

Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература

№ 3(3)/2020

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, ректор, РГПУ имени А.И. Герцена

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 РО-ПРЯЛ, 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., 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. Филатова, к.ф.н., доцент, МГУ имени М.В. 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

И.А. Гончар, Л.Д. Самохвалова.

Особенности информационной структуры мемуарного рассказа В. Токаревой «Дом за поселком» (в соотношении эго-текст – жанр).....2

А.А. Коростелёва.

Об антонимическом развертывании инвариантных параметров русских коммуникативных кинем15

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Л.В. Московкин, Е.Б. Рыкова.

О педагогических терминах «обучение» и «преподавание».....34

РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В ЛИЦАХ

Ф.И. Панков.

Эпоха в функционально-коммуникативной грамматике: памяти профессора Майи Владимировны Всеволодовой....43

НИКОЛАЙ БОРИСОВИЧ САМСОНОВ 15.05.1969–
27.02.2020.....55

Адрес редакции: В Москве: 115035 г. Москва, Космодамианская набережная д.26/55, стр.7
e-mail: autor.dep@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)

Особенности информационной структуры мемуарного рассказа В. Токаревой «Дом за поселком» (в соотношении *эго-текст* – жанр)

И.А. Гончар,

Санкт-Петербургский государственный университет

E-mail: goncharia@mail.ru;

Л.Д. Самохвалова,

Санкт-Петербургский государственный университет

E-mail: leylasm2006@yandex.ru

В статье анализируется информационная структура текста рассказа В. Токаревой «Дом за поселком» (2018 г.), проецируемая на особенности построения малых жанров мемуарной художественной прозы, относимой к эго-текстам. Информационная структура текста коррелирует с понятием «дискурс», в качестве основных ее элементов рассматриваются речевая композиция, особенности употребления языковых средств, обусловивших субъективацию повествования, характер распределения информации в тексте в интенциональных целях.

Ключевые слова: *информационная структура, дискурс, структура текста, жанр мемуарного рассказа, эго-текст.*

В связи с развитием информационной парадигмы в современной лингвистике возрос интерес исследователей к характеру распределения информации в разных жанрах, типах текста. Несмотря на то, что теория мемуарных жанров, причисляемых к эго-текстам, достаточно разработана, каждая новая эпоха создает свои тексты, которые требуют дальнейших исследований – «изучение мемуаристики явно отстает от практики создания мемуарных произведений» [Попкова 2008: 37]. Наше обращение к анализу информационной структуры рассказа В. Токаревой «Дом за поселком» нельзя назвать случайным.

Ландшафт современной русской прозы, отличающейся много-

образием форм и стилей, был бы неполным без произведений авторов, состоявшихся в прошлом веке, когда главной целью было желание не поразить читателя чем-то необычным, в отличие от наших дней, отмеченных эпатажем жанровых границ, а затронуть его сознание доступными и привычными способами изложения. В. Токарева, несомненно, из плеяды этих состоявшихся советских писателей, продолжающих творить по сей день. В 2018 году вышел сборник ее рассказов «Дом за поселком», образующий цикл с лейтмотивом памяти / забвения традиции, актуальным на переломе эпох XX–XXI веков. Цикл стал своего рода откликом на исторические катаклизмы, ко-

торые изменили устоявшуюся социальную парадигму. Вписываясь в широкий культурный контекст, входящие в сборник рассказы создают эго-гипертекст, состоящий из мемуарно-автобиографических текстов, объединенных персональным нарративом, авторским «Я». Каждый из рассказов, как фрагмент эго-гипертекста, представляет собой эго-текст в той или иной жанровой разновидности, основанный на личностном, субъективном восприятии и воспроизведении событий прошлого, очевидцем которых был автор.

Анализируемый рассказ входит в сборник и имеет идентичное ему название, что говорит о сильной позиции его смысловой линии. Отвечая базовым канонам конструирования мемуарного жанра, информационная структура рассказа, тем не менее, обладает определенными чертами, отмеченными новыми тенденциями, характерными для современного литературного процесса.

Целью статьи является представление прагматически обусловленных особенностей организации информационной структуры эго-текста рассказа В. Токаревой «Дом за поселком», т. е. того, как она, имея за плечами большую жизнь, распределяет важные, с ее точки зрения, вехи памяти в тексте в условиях мемуарного жанра в его современных модификациях.

Методология исследования. Под «юрисдикцию» термина *информационная структура* текста,

согласно зарубежным исследованиям, попадают актуальное членение, аспектуальность, «смена ориентации дискурса» [Сидельцев 2014: 52; Givón 1983: 53; Hooper 1998: 122; Smith 2003]. В российской лингвистике одним из аналогов информационного подхода стала дискурсивная парадигма, ее центральное понятие – дискурс – связывается многими исследователями с понятием информационной структуры, что непосредственно подчеркивается в работах А.И. Новикова, А.В. Сидельцева, Н.Н. Трошиной и др. [Новиков 2007; Трошина 2018, Сидельцев 2014]. Сравним определения: информационная структура текста понимается как «совокупное значение его языковых единиц, организованное в соответствии с коммуникативной целью отправителя текста» [Новиков 2007: 6; Трошина 2018: 8], «средство организации связного текста, порядок и способы введения информации в разных ситуациях общения и сообщения» [Сидельцев 2014: 51], дискурс – как текст, который «включает в себя все намерения говорящего, а языковые единицы – все те добавочные значения, которые обуславливаются конкретными экстралингвистическими обстоятельствами, социокультурной ситуацией, в условиях которой происходит речевая деятельность» [Рогова 2018: 8]. Информационная структура текста, таким образом, может быть рассмотрена как порядок и способы развертывания дискурса, мотивируемого речевым

намерением автора, или то, *что* автор считает наиболее важным для выражения интенции, и то, *как* он «упаковывает» эту важную информацию в своем тексте на уровне языка и структурно-речевой организации.

К параметрам, составляющим информационную структуру, на наш взгляд, можно отнести те элементы, которые К.А. Рогова связывает со структурой текста: 1) содержательную структуру текста – «разделение представленной в нем общей ситуации на тематические компоненты», 2) речевую композицию, понимаемую как «связь между компонентами, коррелируемая авторской позицией – его взаимоотношениями с действительностью», что находит отражение в представлении информации в различных функционально-смысловых типах речи, регистрах речи, их распределении в тексте в соответствии с образом мира автора и его интенцией, 3) особенности отбора и употребления языковых средств, «которые подвергаются здесь речевым преобразованиям» [см. Рогова 2011: 9].

В проекции на информационную структуру отмеченные элементы могут рассматриваться как составляющие ее параметры и ключевые вехи анализа.

В связи с тем, что интенция в какой-то мере обуславливается границами жанра, во всяком случае, для мемуарных жанров, например, она в первую очередь должна быть продиктована желанием восстановить,

переосмыслить, воспроизвести память, воспоминания в прямой или образной форме, в задачи исследователей входит выявление проблем распределения информации в текстах разных жанровых разновидностей. Авторские вариации речевого намерения, способы его реализации в мемуарном жанре приводят к модификации жанровых границ, своеобразию в построении информационной структуры каждого конкретного текста.

Характеристика жанра мемуарного рассказа. Мемуарный рассказ, обладающий чертами эго-текста, относится к малым жанрам мемуарно-художественной прозы, представляет собой небольшой по объему, но емкий по смыслу пограничный текст, балансирующий на грани мемуаристики и художественно-эстетического осмысления реальных лиц, событий, деталей и представляющий ретроспективные факты на фоне настоящего в ракурсе авторского субъективного восприятия. С одной стороны, он несет в себе черты документалистики, не являясь при этом официальным документом или чисто документальным жанром, с другой – элементы образного воссоздания мира прошлого посредством авторского «Я». В текстах такого жанра наблюдается наложение двух пластов – нарративного, имеющего отношение к прошлому, как правило, сопоставляемому с настоящим, и ментативного, связанного с жизненным опытом автора, оценивающего ретроспективный план сквозь

призму времени и собственного отношения к нему. Фактологическая информация временных пластов может пересекаться, противопоставляться (*раньше... / а сейчас...*), если этого требует цель изложения.

Рассказ «Дом за поселком» посвящен воспоминаниям об эстрадно-актерской семье М.В. Мироновой и А.С. Менакера, с которой автору довелось общаться в Красной Пахре – подмосковном поселке на излучине реки Пахры, где находились их дачи и дачи других известных деятелей культуры. Ключевой ситуацией становится продажа и последующее разрушение старого, хранящего память и традиции дачного дома знаменитой семьи их внучкой, актрисой Марией Мироновой.

Название рассказа, как уже было отмечено, вынесено и в более сильную позицию – название всего сборника («Дом за поселком»): «Дом ЗА (!) поселком», что подчеркивает исключенность не только из определенного пространственного ареала, но метафорически – из ареала памяти в зону забвения, и это характерно для многих рассказов цикла.

Гипертемой цикла является отторжение новым временем на обочину жизни всего того, чем дорожит автор и люди ее поколения, гипертема развивается в макро- и микротемах текстов цикла. Ключевой *микротемой* анализируемого рассказа является ситуация развала одного конкретного Дома Марии Мироновой-старшей,

на фоне которой актуализируются воспоминания об актерской семье, *микротемой / фоном* – параллельная ситуация крушения привычной жизни поселка. Эти ситуации отражают процесс разрушения прежних традиций, выстраивают мотив забвения целого пласта истории и культуры, с которыми связана и жизнь автора, а *Дом*, хранящий память об известной семье, становится символом эпохи перемен.

Развитие и пересечение данных тем / ситуаций во времени – «раньше» и «сейчас», основанное на контрасте прошлого и настоящего и отмеченное непосредственным присутствием автора, его переживаниями, и образуют информационную структуру рассказа, придавая ему, с одной стороны, смысловую связность, с другой – членимость на тематические фрагменты.

Цельность текста, его информационной структуры обеспечивается личностным повествованием, позволяя автору эксплицитно проявлять себя, переключать нарративный план на ментативный, распределять целевую информацию.

Содержательная структура текста рассказа и способы субъективации повествования. На уровне авторского контекстно-вариативного членения в тексте присутствуют двойные отбивки, отделяющие информационно-тематические блоки, состоящие из нескольких некрупных абзацев. Таких блоков в рассказе 24, размером от половины страницы до двух.

Каждый такой блок, посвященный одной из развиваемых в рассказе тем (дом, поселок, люди, события, с ними связанные), как правило, содержит в своих абзацах короткие разнотипные ментативные вкрапления обобщающего характера: *живые и мертвые связаны между собой; однако с судьбой не поспоришь; кровь не вода; известно, что всё талантливое просто и ряд других.*

Ментативы являются стилевой чертой художественно-мемуарного дискурса В. Токаревой, ряд из них объективно прецедентен, многие – сами могут претендовать на прецедентность. Ментативы выполняют несколько функций: вводят модусный компонент, концептуализируют сказанное, поддерживают связность текста, переключают режим повествования, обобщают, задают пропозицию. Они располагаются в любой части абзаца, могут выделяться в отдельный абзац. Приведем примеры [Цитируется по изданию: Токарева В. Дом за поселком: Рассказы и очерк. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018 – 256 с.].

(1) Я любила бывать у Марьи Владимировны. С ней было интересно. Марья Владимировна – осколок ушедшего времени, а в прошлом всегда есть что-то значительное, что невозможно восполнить.

Ментатив является рематической частью предложения, формирует тональность развертывания рассказа о его главной героине,

пропозиционален по отношению к информации всего текста, мог бы стать его эпиграфом.

(2) У Андрея Миронова есть роль Ханина в фильме Алексея Германа «Мой друг Иван Лапшин». Ханин – точный образ интеллигенции тридцатых годов, тех, кого в тридцать седьмом году вычистил из общества Сталин. Это были идейные, кристально чистые красивые люди. В этой роли Андрей поразительно похож на Менакера – внешне и внутренне. Он серьезен, глубок и скрыто трагичен. Это моя любимая роль Андрея в кино. Именно по этой роли я поняла сущность Менакера и сущность Андрея. Их сценический комедийный образ совершенно не совпал с их внутренним наполнением.

Быть и казаться. Казаться можно кем угодно. Хороший артист сыграет всё. Но быть... Это совсем другое дело.

Завершающий абзац тематического блока посвящен интеллигенции 30-х годов, такого сыграл А. Миронов у Алексея Германа. Автор делает вывод, что это не только игра, но и человеческая суть А. Миронова: *Именно по этой роли я поняла сущность Менакера и сущность Андрея.* Ментатив выделен в отдельный абзац, резюмирует положительное отношение автора к героям рассказа.

Всё повествование, таким образом, максимально субъективировано, события оцениваются через временную дистанцию, на фоне диктумной информации автор от-

крыто проявляет свое присутствие в канве повествования, прибегая к различным способам: 1) оценочная лексика (*прелестный ребенок, талантливый артист, украшал их жизнь; идейные, кристально чистые красивые люди; серьезен, глубок и скрыто трагичен*), 2) синтаксические модели субъективации (*Если бы Маша Миронова оказалась трусливой и нерешительной, всё могло пойти другим путем; Их сценический комедийный образ совершенно не совпадал с их внутренним наполнением*), 3) перволичное повествование от лица автора (*Это моя любимая роль Андрея в кино. Именно по этой роли я поняла сущность Менакера и сущность Андрея*), 4) лигвокогнитивные построения – ментативные вкрапления, прецедентные феномены.

Такое личностное повествование с авторскими размышлениями, переживаниями, сочувствием, оцениванием субъективирует излагаемую информацию, переключает акценты повествования, переводит его в модусное пространство. Это стилевой фактор, характерный для эго-текста и имеющий прямое отношение к характеру распределения информации. Благодаря ему, формируются глубокие имплицативные смысловые пласты, где автор на уровне фона, сопереживаний возрождает в своей памяти и в сознании адресата фигуры небезызвестных людей, не вмешиваясь в их частную жизнь и не разрушая ее (в отличие от желтой прессы тех лет). Категория лич-

ностного повествования выходит на первый план, но автор делает это тонко, с определенной долей иронии или грусти, предоставляя читателю возможность сформировать собственную оценку, что, оставляя текст в границах мемуарно-художественного дискурса, привносит в него новые оттенки. По мнению исследователей, как раз с «модификацией отношений в паре «нарратив – ментатив» связаны «поворотные пункты в истории письменной культуры, истории текста» [Кузнецов, Максимова 2007: 59]. Присутствие такой стилевой черты отражает одну из тенденций в развитии мемуарного жанра в наши дни – открытая персонификация автора с ориентацией на читательское восприятие.

Речевая композиция текста: диффузные нарративные ряды. В многослойной информационной структуре текста обнаруживается несколько референтных тематических линий, объединяющих информационно-тематические блоки по вертикали в диффузные нарративные ряды, которые можно рассматривать как «хронологические “кванты” тесно связанных друг с другом ситуаций» [Сидельцев 2014: 51–52]. Эти ряды имеют отношение к «членению дискурса на эпизоды», к «смене ориентации дискурса», которая маркируется разными способами [Сидельцев 2014: 52], в том числе – посредством авторской отбивки. Так проявляет себя эпизодичность памяти, которая в мемуарном дис-

курсе «строит нарратив, помогает располагать события во времени» [Попова 2014: 8]. Каждый такой блок / квант посвящен одной теме, развитие которой во времени по мере нелинейного развертывания эпизодов памяти и складывается в диффузный нарративный ряд, обеспечивая цельность текста и реализуя его диктумную и модусную информацию. По принципу таких нарративных рядов создается, прежде всего, сквозная ключевая линия / макротема *Дом*, посвященная ситуации его уничтожения, и фоновые линии / микротемы *пейзаж* (*сосны, река, поселок*), *люди, события* (то, что подверглось очевидной и разрушительной трансформации на переломе эпох).

Развитие диффузных нарративных рядов, фиксируемое в различных функционально-смысловых типах речи (далее – ФСТР) в зависимости от характера предъявляемой информации, формирует реально-фактический и концептуально-смысловой уровни текста, организует его информационную структуру.

В целях наблюдения над тем, как интенция участвует в распределении информации в тексте на уровне речевой композиции – взаимодействия содержательных компонентов текста, речевого моделирования образа мира (ФСТР), отбора и функционирования языковых средств – обратимся к нескольким фрагментам, входящим в диффузный нарративный ряд *Дом*. Кванты данного ряда образу-

ют рамку текста – наиболее важный в смысловом отношении компонент информационной структуры. Ключевая линия *Дом*, как и линии фона, отмечена контрастом *раньше* //...*а сейчас*, когда традиция оказалась разрушенной новыми ценностями и *мерилом жизни стали деньги*. Расположение информации о *Доме* семьи Мироновых в сильной позиции текста свидетельствует об интенциональной значимости этой темы. *Дом* как символ традиционного уклада жизни и его утраты становится своеобразным «героем» рассказа. Именно по этой причине, начиная читать текст, мы не сразу узнаем, о ком в нем пойдет речь, действующие лица рассказа словно вписываются в ареал *Дома*.

Первый квант диффузного нарративного ряда *Дом* посвящен тому, каким он был раньше. Этот фрагмент является зачином, состоит из нескольких абзацев, представленных ФСТР *описание* в соответствии с коммуникативной задачей автора. В первом абзаце описаны местоположение *Дома* и впечатление о нем:

К дачному поселку «Советский писатель» прилепился еще один дом. Он стоял особняком, как говорится, сбоку припека. Дом был небольшой, одноэтажный, с односкатной крышей. Напоминал ларек. Но ларек не простой, а изысканный. Проект был сделан знаменитым архитектором.

Описание строится по базовой модели данного типа речи: детерминант / тема – сказуемое – подлежащее / рема в начальной позиции с

ее последующими распространителями – П/Т – С/Р [Рогова 2017: 31]. Местоположение дома представлено в основном за счет предикатов прошедшего времени, передающих статическое состояние объекта и семантически подчеркивающих неоднозначность его расположения: *прилепился, стоял особняком, сбоку припека*. Впечатление о доме отражено неполными парцелированными предложениями (движение памяти, обрывки мысли) с характеризующей ремой, выстроенными в соответствии с моделью распространения и подчеркивающими его необычность при внешней простоте.

В следующем абзаце описание Дома прерывается ментативом, который в блоке занимает срединную позицию: *Известно, что всё талантливое просто*. Он намечает пропозиции текста и является границей, позволяющей переключиться на другой временной изобразительный режим. Если до ментатива в первых двух абзацах описываются постоянные величины – местоположение дома и прежнее впечатление о нем, то в постпозиции описаны переменные, которые подверглись изменению во времени: детали дома, перестроенного потом новыми хозяевами на финский манер, пространство вокруг него – сосны, которые потом вырубят, а также знаменитые герои, которых уже нет. Смена временного режима маркируется сменной глаголов прошедшего времени в препозиции на глаголы настоя-

щего времени НСВ в постпозиции, что позволяет автору перевести описание в режим on-line, установить точку отсчета для дальнейшего изложения.

За оценочным суждением уже в новом режиме следует характеристика деталей дома в одном предложении благодаря подключению определений к актуализованным компонентам (зрительное восприятие объекта и его детализация). Мостиком, намечающим переход от суждения к теме описания, становится ключевая, расширяющая ментатив фразы *Ничего лишнего: красный кирпич, черепичная крыша, просторные окна, широкая палуба перед домом, выложенная диким камнем*.

Затем взгляд переводится на пространство вокруг дома с фоновой микротемой *сосны, которые растут из земли* и символизируют неизбежность, неприкосновенность традиции, что подчеркивается также доминированием глаголов НСВ. Описание строится по базовой модели, в которой распространители (П/Т – С/Р) предполагают «субъективацию описаний, где главную часть выполняет модусный компонент предложения – конструкции со значением восприятия (в широком смысле)» [Рогова 2017: 31]:

Посреди палубы стоят две развесистых сосны с розовыми стволами. Сосны растут из земли. Во время стройки их не срубили, а оставили стоять на своем месте. Дикая камень огибают ствол, не касаясь (имплицировано противо-

поставление: *дикий камень*, символ стихии, сохраняет память, человек – уничтожает).

Далее, благодаря неполным предложениям, поддерживающим режим on-line, ретроспективный план текста окончательно переводится в позицию «здесь и сейчас», в характеризующее пространство *Дома* вводятся персонажи:

Под соснами столик и два кресла. А в креслах – хозяйева дачи Миронова и Менакер, известная эстрадная пара. Ко всему прочему это – родители артиста Андрея Миронова <...>.

Несмотря на то, что описываемое в этом фрагменте имеет отношение к прошлому, оно воспринимается как точка отсчета, «базисное время» [Женнет 1998: 72] для дальнейшего изложения событий, что можно объяснить совпадением «элементов настоящей и прошлой ситуации» [Попова 214: 11]. Такое распределение информации в рамках хронотопа текста также является свойством мемуарного дискурса.

В информационной структуре рассказа начальный и финальный фрагменты образуют рамку текста, они оба посвящены ключевой макротеме *Дом* (ситуации его уничтожения), входят в единый нарративный ряд, демонстрирующий ситуацию изменения реалии в условиях смены историко-культурной парадигмы. Фактически, к моменту создания рассказа прежнего *Дома* уже не было. И финальные фрагменты хронологически должны бы стать началом расска-

за. Но память, которая предстает живыми картинками перед взором рассказчика и позволяет использовать режим on-line, требует размещения этой информации в самом начале, чтобы показать, как всё *было* и как всё *стало*.

Зачин и концовка текста строятся на контрасте. В начале всё в поселке благоухало красотой, жизнью:

По аллее гуляют дачники, выгуливают своих собак. Здесь же няньки с детьми. Няньки тоже поглядывают на нестарых рабочих в надежде на взаимное чувство. Воздух напоен флюидами молодости. Жизнь кипит. Ну если не кипит, то подогревается. Буквально Вавилон или, как пела известная группа «Бони М», «Бабилон».

Если просто пройтись по аллее – повышается настроение. Потому что жизнь охватывает и подхватывает. Веселье творится само собой, вырабатывается как кислород из зеленых листьев.

В последнем блоке текста представлена контрастная картина полного разрушения того, что было и приносило радость:

Тропинка вдоль реки заросла лопухами и высокой травой. Река покрылась зеленой ряской. Территория пуста, как после Чернобыля. <...> Хорошо, что Марья Владимировна не дожидала до этих преобразований <...> А Марья Владимировна смотрит на нас сверху, улыбаясь еле заметно, как Джоконда. Возможно, думает: я не смеюсь и не плачу...

Смеяться неприлично, а плакать не хочется...

Сравним ключевые вехи абзацев с противопоставленной информацией по признаку *раньше // а сейчас*: **раньше** – гуляют дачники, выгуливают собак, няньки с детьми, поглядывают в надежде, воздух напоен флюидами молодости, жизнь кипит, Вавилон / Бабилон (прецедентное имя, связанное и с библейским претекстом – инвариант восприятия *скопление людей*, и с популярной для прежней эпохи песней – приметой ушедшего времени), *повышается настроение, жизнь охватывает и подхватывает, веселье творится, вырабатывается как кислород // а сейчас*: тропинка заросла, река покрылась зеленой ряской, территория пуста, как после Чернобыля (апелляция к прецедентной ситуации – сравнение ситуации происходящего с ситуацией чернобыльской катастрофы по сходству признаков), *хорошо, что Марья Владимировна не дожидается* (оксюморон, усиливает негативную оценку произошедших перемен: *хорошо, что не дожидается*).

При сопоставлении фрагментов на уровне ключевых слов прослеживаются явные оппозиции *жизни // смерти* в проекции на лейтмотив *памяти // забвения традиции*. Противопоставленность эксплицирована наречиями *раньше // а сейчас*, а также словосочетаниями *старый Дом // финский дом* (в который новые хозяева перестроили дом Мироновых), где

Дом является символом прежнего миропорядка, который разрушен и забыт вместе с ним:

Мне было жаль старого дома. Пусть «ларек», но он был намоленный, как маленькая церковь. Там застряло время, мысль и молодость талантливых людей. А что застряло в финском доме? Деньги и опять деньги.

Выстраивается цепочка из ключевых лексем, которые в тексте приобретают дополнительные коннотации: *намоленный, церковь, там застряло время, мысль и молодость* (традиция, духовность, смысл, память – старый Дом, *раньше*), в оппозиции к ним только одна лексема – *деньги* (финский дом, *а сейчас*).

Последний фрагмент контрастного сопоставления-рассуждения нарративного ряда *Дом* содержит «выводные знания» [Кубрякова 2001: 74], раскрывающие интенцию текста – разрушение значимой для автора духовной традиции новым миропорядком и желание возродить память о прошлом. Но, несмотря на утрату *Дома*, оказавшегося за пределами жизни, как и целая эпоха, герои рассказа не вышли за пределы памяти автора, она сумела удержать и воссоздать их живой образ и передать его читателям. Это стало возможным благодаря особому характеру распределения информации за счет перволичного повествования, пронизанного авторским присутствием и привносящего живые переживания автора в мемуарный дискурс.

Таким образом, информационная структура данного текста, с одной стороны, мотивируется речевым намерением автора восстановить воспоминания об известных людях из своего окружения, передать свои впечатления о них, что несомненно укладывается в рамки жанра. С другой стороны, автор ставит перед собой еще одну смыслопорождающую цель – рассказать о негативных последствиях эпохи перемен (такие тексты обычно и рождаются на переломе эпох). Если первое намерение жанрообусловлено, то второе свободно от рамок жанра, реализуя его, автор на первый план выдвигает ситуацию с *Домом*, который становится символом ушедшей эпохи, поэто-

му повествование о людях уходит в фон, но тем не менее в рассказе удивительным образом воссоздается и сберегается память о них благодаря персональному нарративу, пронизывающему весь текст. И это то новое, что отличает информационную структуру данного текста от других текстов мемуарных жанров, и создается оно на пересечении текстовых категорий интенциональности и информативности, скрепленных авторским «Я». Рассмотрение различных текстов с позиций соотношения интенции, информационной структуры и характера повествования может стать еще одним основанием для типологизации мемуарных жанров в их всевозможных модификациях.

Литература

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 2-е, стер. М.: КомКнига, 2007. 144 с.

Женетт Ж. Фигуры. М.: изд-во им. Сабашниковых, 1998. 470/472 с.

Информационная структура текста: Сб. статей / ИНИОН РАН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания; Отв. ред. Трошина Н.Н. М., 2018. С. 214. (Сер.: Теория и история языкознания).

Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика. Т. 1. М.: СпортАкадемПресс, 2001. С. 72–81.

Логический анализ языка. Информационная структура текстов разных жанров и эпох / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М.: Гнозис, 2014. 68 с.

Кузнецов И.В., Максимова Н.В. Текст в становлении: оппозиция «нарратив – ментатив» // Критика и семиотика. 2007. Вып. 11. С. 54–67.

Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты. М.: Институт языкознания РАН, 2007. 223 с.

Попкова М.В. Фразеология мемуарных текстов Георгия Иванова (структурно-семантический и функциональный аспекты): дис. ... кандидата филологических наук. Омск: Омск. гос. ун-т, 2008. 22 с.

Попова Т.И. Повествование как первичный речевой жанр и его функциони-

рование в целом тексте (вторичном речевом жанре) // Филологический класс. 2014. № 3 (37). С. 7–13.

Рогова К.А. Введение // Текст: теоретические основания и принципы анализа. Учебно-научное пособие / под ред. К.А. Роговой. СПб.: Златоуст, 2011. С. 6–9.

Рогова К.А. Описание пространства // Функционально-смысловые единицы речи: типология, исходные модели и принципы развертывания / под общ. ред. К.А. Роговой. СПб.: Златоуст, 2017. С. 21–54.

Рогова К.А. Введение // Анализ художественного текста. Русская литература XX века: 20-е г.: учеб. пособие / отв. ред. К.А. Рогова. 2-е изд. СПб.: изд-во СПбГУ, 2018. С. 9–14.

Сидельцев А.В. Информационная структура текста, information structure и неканонический порядок слов в хеттском языке // Логический анализ языка. информационная структура текстов разных жанров и эпох / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М: Гнозис, 2014. С. 51–60.

Трошина Н.Н. О школе А.И. Новикова // Информационная структура текста: Сб. статей / Отв. ред. Трошина Н.Н. Ин. РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания; М., 2018. С. 7–13.

Givón T. Topic continuity in discourse: The functional domain of switch reference // Switch Reference and Universal Grammar / eds. Haiman J., Munro P. John Benjamins Publishing Company. 1983. P. 51.

Haiman J., Munro P. (eds.). Switch reference and Universal Grammar. John Benjamins Publishing Company, 1983. P. 51–82.

Hooper R. Universals of narrative pragmatics: A Polynesian case study // Linguistics 36/1, 1998. P. 119–160.

Smith C. Modes of Discourse. The Local Structures of Texts / Cambridge Studies in Linguistics, 103. Cambridge University Press: Cambridge, 2003. P. 334–340.

Features of the informational structure of the memoir story by V. Tokareva “House by Village” (in the ratio of ego-text to genre)

I.A. Gonchar,

St. Petersburg State University

E-mail: *goncharia@mail.ru;*

L.D. Samokhvalova,

St. Petersburg State University

E-mail: *leylasm2006@yandex.ru*

The article analyzes the information structure of the text of the story by V. Tokareva “House behind the village” (2018), projected on the features of building small genres of memoirs of fiction, related to ego-texts. The information structure of the text is identified with the concept of “discourse”, its main elements are speech composition, the nature of the use of language tools that determined the subjectivity of the narrative, the nature of the distribution of information in the text for intentional purposes.

Key words: *information structure, discourse, memoir story genre, information structure, discourse, text structure, genre of memoir story, ego-text.*

DOI: 10.18572/2687-0339-2020-3-15-33

Об антонимическом развертывании инвариантных параметров русских коммуникативных кинем

А.А. Коростелёва,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

E-mail: korosteleva.a@gmail.com

Исследование выполнено в русле научного направления семантического коммуникативного анализа звучащего языка и посвящено семантике коммуникативных кинесических средств русского языка. Доказывается способность инвариантных значений русских коммуникативных жестов к антонимическому развертыванию в высказывании. Данная черта предположительно может быть отнесена к типологическим особенностям русского языка. Факт подчинения базовых русских кинем алгоритму антонимического развертывания параметров, выявленному М.Г. Безяевой для вербальных единиц, может лечь в основу нового подхода к их описанию в словарях.

Ключевые слова: коммуникативная семантика, русский звучащий диалог, кинесические средства языка.

Появление в отечественной лингвистике в начале 1990-х гг. фундаментальной идеи существования коммуникативного уровня языка как особой системы [Безяева 2002, 2005, 2014, 2017 и др.], открыло путь к описанию на новых основаниях как вербальных средств, образующих данную систему, так и относящихся к ней кинесических единиц (поза, мимика, жест).

Подход к языку с точки зрения метода семантического коммуникативного анализа, предполагает выделение в рамках языка двух противопоставленных друг другу систем – **номинативного** и **коммуникативного уровней**. Семантика

номинативного уровня связана с введением информации о действительности, преломленной в языковом сознании говорящего, в то время как семантика средств коммуникативного уровня отражает соотношение позиции говорящего, позиции слушающего и осознаваемой и оцениваемой, квалифицируемой ими ситуации.

Организующими понятиями для коммуникативного уровня являются понятия **целеустановки**, **вариативного ряда структур**, ее выражающих, и **инвариантных параметров средств**, формирующих эти структуры. Под целеустановкой понимается **языковой тип**

воздействия говорящего на слушающего, говорящего на говорящего, говорящего на ситуацию, либо фиксация типа воздействия слушающего или ситуации на говорящего.

Коммуникативная конструкция объединяет в себе конкретные реализации инвариантных параметров единиц, подчиняющиеся особому алгоритму развертывания семантических параметров. Почти все инварианты русских коммуникативных единиц способны к антонимическому развертыванию. Помимо этого, сами параметры и их реализации могут относиться к позиции говорящего, к позиции слушающего или к ситуации, быть распределены между ними и т. д. Возможно также варьирование по отнесенности к различным временным планам и по аспекту реальности-ирреальности.

Согласно М.Г. Безяевой, выделяется две группы русских коммуникативных средств: 1) **собственно коммуникативные средства**, первичной функцией которых является передача коммуникативных смыслов (например, наклонения, частицы, междометия, порядок слов, ряд собственно синтаксических приемов, интонация, малые средства звучания) и 2) **средства, которые могут передавать номинативное содержание, но параллельно с этим формируют значения коммуникативного уровня** (местоимения, наречия, словоформы полнозначных лексических единиц, грамматические категории,

части речи) [Безяева 2002, 2005].

Следуя логике данной теории, мы разделяем кинесические средства на номинативные (например, «два», «три», «писать», «спать», «стрелять», «большой», «маленький», «книга», «бинокль») и коммуникативные. Кинесические коммуникативные средства делятся на две группы в соответствии с той же логикой, что и вербальные, – на собственно коммуникативные (**кивнуть, покачать головой, махнуть рукой, склонить голову вбок, прижать руку к сердцу, закатить глаза, подмигнуть, сжать руку в кулак, вытянуть указательный палец** и др.) и номинативные, способные осложняться коммуникативной составляющей в значении («время, пора», «деньги в ситуации сделки», **показать большой палец** и др.). При этом подразумевается, что номинативные жесты органично включены в номинативную систему языка, а коммуникативные не могут быть извлечены из коммуникативной и рассмотрены отдельно без ущерба для достоверности выводов.

Вопрос о включении жестов в язык в качестве неотъемлемой его части по сей день остается открытым вопросом для лингвистического сообщества. Так, исследователи функционирования жестов в разговорной речи указывали лишь на «частичную скоординированность и взаимоприспособленность двух систем коммуникации», на «определенную степень прилаженности двух кодов на системном уровне»

[Красильникова 1983: 234]. В монографии Г.Е. Крейдлина «подсистемы невербальной семиотики» противопоставляются «естественному языку» [Крейдлин 2002: 7]. На наш взгляд, идея подготовки словарей русских жестов, рассматривающих всю совокупность жестов языка как нечто обособленное от остальных языковых средств, не вполне целесообразна: общность типов значений может явиться мощным объединяющим фактором, безразличным к природе знака. Так, у русского междометия **эх** больше общего с жестом **махнуть рукой**, чем с междометиями **ай** или **о** [Безяева 2002; Коростелева 2016]. Заметим также, что семантика коммуникативных жестов, в отличие от номинативных, **неосознаваема**, между тем знакомство с устройством коммуникативной системы русского языка позволяет вскрыть ее с использованием научного инструментария, уже опробованного на вербальных средствах с более чем значительными результатами.

Без выделения оппозиции номинативного и коммуникативного уровней языка **как систем, предназначенных для передачи значений разного типа**, вскрыть семантику русских коммуникативных жестов не представлялось возможным. Наряду с этим существовала проблема выделения кинем. В качестве единицы, вокруг которой организуется словарная статья, технически удобно иметь кинему – **наименьшую кинеси-**

ческую единицу языка, способную передавать смысл. Подход, при котором жесты **погроzić кулаком** или **потрясать указательным пальцем** рассматривались как целостные, неделимые словарные единицы с дальнейшим выявлением для них тех или иных значений, представляется нам не самым успешным. Как показывает анализ материала, в обоих названных случаях перед нами жестовые конструкции из двух независимых элементов, каждый из которых обладает собственным инвариантным семантическим параметром [Коростелева 2017б]. Однако названный подход оказывается единственно возможным, если исследователи основывают анализ на материале письменных текстов, откуда извлекаются поименованные в них жесты (см., например: [Крейдлин 2002]). Отметим, что проблема тотального неразличения элементарных единиц и конструкций из двух-трех элементов затрагивает, разумеется, именно коммуникативные кинемы.

М.Г. Безяева убедительно показала на примере вербальных средств, что для русских коммуникативных единиц типична способность к антонимическому развертыванию их семантических параметров при употреблении в высказывании. Так, русское **да** обладает параметром адекватности / неадекватности (^б*Да-да-да,*

²
*всё правильно!*¹ – ‘позиция слушающего адекватна позиции говорящего (или же ситуации)’, *Да замолчи же ты!*² – ‘позиция слушающего не адекватна ситуации’), **же** – идентичности / неидентичности, **ну** – соответствия / несоответствия ожидаемому, **а** – наличия / отсутствия входа в новую ситуацию, **и** – соответствия / несоответствия аналогии или же предполагаемому, **ИК-6** – знания / незнания, **совершенный вид** – возможности, способности / невозможности, неспособности и так далее [Безяева 2002, 2005].

Целью нашего исследования является рассмотрение данной идеи применительно к группе кинесических единиц русской коммуникативной системы. Материалом для анализа служит кинодиалог, а также разговорная речь, радио- и телепередачи, видеоблоги и др. Развивая идеи школы коммуникативной семантики в кинесике, мы видим, что описанная М.Г. Безяевой тенденция – склонность к антонимическому развертыванию параметров, к приобретению «другого полюса» в семантике, – обнаруживается и у русских **кинесических** коммуникативных единиц. При рассмотрении идущих далее примеров мы не будем специально останавливаться на факте развертывания семантических параметров кинем по позициям говорящего, слушающего

либо третьего лица. В этом аспекте они мало чем отличаются от единиц вербальных, для которых возможность реализации значения по позиции говорящего, слушающего, третьего лица, социума (а также одновременной реализации по позициям разных участников) была выявлена и убедительно доказана М.Г. Безяевой [Безяева 2002].

Заметим, что способность инвариантных параметров многих русских коммуникативных жестов развертываться антонимически не относится к числу очевидных свойств наших кинем. Отчасти это объясняется тем, что устройство всей коммуникативной системы в целом находится вне светлого поля сознания носителей языка, которые, таким образом, не в состоянии сформулировать инвариантные семантические параметры коммуникативных единиц родного языка (хотя благополучно вводят в высказывания и воспринимают эти смыслы в речи собеседника, делая это интуитивно, неосознаваемо). Но, кроме того, причина полного, даже абсурдного порой «ускользания» от нас значения, неумения правильно связать возможности жеста даже с целеустановочным уровнем в том, что при вопросе о значении того или иного жеста носитель языка прежде всего представляет себе его изолированное употребление, в отрыве от вербаль-

¹ В работе используется описание системы русской интонации, принадлежащее Е.А. Брызгуновой, а также разработанная ею усложненная интонационная транскрипция [Брызгунова 1980, 1982].

ной составляющей. И если с номинативными жестами это не мешает определению значения, то для коммуникативных кинем такой подход оказывается фатальным, сильно сужая спектр «доступных» для жеста целеустановок. Так, редкий русскоговорящий в эксперименте способен умозрительно представить себе функционирование русского **кивка** в интенсивном возражении, при выражении несогласия, в том числе возмущенного несогласия и отстаивает невозможность этого, хотя после предъявления соответствующего материала соглашается, что материал типичен для русского диалога, отнюдь не периферийен, предъявленные высказывания частотны².

При антонимическом развертывании перед нами возникают попеременно два противоположных семантических полюса, и они логически равноправны в русском диалоге. Для **кивка** это **солидаризация – акцентированное отсут-**

ствие солидаризации. При этом не всегда, но часто один из полюсов для «наивного пользователя» оказывается своеобразной «классикой», немедленно всплывающим в сознании и вроде бы единственно возможным употреблением жеста (часто это как раз самостоятельное его употребление, вне вербально-кинестической конструкции), второй же полюс остается «невидимкой» и при попытке «наивной» трактовки семантики жеста не приходит на ум вовсе.

КИВОК

Жест **кивнуть** в русском языке участвует в формировании огромного числа целеустановок, реализуя при этом инвариантный параметр **наличия – отсутствия солидаризации, слияния – неслияния позиций**³. (Это может подразумевать (не)слияние с позицией собеседника / третьего лица / социума / с предшествующей позицией самого исполнителя жеста).

²Примеры такого употребления кивка будут даны ниже.

³Логика описания кинестических средств нередко требует введения непривычных терминов. Так, слияние позиций нельзя в данном случае заменить на более привычное совпадение, поскольку при рассмотрении материала совпадение оказывается лишь частным случаем слияния. Например, используя конструкцию заинтересованного вопроса с оттенком надежды визуальный контакт + кивок + Согласен? + ИК-3, с помощью интенсивного кивка говорящий пытается каузировать слияние позиции собеседника с его собственной (при этом нельзя сказать «совпадение»).

Интересно, что физиологическая природа кинем отчасти подсказывает логику формулировок их семантических параметров. В отношении кивка Ч. Дарвин в своей работе «О выражении эмоций у человека и животных» (1872) отмечает предположительное происхождение кивка от жеста, которым голодный младенец присасывается к материнской груди [Darwin 1913: 272], что вновь коррелирует с идеей слияния, но не совпадения. Подобным же образом в семантике жеста качать головой анализ выявляет идею рывка (отрыва, разрыва); согласно Дарвину, ребенок отказывается этим жестом от молока [Там же], что и создает глубинную основу для дальнейшего развития семантических возможностей единицы.

Значение **солидаризации, слияния позиций** типично реализуется данной кинемой в целеустановках подтверждения, согласия («классика кивка»), в фатике, в просьбе, мольбе, обещании, одобрении, заинтересо-

ванном вопросе и др., а также, например, – что значительно сложнее воспринимается носителями языка, – в экспрессивном возражении. Рассмотрим примеры:

Кивок в выражении согласия:

Дениска: А как же ордена? // Их разве можно носить, не заслужив?
 Капитан (качает головой): Нельзя // . (Цокает языком). Это ты..
 (кивает) прав.
 (“Капитан”)

В подтверждении:

Андрей Соколов: Ты взводный?
 Другой пленный кивает.
 Андрей Соколов: Этот хотел тебя выдать?
 Пленный кивает.
 (“Судьба человека”)

В обоих приведенных примерах кинема **кивнуть** использована в значении солидаризации, ‘моя позиция находится в полном слиянии с твоей’.

Возможно развертывание параметра солидаризации по позиции адресата, например, в заинтересованном вопросе:

Наташа встречает поезд, на котором должен приехать ее – как она думает – отец, нашедший ее через много лет после войны.
 Наташа: А может так быть, что... / пассажир станцию проедет?
 Начальник станции: Ну, если он проспит... / или, скажем, (щелкает себя по горлу) лишнего хватит... / то случается. // Но это будет нарушением, / и проводники обязаны следить за этим.
 Наташа (кивает, не размыкая визуального контакта с собеседником):
 А они следят?
 (“Когда деревья были большими”)

Герой фильма, работавший дегустатором в парфюмерной промышленно-

сти, утрачивает обоняние и обращается по этому поводу к отоларингологу.

Врач: Нет. // Царапина не могла повлиять. (...) (Потрясает указательным пальцем) ...царапина / б-была лишь поводом. // А причина - / нервные перегрузки, / стрессы.. // Идет накопление, / и потом - а! // Раз - / и всё.

Пациент: Как же мне быть? // (С легким кивком) Есть надежда? ("Опасный возраст")

В двух последних примерах благодаря использованию **кивка** образуется значение ‘солидаризуйся с моей позицией’, вводится идея важности этой солидаризации для говорящего (‘подтвердите, что проводники действительно следят за посадкой пассажиров на нужных станциях’; ‘подтвердите, что в моем случае есть надежда на выздоровление’).

То же – в просьбе:

Школьная учительница на пенсии, Елена Михайловна, просит своего бывшего ученика, работающего патологоанатомом, оформить ей при жизни справку о смерти, так как она задумала заранее подготовить собственные похороны и поминки, чтобы не обременять сына.

Елена Михайловна (кивает): Помоги, / а? ("Карп отмороженный")

Значение **кивка** – ‘солидаризуйся с моей позицией’. Значение **кивка** – ‘солидаризуйся с моей позицией’. Значение **кивка** – ‘солидаризуйся с моей позицией’. Значение **кивка** – ‘солидаризуйся с моей позицией’.

В приведенном ниже интенсивном возражении параметр **кивка** развер-

тывается несколько иначе, однако по-прежнему передает идею **солидаризации**:

Отец уверяет сына, что тот никогда не сможет поступить в Литинститут.

Отец (потрясает указательным пальцем): Вот запомни мои слова: / (еще раз встряхивает пальцем) не будет этого!

Сын: Будет!

Отец (кивает): Нет.

Сын: А я говорю - / будет.

Отец (кивает): А я говорю - / нет.

("Диалог с продолжением")

Кивок передает здесь значение представлением, «приплюсовывания солидаризации говорящего с его собственной прежней позицией (с целью усилить ее), слияния со своим же ранее выраженным знанием, мнением, к самому себе».

Сходную реализацию мы видим в следующем примере, в целеустановке призыва:

Ксения Собчак (качает головой, прикрыв глаза): ⁶Что бы они ни ¹обещали... / (качает головой) за что бы они ни выступали... / (кивает) ⁶мы // (кивает) ⁶выступаем // (кивает) ¹п[р:]отив.
(Видеоролик "Ксения Собчак идет на выборы президента России 2018")

Отметим, что **кивок** при выражении иронии, то есть образцы ложной, иронической солидаризации мы также должны отнести к реализациям параметра **слияния позиций** (в данном случае – ложного, но тем не менее слияния).

Инопланетянин Голя: Ты что думаешь, / что на других планетах там.. ²
²чего, / (кивает) ³легче жить, / что ли? // (Кивает) ²М-/г. // ^{6 6}
^{3²}(Показывает фигу) Хрена горького!
(“Страна чудес”)

Мария (вскидывает руку выше головы, потрясая кулаком): А Гена / ³
(вскидывает руку выше головы, потрясая сложенной «чашечкой» ³
кистью) при живом муже / (кивает) ³это прилично, / (кивает) ³да?
(“Родня”)

Преображенский: ²Чьи интересы, (сощурившись) ²позвольте ²
осведоми[ц̄²]?

Шариков (пожимает плечом, жест ослабл.): Известно чьи: // (рубит ⁴
воздух ребром ладони, жест ослабл.) ⁶трудового / ¹элемента.

Преображенский (фыркнув): Вы что же, / (кивает) ²труженик? ³
(“Собачье сердце”)

(‘я якобы солидаризуюсь с тобой, в то время как в действительности вовсе не солидаризуюсь’)

Подлинно антонимическая реализация (случай, когда можно говорить о **принципиальном неслиянии позиций**) не имеет отношения к иронии.

Рассмотрим примеры антонимического развертывания инвариантного

параметра **кивка**. Оно становится возможным, в частности, при выражении возмущения, резкого, эмоционального несогласия (с оттенком недоумения, возмущения).

Бес: В одном я оплошал. // Нужно было государю... / бомбу под ноги
бросить... / и республику уже в этом году учредить.
Монах: Э-замолчи, б-бес! // (С кивком) В помазанника / Божьего -
/ и б-бомбу?

(“Монах и бес”)

Кивок вносит значение принципиального неслияния позиций, «антисо-

лидаризации», подчеркнутого отсутствия солидаризации.

Сергеев не может сделать выбор между женой и любовницей и просит совета у старой знакомой.

Хозяйка дома: Ну... // Люби их обеих, раз ты так чувствуешь.
Сергеев (с кивком): Что? // Это ты (с интенсивным кивком) мне советуешь? // (Потрясает рукой, поднятой выше головы) Заедать век
двум женщинам, (разводит руками и потрясает обеими руками) делать их несчастными, / ну... ну... ну это безнравственно, / ну, не ожидал от тебя!

(“Вечное возвращение”)

Появляясь в интенсивном выражении, русский **кивок** может не создавать значения «приплюсовывания

к своей собственной позиции», а, наоборот, вбрасывать идею принципиального неслияния позиций:

Света: Да какая там (интенсивно кивает, не разрывая визуального контакта) любовь! // Это Петька с нашего дво[р:]а был! // Он мои кроссовки вчера, / (поднимает и опускает брови) [н:]овые, / (поднимает и опускает брови) из окна выбросил!

(«Ералаш». «Любовь с первого взгляда»)

Таким образом, мы видим, что русское кинесическое средство точно так же способно к антонимическому развертыванию инвариантного параметра, как и большинство вербальных средств русской коммуникативной системы.

Приведем еще несколько примеров кинем с заложенной в значении антонимией и их работы в русском звучащем диалоге.

МАХНУТЬ РУКОЙ

Русский жест **махнуть рукой** реализует инвариантный семантический

Докторша: ⁶О-ой, / я с ужасом жду родительского дня. // ¹²

Мало нам ⁶местных... / так наедут еще ²³бациллоносители из города.

Пионервожатая Валя: Ну и ²что? // (**Машет рукой**) Очень ²хорошо!

(“Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещен”)

Жест использован в значении ‘от- от несущественных’.
влекитесь от этих обстоятельств как Обратный пример:

Фрося: Да ⁶мало того, / я ж ⁶еще... ¹жен[ш]ину... ⁶сшибла у вас.

Скульптор: ²Какую женщину?

Фрося: А ⁶вот... / та ⁶большая... с ¹лопаткой ⁶стояла /. Так... (**махет ¹рукой**) ¹вдребезги.

(“Приходите завтра”)

(‘я отвлекаюсь от сложившихся обстоятельств как от непреодолимых (разбитую вдребезги скульптуру не вернуть)’)

В обоих рассмотренных выше случаях говорящий отвлекался сам либо предлагал адресату отвлечься от неких обстоятельств **во имя недеяния**.

Полярным антонимичным примером к ним будет любая реплика с кинемой **махнуть рукой** в составе, где говоря-

щий отвлекается сам или же призывает собеседника отвлечься от сложившихся обстоятельств **во имя действия**.

Старушка: А вот Митя вас проводит. // Митя! // Митя!
 Мальчик: Бабушка! // Бабушка! // Гляди, чего я нашёл!
 Старушка: Хорошо. // Митенька, / проводи товарищей к Лизавете
 Петровне. // (Мальчик заводит найденный будильник). Ну, Митенька!
 // Товарищ с фронта.
 Шура: Он же на поезд опаздывает! // Пойдем. // Ну пошли!
 Мальчик (махнув рукой): Пошли!

(“Баллада о солдате”)

Семантический параметр жеста здесь раскрывается как ‘я отвлекаюсь от своего желания поскорее изучить и опробовать интересную находку во имя действия (проводить приезжих по нужному адресу)’.

В следующем примере из разговорной речи также реализовано значение отвлечения от обстоятельств во имя действия:

А: Ну что, / спляшем, что ли?
 Б: Давай! // (Машет рукой) Тряхнём стариной! (РР)

РАЗВЕСТИ РУКАМИ

Инвариантным параметром для русской кинемы **развести руками** является демонстрация наличия либо отсутствия ресурса (материального, физического, информационного, ментального, эмоционального, финансового и др.), в том числе отсут-

ствия инструментов контроля над ситуацией.

Обратимся к примерам, где появление жеста **развести руками** связано с необходимостью маркировать наличие некоего ресурса.

Лёля, работавшая вместе с убитой Лизой Щербаковой и жившая с ней в одной квартире, приводит домой оперативника, расследующего дело об убийстве.

Лёля: Ну вот. // Проходите. // (Разводит руками) Вот комната Лизы.
 // Тут... все ее вещи, / всё здесь...

(“Декорации убийства”, 1-я серия)

Перед нами – реализация жеста, наиболее приближенная, если можно так выразиться, к номинативному указанию: это **демонстрация имеющегося в наличии (и непосредственно**

присутствующего в ситуации) материального ресурса, в данном случае – комнаты убитой вместе со всеми вещами, которая и предоставляется следователю для поиска улики.

Случайно оказавшийся в колхозе городской хирург оперирует ребенка с аппендицитом. Беседует об этом с пожилым местным терапевтом – единственным врачом на всю округу.

Хирург из города: Ну, а если бы не я? // Кто бы оперировал?

Доктор Зубцов (разводит руками): Ну, я сам бы оперировал.

Хирург из города: Но вы же... терапевт, а не хирург!

Доктор Зубцов: Терапевт.

(“Здравствуйте, доктор”)

Маркируется демонстрация говорящим всего имеющегося в наличии ресурса, но ресурс этот здесь не вполне

материален – это скорее знания и опыт врача.

Капитан Жеглов готовит Шарاپова к внедрению в банду, отрабатывает с ним его «легенду».

Жеглов: Ну, а за что всё-таки срок мотал?

Шарاپов (широко разводит руками): А ни за что!
(“Место встречи изменить нельзя”, 3 серия)

Кинема **развести руками** возникает здесь в значении ‘демонстрирую

весь ресурс, какой есть (вот весь я, как на ладони)’.

Шарاپов: На Петровке мне говорят: «А куда это вы пиво подевали с вашим сообщником?»

Жеглов (разводя руками): < Да.

(“Место встречи изменить нельзя”, 3 серия)

Это, наоборот, требование демонстрации ресурса, имеющегося у собеседника, сформировано значение ‘давай, выкладывай всё начистоту, продемонстрируй всё, что у тебя за душой’.

В то же время в русском языке активно эксплуатируется полярно противоположное, антонимичное развертывание того же значения жеста – указание на **отсутствие некоторого ресурса**.

Дениска (брови «домиком»): А где же ваша борода? // И трубка?
 Капитан: Борода? // (Проводит пальцами по подбородку и пожимает плечами). Что характерно... / бороды отродясь не было //. (Разводит руками). А трубку, если честно (?), не курю //. Мне здоровье не позволяет.
 (“Капитан”)

Говорящий с сожалением указывает на отсутствие у него важного ресурса, который, по мнению Дениски, делает капитана настоящим капитаном, – бороды и трубки.

Следователи и консультант обсуждают убийство.
 Смолин: Да и вообще всё... / произошло очень просто. // Артем вошел в квартиру, / увидел наставленный... на него пистолет. // (Разводит руками) Ничего не успел сделать. // Илья выстрелил.
 (“Декорации убийства”, 3 серия)

(‘указание на известное говорящему отсутствие у третьего лица ресурсов защиты – времени, оружия и др.’)

Ирина и участковый Аркашка обходят дома жителей поселка, разыскивая пропавшие колеса от иномарки. По пути Аркашка всё сильнее напивается, так как всюду ему подносят самогон.
 Ирина: Ну, / куда дальше, // м?
 Аркашка (разводит руками): Я / извиняюсь. // (Снимает фуражку, несколько раз кивает) В[с]ё / что / мог.
 Ирина: Всё ясно.
 (“Полное дыхание”)

(‘говорящий указывает на отсутствие ресурсов для дальнейших поисков (его собственных физических сил и возможностей / не опрошенных еще местных жителей)’).

^{ΛΛ1}
 Платонов: Имею сына. // (Поднимает указательный палец) Наследника
^{ΛΛ1} ² \
 идей. // (Разводит руками со вздохом). Средств нету, господа. //
¹
 Так что идеи (слабый кивок) наследуем.
 (“Неоконченная пьеса для механического пианино”)

(‘демонстрация отсутствия у говорящего ресурса (здесь – финансовых ресурсов, денежных средств)’).

МАЯТНИКОВЫЕ КОЛЕБАНИЯ РУКИ

Семантика маятниковых колебаний руки связана с изменением **проницаемости второй из трех личных границ**, которые, как показывает анализ, учитываются языком при формировании коммуникативных значений жестов, **снижением либо повышением этой проницаемости** («точка» антонимического развертывания).

В конструкции запрещения ⁵ *Даже не думай!* + маятниковые колебания руки данная кинема реализует свой инвариантный параметр как **уплотнение границы** (отделяющей слушающего от запретного объекта/действия), в то время как в относящемся к дружескому регистру приветствии на расстоянии ² (*Привет!* +

улыбка + маятниковые колебания руки) использование ее направлено на **повышение проницаемости границы между говорящим и адресатом** (смысл ‘я заметил тебя, выделил из толпы, я повышаю проницаемость границы между нами, чтобы мы могли обменяться личным приветствием’). **СЛОЖИТЬ КИСТЬ «ЧАШЕЧКОЙ»**

Значение кинемы **сложить кисть «чашечкой»** (все пальцы подняты, слегка разведены и напряжены) связано с идеей «охвата ситуации»; охват же ситуации умом дает нам параметр **понимания**, способный развертываться антонимически. Таким образом, в семантике данного жеста присутствует параметр **понимания – непонимания**.

³ ¹
 А: Я вообще не-е... / не улавливаю.. суть.

² ²
 Б: Смотри. // (Складывает кисть «чашечкой») Всё очень просто. (PP)

Здесь интересующая нас кинема обозначает понимание говорящим си-

туации, значение ‘ситуация легко охватывается умом’.

Троцкий: Бухарин... / вошел во вкус. // Он отменяет / революционную
 / законность, / (складывает пальцы «чашечкой» и вращает рукой
 в запястье вправо-влево) перекрестив ее / в административный
 1
 произвол.

(“Враг народа Бухарин”)

(‘мы с вами понимаем истинные причины такого поведения Бухарина, его словесного манипулирования’)

При выражении недоумения:

- Когда я был женат, / я всё думал: / (кратные тычки вниз
 опущенной рукой, кисть сложена «чашечкой») куда жена деваает
 1
 деньги? (PP)

(‘говорящий маркирует свое непонимание ситуации, то, что он не в состоянии охватить ее умом’)

Говорящий (потрясает рукой, кисть сложена «чашечкой»): Поймите, /
 2
 там же дети! (PP)

Говорящий акцентирует идею непонимания слушающего.

ПОЖАТЬ ПЛЕЧАМИ

Жест **пожать плечами** реализует параметр **расхождения позиций относительно знания, умения, владения навыками, контроля.**

Классическое использование жеста в ответной реплике – передача идеи **невладения говорящим информацией (на фоне предположения слушающего о владении):**

Обломов и Штольц в детстве балуются – качаются на шатающейся ступеньке крыльца.

Андрюша Штольц: А чего это крыльцо не починят?

Илюша Обломов (пожимает плечами): † Бог его знает, / † сам не знаю.
 (“Несколько дней из жизни И.И. Обломова”)

Кроме того, знание этих особенностей, внедренное в преподавание русского языка как иностранного, могло бы приблизить учащихся к адекватному использованию русских кинем, переводя их изучение для иностранца из плоскости **запоминания** в плоскость **понимания**. Принимая во внимание то, насколько мало времени отводится в традиционном преподавании РКИ обучению жестовой составляющей языка, данное описание может послужить отправной точкой, импульсом для разговора о коммуникативных кинемах русского языка, «изюминкой» урока.

Поскольку понятийный аппарат школы семантического коммуникативного анализа к сфере кинесики другими исследователями – как отечественными, так и зарубежными, – не применялся в принципе, не будет преувеличением сказать, что вопрос о данном аспекте в работе кинесических коммуникативных средств (наличие либо отсутствие у них способности объединять два противоположных семантических полюса в своем инвариантном значении, реализуя то один, то другой) ставится и решается впервые. В дальнейшем сопоставительные исследования кинесических систем русского и других индоевропейских языков позволят подтвердить либо опровергнуть гипотезу о том, что развитие коммуникативными кинемами способности к антонимическому развертыванию параметров является отличительной

особенностью русского языка. В случае с вербальными коммуникативными средствами при очевидном генетическом родстве единиц из близкородственных языков также существует гипотетическая возможность рассматривать их как **исходно одно и то же средство**, рассуждая об их семантике и о модификации первоначальной семантической основы при расхождении языковых систем. Но рассмотрение это на современном этапе будет в известной мере затруднено (речь о сопоставлении, допустим, русск. **а, и, то, так, там** и польск. **a, i, to, tak, tam** и под.), связано с необходимостью глубоких диахронических исследований и т. д. Между тем в области кинесики исследователям помогает существование и определенная устойчивость древнейших жестов, хорошо просматривающегося индоевропейского (или даже ностратического) кинесического «ядра». Изучение семантики единиц, принадлежащих к «ядру древнейших жестов» (очевидным образом общих как минимум для ряда славянских и германских языков при всех наслоившихся модификациях), приведет нас к пониманию последовательности семантических шагов, которые в случае каждого отдельного языка уводили значение всё дальше от исходного семантического параметра (мы не исключаем возможности его реконструкции). Это может прояснить вопрос о способности к антонимическому развертыванию семантических

параметров у кинесических коммуникативных единиц как предположительно типологической черте русского языка (с последующей экстраполяцией этого знания на вербальные коммуникативные единицы).

Литература

Акишина А.А., Кано Х., Акишина Т.Е. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь. М.: КД Либроком, 2010. 152 с.

Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. М.: изд-во Моск. ун-та, 2002. 752 с.

Безяева М.Г. Семантическое устройство коммуникативного уровня языка (теоретические основы и методические следствия) // Слово. Грамматика. Речь. Вып. VII. М., 2005. С. 105–129.

Безяева М.Г. Коммуникативная семантика как объект филологического исследования // Филология вечная и молодая. М.: изд-во Моск. ун-та, 2012. С. 63–78.

Безяева М.Г. О специфике коммуникативной интерпретации текста (на материале соотношения письменной основы и звучащего варианта) // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. 2013. № 2. С. 19–36.

Безяева М.Г. Коммуникативное поле как единица языка и текста // Слово. Грамматика. Речь. Вып. XV. М., 2014. С. 101–118.

Безяева М.Г. Коммуникативное поле нормы в звучащем тексте // Русский язык за рубежом. 2017. № 3. С. 24–30.

Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика. Т. 1. М.: Наука, 1980. Т. 2, М., 1982. 1492 с.

Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М.: изд-во Моск. ун-та, 1984. 116 с.

Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е. Словарь языка русских жестов. Москва – Вена: Языки русской культуры; Венский славистический альманах, 2001. 256 с.

Коростелева А.А. О применении метода семантического коммуникативного анализа к описанию невербальных средств языка в преподавании РКИ // Русский язык @ Литература @ Культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом: III Международная научно-практическая интернет-конференция. Труды и материалы. М.: МАКС Пресс, 2011. С. 130–141.

Коростелева А.А. Семантика жеста махнуть рукой в русском языке // Stephanos. Рецензируемый мультиязычный научный журнал. 2016. № 4 (18). С. 23–58.

Коростелева А.А. Кинема подать руку в составе рукопожатия и ее семантика в русском языке // Stephanos. Рецензируемый мультиязычный научный журнал. 2017а. № 1 (21). С. 71–109.

Коростелева А.А. О специфике семантического описания жестов (на примере русских кинесических средств) // Русский язык: история, диалекты, со-

временность. Сборник научных статей по материалам докладов и сообщений конференции. Вып. XVI. М.: изд-во МГОУ, 2017б. С. 167–176.

Коростелева А.А. О понятии кинесической композиции в кинодиалоге // Слово. Грамматика. Речь. Вып. XIX. М., 2018а. С. 105–125.

Коростелева А.А. Об учете кинесической составляющей диалога в преподавании русского языка как иностранного // Русский язык: история, диалекты, современность. Сборник научных статей по материалам докладов и сообщений конференции. Вып. XVII. М., 2018б. С. 167–174.

Красильникова Е.В. Жест и структура высказывания в разговорной речи // Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. М., 1983. С. 214–235.

Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 592 с.

Darwin, Charles. The Expression of the Emotions in Man and Animals. New York, 1913. P. 272.

On the antonymic deployment of invariant parameters of Russian communicative kinemes

Anna A. Korosteleva,

Lomonosov Moscow State University

E-mail: korosteleva.a@gmail.com

The study is carried out within the framework of semantic communicative analysis and is dedicated to the semantics of communicative kinesic means of the Russian language. It proves the ability of the invariant meanings of Russian communicative gestures to antonymic deployment in a statement. This trait can presumably be attributed to typological particularities of Russian language. The fact of submission of basic Russian kinemes to the algorithm of antonymic deployment of parameters discovered by M.G. Bezyaeva for verbal units, can form the foundation of a new approach to their description in dictionaries.

Key words: *communicative semantics, Russian spoken dialogue, kinesic language means.*

DOI: 10.18572/2687-0339-2020-3-34-42

О педагогических терминах «обучение» и «преподавание»

Л.В. Московкин,

Санкт-Петербургский государственный университет

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

Е.Б. Рыкова,

Северо-Западный государственный медицинский университет

им. И.И. Мечникова

E-mail: chauette_63@mail.ru

В статье рассматриваются педагогические термины «обучение» и «преподавание». На основе анализа их употребления в различных контекстах делается вывод о том, что обучение и преподавание в сознании преподавателей и многих методистов являются разновидностями педагогического воздействия: преподавание – это формирование знаний, обучение – формирование умений. Признаются неправомерными попытки ученых установить между ними отношения субординации. Критикуется положение о том, что обучение является совместной деятельностью преподавателя и учащихся.

Ключевые слова: обучение, преподавание, педагогическое воздействие, педагогическая терминология.

Термины «обучение» и «преподавание» – одни из наиболее употребительных в педагогических текстах. Это обусловлено тем, что они обозначают основные (ключевые) понятия дидактики и предметных методик. В некоторых сочетаниях их значения неразличимы. Мы, преподаватели, не ощущаем их семантических различий в сочетаниях «методика преподавания русского языка» и «методика обучения русскому языку», так как по нашим представлениям язык можно преподавать и можно ему обучать. Семантические различия выявляются в других контекстах. Так, например, произношению или общению мы обучаем, при этом построения «преподавание произношения» и «преподавание общения» нам кажутся искусственными. Точно так же ка-

жется искусственным словосочетание «обучение литературе». В стилистическом отношении лучше «преподавание литературы», несмотря на то, что «обучение литературе» тоже встречается в педагогических текстах. Чтобы убедиться в этом, достаточно набрать эти слова в поисковой строке системы «Яндекс».

Цель данной работы – выявить сходства и различия значения и употребления терминов «обучение» и «преподавание».

В научной литературе эта цель ставится не впервые. Связи понятий «обучение» и «преподавание» рассматриваются во многих обзорных работах по педагогике [Педагогика 1983; Педагогика 2000; Подласый 2001 и др.] и в некоторых педагогических словарях [Педагогический энцикло-

педический словарь 2008; Азимов, Щукин 2009; Полонский 2017]¹. Вместе с тем, проблема определения и разграничения этих понятий далеко не решена.

В настоящей работе для достижения поставленной цели используются методы понятийно-терминологического исследования, главным образом контекстуальный анализ.

В качестве основного материала исследования выступили:

– Список книг, в названия которых включены слова «методика обучения русскому языку как иностранному» и «методика преподавания русского языка как иностранного» и которые были опубликованы в нашей стране с 1960-х гг. по настоящее время. Этот список был составлен на основе электронного каталога книг Российской национальной библиотеки (http://nlr.ru/e-case3/sc2.php/web_gak).

– Словосочетания «обучение чему?» и «преподавание чего?», извлеченные из основного подкорпуса Национального корпуса русского языка (<http://www.ruscorpora.ru/>).

Основные результаты исследования состоят в следующем.

«Обучение» и «преподавание»: общие черты.

Были проанализированы 24 книги, имеющие в своем названии слова «методика обучения русскому языку как иностранному» и «методика преподавания русского языка как иностранного» и опубликованные в нашей стране с 1960-х гг. по настоящее время. Каждая из них была известна на определенном этапе развития методики и отражает особенности этих этапов. Распределение между методиками обучения и методиками преподавания по этапам развития этой науки представлены ниже в таблице 1.

Таблица 1

Книги, имеющие в своем названии слова «методика обучения русскому языку как иностранному» и «методика преподавания русского языка как иностранного» (с 1960-х гг. по настоящее время)

Этап развития методики	Методики преподавания	Методики обучения
1960-е гг.	<p>Оконь З.П. Очерки по методике преподавания русского языка лицам, говорящим на испанском языке: 1 год обучения. М., 1964.</p> <p>Пулькина И.М. (ред.) Преподавание русского языка студентам-иностранцам: Основные методические положения. М., 1965.</p> <p>Рожкова Г.И., Рассудова О.П., Лариохина Н.М. Методика преподавания русского языка иностранцам / Под ред. С.Г. Бархударова. М., 1967.</p>	

¹Имеются и исключения: в известном словаре основных понятий педагогики А.М. Новикова разграничение понятий «обучение» и «преподавание» отсутствует. Преподавание рассматривается как обучающая деятельность преподавателя [Новиков 2013], то есть фактические оба термина используются как синонимы.

<p>1970-е гг.</p>	<p>Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1977.</p> <p>Протасова Т.Н., Соболева Н.И. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. М., 1977.</p> <p>Протасова Т.Н., Соболева Н.И. Методика преподавания русского языка как иностранного на подготовительном факультете. М., 1978.</p>	
<p>1980-е гг.</p>	<p>Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. М., 1982.</p> <p>Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Дергачева Г.И., Кузина О.С., Малашенко Н.М. и др. М., 1983.</p> <p>Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов / Девятайкина В.С., Добровольская В.В., Иевлева З.Н. и др. М., 1984.</p> <p>Методика преподавания русского языка как иностранного / Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г., Вятютнев М.Н. и др. М., 1990.</p> <p>Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе / Власова Н.С., Алексеева Н.Н., Барабанова Н.Р. и др. М., 1990.</p> <p>Щукин А.Н. (ред.) Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов: включенное обучение. М., 1990.</p>	<p>Щукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. М., 1984.</p> <p>Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Л., 1985.</p>

<p>С 1991 г. по настоящее время</p>	<p>Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: Фонетика. Графика. Части речи. М., 1995.</p> <p>Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.</p> <p>Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Московкин Л.В., Щукин А.Н. М., 2010.</p> <p>Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс. СПб., 2013.</p> <p>Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. СПб., 2014.</p>	<p>Методика обучения русскому языку как иностранному: Курс лекций / Московкин Л.В., Харченкова Л.И., Вишнякова С.А. и др. / Под ред. И.П. Лысаковой. СПб., 2000.</p> <p>Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Азимов Э.Г., Глухов Б.А., Девятайкина В.С. и др. / Под ред. А.Н. Щукина. М., 2003.</p> <p>Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2005.</p> <p>Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Васильева Г.М., Вишнякова С.А., Вольская Л.А. и др. / Под ред. И.П. Лысаковой. М., 2004.</p> <p>Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М., 2011.</p>
-------------------------------------	--	---

Прокомментируем эту таблицу.

Во-первых, отметим, что в указаный список вошли не все известные методики русского языка для иностранцев, так как не все из них в своем названии содержат слова «обучение» и «преподавание». Так, в него не вошли «Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам» В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой и сборник лекций «Методика» под ред. А.А. Леонтьева и Т.А. Королевой, чрезвычайно популярные в 1970 – 1990-е гг.

Во-вторых, как можно заметить, в 1960-е и 1970-е гг. термин «методика обучения» в названиях книг по методике РКИ не используется. Он появляется только в 1980-е гг., а после 1991 г. становится столь же употребительным, что и термин «методика

преподавания русского языка как иностранного».

В-третьих, в методиках обучения русскому языку как иностранному и в методиках преподавания русского языка как иностранного не обнаружено специфических черт, отличающих их друг от друга. Можно предположить, что повышение употребительности термина «методика обучения русскому языку как иностранному» в постсоветский период было вызвано не принципиальными соображениями, связанными с особенностями семантики этих терминов или с особенностями самих этих методик, а внешним фактором – влиянием формулировки научной специальности 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания (по отраслям знаний)».

В целом же методистами и преподавателями «методика преподавания русского языка как иностранного» и «методика обучения русскому языку как иностранному» воспринимаются и используются как синонимы. Различает эти термины, вероятно, только А.Н. Щукин. В его «Методике преподавания русского языка как иностранного» 2003 г. углубленно рассматриваются методические категории [Щукин 2003], а в изданной под его руководством в том же году «Практической методике обучения русскому языку как иностранному» – приемы и технологии обучения аспектам языка, видам речевой деятельности и элементам российской культуры [Практическая методика 2003]. Это означает, что для А.Н. Щукина преподавание и обучение – не синонимы: методика преподавания связана с теоретическими, а методика обучения – с практическими аспектами образования.

«Обучение» и «преподавание»: специфические черты.

Дальнейшее изучение значения терминов «обучение» и «преподавание» потребовало расширения материала исследования. Мы исходили из того, что специфика их значения может проявиться при анализе различных контекстов их употребления. Наиболее значимым представлялся анализ объектов обучения и преподавания. Для получения представительной выборки объектов обучения и преподавания мы обратились к основному подкорпусу Национального корпуса русского языка.

В этом подкорпусе слово «преподавание» чаще всего сочетается со словами «предмет», «дисциплина»

(преподавание общеобразовательных дисциплин, гуманитарных предметов, физики, математики, географии и пр.) – всего 228 случаев. Отмечено 26 случаев сочетания со словом «наука» (преподавание естественных наук, общественных наук и пр.), 66 сочетаний со словом «язык» (преподавание древних языков, английского языка, немецкого языка и пр.), 88 случаев иных сочетаний (преподавание знаний, теорий, учений, курсов, основ наук и пр.). Всё это подтверждает наше предположение о связи термина «преподавание» с теоретическими дисциплинами или теоретическими аспектами какого-либо учебного предмета. Вместе с тем, в корпусе отмечены такие единичные случаи, как: преподавание атлетики, верховой езды, гимнастики, танцев, карате, бокса и пр., то есть термин «преподавание» в отдельных случаях может быть связан и с практическими дисциплинами.

Слово «обучение» в 97 случаях сочетается со словами, обозначающими какое-либо практическое действие (обучение игре, плаванию, рукопашному бою, остеопатии, навыкам, умению, приемам чего-либо, методикам освоения, методам проведения, ремеслу, мастерству, искусству чего-либо, управлению, правилам поведения, основам владения чем-либо и т. д.). Со словом «язык» отмечено лишь 13 сочетаний, со словом «наука» только 4, а со словом «дисциплина» сочетаний не найдено. В сочетании со словом «предмет» термин «обучение» не употребляется, однако обнаружено 24 сочетания с названиями тех или иных учебных предметов (обучение физике, химии, музыке и т. д.).

Таким образом, носители русского языка (неспециалисты в области педагогики и методики обучения) чаще всего связывают слово «обучение» с деятельностью, с получением каких-либо умений. Однако и в сознании преподавателей и методистов термин «обучение» чаще всего связывается с деятельностью. Приведем в качестве примера названия некоторых известных в недавнем прошлом и современных методических пособий по русскому языку как иностранному: Галеева М.М., Соколова И.В. Методика обучения русскому произношению. М., 1974; Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи. М., 1977; Ожегова Н.С. Методика обучения восприятию русской речи. М., 1978; Кузнецова Л.М. Методика обучения иностранных учащихся

конспектированию печатных текстов. М., 1983; Нечаева В.М. Методика обучения переводческой деятельности (в рамках курса русского языка как иностранного). М., 1994; Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на русском языке как иностранном. М., 2012. Во всех этих названиях замена термина «обучение» на термин «преподавание» невозможна.

Рассмотрим следствия, которые неизбежно вытекают из проведенного исследования.

1. Обучение и преподавание – это соотносимые явления. И то, и другое является разновидностью деятельности преподавателя, разновидностью педагогического воздействия. Оба эти явления системно связаны с рядом других соотносимых явлений. Покажем это в таблице 2.

Таблица 2

Системные связи преподавания и обучения

Виды педагогического воздействия	Преподавание	Обучение
Виды учебной деятельности в условиях разных педагогических воздействий	Усвоение	Овладение
Результаты учебной деятельности учащихся	Знания	Умения

2. Таблица 2 позволяет сформулировать логически корректные определения обучения и преподавания: преподавание – это формирование знаний или организация усвоения учебного материала, обучение – это формирование умений или организация овладения какой-либо деятельностью.

3. Поскольку в обучении любому учебному предмету имеют место и

знания, и умения, важно определить доминанту – что в конечном счете должно быть сформировано у учеников, что должно проверяться на выходе, в процессе итогового контроля. В курсе иностранного языка в соответствии с учебными программами и образовательными стандартами на выходе должны проверяться речевые умения. Соответственно, более правильным является словосочетание

«обучение иностранному языку», словосочетание «преподавание иностранного языка» возможно в тех случаях, когда речь идет о языке как учебном предмете.

4. Поскольку процессы формирования знаний и умений принципиально различны, обозначающие их термины «преподавание» и «обучение» не являются и не могут являться синонимами. Так, например, для процесса формирования знаний (то есть для преподавания) характерны вербальные объяснения, тогда как использование наглядности факультативно, не обязательно, хотя и весьма полезно. Для процесса формирования умений (то есть для обучения), напротив, необходима наглядность, демонстрация образцов отдельных действий и целостных актов деятельности, вербальные же объяснения полезны, но не всегда возможны (например, они не всегда возможны на начальных стадиях обучения иностранному языку в условиях языковой среды).

5. Следует признать неправомерными попытки ученых установить между понятиями «обучение» и «преподавание» отношения субординации. Этот вывод требует более пространного пояснения.

Ряд крупных специалистов в области дидактики рассматривает преподавание как часть обучения. Обучение трактуется как совместная или взаимосвязанная деятельность преподавателя и учащихся, направленная на достижение целей образования, что выражается в формуле: обучение = преподавание + учение [Педагогика 1983; Педагогика 2000 и др.]. Эта идея восходит к трудам П.Н. Груздева [Педагогика 1940;

Груздев 1949]. Проведенное нами исследование показало, что обучение не является совместной или взаимосвязанной деятельностью преподавателя и учащихся. Это разновидность деятельности преподавателя.

Обучение, как и преподавание, не включает в себя учебную деятельность учащихся (учение). При этом в определенном смысле и обучение, и преподавание дефективны, так как без учебной деятельности они вообще не существуют. Это разновидности организаторской, менеджерской деятельности. В научной литературе встречаются такие их обозначения: организация усвоения материала / организация овладения деятельностью; управление усвоением материала / управление овладением деятельностью, создание условий для усвоения материала / создание условий для овладения деятельностью. Но это не значит, что обучение или преподавание включают в себя учебную деятельность.

Наша точка зрения, которая сформировалась в ходе исследования семантики и функционирования терминов «обучение» и «преподавание» в педагогических текстах, не является принципиально новой. Многие известные специалисты в области дидактики и предметных методик противопоставляют обучение как деятельность преподавателя и учение как деятельность учащихся, то есть не включают одно в другое [Бим 1977; Лернер 1981; Арутюнов 1990 и др.]. Так, например, мы усматриваем явное противопоставление обучения и учения в цитате из известной монографии А.Р. Арутюнова по теории учебника:

«... книга для преподавателя должна обеспечивать несколько основных вариантов схем обучения, а книга для учащегося – реализовать основные схемы учения» [Арутюнов 1990: 131]. Таких примеров можно привести много.

И.П. Подласый, автор одного из наиболее популярных учебников педагогики последних 20 лет [Подласый 2001], раскрывает причины появления теоретического положения об обучении как совместной деятельности преподавателя и учащихся. Он указывает, что в сочинениях древних и средневековых мыслителей под понятием «обучение» понималось главным образом преподавание, и только в XX веке в состав понятия «обучение» стали включать два компонента: преподавание и учение. И.П. Подласый объясняет это сменой идеологических установок в области образования: «Но зачем же необходимо постоянно уточнять определения? Так ли они важны для практической деятельности? Эти вопросы постоянно возникают не только у студентов, но и учителей. Отвечать на них нужно так – постоянное совершенствование понятий не самоцель, а жизненная необходимость. Определим мы обучение только как передачу и усвоение знаний, – значит, в центре внимания педагога окажутся именно эти моменты; выразим обучение через совместную деятельность учителя и учащихся, – значит, учитель должен обращать главное внимание на деятельность, искать пути и спо-

собы ее совершенствования и т. д.» [Подласый 2001: 293].

Таким образом, появление теоретического положения об обучении как совместной деятельности преподавателя и учащихся было вызвано не проникновением ученых в сущность понятий «обучение», «преподавание» и «учение», не анализом внутренней формы и семного состава соответствующих терминов, не изучением их функционирования в педагогических текстах, а стремлением обратить внимание учителей и студентов педагогических вузов на деятельность учащихся.

Сделанные нами выводы требуют ответа на следующие вопросы: существует ли совместная или взаимосвязанная деятельность преподавателя и учащихся, направленная на достижение целей образования, и, если существует, то как ее можно назвать? Ответы могут быть такими: деятельность преподавателя (обучение, преподавание) и деятельность учащегося (учение) должны быть взаимосвязаны. Это не единая совместная деятельность, а два связанных друг с другом вида деятельности [Садовская 2008]. Если связь между ними отсутствует, то оба они оказываются неэффективными. Для обозначения этих двух взаимосвязанных видов деятельности наиболее удачным, на наш взгляд, будет термин «педагогический процесс», который уже давно используются в педагогических трудах (см., например: [Новиков 2013: 160]).

Литература

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1990. 167 с.

Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.

Груздев П.Н. Вопросы воспитания и обучения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. 172 с.

Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.

Новиков А.М. Педагогика. Словарь системы основных понятий. Изд. 2, стереотип. М.: ЭГВЕС, 2013. 268 с.

Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2000. 640 с.

Педагогика / Под ред. П.Н. Груздева. М.: Учпедгиз, 1940. 624 с.

Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. 607 с.

Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред.-колл. М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. 528 с.

Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. 576 с.

Полонский В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. М.: Народное образование, 2017. 840 с.

Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина, М.: Русский язык, 2003. 301 с.

Садовская И.Л. Методы обучения: мифы, заблуждения и реалии. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2008. 227 с.

Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 333 с.

About pedagogical terms “training” and “teaching”

L.V. Moskovkin,

Saint Petersburg State University

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

E.B. Rykova,

North-Western state medical University named after I.I. Mechnikov

E-mail: *chauette_63@mail.ru*

The article deals with the pedagogical terms “training” and “teaching”. Authors analyze their use in various contexts, including Ruscorpora examples and believe that training and teaching in the minds of teachers and many methodologists are types of pedagogical influence: teaching is the formation of knowledge, and training is the formation of skills. Attempts of scientists to establish subordination relations between them are recognized as illegal. The idea that training is a joint activity of a teacher and students is criticized.

Key words: *teaching, training, pedagogical influence, pedagogical terminology.*

DOI: 10.18572/2687-0339-2020-3-43-54

Эпоха в функционально-коммуникативной грамматике: памяти профессора Майи Владимировны Всеволодовой

Ф.И. Панков,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

E-mail: pankovf@mail.ru

5 февраля 2020 года на 92-м году жизни скончалась Майя Владимировна Всеволодова, профессор кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, заслуженный профессор МГУ, почетный профессор Шанхайского университета иностранных языков, крупный лингвист, выдающийся ученый, заложивший фундамент лингводидактической модели русского языка в целом и функционально-коммуникативной грамматики в частности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, функционально-коммуникативная грамматика.

Рано утром 5 февраля 2020 года пришла трагическая весть: на 92-м году жизни ушла из жизни Майя Владимировна Всеволодова (1928–2020), профессор кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, заслуженный профессор МГУ, почетный профессор Шанхайского университета иностранных языков, крупнейший лингвист, выдающийся ученый, заложивший фундамент лингводидактической модели русского языка в целом и функционально-коммуникативной грамматики в частности как ее ядра и основы. М.В. Всеволодова стояла у истоков одного из важнейших прикладных направлений в русистике – «Русский язык как иностранный».

С именем этого всемирно известного ученого связана целая эпоха в отечественной и зарубежной лингвистике, теории и практике преподавания русского языка как иностранного, ее можно назвать «человек-эпоха».

М.В. Всеволодова прожила долгую, интересную, насыщенную жизнь. Иногда за чашкой чая или бокалом вина она могла разоткровенничаться и с удовольствием рассказать о своем непростом прошлом. Майя родилась 26 июня 1928 года в Москве и была единственным ребенком в семье. Ее отец Владимир Николаевич работал инженером на одном из предприятий столицы (позже в предвоенные годы он трудился на Уральском вагонном заводе). Мать Клавдия Ивановна была партийным работником в комитете по делам «культурпросветучреждений» (культурно-просветительских учреждений). Оба родителя были в то время

довольно известными в Москве людьми.

Клавдия Ивановна принимала участие еще в Гражданской войне и служила в отряде у известного командира Красной армии – Григория Ивановича Котовского. Будучи разведчицей, она участвовала в разного рода вылазках и рискованных операциях. Однажды целую ночь ей пришлось сидеть в лесу в холодной воде. После этого у нее начался туберкулез. После рождения дочери она всё время опасалась ее случайно заразить тяжелой болезнью, поэтому никогда своего ребенка не целовала. Сама Майя Владимировна говорила, что мать впервые ее приласкала и поцеловала, когда девочке было уже пятнадцать лет.

В 1935 году отца перевели из Москвы в Нижний Тагил на Уралвагонзавод. Он считался высококвалифицированным специалистом и даже стажировался в Германии, что в те годы было редким явлением. На Урале семья жила в поселке Пихтовка в четырнадцати километрах от Нижнего Тагила. Интересно, что в поселке не было ни одного деревянного дома. После войны Пихтовка вошла в состав города.

В 1936 году наступил трудный период в жизни семьи. Начинались массовые репрессии. Вокруг стали сначала сажать в тюрьму, а потом расстреливать знакомых семьи. И вот дошла очередь до отца, который был объявлен врагом народа. Его обвинили в мнимых преступлениях и арестовали. Однако вскоре, после разоблачения и расстрела главы НКВД Н.И. Ежова Л.П. Берией, отца освободили, сняв с него позорное и унижительное клеймо. С тех пор Майя перестала считаться

дочерью врага народа, или, как говорили в то время, ЧСИР («член семьи изменника Родины»).

Когда будущий филолог Майя ходила в детский сад (ей было в то время три с половиной года), она услышала, как воспитательница однажды сказала: «Дети, кто *почайтил*, может выходить из-за стола». И маленькая Майя подумала: «Это неправильно, нужно сказать: кто попил чаю». В детском саду она рано научилась читать, и нередко воспитательница давала ей книжку, чтобы она читала вслух другим детям. Рано Майя научилась и писать. Однажды, уже будучи в Москве, она захотела написать письмо кому-то на Урал и спросить: «Есть ли у вас волки?» И не знала, как написать «есть ли» – слитно или раздельно. Через несколько дней сама догадалась, что раз есть слово «есть», значит, раздельно.

В первый класс она пошла на Урале. Потом в 1937 году отца перевели обратно в Москву, и в старших классах Майя училась уже в столице. В то время были широко распространены школы с раздельным обучением девочек и мальчиков – женские и мужские. Так что окончила она женскую школу с серебряной медалью в 1946 году. Единственная ее четверка была по алгебре.

В том же 1946 году как серебряная медалистка Майя без экзаменов поступила на славянское отделение филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в группу польского языка. Это был так называемый «золотой» курс – единственный за все годы существования филологического факультета, когда не проводились всту-

пительные экзамены¹, потому что не осталось ни одного места после зачисления золотых и серебряных школьных медалистов, а также, естественно, участников Великой Отечественной войны, вернувшихся с фронта. Однокурсниками юной Майи были известнейшие ученые – лингвисты, литературоведы, психологи, а также журналисты и преподаватели: Ю.А. Бельчиков, Т.В. Булыгина, декан филологического факультета МГУ в 1980–1991 гг. И.Ф. Волков, Т.Я. Елизаренкова, В.В. Иванов, А.А. Камынина, Е.С. Кубрякова, Н.М. Лариохи-на, В.Я. Лейчик, А.М. Селькина, Ю.Ф. Поляков, Ю.Б. Рюриков, В.Н. Топоров, Н.И. Формановская и многие другие достойнейшие люди.

В университете Майя активно занималась общественной работой, отлично училась, увлеклась полонистикой. Свою жизнь она собиралась посвятить преподаванию польского языка. Первым ее научным руководителем стал молодой славист Николай Андреевич Кондрашов (1919–1995) – в будущем первый декан подготовительного факультета для иностранных граждан, созданного в МГУ в

1959 году. Когда на пятом курсе однокурсники спросили Майю, планирует ли она поступать в аспирантуру, она не без иронии ответила: «Чтобы поступить туда, нужно быть таким же заслуженным человеком, как Лазарь Шиндель»². Об этом кто-то сообщил руководству, что называется, «настучал». В результате, казалось бы, за невинные слова Майю исключили из состава комсомольского бюро, не дали ей рекомендацию в аспирантуру, а на ее место взяли другую, якобы более достойную кандидатку.

Однако в итоге всё сложилось как нельзя лучше. Можно сказать, научно-педагогическая жизнь Майи Владимировны в сфере преподавания именно русского языка началась благодаря «роковой» случайности. На распределении³ в 1951 году для отличницы поначалу всё было не так просто. У нее спросили, не было ли у нее комсомольских взысканий. Она ответила, что было одно – за то, что разгласила секретное решение комсомольского бюро курса. Несмотря на это за правдивость и смелость ей предложили работу в Министерстве госбезопасности, но она отказалась и твердо сказала: «Я хочу быть преподавателем».

¹Строго говоря, вступительных экзаменов не было еще в 2009 году, когда прием студентов на первый курс всех факультетов Московского университета был осуществлен только на основе результатов Единого государственного экзамена.

²К слову сказать, Лазарь Шиндель был героем Великой Отечественной войны, весь в орденах, он хорошо учился, но, когда сдавал в аспирантуру вступительный экзамен по истории КПСС, то на листочке написал только имена меньшевиков, так как всех большевиков знал наизусть, а преподаватель посмотрел листочек и сказал, что, раз тот знает только меньшевиков, то «отлично» поставить ему не может. Поэтому Шиндель получил четыре и не поступил. Однако за него как за героя войны вступились студенты, комсомольская и партийная организации, другие преподаватели, и с большим трудом и мощной поддержкой он всё-таки был зачислен в аспирантуру.

³В советское время все выпускники вузов проходили процедуру так называемого «распределения», где руководство факультета или вуза официально сообщало им место будущей работы, иногда с учётом пожеланий выпускников, а иногда и без. Там они по закону должны были проработать не менее трех лет, отдав таким образом долг родине, которая обеспечивала им бесплатное обучение и стипендию в течение пяти лет.

давателем». Ей возразили, что сейчас нет вакансии преподавателя польского языка русским, правда, есть место преподавателя русского языка полякам. И Майя согласилась. С тех пор вся ее судьба, можно сказать, навечно была связана с преподаванием русского языка как иностранного.

Еще когда Майя была студенткой 2 курса, в 1948 году на кафедре русского языка, заведующим которой был академик В.В. Виноградов, открылась секция по преподаванию русского языка как иностранного. Позже, в 1951 году, на ее основе была создана первая в Советском Союзе общеуниверситетская кафедра русского языка для иностранных учащихся⁴. Именно на ней и стала работать Майя Владимировна в качестве преподавателя. А заведующей кафедрой была Галина Ивановна Рожкова. В 1953 году в связи с большим наплывом учащихся и переездом части факультетов на Ленинские горы была создана еще одна кафедра РКИ – для иностранных учащихся естественных факультетов, которую возглавила Екатерина Ивановна Мотина. На этой кафедре Майя Владимировна проработала почти всю жизнь – до 2009 года: сначала в качестве простого преподавателя, с 1966 г. – доцентом, а с 1986 г. – профессором. Преподавание РКИ стало ее любовью навсегда. Позже она вспоминала про пятидесятые годы: «Еду в метро и думаю: почему я такая счастливая? А, поняла: на работу еду».

Сразу же, буквально с первых уроков, проявился не только педагогический, но и исследовательский талант молодого преподавателя.

М.В. Всеволодова не только обучала русскому языку иностранных студентов, но и делилась с коллегами и учениками своим бесценным опытом и наблюдениями в научных и методических публикациях, статьях, учебных пособиях, учебниках и диссертациях. В них как на русском материале, так и на основе сопоставительного анализа разных языков была предпринята попытка взглянуть на родной язык нетрадиционно, несколько по-новому, то есть глазами не только носителя языка, но и инофона (кстати, именно Майя Владимировна – автор этого ставшего таким популярным термина), который сталкивается с трудностями овладения русской языковой системой. Другими словами, в ее научных трудах был представлен взгляд на систему русского языка как «изнутри», так и «снаружи». Ее работы послужили толчком для возникновения и развития нового, прикладного направления в русистике.

Будучи как ученым-теоретиком, так и преподавателем-практиком, Майя Владимировна обобщала собственный и коллективный опыт преподавания русского языка как иностранного в многочисленных учебниках и пособиях. Многие из них не утратили актуальности и по сей день. Всегда в центре внимания М.В. Всеволодовой, даже в самые трудные годы, был собственно языковой материал, а не политическая конъюнктура. В шестидесятые годы прошлого века она создала одно из первых и одновременно лучших пособий по русской звучащей речи – «Фонетические упражнения по русскому языку для поляков» 1960 г.,

⁴Аналогичные кафедры были открыты также в Ленинградском и Киевском государственных университетах.

а также «Учебник русского языка для поляков» 1963 г. в соавторстве с Л.П. Юдиной.

Во время одной из поездок в Польшу Майя Владимировна познакомилась с профессором кафедры русского языка Тимофеем Петровичем Ломтевым. Он предложил талантливой преподавательнице писать под его руководством кандидатскую диссертацию, связанную с научным описанием средств выражения темпоральных отношений в польском языке, и в 1966 г. Майя Владимировна защитила кандидатскую диссертацию «Временные конструкции современного польского языка (прямое время)». Докторская же диссертация 1983 г. была посвящена одной из важнейших грамматико-лексических категорий уже русского языка – «Категория именной темпоральности и закономерности ее речевой реализации».

Периоды эмоционального и творческого подъёма в жизни Майи Владимировны иногда сменялись грустью и разочарованием. И в такие минуты она садилась на лошадь. Именно конный спорт помогал ей справиться с унынием, которое, впрочем, продолжалось недолго. В 1967 г., будучи уже доцентом, в возрасте тридцати девяти лет М.В. Всеволодова родила дочку. Когда в роддоме ей дали ребенка на руки, Майя Владимировна сказала: «Даша, будь доброй». И действительно, дочь выросла удивительно добрым и чутким человеком, всю жизнь заботящимся о своей матери, а автор этих строк дружит как с самой Дарьей Осиповной, так и с ее супругом Александром. У прекрасной пары родились два мальчика – внуки Майи

Владимировны Михаил и Дмитрий.

Однако наука, работа для М.В. Всеволодовой всегда были на первом месте. Вместе со своими коллегами она обратила внимание на то, что научить иностранного учащегося общению на русском языке, опираясь на данные только традиционной формально-описательной грамматики, довольно сложно или даже невозможно. Для эффективного обучения инофона практическому русскому языку требуется совершенно иная, новаторская по своей сути грамматика, которая бы описывала и содержательное пространство языка с его объективными и субъективными смыслами, и совокупность разноуровневых формальных средств их выражения, и их типологию, систему, и те языковые механизмы, которые обуславливают адекватное нашим коммуникативным потребностям функционирование языковых средств в речи.

Таким образом, возникла необходимость в новой, прикладной, а не сугубо теоретической грамматике, ориентированной на практическое овладение языком. И такая грамматика была создана при активном участии М.В. Всеволодовой. Не случайно с ее именем связано принципиально новое направление в описании русского языка – функционально-коммуникативная грамматика (ФКГ). Именно ею и Г.И. Рожковой в пятидесятые годы прошлого века впервые были использованы сами термины – «функциональный» и «коммуникативный» применительно к описанию грамматического строя русского языка – задолго до первых работ А.В. Бондарко и Г.А. Золотовой. Эти термины

Г.И. Рожкова и М.В. Всеволодова использовали не как синонимы: функциональная грамматика была названа потому, что связана с понятием «функционалирование», она изучает то, как функционируют в речи различные единицы языка. Коммуникативной она является потому, что ориентирована на решение коммуникативных потребностей субъектов речи, в том числе учащихся.

ФКГ – это новый серьезный этап в развитии русистики, а не просто одно из направлений описания языковых явлений и единиц. ФКГ – феномен открытого типа, включающий в себя достижения самых разных направлений и научных школ. В частности, он объединяет сферы, разрабатываемые представителями академического направления функционального описания языка – прежде всего А.В. Бондарко и Г.А. Золотовой, в некоторую единую систему и базируется на опыте преподавания русского языка как иностранного [Всеволодова, Панков 1999].

Идею о необходимости создания ФКГ для преподавателя, позволяющей увидеть весь громадный объем языкового материала, данного в определенной системе, была высказана М.В. Всеволодовой, в частности, в статье 1988 года «Основания практической функционально-коммуникативной грамматики русского языка». Такая ФКГ основана на преподавательской работе в учебной аудитории с иностранцами, истинность ее теоретических выводов проверяется на практике. Она содержит объяснение языковых закономерностей, выявляющихся в речи и тесно связана с методикой преподавания русского языка как второго.

ФКГ является ядром, центром целостной модели языка, ориентированной на его преподавание. Еще недавно мы говорили о том, что формируется лингводидактическая модель описания русского языка. Сейчас с полным основанием можно утверждать, что она уже создана [Амиантова и др. 2001]. И основная заслуга этого принадлежит М.В. Всеволодовой. У лингводидактической модели русского языка сложился и свой собственный понятийно-терминологический аппарат. Так, наряду с *классификацией* языковых явлений активно используется принцип их *систематизации* с дихотомической системой противопоставлений. Помимо значения лексической единицы, зафиксированного в толковых словарях, широко употребляется понятие *лексико-семантического варианта* (ЛСВ) слова как речевой реализации значения единицы в конкретном высказывании [Смирницкий 1955]. Кроме *частей речи* как наиболее общих грамматических (или лексико-грамматических) суперклассов используется понятие *категориальных классов слов* (ККС) как более частных морфологических разрядов по отношению к частям речи [Всеволодова 2017; Панков 2009].

Педагогические, прикладные потребности обусловили необходимость глубокого теоретического переосмысления как фактов языка, так и методов их описания. Благодаря М.В. Всеволодовой не только был выработан принципиально новый взгляд на русский язык, но и была создана иная система ценностей в представлении языковых фактов. Анализу теоретических основ одного из разделов ФКГ – синтаксиса, посвящен

опубликованный впервые в 2000 году учебник М.В. Всеволодовой «Теория функционально-коммуникативного синтаксиса». В 2017 году учебник был переиздан с подзаголовком «Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка». Однако ФКГ не ограничивается исключительно прикладными задачами. Являясь грамматикой открытого типа, она использует также достижения других научных школ и направлений. В учебнике фактически создана новаторская концепция описания синтаксического уровня языка с серьезными теоретическими обобщениями.

Практика преподавания РКИ потребовала обращения и к тем языковым фактам, которые при сугубо теоретическом подходе к языку оцениваются лингвистами как малозначительные, периферийные. Не случайно ФКГ – это «грамматика речи». В ее компетенцию входит гораздо более широкий спектр проблем и вопросов, нежели в традиционную формально-описательную «грамматику языка» [Клобуков 1996]. Например, в сферу интересов функционально-коммуникативного синтаксиса вошли, по М.В. Всеволодовой, с одной стороны, лексика как «материальная» часть языка, а с другой – определенные сферы собственно грамматики как части «идеальной»: семантическое пространство языка с его структурами: функционально-семантическими полями, функционально-семантическими категориями, системами значений, типовыми ситуациями, денотативными ролями; формальные единицы и объекты синтаксиса, такие, как синтаксемы, словосочетания, предложения-высказывания, синтаксические

фразеологизмы, тексты; языковые механизмы, в частности коррекционные, включая смысловые и формальные, а также коммуникативные, в том числе актуализационные и интерпретационные [Всеволодова 2017].

Научные интересы Майи Владимировны поражали своей глубиной и широтой, однако главное направление деятельности ее научной школы – теория функционально-коммуникативного синтаксиса и практика преподавания грамматики русского языка. Исследования М.В. Всеволодовой посвящены различным аспектам парадигматики предложения-высказывания, анализу лексико-синтаксических категорий времени, пространства, причины, вопросам аспектологии, синтаксической фразеологии, функционирования глаголов движения, полных и кратких прилагательных. Среди ее лучших работ – монографии «Способы выражений временных отношений в современном русском языке» 1975 г., «Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке» 1982 г. (в соавторстве с Е.Ю. Владимирским, 2-е изд. – 2008 г., 3-е изд. – 2009 г., 4-е – 2019 г.), «Причинно-следственные отношения в современном русском языке» 1988 г. (в соавторстве с Т.А. Яценко, 2-е изд. – 2008 г., 3-е изд. – 2013 г.).

Все годы работы в университете М.В. Всеволодова была окружена и, можно сказать, богата учениками. Главным ее принципом во взаимоотношениях с ними было уважение к их личности. Майя Владимировна всегда гостеприимно и с удовольствием принимала их дома в тесной хрущевской двушке на первом этаже неда-

леко от станции метро «Калужская», а для приехавших издалека всегда находилось место для ночлега. Она проявляла внимание ко всем высказываемым ими идеям, мыслям, никогда не унижала никого научным высокомерием. За это, а еще за доброе, заботливое отношение к окружающим, за радушие и отзывчивость ее искренне любили. Одна из ее учениц – Валерия Чекалина – назвала в честь любимого научного руководителя дочку Маечкой. Была создана настоящая научная школа – всеволодовское «большое гнездо». Среди ее учеников три человека стали докторами наук и профессорами – В.В. Красных, Д.Б. Гудков и Ф.И. Панков. Сорок четыре ученика защитили кандидатские диссертации, а ведь еще были многочисленные магистранты и дипломники. Ученики Майи Владимировны преподают русский язык и занимаются научной деятельностью в самых разных уголках мира, работают на кафедрах русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, гуманитарных и естественных факультетов, а также на кафедре дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного.

А еще М.В. Всеволодова всегда поддерживала талант независимо от того, был он у ее ученика или у другого преподавателя. Помню, как в 1995 г. она горячо приветствовала защиту докторской диссертации Л.П. Клобуковой, а на банкете произнесла тост «за настоящего ученого и настоящего заведующего кафедрой». В то же время М.В. Всеволодова как человек принципиальный и с твердыми нравственными убеждениями не терпела научного снобизма и беспоч-

венного околонучного самолюбования. Известно, что несколько раз она писала отрицательные отзывы на кандидатские и докторские диссертации, из-за чего у нее испортились отношения с некоторыми «сильными мира сего».

Часть из своих работ М.В. Всеволодова написала совместно со своими учениками и коллегами. Например, под ее редакцией в 1989 г. была опубликована коллективная монография «Вопросы коммуникативно-функционального описания синтаксического строя русского языка» в соавторстве с О.Ю. Дементьевой, В.Т. Марковым, М.Н. Михайловым, Т.Е. Чаплыгиной, С.А. Шуваловой и др. Совместно с О.Ю. Дементьевой была написана монография «Проблемы синтаксической парадигматики: коммуникативная парадигма предложений» 1997 г. В соавторстве с Ф.И. Панковым ею был подготовлен информационно-аналитический обзор «Функционально-коммуникативное описание русского языка в целях преподавания его иностранцам» 1999 г., а позже издана рабочая тетрадь «Практикум по курсу “Теория функционально-коммуникативной грамматики”» 2005 г.

Одним из аспектов научной школы М.В. Всеволодовой являются сопоставительные исследования. Они проводились с участием ее иностранных учеников и коллег из Белоруссии, Болгарии, Ирана, Китая, Кореи, Польши, Сербии, Украины, Японии и многих других стран мира. Ею были написаны и опубликованы такие монографии, как «Система русских приставочных глаголов движения (в зеркале персидского языка)»

1998 г. (в соавторстве с Али Мадаени Аввалом, 2-е изд. – 2010 г.), «Классы моделей русского простого предложения и их типовых значений. Модели русских предложений со статальными предикатами и их речевые реализации (в зеркале китайского языка)» 1999 г. (в соавторстве с Го Шуфень), «Принципы лингвистического описания синтаксических фразеологизмов: на материале синтаксических фразеологизмов со значением оценки» 2002 г. (в соавторстве с Лим Су Ён), «Система значений и употреблений форм настоящего времени русского глагола (в зеркале корейского языка)» 2002 г. (в соавторстве с Ким Тэ Чжином, 2-е изд. – 2008 г., 3-е изд. – 2015 г.).

Последние годы М.В. Всеволодова работала над созданием функционально-коммуникативной грамматики русского предлога, ставшей началом подлинно научного изучения этого служебного категориального класса слов. Под ее руководством был создан структурированный реестр русских предложных единиц, которых оказалось более семи тысяч, начал издаваться многотомный словарь русских предлогов. В частности, вышли в свет два тома монографии «Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления»: в 2013 г. – книга первая «Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц. Реальное употребление» (в соавторстве с О.В. Кукушкиной и А.А. Поликарповым); в 2018 г. – книга вторая «Реестр русских предложных единиц: А – В» (в соавторстве с Е.Н. Виноградовой и Т.Е. Чаплы-

гиной). Всего М.В. Всеволодовой было опубликовано около трехсот работ.

Интерес к научным трудам профессора М.В. Всеволодовой чрезвычайно высок. Некоторые из них стали раритетами. Крупные издательства переиздают ее старые, но до сих пор актуальные по тематике и проблематике работы. За последние годы было переиздано с авторскими исправлениями и дополнениями десять ее книг. А еще только готовятся к публикации монографии о категории времени (на материале именной темпоральности), а также о функционировании полных и кратких прилагательных в соавторстве с учениками.

Гениальность как ученого у Майи Владимировны гармонично сочеталась с талантом преподавателя. Многие помнят ее прекрасно организованные, проводимые с душевным подъёмом и в творческой атмосфере лекции и занятия по практическому русскому языку с иностранными учащимися. В течение нескольких десятилетий на отделении РКИ М.В. Всеволодова читала лекционные курсы «Функциональный синтаксис», «Теория функционально-коммуникативной грамматики», «Объективная и нормативная грамматика русского языка: принципы, проблемы и перспективы», «Трудности грамматического строя русского языка», «Словосочетание как объект функционально-коммуникативного синтаксиса», «Категории русского управления и предлога в функционально-коммуникативной лингводидактической модели русского языка», вела спецсеминар «Проблемы функционально-коммуникативной грамма-

тики», пользовавшиеся неизменным интересом со стороны студентов бакалавриата, магистратуры, а также аспирантов и коллег-преподавателей.

Много лет назад М.В. Всеволодова высказала мысль о необходимости создания на филологическом факультете новой, теоретической кафедры, которая бы курировала и опекала студенческое отделение РКИ. На новой кафедре могли бы обсуждаться и защищаться дипломные работы, магистерские, кандидатские и докторские диссертации. В создании такой кафедры Майя Владимировна приняла самое активное участие в качестве идейного вдохновителя. Организационной формой воплощения научно-педагогических идей М.В. Всеволодовой и ее ближайших коллег стала открывшаяся в 2009 г. кафедра дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного (заведующая – профессор Е.Л. Бархударова). Основной задачей новой кафедры является обучение специалистов, бакалавров, магистрантов и аспирантов в области преподавания русского языка в иноязычной аудитории. Последние десять лет М.В. Всеволодова проработала профессором именно той кафедры, идея создания которой принадлежала ей. До последних дней она вела активную научную и педагогическую деятельность. Всего Майя Владимировна проработала в Московском университете более 68 лет! Вклад профессора М.В. Всеволодовой и созданной ею научной школы в лингвистику в целом, в русистику, в теорию и практику преподавания русского языка как иностранного поистине огромен.

А ещё профессор М.В. Всеволодова принимала активнейшее участие в работе трех диссертационных советов филологического факультета МГУ и являлась членом редколлегии журнала «Вестник Московского университета. Серия 9: Филология». За ее многогранную деятельность в качестве преподавателя и ученого М.В. Всеволодова была награждена медалями «За доблестный труд» 1970 г., «Ветеран труда» 1984 г., а в 2002 г. – медалью А.С. Пушкина МАПРЯЛ «За большие заслуги в распространении русского языка». В 2001 г. М.В. Всеволодовой было присвоено звание заслуженного профессора Московского университета, а в 2006 г. – почетного профессора Шанхайского университета иностранных языков.

У Майи Владимировны было прекрасное чувство юмора, она любила шутки, в том числе лингвистические, не самые приличные. В качестве иллюстрации модусных смыслов она однажды привела такой анекдот: *«Одному мужчине для лечения геморроя врач-проктолог прописал свечи с маслом какао. Через месяц мужчина пришёл к врачу. Тот удивился: никакого эффекта. Опять прописал те же самые свечи, только в двойной дозе, потому что они отличались, как он считал, особой эффективностью. Через месяц опять никакого результата. Врач воскликнул: «Да вы что, едите эти свечи, что ли? Мужчина искренне возмущился: «Нет, в ж...пу засовываю!»* После этого она искренне и заразительно смеялась.

В своей семье М.В. Всеволодова была прекрасной матерью и бабушкой, а для всех, кому посчастли-

вилось знать ее, – замечательным, добрым, отзывчивым человеком.

Спасибо, дорогая Майя Владимировна, что Вы были рядом с нами много лет, щедро делились своими научными идеями и душевной теплотой.

Светлая память о Майе Владимировне навсегда останется в наших сердцах. Низкий ей поклон от всех нас!

Литература

Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2001, № 6. С. 215–233.

Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка. М.: УРСС, 2017. 656 с.

Всеволодова М.В., Панков Ф.И. Функционально-коммуникативное описание русского языка в целях преподавания его иностранцам (информационно-аналитический обзор). М.: Гос. ин-т рус. яз. имени А.С. Пушкина, 1999. 128 с.

Клобуков Е.В. Система содержательных координат русской функциональной морфологии // Научные доклады филологического факультета МГУ. Вып. 1. М.: изд-во Моск. ун-та, 1996. С. 57–65.

Панков Ф.И. Фундаментальная лингводидактическая прикладная научная школа функционально-коммуникативной грамматики заслуженного профессора Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова Майи Владимировны Всеволодовой // Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2018. Вып. 60. С. 9–18.

Панков Ф.И. Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия. Дис. ... д.ф.н. М.: МГУ, 2009.

Смирницкий А.И. Лексическое и грамматическое в слове // Вопросы грамматического строя. М.: изд-во АН СССР, 1955.

The epoch in functional and communicative grammar: in memory of Professor Maya Vladimirovna Vsevolodova (her life and work)

Fedor I. Pankov,

Lomonosov Moscow State University

E-mail: pankovf@mail.ru

On 5 February 2020 died Maya V. Vsevolodova (1928–2020), professor of the department of didactic linguistics and theory of teaching Russian as a foreign language, honored professor at Lomonosov Moscow State University, honorary professor at Shanghai foreign languages University, major linguist, a distinguished scientist who laid the foundations for a linguodidactic model of Russian language in general, and functional-communicative grammar in particular.

Key words: *Russian as a foreign language, functional-communicative grammar.*

НИКОЛАЙ БОРИСОВИЧ САМСОНОВ 15.05.1969 – 27.02.2020

27 февраля 2020 г. после тяжелой болезни скончался Николай Борисович Самсонов, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой современного русского языка имени профессора П.А. Леканта Московского государственного областного университета, член редакционной коллегии «Профессорского журнала. Серия: Русский язык и литература.»

Н.Б. Самсонов родился 15 мая 1969 года в г. Пензе. После окончания Пензенского государственного педагогического института им. В.Г. Белинского и непродолжительной работы в нем Н.Б. Самсонов поступил в очную аспирантуру МОПИ им. Н.К. Крупской. Его научным руководителем, а впоследствии единомышленником и большим другом стал известный ученый, доктор филологических наук, профессор Павел Александрович Лекант, благодарную память о котором Николай Борисович Самсонов сохранял до последних своих дней.

В 1996 году Н.Б. Самсонов успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему: «Творительный темы в структуре и семантике простого предложения» (по специальности 10.02.01 «Русский язык»).

С 1997 года Н.Б. Самсонов начал работу на кафедре современного русского языка МГОУ в должности старшего преподавателя, затем – доцента, а в последние три года – заведующего кафедрой современного русского языка имени профессора П.А. Леканта.

Н.Б. Самсонов был одним из достойнейших представителей созданной П.А. Лекантом грамматической школы. Он активно разрабатывал, в частности, проблемы реализации предикативных категорий в разных типах предложений, вопросы синтаксического статуса различных видов словоформ, изучал парадигмы личных значений в структурно-семантической организации предложения. В ближайших его планах была защита докторской диссертации о коммуникативно-прагматическом статусе третьего лица в грамматике.

Н.Б. Самсонов – автор учебных пособий и справочных материалов по русскому языку, подготовленных для среднего профессионального и школьного образования. Его учебное пособие «Русский язык и культура речи» с 2010 года издается под грифом Министерства образования и науки Российской Федерации и выдержало уже несколько переизданий. Он известен и как соавтор ряда учебников, учебных пособий, справочников под редакцией П.А. Леканта, является автором многих научных статей, которые отличаются новаторским содержанием, оригинальностью, глубоким проникновением в сущность языковых процессов.

Н.Б. Самсонов обладал блестящими организаторскими способностями. Много было сделано им на посту директора Ресурсного центра русского языка Московского государственного областного университета. Его многогранная работа была направлена на со-

вершенствование лингвистической подготовки учителей средней школы, развитие в образовательном пространстве интерактивной среды «ученик – учитель – ученый» через оригинальные проекты, веб-программы, теоретические и методологические семинары и конференции, мастер-классы, разнообразные творческие конкурсы. Он был автором проекта «Народный учебник» и программы «Диктант+», отмеченной грантом фонда «Русский мир». Научно-организационная деятельность Н.Б. Самсонова дважды была поощрена грантами губернатора Московской области. За плодотворную деятельность по обучению и воспитанию молодежи ученый был удостоен также высокой награды

Правительства Московской области – Знака преподобного Сергия Радонежского.

Своей эрудированностью, интеллигентностью, талантом педагога-исследователя и организатора, тактичностью и доброжелательностью Н.Б. Самсонов заслужил глубокое уважение и признательность коллег и студентов МГОУ, а также учителей и учащихся школ Москвы и Московской области.

Светлая память о Николае Борисовиче Самсонове, талантливом ученом и прекрасном человеке, навсегда останется в сердцах его коллег и учеников – всех, кто имел счастье общаться с ним.

Кафедра современного русского языка
имени профессора П.А. Леканта
Московского государственного областного университета

Редакционная коллегия «Профессорского журнала.
Серия: Русский язык и литература»