития. Он принимает первое самостоятельное решение. Он выбирает театр, а не школу. Таким образом он делает ставку и на развлечение, и на познание мира в игровой эстетически значимой форме. Продажа азбуки становится для него своеобразной точкой невозврата, поскольку он сделал выбор между классическим воспитанием-образованием и реальной жизнью. В то время как взрослый читатель, конечно, не одобрит желание ребенка променять образование на развлечение. Но кукольный театр, в который попадает главный герой, поворачивается к герою не парадно-праздничной стороной, а во многом драматичным закулисьем, не совпадающим с первоначальными представлениями Буратино о театральной жизни. Конечно, сказочная основа «Золотого ключика» корректирует происходящее, кроме того, как справедливо утверждает М. Петровский, Толстой обращается к модернистскому театру [Петровский 1986: 148–220], но символистская условность корреспондирует с реалистичностью жизни героев. Марионетки страдают от деспотичности директора кукольного театра Карабаса Барабаса, который воспитывает своих подопечных жестокими наказаниями и плёткой «в семь хвостов...» [Толстой 1976: 107].

Первое столкновение с реальностью выявляет в характере Буратино новые

черты: смелость, решительность, необходимость быстроты принятия решений. В этом плане Буратино оказывается взрослее и решительнее других марионеток, несмотря на то что его появление на свет более позднее. Он осознает несправедливость, от которой страдают театральные куклы. Толстой напрямую противопоставляет беззащитность перед грубой силой Карабаса и склонность к покорности марионеток и осознание несправедливости, и готовность к сопротивлению Буратино как важный показатель взросления последнего. В этом плане Карабас, выступающий тираном для кукол, для Буратино становится своеобразным наставником, который, показывая антипример, учит героя распознавать зло, сопротивляться ему и спасать нуждающихся в этом, при этом Карабас и сам готов выступить в некоторой степени сказочным дарителем [Пропп 2001: 45] и защитником героя, снабжая его деньгами и приобщая к тайне ключика. Таким образом, встреча с Карабасом Барабасом становится важной вехой на жизненном пути героя, благодаря которой он распознает опасность и оказывается способным принимать молниеносное решение ради спасения себя и других, а также вселяет в читателя веру в то, что в схватке с неравным соперником, во много раз превосходящем его, можно выйти победителем.

Эта стадия развития характера Буратино помогает ему приобрести бесценный опыт общения как с друзьями, так и с врагами и подводит его к процессу социализации. Герой учится выстраивать сложные отношения с окружающим миром, но самое главное — распознавать друзей и врагов. Наивность и доверчивость персонажа, характеризующие эту стадию его развития, нуждаются в существенной коррекции, что и происходит на другом этапе социализации Буратино. Открытый воспитательный посыл, идущий от сверчка или Карабаса Барабаса, сменяется ложным наставничеством лисы Алисы и кота Базилио, которые напоминают героев-антагонистов народной волшебной сказки. Эти два плута благодаря собственной харизматичности оказывают влияние на Буратино, но лишь на время. Идея спасения папы Карло от холода и голода воздействует на деревянного человечка и уводит его в сторону решения ложных задач. В то же время Буратино способен исправить собственные ошибки, прозреть в отношении лисы и кота и даже суметь перехитрить их. Помимо этого, встреча с этими героями помогает Буратино в определении собственной идентичности. Пройдя через испытания, страх и боль, он перестает быть «доверчивым дурачком» и учится отличать искренность от лести и лжи, а добро от зла. Буратино усвоен важный жизненный урок — опасность и зло могут скрываться как под личиной добродушного посыла взрослого, так и под настоящей маской, скрывающей лицо преступника. Лиса и кот становятся своего рода учителями для Буратино, но их наставничество антидидактично, поскольку Алиса и Базилио преподносят Буратино горький урок «от противного» и это, в свою очередь, способствует распознаванию ложных и истинных мотивов поведения.

Во взаимоотношениях главного героя с Мальвиной тоже прослеживается мотив лженаставничества. На роль учителя пробуется героиня, сама не самостоятельная как личность и не способная помочь Буратино в экстремальной ситуации. Она готова уйти от ответственности или переложить её на другого. Вместе с тем Мальвина в иной ситуации, более понятной и знакомой для нее, готова взять на себя роль строгой учительницы, не вполне понимая суть этой функции. Пародия на догматы педологов того времени помогла Толстому выявить несостоятельность Мальвины как учителя, который делает упор не на объяснение материала, а на второстепенные моменты — прилежное поведение ученика, по-

слушание и благоразумие. Кабинетный и умозрительный посыл Мальвины полностью противоречит характеру и темпераменту Буратино, который интуитивно сопротивляется чуждым для него требованиям. Природная любознательность и активность героя помогают ему не утратить оптимизм и преодолеть трудности. Именно поэтому он не впадает в уныние от невозможности выполнить задание Мальвины, а творчески реагирует на окружающую обстановку — залезает носом в чернильницу, ставит огромную кляксу на бумажном листе, искренне недоумевает по поводу необходимости делиться яблоком с Некто и т. д. Это плоть от плоти сама жизнь, для которой невозможны никакие замкнутость и бездействие. Поэтому единственное, что выводит Буратино из равновесия, — наказание Мальвины — пребывание в чулане. Автор же подчёркивает правоту Буратино и поражение Мальвины как наставника: задания для неподготовленного ученика слишком сложны и практически невыполнимы, а перевоспитание сводится к жёсткому наказанию, свидетельствующему о слабости педагогической программы Мальвины.

Однако лженаставничество Карабаса Барабаса, лисы Алисы и кота Базилио, а также Мальвины, становится катализатором в процессе взросления Буратино. Из безмозглой деревяшки, готовой запустить молотком в любого, кто решит её поучать, и инфантильной куклы, доверяющей всякому проходимцу, деревянный человечек, приобретая опыт, в том числе и негативный, постепенно превращается в героя, способного думать, рассуждать и анализировать, но главное — активно действовать. Он по-прежнему весьма эмоционален и скор на решения. В этом проявляются наивность и простодушие персонажа, и его недостаточная взрослость. Герой не готов мириться с несправедливостью и пытается ей противостоять, но по-детски: наказать злодеев и порадовать старого и бедного родителя. Приобретённые черты характера позволяют ему измениться, но оставить главное — природную любознательность, интерес к миру и оптимизм. Налицо явные признаки взросления: его поступки становятся более решительными, а поведение более зрелым и осмысленным, кроме того, он приобретает опыт и харизму, и готов к получению более глубоких и тайных знаний, которые может ему передать мудрый наставник, обладающий способностью научить, направить, стать проводником на жизненном пути. При этом Буратино учится извлекать уроки из негативных ситуаций, сопротивляться определённым обстоятельствам и двигаться дальше.

Встреча с мудрой черепахой Тортилой происходит в тот момент, когда жизнь Буратино «висит на волоске» и он особенно остро нуждается в поддержке. Сила наставничества Тортилы, проявляется в её великодушии по отношению к главному герою, и как чудесный помощник и даритель из народной сказки она даёт Буратино возможность реализовать свои скрытые способности при помощи волшебного предмета — золотого ключика. Наставничество старой Тортилы особенно ценно для Буратино, поскольку оно проявляется через конкретную помощь, в отличие от наставничества сверчка, который дает лишь совет по дальнейшим действиям, не предлагая конкретных инструментов. Толстой наделяет старую черепаху добротой и состраданием, которые проявляется в отношении к «безмозглому, доверчивому мальчишке» [Толстой 1976: 69]. Хотя она и называет его «доверчивым дурачком», но ни в ее словах, ни в поступках нет ни осуждения, ни назидания, ни попытки обмануть или насильственно научить чему-либо. Тортила угадывает в Буратино ту жажду жизни, свободу и любознательность, которая присуща только молодому поколению, поэтому именно ему она доверяет золотой

ключик. Наставничество Тортилы основано на предоставлении Буратино достаточно большой свободы действий, поэтому она не говорит, какую конкретно дверь должен открыть герой. За потерей памяти и солидным возрастом черепахи кроется истинное доверие к молодому поколению, способному самостоятельно решить многие проблемы. Всё это одновременно отличается от стереотипности и однозначности народной сказки и становится стимулом не просто взросления героя, но и обретения им самостоятельности и права принимать непростые решения и заниматься поисками собственного жизненного пути. Если сверчок как представитель уходящего поколения видит в Буратино только непослушного озорника и его целью становится заставить Буратино жить по нормам и правилам, установленным предшествующими поколениями, то Тортила доверяет Буратино и открывает перед ним самостоятельную жизненную дорогу, вселяя веру в себя и надежду на то, что счастье можно и нужно найти самому.

Встреча с разного рода наставниками и усвоение жизненных уроков подводит героя к главному — своеобразному сказочному перерождению героя, прошедшего множество испытаний, но черты жанра романа воспитания потребовали от автора показать новый этап взросления героя, подвести его к самостоятельному выбору действий: разрешению тайны золотого ключика и началу собственной режиссерской деятельности. При этом герою надлежит проявить обретённые лидерские качества, спасти друзей, взяв на себя ответственность за их жизни, принять их со всеми достоинствами и недостатками, а также помочь поверить в свои силы. В 20—30-е годы XX столетия растет роль личности, способной повести за собой массы. Этот феномен отражается в произведении Толстого, где автор наделяет Буратино качествами, которые помогут ему возглавить коллектив и повести его вперед. Однако автор, опираясь на социальные ориентиры 1930-х гг., не сбрасывает со счетов и роль коллектива в воспитании человека. Важным этапом взросления героя становится движение героя-индивидуалиста к обществу, так как только сообща можно одолеть врага и самореализоваться как театральной труппе.

В театре Буратино нет места кукловодам и насилию над творческой личностью, но при этом роль Буратино центральная и основополагающая — он выступает режиссером собственной судьбы и мудрым руководителем театра марионеток, их наставником.

Таким образом, писатель, используя жанровые черты романа воспитания, выявляет стадиальность развития героя, роль наставников-менторов в становлении характера Буратино (папа Карло, Сверчок, Карабас Барабас, Мальвина, Тортила и др.), демонстрируя при этом целую галерею разных типов наставников. Используя моноцентрический принцип повествования, Толстой не ограничивается прослеживанием формирования характера одного героя, но показывает взаимодействия героя и коллектива, героя и социума.

Литература

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
2. Бахтин М.М. Роман воспитания и его значение в истории реализма // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Издание второе. М.: Искусство, 1986. 445 с.

4. Белинский В.Г. Обозрение русской литературы от Державина до Пушкина. // Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. Т. 7. М., 1955. С. 99–131.
5. Диалектова А.В. Воспитательный роман в немецкой литературе эпохи Просвещения. Саранск: (Учебное пособие для филол. фак.) / М-во высш. и сред. спец. образования РСФСР. Морд. гос. ун-т им. Н.П. Огарева.-Саранск: Б.и.,1972. 38 с.
6. Кожинов В.В. Происхождение романа. М.: Советский писатель, 1963. 440 с.
7. Краснощёкова Е.А. Роман воспитания — Bildungstroman — на русской почве: Карамзин, Пушкин, Гончаров, Толстой, Достоевский. СПб: Издательство «Пушкинского фонда», 2008. 480 с.
8. Краснощёкова Е.А. И.А. Гончаров: Bildungstroman на русской почве // Гончаров И.А. Материалы международной конференции, посвященной 190-летию со дня рождения И.А. Гончарова. Ульяновск: Корпорация технологий продвижения, 2003. 375 с.
9. Лукач Г. Теория романа // Новое литературное обозрение, 1994. № 9. С. 19–78.
10. Пашигорев В.Н. Роман воспитания в немецкой литературе XVIII–XX веков. Генезис и эволюция. Автореф. дисс. докт. филол.н. М., 2005. 32 с.
11. Петровский М. Книги нашего детства М.,1986. 288 с.
12. Поспелов Г.Н. Теория литературы: Учебник для ун-тов. М.: Высшая школа, 1978. 351 с.
13. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М., 2001. 192 с.
14. Рымарь Н.Т. Введение в теорию романа. Воронеж, 1989. 156 с.
15. Скороспелова Е.Б. Русская проза XX века: от А. Белого («Петербург») до Б. Пастернака («Доктор Живаго»). М.: ТЕИС, 2003. 420 с.
16. Толстой А.Н. Золотой ключик, или Приключения Буратино. М.: Малыш, 1976. 144 с.

Genre Features of Educational Novel in A.N. Tolstoy's Fairy Tale «The Golden Key, or the Adventures of Buratino»

Yanina V. Mazina,
Senior Lecturer
Lomonosov Moscow State University
E-mail: yaninamazina@gmail.com

The article is studied the problem of genre originality of A.N. Tolstoy's work "The Golden Key, or the Adventures of Buratino". Reliance on the works of M. Bakhtin, as well as his followers such as A. Dialektova, E. Krasnoshchekova, V. Pashigorev, etc. allowed us to identify the main features of the Bildungsroman in Tolstoy's fairy tale, to show the monocentricity of the narrative, multiple stages of the protagonist's character development, to reveal the general pedagogical idea inherent the whole novel-tale, and at the same time to designate a complex system of the institution of mentorship. The study of the protagonist's interactions with other characters allowed us to determine the peculiarity of interpersonal relations between the characters, the factors of Buratino's maturation and the degree of their influence on the formation of this character's personality, as well as to identify the peculiarities of interaction between the individual and society. The problems of mentoring and false mentoring, true and false path of the hero into adulthood, etc. were actualized.

Key words: Buratino, educational novel, novel-tale, mentoring, false mentoring.

DOI: 10.18572/2687-0339-2024-4-34-45

Развитие навыков устной речи китайских учащихся в контексте этноориентированного подхода

Елена Юрьевна Николенко,
кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Email: nikolenko.e.yu@gmail.com;

Галина Владимировна Николенко,
старший преподаватель
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Email: gnikolenko@rambler.ru

В статье рассматриваются различные способы оптимизации и повышения эффективности обучения китайских учащихся русской устной речи. Приводятся примеры различных видов работы на уроке, в т ч. с использованием интерактивных информационно-коммуникационных технологий, видео и аудиоматериалов. Описываются возможные трудности, которые могут возникнуть при работе с китайскими учащимися, и способы их преодоления. Помимо этого, авторы предлагают ознакомиться с результатами экспериментов, проведенных в группах бакалавров и стажеров на факультете журналистики и филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова.

Ключевые слова этноориентированный подход, обучение устной речи, обучение РКИ, аутентичный текст, применение ИКТ.

Современная российская методика преподавания русского языка как иностранного рассматривает проблемы обучения с позиций методической концепции, ориентированной на коммуникативно направленное обучение (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов, Л.П. Клобукова, Т.В. Балыхина и многие другие). В качестве главной цели обучения мыслится формирование коммуникативной компетенции, то есть способности к общению, которая означает способность адекватно ситуации общения организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах [Азимов, Щукин 2018: 118].

Это противоречит традиционной системе обучения в странах Азии, в частности в Китае, где преподаватель активно учит, ученики пассивны. В книге китайского исследователя Цзинь Ли «Культурные основы обучения. Восток и Запад» автор особо подчёркивает созерцательный, пассивный характер процесса познания в учебных заведениях Востока, в основе которого лежат идеи конфуцианства. «Восточная традиция образования представляет иной взгляд на процесс познания. Созерцательный характер учебного поведения студента не предполагает активной интерпретации и обработки информации, а также выражения личного восприятия и оценки нового знания. Процесс познания сводится к механическому запоминанию поступающей информации. Обучение в данном случае не формирует субъективную мотивацию и не стимулирует вовлеченность в

процесс овладения новым знанием» [Норейко 2021: 53]. Таким образом, обучая китайских студентов русскому языку в российских вузах, в большинстве случаев преподаватели не только учат их иностранному языку, но и предлагают им новую образовательную модель, что, конечно, вызывает дополнительные трудности. Концепция коммуникативного интерактивного взаимодействия «преподаватель-студент» противоречит традиционной китайской модели. Поэтому существует расхождение между ожидаемым и фактическим поведением преподавателя, из-за которого китайские учащиеся могут испытывать «коммуникативную неудачу», потому что нет установленной модели коммуникативного поведения, основанной на их собственных культурных нормах [Копытько 2007: 13]. В процессе обучения китайские студенты уделяют первостепенное значение уважению при вступлении в коммуникацию «учитель-ученик». Критика точки зрения учителя, сомнение в правильности его точки зрения и отстаивание собственной позиции также неприемлемы, а это особенно затрудняет формирование, развитие и совершенствование навыков устной речи. Безусловно, применяется и модель «студент-студент», однако ее недостаточно для полноценного освоения устной коммуникации.

Материалы и методы. В традиционной китайской парадигме обучения иностранным языкам большое внимание уделяется грамматике и чтению, поэтому часто можно наблюдать, что китайские студенты хорошо переводят тексты, выполняют грамматические упражнения, отвечают на вопросы по выполненному заданию или произносят выученные тексты наизусть. Однако при таком подходе они часто сталкиваются с трудностями в процессе разговора, не могут поддержать беседу, испытывают неуверенность в общении с носителями языка. Цзинь Ли в упомянутой выше работе даже высказывает мысль о недоверии к устной речи вообще в восточной культуре [Цзинь Ли 2015: 372].

На наш взгляд, чтобы действительно начать разговаривать на русском языке, студенту необходимо выработать и усовершенствовать другие навыки (не только чтение и выполнение грамматических упражнений, хотя, безусловно, это также важно). Для того чтобы начать говорить на русском, на занятиях необходимо создать такую интерактивную среду, которая была бы наиболее приближена к реальной языковой среде [Николенко 2010: 45]. Нам представляется, что возможно смоделировать такую среду на занятиях с помощью видео: фильмов, мультфильмов, ситуативных картинок. Это необходимо делать как в Китае, так и в России.

Надо отметить, что большинство людей воспринимают информацию зрительно гораздо более эффективно, в отличие от чистого аудирования, что особенно важно при изучении иностранного языка. Как известно, в силу многовекового использования иероглифического письма практически 100% китайских учащихся — так называемые визуалы, то есть люди, у которых зрительная память является ведущей. Иероглифическая письменность сильно визуально ориентирована, иероглиф — это изначально рисунок, поэтому опора на зрительный материал — рисунки, видеофильмы, мультфильмы даёт значительный результат в плане повышения эффективности всей системы обучения и устной речи, в частности.

Ряд исследований [Crinion et al. 2009: 4108–4115],[Ge et al. 2015: 2972–2977] показывает, что носители китайского языка, в котором применяется иероглифическое письмо и тоновая дифференциация гласных, задействуют не только левое, но и правое полушарие головного мозга, которое ответственно за целостность и конкретику в восприятии объекта, а также за эмоциональную окрашенность образных

представлений. Они не разделяют идеи безграничного рационализма и скептически относятся к мысли о том, что человеческий разум всемогущ. Иными словами, в мыслительных процессах таких людей эмоциональное максимально слито с рациональным [Таирова, Качалова 2016: 115–117]. В связи с этим использование аудиовизуальных материалов не только приносит больше результатов в обучении, но и мотивирует и вдохновляет студентов. Фильмы, телесериалы, мультфильмы, ситуативные картинки несут не исключительно лингвистическую, но также культурно-эстетическую функцию, позволяя студенту-китайцу сформировать понимание стиля жизни, этикета, традиций, домашнего уклада другого народа.

Таким образом, учёт социокультурных факторов повышает эффективность обучения китайцев иностранному языку, в том числе разговорной речи.

Обсуждение. Чтобы учебные видеоматериалы на занятиях по русскому языку работали эффективно, они должны соответствовать определенным характеристикам. В первую очередь необходимо обратиться к видеоматериалам, в которых используется «реальный язык» носителей, чтобы после просмотра фильма / мультфильма студенты могли практиковать фразы и выражения из этого фильма, и у носителей речи не возникало бы сложностей в восприятии [Николенко 2016: 138].

Кроме того, необходимо так подбирать учебный материал, чтобы в нем присутствовали ситуации живого общения, которые довольно типичны в данной культуре. Учащиеся должны иметь возможность многократно повторять изученное. Их речь должна быть современной и отражать реальные ситуации общения в языковой среде. Учитывая данные характеристики, мы повышаем мотивацию студентов, у них появляется стимул самообразовываться и изучать предложенные задания во внеучебное время. Такая направленность обучения соответствует одной из главных черт менталитета китайцев — их прагматизму.

Однако для того, чтобы использование видеоконтента было эффективным, нам представляется важным учитывать следующее.

1. Необходимо, чтобы у студентов изначально был интерес к выбранному материалу, будь то фильм, мультфильм, серия картинок.

2. Необходимо, чтобы преподаватели эффективно организовывали учебный процесс (временной фактор играет важную роль).

3. Необходимо продумать систематичную подачу отобранных видеоматериалов (это должна быть система, а не показ от случая к случаю). На наш взгляд, такой подход поможет студентам более эффективно усваивать информацию и в конечном результате приведёт к тому, что они смогут свободно использовать ее в ситуациях реального общения.

4. Поскольку видеофильмы, телесериалы и мультфильмы воспринимаются китайскими учащимися в большинстве своем как развлекательная форма работы, преподавателю необходимо разъяснить важность и серьезность данного подхода, а также разработать систему контроля оценки знаний студентов после просмотра видеоматериалов.

5. Преподавателю следует методически грамотно вводить видеоматериалы в структуру урока, а также обязательно понятно и доступно объяснять студентам, что работа с фильмом (мультфильмом, серией картинок) интегрирована в программу обучения и является одной из форм овладения лексикой и грамматикой.

Необходимо отметить также, что видеоконтент в современном обществе настолько разнообразен, что для реализации практически любой образовательной задачи не составляет труда найти соответствующий цели и этапу обучения материал. Так, если на начальном этапе

обучения языку стоит задача уметь поддержать элементарный диалог, то можно использовать «видеонарезки» из фильмов с простыми диалогами. Если мы говорим о более сложной задаче, например, поддержать бизнес-коммуникацию, то подойдут многие фильмы, в которых присутствуют переговоры (во время просмотра фильма студент будет усваивать не просто речевые конструкции, но и невербальные средства общения, характерные для русскоязычной культуры). Если на более высоких уровнях учащимся необходимо выйти на уровень обсуждения реальных общечеловеческих проблем, помогут фильмы-экранизации русской классики.

Для китайских учащихся может стать эффективной следующая схема: от текста к фильму (аудиовизуальному материалу) и затем к картинке, т. е. чисто визуальному материалу. Таким образом используется принцип концентризма в активизации лексики и грамматики. При соединении видео, аудио и письменного текста становится возможен успешный выход в устную коммуникацию. Специфика видеовосприятия, опирающегося на взаимодействие зрительного и слухового каналов, проявляется в том, что зрительно-образное восприятие информации опережает вербальное восприятие. В результате этого зрительно-ситуативная семантизация воспринимаемой лексики опережает усвоение языковой формы, то есть языковая / речевая форма как бы «накладывается» на уже воспринятый смысл / значение [Левина, Николенко 2005: 73].

В качестве примера приведем систему работы по взаимосвязанному обучению устной и письменной речи китайских учащихся конца базового — начала первого сертификационного уровней.

Как мы упоминали выше, данная система работы построена на принципе концентризма, когда один и тот же лексико-грамматический материал представлен в тексте учебника и в фильме / мультфильме, постепенно расширяясь и углубляясь. На первом этапе работы студентам предъявляется иллюстрированный аутентичный текст с сокращениями — Э. Успенский «Дядя Фёдор и его друзья» (первая часть). Им довольно легко понять, о чем ведётся повествование, так как каждый абзац и микродиалог проиллюстрированы.

Илл. 1. **Простоквашино**

Прочитав текст, учащиеся выполняют послетекстовые упражнения, например, отвечают на вопросы по тексту, закрепляют лексику, обсуждают прочитанное. Для того, чтобы обсуждение проходило на более высоком уровне, можно попросить их ответить на некоторые вопросы письменно — написать микросочинение. Например,

Ответьте на вопросы:

1. Почему мальчика звали дядя Фёдор?

2. Как познакомились дядя Фёдор и Матроскин?

3. Почему кота зовут Матроскин?

4. Почему дядя Фёдор и Матроскин ушли из дома?

5. Где они стали жить?

6. Что умел делать Шарик? и т. д.

На следующем этапе предъявляется уже полностью аутентичный мультфильм «Трое из Простоквашино». Несмотря на то, что мультфильм изобилует разговорной лексикой и другими оборотами речи, не входящими в лексический минимум студентов базового уровня, они хорошо понимают происходящее благодаря тому, что опираются на уже отработанный иллюстрированный текст и известные ситуационные модели. Видеоряд дополняет лексико-грамматический материал и позволяет активизировать и расширить его. На следующем этапе студенты сначала выполняют упражнение на понимание содержания мультфильма, (выбор «истинное / ложное» — соответствующее и несоответствующее содержанию мультфильма) (см. таблицу),

Посмотрите мультфильм еще раз и отметьте «да» или «нет» по каждому высказыванию:	
1. Кот и дядя Федор давно знакомы.	
2. Кот знает всех в доме.	
3. Кот живет в подъезде.	
4. Кот думает, что мама дяди Федора его прогонит.	
5. Дядя Федор думает, что папа тоже не захочет оставить кота дома.	
6. Мама сначала не заметила кота.	

и т.д.,

затем отвечают на вопросы по содержанию эпизодов мультфильма, а после этого им предъявляют иллюстрации к изученному тексту, к которым они должны самостоятельно придумать и озвучить диалоги. Следующий тип послепросмотрового задания — показать эпизоды мультфильма без озвучки, предоставив учащимся возможность озвучить их самостоятельно, опираясь на уже усвоенные лексику и грамматику. Мы не предоставляем учащимся монтажную запись (транскрипт) мультфильма, поэтому они вынуждены не дублировать оригинал наизусть, их задача — передать суть ситуации своими словами, самостоятельно формулируя реплики персонажей. Их выход в говорение получается естественным, так как было выполнено достаточно тренировочных упражнений, они владеют информацией, которую могут использовать для этого продуктивного вида речевой деятельности.

Итак, просмотр видеоматериалов в учебных целях предполагает не только демонстрацию, но также аудиторную и самостоятельную работу учащихся. В процессе такой работы появляется возможность совершенствовать аналитические способности студентов, развивать их умение воспринимать значимую информацию. Ситуативность и динамика происходящих на экране событий позволяют говорить, что такой вид наглядности в демонстрации некоторых фрагментов изучаемого текста является эффективным средством обучения. Подключение аудирования с опорой на зрительно-слуховой ряд делает последующее обсуждение поставленных преподавателем вопросов, рассматривающих различные стороны обсуждаемого произведения, более мотивированным. Работа с фильмами или их фрагментами решает не только методические задачи, но и вносит элемент разнообразия в занятия, вызывая у студентов искреннюю заинтересованность и повышая их мотивацию к дальнейшему изучению первоисточника, т. е. самого текста или его отрывка.

В отличие от фрагмента фильма, отрывок произведения предоставляет учащемуся возможность вновь вернуться к прочитанному, уточнить неясные места, проследить логику изложения событий, расширить свой лексический запас и разобраться в хитросплетениях русского синтаксиса. Всё это, безусловно,

не так легко «увидеть» и «услышать», смотря фильм/ мультфильм [Мартынова, Николенко 2017: 192–193].

И это вполне объяснимо: ведь, когда мы видим на экране героев только что прочитанного текста, нас, в первую очередь, привлекает естественное сопоставление образов, нарисованных автором и созданных с его помощью в нашем воображении, с тем, что преподносится нам режиссером фильма, его трактовкой, а также игрой актёров.

Фильмы представляют собой аутентичные тексты и этим являются особенно ценными для студентов-иностранцев. По наблюдениям исследователей, при отсутствии целенаправленного обучения аудированию уровень понимания воспринимаемого на слух текста даже на родном языке составляет лишь чуть больше 50%. Соответственно для того, чтобы наши учащиеся смогли извлечь из предлагаемых нами видеоматериалов ценностно значимое содержание, они должны быть к этому готовы. С этой целью методически целесообразно, несмотря на заранее прочитанный текст, для которого видеофрагмент будет являться своеобразной иллюстрацией, дать учащимся установку перед просмотром видеоэпизода, заранее обратив их внимание на то, что будет рассмотрено при анализе. Учебные задачи, поставленные на конкретном этапе привлечения видеоматериала, будут диктовать формулировку заданий.

Работу с видеоматериалами на аудиторных занятиях методически целесообразно проводить в три этапа:

– задания перед просмотром;
– комментарии во время просмотра;
– дискуссия после просмотра.

Интересно, что при условии дефицита времени аудиторных занятий работа с видеоматериалами может быть вынесена за их рамки и предложена в качестве самостоятельной. В этом случае результатом анализа после просмотра может стать письменное сочинение.

Естественно, что для студента выполнение заданий после самостоятельного знакомства с эпизодом фильма / мультфильма при отсутствии возможности получить сопутствующий просмотру, «параллельный» комментарий преподавателя, значительно усложнит усвоение.

Такую систему работы можно использовать и на более высоких уровнях владения языком, начиная со второго сертификационного, подбирая соответствующую лексику и грамматику. Можно констатировать, что подобная система упражнений опирается на этноориентированный подход к обучению китайских учащихся устной речи, так как на первом этапе они получают привычный для них письменный текст, дополненный иллюстрациями, которые способствуют пониманию. На следующем этапе усвоенный текст позволяет им успешно аудировать с поддержкой видеоряда. На заключительном этапе они с лёгкостью выходят в говорение. Важно отметить, что выбранные письменный текст, аудио, видео должны быть проблемными, актуальными и интересными для обсуждения.

В зависимости от направленности обучения и уровня подготовки студентов можно использовать аутентичный материал другого типа, например, СМИ. В таком случае учащиеся уже не получают письменного текста в качестве опоры. Предпочтительно выбирать короткие видеоновости, чтобы видеоряд выступал в качестве поддержки и способствовал лучшему пониманию. Новостные выпуски различных каналов телевидения используются в качестве дополнения к учебнику Е.Г. Хамдан «Учимся понимать русские новости». Каждый урок имеет определенную тематику, и для более полного освещения проблематики модуля возможно подобрать соответствующие новости. Перед первым просмотром учащиеся повторяют лексику урока, которая встретится в видео.

7. Вставьте глагол *состояться* в нужной форме.

1. Вчера ..... визит короля Испании в Россию.
2. Что вчера ..... в Эрмитаже?
3. Вчера ..... встречи президента России с губернаторами регионов России.
4. Завтра в Петербурге ..... встреча губернатора с бизнесменами.
5. В субботу в Московском университете ..... лекция известного учёного. Она была очень интересной.

визит	состоялся / состоится
встреча	состоялась / состоится
встречи	состоялись / состоятся

22

кто (1)	**посетил**	что (4)
кто (1)	**принял**	кого (4)

Делегация Никарагуа посетила Эрмитаж.
Президент принял премьер-министра Венгрии.

Илл. 2 **из учебника Е.Г. Хамдан**

Далее они получают список вопросов, ответы на которые должны будут увидеть и услышать в новости. Важно, чтобы вопросы не были слишком сложными, так как в неадаптированном аутентичном тексте с большой долей вероятности окажется лексика, не входящая в активный словарный запас студентов. Мы предлагаем двукратное предъявление видео, однако, если учащиеся испытывают затруднения, можно начинать и с большего количества просмотров. Ведущие новостей говорят, как правило, довольно быстро, но четко, к их темпу речи нужно привыкнуть. После просмотра видео студенты используют вопросы в качестве плана для написания краткого обзора новости и потом представляют свою новость классу. Помимо плана при написании своего текста студенты должны использовать лексику урока. Таким образом они учатся вычленять главную информацию из звучащего текста и трансформировать обычно более подробный текст новостей телеканалов в более краткий и емкий текст радионовостей.

В качестве примера приведем новость о визите президента Франции Эммануэля Макрона в Казахстан 1 ноября 2023 года (https://youtu.be/DQXrk4baQSg).

Вопросы, данные студентам перед просмотром видео:

1) Кто и куда прибыл?
2) С каким визитом он прибыл?
3) Был ли он раньше в этой стране?
4) Чья встреча состоится в столице?
5) О чем будут переговоры?

После просмотра новости учащиеся должны ответить только на вопросы, относящиеся к сути новости, опустив дополнительную и уточняющую информацию. Их задача — услышать и увидеть

Илл. 3. **Скриншот новости**

ключевые моменты, игнорируя дополняющие. Во время просмотра новости телеканала можно пользоваться всеми доступными формами подачи информации: это может быть заголовок (как правило располагающийся слева внизу экрана), бегущая строка, видеоряд. В данном случае на первые два вопроса можно ответить, прочитав заголовок внизу кадра.

После того как студенты ответили на вопросы, и преподаватель убедился в том, что они хорошо поняли новость, группа переходит к следующему заданию — написанию краткого текста этой новости по вопросному плану. Преподаватель пишет на доске лексику, которую нужно использовать в тексте. В данном случае это будут слова: *визит, встреча, состояться*. Необходимо также определить, какой тип визита описывается в новости: официальный/ рабочий/ государственный/ частный и т. п.

После выполнения письменного задания студенты по очереди представляют получившийся текст аудитории. Несмотря на то что новость короткая, тексты всё равно будут в той или иной степени отличаться, так как учащиеся могут по своему усмотрению поменять местами пункты плана.

Подобные задания можно давать и на дом. В этом случае студенты сами ищут видео новость (не превышающую определенный хронометраж) и сами сокращают ее. Можно разнообразить задание, попросив учащихся дома подготовить вопросный план своей новости, а на занятии их одногруппники должны будут написать свои короткие тексты по данным материалам и представить их аудитории.

В данной системе работы используется принцип взаимосвязанного обучения всем четырём видам речевой деятельности. Видеоряд, несомненно, способствует лучшему пониманию. Выбор типов заданий, направленных на формирование максимально адекватного восприятия, а затем и воспроизведения, базируется на учёте психологических особенностей восприятия, а также общности функционирования механизмов памяти и мышления, в качестве которых выступают: вероятностное прогнозирование, кратковременная и долговременная память

и осмысление полученной информации. В задании, в котором студенты отвечают на вопросы по содержанию новости, осуществляется проверка общего понимания содержания. Форма вопроса и опорная лексика на доске помогают построить ответное высказывание. Следующее упражнение — краткая запись новости — полностью соответствует принятой в психологии «активной» теории восприятия речи. «Активная» теория восприятия речи была подтверждена многочисленными экспериментами Миллера, Айзарда, Либермана и др. [Миллер], которая в методике преподавания выражается в формуле: «Моторное закрепление воспринятого аудиоматериала в письме (его реконструкция) гарантирует в дальнейшем способность повторного распознавания, воспроизведения этого материала, его активное использование». Таким образом, закрепление воспринятого аудиоматериала в письменной речи естественно повышает эффективность всей системы обучения. А воспроизведение записанного текста устно ещё больше способствует закреплению данной лексики и грамматики. Кроме того, китайцам намного легче воспроизводить устный текст с опорой на письменный в силу особенностей их системы обучения, о которых речь шла выше. Но это уже не выученный наизусть не совсем понятный чужой текст, а свой, самостоятельно сформулированный. Эксперимент, о котором речь пойдёт далее, показал, что после такой системы работы учащиеся могут воспроизводить текст новости и через несколько дней и самостоятельно создавать тексты новостей, например, из китайских СМИ.

Такие задания позволяют улучшить навыки как письменной, так и устной речи, учат студентов работе со звучащим текстом, тренируют умение сокращать длинные тексты и оптимизировать их и, безусловно, представлять новости аудитории.

Эксперимент. Учитывая, что китайские студенты с трудом воспринимают звучащую речь, и еще труднее им формулировать ответы на вопросы по аудиотекстам и сокращать / оптимизировать чужой звучащий текст, т. е. создавать вторичный текст на основе прослушанного, мы решили проверить нашу гипотезу, что ознакомление студентов с вопросами и лексикой до просмотра видеоматериала повышает эффективность восприятия и усвоения аудиотекста. Для проведения эксперимента были выбраны 2 группы иностранных студентов первого курса бакалавриата на факультете журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова. В первой группе было 8 студентов из КНР, во второй — 9. Уровень подготовки был примерно одинаков и соответствовал концу первого — началу второго сертификационного уровней ТРКИ. Первая группа учащихся посмотрела новость без предварительной подготовки, т. е. не получив заранее вопросы к новости и не зафиксировав лексику, которая прозвучит и которую нужно будет использовать в своем ответе. После двукратного просмотра почти никто из студентов не смог правильно ответить на вопросы, которые были даны после просмотра. Лишь некоторые особенно внимательные студенты смогли ответить на некоторые вопросы, однако на все вопросы не смог ответить никто, не говоря уже о том, чтобы сократить просмотренную новость и представить классу свой текст на этой основе.

Вторая группа учащихся перед просмотром новости получила список вопросов и лексику. Уже после первого просмотра большая часть группы ответила на все вопросы, после второго просмотра все студенты успели записать ответы на вопросы и готовы были приступить к написанию своей новости. На основе вопросного плана и используя лексику урока, они смогли успешно написать и впоследствии рассказать свои тексты аудитории.

Эксперимент был продолжен следующим образом: спустя несколько дней на занятии студентам второй группы было предложено вспомнить и рассказать, о чем они смотрели новость на предыдущем уроке. Большая часть группы вспомнила не только заголовок / основную тему, но и смогла кратко пересказать сюжет.

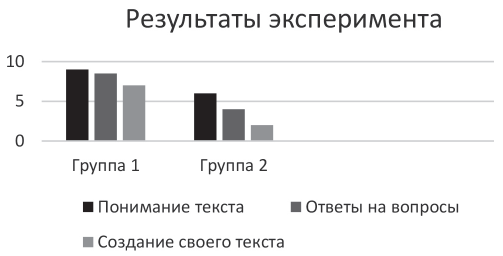
Данный эксперимент, проведенный на факультете журналистики МГУ, продемонстрировал эффективность подготовительных упражнений — они не только помогают лучшему усвоению материала, но и дают студентам уверенность в своих силах и способность создать более качественный самостоятельный текст. Помимо этого было доказано, что написание и последующее устное представление самостоятельно созданного текста способствует лучшему запоминанию и закреплению информации.

В эксперименте, проводившемся на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова, в качестве материала использовался мультфильм «Трое из Простоквашино» и упражнения к нему. В нём приняли участие 2 группы стажеров из КНР, обучавшихся на филологическом факультете по программе включенного обучения. Уровень подготовки обеих групп — конец базового — начало первого сертификационного уровней ТРКИ. Количественный состав: 7 человек в первой группе и 6 во второй.

Первой группе дважды показали отрывок из мультфильма и потом задавали вопросы, представленные выше (см. *Вопросы к тексту*). Никто из учащихся не смог ответить на все вопросы, в ответах допускались фактические ошибки. Пересказать сюжет было очень затруднительно, учащиеся путали сцены мультфильма местами и не могли четко передать, о чем говорили персонажи. Понимание было затруднено тем, что стажеры видели некоторые непохожие на их привычный уклад жизни ситуации впервые, не были заранее ознакомлены с персонажами и новой лексикой.

Вторая группа перед просмотром читала иллюстрированный текст, обсуждала его, знакомилась с новой лексикой и уже визуально представляла персонажей и их модель поведения. После просмотра мультфильма практически все студенты успешно ответили на вопросы по фактической информации о видео (да/нет) и смогли написать и рассказать небольшое сообщение, пользуясь вопросным планом. Не возникло у них проблем и с полноценным пониманием сюжета, хотя и для них некоторая лексика была совершенно новой.

Результаты данного эксперимента говорят о том, что предложенная система работы способствует не только более успешному пониманию аутентичного материала, но и более быстрому и эффективному выходу в устную и письменную коммуникацию на русском языке.



Илл. 4. **Результаты эксперимента на факультете журналистики**

Выводы. Основной целью данного исследования являлся поиск эффективных способов и приемов овладения китайскими учащимися русской устной речью.

Учитывались особенности восприятия китайских учащихся, а также особенности методики китайской педагогической системы:

– склонность к визуально-моторному восприятию;

– склонность к прагматическому подходу к обучению;

– отсутствие открытого диалога учеников с учителем и др.

В связи с такими особенностями китайских студентов были применены методы изменения закрытой системы обучения на открытую, предполагающую возможность учащимся свободно высказывать свое мнение и строить свою речь не только по выученным моделям, но и в любой доступной их навыкам форме.

Еще один эффективно примененный приём — включение в процесс обучения большого объема аудиовизуальных материалов и работа с ними.

При условии применения описанных способов и приёмов обучения были получены оптимистичные результаты. Без применения данных способов результаты оказались гораздо менее эффективными, учитывая ошибки, допущенные учащимися.

Так как количественно выборка относительно мала, статистические методы оценки в данном случае неприменимы, однако результаты настолько показательны, что эффективность примененных приёмов работы с китайскими учащимися можно полагать вполне обоснованной.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. М.: Русский язык. Курсы, 2018, 494 с.
2. Копытько С.В. Педагогические условия коммуникативного развития личности иностранных студентов: на примере студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российском вузе: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / С.В. Копытько. Хабаровск, 2007.
3. Левина Г.М., Николенко Е.Ю. Учебный фильм как вид лексико-грамматического тренажера на начальном этапе обучения // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля. Материалы городского научно-методического семинара «Русский как иностранный в российских технических вузах», выпуск 2, М., 2005. С. 72–78.
4. Левина Г.М., Николенко Е.Ю. Владимир 2. Интенсивный курс русского языка для среднего уровня. Изд-во Златоуст, МГТУ Станкин, М.-СПб, 2003.
5. Миллер Дж. Психолингвисты // Теория речевой деятельности. М., 1968.
6. Николенко Е.Ю., Мартынова М.А. Обучающий потенциал текстов и экранизаций русской классики в преподавании РКИ //Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2017. № 22 — 2, С. 191–196.
7. Николенко Е.Ю. Интерактивная лингводидактическая среда при обучении иностранному языку (русскому как иностранному) // Вестник ЦМО МГУ. Русский язык как иностранный: методика и практика преподавания. 2010. № 2. С. 44–47.
8. Николенко Е.Ю. Медиа-текст как средство обучения аудированию и говорению на русском языке. Stephanos. 2016. № 5 (19).С. 135–140.
9. Норейко Л.Н. Учет национального образовательного опыта учащихся при построении процесса обучения РКИ // Профессорский журнал. Серия: русский язык и литература. Теория и методика преподавания русского языка как иностранного. 2021. № 3. С. 52–56.
10. Таирова А.В. Учет особенностей менталитета учащихся из КНР в процессе обучения РКИ в ВлГУ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 6–3. С. 115–117.

11. Успенский Э.Н. Дядя Фёдор, пес и кот. Самовар, 2009. 128 с.
12. Хамдан Е.Г. Учимся понимать русские новости: учебное пособие по русскому языку как иностранному. СПб.: Златоуст, 2020. 100 с.
13. Цзинь Ли. Культурные основы обучения: восток и запад / Пер. с англ. под науч. ред. С.Р. Филоновича. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 464 с.
14. Jenny T. Crinion, David W. Green, Rita Chung, Nliufa Ali, Alice Grogan, Gavin R. Price, Andrea Mechelli, and Cathy J. Price. Hum Brain Mapp. 2009 Dec; 30 (12): 4108–4115.
15. Jianqiao Ge, Gang Peng, Bingjiang Lyu, Yi Wang, Yan Zhuo, Zhendong Niu, Li Hai Tan, Alexander P. Leff, and Jia-Hong Gaoa. Cross-language differences in the brain network subserving intelligible speech. Proc Natl Acad Sci U S A. 2015 Mar 10; 112(10): 2972–2977.

Developing the Oral Language Skills of Chinese Students in the Context of an Ethnocentric Approach

Elena Yu. Nikolenko,
PhD in Pedagogy, Associate professor
Lomonosov Moscow State University
Email: nikolenko.e.yu@gmail.com;

Galina V. Nikolenko,
Senior lecturer
Lomonosov Moscow State University
Email: gnikolenko@rambler.ru

The article discusses various ways to optimize and improve the effectiveness of teaching Chinese students Russian oral speech. Examples of various types of work in the lesson are given, including using interactive technologies, ICT, video and audio materials. The paper describes possible difficulties that may arise when working with Chinese students, and ways to overcome them. In addition, the authors propose to familiarize themselves with the results of experiments conducted in different groups at the Faculty of Journalism and the Faculty of Philology of Lomonosov Moscow State University.

Key words: ethnocentric approach, oral language training, RFL training, authentic text, ICT application.

ПОДПИСКА

Общероссийская общественная организация
«Российское профессорское собрание»
продолжает подписку.

Подписной индекс в каталоге печатных изданий: Урал-Пресс.

Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература — 79623
Профессорский журнал. Серия: рекреация и туризм — 79622

DOI: 10.18572/2687-0339-2024-4-46-54

Инновационный учебно-методический комплекс для 11 класса киргизских школ: его особенности и возможности для учителя и ученика

Елизавета Александровна Андреюшина,
кандидат педагогических наук
РГПУ им. А.И. Герцена
E-mail: elizabet-bess@mail.ru;

Нурлан Алымкуловна Ахметова,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая межфакультетской кафедрой русского языка
Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына
E-mail: nurlan.akhmetova@yandex.com;

Елена Александровна Сальман,
кандидат филологических наук, специалист по учебно-методической работе
Центра тестирования РГПУ им. А.И. Герцена
E-mail: elenasalman@yandex.ru

Произошедшие в последние годы на постсоветском пространстве, включая Кыргызскую Республику, изменения в языковой ситуации привели к возникновению новых потребностей у школьников, изучающих русский язык. В связи с этим отмечается снижение мотивации учащихся, а также несоответствие результатов обучения ожиданиям и потребностям современных школьников. Учебник для 11 класса входит в инновационный учебно-методический комплекс по русскому языку для школ Кыргызстана, который учитывает произошедшие перемены. УМК основан на принципах и методах преподавания русского языка как иностранного, а содержание учебных материалов отвечает требованиям времени.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебно-методический комплекс, русский язык в Кыргызстане, изучение русского языка в школе.

В последние три десятилетия на постсоветском пространстве произошли принципиальные изменения в обучении русскому языку в школе. Одним из ключевых моментов, определяющих положение русского языка в Кыргызской Республике (далее — КР), а значит и необходимость инноваций в области его изучения, является то, что в Кыргызстане законодательно введена государственная поддержка русского языка. Это положение закреплено в законе Кыргызской Республики «О государственном языке Кыргызской Республики» (В редакции Законов КР от 8 декабря 2009 года № 307, 21 января 2010 года № 8, 6 октября 2011 года № 165, 25 февраля 2013 года № 33, 23 июня 2015 года № 135). Таким образом, законодательно закрепляется статус русского языка

как официального. В целом, языковая ситуация Кыргызстана характеризуется как экзоглоссная (положение, в котором функционирует более 80 языков, разных генетических групп и структурных типов), несбалансированная (один из языков — русский — является надэтническим языком), диглоссная (особый вариант билингвизма, при котором сосуществует два языка, применяемых их носителями в различных функциональных сферах) и демографически неравновесная.

Особенностью Кыргызской Республики является её сложная этнодемографическая структура, что объясняется целенаправленной национальной политикой в демократичном обществе и природной межэтнической толерантностью киргизов.

Однако В. Гумбольдт отмечал, что «... языки возникли не по произволу и не по договору, но вышли из тайников человеческой природы и являются ... саморегулируемыми и развивающимися звуковыми стихиями» [Гумбольдт 1984: 324]. В свою очередь М.М. Маковский заметил, что «в языке нет ничего прямолинейного, одномерного, раз и навсегда данного: язык — это и система, и антисистема, это саморегулирующее, самопорождающее и самодостаточное явление, напоминающее генетический механизм в живой природе, но вместе с тем и социальное образование, отражающее быт и нравы его носителей на том или ином историческом отрезке их существования» [Маковский 1997: 73].

Русский язык, являющийся этническим языком большинства в России, выступает как язык меньшинства в Кыргызстане, но, поскольку коммуникативный ранг его очень высок, он исторически и фактически остаётся языком межнационального общения на всём постсоветском пространстве. Русский язык, будучи языком обучения и получения профессиональных знаний в киргизских школах и вузах, обеспечивает систему открытости границ знаний.

Министр образования У. Мамбетакунов отмечает: «В настоящее время в Кыргызской Республике действует 2353 школы, из них частных — 191, государственных — 2162. При этом

– школы с киргизским языком обучения — 1418, количество учащихся — 518629;

– школы с русским языком обучения — 250, количество учащихся — 173530;

– смешанные школы (языки обучения: киргизский, русский) — 522, учащихся — 475068;

– школы с киргизско-русско-узбекскими языками обучения — 96, учащихся — 86499;

– школы с узбекским языком обучения — 22, учащихся — 8882;

– школы с русско-узбекским языком обучения — 43, учащихся — 31082.

В школах с узбекским языком обучения в южных областях учатся узбеки, уйгуры, таджики, турки, азербайджанцы, курды и другие этносы.

Количество учащихся с 1 по 11 классы составляет 1 млн 407 тыс. 347 детей» [https://edu.gov.kg/posts/1346/, дата обращения 27.03.2023].

Огромное количество учащихся в школах с киргизским языком и другими языками обучения повлекло за собой дефицит учебников, констатирует далее министр образования и науки КР [Там же]. При этом обнаруживается не совсем высокое качество используемых учебников. В 2022-м году был принят новый стандарт среднего образования КР, который не был учтен в учебниках, выпущенных до этого.

Россотрудничество оказывает большое содействие в обеспечении русскоязычных школ, а не киргизскоязычных школ, качественными линейками

учебников и методической литературой. Учебников по русскому языку для киргизскоязычных школ выпускается недостаточно. Они не учитывают новые нормативные документы, о которых говорил министр образования.

Преподавание русского языка и литературы в школах с киргизским языком обучения с 2022 года осуществляется в соответствии с нормативными документами: Государственным образовательным стандартом среднего общего образования и предметными стандартами 2022 года. Изучение русского языка и литературы должно обеспечить формирования духовно развитой личности, развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, постижение учащимися классических произведений русской и мировой литературы.

В предметном стандарте по русскому языку были выделены следующие компетенции, которые являются ориентиром для учителей в школах с киргизским языком обучения.

«**Языковедческая** — владение языковой системой, т. е. устройством языка, языковыми нормами, в том числе орфографическими и пунктуационными.

Речевая — осуществление коммуникации в соответствии с речевой ситуацией и языковыми нормами, совершенствование своих речевых возможностей и обогащение словарного запаса.

Социокультурная — умение вести диалог с учетом национально-культурной специфики языка» [Предметный стандарт 2020: 15].

До 2017 года средние результаты школьников, окончивших киргизские школы, были ниже порогового балла, дающего право поступить в вуз на грантовой основе. В среднем же выпускники школ с киргизским языком обучения сдают тест на 22 балла ниже русскоязычных учеников. Такое положение дел вызывает тревогу и озабоченность. Социальные и экономические факторы являются лишь одной из причин данной ситуации.

Однако популярность изучения русского языка выросла в последнее время. Это связано с рядом причин: активизацией изучения русского языка этносами Кыргызстана в связи с языковыми проблемами мигрантов; влиянием социально-психологических факторов, таких, как престижность и коммуникативный ранг языков.

Создание инновационного учебно-методического комплекса по русскому языку как иностранному для школ Кыргызстана выполняет стратегическую задачу по поддержке и продвижению русского языка в качестве языка международного общения за рубежом, сформулированную в Указе Президента РФ об утверждении концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом. «Поддержка и продвижение русского языка являются ключевыми элементами гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом и способствуют формированию положительного отношения к нашей стране в мире, ускорению ее научно-технологического и социально-экономического развития, привлечению высококвалифицированных специалистов, созданию условий для обеспечения межнационального согласия, а также возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека. Поддержка и продвижение русского языка — неотъемлемая часть просветительской миссии Российской Федерации за рубежом, важнейший инструмент политико-экономического, культурно-гуманитарного и научно-образовательного сотрудничества нашей страны с иностранными государствами» [Указ Президента Российской Федерации от 05.09.2022 г.]. Конечно, поддержка и продвижение русского языка должны опираться на накоплен-

ные классические научно-методические принципы с учетом передовых подходов и средств обучения. Под средством обучения мы понимаем «материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний. Сам по себе этот объект существует независимо от учебного процесса, да и в учебном процессе может существовать как предмет усвоения либо в какой-нибудь другой функции» [Педагогика 2002: 284].

Одним из базовых средств обучения был и остается учебник. Так, «проектирование содержания образования на уровне учебного материала осуществляется в учебной литературе, к которой относятся учебники и учебные пособия. В них находит отражение конкретное содержание учебных программ. Учебник — это книга, излагающая основы научных знаний по определенному предмету» [Сластенин 2011: 219]. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) среднего общего образования, учебно-методическое и информационное обеспечение реализации основной образовательной программы должно включать «укомплектованность учебниками, учебно-методической литературой и материалами по всем учебным предметам основной образовательной программы среднего общего образования на определенных учредителем организации, осуществляющей образовательную деятельность, языках обучения и воспитания» [Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020)].

Учебник, как средство обучения, выполняет следующие функции: информационную, трансформационную, систематизирующую, интегрирующую, развивающе-воспитательную, обучающую, а также функцию закрепления пройденного и осуществления самоконтроля [по: Сластенин 2011: 220].

Рассмотрим каждую из функций, применительно к учебнику «Русский язык: 11 класс: учебник для школ общего образования Кыргызской Республики с родным (кыргызским) языком обучения» [Русский язык: 11 класс][1].

Информационная функция реализуется через теоретические и культурологические материалы: учебник знакомит учащихся с теорией русского языка уровня B1+ на материалах, отражающих особенности истории и культуры России и Кыргызстана.

Трансформационная функция находит выражение в подаче материала, соответствующего конкретному возрасту, среде и уровню владения языком.

Систематизирующая функция определяется четкой последовательностью изучаемого грамматического и лексического материала.

Функция закрепления и осуществления самоконтроля выполняется за счет упражнений, которые направлены на повторение, самостоятельную проверку изученных языковых материалов.

Выполнение интегрирующей функции обеспечивается опорой на межпредметные связи. Так, учащиеся знакомятся с материалами по истории, литературе, культурологии, социологии, окружающему миру и др.

Развивающе-воспитательная функция направлена на формирование мировоззрения, духовных качеств, волевой и эмоциональных сфер. В нашем учебнике данная функция реализуется через поликультурное воспитание, которое предполагает «учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств и предусматривает:

[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], [Карпеченкова, Олейник 2024] и др.

– адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми с разными традициями;

– ориентацию на диалог культур;

– отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов» [Бордовская, Реан 2000: 57].

Обучающая функция проявляется в том, что работа с рассматриваемым учебником «развивает умения и навыки, необходимые для самообразования: конспектирования, обобщения, выделения главного, логического запоминания» [Сластенин 2011: 220].

«Русский язык: 11 класс: учебник для школ общего образования Кыргызской Республики с родным (кыргызским) языком обучения» в полной мере выполняет все вышеназванные функции. А УМК, состоящий из трех частей, углубляет выполнение двух базовых функций: «1) является источником учебной информации, раскрывающей в доступной для учащихся форме предусмотренное образовательными стандартами содержание; 2) выступает средством обучения, с помощью которого осуществляется организация образовательного процесса, в том числе и самообразование учеников» [Анисимов 2006: 116].

Работа с УМК строится на трехчастной модели, где объектами взаимодействия выступают учебник, методическое руководство и рабочая тетрадь, а субъектами взаимодействия являются учитель и ученик.

При этом взаимодействие каждого субъекта происходит в полной, частичной или нулевой мере с тем или иным объектом УМК в соответствии с вышеописанными функциями учебной литературы.

Учебно-методический комплекс впервые соединил в себе требования национальных стандартов Кыргызской Республики с требованиями языкового уровня. Его использование в образовательном процессе предполагает преподавание на основе методов РКИ с учётом специфики школьного обучения. Основными критериями отбора тем и создания материалов учебно-методического комплекса послужили: требования национального стандарта Кыргызской Республики, коммуникативные потребности, возрастные и психологические особенности учащихся старших классов общеобразовательной школы, культуроведческая ценность, требования и лексический минимум первого сертификационного уровня. Как уже было указано, учебно-методический комплекс представляет собой методическую систему, включающую в себя учебник, методическое пособие, контрольно-тестовые материалы. Кроме того, каждый урок содержит в себе аудио- или видеоматериалы, доступ к которым осуществляется при помощи QR-кода. УМК позволяет учителю, опираясь на методическое пособие и используя обширный инструментарий учебника, организовать разнообразные виды работы в классе, закрепить изученное при выполнении домашнего задания, осу-

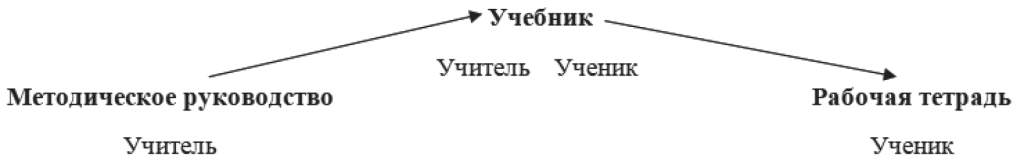


Схема 1. **Трехчастная модель взаимодействия с элементами УМК**

ществить контроль усвоения изученного, построить внеурочную и проектную деятельность. Ученику учебник даёт возможности развития коммуникативной, социокультурной, межкультурной компетенций. Вместе с тем созданы условия для проявления инициативы и творческих возможностей, развития навыков группового взаимодействия, формирования критического мышления, самостоятельной деятельности на изучаемом языке.

Уровневый подход при создании учебника, с одной стороны, позволяет конкретизировать цели и результаты изучения языка, с другой — наметить пути дальнейшего его изучения. Для того чтобы будущие выпускники школы могли более эффективно использовать полученные знания в будущем, в учебнике есть тема, в которой подробно описывается международная система тестирования, возможности, которые дает получение сертификатов.

Учебник 11 класса соответствует уровню B1+. «Данный уровень определяется авторами как уверенный пороговый уровень владения русским языком как иностранным, превышающий сертификационные показатели и позволяющий решать экстралингвистические задачи общения не только в стандартных ситуациях учебного и бытового взаимодействия, но и в изменяющихся ситуациях жизненного круга тем молодого человека, изучающего русский язык» [Методическое руководство 2022: 3]. В текстах, упражнениях и заданиях учебника актуализируется лексика, в целом соответствующая лексическому минимуму первого сертификационного уровня, но включающая также тематические группы, связанные с содержанием национального стандарта, и слова, обозначающие современные актуальные реалии. Учебник сопровождается словарем, который содержит данную лексику, а также слова, необходимые для понимания текстов для чтения и аудирования.

Основным структурным элементом учебника являются темы (их 34), представляющие собой недельный цикл обучения. Каждая тема содержит материал, который представляет собой тематическое и лексико-грамматическое единство и при этом число часов на ее освоение может варьироваться в зависимости от конкретных условий и задач образовательного процесса. Работа над каждой из тем предполагает комбинированные уроки, реализующие принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. В рамках каждой из тем соответствующие разделы отмечены условными обозначениями («чтение», «говорение», «аудирование», «письменное задание»). Разработки темы и особенности подачи учебного материала связаны с тем, что в учебнике 11 класса сохраняется текстоцентрический принцип, то есть ключевым структурным элементом изучаемой темы является текст. Авторы учебника 11 класса, с одной стороны, вводили новые темы (например, «Кино и театр в межкультурном пространстве России и Кыргызстана», «Вузы России», «Дом-музей Ч.Т. Айтматова»), с другой — возвращались к уже изученным в других классах лексическим темам на новом этапе, расширяя и дополняя уже известное лексическое и грамматическое содержание (например, «Иностранные языки в жизни человека», «Профессии будущего. Космонавтика», «Наука побеждать. Сила воли и сила духа — верный путь к успеху!»). Представленные в учебнике тексты соответствуют возрасту учащихся, потребностям, которые могут возникнуть в процессе реальной коммуникации, а также специфике обучения в 11 классе, связанной с выбором дальнейшего образовательного маршрута и профессионального пути. Кроме того, одной из особенно-

стей учебника является использование в структуре уроков нелинейных текстов. Среди них таблицы, инфографика, схемы, объявления, карты. Использование нелинейных текстов позволяет усовершенствовать умения поиска и извлечения информации, её систематизации, анализа и интерпретации, сравнения сведений из разных источников, преобразования нелинейного текста в линейный и наоборот.

Благодаря своей информационной насыщенности, лингвострановедческой и культуроведческой ценности текст выступает как важный ресурс при обучении всем видам речевой деятельности в их взаимосвязи. Обучение чтению в 11 классе решает задачу развития навыков осмысления текста, восприятия его содержания, понимания структуры текста, определения основной и дополнительной информации текста, умения выделить его смысловые части. Лексика и грамматика урока поддерживает и расширяет возможности для говорения, отрабатывается в письменных заданиях и заданиях по аудированию.

Для формирования коммуникативной компетенции при обучении говорению разными способами создаются учебные речевые ситуации: с помощью текста (как письменного, так и устного), с опорой на зрительную наглядность (например, иллюстрации), реального события (посещение выставки), с использованием воображения и условного описания ситуации. Для работы, в частности, используются речевые образцы или модели.

В соответствии с принципом концентризма грамматические темы повторяются в учебнике 11 класса с углублением, расширением и активизацией. Грамматическая тема вводится через работу с текстом: грамматическое явление анализируется в его функционировании. В учебнике используются различные виды упражнений: подстановочные (трансформационные) упражнения, а также речевые (условно-коммуникативные) виды упражнений, которые позволяют употреблять изучаемые явления в различных речевых ситуациях. Наибольшее внимание уделено синтаксису простого и сложного предложения: связь слов в словосочетании, порядок слов, способы выражения подлежащего и сказуемого, их согласование, способы выражения определительных, целевых, временных, пространственных, причинно-следственных отношений и других. Значительное внимание уделяется синтаксису односоставных и сложных предложений; трансформациям конструкций, в частности, причастных оборотов, различиям в значениях и употреблении сочинительных союзов, некоторым особенностям употребления видов глагола и др. Синтаксические конструкции отрабатываются на изученной учащимися лексике, рассматриваются в тесной взаимосвязи с лексикой и морфологией.

В заключение необходимо подчеркнуть, что, как отмечает О.В. Хорохордина, «современный учебник не только определяет содержание обучения, но и задает модель взаимодействия между обучающим и обучающимся» [Хорохордина 2018: 161]. Действительно, рассматриваемый учебно-методический комплекс традиционно определяя содержание обучения, также формирует способы, формы и возможности взаимодействия между учителем и учениками. В УМК реализуется коммуникативно-деятельностный подход, в результате чего в центре внимания находится ученик, его возрастные, культурные особенности и коммуникативные потребности. Кроме того, последовательно и объемно реализуется принцип диалога культур, позволяющий получить представление о месте национальной культуры в поликультурном мире, сформировать межкультурную и социокультурную компетенции, основы толерантного общения.

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. Андреюшина Е.А., Ахметова Н.А., Сальман Е.А. Русский язык: 11 класс: учебник для школ общего образования Кыргызской Республики с родным (кыргызским) языком обучения. Уровень В1+ / Е.А. Андреюшина, Н.А. Ахметова, Е.А. Сальман; под науч. ред. Е.А. Хамраевой. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2022.
3. Андреюшина Е.А., Ахметова Н.А., Сальман Е.А., Хамраева Е.А. Методическое руководство к учебнику Е.А. Андреюшиной, Н.А. Ахметовой, Е.А. Сальман «Русский язык. 11 класс» для школ общего образования Кыргызской Республики с родным (кыргызским) языком обучения. Уровень В1+ / Е.А. Андреюшина, Н.А. Ахметова, Е.А. Сальман, Е.А. Хамраева; под науч. ред. Е.А. Хамраевой. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. 96 с.
4. Анисимов В.В. Общие основы педагогики: учеб. Для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. М., 2006. 574 с.
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб: Издательство «Питер», 2000. 304 с.
6. 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.
7. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
8. 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.
9. Закон КР от 29 мая 2000 года № 52 «Об официальном языке Кыргызской Республики».
10. Закон Кыргызской Республики от 8 декабря 2009 года. № 307 «О государственном языке Кыргызской Республики».
11. Маковский М.М. Язык — Мир — Культура: Символы жизни и жизнь символов // Вопросы языкознания. 1997. № 1.
12. 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.
13. Карпеченкова Ю.Г., Олейник М.А. Особенности структуры и содержания учебника по русскому языку для 7 класса школ с киргизским языком обучения // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2024. № 3 (14). С. 42–49.
14. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002. 608 с.
15. Предметный стандарт по предмету «Русский язык» для 10–11 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.
16. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020) // https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/, дата обращения: 12.03.2023.
17. Программа по русскому языку для 10–11-х классов школ с кыргызским языком обучения. — Министерство образования и науки Кыргызской Республики. Кыргызская академия образования. Бишкек, 2019.
18. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студ. Учреждений высш. проф. образования / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. — 10-е изд., перераб. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. 608 с.
19. Указ Президента Российской Федерации от 05.09.2022 г. № 611. Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом // http://www.kremlin.ru/acts/bank/48280/page/2 , дата обращения: 12.03.2023.
20. Хорохордина О.В. Лингвистические основания и методические принципы современного учебника по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа обучения // Ценности и смыслы. 2018. № 5 (57). С. 152–165.

Innovative Educational and Methodological Complex for the 11th Grade of Kyrgyz Schools: the Features and Opportunities for Teachers and Students

Elizaveta A. Andreiushina,
PhD in Pedagogy
The Herzen State Pedagogical University of Russia
E-mail: elizabet-bess@mail.ru;

Nurlan A. Akhmetova,
Dr.hab. in Pedagogy, Professor, Head of the Interfacult Department
of the Russian Language of the Kyrgyz National University named after Zh.Balasagyn
E-mail: nurlan.akhmetova@yandex.com;

Elena A. Salman,
Phd in Philology, Methodist of Testing Center of The Herzen State Pedagogical University of Russia (Russia, Saint Petersburg)
E-mail: elenasalman@yandex.ru

Changes in the language situation that have taken place in recent years in the post-Soviet space, including the Kyrgyz Republic, have led to the emergence of new needs among schoolchildren studying the Russian language. In addition, there is a discrepancy between learning outcomes and the needs of modern schoolchildren. The textbook for grade 11 is an element of an innovative educational and methodological complex that sets a new direction, adjusting both the teaching method and the content of Russian language teaching materials for schools in Kyrgyzstan.

Key words: Russian as a foreign language, educational and methodological complex, the Russian language in Kyrgyzstan, learning the Russian language at school.

DOI: 10.18572/2687-0339-2024-4-55-56

Дмитрий Борисович Гудков 11.05.1962 — 24.04.2024

Коллектив кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова с глубоким прискорбием сообщает, что 24 апреля 2024 года после тяжёлой болезни ушел из жизни профессор кафедры, доктор филологических наук, лауреат премии имени И.И. Шувалова Дмитрий Борисович Гудков.

Любовь к научным исследованиям была заложена в сознание Дмитрия Борисовича с раннего детства: он родился в семье, где родители серьёзно занимались наукой. Отец был научным сотрудником Института органической химии АН СССР, а мать являлась научным сотрудником химического факультета МГУ и зам. директора НИИ физико-химической медицины Минздрава СССР.

В 1979 году Д.Б. Гудков поступил на филологический факультет МГУ, и по окончании университета (в 1985 году) свою профессиональную деятельность он связал с филологией, с изучением русского языка и его преподаванием иностранным учащимся. Сначала Д.Б. Гудков работал в Институте русского языка имени А.С. Пушкина, а после защиты в 1993 году кандидатской диссертации «Употребление неопределённо-личных предложений в современном русском языке» (научный руководитель — профессор МГУ М.В. Всеволодова) стал преподавателем, а затем доцентом и профессором филологического факультета МГУ.

Д.Б. Гудков был и остается гордостью нашего коллектива. В 2000 году он блестяще защитил докторскую диссертацию «Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации», публикации по теме которой заслуженно вошли в число основных научных исследований по данной проблематике. Дмитрий Борисович является одним из наиболее известных в России и за рубежом специалистов в области теории лингвокультурологии, межкультурной коммуникации и лексикографии кодов русской культуры.

Им было опубликовано более 130 научных и научно-методических работ — монографий, статей, словарей, а также учебных пособий, которые активно используются как в области теоретического языкознания, так и в российской и зарубежной теории и практике преподавания русского языка, в том числе русского языка как иностранного. В своих работах Д.Б. Гудков исследовал семантику и функционирование прецедентных имен, структуру русской когнитивной базы, анализировал особенности актуализации в речи ядерных единиц русского культурного пространства. Дмитрия Борисовича интересовали лингвистические аспекты российского политического дискурса. Он активно участвовал в разработке методики лексикографического описания единиц соматического кода русской культуры.

Широко известны монографии Д.Б. Гудкова «Прецедентное имя и проблемы прецедентности» (М., 1999), «Теория и практика межкультурной коммуникации» (М., 2003), «О русском языке и не только о нём» (М., 2010, в соавт.), «Основы теории коммуникации» (М., 2016, в соавт.).

Дмитрий Борисович был автором (или соавтором) целого ряда словарей.

Созданный при его активном участии «Большой фразеологический словарь русского языка» (издан под редакцией В.Н. Телия в 2006 году в серии «Фундаментальные словари») был в 2009 по представлению Президиума Российской академии наук включён Министерством образования и науки в официальный перечень четырёх базовых лексикографических источников, определяющих нормы русского языка как государственного языка Российской Федерации. Д.Б. Гудковым был издан также лингвокультурологический словарь «Люди и звери: Русские прецедентные имена и зоонимы в национальном мифе» (М., 2020). При авторском участии Д.Б. Гудкова были опубликованы такие словари, как «Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь (М., 2004), «Телесный код русской культуры» (М., 2007); «Словарь лингвокультурологических терминов» (М., 2017).

Большой учёный-теоретик, филолог милостью Божьей, Дмитрий Борисович Гудков работал на «практической» кафедре, его основная педагогическая нагрузка была связана с преподаванием русского языка иностранным учащимся. Для них (и для их преподавателей) Д.Б. Гудковым была опубликована книга «Язык и культура: обучение межкультурной коммуникации (Курс лекций)» (М., 2000), а также написанный им в соавторстве «Краткий курс истории России (для китайскоговорящих студентов): Учебное пособие» (М., 2018).

До последних дней своей жизни Д.Б. Гудков вёл активную педагогическую работу: читал курсы лекций, которые пользовались огромной популярностью у студентов, магистрантов и аспирантов филологического факультета: «Язык и культура», «Теория и практика межкультурной коммуникации», «Семиотика речевой коммуникации», «Национальный миф и его отражение в языке» и др.

Дмитрий Борисович отличался невероятной креативностью и артистизмом. Невозможно забыть поставленные им как самобытным режиссёром спектакли студенческого театра — это были ярчайшие события в жизни филологического факультета 1990-х гг. А на кафедре он всегда был душой искромётных праздничных капустников.

Безвременный уход из жизни Дмитрия Борисовича Гудкова острой болью отозвался в наших сердцах. Память об этом талантливом учёном и прекрасном человеке будет с нами, пока мы живы.

Л.П. Клобукова,
член-корреспондент
Российской академии образования,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой русского языка
для иностранных учащихся
гуманитарных факультетов
филологического факультета МГУ
имени М.В. Ломоносова,
заслуженный профессор
Московского университета,
почетный профессор
Государственного института
русского языка имени А.С. Пушкина