

# ПРОФЕССОРСКИЙ ЖУРНАЛ. Серия: РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА

№ 3(15)/2023

## 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

## ЛИНГВИСТИКА:

### СЛОВО, ВЫСКАЗЫВАНИЕ, ТЕКСТ, ДИСКУРС

**Ву Нгок Иен Кхань**

Синонимический ряд русских глаголов с доминантой  
лицемерить: когнитивно-дискурсивный подход ..... 2

### РУССКИЙ ЯЗЫК В ЗЕРКАЛЕ ДРУГИХ ЯЗЫКОВ

**Л.О. Чернейко, Жэнь Цзялю**

Статус фразеологизма в лексиконе языка в связи  
со спецификой словаря «Russian-English dictionary of idioms»  
под редакцией С. Лубенской ..... 11

### РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

**В.Б. Катаев**

Пятое действие «Доходного места» А.Н. Островского  
в контексте русской литературы ..... 19

**Н.З. Кольцова, М.Е. Тухто**

«Заметки о литературе и искусстве» как отражение  
мифологического сознания Андрея Белого ..... 24

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Л.В. Московкин, А. Юйсуфу**

Становление национально-ориентированного подхода  
в методике преподавания русского языка как иностранного ..... 30

### РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В ШКОЛЕ

**А.Д. Дейкина, О.А. Скрябина**

Аксиологичность лингвистического знания в методическом  
освещении ..... 36

### 2023: ГОД РУССКОГО ЯЗЫКА В СТРАНАХ СНГ

**И.А. Диневич, А.С. Иванова**

Специфика обучения культуре русской речи студентов-  
билингвов из стран СНГ ..... 44

### НАМ ПИШУТ

Интервью с **К.А. Роговой** ..... 50

### НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

О МАПРЯЛЕ. **Л.Н. Некрасова** ..... 55

#### Адрес редакции:

115035 г. Москва,  
Космодамианская набережная  
д. 26/55, стр. 7  
e-mail: redactor@profsobranie.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: 23.10.2023. Дата выхода в свет: 02.11.2023

DOI: 10.18572/2687-0339-2023-3-2-10

# Синонимический ряд русских глаголов с доминантой *лицемерить*: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД

Ву Нгок Иен Кхань,

аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет

E-mail: vungocyenkhanh@gmail.com

Статья посвящена лингвокогнитивному исследованию синонимического ряда русских глаголов межличностных отношений с доминантой «лицемерить». Материалом для исследования послужили данные лексикографических источников, «Национального корпуса русского языка», контексты использования глаголов, обнаруженные при помощи свободного поиска в интернет-пространстве, а также результаты анкетирования носителей современного русского языка. Рассматриваются инвариантные и варианты сценарии, стоящие за семантикой синонимичных глаголов, на основе чего выявляются сходства и различия между данными единицами.

**Ключевые слова:** синонимы, глагол, сценарий, когнитивно-дискурсивный подход.

## Введение

В последние годы развитие когнитивной лингвистики предопределяет новый взгляд на исследование синонимии, в частности, лексической синонимии. По наблюдению В.А. Белова, в российской лингвистике на лексическом уровне выделяются следующие подходы к изучению синонимов: 1) *денотативный* подход, предлагающий рассматривать синонимы как слова, которые выражают одно явление действительности; 2) *сигнификативный* подход, где синонимы понимаются как слова, тождественные или близкие по семантике; 3) *структурный* подход, рассматривающий синонимы с формальной и семантической сторон; 4) *прагматический* подход, определяющий синонимы на основе контекстуальной взаимозаменяемости; 5) *психолингвистический* подход, рассматривающий синонимы как единицы лексикона носителя языка [Белов 2018: 96]; 6) подход, где важнейший критерий определения синонимов — *тождественное контекстуальное окружение* [Белов 2022: 6]. Наряду с вышеуказанными подходами, в русле когнитивной лингвистики

развивается также подход, который может быть назван *когнитивным*. В данной работе внимание уделяется когнитивному подходу к изучению синонимов.

Когнитивный подход возник в связи с развитием направления, «сущность которого можно охарактеризовать как интегрирование и экспериментальную верификацию знаний о языке и человеке, накопленных лингвистикой, логикой, философией, психологией» [Лебедева 2007: 1]. В рамках данного направления, по нашему мнению, можно выделить два основных вектора в понимании синонимии и синонимов: 1) антропоцентрический подход и 2) когнитивный подход.

Представители первого подхода (Ю.О. Князева, С.В. Лебедева, О.В. Покровская и др.) рассматривают «синонимию не как системное явление, обладающее набором определенных признаков, а как способность индивида переживать сходство в процессе познавательной деятельности», через синонимию исследуют речемыслительные механизмы, а также психологические особенности личности и лингвокультурологические факторы»

[Шумилова 2009: 4]. По нашему мнению, данная концепция ближе к психолингвистическому изучению синонимов. Исследуя синонимы с позиции когнитивной лингвистики, мы разделяем точку зрения лингвистов-представителей второго подхода (З.Д. Попова, И.А. Стернин, О.Ю. Лукашкова и др.), которые рассматривают синонимы как репрезентанты части содержания какого-либо концепта в языке, соответственно, под синонимами мы подразумеваем близкие по значению слова, которые выражают часть содержания одного и того же концепта.

Как справедливо отмечает Е.С. Кубрякова, когнитивно-дискурсивный подход к исследованию языковых единиц подразумевает изучение языка как факта когниции и коммуникации [Кубрякова 2004: 16]. В этом случае лингвистические феномены описываются с точки зрения осуществляемых ими когнитивной и дискурсивной функции, что дает возможность определить когнитивный аналог языковой формы, а также причины создания данной формы.

### **Объект, актуальность, предмет, цель и материал исследования**

Объектом исследования являются глаголы *лицемерить*, *двуличничать*, *двоедушничать*, *фальшивить*, *фарисействовать* и *ханжить*, которые образуют синонимический ряд с доминантой *лицемерить* [Евгеньева 1971: 509; Александрова 2001: 195]. За рамками исследования остались устаревший глагол *криводушничать* и фразеологизм *кривить душой*. В данной работе мы рассмотрим глаголы этого ряда как глаголы межличностных отношений, имеющие общее значение 'проявлять неискренность в поступках или словах при общении с кем-либо', представляющие собой синонимические средства выражения концепта ЛИЦЕМЕРИЕ в русской языковой картине мира. Данные глаголы представляют интерес для анализа, потому что, во-первых, они образуют в русском языке многочисленный синонимический ряд, который формируется в результате

синонимической аттракции. Под синонимической аттракцией С. Ульман понимает «объекты, обладающие наибольшей важностью для общества, привлекающие большее количество синонимов» [Ullmann 1969: 75]. Согласно мнению И.Д. Баландиной, синонимической аттракцией является «процесс образования более длинных синонимических рядов у лексических единиц, номинирующих наиболее актуальные для общества предметы и явления окружающей действительности» [Баландина 2009: 52]. Во-вторых, глаголы *лицемерить*, *двуличничать*, *двоедушничать*, *фальшивить*, *фарисействовать* и *ханжить* могут функционировать как глаголы (речевого) поведения и глаголы межличностных отношений в одном и том же контексте. В-третьих, «лицемерие» является одним из компонентов, образующих важный (в силу его негативной оценки, неприемлемости для носителей языка) фрагмент русской картины мира. Предметом исследования служат семантика (когнитивные сценарии, вербализуемые глаголами, особенности функционирования, словообразовательные, грамматические, стилистические особенности, а также параметры ситуаций употребления данных лексем. Целью исследования является выявление сходств и различий глаголов синонимического ряда с доминантой *лицемерить* в современном русском языке. Материалом для исследования служат данные толковых словарей русского языка, словарей синонимов русского языка и контексты употребления глаголов, представленные на сайте «Национальный корпус русского языка» (далее — НКРЯ) и в других интернет-источниках, а также результаты анкетирования носителей современного русского языка. Для верификации выводов, полученных при анализе синонимичных глаголов, было проведено анкетирование 47 информантов-носителей русского языка в возрасте от 18 до 70 лет (66% респондентов относятся к возрастной группе от 18 до 25 лет), занимающихся филологией и журналистикой. Респондентам было дано задание определить

синонимы глагола-доминанты *лицемерить* в предложенном списке, ранжировать их по убывающей частотности употребления и указать стилистическую принадлежность данных глаголов.

Следует отметить, что в данной работе мы употребляем термины «когнитивный сценарий», «инвариантный сценарий» и «вариантный сценарий». Опираясь на предложенную А.П. Бабушкиным типологию концептов, мы понимаем «сценарий» как тип концепта, «реализующий в семантическом плане своего вербального выражения сему движения, идею развития. Сценарий всегда носит сюжетный характер, и слово выступает в качестве заголовка для серии стереотипных действий» [Бабушкин 1997: 86]. А.П. Бабушкин отмечает, что в словарных дефинициях представляется только «схема» сценария, которая обогащается факультативным содержанием в каждом конкретном случае, фиксируя вписываемые в «схему» сценария детали и подробности; в семантике лексем, реализующих сценарий, обязательно наличие участников или «ролевых характеристик» [Бабушкин 1997: 87–93]. На наш взгляд, в семантике глагольных лексем реализуется в первую очередь концепт-сценарий, поскольку, во-первых, глагол обозначает процессуальный, динамический (и статический) признак предмета, который способен изменяться во времени [Богданов 2009: 323]; во-вторых, «при глаголе может быть обязательной валентностью субъектная, объектная, обстоятельственная, предикативная» [ЛЭС 2002: 80]. В связи с этим при анализе когнитивных структур, заложенных в семантике глаголов данного синонимического ряда, наше внимание уделяется, прежде всего, сценариям.

Что касается терминов «инвариантный сценарий» и «вариантный сценарий», то мы на основе теории вариантности-инвариантности значений языковых единиц употребляем два эти термина. Так, по В.М. Солнцева, «под вариантами понимаются разные проявления одной и той же сущности <...>. Инвариант — это

абстрактное обозначение одной и той же сущности (например, одной и той же единицы) в отвлечении от ее конкретных модификаций — вариантов». Что касается вопроса о вариантности-инвариантности значений языковых единиц, то «значение любой единицы само по себе инвариантно и служит основой для объединения в вариантный класс разных экземпляров единицы, обладающей этим значением. Разные значения одного и того же слова не варьируют, а аккумулируются в слове» [ЛЭС 2002: 80–81]. Следовательно, согласно концепции А.П. Бабушкина и мнению В.М. Солнцева, инвариантный сценарий обычно соответствует словарному значению слова, в семантике полисемантического слова могут реализоваться некоторые инвариантные сценарии, каждый инвариантный сценарий имеет свои варианты.

#### Структура синонимического ряда и методика исследования

Анализ данных лексикографических источников, НКРЯ, других интернет-источников и результатов опроса позволяет нам выделить внутри изучаемого синонимического ряда следующие звенья: 1) *лицемерить* — *двуличничать* — *двоедушничать*, объединяющиеся семой ‘вести себя неискренне при общении с кем-либо’; 2) *фальшивить*, отличающийся от других синонимов семой ‘проявлять ложь, неискренность’; 3) *фарисействовать* — *ханжить*, имеющие общую сему ‘притворствоваться, придерживаться двойных стандартов морали’. Следует отметить, что результаты нашего исследования подтверждают мнение А.П. Евгеньевой об устаревшем характере глагола *двоедушничать* [2003, т. 1: 509], а глаголы *фарисействовать* и *ханжить* редко употребляются в современном русском языке. Так, в основном корпусе НКРЯ удалось обнаружить лишь 7 контекстов использования глагола *двоедушничать*, все из художественных произведений XIX — начала XX вв.; 24 примера употребления глагола *фарисействовать* и 29 примеров употребления глагола *ханжить*, большинство из которых явля-

ются несовременными. В связи с этим в рамках данной статьи глаголы *двоедушничать*, *фарисействовать* и *ханжить* не рассматриваются. Исследованию подвергаются наиболее употребительные глаголы данного синонимического ряда — *лицемерить*, *двуличничать* и *фальшивить*.

Когнитивно-дискурсивный анализ каждого глагола проводится в соответствии со следующими этапами:

- Рассмотрение значения глагола в толковых словарях русского языка.
- Определение способа образования глагола. Основное внимание уделяется корню и внутренней форме слова, ибо «концепт заложен в корне слова, поэтому важно также проследить его репрезентацию в однокоренных словообразовательных производных от ключевого слова, манифестирующего соответствующий концепт, так как семантический синкретизм корня сохраняется во всех словах словообразовательной парадигмы» [Зиновьева 2003: 37].
- Изучение контекстов использования глагола в НКРЯ и других интернет-источниках для выявления функционально-семантических, грамматических особенностей и прагматических параметров ситуации употребления.
- Анализ результатов опроса носителей русского языка.
- Выявление сходств и различий между синонимичными глаголами.

Перейдем к исследованию названных глаголов в соответствии с выделенными этапами.

### Лицемерить

Исследуемый нами глагол-доминанта ряда образуется от существительного *лицемер*. По данным толковых словарей русского языка, глагол *лицемерить* имеет следующее значение: 'поступать лицемерно, проявлять лицемерие' [МАС 1999: т. 2, 191; ТСРЯ 2007: 411; БТС 1998: 501]. А в «Толковом словаре русских глаголов» под редакцией Л.Г. Бабенко значение данного глагола определяется следующим образом: 'проявлять неискреннее отношение

к кому-л., прикрывая злонамеренность притворным чистосердечием, добродетелью' [Бабенко 1999: 601]. Можно отметить, что в данной дефиниции акцент делается на том, что для носителей русского языка, «лицемерить» — это поведенческая неискренность, проявляющаяся под маской искренности.

Анализ данных толковых словарей и контекстов, представленных на сайте НКРЯ и в интернет-пространстве в целом, позволяет выделить в семантике глагола *лицемерить* инвариантный сценарий «вести себя неискренне при общении с кем-либо», актуализирующийся, например, в следующем контексте: *Ты открываешь перед ним всю душу и пытаешься стать лучше для него. А он все время лицемерит* [<https://clck.ru/33rpVJ>]. Данный инвариантный сценарий может реализовать следующие варианты:

- «Относиться неискренне к кому-либо, скрывая свое намерение, чтобы получить личную выгоду»: — *Я делаю всё, чтобы защитить вас, — вежливо напомнил Идрис. — Не нужно лицемерить, — поморщилась она, — вы делаете всё, чтобы мы поскорее закончили свою работу и передали вам наши результаты. Вы защищаете не меня и не моих сотрудников, а собственное дело* [<https://clck.ru/33rpUB>]; *Значит, наши государственные чиновники не верят государству, которым руководят, и прославляют его лишь на словах, то есть лицемерят?* (Чему они учатся? Дети чиновников выбирают для себя лучшее будущее // Новая газета, 2018.07) [НКРЯ].

• «Вести себя неискренне в силу каких-либо индивидуальных причин, например, не желая обидеть, от страха и т. п.»: *Но если лицемерие неизбежно и оно способно уменьшить страдания других людей — лицемерьте* [<https://clck.ru/33rpTh>]. В данной ситуации субъект лицемерит по субъективной причине, движимый эмпатией, даже симпатией, и его намерение представляется не злым, в отличие от словарного определения. Рассмотрим другие контексты: *Интеллигенция хороводы водила вокруг Ельцина, кушала, пила, лгала, лице-*

*мерила* и изворачивалась. Причина такого поведения — *рабская психология* (В.В. Шелохаев. Дневник (2012)); *Рядовой сотрудник офиса будет избавлен от необходимости поступаться гордостью и лицемерить перед начальством* (Артем Михайлов. Людей в офисах заменят их дубли-аватары // РБК Daily, 2011.04) [НКРЯ]. В последних примерах, отмечается, что субъект лицемерит перед тем, кто имеет более высокий статус, чем он.

• Приведем еще один пример: *Точно поворачивается к человеку той стороной, которую ожидают. Так что какой он на самом деле — никто никогда не узнает. На премьере таганковского «Гамлета» Смоктуновский в зале был всеми сразу отмечен — живой кумир и прославленный принц датский из фильма Г. Козинцева. Пусть говорят что угодно об умении И.М. ласково лицемерить похвалами, но никто как он не мог бы так вскочить с места в финале и, забыв о регалиях и возрасте, плача и крича «браво», воодушевлять зрительный зал* (Вениамин Смахов. Театр моей памяти (2001)) [НКРЯ]. В этом примере отмечается, что некоторые люди «тактично лицемерят», если так можно выразиться, с добрыми побуждениями, не переходя ту границу, когда это уже явно не воспринимается нейтрально, что, как нам кажется, можно отнести не только к актеру И.М. Смоктуновскому.

• «Притворяться в процессе общения не тем, кем человек на самом деле является, для создания определенного позитивного мнения о себе»: *«Особенно если ты собираешься в топы. Там надо улыбаться, лицемерить. Это не мой стиль», — сказал Децл* (Опубликовано последнее интервью с Децлом // Известия, 2019.02) [НКРЯ]; *Люди лицемерят в социальных сетях, выкладывая позитивные фотографии удачной жизни, страдая от неопределенности или скукоты жизни. Они лицемерят перед знакомыми, рассказывая лишь о счастливых моментах своей жизни* [https://clck.ru/33rpTh].

Кроме того, во многих контекстах, представленных на открытых форумах,

русские интернет-пользователи, отвечая на вопрос «Что такое лицемерие?», отмечают следующее: *«Лицемерим все. Правилом вежливости самый яркий пример лицемерия. Но без него никак»; «Не лицемерят дети и которые в гробу»; или «Простые люди не лицемерят»* [https://otvet.mail.ru/question/189652772]. В качестве конкретных примеров лицемерного поведения интернет-пользователи приводят следующие: *«прощает обиду на словах, но продолжает обижаться»* и т. д. [https://clck.ru/33rpRQ].

Глагол *лицемерить* употребителен в речи носителей современного русского языка. В НКРЯ было зафиксировано 441 вхождение данной лексемы, в интернет-пространстве большинство контекстов употребления этого глагола являются современными. Глагол *лицемерить* может функционировать в различных типах дискурса, например, в публичном, в художественном, в интернет-коммуникации и др. В русской картине мира лицемерие в большинстве случаев оценивается отрицательно. Однако существует представление, согласно которому субъект действия может быть вынужден вести себя лицемерно в силу обстоятельств.

### Двуличничать

По данным толковых словарей русского языка, основное значение глагола *двуличничать* выглядит следующим образом: «вести себя двулично, лицемерить» [БАС 2006: т. 4, 566; МАС 1999: т. 1, 371; БТС 1998: 242]. В БАС отмечается, что глагол относится к разговорному стилю речи. Он образован сложением двух корней: *-дв-* и *-лич-*. Можно заметить, что данная лексема имеет внутреннюю форму: *два* и *лицо*. В интернет-пространстве нам встретились следующие мнения русских интернет-пользователей о двуличии: *Классическое проявление двуличности — это когда в общении с человеком он говорит одно, улыбается Вам, соглашается, но только за Вами закрылась дверь, дается противоположная оценка всему, о чем говорилось* [https://101ya.ru/chto-takoe-dvulichie];



В семантике глагола можно выделить инвариантный сценарий «вести себя или говорить неискренне при общении с кем-либо», рассмотрим примеры: *Давайте начистоту: я думаю, что у меня сейчас больше влияния на людей, чем у Байдена и Трампа вместе взятых. Потому что я не фальшивлю. Я честен с людьми, и поэтому они ко мне тянутся* (Америка прощается с Джорджем Флоридом // Vesti.ru, 2020.06) [НКРЯ]; *Чулпан* (актриса Чулпан Хаматова — Ву Н.И.К.) *искренняя, непосредственная, талантливая и именно поэтому говорит от сердца, не может фальшивить. Она просто рассказала о своих детских впечатлениях, поделилась, на свою беду* [https://www.business-gazeta.ru/article/309608]. Данный инвариант может реализоваться в следующих вариантах:

- «Неискренне относиться к кому-либо, чтобы достигнуть своей цели»: *Разобраться бы актрисам Юлии Шпилевской и Валентине Гарцевой, почему они сначала так открыто фальшивят и льстят отцу, из-за чего ссорятся между собой. Денег и земель хватает. Красота при них. Судьбы устроены, а души черные* [https://people.onliner.by/2020/01/04/karol-lir].

- «Притворяться при общении не тем, кем человек на самом деле является»: — *Я* (блогер Алина Левда — Ву Н.И.К.) *не люблю показывать в «Инстаграме» усталость или как мне морально плохо, но и фальшивить перед аудиторией тоже не хочу* [https://facto.ru/longread-2019-11-22/botanovna.html].

- «Говорить кому-нибудь неправду»: *Вот, например: «Стихи З. Александровой сильно грешат инфантильностью. «Маленькой елочке холодно зимой. Из лесу елочку взяли мы домой. Маленькой елочке в комнате тепло». Зачем фальшивить с детьми? Все они знают, что елочке в лесу не холодно и в теплой комнате ей хуже»* [https://makalval.livejournal.com/111875.html].

- «Не говорить кому-либо всю правду, скрывать что-нибудь»: *«У Валиевой подтвердили положительный допинг-тест, ей разрешили участвовать на олимпиаде». Никак не укладывается в го-*

*лове. Допинг-центр, что-то фальшивит, не договаривает* [https://74.ru/text/sport/2022/02/11/70437587/comments/].

Представляется, что в русском языковом сознании ощущается живая связь анализируемого значения глагола *фальшивить* с производящим значением ‘фальшиво, не в тон петь или играть’. Этим объясняется частотное употребление глагола в контекстах, где речь идет о людях творческих профессий, например: *И уточняет: верить ее эмоциям он бы не стал. Актриса Эмбер Херд неплохая, но все равно иногда фальшивит* (речь идет о том, как актриса Эмбер Херд ведет себя в процессе судебного разбирательства со своим бывшим супругом — Ву Н.И.К.).

Анализ глагола *фальшивить* позволяет нам сделать вывод, что ядерной семой данной лексемы является ‘проявлять ложь, обман, неискренность’, что отличает его от глагола-доминанты *лицемерить* и обусловливает выделение его в отдельное звено внутри синонимического ряда. В основном корпусе НКРЯ обнаружилось 355 примеров употребления этого глагола, среди которых незначительное количество контекстов, где *фальшивить* функционирует как глагол межличностных отношений, однако, по нашим наблюдениям, глагол также употребляется в интересующем нас значении в языке СМИ и в разговорной речи.

Итак, в большинстве случаев, как показывают контексты НКРЯ и другие интернет-источники, подчеркивается отрицательная оценка действия, вербализуемого глаголами синонимического ряда с доминантой *лицемерить* в русской лингвокультуре, например: *Мне стыдно было лицемерить <...>* (Роман Шмариков. Лошадь // «Сибирские огни», 2013); [НКРЯ]; *У меня вообще острый слух на фальшь — я слышу, когда люди врут или как-то фальшивят, или наигранность эту — мне неприятно, мне противно* [https://clck.ru/33sEDt]; *Люди, ну хватит уже двуличничать <...>!* [https://clck.ru/33sEDk] и т. п. Глаголы данного синонимического ряда часто выступают в качестве глаголов поведения и, в частности, речевого поведения.

В ситуациях, описываемых глаголами синонимического ряда с доминантой *лицемерить*, субъектом действия, прежде всего, является взрослый человек, среди рассмотренных нами контекстов не было обнаружено случаев, когда в качестве субъекта выступают дети. Объектом может являться человек более высокого статуса по сравнению с субъектом, если действие совершается с корыстными целями, и редко — человек, имеющий близкие отношения с субъектом. Отношения между субъектом и объектом могут быть деловыми (*подчиненные — начальник*), официальными (*политик — народ*), реже близкими (*люди — их знакомые*) и т. д.

По результатам проведенного нами анкетирования, информанты-носители современного русского языка определили синонимы глагола-доминанты *лицемерить* следующим образом (по семантической близости к доминанте в порядке убывания): *двуличничать* (87,2%), *фальшивить* (53,2%). Большинство респондентов отнесли глаголы *лицемерить* и *фальшивить* к нейтральному стилю речи, что касается глагола *двуличничать*, то мнения опрашиваемых разделились: 34% отнесли глагол *двуличничать* к разговорному стилю речи, 31,9% — к книжному, 25,5% — к нейтральному.

### Заключение

Таким образом, когнитивно-дискурсивный анализ синонимического ряда русских глаголов с доминантой *лицемерить* позволяет нам сделать следующие выводы. Во-первых, по семантической близости к доминанте *лицемерить* (в порядке убывания), изучаемые нами глаголы распределяются следующим образом: *лицемерить — двуличничать — фальшивить*. По частотности в речи носителей современного русского языка, в следующем порядке: *лицемерить — фальшивить — двуличничать*, эти три глагола относятся к ядерной зоне ряда и принадлежат к нейтральному стилю речи. Во-вторых, в отличие от зафиксированного в словарных дефинициях, содержание понятий, обозначающихся исследованными глаголами, представляется шире и сложнее. Глагол *двуличничать* имеет более резкую отрицательную оценку, чем глаголы *лицемерить* и *фальшивить*. В-третьих, в зависимости от образа совершения действия и наличия общения между субъектом и объектом глаголы синонимического ряда с доминантой *лицемерить* могут быть отнесены к лексико-семантическим группам «Глаголы межличностных отношений», «Глаголы поведения» и «Глаголы речи».

### Литература

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: Ок. 11000 синоним. рядов. М.: Рус. яз., 2001. 568 с.
2. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика: Дис. ... докт. филол. наук. Воронеж, 1997. 330 с.
3. Баландина И.Д. Синонимическая аттракция как средство создания языковой картины мира // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2009. № 2 (4). С. 50–55.
4. Белов В.А. Когнитивные основания лексической синонимии имен существительных // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2022. Т. 8. № 2. С. 3–23.
5. Белов В.А. Реализация теоретических подходов к синонимии в методике русского языка // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2018. № 1 (170). С. 96–101.

6. Большой академический словарь русского языка. Том 1–26. СПб.: Наука, 2004. (БАС).
7. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 1998. 1536 с. (БТС).
8. Зиновьева Е.И. Понятие «Концепт» в отечественном языкознании: основные подходы и направления исследования // Вестник Санкт-Петербургского университета. История, языкознание, литературоведение. СПб., 2003. Сер. 2, вып. 2, № 10. С. 35–44.
9. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 6–17.
10. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд., доп. М.: Большая Рос. энцикл., 2002. 709 с. (ЛЭС).
11. Морфология современного русского языка: учебник для высших учебных заведений Российской Федерации / С.И. Богданов, В.Б. Евтюхин, Ю.П. Князев и др. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. 634 с.
12. Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. (МАС).
13. Словарь синонимов русского языка: Т. 1 / Под ред. А.П. Евгеньевой. Ленинград: Наука, 1970. 680 с.
14. Словарь синонимов русского языка: в 2 т. Т. 1: А–Н / ИЛИ РАН; Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: «Издательство АСТ», 2003. 680 с.
15. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы. / Под ред. Л.Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. 693 с.
16. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2007. 1175 с. (ТСРЯ).
17. Шумилова А.А. Синонимия как ментально-языковая категория (на материале лексической и словообразовательной синонимии русского языка): автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Кемерово, 2009. 24 с.
18. Ullman S. Semantic Universals. Л.: Просвещение, 1969. 279 с.

---

## Synonyms of the verb meaning ‘to be hypocritical’ in Russian: cognitive-discursive approach

**Vu Ngoc Yen Khanh,**  
Postgraduate student  
St. Petersburg State University  
**E-mail:** vungocyenkhanh@gmail.com

The article investigates synonyms of the verb meaning ‘to be hypocritical’ in Russian, using cognitive-discursive approach. Study material contains definition of these words in Russian dictionaries, contexts on website Russian National Corpus and from the other internet resources, also the results of a language survey of Russian. Invariant and variant scenarios behind the semantics of synonymous verbs are considered, on the basis of which similarities and differences between these units are revealed.

**Key words:** synonym, verb, scenario, cognitive-discursive approach.

DOI: 10.18572/2687-0339-2023-3-11-18

# Статус фразеологизма в лексиконе языка в связи со спецификой словаря «Russian-English dictionary of idioms» под редакцией С. Лубенской

**Людмила Олеговна Чернейко,**

доктор филологических наук, профессор

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**E-mail:** avollis@mail.ru

**Жэнь Цзялу,**

аспирант

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**E-mail:** gjalu@mail.ru

Статья посвящена проблеме фразеологизма, взятой в теоретическом и практическом аспектах. Теория предполагает рассмотрение существующих концепций фразеологизма как отдельной и самостоятельной единицы лексикона и обобщение ее лингвистически релевантных параметров, выделяемых разными исследователями. Особое внимание уделено традиционной концепции фразеологической единицы (ФЕ) В.В. Виноградова, а также тем концепциям, авторы которых предлагают более широкое понимание термина «фразеологизм». Концепция С. Лубенской рассматривается в связи с не имеющим аналогов в отечественной фразеографии двуязычным (русско-английским) словарем, одним из авторов и редактором которого она является. Практическая часть статьи посвящена сопоставлению словаря С. Лубенской с двумя другими двуязычными фразеологическими словарями с целью определения специфики объема его словника и структуры словарной статьи.

**Ключевые слова:** фразеологизм, границы фразеологии, типология ФЕ, фразеологизм-алогизм, фразеография.

**Введение.** Фразеология как совокупность ФЕ считается одним из наиболее сложных объектов лексикологии, поскольку единого понимания его границ лингвистика до сих пор не выработала. Если цельнооформленность и идиоматичность признаются отечественной лингвистикой основными параметрами слова как воспроизводимой единицы лексикона, то параметры ФЕ в разных концепциях исчисляются по-разному. В отличие от однословной вокабулы, ФЕ обладает уникальной (неоднословной) структурой, разной степенью слитности семантики компонентов, а кроме того, в ФЕ хранится богатая культурологически значимая информация. Исследователи обращают внимание как на структурные, так и на семантико-прагматические особенности фразеологизмов, что

определяет различия в их классификации. В результате, вопрос об объеме фразеологии как специального раздела языкознания является дискуссионным. Широко понимаемая фразеология включает в свой состав все воспроизводимые единицы языка, большие, чем слово: фразеологические сочетания (идиомы, сращения, сочетания), паремии (пословицы и поговорки), прещедентные феномены (то, что прежде называлось «крылатыми словами»), а также так называемые «коллокации». Все эти единицы объединяются такими общепринятыми параметрами, как «неоднословность» и «воспроизводимость», к которым добавляются параметры «идиоматичность» и «устойчивость».

Воспроизводимость неоднословной лексической единицы в готовом виде,

а не ее создаваемость по существующим грамматическим правилам соединения слов в речи делает ФЕ количественно соразмерным и словосочетанию, и предложению. Широко понимаемые ФЕ как воспроизводимые единицы структурно соразмерны производному слову и по своей «идиоматичности» (фразеологичности), поскольку, как аргументированно доказывает М.В. Панов, этот параметр присущ отдельным словам, представляющим собой «смысловые единства, которые не являются свободным сочетанием меньших (минимальных) смысловых единств» [Панов 1999: 63]. Эта аргументация применима и к таким воспроизводимым конструкциям, которые соразмерны высказыванию, например, диалоговые вторые реплики *Не скажи!* и *Не говори*. Таким образом, лексикон русского языка (при широком понимании ФЕ) включает в свой состав совокупность воспроизводимых и идиоматичных единиц — отдельных слов и ФЕ, соразмерных как словосочетанию, так и предложению.

**Узко понимаемая фразеология.** Узко понимаемая фразеология считает своим объектом только соразмерные словосочетанию фразеологические единицы, входящие в систему лексики языка. В русской лингвистической традиции общепризнанной является классификация В.В. Виноградова, положившего в основу своей типологии концепции А.А. Шахматова и Ш. Балли и обосновавшего трехчастную структуру фразеологии: 1. Фразеологические сращения (ФСр) — это воспроизводимые, идиоматичные, но немотивированные (лишенные внутренней формы) сочетания типа *точить ляды, ничтоже сумняшеся*, элементы которых представляют собой квази-слова (архаизмы и историзмы) и/или устаревшие грамматические формы); 2. Фразеологические единства (ФЕд) — это воспроизводимые, идиоматичные, но мотивированные (с прозрачной внутренней формой) сочетания типа *подливать масла в огонь, достать со дна моря*; 3. Фразеологические сочетания (ФСоч) — это словосочетания с предсказуемым, а потому воспроизводимым компонентом, но параметр «идиоматичность» к ним не применим, поскольку элементы ФСоч упо-

треблены в своих прямых, буквальных значениях, но одно из них реализует так называемое (согласно типологии лексических значений Виноградова) «фразеологически связанное значение» — *непролазная грязь, крошечная тьма*) [Виноградов 1977].

Следует отметить, что в описании выделенных типов ФЕ В.В. Виноградов недостаточно четко прописал те критерии, по которым на практике можно легко отграничить один тип от другого. Основным признаком сращения В.В. Виноградов признает «семантическую неделимость, невыводимость значения целого из компонентов» [Там же: 147], что делает сращение аналогом немотивированного слова, т. е. слова, лишённого ВФ (*под мухой, как пить дать, ничтоже сумняшеся, у черта на куличках, попасть впросак*). В сращении представлены архаизмы — как грамматические, так и лексические, что и делает эти единицы немотивированными. О фразеологических единствах (ФЕд) В.В. Виноградов пишет следующее: «Во фразеологических единствах грамматические отношения между компонентами легко различимы» [Там же: 157], и «фразеологические единства по внешней структуре могут совпадать с свободными сочетаниями слов» [Там же: 152]. Это означает, что **главным критерием отграничения единств от сращений является наличие у фразеологизма аналога в виде «живых» синтаксических связей, т. е. в виде свободного словосочетания**, образным переосмыслением которого единство и является. Именно параметр «мотивированность» позволяет представить единство как аналог слова идиоматичного, но мотивированного — слова с живой ВФ (типа *подоконник*): *плыть по течению, мелко плавать, достать со дна моря, высосать из пальца*. Какими бы экзотическими ни представлялись стоящие за единствами ситуации (*плясать под чужую дудку, держать камень за пазухой*), они всё равно возможны при определенных обстоятельствах. Тождественные по означаемому свободное словосочетание и единства, являющиеся содержательно разными единицами, оказываются позиционно (контекстно и/или текстово) распределенными аналогично ЛСВ многозначного слова.

Особую группу составляют такие фразеологизмы, которые В.В. Виноградов определяет как единства (*семь пятниц на неделе, переливать из пустого в порожнее*), но они не могут так квалифицироваться, потому что противоречат введенному Виноградовым критерию мотивированности — они заведомо алогичны, и все отвечают одной формуле: «так не бывает» (ср.: *толочь воду в ступе, носить воду решетом, ломиться в открытую дверь, взять с потолка, без году неделя* и под.). Логика классификации требует отнесения этих единиц к сращениям, а внутри сращений придать им статус фразеологизмов-алогизмов [Чернейко 2021] — единиц немотивированных и идиоматичных.

Из предложенной классификации ФЕ В.В. Виноградов исключает аналитические термины (или аналитические наименования, если иметь в виду повседневный язык) типа *железная дорога, вопросительный знак, дом отдыха, сестра милосердия*, считая их, тем не менее, единствами в составе общелитературного языка. Дело в том, что аналитические наименования существенно отличаются от фразеологизмов своей сугубо номинативной функцией. Поэтому вполне логично выделять эти «целостные словесные группы» в особый класс парадигматически связанных единиц с отличной от ФЕ функцией. Следует отметить, что все аналитические термины по структуре действительно аналогичны единству, но не потому, что у них есть аналоги в виде свободного сочетания (их нет ни у *знака вопроса*, ни у *шагающего экскаватора*, ни у *мерцательной аритмии*), а потому, что они являются мотивированными единицами, в которых представлена ВФ разного типа (с проекцией параметра и без нее).

Понимание фразеологизма и объема фразеологии А.И. Молотковым, который является автором первого отечественного словаря ФЕ, оказывается еще более узким, чем концепция В.В. Виноградова. По его мнению, у фразеологизма есть лексическое значение, как и у слова; фразеологизм и слово могут быть соотнесены по их лексическому значению как синонимы (*дать дуба = умереть*), однако у фразеологизма нет общих признаков со сло-

восочетанием, в котором слова сохраняют свои признаки самостоятельности, «тогда как компоненты фразеологизма утрачивают все признаки слова, кроме его звукового облика» [Молотков 1968: 9]. По этой причине фразеологическое сочетание не включается ни в объем фразеологии, ни в его фразеологический словарь — в нем только сращения и единства.

Поскольку за пределами концепции Виноградова остаются другие сложно структурированные и при этом воспроизводимые единицы лексикона (паремии, прецедентные тексты, грамматические фразеологизмы), предложенная им классификация берется исследователями за основу с дальнейшей доработкой. Так, Н.М. Шанский, понимая под ФЕ воспроизводимую «в готовом виде» и состоящую «из двух или более ударных компонентов словного характера» [Шанский 1985: 19–20] единицу, дополняет классификацию Виноградова так называемыми «крылатыми словами», позже получившими название «прецедентные феномены», и аналитическими обозначениями с номинативной функцией и, как правило, видовым значением (типа *белый хлеб*). Особая позиция в понимании фразеологии как специфического, исторически и культурно значимого, пласта лексикона принадлежит В.М. Мокиенко (у ФЕ есть «скрытое» значение, отсылающее к иным культурным пластам истории» [Бирих, Мокиенко 1998: 5] и В.Н. Телия («лингвокультурологический» подход, позволяющий выделить «культурно-национальные коннотация» [Телия 1996: 215]).

**Широко понимаемая фразеология.** С развитием исследования семантики и синтаксиса фразеологизмов, их словарного описания и анализа функционирования в речи на материале больших корпусов было выдвинуто много новых ответов на вопрос «Как понимать фразеологизм?». Среди предложенных ответов самыми авторитетными являются мнения И.А. Мельчука, А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского. В классификации Баранова–Добровольского различается 6 основных типов фразеологизмов: 1) идиомы (*спустя рукава, хоть ты тресни*), 2) коллокации (*зерно истины, принять решение*),

3) паремии (*цыплят по осени считают*), 4) грамматические фразеологизмы (*по крайней мере, хотя бы*), 5) фразеологизмы-конструкции (*Тоже мне X*), 6) ситуативные (контактоустанавливающие) клише (*Как дела? Счастливого пути!*) [Баранов, Добровольский 2019: 69].

Наиболее объемная и «удаленная» от традиции концепция ФЕ принадлежит И.А. Мельчуку, который под термином «фразема» объединяет все воспроизводимые единицы языка (не только лексические обороты, но и синтаксические схемы<sup>1</sup>), а термин определяет как «несвободное сочетание знаков, в котором хотя бы один знак не может быть свободно выбран говорящим в соответствии с его смыслом по общим языковым правилам и независимо от всех остальных знаков, составляющих это сочетание» [Мельчук 2012: 18]. «Лексическая фразема» как структура, «состоящая из однозначных лексем», подразделяется исследователем на идиомы («некомпозиционные, полностью ограниченные единицы») и коллокации («композиционные» единицы), которые, в свою очередь, делятся на а) полуограниченные, когда один компонент выбирается свободно, а другой от него зависит (например, *заклятый враг, завязанный театрал, заядлый курильщик; ущерб нанести, а вред причинить, вопрос поставить, а предложение внести*) и б) полностью ограниченные (клише): *Как дела?, Проход воспрещен*.

Широта взгляда И.А. Мельчука на объем словника ФЕ разделяется далеко не всеми лингвистами, но теоретически важным представляется разработка и уточнение им содержания термина «устойчивость», который в сложившейся в рамках фразеологии традиции употреблялся<sup>2</sup>

(и продолжает употребляться) в достаточно неопределенном значении. Размытому содержанию термина «устойчивость» Мельчук придал семантическую определенность, обеспечившую ему функциональную значимость: «Устойчивость сочетания относительно данного элемента измеряется вероятностью, с которой данный элемент предсказывает совместное появление остальных элементов сочетания» [Мельчук 1960: 73]. Важно, во-первых, что устойчивость характеризует не сочетание в целом, а определяется относительно его «предсказуемого» элемента, во-вторых, устойчивость сочетания относительно этого элемента может быть исчислена. Так, устойчивость несвободного сочетания типа *мертвецки пьян (бить баклуши, точить лысы и др.)* равна 100% относительно предсказуемых (они подчеркнуты) элементов. В других случаях процент устойчивости может быть ниже, если сочетаемость предсказуема, но не на 100% (*щекотливый — вопрос, положение; наострить — уши, лыжи*). При этом смысловая неразложимость сочетания (его идиоматичность) роли не играет — по параметру «устойчивость» не могут быть охарактеризованы фразеологические единства Виноградова, поскольку они, как уже отмечалось, — результат метафорического переосмысления свободного словосочетания. К сращениям этот термин применим.

**Концепция С. Лубенской по фразеологии и «Russian-English dictionary of idioms» под редакцией С. Лубенской на фоне других двуязычных словарей.** Как отмечает А.И. Молотков, «при работе над любым словарем всегда надо ответить на два основных вопроса: что включать в словарь и как описывать то, что включается в него» [Молотков 1968: 7]. Двуязычный (русско-английский) словарь С. Лубенской «Russian-English dictionary of idioms» («Русско-английский словарь фразеологических единиц») является особым лексикографическим (точнее, фразеографическим) трудом и по объему материала, и по структуре словарной статьи. С. Лубенская считает фразеологизмом несвободную комбинацию двух или более слов, которая функционирует как семантическое

<sup>1</sup> Под «синтаксической фраземой» понимаются воспроизводимые предложения с фразеологизированной структурой типа *Ей и праздник не в праздник, Ему не до книг*. При этом фразему *Черта с два* Мельчук считает «не синтаксической фраземой, а лексической», «идиомом» [Мельчук 2012: 20], а *Черт знает* — лексической коллокацией, поскольку у глагола *знать* полностью сохранено значение.

<sup>2</sup> Ср.: «Устойчивые в своем составе и употреблении фразеологические обороты, которые не только являются семантически членяемыми, но и состоят целиком из слов со свободными значениями» [Шанский 1964: 201].

целое, и дает следующее определение термину «ФЕ»: «несвободное сочетание двух или более слов, которое «функционирует как семантическое целое», имеет «в большинстве случаев непредсказуемое значение», не выводимое из значений компонентов, «воспроизводится в речи как готовая единица» и «функционирует как словосочетание или как самостоятельное предложение»<sup>3</sup>. По широте понимания термина «фразеологизм» концепция Лубенской коррелирует с концепциями Мельчука и Баранова–Добровольского. Широкая концепция ФЕ определяет характер словника, который включает и традиционные фразеологизмы Виноградова, и не освященные традицией, но, тем не менее, соответствующие базовым параметрам ФЕ единицы: например, так называемые «неоднословные целостности», рассматриваемые в рамках достаточного нового направления «лингвистика конструкций» [Рахилина 2010], грамматические фразеологизмы.

Анализируемый словарь содержит не только традиционные русские идиомы, в число которых входят ФЕ-слова, по структуре равные словосочетанию (*телячьи нежности* — *sentimental slop* = досл. жижя сентиментальности, *вкривь и вкось* — *in all (different) directions* = во всех (разных) направлениях), и паремии, по структуре равные предложению (*Бабушка надвое сказала* — *That (it) remains to be seen* = что (это) еще предстоит увидеть), но и так называемые «ситуативные клише», обслуживающие, как правило, диалог (*Всего хорошего* — *all the best!* = Всего самого наилучшего!, *Не стоим!* — *Don't mention it* = Не упоминай об этом!), крылатые слова (*Были когда-то и мы рысаками* из стихотворения А.Н. Апухтина «Пара гнедых», 1895 — *We too had our hour of glory* = У нас тоже был час славы), и фразеологизмы, которые функционируют как ме-

ждометия (*Ну и ну* — *How do you like that!* = Как вам это нравится!, *Ну fuga себе* — *If that don't beat all!* = Если это не победит всё! / Это победит всё!), и грамматические ФЕ: производные предлоги (*по направлению к* — *toward* = в направлении чего), союзы (*перед тем как* — *before* = перед), а также производные частицы (*того и гляди* — *one may do sth or sth may happen any minute now* = что-то может случиться в любую минуту). Однако словарь С. Лубенской не включает в свой состав коллокации типа *зерно истины*, *ставить условия*, *обстоятельства складываются*, а *события разворачиваются*, представляющие собой сложно организованные несвободные словосочетания («связанные»), центром (ядром) которых являются, как правило, непредметные (абстрактные) имена существительные с их вторичными предикатами — предметными субстантивами, дескриптивными прилагательными, глаголами наблюдаемых действий в их всегда переносном значении (подробно в [Чернейко 2016]). Коллокации, представляющие собой совершенно особую разновидность несвободной (но и нефразеологизированной) сочетаемости, стали самостоятельными объектами лексикографического описания<sup>4</sup>.

Структурные и семантические особенности фразеологизмов и их статус в лексиконе выдвигают высокие требования к составлению фразеологических словарей. Главная цель фразеологической словарной инвентаризации состоит в том, чтобы предоставить как можно более полную и точную информацию о семантико-прагматической специфике включенных в него ФЕ. С тех пор как в 1960 году вышел первый фразеологический словарь под редакцией А.И. Молоткова, работа лексикографов в области составления фразеологических словарей не прекращалась. На сегодняшний день уже опубликованы десятки одноязычных и двуязычных фразеологических словарей, среди которых наиболее полным и подробным русско-английским фразеологическим словарем является словарь, основным

<sup>3</sup> «Idiom is interpreted as a nonfree combination of two or more words that acts as a semantic whole. In most cases, the meaning of an idiom cannot be predicted from the meanings of its components. An idiom is reproduced in speech as a ready-made unit, and it functions as a part of speech or an independent sentence» [Лубенская 2013: 10] (Перевод наш — Л.Ч., Ж.Ц.).

<sup>4</sup> [Мельчук, Жолковский 2016], [Бирюк <http://dict.ruslang.ru>].

автором и редактором которого является С. Лубенская. Полнота словаря С. Лубенской и специфика подачи материала выявляется в его сопоставлении с другими двуязычными отечественными словарями<sup>5</sup>. В словарь авторов Гуревич-Дорозец [Гуревич, Дорозец 1988] входят наиболее часто используемые фразеологизмы, поэтому многие из тех, что существуют в лексиконе языка, в словник не включены, в результате чего объем словаря невелик, но стоит отметить, что составители подробно описывают собранные фразеологизмы, представляя в словарной статье всю необходимую информацию об их грамматических и стилистических характеристиках, эквивалентах и иллюстративный материал. Словарь [Витек 1973] больше по объему, но фразеологизмы не снабжаются грамматическими пометами и примерами.

По сравнению с двумя рассмотренными фразеологическими словарями словарь С. Лубенской обладает такими характеристиками, которые выделяют его из всех двуязычных фразеологических словарей. Очевидным преимуществом перед этими словарями является не только широта охвата фразеологизированного материала русского лексикона, но и полнота сопутствующих ФЕ помет (грамматических и стилистических), а также количество английских эквивалентов русских ФЕ, примечания по их использованию, богатство иллюстративного материала (включающего примеры из текстов авторов «русского зарубежья»). В словарь Лубенской входит 14000 фразеологических единиц, которые объединены в 7000 словарных статей. Но специфика этого словаря состоит не только в полноте объема словника, но и в полноте структуры словарной статьи, в высокой степени точности и подробности представления материала. В отличие от других двуязычных словарей подавляющее большинство русских ФЕ словаря С. Лубенской содержит более одного английского эквивалента, которые извлечены из разных контекстов и отображают разные ситуации: русскому ФЕ *клещами не вытянешь (не вытащишь) слова / ответа / признания* поставлены в со-

ответствие три английских эквивалента — *wild horses couldn't drag it out of X* (букв. = дикие лошади не смогли бы вытащить его из X); *you can't (couldn't) pry it out of X with a crowbar* (букв. = вы не можете / не смогли бы выдернуть его из X с помощью лома), *you won't (can't) get a word / an answer out of X* (букв. = вы не можете получить слово / ответ из X).

Словарь обладает преимуществами и с точки зрения описания грамматических и стилистических особенностей ФЕ, а также богатства иллюстративного материала. В качестве примера можно привести словарную статью фразеологизма *закручивать / закрутить гайки* (варианты с синонимичными глаголами: *завинчивать* и *подкручивать*): all highly coll (VP; subj: human); зона толкования: *usu. of a superior toward subordinates, a government toward its people, the head of a family toward other family members etc) to become more strict, oppressive with s.o.* (букв. = становиться более строгим, деспотичным по отношению к кому-л., обычно вышестоящего по отношению к нижестоящим: начальника — к подчиненным, правительства — к народу, главы семьи — к другим членам и т. д.). Английские эквиваленты русского ФЕ «X закрутил гайки»: ≈ *X tightened (turned) the screws (on person Y)* = букв. X затянул (повернул) винты (Y); *X put the screws on person Y* = букв. X поставил винты на Y; *X cracked down (on person Y)* = букв. X подавил (Y); *закручивание / завинчивание гаек* [NP] ≈ *screw-tightening* (process) = букв. затягивание винтов (процесс); *crackdown* = букв. подавление. В словарной статье дается полная грамматическая и стилистическая информация о фразеологизме: «all highly coll» (= высокая степень разговорности); «VP; subj: human» означает, что субъектом глагольного фразеологизма является человек; отмечаются все возможные случаи, в которых данный фразеологизм употребляем; представлен максимально полный перечень узуальных английских эквивалентов русской ФЕ, в состав вариативной парадигмы которой включен и ФЕ с девербативом *закручивание гаек*. Словарная статья заканчивается иллюстративным материалом — контекстом из произведения Л.З. Копелева «Утоли моя печали»

<sup>5</sup> Подробно в: [Жэнь Цзялу 2023].

с его переводом на английский язык, извлеченным из опубликованного издания 1983 г.

**Заключение.** Фразеология любого языка является его особым лексическим пластом. Соразмерная количественно синтаксическим единицам, фразеология качественно — в первую очередь по параметру «воспроизводимость» ФЕ — включается в состав лексикона. Спорным остается вопрос о границах фразеологии, позволяющих отделить несвободную сочетаемость слов от свободной. Однако право выбора концепции ФЕ, теоретического обоснования его базовых характеристик остается за лингвистом, особенно если лингвист взял на себя труд составления словаря ФЕ и его редактирования и особенно словаря двуязычного. Двуязычный словарь С. Лубенской «Russian-English dictionary of idioms» по многим параметрам отличается от существующих как двуязычных, так и русскоязычных словарей. Его особенностью является и количественный аспект (состав словника), и качественный — подробность и точность лексикографического представления фразеологизма. В словарной статье скрупулезно описываются не только лексические,

грамматические, но и стилистические характеристики русских фразеологизмов и их смысловых английских аналогов; к каждой русской ФЕ-вокабуле дается список узуальных английских эквивалентов, которые иллюстрируются разными контекстами, при этом примеры приводятся на русском и на английском языках, что делает словарь С. Лубенской ценным источником информации о ФЕ двух языков, открывающим перспективы дальнейшего и разностороннего исследования фразеологии русского и английского языков. Несмотря на дискуссионность понимания статуса ФЕ, границ фразеологии и производного от этого понимания масштаба словника, словарь С. Лубенской не имеет себе равных в отечественной фразеологии не только среди двуязычных словарей, но и среди русскоязычных. Можно принимать широкую концепцию фразеологии автора или не принимать ее, но рассматриваемый двуязычный словарь широко понимаемой идиоматики является бесценным источником языкового материала, на базе которого можно проводить такие исследования, которые выходят за пределы собственно идиоматики.

### Литература

1. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Основы фразеологии. М.: ФЛИНТА, 2019. 312 с.
2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. С. 140–161.
3. Жэнь Цзялу. Специфики лексикографического представления фразеологических единиц в «Русско-английском фразеологическом словаре» под редакцией С. Лубенской // *Litera*. 2023. № 5. С. 77–88.
4. Мельчук И.А. О терминах «устойчивость» и «идиоматичность» // Вопросы языкознания. 1960. № 4. С. 73–80.
5. Мельчук И.А. Местоименные выражения с именем чертыхательного типа // Русский язык в научном освещении. 2012. № 2 (24). С. 5–22.
6. Панов М.В. Позиционная морфология русского языка. М.: Наука, 1999. 275 с.
7. Рахилина Е.В. Лингвистика конструкций. М.: Азбуковник, 2010. 584 с.
8. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. 284 с.
9. Чернейко Л.О. Место связанного значения слова в типологии лексических значений и его роль в языке и речи // Язык, сознание, коммуникация. Сборник статей памяти В.Н. Телия. Вып. 53. М.: МАКС Пресс, 2016. С. 346–363.
10. Чернейко Л.О. Категория внутренней формы: ее интерпретация и сфера приложения в концепции В.Н. Телия // Тезисы докладов на Межд. научной конференции. Минск, 22–24 октября 2021 г. Минск: Изд-во БГУ, 2021. С. 57–59.

11. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М.: Просвещение, 1964. 316 с.
12. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа, 1985. 160 с.

#### Словари

1. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб.: Фолио-Пресс, 1998. 700 с.
2. Бирюк О.Л., Гусев В.Ю., Калинина Е.Ю. Словарь глагольной сочетаемости не-предметных имен русского языка. <http://dict.ruslang.ru> (дата обращения: 15 апреля 2023 г.)
3. Витек А. Russian-English idioms dictionary. Detroit: Wayne State Univ. Press., 1973. 328 с.
4. Гуревич В.В., Дозорец Ж.А. Краткий русско-английский фразеологический словарь. М.: Русский язык, 1988. 542 с.
5. Лубенская С. Russian-English dictionary of idioms. N.Y.: Yale Univ. Press., 2013. 955 с.
6. Мельчук И.А., Жолковский А.К. Толково-комбинаторный словарь русского языка. М.: Издательский Дом ЯСК, 2016. 544 с.
7. Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка. М.: Советская энциклопедия, 1968, 543 с.

---

## The status of phraseological unit in the lexicon of the language in connection with the specifics of the dictionary “Russian-English dictionary of idioms” edited by S. Lubenskaya

**Ludmila O. Cherneyko,**  
Doctor habil., Professor  
Lomonosov Moscow State University  
**E-mail:** avollis@mail.ru;

**Ren Jialu,**  
Postgraduate student  
Lomonosov Moscow State University  
**E-mail:** rjialu@mail.ru

The article is devoted to the problem of phraseology, taken in theoretical and practical aspects. The theory involves considering the existing concepts of phraseology as a separate and independent unit of the lexicon and generalizing its linguistically relevant parameters identified by different researchers. Particular attention is paid to the traditional concept of a phraseological unit by V.V. Vinogradov, as well as those concepts, the authors of which offer a broader understanding of the term “phraseologism”. The concept of S. Lubenskaya is considered in connection with the bilingual (Russian-English) dictionary, which has no analogues in Russian phraseography, one of the authors and editor of which she is. The practical part of the article is devoted to comparing the dictionary of S. Lubenskaya with two other bilingual phraseological dictionaries in order to determine the specifics of the volume of his dictionary and the structure of the dictionary entry.

**Key words:** phraseological unit, boundaries of phraseology, typology of phraseological units, phraseologism-alogism, phraseological dictionary.

DOI: 10.18572/2687-0339-2023-3-19-23

# Пятое действие «Доходного места» А.Н. Островского в контексте русской литературы

**Владимир Борисович Катаев,**

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой истории русской литературы

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**E-mail:** kataev2003@yandex.ru

В статье высказано наблюдение, что добавление Островским пятого действия к своей сатирической пьесе (сразу замеченное внимательными критиками) оказывается в ряду характерной для нашей литературы разновидности создания произведений. Порой художник, чтобы обезопасить путь своего произведения к читателю, зрителю, встраивал в его текст те или иные добавки, идя на компромисс с официально утверждаемыми на тот момент понятиями (Лермонтов, Гоголь, Островский, Фадеев).

**Ключевые слова:** прогрессист, развязка, цензура, компромисс.

Пьеса «Доходное место» (1857) занимает особое положение в творчестве драматурга.

Создав столь знакомые ему по семилетней казенной службе картины и фигуры чиновничьего мира, Островский дает образцы сильной и смелой сатиры. «Безгрешные доходы» чиновников (общепонятный в ту пору ироничный эвфемизм для взяток) предстают в пьесе как неустрашимая основа для продвижения по службе, приобретения положения в обществе, залог прочности семейных союзов. Сила драматической сатиры не в том, что порок обличается в монологах положительного героя или саморазоблачается в высказываниях героев отрицательных (хотя в пьесе присутствует и то, и другое). Сила сатиры Островского в простоте и трезвости, наглядной очевидности в изображении могущества зла.

Впервые у Островского появился герой, сопоставимый с представителями нового поколения героев времени, которых изучали многие писатели эпохи. Жадов, молодой человек, окончивший университет, служит под началом своего дяди Вышневого, возвысившегося, очевидно, благодаря тем самым «безгрешным доходам». Преисполненный идеальными и возвышенными представлениями об ис-

полнении службы, этот набор убеждений он высказывает дяде — а тот, подобно Грибоедовскому Фамусову, презирает и отвергает завиральные речи молодого человека (параллель с героем «Горя от ума» провел в своем отзыве Лев Толстой). В глазах чиновников Жадов имеет репутацию «неблагонадежного», но он и не думает поступиться набором своих принципов: «Как бы жизнь ни была горька, я не уступлю даже миллионной доли тех убеждений, которыми я обязан воспитанию» [Островский 2: 46]. Эта непреклонность молодого героя проходит решающее испытание, когда он женится и верит при этом, что семейное счастье построит, внушая жене всё тот же набор честных и праведных идей.

Увы, проходит какой-то год, и жизнь ведет к неопровержимым истинам: не будешь брать взятки — станешь бедствовать, будет готова уйти жена, а то и сопьешься, а рядом всё равно будут их брать и процветать другие. Видимо, эту беспощадную непреклонность показанных в пьесе путей, лежащих перед героем, имел в виду Лев Толстой, увидевший в «Доходном месте» «сильный протест против современного быта»: «Комедия Островского, по моему, есть лучшее его произведение. Такая же мрачная глубина, которая слышится в «Банкруте»...» [Толстой 1949: 156].

«Мрачная глубина» царящих в русской жизни порядков особенно обнаруживается в конце 4-го действия пьесы, когда Жадов, не видя других средств, чтобы удержать уходящую от бедности жену, говорит: «Пойдем к дядюшке просить доходного места».

Эта сцена могла бы стать развязкой созданного в пьесе конфликта молодого прогрессиста со средой, чуждой провозглашаемому им идеям. И тогда напрашивалось бы сопоставление с эпилогом гончаровской «Обыкновенной истории». Там ведь, в согласии с дядюшкиной трезвой и циничной правдой, перестроил свою жизнь университетский молодой человек Александр Адуев, отрекшийся от многого из того прекраснотушного, что провозглашал вначале.

Вообще сюжеты о том, как русский молодой человек в соприкосновении с реалиями русской жизни демонстрирует шаткость провозглашавшихся им словесных программ и обнаруживает свою несостоятельность, были актуальны в эти годы — вспомним героев тургеневских «Рудина», «Аси», некрасовской «Саши»...

Но Островский в «Доходном месте» пишет пятое действие, в котором предлагается иное развитие событий и иная развязка. Явившегося к нему с вынужденным отказом от своих прежних убеждений Жадова («увлечение молодости, незнание жизни...», — лепечет тот) дядюшка встречает язвительной и презрительной насмешкой: «Вот они, герои-то! Молодой человек, который кричал на всех перекрестках про взяточников, говорил о каком-то новом поколении, идет к нам же просить доходного места, чтобы брать взятки! Хорошо новое поколение! ... Вы честны только до первой встречи с нуждой!» [Островский 2: 108]. Но тут Жадову выпадает возможность осознать свое падение и «исправиться», вернуться к провозглашавшимся им прежде убеждениям. Выясняется, что на Вышневецкого, с его «безгрешными доходами» и злоупотреблениями, «по нынешним строгостям» нашлась управа — он привлекается к ответу, его ждет наказание, «переворот в жизни». И когда Жадов слышит об этом, его охватывает чувство стыда за проявленную слабость. В последовав-

ших его монологах (он, по авторской ремарке, «начинает тихо и постепенно одушевляться») звучат обещания и надежды: «Уж теперь я не изменю себе. ... Я буду ждать того времени, когда взяточник будет бояться суда общественного больше, чем уголовного...» [Островский 2: 109–110]. Полина, пришедшая с мужем, говорит, что не оставит его. С Вышневецким приключается удар.

Как можно интерпретировать подобный поворот, явленный в последнем действии пьесы? Как демонстрацию непрочности и шаткости убеждений университетского воспитанника? Какие ключи к актерскому исполнению роли Жадова заключены в тексте пьесы, в ее построении? (Отметим, что впоследствии разные исполнители роли Жадова наделяли его чертами либо Адуева-младшего, сдавшегося ренегата, либо своего рода воскресшего Чацкого, не сломленного враждебной средой.)

У первых внимательных читателей пьесы на этот счет возникали разногласия, включая разную оценку ее завершения. А. Дружинин увидел в пьесе «хаос из странных красок, блистательных начинаний, драматических идей, самых безукоризненных, и дидактических тирад, самых необъяснимых. ... Жадов, увлекающий нас драматизмом своей постановки, местами говорит тирады, будто взятые из журнала сороковых годов... Самый конец пьесы, резко прихотливый, всё-таки оставляет интригу незаконченной» [Дружинин 1865: 559].

Сам драматург однажды сказал о Жадове: «это — мишура; трянули, всё и осыпалось» [см.: Коропчевский 1897: 32]. Так же понял суть этого образа Н. Добролюбов. В статье «Темное царство» он писал: «С половины пьесы он [Островский] начинает спускать своего героя с того пьедестала, на котором он является в первых сценах, а в последнем акте показывает его решительно неспособным к той борьбе, какую он принял было на себя. Мы в этом не только не обвиняем Островского, но, напротив, видим доказательство силы его таланта. Он без сомнения сочувствовал тем прекрасным вещам, которые говорит Жадов; но в то же время

он умел почувствовать, что заставить Жадова делать все эти прекрасные вещи — значило бы исказить настоящую русскую действительность. Здесь требование художественной правды остановило Островского от увлечения внешней тенденцией и помогло ему уклониться от дороги гг. Сологуба и Львова» [Добролюбов 1962: 132, 134]. По Добролюбову, в пьесе дано изображение ничтожности очередного героя на randevу с «настоящей русской действительностью».

Несколько иначе суть авторской задачи Островского истолковал Н. Чернышевский. Ему кажется, что характер героя полно раскрывается к моменту, когда тот, сопровождаемый женой, соглашается идти просить доходного места, то есть к концу 4 действия: «...Жадов побежден. ...Комедия была бы, нам кажется, цельнее и полнее в художественном отношении, если бы оканчивалась этим кризисом, — пятый акт прибавлен автором, чтобы спасти Жадова от нравственного падения» [Чернышевский 1948: 732, 734]. О ненужности предложенного драматургом финала говорил близкий ему А. Писемский: Жадов «не должен был бы выйти победителем, а должен был бы пасть. Смысл комедии был бы, по-моему, многозначительнее и глубже...» [Писемский 1936: 109]. Ап. Григорьев считал лишним весь пятый акт, а его развязку случайной и просто возмутился «тирадами Жадова» [Григорьев 1988: 426].

Итак, пятый акт «Доходного места» с описанными в нем событиями (наказание носителей зла, воскресение пошатнувшегося было провозвестника добра) показался чутким читателям, в целом восторженно принявшим комедию, ненужной добавкой.

Но, конечно же, не слабостью намеченного замысла было это добавление. Думается, написанием пятого действия Островский решал вынужденную, но важную для себя тактическую задачу, связанную с поиском пути к читателю и зрителю.

В печати (в журнале «Русская беседа») пьесу удалось, благодаря благоприятному стечению обстоятельств, опубликовать в январе 1857 года. Живой отклик читателей, критиков пьеса встретила сра-

зу. Но для каждого драматурга важно сценическое воплощение его детища, постановка пьесы в театре. Многие увидели в «Доходном месте» шедевр на уровне прославившей Островского пьесы «Свои люди — сочтемся!» («Банкрот»), которая была напечатана (в журнале «Москвитин») за семь лет до того. Но ни к моменту напечатания «Доходного места», ни еще четыре года спустя пьеса «Свои люди» не была допущена на сцены театров. Сыграла роль резолюция Николая I на докладе специального комитета: «...напрасно печатано играть же запретить во всяком случае уведомляя об этом Князя Волконского» [цит. по: Лакшин 1976: 125]. (Государь император не озаботился пунктуацией, подчиненные же решили, что запятая должна стоять перед словом «уведомляя», таким образом запрет на постановку налагался «во всяком случае»). Получив от властей требования к «исправлению» пьесы, Островский написал объяснение, в котором не стал оспаривать отдельные замечания (цензор писал об отсутствии в пьесе «светлого противопоставления», и при подготовке в 1859 году первого собрания пьес Островский дописал «Свои люди» сценой, в которой «по предписанию начальства» к Подхалюзину являлся квартальный), но отстаивал свое понимание задач комедиографа: «Согласно понятиям моим об изящном, считая комедию лучшею формою к достижению нравственных целей и признавая в себе способность воспроизводить жизнь преимущественно в этой форме, я должен был написать комедию или ничего не написать. Твердо убежденный, что всякий талант дается Богом для известного служения, что всякий талант налагает обязанности, которые честно и прилежно должен исполнять человек, я не смел оставаться в бездействии. Будет час, когда спросится у каждого: где талант твой?» [Островский 14: 16–17]

Замечательно, что этот ответ Островского встретил поддержку Гоголя, который вместе со всеми ожидал снятия запрета на допуск «Своих людей» на сцену (в записке к Е.П. Ростопчиной): «Я тоже нахожу ответ Островского очень благодарным. Дай ему Бог успехов во всех будущих трудах и полного умения выражать

ясней их благонамеренность, чтобы ни в ком не оставалось какое-нибудь на этот счет сомнение. При внутреннем усовершенствовании это приходит само собою. Самое главное, что есть талант, а он везде слышен» [Гоголь 2009: 493].

В драгоценном для себя гоголевском отзыве Островский увидел не только признание своего таланта, но и своего рода практический совет на будущее: добиваться «полного умения выражать ясней [...] благонамеренность, чтобы ни в ком не оставалось какое-нибудь на этот счет сомнение». Понятно, что подразумевалось под «благонамеренностью» в эти поздние николаевские годы (это излагалось в заключении комитета по поводу «Своих людей»): избегать слишком мрачного изображения действительности, наличие «светлого противопоставления», избегать развязки, которая внушала бы сомнение в попечительной предусмотрительности властей.

И Островский, имея на руках шедевр — «Свои люди...», — не допускаемый на сцену, думается, при написании новой сатирической комедии последовал гоголевскому совету об «усовершенствовании» умения демонстрировать «благонамеренность». Показав в первых четырех действиях «Доходного места» и неискоренимость взяточничества в сознании русского чиновника, и словесное противостояние злу молодого идеалиста, он добавляет пятое действие, в котором неведомый нам суд привлечет к ответу взяточника, а благие надежды идеалиста на то, что «суд общественный» станет сильнее суда уголовного, прозвучат в новых его монологах.

Увы, предпринятое Островским тактическое решение не возымело действия. Журнальную публикацию пьесы осуществить удалось, получено было и разрешение театральной цензуры. Но собравшихся 20 декабря 1857 года на премьеру «Доходного места» в московском Малом театре зрителей (а билеты были проданы на несколько спектаклей вперед) ждало извещение о замене представления. «Доходное место» было в последний момент запрещено (начальником Третьего отделения Тимашевым) как сочинение, позорящее государственных чиновни-

ков. Запрет продлился почти шесть лет, до 27 сентября 1863 года (постановка в столичном Александринском театре).

«Всегда это было и всегда будет», — эти слова Вышневого можно было бы применить и к будущей судьбе пьесы на отечественной сцене. Больше века спустя, в 1967 году, в московском театре Сатиры молодой тогда режиссер Марк Захаров поставил с огромным успехом «Доходное место» (роль Жадова исполнял Андрей Миронов). Спектакль прошел около 40 раз, когда его посетила министр культуры Екатерина Фурцева и, усмотрев в постановке намеки и переключки с советскими реалиями, потребовала исключения ее из репертуара [Захаров 2006]. Тогда сатира Островского в очередной раз доказала свою непреходящую актуальность.

Вернемся к истории с стремлением драматурга спасти свое детище путем введения в текст добавлений ввиду предполагаемых цензурных репрессий. История нашей литературы знает немало подобных примеров.

За два десятилетия до этого, в 1835 году, Лермонтов пытается провести через цензуру свою драму «Маскарад». Первая редакция драмы состояла из трех актов и кончалась смертью Нины. Цензура (ею ведал шеф жандармов Бенкендорф) усмотрела в пьесе «слишком резкие страсти», «прославление порока» и вернула текст автору «для нужных перемен». В новой редакции «Маскарада» Лермонтов прибавил четвертый акт и ввел новое лицо — Неизвестного, который произнесет над обезумевшим Арбениным фразу: «Казнит злодея Провиденье!» [см.: Эйхенбаум 1941]. Несмотря на эти компромиссные добавления, при жизни автора «Маскарад» не был ни напечатан, ни поставлен на сцене. И в известном отношении аналогичны этому предпринимавшиеся позднее Островским и добавление в «Своих людях» сцены с приходом квартального, и добавление пятого действия в «Доходном месте».

И в дальнейшем, в литературе XX века, будут известны примеры изменения авторами текстов своих произведений в соответствии с требованиями властей, официальной критики или цензуры. Достаточно

вспомнить, как автор «Молодой гвардии» (1946) Александр Fadeev был вынужден идти на переделки, к которым его вынудила официальная критика (в этом случае критерии «благонамеренности», естественно, выдвигались существенно иные: требовали подчеркнуть «руководящую роль партии» в движении молодого гвардейцев). Писатель во второй редакции романа, вышедшей в 1951 году, задним числом ввел требуемые добавления (сам Fadeev говорил об этих исправлениях: «Переделываю «Молодую гвардию» на старую» [см.: Сидоренко 2017: 28, 41]).

Таким образом, добавление Островским пятого действия к «Доходному ме-

сту» (сразу замеченное и Чернышевским, и Добролюбовым, и Ап. Григорьевым, и Писемским) оказывается в ряду характерной для нашей литературы разновидности создания произведений. Порой художник, чтобы обезопасить путь своего произведения к читателю, зрителю, встраивал в его текст те или иные добавки, идя на компромисс с официально утверждаемыми на тот момент понятиями.

Формула демонстрации «благонамеренности» с гоголевских времен, естественно, менялась, порой весьма кардинально. К счастью, нередко победителем, по гоголевской же формуле, выходил талант художника.

### Литература

1. Гоголь Н.В. Полн. собр. соч. и писем: В 17 т. Том 9. М.; Киев, 2009.
2. Григорьев А.А. Эстетика и критика. М., 1988.
3. Добролюбов Н.А. Собр. соч.: в 9 т. Том 5. М. —Л., 1962.
4. Дружинин А.В. Собр. соч.: в 8 т. Том 7. СПб., 1865.
5. Захаров М.А. «Доходное место» // Театрал.online.ru. 1 марта 2006.
6. Коропчевский Д.А. [воспоминания] // Ежегодник императорских театров. Сезон 1895—1896. СПб., 1897. Приложения, кн. 3.
7. Лакшин В.Я. А.Н. Островский. М., 1976.
8. Островский А.Н. Полн. собр. соч.: в 16 т. М., 1949—1953. Том 2, 1950; Том 14, 1953.
9. Писемский А.Ф. Письма. М. —Л., 1936.
10. Сидоренко С.Н. Невидимая оккупация. М., 2017.
11. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. Том 60. М., 1949.
12. Чернышевский Н.Г. Полн. собр. соч.: в 15 т. Том 4. М., 1948.
13. Эйхенбаум Б.М. Пять редакций «Маскарада» // Лермонтов М.Ю. «Маскарад»: Сб. ст. М.; Л., 1941. С. 93—108.

## The fifth act of A.N. Ostrovsky's "Profitable Place" in the context of Russian literature

**Vladimir B. Kataev,**

Doctor habil., Head of the Department of the History of Russian Literature  
Lomonosov Moscow State University

**E-mail:** kataev2003@yandex.ru

The article makes the observation that Ostrovsky's addition of the fifth act to his satirical play (immediately noticed by attentive critics) turns out to be among the varieties of creating works characteristic of our literature. Sometimes the artist, in order to secure the path of his work to the reader, the viewer, built certain additives into his text, compromising with the concepts officially approved at that time (Lermontov, Gogol, Ostrovsky, Fadeev).

**Key words:** progressive, denouement, censorship, compromise.

DOI: 10.18572/2687-0339-2023-3-24-29

## «Заметки о литературе и искусстве» как отражение мифологического сознания Андрея Белого

**Наталья Зиновьевна Кольцова,**

кандидат филологических наук, доцент

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**E-mail:** koltsovaru@rambler.ru;

**Мария Евгеньевна Тухто,**

магистрант

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**E-mail:** tukhtom@mail.ru

В статье рассматриваются математические методы, применяемые Андреем Белым для постижения законов литературы и искусства, особое внимание уделяется специфическому языку его ранних статей, изобилующих математической терминологией. Сочетание чётких вычислений с субъективной, эмоциональной оценкой, характерное для всех теоретических трудов Белого, позволяет говорить о мифологическом сознании символиста. «Заметки о литературе и искусстве» (1899 г.) — ранние, частично опубликованные записи Бориса Бугаева, которые демонстрируют мифологическое сознание автора задолго до создания им статей, вошедших в состав сборников «Символизм» и «Жезл Аарона».

**Ключевые слова:** юношеские заметки Андрея Белого, искусство и математика, мифологическое сознание, синтез искусств.

Увлечение Андрея Белого формальными науками и стремление интегрировать точные вычисления в словесное творчество не раз становилось объектом исследования учёных. К идее о неотделимости математического начала от лирического, логического (а также от философского и эмоционального) в творчестве символиста обращались В.М. Жирмунский и Б.В. Томашевский, Л. Силард и М.Л. Спивак, В.В. Фешенко и другие исследователи. В работах Белого математическая логика проступает в двух формах. С одной стороны, это объективно считываемые (или используемые Белым с расчётом на объективное считывание и дальнейшее использование другими исследователями при анализе) формулы и уравнения, которые автор выводит как инструментарий для вычислений при подсчёте стоп, определении ритмического рисунка, сравнении ритмических кривых и выведении статистики

при анализе художественных произведений. Таковы статьи в сборниках «Символизм» (1910 г.) и «Жезл Аарона. Работы по теории слова 1916–1927 гг.», работы «Революция и культура» (1917 г.) и «Ритм как диалектика и „Медный Всадник“» (1929 г.), «Мастерство Гоголя» (1934 г.) и отдельные главы трактата «История становления самосознающей души» (1926–1931 гг.). С другой стороны, субъективизм Белого, доминирование эмоциональной, зачастую противоречивой оценки в его работах — даже таких, которые задумывались автором как объективный метод анализа стихов, — позволяют говорить о мифологическом сознании Белого.

Во многих работах в доказательство своих мыслей Белый прибегает к языку математики. Среди наиболее часто используемых математических терминов и понятий — *переменные и степени, формулы и дроби, простые арифметические действия*

и уравнения с несколькими неизвестными. Для обозначения переменных величин Белый, как правило, использует латинские и греческие буквы. Чаще — иллюстрируя вариативность сочетаний или приводя выкладки вычислений по теории вероятности. Так, в статье «Основы моего мировоззрения» (1922 г.) автор объясняет уникальность каждого субъективного мировоззрения и приводит многочисленные варианты, которые образуются при наложении разных идей друг на друга: «<...> смысл мировоззрения — в стиле: целого, круга мысли; три мысли a, b, c, могу я по-разному соединить: ab; ba; ac; ca; bc; cb; abc; cba; bca; acb; bac; cab» [Белый 1995: 22]. В трактате «О научном догматизме» (1904 г.) Белый иллюстрирует при помощи переменных соотношения элементов познания: «Приводя в порядок элементы познания, мы эти элементы не в состоянии изменить. От нас зависит установить характер соотношений. Мы в состоянии перегруппировать элементы A, B, C, D в ACDB, ADBC, BACD, DAGB и т. д., но мы не в состоянии „A“ приравнять к „M“». Возникает вопрос об отношении без относящихся» [Белый 2010: 33]. Переменные часто упоминаются Белым и в труде «История становления самосознающей души», где он подробно объясняет теорию Н.В. Бугаева и монадологию Лейбница<sup>1</sup>. С их помощью автор объясняет многосоставность целого в церкви Христовой [Литературное наследие 2020: 149] и сложность личности, состоящей из множества отдельных черт [Там же: 22–24]; обобщённый тип как «индивидуум всех вариаций» Белый видит в произведениях Шекспира [Там же: 44], ту же схему использует при анализе переплетения мотивов, объяснении темы двойничества и описании раскола сознания в романах Достоевского [Там же: 163–168]; схожий приём встречается и в работе «Мастерство Гоголя». Переменные закономерно фигурируют в описании вариации как музыкального приёма [Там же: 295–302] и т. д. В статье «Смысл искусства» Белый выводит переменные a, b, c для обозначения, соответственно, «образа творчества», «функциональной зависимости элементов

формы» и «субъективной (переживаемой) причинности» и, совершая с ними простые арифметические действия, объясняет разные типы символизма в творчестве: «В зависимости от того, является ли для художника „a“ *prius*’ом творчества (Платонова идея) или *postfactum*’ом (продукт деятельности), разное осознание художественного символизма» [Белый 2010: 153–175]. Похожие рассуждения о причинности имеют место в главе «Душа самосознающая, как композиция» трактата «История становления самосознающей души» [Литературное наследие 2020: 260–265]. Греческие буквы используются Белым для обозначения частей речи при статистических выкладках в таких работах, как «„Не пой, красавица, при мне...“» А.С. Пушкина (1909 г.) и «Мастерство Гоголя».

Известной формулой, к которой часто обращается Белый, является формула А.А. Баранова, участника «Ритмического кружка», который писал под псевдонимом «Дмитрий Рем». Формулы Рема предназначались для вычисления ритмической кривой, то есть вариации, которая повторяет уже встречавшийся в стихотворении мотив [Литературное наследие 2018: 156]. Белый использует её в статье «Жезл Аарона (о слове в поэзии)»: «<...> при повторении строк с одинаковым ритмом мы их измеряем по формуле:  $n-1/n$ » [Там же: 138–139] — а также в работе «Ритм как диалектика и „Медный всадник“».

Геометрические формулы и фигуры, степени и дроби активно используются Белым при вычислении ритма. *Дроби* появляются в комментариях к статье «Смысл искусства», где автор приводит «формы такта», описывая поэтический и музыкальный ритмы согласно теории Вундта [Белый 2010: 403]. Дроби фигурируют в финальной части статьи «Опыт характеристики русского четырёхстопного ямба» [Там же: 241] и в работе «Ритм как диалектика», где автор сравнивает метрическую сетку с ритмическим рисунком и рассчитывает взаимоотношения образуемых ритмом кривых [Белый 2017] (схожие расчёты приводятся в работе «Мастерство Гоголя» при вычислении ритма прозы, которая, по Белому, «ближе всего к сложным паузникам» [Белый 1996: 236], а также при выведении статистических данных «кривой роста»

<sup>1</sup> См. Т. 2: «Биологический трансформизм в трансформизме», с. 330–334; «Душа самосознающая в отдельных доминионах культуры...», с. 566–569.

или «падения» того или иного цвета); при вычислении пауз Белый использует *десятичные дроби*, а в приложении «К вопросу о слуховой записи», ссылаясь на В.М. Жирмунского, уточняет степени ударности в разных частях слова и вычисляет словоразделы. Геометрические формулы и фигуры используются Белым в статье «Смысл искусства» для наглядности при работе с ритмическим рисунком стихотворения, также встречаются в рассуждениях о «символической геометрии» [Силард 2002: 289] и, особенно часто, в трактате «История становления самосознающей души»: в размышлениях о триединстве Бога, о восприятии Духа и Логоса [Литературное наследство 2020: 243–244], в отрывках с рассуждениями о неогометрии<sup>2</sup>.

Формальные вычисления Андрея Белого не раз подвергались критике. В.М. Жирмунский в статье «Введение в метрику» порицает автора сборника «Символизм» за субъективность, исключаящую возможность использования его метода другими литературоведами: «С теоретической точки зрения, основной недостаток работ А. Белого — в тех субъективных оценках, которыми постоянно перебивается в его «Символизме» объективное, научное описание ритмических типов. Для Белого одни фигуры являются „более гармоничными“, другие — менее „изящными для уха“. Фигура квадрата оказывается „совершеннее“, чем фигура „крыши“, „лестница“ еще лучше, чем „квадрат“, зигзагообразная, ломаная линия является „показателем ритмического богатства“, уединённые точки или сплошная прямая линия свидетельствуют о ритмической бедности. <...> Между тем по существу должно быть ясно, что нет хороших и плохих ритмов, как нет достойных и недостойных метрических форм» [Жирмунский 1975: 36–37]. В унисон с мнением Жирмунского звучит и критика со стороны Б. Томашевского, который также осуждает Белого за субъективизм и отмечает, что эстетическая оценка несовместима с сугубо формальными вычислениями ритмической структуры стиха: «Хотя исследования Белого решают вопрос в принципиальной плоскости (т. е. доказывают, что пиррихий

не есть недостаток), однако его попытки связать наличие пиррихий с эстетической оценкой вряд ли до конца основательны» [Томашевский 2008: 64].

Субъективное, противоречивое авторское начало, которое проступает во всех теоретических изысканиях Андрея Белого, позволяет говорить об особом мировидении писателя. Степени и переменные, дроби и уравнения, формулы и геометрические фигуры — неотъемлемая часть мировосприятия Белого, пропускавшего даже отвлечённо философские рассуждения на абстрактные темы сквозь призму чёткого математического анализа. Черты подобного мировидения проступили в его записях уже в конце XIX столетия. Самый ранний из известных источников — «Заметки о литературе и искусстве» (весна—лето 1899 г.). В «Заметках» Андрей Белый рассуждает о синтезе искусств, доказывает первенство музыки по отношению к остальным видам искусства, осуждает программную музыку и спорит с Шопенгауэром, отрицающим наличие в музыке комического начала. Уже в отрывках 1899 г., написанных рукой студента-первокурсника физико-математического факультета Московского университета, проступает математическая метафорика, которая позже находит воплощение во всём творчестве символиста [Тухто 2023: 150–167].

В «Заметках о литературе и искусстве» Белый на языке математических выкладок рассуждает не только о литературе, но и в целом об искусстве и видах искусства. Задача Белого — доказать общесимволистские идеи, в частности, лозунг Поля Верлена «Музыка прежде всего» с помощью не аксиом, но теорем. Зная о глубинной связи между музыкой и математикой, сын математика и пианистки, друг Э.К. Метнера и И.С. Танеева, Белый подкрепляет свои рассуждения математическими данными. Само стремление понять, какое место занимает музыка в ряду других искусств, как соотносятся музыка и поэзия, музыка и живопись, свидетельствует о том, что Белый ставит перед собой задачи, которые в своё время волновали Лессинга: несмотря на то что автор «Заметок» не апеллирует к тексту «Лаокоона» (1766 г.), две работы, безусловно, могут быть поставлены в один ряд. Подобно Лессингу, Белый рас-

<sup>2</sup> См. главу «Социология и математика» и раздел «Синтезирующая часть. Из непереработанной рукописи».

суждает о языке того или иного искусства, о самом «материале» искусства, выделяет в искусстве пространственные и временные виды (или, по Дж. Фрэнку, пространственные и темпоральные формы [Фрэнк 1987: 194–213]). Многих писателей со времён Лессинга интересовала идея непроводимости с языка одного вида искусства на язык другого. Андрей Белый не стал исключением. Музыка и поэзия, как подчёркивает Белый, не есть одно и то же, тщетные попытки объединить музыку и слово оборачиваются стремлением воплотить в музыке заранее обговоренные образы — а программной музыке, по Белому, чужда одна из важнейших задач данного вида искусства, стремление к безобразности: «Что же касается до суждений о том, что поэзия не хочет становиться музыкой и музыка — поэзией, то эти находки совершенно справедливы: 1) там, где музыкант желает во что бы то ни стало изобразить, как петербургский чиновник ест поросёнка под хреном 2) там, где поэт желает во что бы то ни было воплотить невоплотимое, т. е. в определённые рамки слов, а следовательно и понятий ввести то, что не обозначено ни словом, ни понятиями, т. е. искажает самое искусство. Таким искажением будет стремление к полной безобразности, ибо такое слово не отдельное, <a> сопровождается более или менее определённым образом» [Белый 1899: 100 об.]. Сравнивая музыку с другими видами искусств, Белый отмечает, что за одним и тем же движением, за одной и той же мелодической линией, за одной и той же функцией может скрываться тысяча разных образов, и каждый реципиент вправе вкладывать своё содержание в услышанное. Белый приводит интересный пример того, как осень и весна вполне могут коррелировать с тем или иным движением музыкальной фразы. «Чем же выкупается такая неопределённость образов музыки? Отношение к темам», — пишет Белый. Рассуждения о языке искусства, об отличии музыки от поэзии возвращают читателя и к идее невыразимого в поэзии. «Что в поэзии немо, то ярко в музыке» [Тухто 2023: 159] — характерная для младосимволистов концепция, которая коррелирует с рассуждением о материале, о предмете, о языке искусства и возвращает нас к «Невыразимому» В.А. Жуковского. По сути, Белый

переводит на язык математики те проблемы, которые занимали поэта-романтика. В автобиографическом письме Иванову-Разумнику от 1–3 марта 1927 г. Андрей Белый упоминает Жуковского наряду с другими поэтами начала XIX века, которые с 1895 г. во многом способствовали воспитанию его «хорошего вкуса» [Андрей Белый и Иванов-Разумник. Переписка 1998: 486].

Таким образом, Белый стремится разрешить важную для культуры Серебряного века задачу: математически доказать, что музыка является высшим видом искусства. Возможно, с точки зрения теории литературы рассуждения Белого при всей их смелости достаточно наивны и потому не столь интересны. Однако ранние записи будут полезны всем, кто проявляет интерес к истории литературы, поскольку позволяют постичь специфику мышления Белого, проанализировать его понятийный язык, увидеть принципы его мышления.

Безусловно, юный художник слова развивает идеи своего отца, профессора Н.В. Бугаева, разработавшего учение об аритмологии, включающей в себя теорию инвариантов и монадологию — продолжение учения Лейбница о монаде как части мира, сохраняющей все свойства целого [Бурлакова 2014: 48].

Идеи Андрея Белого могут быть рассмотрены и в свете теорий Павла Флоренского, несмотря на то, что по-настоящему близким их общению становится лишь после смерти Н.В. Бугаева в 1903 г. Будучи одним из лучших учеников проф. Бугаева, Флоренский уже на рубеже XIX–XX вв. выводит понятие «математический идеализм», которое подразумевает синтез математики и метафизики [Силард 2002: 296], сравнивает образность слова с абстрактными математическими символами: «Каждому слову, а равно и сочетаниям их, непременно соответствует некоторая наглядность, и эта наглядность, по сути дела, ничем не отличается от образности физических моделей или математических символов» [Белый 2010: 121–122]. В трактате «Мысль и язык», анализируя научный язык, П. Флоренский акцентирует внимание на внутренней форме слова и подчёркивает, что слово должно восприниматься не только как инструмент передачи мысли, но и как объект исследо-

вания. Здесь Флоренский вступает в диалог с А.А. Потебнёй, учеником Вильгельма фон Гумбольдта, одним из первых представившим язык не как готовый продукт, но как созидающий процесс [Фешенко 2009: 13]. Учение Потебни о внутренней форме слова, объединяющей в себе все признаки поэтического образа и сложного художественного произведения, находит отклик в трудах Белого не раньше 1909 г. [Литературное наследство 2016: 122], однако тесная связь обоих исследователей с математической школой Н.В. Бугаева позволяет предположить и более раннее взаимодействие.

Особенности картины мира Белого, его поистине мифическое сознание могут быть отражены в терминах А.Ф. Лосева. Важно, что Лосев — ученик П. Флоренского, который в своих трудах выводит понятие «фидеизм». Это особое *ведение* (по Лосеву), включающее в себя не только собственно рассудочное знание, но и иррациональное начало, феноменологическую природу постижения мира. Иными словами, Лосев считает, что для мифического субъекта характерно и рассудочное, и иррациональное восприятие мира. Введение может включать в себя и научное знание (яркий пример — картина мира Белого), но это научное знание невозможно без художественной составляющей. «Стихийный» Белый опирается в своих построениях на математику, и именно *математика* является основой его *мифопоэтического мышления*. Математику как основу миропорядка, универсальный закон, обеспечивающий синтез воспринимаемых идей, Белый упоминает в статье «Революция и культура»: «Музыка, так сказать, математика нашей души; по отношению к многообразию пробуждаемых ею и мыслей, и образов она как бы есть тот закон, который их вызывает в душе, есть единство раствора, а мысли и

образы музыки в нас суть кристаллы» [Белый 1994: 307].

Универсальный подход к естественно-научным дисциплинам и областям гуманитарным, более того — к искусству — для Белого совершенно естествен и удобен. С его помощью Белый пытается математически опровергнуть утверждение Шопенгауэра о том, что в музыке отсутствует комическое: доказывает, что музыка — родовое начало по отношению к другим видам искусства, следовательно, комическое, которое имеет место во всех остальных видах, присуще и ей. Использование понятия «родовое» как синоним «высшего» делает позицию Белого уязвимой, не говоря о том, что автор «Заметок о литературе и искусстве» не погружается в анализ природы комического, подбирает уравнения, не изучив до конца понятийный язык Шопенгауэра.

Итак, анализ «Заметок о литературе и искусстве» 1899 г. позволяет сделать вывод о том, что уже в юношеских записях Белого прослеживается стремление к чёткой математической логике. Однако использование (подчас по-юношески наивное, а подчас лукавое, надуманное, нарочитое) математической метафоры, иллюстрирование идей с помощью математических знаков и символов, уравнений и формул не отменяет ценности суждений символиста. Субъективизм позволяет говорить о мифологическом сознании Белого-литературоведа, идеям которого свойственны парадоксальность, противоречивость и одновременно с этим высокая степень единства. Идиостиль Белого (отчетливо проявляющийся не только в художественном творчестве, но и в критических работах, литературоведческих статьях) не может быть должным образом воспринят без учёта его ранних работ, в которых математический подход к миру и творчеству органично сочетается с подлинно художественной восприимчивостью.

### Литература

1. Андрей Белый. Заметки о литературе и искусстве 1899 г. // РГБ, ф. 25, карт. 1, ед. хр. 5, 142 л.
2. Андрей Белый. Мастерство Гоголя: Исследование. М., 1996. 351 с.
3. Андрей Белый. Основы моего мировоззрения // Литературное обозрение № 4/5. М., 1995. С. 13–37.
4. Андрей Белый. Ритм как диалектика и «Медный Всадник», 2017. — URL: Lib.ru/Классика: Белый Андрей. Ритм как диалектика и «Медный Всадник» (Дата обращения: 14.11.22)

5. Андрей Белый. Символизм как миропонимание. М., 1994. 528 с.
6. Андрей Белый. Собрание сочинений. Символизм. Книга статей / Общ. ред. В.М. Пискунова. М., 2010. 527 с.
7. Андрей Белый и Иванов-Разумник. Переписка. СПб., 1998. 736 с.
8. Бурлакова Л.Г. Методология Н.В. Бугаева, Московская философско-математическая школа и принцип дополнительности // Вестн. Моск. ун-та. Серия 7. Философия. 2014. № 5. С. 47–63.
9. Жирмунский В.М. Введение в метрику // Жирмунский В.М. Теория стиха. Л., 1975. 664 с.
10. Литературное наследство / Том 105: Андрей Белый. Автобиографические своды, материал к биографии, ракурс к дневнику, регистрационные записи, дневники 1930-х годов / сост.: А.В. Лавров и Дж. Малмстад; науч. ред. М.Л. Спивак; отв. ред.: А.Ю. Галушкин, О.А. Коростелев. М., 2016. 1116 с.
11. Литературное наследство / Том 111: Андрей Белый. Жезл Аарона. Работы по теории слова 1916–1927 гг. / Сост., подгот., вступит. статья, текстологич. справки и коммент. Е.В. Глухой, Д.О. Торшилова. — М., 2018. — 960 с.
12. Литературное наследство. Том 112. В 2-х кн.: Андрей Белый. История становления самосознающей души. Кн. 1 / Составление, подготовка издания М.П. Одесского, М.Л. Спивак, Х. Шталь; подготовка текста и комментарии М.П. Одесского, М.Л. Спивак, Х. Шталь, при участии коллектива авторов. М., 2020. 640 с.
13. Силард Л. Утопия розенкрейцества в «Петербурге» Андрея Белого // Силард Лена. Герметизм и герменевтика. СПб., 2002. 328 с.
14. Томашевский Б.В. Стих и ритм // Томашевский Б.В. Избранные работы о стихе. СПб.; М., 2008. 160 с.
15. Тухто М.Е. Искусство и математика: неопубликованные заметки Андрея Белого // Вестн. Моск. ун-та. Серия 9. Филология. 2023. № 1. С. 150–167.
16. Фещенко В.В. Лаборатория логоса. Языковой эксперимент в авангардном творчестве / В.В. Фещенко — «Языки Славянской Культуры», 2009. 247 с.
17. Фрэнк Дж. Пространственная форма в современной литературе // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. М., 1987. С. 194–213.

## “Notes on literature and art” as a reflection of Andrey Bely’s mythological thinking

**Natalya Z. Koltsova,**  
Ph.D. in Philology, Associate Professor,  
Lomonosov Moscow State University  
**E-mail:** koltsovaru@rambler.ru;

**Mariya Ye. Tukhto,**  
Graduate student  
Lomonosov Moscow State University,  
**E-mail:** tukhtom@mail.ru

The article studies mathematical methods used by Andrey Bely to comprehend the laws of literature and art, paying special attention to the specific language of his early articles, replete with mathematical terminology. The combination of precise calculations and subjective emotional attitude, which can be found in all theoretical works by Bely, suggests poet’s mythological thinking. “Notes on Literature and Art” (1899) are early, partially published notes by Boris Bugaev, which show the author’s mythological thinking manifesting long before his articles from the “Symbolism” and “Aaron’s Rod” collections.

**Key words:** Andrey Bely’s early notes, art and mathematics, mythological thinking, synthesis of arts.

DOI: 10.18572/2687-0339-2023-3-30-35

# Становление национально-ориентированного подхода в методике преподавания русского языка как иностранного

**Леонид Викторович Московкин,**

доктор педагогических наук, профессор, профессор  
Санкт-Петербургский государственный университет  
E-mail: moskovkin.leonid@yandex.ru;

**Айиша Юйсифу,**

кандидат педагогических наук, преподаватель  
Университет МГУ–ППИ в Шэньчжэне  
E-mail: yusufaysa@foxmail.com

Статья посвящена анализу понятия «национально-ориентированный подход к обучению». Рассматриваются предпосылки возникновения этого подхода, к которым относятся учет родного языка учащихся или опора на него, учет родной культуры учащихся или опора на нее, учет национальной психологии учащихся и национальных лингводидактических традиций. Сделан вывод о том, что национально-ориентированный подход следует рассматривать как одну из разновидностей личностно-ориентированного подхода, его ведущим принципом следует считать принцип национальной обусловленности обучения.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, методика преподавания, подход к обучению языку, национально-ориентированный подход.

## Введение

В последние десять лет появился ряд методических работ, в которых обсуждаются национально-ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному и способы его реализации в учебном процессе.

Термин «национальная ориентация» в методике употребляется с 1960-х гг., когда рассматривались национально-ориентированные учебники в сопоставлении с учебниками общего типа. В 1990-е гг. получила известность методика национально-языковой ориентации В.Н. Вагнер [Вагнер 2001]. Однако термин «национально-ориентированный подход к обучению» в указанный период не использовался. Его мы не найдем в известных классификациях подходов к обучению [Ляховицкий 1981; Щукин 2003]. Не представлен он и в словаре методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина [Азимов, Щукин 2009].

Нет сомнения в том, что в ближайшие годы этот термин найдет свое место

в терминологических словарях, а обозначаемое им понятие будет включено в новые классификации подходов к обучению. Возможно, исследователям помогут данные о становлении этого подхода, собранные авторами настоящей статьи.

## О подходах к обучению.

Понятие «подход к обучению», введенное в научный оборот Э. Энтони [Anthony 1964], обозначало некую теоретическую основу обучения языку: суждения о природе языка и о способе его преподавания и изучения. По мнению Энтони, подход к обучению языку аксиоматичен и представляет сущность предмета, которому надо обучать, описывает точку зрения, философию. Примерно так же это понятие интерпретируется в словаре методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: подход к обучению рассматривается как точка зрения на сущность предмета, которому надо обучать. Подход определяет стратегию обучения языку и выбор метода обучения,

который реализует такую стратегию, способ проведения занятий по иностранному языку [Азимов, Шукин 2009: 200].

При рассмотрении понятия «подход к обучению языку» важно иметь в виду, что в основе подхода лежит стратегическая идея, ведущий принцип обучения, который обуславливает суть подхода и характеристики всех остальных компонентов методической концепции, а также часто дает название этому подходу. Эволюцию любого подхода можно рассматривать как эволюцию его ведущего принципа. Покажем это на примере эволюции национально-ориентированного подхода к обучению, но сначала рассмотрим предпосылки его становления.

### **1. Предпосылки национально-ориентированного подхода к обучению.**

#### ***1.1. Использование родного языка при обучении русскому языку как иностранному.***

На протяжении многих столетий при обучении иностранному языку использовались межъязыковые сопоставления и перевод. Основной целью применения этих приемов в процессе обучения было обеспечение понимания учащимися учебного материала, главным образом, грамматического. Перевод применялся не только на этапе введения материала, но также в процессе языковой тренировки учащихся и в процессе контроля. Почти все учебники русского языка как иностранного, изданные в России в XVIII–XIX вв. (до 1880-х гг.), включали перевод правил, слов, примеров, формулировок заданий. Первым и наиболее известным видом упражнений были упражнения на перевод слов, предложений и текстов, целью которых было устранение ошибок, вызванных влиянием родного языка.

В XVIII–XIX вв. в процессе обучения иностранным языкам стал использоваться сравнительный метод, предполагающий межъязыковые сопоставления на этапе введения нового материала. Применение этого метода на примере обучения немецкому языку было исследовано Ж.Л. Витлиным [Витлин 1958]. Этот же метод использовался и в обучении русскому языку носителей близкородственных (славянских) языков [Московкин 2017].

Идеи использования перевода и межъязыковых сопоставлений в процессе обу-

чения иностранному языку получили продолжение в концепции сознательно-сопоставительного обучения иностранным языкам, которая развивалась в советской методике с 1930-х гг. под влиянием идей Л.В. Щербы, Е.М. Рыта [Щерба 1947; Рыт 1930] и ряда других ученых. Эта концепция опиралась, в частности, на принципы сознательности в обучении языку, предполагающей использование родного языка как базы для изучения иностранного, сравнения явлений родного и изучаемого языков, перевода как основного способа семантизации языковых явлений [Рахманов 1972: 283–290]. В обучении русскому языку как иностранному и русскому языку в национальной школе эти принципы были реализованы в трудах Е.Д. Поливанова, С.И. Бернштейна [Поливанов 1935; Бернштейн 1937] и других методистов. Они отражены и в методике национально-языковой ориентации В.Н. Вагнер [Вагнер 2001], в которой принималось за основу существование в сознании человека внутренней языковой системы исходного языка, оказывающей влияние на восприятие и усвоение целевого языка. Использование межъязыковых сопоставлений и перевода, включение в процесс обучения упражнений, направленных на предупреждение и преодоление межъязыковой интерференции, способствовали устранению ошибок в речи учащихся.

Методические новации 1960–1980-х гг., связанные с распространением теории коммуникативного обучения, привели к переосмыслению роли и места родного языка на учебных занятиях, к разграничению понятий «опора на родной язык» и «учет родного языка» учащихся. Эксплицитное использование родного языка на занятии в ходе межъязыковых сопоставлений и перевода стало связываться с понятием «опора на родной язык». Понятие «учет родного языка» стало соотноситься с имплицитным его использованием: с определением способов презентации конкретного учебного материала, количества и наполнения упражнений в зависимости от трудности его усвоения в данной национальной аудитории, последовательности изучения учебного материала, способствующей предупреждению или преодолению влияния родного языка и др. [Пулькина 1965; Костомаров, Митрофанов

ва 1976; Методика 1990]. Эти идеи остаются актуальными и в наше время [Краснокутская 2020].

### **1.2. Использование элементов родной культуры учащихся при обучении русскому языку как иностранному.**

Положение об учете культуры страны изучаемого языка, обоснованное 50 лет назад в трудах по лингвострановедению [Верещагин, Костомаров 1973], никогда не подвергалось сомнению, тогда как вопрос об использовании элементов родной культуры учащихся решался не так однозначно. С одной стороны, на учебных занятиях традиционно сопоставляются реалии родной и русской культуры. С другой стороны, в учебниках русского языка, изданных в СССР и в России в последние 40 лет, мы почти не найдем текстов, построенных на материале родной культуры учащихся.

В конце XX — начале XXI в. в связи с распространением идей диалога культур, а затем и влиянием теории межкультурной коммуникации возрос интерес к обучению родной культуре учащихся. Стало очевидным, что для осуществления межкультурного общения необходимо знание не только культуры носителей изучаемого языка, но и собственной культуры [Бердичевский 2011]. В ходе их сопоставления происходит лучшее понимание обеих культур.

Использование элементов родной культуры учащихся при обучении русскому языку также может иметь разные варианты: с одной стороны, это учет родной культуры [Депонян 2016], с другой стороны, опора на родную культуру учащихся [Спаская 2009].

### **1.3. Учет национальной психологии учащихся в процессе обучения.**

Интерес к родной культуре иностранных учащихся закономерно привел к необходимости исследования их национальной психологии и ее учета в процессе обучения русскому языку [Федюковская 1999; Решке 2002 и др.]. В этой области представляют большой интерес исследования И.Е. Бобрышевой, которая выявила специфические особенности учебно-познавательной деятельности иностранных студентов с Дальнего Востока и студентов из Европы и разработала методические рекомендации по их учету при обучении аспектам русского языка и видам речевой деятельности [Бобрышева 2004: 28–29]. В даль-

нейшем эти положения применительно к обучению китайских студентов были рассмотрены в монографии Т.М. Балыхиной и Чжао Юйцзяна [Балыхина, Чжао 2010]. В этой книге, основанной на выдвинутой Т.М. Балыхиной идее этнометодики, было показано, что процесс обучения языку эффективен, если он осуществляется с учетом этнокультурных, просветительско-образовательных, этнопсихологических, коммуникативно-познавательных особенностей иностранных студентов, изучающих русский язык.

### **1.4. Учет национальных лингводидактических традиций.**

В 1990-х гг. в ряде работ была выдвинута идея учета национальных лингводидактических традиций учащихся при обучении русскому языку как иностранному в русской языковой среде [Друзь 1992; Бобрышева 1996]. В них указывалось на необходимость учета не только национальной психологии учащихся (особенностей общения и когнитивного стиля), но и национальных лингводидактических традиций, предполагающих использование на начальном этапе обучения приемов обучения, знакомых учащимся. Предполагается, что учет национальных лингводидактических традиций может обеспечить постепенную адаптацию иностранных студентов к лингводидактической традиции, сложившейся в вузах России.

## **2. Понятие «национально-ориентированный подход к обучению» в работах последнего десятилетия.**

Все указанные методические достижения неизбежно должны были привести к обоснованию понятия «национально-ориентированный подход к обучению» и выявлению стратегической идеи, лежащей в его основе.

В настоящее время трудно сказать, кому принадлежит приоритет в использовании термина «национально-ориентированный подход к обучению», однако представляется очевидным, что наибольшее влияние на его распространение оказали труды М.Н. Кожевниковой и К.А. Депонян [Кожевникова 2014; Кожевникова 2016; Депонян 2016 и др.]. После них было опубликовано не менее десятка работ, в которых используется этот термин. При этом понятие «национально-ориентированный под-

ход к обучению» интерпретируется по-разному.

Одни исследователи, говоря об этом подходе, имеют в виду учет родного языка или опору на родной язык учащихся [Мекратанакулпат 2018; Евстифеева 2019; Беликов, Качесова 2020; Ганина, Полякова, Матвеевко 2022], другие — учет когнитивно-психологических характеристик учащихся [Сунь 2020], третьи говорят о том, что в основе этого подхода лежит комплекс факторов:

- учет национально-психологических и национально-культурных особенностей учащихся [Глухова, Ханафеева 2020];

- учет родного языка, родной культуры, специфики учебно-познавательной деятельности учащихся [Депонян 2016; Семенова 2017];

- учет родного языка, родной культуры, национальной психологии учащихся и национальных лингводидактических традиций [Юйсуфу 2022].

При этом каким бы ни было видение национально-ориентированного подхода к обучению, важно определить стратегическую идею, которая должна лежать в его основе. На наш взгляд, на роль такой идеи может претендовать выдвинутый М.Н. Кожевниковой принцип национальной обусловленности обучения [Кожевникова 2014: 108].

Для рассмотрения этого подхода важен еще один методологический вопрос: в какой системе подходов следует рассматривать национально-ориентированный подход к обучению. Полагаем, что национально-ориентированный подход следует рассматривать как одну из разновидностей личностно-ориентированного подхода к обучению, предполагающего учет большого комплекса особенностей учащихся, в том числе и их национальных особенностей.

### Заключение

В ходе анализа предпосылок национально-ориентированного подхода к обучению было установлено, что в истории преподавания русского языка как иностранного исследователи имели место принципы, методы и приемы обучения, подготавливавшие научное выдвижение этого подхода. На современном этапе развития лингводидактики этот подход предполагает учет родного языка и родной культуры учащихся (или опору на них), учет национальной психологии учащихся и национальных лингводидактических традиций. Национально-ориентированный подход следует рассматривать как одну из разновидностей личностно-ориентированного подхода, его ведущим принципом следует считать принцип национальной обусловленности обучения.

### Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. 2-е изд. М.: Изд-во РУДН, 2010. 344 с.
3. Беликов С.В., Качесова И.Ю. Формирование коммуникативно-речевой компетентности в преподавании русского языка как иностранного (из опыта обучения русскому языку китайских студентов) // Филология и человек. 2020, № 4. С. 60–75.
4. Бердичевский А.Л. (ред.) Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатулин, И.А. Лысакова, Е.И. Пассов. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 182 с.
5. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению: Применительно к преподаванию рус. яз. иностранцам. М.: Издательское товарищество иностранных рабочих в СССР, 1937. 67 с.
6. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.02. М., 2004. 48 с.
7. Бобрышева И.Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку как иностранному китайских учащихся в условиях русской языковой среды (начальный этап). Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1996. 19 с.

8. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи. М.: Владос, 2001. 382 с.
9. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Издательство Московского университета, 1973. 233 с.
10. Витлин Ж.Л. Из истории русской методической мысли: К вопросу о роли сравнения языков в методике преподавания немецкого языка в России. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1958. 26 с.
11. Ганина Е.В., Полякова Р.И., Матвеев В.Э. Обучение китайских студентов русской политической речи // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. № 12 (3). С. 110–116.
12. Глухова И.В., Ханафеева А.М. Лингвокультурная адаптация арабских студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. № 7 (441). С. 39–47.
13. Друзь А.В. Учет национальных методических традиций в обучении иностранных учащихся русскому языку как иностранному в условиях русской языковой среды: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1992. 23 с.
14. Деполян К.А. Национально-ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному в Республике Корея (на материале русской антропонимической системы): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М.: 2016. 24 с.
15. Евстифеева Т.М. Национально ориентированный подход при обучении категории вида русского глагола в корейской аудитории // Материалы международного круглого стола «Актуальные проблемы обучения иностранных граждан в системе довузовского образования». Минск: БГУ, 2019. С. 59–64.
16. Кожевникова М.Н. Интеграция иностранных обучающихся в образовательную среду российского вуза на основе национально ориентированного подхода: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2020. 40 с.
17. Кожевникова М.Н. Принципы национально ориентированного подхода в системе обучения иностранных граждан в российской высшей школе // Вестник СВФУ им. М.К. Аммосова. 2014. Т. 11. № 1. С. 106–112.
18. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., Русский язык, 1976. 136 с.
19. Краснокутская Н.В. Реализация принципа учета родного языка в учебниках русского языка для иностранцев // Русистика. 2020. Т. 18. № 3. С. 342–358.
20. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа. 1981. 159 с.
21. Мекратанакулпат Н. Национально-ориентированный подход к организации самостоятельной работы тайских учащихся по овладению русским произношением (с использованием мобильного приложения): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб, 2018. 19 с.
22. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, М.Н. Вятютнев, Э.Ю. Сосенко, Е.М. Степанова. М.: Русский язык, 1990. 268 с.
23. Московкин Л.В. Преподавание русского языка в Учительском институте славянских стипендиатов (1866–1880 г.) // SLAVIA. Časopis pro slovanskou filologii. Vol. 86. 2017. No. 4. S. 449–456.
24. Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Ч. 1. Ташкент; Самарканд: Гос. изд-во УзССР, 1935. 23 с.
25. Пулькина И.М. (ред.) Преподавание русского языка студентам-иностранцам: Основные методические положения / Л.Л. Бабалова, Г.Ф. Лебедева, И.М. Пулькина, Н.А. Лобанова. М.: Высшая школа, 1965. 164 с.

26. Рахманов И.В. (ред.). Основные направления в методике преподавания иностранных языков в 19–20 вв. / И.В. Рахманов, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, С.К. Фоломкина, А.Я. Шайкевич. М.: Педагогика, 1972. 320 с.
27. Решке Н.А. Учет особенностей национального менталитета в процессе обучения русскому языку англоговорящих студентов: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. 13.00.02. СПб., 2002. 24 с.
28. Рыт Е.М. Основы методики преподавания иностранных языков в свете науки о языке. М.: Работник просвещения, 1930. 404 с.
29. Семенова И.В. Национально-ориентированный подход в обучении РКИ китайских студентов (обучение лексике и грамматике научного стиля речи) // Эпоха науки. 2017. № 12. С. 83–86.
30. Спасская Е.Д. Поликультурный подход к преподаванию родной культуры на занятиях по иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Педагогика и психология. 2009. Вып. 9 (77). С. 284–288.
31. Сунь Ю. Учет когнитивно-психологических характеристик китайских учащихся при обучении русской грамматике // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 283–289.
32. Федюковская М.Г. Роль этнопсихологических факторов в обучении британских студентов русскому языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. СПб., 1999. 24 с.
33. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. 96 с.
34. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.
35. Юйсифу А. Национально-ориентированный подход к формированию грамматических навыков русской речи китайских студентов (уровень А2). Дис. ... канд. пед. наук. СПбГУ, 2022. 322 с.
36. Anthony E. M. Approach, Method, and Technique // English Language Teaching. 1963. Vol. XVII. Is. 2. P. 63–67.

---

## The formation of a nationally-oriented approach in the theory of teaching Russian as a foreign language

**Leonid V. Moskovkin,**

Doctor habil., Full Professor, lecturer

St. Petersburg State University

**E-mail:** moskovkin.leonid@yandex.ru

**Yusufu Aiyisha,**

Phd in Pedagogy, lecturer

Shenzhen MSU–BIT University

**E-mail:** yusufaysa@foxmail.com

The article is devoted to the analysis of the concept of “nationally-oriented approach to teaching”. The prerequisites for the emergence of this approach are considered, which include taking into account the native language of students or relying on it, taking into account the native culture of students or relying on it, taking into account the national psychology of students and national linguodidactic traditions. It is concluded that the nationally-oriented approach should be considered as one of the varieties of the student-centered approach, its leading principle should be considered the principle of national conditioning of education.

**Key words:** Russian as a foreign language, teaching methods, approach to language teaching, nationally-oriented approach.

## Аксиологичность лингвистического знания в методическом освещении

**Алевтина Дмитриевна Дейкина,**

доктор педагогических наук, профессор

Московский педагогический государственный университет

**E-mail:** adeykina@list.ru;

**Ольга Алексеевна Скрябина,**

доктор педагогических наук, доцент,

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

**E-mail:** olgaskr1@mail.ru

В статье освещается одна из актуальных проблем современного российского филологического образования — формирование ценностной ориентации личности на основе познания родного языка, открытия студентом/школьником аксиологичности и универсальности лингвистического знания, которое рассматривается как ведущий методический фактор в становлении языковой личности, мировоззрения, отношения к миру, языку и культуре, истории своего народа. Проблема аксиологичности лингвистического знания анализируется в контексте аксиологического подхода в преподавании русского (родного) языка. В ходе анализа актуализируются два аспекта поставленной проблемы: первый — доказательство ценности лингвистического знания как такового; второй аспект посвящен поиску методического решения практической задачи — превращение процесса формирования языковых знаний в аксиологичный процесс. В статье мы опираемся на исследования психологов о структуре языковой личности как единстве рационально-логического и эмоционально-волевого, исследования психолингвистов о гармонии рационального и эмоционального в речепорождении, на исследования лингвистов о гармонии рационального и эмоционального в языковой системе, исследования методистов о формировании чувства национального самосознания на основе изучения родного языка и культуры народа.

**Ключевые слова:** аксиологичность, лингвистическое/языковое знание, аксиологический подход, рациональное и эмоциональное, поэтический текст.

В нашей статье рассматривается актуальная для современного российского филологического образования проблема аксиологичности лингвистического знания как важнейшего аспекта в воспитании личности и формировании предметных умений. Поставленная проблема анализируется с позиций аксиологической лингвометодики и ее константы: «русский язык есть ценность». Однако, как показывают наблюдения за практикой обучения русскому языку в вузе и школе, данное положение еще недостаточно продуктивно реализуется в процессе формирования системы лингвистических знаний. Актуальность рассматриваемой методической проблемы

подчеркивается социально-культурным контекстом, задачами, поставленными государством перед вузом и школой, о необходимости усилить воспитательный потенциал изучаемых дисциплин и особенно русского языка как метапредмета. Исследовательской целью авторов статьи является поиск теоретических оснований и практических постулатов для перевода аксиоматики постулата «русский язык есть ценность» в действенное синергетическое убеждение носителя русского языка, способного любить, знать родной язык, а главное, умело использовать лингвистические знания, богатейший потенциал системы русского языка для речи, для мыс-

ли, для познания, для связи поколений. К этому обязывают государственная политика Российской Федерации и ФГОС, отражающий ее на уровне целеполагания, в котором отчетливо заявлена доминирующая цель образования — развитие и воспитание личности (патриотического, духовно-нравственного, этического, эстетического), воспитание патриота и гражданина на основе ценностного потенциала изучаемого родного языка.

В процессе научного поиска актуализируются два аспекта проблемы аксиологичности лингвистического знания в методическом освещении: первый аспект — это доказательство ценности лингвистического знания как такового (язык и каждый факт языковой системы есть ценность); второй аспект посвящен поиску методического решения практической задачи: как сделать процесс формирования лингвистических знаний аксиологичным, опираясь на рациональное и эмоциональное в самом языке и восприятии обучающегося.

Обратимся к анализу первого аспекта поставленной проблемы — аксиологичности языкового знания, включая историю вопроса. Осознание того, что русский язык как предмет изучения является главным школьным предметом, началось в умах просветителей эпохи Петра I, а продолжение этой продуктивной мысли связано с трудами М.В. Ломоносова, трансляцией его гражданской позиции в «Российской грамматике» — первой научной грамматике, изданной на русском языке. В последней трети XVIII века мысль о ценности знания родного языка нашла поддержку в государственных реформах Екатерины II, что способствовало появлению народных училищ с обучением русскому языку и преподаванию на нем. Так лингвистическое знание становилось основой российского образования.

В связи с этим приведем еще один исторический факт, важный для дальнейшего изложения содержания статьи. Как пишет В.А. Садовничий [Садовничий 2018: 9], в 1804 году был утвержден Устав Московского университета, в соответствии с которым были образованы четыре отделения (факультета) и среди них отделение словесных наук, ставшее прообразом филологическо-

го факультета. При Николае I в следующем Уставе для зачисления в университет был введен обязательный экзамен по русскому языку и литературе. Вполне очевидно, что это явно свидетельствует о признании аксиологической сущности этих предметов. Внесли свой вклад в понимание аксиологичности языкового знания и знания литературы студенты МГУ, а затем и преподаватели, ставшие известными учеными: Ф.И. Буслаев — автор первого методического труда «О преподавании отечественного языка», А.Д. Галахов — автор целого ряда учебников по литературе, А.М. Пешковский — выдающийся лингвист и методист, автор «Школьной и научной грамматики». Как известно, в современных образовательных планах университетов есть предметы гуманитарного цикла, прежде всего «Русский язык и культура речи».

В данном контексте считаем необходимым обратить внимание и на роль отечественной литературы, русских писателей, которые своим художественным словом утверждали в умах соотечественников мысль о неповторимости, ценности, яркости и значительности, «драгоценности» именно русского слова. Научное обоснование ценности слова, его связи с мышлением и особой функции в порождении речи было осуществлено выдающимися отечественными психологами и психолингвистами XX века, в частности, Л.С. Выготским, утверждавшим, что мысль не только «претворяется в слове», но и зачастую «совершается» в нем. В трудах и высказываниях прогрессивных ученых прошлого и настоящего времени утверждалась и продолжает утверждаться мысль о ценности родного языка, связи национального языка и национального самосознания, о необходимости защищать чистоту русской речи и бережно сохранять «великое русское слово» (А. Ахматова).

Обратимся к анализу второго аспекта проблемы аксиологичности лингвистического знания в методическом освещении, чтобы ответить на вопрос: как сделать процесс формирования лингвистических знаний аксиологичным, опираясь на рациональное и эмоциональное в самом языке и восприятии обучающегося. Новые научные результаты в данной

области знания получены представителями московской методической научной школы, в основание которой положена концепция ее руководителя А.Д. Дейкиной о формировании у обучающихся ценностного взгляда на родной язык как культурно-национальный феномен. Так получила свое развитие идея о национально ориентированном образовании, в котором первостепенная роль отводится раскрытию ценностного потенциала родного языка, аксиологичности процесса его познания для раскрытия «всех нравственных сил учащихся» (Ф.И. Буслаев), приобщения их «к плодам мысли и чувства» предшествовавших поколений (К.Д. Ушинский), для ощущения родного языка как «скрепы семей и поколений» (И.И. Срезневский). «Аксиологическая лингвометодика» — это созданная А.Д. Дейкиной научная школа, которая включает большое количество учеников и последователей ученого, среди них Т.А. Острикова, Н.Н. Романова, Г.М. Кулаева, В.Д. Янченко, О.В. Алексеева, Э.В. Криворотова, О.А. Скрыбина, Е.А. Рябухина, О.Н. Левушкина, Н.А. Исаева, О.Е. Дроздова, О.В. Гордиенко и др. Представители этой научной школы служат продолжению в образовании лучших отечественных традиций, связывая достижения традиции с новым научным знанием и опытом преподавания родного языка в современном вузе и школе.

Аксиологическая лингвометодика — это термин, стоящий в названии научной школы, концептуальной основой которой, по определению А.Д. Дейкиной, является ценностный подход как стратегия обучения русскому языку, базисная категория методики, «располагающая своими средствами и методами обучения. Выбор метода определяет совокупность приемов, способствующих постижению учащимися ценностной сущности изучаемого предмета». По своей сути аксиологический подход — это метаподход, самое общее методологическое направление, «для которого характерен аспект ценности материального и духовно-нравственного, интеллектуального, эстетического, эмоционального» [Дейкина 2019: 29]. «Первая сторона ценностного отношения к предмету, к культуре, — констатирует А.Д. Дейкина, — осно-

вывается на знаниях и представлениях и может быть освоена и рационально (осознаю, понимаю), и эмоционально (чувствую). Вторая сторона касается чувств — чувства любви к языку, к культуре, которое возникает чувственным, эмоциональным путем на фоне интереса к языку и культуре (там, где интересно, эмоциональное чувство выше) <...>» [Дейкина 2019: 72–73].

Аксиологический подход, будучи метаподходом, становится определяющим фактором для постижения учащимися ценностной сущности русского (родного) языка, его системной организации, языковых знаний и умений, необходимых для речи, выражения мысли и чувства, для познания эстетического потенциала языка, истории и культуры этноса. Рациональное и эмоциональное как отражение феномена внутреннего мира личности рассматривалось в исследованиях психологов, психолингвистов (Л.С. Выготский, Л.В. Запорожец, А.В. Брушлинский, В.И. Селиванов, П.К. Анохин, М.В. Никитин и др.). Анализируя русское метаязыковое сознание, В.В. Колесов, Г.П. Мельников, Г.М. Богомазов писали о единстве чувственного и рационального начал. В одной из своих статей Г.М. Богомазов, Ю.А. Трифонова утверждали, что особенности русского типа языкового мышления заключаются в том, что «в нем гармонически сочетается рациональное и эмоциональное (образное) начало. Рациональное начало позволяет носителю русского языка постигать суть явления. В то же время образное начало позволяет ему воспринимать явление как целостное образование, то есть во всей сложности его противоречивых свойств, во всем многообразии связей этого явления с другими объектами действительности. Эта особенность русского типа языкового мышления определяет все его виды бытового, научного и поэтического (образного) мышления» [Богомазов, Трифонова 2009: 18].) Лингвистическое осмысление проблемы рационального и эмоционального в грамматической системе русского языка осуществлено П.А. Лекантом. «Рациональное и эмоциональное, — констатирует П.А. Лекант, — соответствует общественному предназначению языка и потребностям языковой

личности: «Язык человека — это его мировоззрение и его поведение» (Д. Лихачёв). В человеке, в личности разум и душа — *razio* — *intuizio* — едины. Не предполагает ни равновесия, ни разновесия универсальный (и уникальный!) дуализм русского языка, его грамматической системы — соотношение суперкатегорий «рациональное — эмоциональное» [Лекант 2012: 44].

Полагаем, что решение поставленной задачи в процессе методического поиска зависит во многом не только от наших представлений о языковой системе, но и от того, как мы понимаем и учитываем ее отражение в сознании, памяти, эмоциональной сфере, ценностной ориентации личности. При этом следует иметь в виду главное: насколько организация учебной деятельности ориентирована на психическое развитие школьника, студента — «процесс, включающий моменты «самодвижения», возникновения и преодоления противоречий, закономерного перехода от одной качественной ступени к другой» [Большой психологический словарь 2009: 113]. При этом существенное значение имеет, как подчеркивают психологи, не количество усвоенных знаний, а «внутренняя позиция» обучающегося школьника или студента, с учетом психологического возраста и психологического портрета, на основе которых устанавливаются отношения личности с окружающим миром, людьми и выбираются способы познавательной деятельности. Данное положение мы рассматриваем как аксиому, на которую будем опираться в методическом поиске, поскольку она доказывает наличие аксиологической составляющей во внутренних аспектах познавательной деятельности. Это дает основания для того, чтобы использовать внутреннюю позицию обучающегося в процессе познания русского (родного) языка как методический фактор. Методическая целесообразность подобной организации обучения, по нашему мнению, может быть подтверждена: во-первых, объективной аксиологичностью самого языка — «русский язык (родной) язык есть ценность»; во-вторых, аксиологичностью самого процесса его познания для ученика как субъекта, сознательно или чувственно воспринимающего, что «язык есть

ценность для меня». Действительно, существенным фактором, во многом определяющим успех в достижении поставленной цели, решении учебной задачи, является внутренняя позиция обучающегося. Если есть убежденность в значимости познания родного языка, ощущение и осознание его ценности, то эти мысли и чувства помогут преодолеть все противоречия, трудности в усвоении лингвистического знания и его систематизации. А затем в ходе практической деятельности эта «ось сознания» поможет системное знание превратить в умения, сформировать лингвистическую компетенцию, чтобы стать полноценной языковой личностью с ценностным взглядом на родной язык — «аксиоязыковой личностью» [Скрябина 2019]. В структуре языковой личности выделяются три уровня: вербально-семантический, когнитивный, прагматический. Прагматический уровень показывает владение речевой деятельностью, включая ее мотивы, интересы и оценки; вербально-семантический уровень свидетельствует о владении языковой системой; языковая картина мира, понятия, идеи и представления отражаются на когнитивном уровне языковой личности. Таким образом, речевое поведение личности зависит от гармоничного взаимодействия лексикона, грамматикона и прагматикона, а поведение личности в целом, включая речевое поведение, формирование речевого портрета регулируется системой индивидуальных ценностных установок, идеалов.

В методических работах формирование языковой личности рассматривается как лингводидактическая цель всего процесса усвоения системы родного языка, существенное значение при этом отводится формированию лингвистического мышления. Лингвистическое мышление предполагает достаточную осведомленность учащихся в языковых единицах, их функциях, в особенностях каждого из языковых уровней, в словообразовательных моделях, в грамматических свойствах, в отборе языковых средств для создания текстов разных типов и стилей речи — с опорой на аксиологические компоненты всей языковой системы и каждой единицы в отдельности [Дейкина 2010: 12]. Далее: приобретаемые

лингвистические знания необходимо сопровождать разъяснениями об особенностях и значимости каждой отдельной языковой единицы, языкового явления или факта, показывать связи с другими компонентами языковой системы, включая уровни фонетики, лексики, грамматики. Развитие лингвистического мышления носителей языка осуществляется на основе использования алгоритма для определения ценностных свойств изучаемого языкового факта, находящегося внутри языковой системы. Механизмы организации этой учебной деятельности раскрыты в методических трудах [Дейкина 2009, 2010, 2012, 2019].

Следует уточнить используемые в нашей статье и другие термины. Языковые знания представляют собой «совокупность сведений о системе языка, о правилах образования и функционирования единиц языка (фонетических, морфемных, лексических и др.) [Азимов, Шукин 2009: 365]. Языковые умения определяются М.Р. Львовым как «готовность к выполнению практического или теоретического действия на основе усвоенных знаний или имитации (по образцу)» [Львов 1988: 215]. Языковая компетенция является показателем уровня владения учащимися языковыми знаниями. Языковая компетенция и лингвистическая компетенция в словаре Э.Г. Азимова, А.Н. Шукина не дифференцируются. Авторы констатируют следующее: «Языковая компетенция. То же, что лингвистическая компетенция» [Азимов, Шукин 2009: 362]. Понятие «языковая компетенция» определяется как владение учащимся системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемному, морфемному, лексическому, синтаксическому», которой он пользуется практически. Практический компонент языковой / лингвистической компетенции рассматривается как «способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения» [Азимов, Шукин 2009: 362].

Важная воспитательная задача — понимание ценностной сущности лингвистического знания — вне всяких сомнений,

должна решаться и в школе, и в вузе, особенно педагогическом. От учителя зависит, сумеет ли он передать своим ученикам аксиологическую значимость родного языка, осознанное понимание лингвистических основ его организации и чувственное восприятие заключающейся в нем гармонии и красоты. «Это не должны быть абстрактные рассуждения на тему «великий и могучий», но раскрытие огромных познавательных возможностей русского языка как средства создания и передачи русской культуры» [Садовничий 2018: 16].

Как можно представить аксиологичность организованного обучения лингвистическому знанию родного языка? В процессе анализа будем опираться на теоретические источники и собственный многолетний опыт преподавания русского языка в вузе. Аксиологический подход основывается на следующих положениях:

1. «Русский (родной) язык есть ценность».
2. Русский язык есть гармония рационального и эмоционального (*razio — intuizio*).
3. Личность, изучающая язык, опирается на рациональное и эмоциональное начала психологической структуры.
4. Сущность аксиологичности процесса в постижении языкового знания является опора на рациональное (осознаю, понимаю), эмоциональное (чувствую) сопровождение деятельности. Следует обратить внимание на то, что ведущими принципами в реализации аксиологического подхода являются принцип опоры на аксиологичность языка и процесса его познания, принцип опоры на взаимосвязи эмоционального и рационального в обучении родном языку. На основе названных принципов подбирается дидактический языковой материал и методы и приемы его изучения.

Практическая реализация аксиологического подхода осуществляется в несколько этапов. Выделим этап эмоциональной подготовки к восприятию и этап рационального осмысления, анализа языкового факта. Начинается с первого этапа — пробуждения эмоциональности, активизации «внутреннего человека», его позиции в отношении языкового факта, актуализации мотивации и заинтересованного восприятия нового, предвосхищения процесса его познания и открытия. Эмоциональное вос-

приятие учебного материала является отражением его значимости, ценности для обучающегося, показателем аксиологичности процесса познания — с одной стороны; а с другой — это фактор, методическое условие для успешного достижения поставленных в обучении целей и задач. Известно, что эмоции играют решающую роль в эволюции сознания и деятельности всех психических процессов.

В качестве дидактического материала используем поэтические тексты, отрывки, цитаты. В поэтическом тексте ярко, художественно, образно реализуется эстетическая функция русского языка. Значение поэтического текста для обучения родной речи дается Л.П. Федоренко в описании третьей закономерности: «Речь усваивается, если приобретает способность чувствовать выразительные коннотации (оттенки) лексических, грамматических, фонетических языковых значений. Усваивая грамматические и лексические значения, учащиеся чувствуют, как отражается (моделируется) в языке внешний мир, а усваивая способы выразительности речи, они чувствуют, как выражается с помощью языка внутренний мир человека, как человек выражает свою оценку действительности» [Федоренко 1984: 22]. Данное положение имеет концептуальную значимость для реализации аксиологического подхода в процессе обучения родному языку и речи, поскольку в нем отчетливо прослеживается гармония внешнего и внутреннего аспектов деятельности, включая оценочную деятельность, в процессе познания. На основании данной закономерности выводится принцип оценки выразительности речи (Л.П. Федоренко), в соответствии с которым подбирается дидактический языковой материал, методы и приемы изучения.

Начинаем с ярких поэтических иллюстраций из направления, которое Е.А. Бразговская и ряд других исследователей относят к «лингвистической поэзии», «поэтической лингвистике» (М. Айзенберг). «Лингвистическая поэзия» — это «тексты, в которых представлено художественное отображение проблем языка, интерпретации, инструментов наррации и многого другого» [Бразговская 1991: 53]. В основе термина «поэтическая лингви-

стика» (М. Айзенберг) — метафора, отражающая тезис об уподоблении языка миру, а мира — языку. Стихи Льва Лосева, Иосифа Бродского, Дмитрия Пригова, Виктора Кривулина, Виктора Сосноры, Александра Левина и других поэтов свидетельствуют о «лингвистическом повороте» в поэзии. Язык представлен в текстах как персонаж, предмет исследования. Лингвистические термины используются для номинации стихотворений: у Л. Лосева «Местоимение», «Сложносочиненная любовь», В. Сосноры «Морфология жизни». В «лингвистической поэзии» термины фонетики, лексики, морфемики, грамматики становятся поэтическими тропами: В. Кривулин «Вино архаизмов», Л. Лосев «Сложносочиненная любовь», Л. Лосев «Тринадцать русских», А. Левин «СТИШИЕ очень длинное», В. Строчков «Именно так обозначен был этот звук». «Лингвистичность» языка является отражением философских, эстетических и филологических взглядов поэтов. Самое главное, доказывающее целесообразность использования текстов «лингвистической поэзии» в качестве дидактического материала заключается в том, что метафорическая подача лингвистического содержания в поэтических текстах помогает сделать понятными абстракции теории языка и, следовательно, «приблизить филологию даже к тем, кто не считает себя филологом» (Е. Бразговская).

Чтобы превратить процесс познания звучащей русской речи в аксиологичный, начинаем со строчек В. Ходасевича: «*В зыбнии разверстых гласных живу легко и вольно я. Мне чудится в толпе согласных льдин взгроможденных толчя.*» Далее задаем проблемные вопросы, например: Почему автор использует антитезу, противопоставляя гласные согласным? Какой образ использует для гласных, а какой для согласных и почему? Продолжая актуализировать красоту звучащей русской речи и ценность гласных для ее трансляции, цитируем строки из стихотворения А. Блока «Незнакомка»: «*Дыша духами и туманами, она садилась у окна*» и задаем проблемные вопросы: В чем заключается магия этих строк? За счет чего она создается? Вспомним высказывание одного из поэтов Серебряного века, который утверждал, что русская

поэзия зиждется на чередования трех гласных: *и-а-у/у-а-и*. Или, когда речь заходит о существовании двух точек зрения на количество гласных фонем, для объективации теории Н.С. Трубецкого и эмоционального ее восприятия, напомним строки из стихотворения Л. Лосева «Я похмельем за виски отгаскан»: «*Из гласных, идущих горлом, выбери «ы», придуманное монголом*». Организуем проблемную беседу: Какое количество гласных фонем выделяется в Московской фонологической школе (МФШ)? Какое количество гласных фонем выделяется в Ленинградской фонологической школе (ЛФШ)? По какой позиции определяется количество и состав гласных фонем? Продолжая изучать фонетику, иллюстрируем теорию, окрашивая ее эмоциональной подачей поэтических текстов. Прочитаем строки Н. Гумилева из стихотворения «На далекой звезде Венере»: «*На Венере, ах, на Венере, нету слов обидных или властных, говорят ангелы на Венере языком одних только гласных. Если скажут «еа» и «аи» — это радостное обещанье, «уо», «ао» — о древ-*

*нем рае золотое воспоминанье*». Л.В. Зубова пишет, вспоминая теорию фонетического значения, согласно которой гласные не только создают мелодический рисунок, но и передают «определенные психические представления и эмоции» [Зубова 2010: 18]. В стихотворении Л. Лосева «Городской пейзаж», констатирует Л.В. Зубова, «чувственное отношение к фактам языка обнаруживается не только в темах, сюжетах, прямых высказываниях (*Не пригороды, а причитания: охты, лахты*)» [Зубова 2010: 27]. Обращение к поэтической лаборатории, использование ее результатов для формирования аксиологичного знания может быть весьма эффективным, если признаем, что убедительными могут быть не только рациональные аргументы, «еще больше убеждают эмоция, звучание поэтического слова...» [Зубова 2010: 336].

Методика аксиологичности обучения лингвистическому знанию может служить доказательством верности утверждения: законы красоты сопрягаются с законами логики в гармонии языковой системы.

### Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Большой психологический словарь / [Авдеева Н.Н. и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — 4-е изд., расш. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
3. Богомазов Г.М., Трифонова Ю.А. Русский тип языкового мышления в системе русского языка // Система языка и языковое мышление / Отв. ред. Е.Ф. Киров. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. С. 16–25.
4. Бразговская Е.М. Очерки о современной поэзии. — М.: Наука, 1991.
5. Бразговская Е.М. Язык как персонаж: художественная философия языка Чеслава Милоша [Электронный ресурс] // Научно-методический, культурно-просветительский ЖУРНАЛ ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», выпуск 8 // Режим доступа: [http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub\\_8\\_10](http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_8_10). 2006. С. 6–7.
6. Дейкина А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка. М. — Оренбург: ООО и Агентство «Пресса», 2009. 308 с.
7. Дейкина А.Д. Развитие лингвистической мысли учащихся в процессе изучения русского языка и литературы в современной школе: сб. статей по материалам Всеросс. научно-практической конференции (г. Пермь, 2–3 ноября 2010 г.) / ред. колл.: В.Е. Кайгородова, Е.А. Рябухина (отв. ред.) и др.: Перм. гос. пед. ун-тет. Пермь, 2010. 368 с.
8. Дейкина А.Д. Формирование культурно-интеллектуального отношения учащихся к русскому языку в современной парадигме образования / Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология, 2012, № 2. С. 66–74.

9. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография / А.Д. Дейкина. — Москва: МПГУ: 2019. 212 с.
10. Зубова Л.В. Языки современной поэзии. М.: Новое литературное обозрение, 2010. 384 с.
11. Лекант П.А. Категории рационального и эмоционального в русском языке и русской речи // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». 2012. № 5. С. 44–48.
12. Львов М.Р. Словарь справочник по методике русского языка: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101. «Рус. яз. и лит». М.: Просвещение, 1988. 240 с.
13. Панов М.В. И все-таки она хорошая! Рассказы о русской орфографии, ее достоинствах и недостатках. — 2-е изд., испр. М.: Вербум-М, 2007. 175 с.
14. Садовничий В.А. Размышления математика о русском языке и литературе. М.: Изд-во МГУ, 2018. 22 с.
15. Скрыбина О.А. Аксиологическая основа настоящего и будущего методики преподавания русского языка // РЯШ. 2019. Т. 80. № 1. С. 16–19.
16. Скрыбина О.А. Аксиология отечественной методической традиции // Наука и культура России. Международная научно-практическая конференция (2022, Самара). Самара: СамПГУС. 2022. С. 162–165.
17. Скрыбина О.А. О потенциале «лингвистической поэзии» как объекта методики преподавания русского языка // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. С. 1280–1285.
18. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи: Учеб. пособие к спецкурсу для студентов пед. вузов. М.: Просвещение, 1984. 160 с.

## Axiological character of linguistic knowledge in methodological coverage

**Alevtina D. Deikina,**  
Doctor habil., Full Professor  
Moscow State Pedagogical University  
**E-mail:** adeykina@list.ru;

**Olga A. Scryabina,**  
Doctor habil., Associate Professor  
Ryazan State University named after S.A. Yesenin  
**E-mail:** olgaskr1@mail.ru

The article highlights one of the urgent problems of modern Russian philological education — the formation of a person's value orientation based on the knowledge of the native language, the discovery by a student/student of the axiological and universality of linguistic knowledge, which is considered as a leading methodological factor in the formation of a linguistic personality, worldview, attitude to the world, language and culture, the history of his people. The problem of axiological character of linguistic knowledge is analyzed in the context of the axiological approach in teaching Russian (native) language. In the course of the analysis, two aspects of the problem are actualized: the first is the proof of the value of linguistic knowledge; the second aspect is devoted to the search for a methodological solution to a practical problem — the transformation of the process of forming linguistic knowledge into an axiological process.

**Key words:** axiological, linguistic/linguistic knowledge, axiological approach.

## Специфика обучения культуре русской речи студентов-билингвов из стран СНГ

**Ирина Александровна Диневи́ч,**

кандидат филологических наук, доцент  
Российский университет дружбы народов  
E-mail: dinevich\_irina@mail.ru;

**Анна Сергеевна Иванова,**

кандидат педагогических наук, доцент  
Российский университет дружбы народов  
E-mail: soboleva1957@yandex.ru

В статье рассматривается специфика обучения культуре русской речи студентов-билингвов. Авторы обращают особое внимание на основные речевые и грамматические ошибки, возникающие при изучении лексических и грамматических норм современного русского литературного языка. В статье предложена система заданий для отработки практических аспектов культуры русской речи как на занятиях, так и в формате онлайн-курса для самостоятельной подготовки учащихся. Работа содержит ряд практических рекомендаций для преподавателей дисциплины «Деловые коммуникации и культура речи» по обучению билингвальных студентов.

**Ключевые слова:** билингвальные студенты, культура русской речи, лексические и грамматические нормы, речевые и грамматические ошибки, языковая интерференция.

Вопросы формирования культуры речи у студентов-билингвов наиболее актуальны, поскольку наличие проблем нарушения литературных норм, языковой интерференции, низкого уровня языковой и речевой компетенций становится препятствием не только в обучении учебным дисциплинам, но и в повседневной межкультурной коммуникации. В связи с этим проблема поиска новых методических подходов, определения траектории лингводидактической основы обучения билингвальных учащихся, позволившей минимизировать языковую интерференцию, остается одной из самых важных проблем в преподавании культуры русской речи студентам-билингвам.

В настоящее время многие научные работы отечественных и зарубежных исследователей посвящены теоретической систематизации по вопросам, связанным с описанием языковых контактов, двуязычия и билингвизма [Верещагин 2014; Владимирова 2016]. По мнению М.М. Михайлова, каждый из аспектов билингвиз-

ма выступает как междисциплинарная проблема, требующая усилий ряда смежных наук, поскольку лингвистический аспект неизбежно переплетается в ней с психологическим, а психологический — с педагогическим, литературно-художественный — с лингвистическим [Михайлов 1988: 42].

Проблема билингвизма анализируется исследователями с разных позиций: психолингвистической, психолого-педагогической, социологической и педагогической и ряда других. Важными и значимыми проблемами изучения билингвизма являются психолингвистический и психолого-педагогический аспекты, направленные на рассмотрение индивидуальных особенностей билингвальных учащихся и на описание методов изучения процесса овладения двумя языками в условиях двуязычия.

В рамках психолого-педагогического направления учеными рассматриваются социальные и лингвистические аспекты билингвизма и межкультурной

коммуникации [Муллагаянова 2016], анализируется двуязычное обучение в качестве средства профессиональной подготовки билингвов [Мильруд, Максимова 2017], описывается специфика преподавания лингвистических дисциплин студентам-билингвам в условиях информатизации языкового образования [Баятян 2015].

Однако, несмотря на достаточное количество исследований, посвященных различным аспектам билингвального обучения, проблема формирования навыков культуры русской речи у студентов-билингвов до настоящего времени остается остроактуальной.

В Российском университете дружбы народов с каждым годом увеличивается число билингвальных студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Гостиничное дело» и «Туризм». На первом курсе изучается дисциплина «Деловые коммуникации и культура речи», в рамках которой учащиеся получают представление об особенностях устной и письменной форм речи, нормах и стилях современного русского литературного языка, основах делового общения.

Основная цель обучения данной дисциплине — овладение универсальными и профессиональными компетенциями, правильной, грамотной речью для результативного выполнения всех видов будущей профессиональной деятельности. Учебные материалы этой программы ориентированы на уровень носителя языка и используются как в устной, так и в письменной форме.

Задачей исследования стал анализ письменных работ студентов-билингвов, обучающихся по дисциплине «Деловые коммуникации и культура речи». Респондентами исследования стали 55 студентов-билингвов 1 курса из стран СНГ, из которых 26 — носители узбекского языка, 12 — таджикского, 11 — туркменского, 6 — киргизского языка. В нашем исследовании мы опираемся на понимание билингвизма как практики попеременного пользования двумя языками [Вайнрайх 1979: 263]. Владение русским языком на уровне, приближенном к родному языку, подтверждает успешное прохождение этой группы учащихся программы подго-

товки в рамках их специальности на русском языке и свободное участие в коммуникации с носителями русского языка.

Однако, несмотря на хороший уровень языка, в работах билингвальных учащихся были выявлены речевые ошибки, связанные с нарушением лексических норм русского языка, и грамматические ошибки, демонстрирующие пробелы в знаниях морфологических и синтаксических норм русского языка.

## 1. Речевые ошибки, связанные с нарушением лексических норм русского языка.

### 1.1. Смешение паронимов.

Например, в предложении *Оппонент отвечал на вопросы с каким-то (виновным, виноватым) видом* некоторые студенты-билингвы выбрали прилагательное *виновным*, а в предложении *Маяковский стоял у (истоков, источников) новой поэзии* в большинстве случаев учащиеся отметили лексему *источников*.

### 1.2. Смешение фразеологизмов.

Студенты-билингвы допускают лексические ошибки в заданиях, предусматривающих выбор слов, используемых в составе приведенных фразеологизмов. Например, в конструкциях с глаголами движения учащиеся-билингвы ошибочно выбрали варианты: *выносить сор из дома* (вместо *выносить сор из избы*), *носить воду ведром* (вместо *носить воду решетою*), *плыть по морю* (вместо *плыть по течению*).

Эта ошибка традиционно является наиболее частотной, поскольку у каждого слова своя лексико-фразеологическая сочетаемость, которая присуща только определенному языковому выражению в данном конкретном языке. Значение фразеологизмов, как правило, имеет в родном для билингва языке иное семантическое толкование и иную социолингвистическую коннотацию, обусловленную культурно-историческими особенностями каждого народа. Для правильной интерпретации семантики устойчивого оборота русской речи студенту-билингву нужно не только знать лексическое значение слова, но и обладать лингвокультурологическими знаниями, т. е. понимать, какую смысловую функцию выполняет этот

фразеологизм в русском языке в качестве реального средства общения.

### 1.3. Плеоназм.

Данная лексическая ошибка связана с незнанием точного значения слова, особенно заимствованного русским языком, и вследствие этого употреблением лишнего с точки зрения смысла слова. В художественной литературе применение плеоназма допустимо, так как он может являться авторским стилистическим приемом, однако в деловой речи это считается грубой речевой ошибкой. Например: *Утром строители вновь возобновили работу.* (Вместо: *Утром строители возобновили работу.*)

## 2. Грамматические ошибки, связанные с нарушением морфологических и синтаксических норм русского языка.

Множество ошибок данного типа появляется как по причине слабого усвоения учащимися грамматического материала, так и под воздействием интерференции родного языка. Как показывают результаты письменных работ, учащиеся допускают грамматические ошибки в структуре слова, словосочетания и предложения.

Представим некоторые грамматические ошибки в виде таблицы (таблица 1).

Отметим, что некоторые подобные ошибки встречаются и в письменных работах носителей языка, что свидетельствует

Таблица 1

Грамматические ошибки письменных работ

Вид ошибки	Примеры	Правильный вариант
2.1. Ошибки в структуре слова при словообразовании и формообразовании	договора без тюли	договоры без тюля
2.2. Ошибки в структуре словосочетания при согласовании и управлении	обоим студенткам по приезду, по приходу оплатить за проезд	обеим студенткам по приезду, по приходе оплатить проезд
2.3. Ошибки в структуре предложения.		
а) ошибки, связанные с нарушением связи между подлежащим и сказуемым и неверным определением числа и/или рода подлежащего	Прошли тысяча лет. Мальчик с другом были в красивом парке.	Прошла тысяча лет. Мальчик с другом был в красивом парке.
б) ошибки при рассогласованности форм однородных членов предложения	Дом построен и заселённый. Я люблю бег и играть в компьютер.	Дом, построенный и заселённый. / Дом построен и заселён. Я люблю бегать и играть в компьютер.
в) ошибки, связанные со смысловым разрывом между определяемым существительным и причастным оборотом	Дети побежали на пруд, приехавшие на дачу.	Дети, приехавшие на дачу, побежали на пруд.
г) ошибки, связанные с неверным употреблением деепричастного оборота	Получив тройку на экзамене, мне стало грустно.	Получив тройку на экзамене, я закрутил.
д) ошибки при построении сложного предложения	Необходимо то, чтобы все задумались над этой проблемой.	Необходимо, чтобы все задумались над этой проблемой.

ет о примерно одинаковом уровне владения русским языком у носителей русского языка и учащихся из стран СНГ.

На основе проведенного анализа результатов письменных работ билингвов для устранения ошибок учащимся предлагается система заданий, которая используется как в формате практических занятий, так и в формате онлайн-курса для самостоятельной подготовки.

Инновационный характер разработанной системы заданий заключается в особой организации подачи материала, предусматривающей поэтапное объяснение практических аспектов культуры русской речи, а также расширение набора тем, традиционно вызывающих затруднение у двуязычных студентов: «Культура речи. Коммуникативные качества речи», «Речевые нарушения в устном и письменном высказываниях», «Нормы современного русского литературного языка» («Нормы лексики и стилистики», «Нормы орфоэпии», «Нормы морфологии», «Нормы синтаксиса»), «Невербальные средства в деловой коммуникации» и т. д.

В разработанном учебном курсе особое внимание отводится изучению лексических и грамматических норм, знание которых способствует повышению языковой и коммуникативной компетенций, необходимых учащимся-билингвам для активного участия в эффективном межкультурном общении.

Приведем примеры некоторых заданий, направленных на отработку лексических и грамматических норм современного русского литературного языка.

**А. Задания по теме «Нормы лексики и стилистики».**

**Задание 1. Составьте с предлагаемыми паронимами словосочетания, в которых реализуется их значение.**

Экономический — экономичный — экономный  
информационный — информативный  
технический — техничный  
пушной — пушистый.

**Задание 2. Найдите ошибки, связанные с нарушением норм лексической сочетаемости и выбором слова. Исправьте предложения.**

1. Пора подвести результаты встречи: наша команда впереди.

2. Большая половина игры проходила у ворот команды «Зенит».

3. Первая трудность произошла со стройматериалами.

**Задание 3. Соотнесите фразеологизмы и их значение. Приведите примеры ситуаций использования данных фразеологизмов.**

1. Авгиевы конюшни	А. Событие, запомнившееся жестокостью
2. Запретный плод сладок	Б. Очень грязное помещение или сильная запущенность в делах
3. Остаться с носом	В. Ни в чем себе не отказывать, жить богато и пышно
4. Варфоломеевская ночь	Г. Так говорится о чем-то желанном, но запрещенном
5. Жить на широкую ногу	Д. Остаться без чего-то, что хотел

**Б. Задания по теме «Нормы морфологии».**

**Задание 1. Определите род существительных и подберите к ним определения.**

Пианино, домино, тюль, шампунь, толь, мозоль, дуэль, атташе, кадриль, шоссе, депо, бра, Миссисипи, Сочи, пенальти, кофе.

**Задание 2. Образуйте форму именительного падежа множественного числа от данных существительных. Предложите примеры с этими словами.**

Корпус... (здания) — корпус... (туловища)

пропуск... (занятий) — пропуск... (документы)

тон... (цветовые) — тон... (звуковые).

**Задание 3. Найдите ошибки в образовании формы слова.**

1) вкусные торта

2) к аэропорту

3) моложе брата

4) в трехстах метрах

5) наиболее правильное.

Для самостоятельной работы для закрепления знаний предлагаются тестовые задания, в которых особое внимание обращено на тему «Речевые нарушения». Приведем примеры таких заданий:

1. Найдите речевые нарушения в следующих предложениях (выберите один или несколько ответов):

- Я обоими руками проголосую за это предложение.
- Менее правильное решена вторая задача контрольной работы.
- Все удивлялись его настойчивости.
- Первокурсники были предупреждены о возможном отчислении, не сдавшие летнюю сессию.

2. Выберите предложение, в котором нет грамматических ошибок (выберите один ответ):

- Миссисипи вышло из берегов.
- В связи с болезнью прошу дать мне академический отпуск.
- Магазины требуются продавцы овощей и картофеля.
- После ознакомления с учениками учитель начал урок.

Таким образом, использование тестовых заданий позволяет студенту увидеть количество правильных / неправильных ответов, проанализировать еще раз свои ошибки. Размещение тестовых заданий в формате онлайн-курса предоставляет возможность билингвальным студентам проходить обучение в удобном для себя режиме: по месту, времени и темпу занятий, имея возможность дозировать обучение, опираясь на свои индивидуальные возможности.

В качестве практических рекомендаций для преподавателей дисциплины «Деловые коммуникации и культура речи» можно предложить методические приемы по обучению билингвальных студентов, направленные на расширение коммуникативной и языковой компетенций студентов-билингвов, что позволит учащимся грамотно выражать свои мысли в устной и письменной формах речи и быть активными участниками эффективной межкультурной коммуникации. К числу таких методических приемов относятся следующие:

1) для достижения грамматической правильности русской речи следует особое

внимание уделять углубленному изучению современных норм русского литературного языка, а также развивать умения учащихся-билингвов дифференцировать грамматические формы и языковые конструкции по соответствию или несоответствию грамматическим нормам русского языка,

2) на практических занятиях отрабатывать задания, закрепляющие изучение таких лексических тем, как: «Паронимы», «Фразеологизмы», «Лексическая сочетаемость слов», а также грамматических тем: «Согласование и управление», «Однородные члены предложения», «Причастие», «Деепричастие», «Синтаксис простого и сложного предложения»,

3) особое внимание следует уделять особенностям речеупотребления дополнительных смысловых нагрузок, культурных и исторических коннотаций единиц языка и речи, поскольку глубокое знание данных реалий будет способствовать правильному пониманию явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности русского народа,

4) планомерно использовать ресурсы онлайн-курсов и учебно-информационных систем для практической отработки полученных знаний путем выполнения различных промежуточных и итоговых тестовых заданий,

5) развивать интерес у двуязычных учащихся по изучению учебной дисциплины через расширение знаний в области русского языка и культуры речи и формирование представления о национально-культурных особенностях носителей русского языка.

Таким образом, проблема поиска новых методических подходов, определения правильной последовательности подачи материала для минимизации языковой интерференции остается одной из самых важных проблем в преподавании культуры русской речи студентам-билингвам и требует дальнейшего изучения.

## Литература

1. Баятян Э.А. Преподавание лингвистических дисциплин студентам-билингвам в условиях информатизации языкового образования // Слово. Грамматика. Речь. 2015. № 16. С. 77–79.

2. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / Пер. с англ. яз. и коммент. Ю.А. Жлуктенко; Вступ. статья В.Н. Ярцевой. Киев: Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1979. 263 с.
3. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма) [Электронный ресурс]. Москва: Директ-Медиа, 2014. 162 с.
4. Владимирова С.Г. Взаимодействия языковых структур при билингвизме // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4. С. 156–160.
5. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра // Язык и культура. 2017. № 37. С. 185–204.
6. Михайлов М.М. Двуязычие в современном мире: Учебное пособие. Чебоксары: Чувашский гос. ун-т им. И.Н. Ульянова, 1988. 69 с.
7. Муллагаянова Г.С. Социальные и лингвистические аспекты билингвизма и межкультурной коммуникации // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2016. № 1 (1). С. 15–17.

---

## The specifics of teaching the culture of Russian speech bilingual students from the CIS countries

**Irina A. Dinevich,**

PhD in Philology, Associate Professor  
Peoples' Friendship University of Russia  
**E-mail:** dinevich\_irina@mail.ru;

**Anna S. Ivanova,**

PhD in Pedagogy, Associate Professor  
Peoples' Friendship University of Russia  
**E-mail:** soboleva1957@yandex.ru

The article discusses the specifics of teaching the culture of Russian speech to bilingual students. The authors pay special attention to the main speech and grammatical errors that arise while studying the lexical and grammatical norms of the modern Russian literary language. The article offers a system of tasks for working out practical aspects of the culture of Russian speech both in the classroom and in the format of an online course for self-preparation of students. The work contains a number of practical recommendations for teachers of the discipline “Business communications and culture of speech” on teaching bilingual students.

**Key words:** bilingual students, culture of Russian speech, lexical and grammatical norms, speech and grammatical errors, language interference.

DOI: 10.18572/2687-0339-2023-3-50-54

## Кира Анатольевна Рогова о жизни и о русском языке

**Ван Хуэй,**  
аспирант  
Пекинский педагогический университет  
E-mail: 3180136919@qq.com;

**Кира Анатольевна Рогова,**  
доктор филологических наук, профессор, профессор  
Санкт-Петербургский государственный университет;  
главный редактор журнала “Мир русского слова”  
E-mail: kira.rogova.31@mail.ru

**Ван Хуэй.** Глубокоуважаемая Кира Анатольевна, в России недавно отметили День Победы. Как иностранка я много думаю о том, как же русские ценят этот праздник. Вы, в отличие от меня, сами из того времени. Скажите, пожалуйста, какое значение имеет этот день лично для Вас?

**К.А. Рогова.** Конечно, он имеет для меня очень большое значение, и до конца моей жизни это будет так. Дело в том, что, когда началась война, мне было 10 лет. Нас эвакуировали из Ленинграда. Причем два раза мы получали повестку прийти на вокзал, чтобы уехать. Но мы с мамой приходили, видимо, поздно, поезд был уже заполнен людьми, и мы возвращались домой. Поэтому мы уехали только с третьего раза. И уехали на барже, потому что все железные дороги были уже перерезаны. Плыли около двадцати дней. Однажды над нами появился немецкий самолет, он даже сбросил четыре бомбы, но, как Вы понимаете, бомбы не попали в нас, иначе мы бы с Вами не разговаривали. До апреля 1944 года, пока не сняли блокаду с нашего города, мы жили в Угличе, в городе на Волге.

Так что последний год войны я жила уже снова в Ленинграде, училась в школе. И очень хорошо помню, как 8 мая 1945 года все вокруг говорили: «Война кончилась, война кончилась!» Но по радио никто ничего не объявлял. И мы с девочками из класса (в то время девочки и мальчики учились в школе раздельно) пошли в центр города. Там на Невском проспекте, на углу Садовой улицы, висел большой

репродуктор, вокруг собралось много народа, ждали объявления, что война кончилась. Ждали до самого вечера, но никто ничего не объявил. 8 мая никаких объявлений не было.

Вернулись домой и ночью проснулись от того, что в 4 часа вдруг заговорило радио. А радио в то время вообще не выключали, оно работало все время. И вот в 4 часа заговорило радио, и нам сообщили, что кончилась война. Мы тут же поставили чай, достали конфеты, которые нам выдали по карточкам, и пили чай с этими конфетами. Это был праздник, который мы отмечали в ночь на 9-е мая. Как же такое не запомнить? Конечно, запомнилось на всю жизнь.

Потом начали возвращаться наши солдаты. Мы ходили встречать их на главные улицы, когда они проходили там колонной, возвращаясь домой. Мой отец вернулся позже. Всю войну он служил далеко на севере, за Полярным кругом. Там, в очень тяжёлом климате он заболел. И, вернувшись, в 50 лет умер. Так что он не погиб на войне, но погиб от войны.

Вот видите, войну я помню очень хорошо. Помню, как мы возвращались из эвакуации с мамой в апреле 1944 года, как шли пешком с Московского вокзала на Моховую улицу. Видели черные от копоти пожаров полуразрушенные дома, которые были окружены для безопасности идущих мимо людей металлическими кроватями. В городе погибло столько людей, что эти кровати никому не были нужны,

их использовали в качестве ограждения. И людей на улицах было очень мало, хотя мы приехали в 8 часов утра. Это уж не такое раннее утро, но людей на улице было очень и очень мало. Так что и это возвращение, и сам День Победы навсегда сохранились в моей памяти. Я думаю, что он остался в памяти каждого человека, который его пережил. Но нас теперь, таких стариков, осталось очень мало.

**В.Х.** Как преподаватель русского языка Вы побывали во многих странах. Мне интересно, какая страна и какие студенты произвели на Вас самое сильное впечатление?

**К.А. Рогова.** На этот вопрос трудно ответить, потому что изучать язык приходят люди, которые хотят его знать. А когда имеешь дело с молодыми людьми, которые хотят заниматься твоим предметом, то тебе тоже всегда очень интересно работать с ними, и ты всегда хочешь сделать свои уроки такими, чтобы они были и полезными, и интересными. Другое дело, что это не всегда получается... Но не потому, что ты ленив, что ты не подготовился. Я, например, всегда готовлюсь к занятиям тщательно, иногда работаю даже до позднего вечера. Но бывали случаи, когда студенты не готовились к занятиям. И знаете, у меня это как-то не вызывало раздражения. Всегда думаешь, может быть, человек был чем-то очень занят, может быть, у него настроения не было. Мало ли, что бывает. И тогда просто начинаешь тренировку на уроке, чтобы то, что студент не выполнил дома, он сделал на занятии. И поэтому сказать, что вот эти учащиеся лучше, а вот эти хуже, я не могу.

К слову сказать, мне было очень интересно работать с вашими земляками, с китайской группой в Пекине. Это были взрослые люди, которые должны были начать снова преподавать русский язык после того, как были вынуждены несколько лет не работать. Конечно, они хотели все вспомнить, возобновить разговорную практику. Интересно было работать и с американскими стажерами, которые уже окончили у себя дома университет и хотели понять, насколько они на самом деле владеют языком. Вспоминаются и другие учащиеся: студенты из скандинавских стран, из славянских. Но из всех, кого я

запомнила, у меня никто никогда не вызывал никаких отрицательных эмоций. Судьба была ко мне благосклонна, она послала мне хороших студентов.

**В.Х.** Мне, как иностранке, изучающей русский язык, интересно, а что русские изучают на занятиях по русскому языку в школе? Они тоже учат падежи, числа, да?

**К.А. Рогова.** Да, да. Только, Вы понимаете, здесь два разных направления. Когда русский ребенок приходит в школу, он владеет речью, он говорит по-русски, поэтому он изучает в школе русский язык как систему с тем, чтобы получить представление об этой системе и с тем, чтобы корректировать свою речь, изучая нормы языка. То есть направление обучения идёт от речи, которой учащийся владеет, к осознанному представлению о системе языка. А когда мы обучаем русскому как иностранному, то мы используем систему для того, чтобы показать, как она руководит употреблением языка в речи. То есть если мы с Вами рисуем формулу «речь и язык», то для русских учащихся стрелка пойдет от речи к языку, а, когда мы изучаем «русский язык как иностранный», то стрелка пойдет в другом направлении. Мы объясняем языковое правило с тем, чтобы учащийся использовал его в коммуникации — при построении речи. Так что есть принципиальная разница в изучении русского языка русскими людьми и иностранцами.

**В.Х.** Тогда такой вопрос: какая разница в методике преподавания русского языка как иностранного и русского языка как родного?

**К.А. Рогова.** Да, это различные методики. Представление языковой системы для русского всегда включает обобщение, в то время как при обучении языку как иностранному языковые правила должны быть максимально конкретизированы. Грамматика получает другое представление. Она изучается в связи с конкретными речевыми ситуациями, и развивается не столько знание (хотя и знание тоже), сколько владение языковыми ресурсами для использования их в той или иной типовой ситуации общения.

Это важный методический принцип, в соответствии с которым работают как

отечественные, так и зарубежные методисты. Поэтому так эффективно взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности с опорой на текст. Вот одно из очень важных положений современного методиста В.В. Добровольской: обучение русскому языку как иностранному производится «с ориентацией на постепенное формирование в сознании учащихся моделей построения как русского предложения, так и текста разной целевой направленности». Учёт того, что обучение языку осуществляется на базе усвоения текстовых структур как способов формирования смысла, требует особого внимания к отбору учебной текстотеки.

**В.Х.** Кира Анатольевна, а лично для Вас преподавание русского языка как иностранного или русского языка как родного — что интереснее?

**К.А. Рогова.** Вы знаете, я много лет работала на факультете журналистики нашего университета, где преподавала русский язык русским. И много лет я обучала русскому языку иностранных студентов. Кстати сказать, эти контингенты учащихся имеют много общего, потому что журналистов язык интересует в употреблении, в культуре речи, и там при обучении русских очень важна связь между коммуникативным намерением говорящего и тем, как лучше выразить свою мысль. И это близко к обучению русскому языку как иностранному. Потому что при продуктивных видах речевой деятельности иностранец тоже ищет, как оптимально выразить свою мысль. Но у русского запас лексико-грамматических средств, конечно, больше, в то время как у иностранца семантическая сторона высказывания оказывается (как сказать, чтобы не обидеть), несколько уже. Иностранцу, если он не переводчик, важно основное значение. А у журналиста всегда есть установка на выражение оттенков значения. Для него чрезвычайно важно учитывать возникновение добавочных смыслов, с тем чтобы читатель его правильно понял.

**В.Х.** То есть для Вас и то и другое интересно.

**К.А. Рогова.** Да! И то и другое мне всегда было очень интересно.

**В.Х.** Разработка системы российского государственного сертификационного тестирования — это, наверное, самый значимый для иностранных русистов Ваш опыт. Почему Вы сочли в 90-е годы эту тему актуальной?

**К.А. Рогова.** Вы знаете, всегда очень трудно ставить иностранному учащемуся отметку, будь это экзамен или контрольная работа. Соединяется что? Реальная оценка и отношение к человеку, которого ты не хочешь обижать плохой оценкой. Поэтому надо объяснить, почему я одному человеку поставила «отлично», а другому «хорошо» или даже «удовлетворительно»? Но чтобы объяснить оценку учащимся, надо иметь твердые критерии. И вот такой системы четких критериев у нас, в отечественной теории и практике преподавания РКИ, до создания российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному не было.

Подчеркну, что введение твёрдых критериев оценок потребовало гораздо более четких учебных программ. Поэтому обращение к сертификационному тестированию позволило, с одной стороны, сделать объективными оценки, а с другой стороны, усовершенствовать процесс обучения. К 1990 году, когда в отечественной лингводидактике был уже накоплен солидный опыт преподавания РКИ, мы направили заявку в наше министерство, указывая на то, что считаем необходимым разработать государственную систему тестирования с двумя целями, о которых я только что говорила: обеспечить объективность оценки и усовершенствовать программы обучения по русскому языку для различных категорий иностранных учащихся.

**В.Х.** Вы можете хотя бы кратко рассказать про разграничения между разными уровнями владения русским языком? Чем надо овладеть иностранцу на уровне С1? Вы как экзаменатор что больше учитываете?

**К.А. Рогова.** Довольно сложно ответить на этот вопрос. Разработка российской системы тестирования осуществлялась в то время, когда активно развивалась теория текста. Она оказалась для нас очень важной. Стало ясно, что обучать языку —

это не только накапливать слова. Хотя словарь, конечно, от уровня к уровню надо расширять. Это не только изучение грамматики на базе прежде всего синтаксиса, потому что именно синтаксис дает нам основную единицу выражения мысли — предложение. Но это еще и тексты. И вот уровень сложности текста, который может понять, воспроизвести и самостоятельно создать учащийся, оказался очень важным в процессе создания сертификационных тестов. Текст, который сообщает только о фактах, можно давать с самого начала. А потом следующие уровни начинают эту систему усложнять: факт получает конкретизацию, усложняются лексика и синтаксис, а затем включается модус — отношение говорящего, включаюся элементы оценки, установления связи с читателем и др. Другими словами, формируются новые уровни общения, которые определяют разные уровни тестирования.

**В.Х.** Под Вашим руководством вышли в свет разные средства обучения русскому языку как иностранному, в частности учебник в четырех книгах “Русский язык. Учебник для продвинутых”. Для учащихся соответствующего уровня это большое счастье. Читая этот учебник, я замечаю, что Вы и Ваши коллеги стремитесь познакомить учащихся с русской культурой и литературой, с русским национальным характером и др. Вы добиваетесь этого с помощью определенных текстов. Ваш учебник также помогает иностранным учащимся повышать свой уровень владения разными видами речевой деятельности. Как Вы приняли решение создать именно такой учебник?

**К.А. Рогова.** Вы знаете, у нас появилась группа очень сильных обучаемых, которые уже имели дипломы об окончании русского отделения. Они приехали для того, чтобы совершенствовать свои знания, навыки и умения в сфере русского языка. И, проведя стартовый контроль, мы определили, что им не хватает знаний о русской истории, культуре, которые часто определяют значение языковых единиц. Значит, им нужны такие тексты, которые будут обеспечивать эту связь «язык — культура». Это определило содержание обучения по аспекту «чтение».

Мы увидели также, что, излагая содержание прочитанного текста, студенты в основном обходятся тем, что они уже знают. То есть, упрощают пересказ — что знаю, то расскажу. А мы хотим, чтобы эта сфера тоже расширялась, и оказалось, что здесь расширение должно идти за счет особенностей русской разговорной речи. Поэтому данный аспект включил расширение представлений учащихся о русской разговорной речи. И вот как раз в отечественной лингвистике шло активное изучение устной речи, разговорной речи, то есть здесь совпали наши потребности и то, что давала нам большая лингвистика. Ну и, конечно, для инфона всегда остается камнем преткновения письменная речь. Поэтому надо было обязательно напомнить учащимся об особенностях письменной речи. Таким образом, оказалось, что все виды речевой деятельности обнаружили свои особенности и определили главные направления учебной работы на высоких уровнях владения языком. Предварительные наблюдения помогли сформировать состав преподавателей — будущих авторов, уже включённых в изучение основных тем, каждая из которых реализовалась во всех видах речевой деятельности. Несколько лет работы привели к созданию учебника.

**В.Х.** Вы в целом довольны этим учебником?

**К.А. Рогова.** Никогда не бываешь абсолютно довольным... Всегда появляется мысль: а лучше вот так, а может, так. Но я знаю, что мои коллеги удовлетворены этой работой. Одна из лучших преподавателей у нас на кафедре как-то сказала: «Я горжусь тем разделом, который я написала».

**В.Х.** Как Вы считаете, какие проблемы есть у современных учебных материалов в сфере РКИ и какие учебные пособия по РКИ Вы бы еще хотели написать?

**К.А. Рогова.** Я люблю художественную литературу, которая сегодня, может быть, не занимает такого большого места в обществе, как когда-то в России. У нас в стране всегда относились к литературе с большим интересом и, я бы сказала,

с особым уважением. Даже философы говорят о том, что историю развития мысли можно изучать на основании русской литературы. Сегодня, по всей вероятности, у литературы такой высокой миссии нет, ведущую роль играют СМИ, интернет, где большое место занимает взаимодействие устной и письменной речи, серьезных и бытовых тем. Но, с моей точки зрения, литературу вытеснить невозможно, потому что литература связана с внутренним эмоциональным миром человека. И ничто другое не дает такого представления о нашей внутренней жизни, о наших чувствах, как литература: ни публицистика, ни деловая, ни даже религиозная сфера. Если бы не было литературы, человек, наверное бы, со временем одичал. Уверенная в высокой роли литературы, её облагораживающем влиянии, я хочу, сколько хватит сил, заниматься её изучением.

**В.Х.** Вы хотели бы использовать литературные тексты как материал обучения?

**К.А. Рогова.** Да! И поэтому, совершенствуя научную речь, деловую речь, обучая особенностям восприятия публицистических текстов, мы не можем отказаться от художественной литературы. А там есть такая проблема, как подтекст, внутренний смысл. И Вы, занимаясь Розановым, это прекрасно знаете. И поэтому можно иметь двух читателей одного и того же текста, при этом один читатель понял текст так, а другой — совсем иначе. Моя последняя статья посвящена как раз этому — способам передачи внутренних смыслов в художественной литературе.

**В.Х.** Использование художественных текстов в преподавании русского языка как иностранного — это всегда и интересно, и сложно. Например, я уже почти 10 лет изучаю русский язык, но успела прочитать не очень много русских произведений в оригинале. Можете ли Вы посоветовать что-нибудь в этом отношении?

**К.А. Рогова.** Для того чтобы давать советы в этой области, нужно иметь хотя бы некоторое представление о Ваших интересах, о том, что вы выбирали для чтения до сих пор. Но если говорить о реко-

мендациях для широкого круга читателей, то, конечно, это наша классика, особенно произведения Чехова, Толстого, Бунина. Современную же литературу публикуют наши «толстые журналы» — особый вид публикаций, как правило, обращённый к «качественной литературе». Можно рекомендовать просматривать содержание журналов, включённых в перечень интернет-раздела «журнальный зал». Это поможет составить представление о современных популярных авторах и о произведениях, пользующихся сегодня интересом у читателей.

**В.Х.** Спасибо Вам за предложение. Как главный редактор журнала «Мир русского слова», дайте, пожалуйста, рекомендации желающим опубликовать статьи в Вашем журнале и в других серьёзных изданиях.

**К.А. Рогова.** Рекомендация одна: старайтесь продумать, почему Вы выбрали ту или иную тему для статьи и что нового для науки Вы хотите в ней сообщить. Если эти два момента присутствуют, то, наверняка, получится статья, которую опубликует любой журнал.

**В.Х.** Какая научная проблема Вам сейчас наиболее интересна?

**К.А. Рогова.** Мне, безусловно, интересна работа с текстом, и не только с художественным, но и с публицистическим, может быть с текстом риторическим. И именно с той же точки зрения: как в тексте соединяется тот внешний мир, о котором говорит автор, с тем, как пишущий проявляется сам. Сейчас образ автора изучается иначе, по сравнению с прежними временами. Например, В.В. Виноградов сводил характеристику образа автора, скорее, к установлению списка использованных выразительных средств. А сегодня мы включаем в эту проблематику анализ и композиции, и затекстовой информации. То есть данная тема — образ автора — сегодня шире, чем ее представил впервые В.В. Виноградов. И она остается всё равно основной, потому что любой текст «беседует» со своим читателем.

**В.Х.** Понятно. С Вами было очень интересно! Спасибо огромное!

DOI: 10.18572/2687-0339-2023-3-55-56

# XV Конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература в меняющемся мире»

**Л.Н. Некрасова,**

старший преподаватель,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**E-mail:** carinjo@mail.ru

12–16 сентября 2023 года в Санкт-Петербурге прошел XV, юбилейный, конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русский язык и литература в меняющемся мире». В этом году конгресс объединил более 500 преподавателей и ученых из России и 63 зарубежных государств. В научных мероприятиях приняли участие представители Азербайджана, Армении, Аргентины, Белоруссии, Греции, Венгрии, Индии, Ирана, Испании, Италии, Казахстана, Кении, Китая, Колумбии, Мексики, Монголии, Нигерии, Норвегии, Перу, Сербии, Сенегала, Таджикистана, Туниса, Турции, Узбекистана и других стран. Пленарное заседание прошло в атриуме Главного Штаба Государственного Эрмитажа. Приветствия участникам конгресса направили Президент Российской Федерации В.В. Путин, Министр иностранных дел Российской Федерации С.В. Лавров, глава Россотрудничества Е.А. Примаков, ректор МГУ имени М.В. Ломоносова В.А. Садовничий и другие лица. Первый заместитель главы Комитета по международным делам Государственной Думы, президент фонда «Русский мир» В.А. Никонов в своем приветственном слове подчеркнул значимость русского языка в современном мире и о его особую роль в сохранении мировой культуры. Видеоприветствие для участников записали с Международной космической станции российские космонавты С.В. Прокофьев, Д.А. Петелин и К.С. Борисов. Они

отметили, что на МКС русский язык является языком общения и дружбы между сотрудниками станции из разных стран.

На пленарном заседании прозвучали доклады российских и зарубежных специалистов, посвященные важным направлениям развития современной русистики. Ректор СПбГУ профессор Н.М. Кропачев говорил о специфике статуса русского языка как государственного языка РФ и о новациях в законе о русском языке. Директор Института когнитивных исследований СПбГУ профессор Т.В. Черниговская представила свой взгляд на перспективные подходы к исследованию мозга и процессов порождения речи. Писатель Е.Г. Водолазкин в своей речи размышлял о петербургском мифе и цивилизационном курсе России. Нан Ци, президент Китайской ассоциации преподавателей русского языка и литературы, обобщила опыт изучения русского языка в Китае за последние 40 лет. В докладе австрийского методиста А. Бердичевского шла речь о проблемах разработки современного учебника по русскому языку как иностранному, интеграции изучения языка и культуры. Член президиума МАПРЯЛ, глава Общества русистов Болгарии А. Пенчева рассмотрела направления развития русистики от XI конгресса МАПРЯЛ в Варне до нашего времени. Колумбийский учёный, писатель, поэт и переводчик Р.Д. Флорес Арсила говорил о проблеме сохранения культурных кодов при переводе русских художественных текстов.

В первый день конгресса также прошли три круглых стола. Участники круглых столов активно участвовали в дискуссиях по вопросам влияния цифрового локдауна на практику преподавания русского языка, специфики лингвистического анализа юридических текстов, а также восприятия и трактовки гражданской позиции литературного героя в современной аудитории.

Второй день конгресса был посвящен секционными заседаниями. Прозвучало около 420 докладов в рамках 13 научных направлений работы конгресса, таких как системно-структурное описание современного русского языка, социолингвистические аспекты языковых исследований, вопросы русской культуры, методика преподавания русского языка как иностранного и неродного, динамика языковых изменений, современная русская лексикография, сопоставительное изучение языков, проблемы перевода, русский язык в медиапространстве, русская литература в мировом литературном процессе. Вниманию гостей и участников конгресса была представлена выставка «Академик Виталий Григорьевич Костомаров: полвека с МАПРЯЛ», посвященная выдающемуся лингвисту, президенту МАПРЯЛ (1990–2003) и первому ректору Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина.

Панельная дискуссия в последний день конгресса и церемония закрытия прошли в величественном Думском зале Таврического дворца. На панельной дискуссии выступили представители МИД РФ, Центра международного сотрудничества Министерства просвещения РФ, ряда ведущих российских вузов. Участники дискуссии говорили о мотивации изучения иностранными гражда-

нами русского языка, о выборах инструментов продвижения русского языка в текущей геополитической ситуации в соответствии с задачами, поставленными Президентом Российской Федерации, о мерах государственной поддержки русского языка, о возможностях распространения русского языка в образовательных системах зарубежных стран, об образовании с русскоязычным компонентом в зарубежных школах. На церемонии закрытия зарубежные участники конгресса зачитали доклады об актуальных проблемах обучения русскому языку в Индии и в странах Западной Африки. Председатель МАПРЯЛ В.И. Толстой в заключительном слове подвел итоги конгресса и представил планы ассоциации. Конгресс завершился церемонией вручения медали А.С. Пушкина, высшей награды МАПРЯЛ, российским и зарубежным русистам, внесшим большой вклад в изучение и преподавание русского языка.

В последний день мероприятия также состоялось заседание Генеральной ассамблеи конгресса МАПРЯЛ, на котором В.И. Толстой был переизбран председателем ассоциации и было принято решение, что следующий конгресс МАПРЯЛ состоится в 2027 году в Китайской Народной Республике.

Санкт-Петербург встретил гостей мероприятия теплой и солнечной погодой. Перед участниками конгресса открыли свои двери многие петербургские музеи: Государственный Эрмитаж, Исаакиевский собор, Академия Художеств, Литературный музей Пушкинского дома и другие. Особый дух культурной столицы России и дружеское общение с коллегами из разных стран создали атмосферу настоящего научного праздника.