РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Т.А. Гридина
Екатеринбург

Психолингвистические аспекты исследования детской «неологии»

Детская речь традиционно рассматривается как сфера лингвокреативной деятельности, связанной с усвоением языковых форм и значений. Одной из ярких особенностей детской речи является ее «неологический» дискурс. Так называемые инновации детской речи (мотивационные модификаты готовых слов, семантические, словотворческие) опрокидывают стереотипы автоматизированного использования языка, поражая наше во многом «зашоренное» языковое сознание свежей логикой». Ср.: *Мама, поиграем в паровозик*! – *Нет, сынок, у меня ноги подкашиваются от усталости. – Ты что, мало каши съела?* (4 г.) // *В духовной семинарии они там учатся на духовых инструментах?* (9 л. 11м) // Наездники – *это те, которые на всех наезжают* (4 г.) // *А кутузка это что*? (После объяснения). *А при чем здесь Кутузов* (11л.7 м.) // *Йоги – это мужья Бабы-Яги?* (8 л.) и т.п.

Термин «неологизмы» применительно к инновациям детской речи, статус которых бесспорно окказионален, употребляется нами в известной степени условно. Вместе с тем этот термин указывает на стабильность основных черт «детского языка», типологическую однородность детских инноваций с точки зрения их лингвокреативной направленности – продуцирования новых языковых форм и значений на базе уже освоенного. Под «неологическим дискурсом» детской речи, таким образом, имеются в виду типичные проявления лингвокреативного мышления ребенка в области осмысления готовых языковых единиц и порождения новых слов.

Традиционное рассмотрение инноваций детской речи, разрабатываемое в системоцентрической парадигме, сводилось к установлению соответствия (а точнее, несоответствия)

«неологизмов» ребенка языковой норме. В рамках названного подхода к изучению фактов детской речи было установлено, что в усвоении языка ребенок опирается на самые глубинные, самые общие закономерности языкового механизма, интуитивно используя в своей речевой практике только «правила», соответствующие «закону» языковой симметрии (К.И. Чуковский, Д. Слобин, С.Н. Цейтлин и др.). Свойственное детям чутье системы «опровергает» алогичность (немотивированность) языковых форм и значений, закрепленных традицией и нормой и составляющих идиоматику любого языка. Безусловным открытием системоцентрического направления в изучении детской речи явилось то, что язык усваивается ребенком как операциональный механизм, а не просто как совокупность его реализаций. Эта мысль оказалась продуктивной для перехода к изучению детской речи в системно-функциональном и когнитивно-дискурсивном аспектах, которые активно и плодотворно разрабатываются в онтолингвистике, психолингвистике и когнитивистике (С.Н. Цейтлин, Н.И. Лепская, Н.В. Уфимцева, К.Ф. Седов, Е.С. Кубрякова). С точки зрения функциональной, детская речь есть дискурс, в котором последовательно сменяют друг друга складывающиеся в процессе накопления речевого опыта и постижения языка частные, динамичные системы форм и значений, позволяющие ребенку удовлетворять свои коммуникативные и когнитивные потребности. Когнитивно-дискурсивная парадигма, как указывает Е.С. Кубрякова, задает новый ракурс рассмотрения неологизмов – «как материала, отражающего акты осмысления мира» в дискурсивной деятельности человека [Кубрякова 2004: 9]. Данная парадигма релевантна и для изучения детской неологии как феномена речевой креативности ребенка, использующего язык в качестве гибкого «алгоритма», дающего выход «свободной энергии» творчества говорящих.

В психолингвистическом ключе (с учетом показаний языкового сознания ребенка) подлежат рассмотрению следующие процессы неологического дискурса детской речи:

1) спонтанное детское словотворчество, проявляющее нереализованный языком потенциал как способ «восполнения»

номинативного дефицита и/или недостаточности единиц взрослого языка для указания на актуальные для детей свойства обозначаемых реалий;

2) мотивационная рефлексия, касающаяся осмысления / «прояснения» внутренней формы готовых слов, сопровождаемая процессами реноминации и ремотивации;

3) характер осмысления детьми семантической функции существующих в языке слов (в частности, процессы расширения и сужения значения как способ актуализации прототипических когниций);

4) функции непреднамеренных метафорических переносов и сравнений в образном представлении обозначаемого (разные проявления способности ребенка мыслить образной аналогией);

5) рассмотрение разных видов языковой игры как осознанной интенции ребенка к нарушению канона, что сопряжено с экспрессией нестандартной формы и содержания речи.

Исследуя характер детских словотворческих инноваций в лингвокогнитивном аспекте, можно выделить две их функциональных разновидности:

1) словотворчество, направленное на мир реальный, соотносительное с когнитивным развитием ребенка и выражающееся в создании инноваций, либо компенсирующих отсутствие узуального слова в лексиконе ребенка, либо «проявляющих» ракурс видения объекта, актуальный для детского сознания;

2) словотворчество, направленное на сам язык, когда объектом рефлексии становятся способы означивания, выведенные ребенком из той модели мира, которая представлена языком; отталкиваясь от этих «правил», ребенок моделирует некую систему условных номинаций, «выстроенную» по законам собственной языковой картины мира и имеющую лишь опосредованную связь с внеязыковой реальностью.

«Игра» языковых потенций (как способ компенсации дефицита речевого опыта) проявляется в детской речи в следующих процессах:

1) омонимическое словообразование (детская инновация, случайно совпадающая с готовым словом, потенциально

способна выражать тот окказиональный смысл, который придает ей ребенок): *голубчик* «маленький голубь», *пончик* «сыночек лошадки-пони» и др.; в подобных случаях чаще всего компенсируется дефицит речевого опыта ребенка или лакунарность языка в сфере номинаций соответствующей предметной области (в приведенных примерах это отсутствие специальных наименований для *птенца голубя* и *детеныша пони*); то, что в языке выражается обобщенным родовым наименованием, часто оказывается недостаточным для ребенка; ср. *дворняжка* «женщина-дворник», *штукатурка* «женщина штукатур» – заполнение лакун в системе номинаций женских профессий по соотношению с мужскими;

2) создание неологизмов, образующих параллельные узусу номинативные ряды (системы). Язык при этом используется как самонастраивающийся операциональный механизм, позволяющий ребенку соединить соответствующую когницию с речевой «материей». Это выражается в ряде специфических для детской речи принципов когнитивной «обработки» отрефлексированных языковых алгоритмов:

- использование принципа отталкивания от конкретного слова-образца или усвоенной модели словообразования для установления языковой симметрии, что выражается в достраивании детьми отсутствующих звеньев в узуальной системе номинаций или корректировке «несимметричных» способов выражения лексических и грамматических языковых оппозиций. Ср.: *нетеряха* «тот, кто ничего не теряет» – симметричный, ситуативно значимый антонимический коррелят узуального *растеряха*; *старуха* и *старух* (структурно подравнивающая замена оппозиции *старик* и *старуха*); *свинья* – *свинух* (устранение родовой недифференцированности в названиях особей животных); *красняк, желтяк, зеленяк* – ситуативные конкретизирующие «модификаты» слова *синяк*;
- заполнение номинативных лакун (при отсутствии в языке однословной номинации для выражения соответствующего содержания) путем свертывания (вербализации) словосочетаний (по принципу семантического включения): *листеть* «покрываться листвой» (о деревьях), ср.

зеленеть – без указания на конкретный объект-носитель процессуального признака; *овнучиться* «стать бабушкой», ср. сходные в структурном отношении глаголы типа *ощениться, окотиться.* В когнитивном плане, однако, детская инновация и узуальные лексемы-прототипы не соотносятся. Когнитивная пропозиция детской инновации *овнучиться* – «результат какого-то события (появление внуков), не зависящий от субъекта, к которому относится данная характеристика». Ср. *ощениться* – «родить щенков» (о собаке) – результат действия (рождение щенков), произведенного самим субъектом этого действия. Подобные факты спонтанного словотворчества обусловлены ментальными доминантами детского сознания и свидетельствуют об эвристической силе формальных аналогий (собственно языковой техники) в процессах детского словотворчества. Через одну и ту же словообразовательную структуру «пропускаются» разные когниции. Ср. потенциальные номинации, ориентированные на актуальные для детей когниции при использовании освоенных ономасиологических структур: *ансамблист* «участник ансамбля»; *асфальтильщик* «рабочий, занимающийся асфальтированием дорог»; *базарник* «человек, торгующий на базаре»; *бухарь* «о том, кто падает, бухается» и др. Результат «соединения» когнитивного и собственно языкового опыта ребенка демонстрирует потенциальную вариативность (идиоматичность) содержательного наполнения соответствующих языковых моделей: характеристика лица по действию (+ значение непроизвольности и повторяемости этого действия – *бухарь*). Такие детские инновации раскрывают механизм идиоматических приращений, возникающих в самом процессе порождения слова. Ономасиологическая модель не задает жесткой схемы толкования слова, а лишь профилирует его значение (например, носитель процессуального признака), варьируемое в зависимости от актуализации разных аспектов когнитивного базиса наименования;

- создание словообразовательных номинаций, синонимичных нормативному слову (как немотивированному, так и мотивированному; последнее может быть неизвестно ребенку или не удовлетворять его ментальным ориентирам);

ср.: *печаталка* «принтер»; *объедалка* «обжора»; *наподушник* «наволочка»; *кораблист* «моряк»; *наяйка* «наседка»; *тушители* «пожарники»; *чехолок* «колпачок от ручки»; *буйны* «волны»; *бульбулька* «река» и т.п.;

- «уточнение» или «прояснение» внутренней формы слов путем их частичной формальной модификации или соотнесения с понятным мотиватором. Инновации этого типа обнаруживают операциональную значимость механизмов ремотивации и реноминации как способа актуализации и объяснения значений слов. См. факты мотивационной рефлексии, сопровождающие создание детьми таких инноваций: *Где эта уколка* (иголка), *которой я руку уколол?* (5 л.) // *Петушок, петушок, золотой причешок!* (4г.) // *Мама, смотри, какая белонка* (болонка) *хорошенькая* (5 л.) // *Я знаю, почему этих собак называют баллонки, они толстые и круглые, как баллон* (6 л.) и т.п. Подобные инновации детской речи можно ранжировать по степени когнитивной «оправданности» избираемого средства означивания и способа объяснения названия. В частности из приведенных примеров видно, что основания для мотивации «разворачиваются» как в опоре на какие-то «реальные» предметные эталоны (ср. *белонка* вместо *болонка* – собачка, имеющая преимущественно белый цвет шерсти), так и в опоре на собственно языковые (звуковые, структурные, словообразовательные аналогии): ср. *петушок – золотой причешок* (вместо *гребешок*) под влиянием типовой синтагматики *причесываться гребешком* (очевидно, при невосприятии метафорической мотивации слова *гребень, гребешок*).

Когнитивные и языковые факторы, способствующие модификации (переиначиванию, частичному видоизменению) ребенком узуальных слов, вступают в сложное взаимодействие, выявляя семантизирующую функцию мотивационной формы и роль внеязыкового знания (в частности ситуативного) в обосновании речевых ходов, предпринимаемых ребенком. Наибольшей парадоксальностью обладают случаи семантизации слов на основе случайного фонетического сходства с понятной созвучной лексемой Ср.: *Индусы индюков разводят?// Шиповник – тот, кто шипит* и т.п. Однако и в таких случаях

ребенок находится «под воздействием» целого ряда языковых моделей, в которых закреплены актуальные, уже освоенные им когниции (знания о мире). Например, объясняя для себя значение слова *шиповник*, ребенок действует в соответствии с логикой словообразовательной пропозиции «характеристика лица по склонности к какому-либо действию», в случае с *индусы* – в соответствии с пропозицией «характеристика лица по роду его деятельности, профессии». Структурные аналогии с уже освоенными лексемами могут поддерживать парадоксальную мотивацию как операциональный механизм семантизации слова.

В процессе речевого развития ребенок с неизбежностью проходит разные стадии постижения логики языка, которая может представляться ему «нелогичной». В этом смысле можно говорить о детских инновациях как проекции когнитивного опыта ребенка на язык. В данном процессе активно проявляется и стремление детей к построению собственной языковой реальности, склонность к манипулированию осваиваемой языковой формой и найденным (выведенным) алгоритмом ее порождения. В целом инновации детской речи создают особое лингвоментальное пространство – поле реализации языковых возможностей в проекции на картину мира, сформированную на основе когнитивного и собственно речевого опыта ребенка.

Словотворчество, направленное на сам язык, – это предпосылка осознанной языковой игры, когда манипулирование языковой формой и значением приобретает явно условный, непрагматический характер. Рефлексия над языковой формой приводит ребенка в данном случае к креативному речевому ходу, обнаруживающему ее «новое», неожиданное видение. Ср.: *Бегония есть, а шагонии нету?* (5 л.) // *Если есть мамонты, должны быть и папонты* (6 л.) // *Это папоротник? А где же маморотник?* (6 л.) // *Есть дятел* (смеясь) … *и тётел* (7 л.) // *Полынь* (шутл.) – *это потому, что она из земли полы пробивает?* (5л. 6м.) // *А почему пломбир – это не врач, который ставит пломбу* (6 л. 7 м.) // *Наш папа – автомат, отгадай почему? – Почему? – Потому что он папулька, пулька … автомат* (6 л.).

Как видно из примеров, логика наименования «переворачивается» путем переключения мотивационного кода.

Так, квазиантомические параллели к узуальным словам – *шагония, маморотник, папонты, тётел* – называют, по сути, не существующие в действительности объекты, и именно это составляет основу преднамеренной языковой игры, когда можно «созерцать» одновременно и истинное положение вещей, и отклонение от него (прототип, «просвечивающий» сквозь игровую трансформу, придает «новообразованию» ассоциативную двуплановость). Например, условная (игровая) оппозиция *дятел – тётел* моделируется по принципу реального семантического противопоставления слов *дядя – тётя* в рамках тематической группы «названия родственников» или «обозначение лиц мужского и женского пола» (актуальное для детской речи). Чем дальше от языкового прототипа (реальной семантики слова, его звуковой формы, структурной или словообразовательной модели) отстоит игровая трансформа, чем больше ассоциативная дуга, соединяющая эти два элемента игрового поля, тем ярче (сильнее) достигаемый использованным приемом языковой игры эффект. Можно отметить и такую особенность мотивационного механизма языковой игры, как ассоциативная выводимость самих шагов, ведущих к осознанию лингвистического парадокса. Так, парадоксальное толкование слова *пломбир* («врач, который ставит пломбы») основано на актуализации мотивационной модели, представленной в словах, называющих лицо мужского пола по роду деятельности (ср. *командир, бомбардир* и т.п.). Точность словообразовательной аналогии является весьма приблизительной, однако логика мотивационной игры вполне понятна. Для сравнения приведем пример иной игровой интерпретации того же слова детской речи: (Бабушка внуку). *Пломбир вредно тебе, от него зубы портятся.* Мальчик*: И неправда, пломбир едят, чтобы пломбы из зубов не вылетали* (10 л.). Из контекста понятно, что ребенок знает реальное значение слова «пломбир», а парадоксальная мотивация меняет предметную отнесенность слова в опоре на ассоциативные (структурные) аналогии с названиями лекарственных препаратов (ср. *эликсир*). Во всех таких случаях игровой эффект основан на переключении мотивационного стереотипа, связанного с восприятием значения слова и его внутренней формы, в чем проявляется возможность реализации

потенциальной многозначности и вариативности языковых структур.

Знание значения слова требует от ребенка большей креативности в нахождении нового (потенциального) ракурса его интерпретации, незнание же значения раскрепощает ассоциативный поиск.

Обнаружение потенциального мотивационного «кода», на основе которого моделируется игровой (нереализованный) «смысл» уже существующего слова зеркально отражает естественное для ребенка «чутье» мотивационной формы слова.

Не только мотивационные парадоксы, отмечаемые детским языковым сознанием, становятся базой для преднамеренной языковой игры, но и то лингвоментальное пространство, которое формируется каждым ребенком в собственном номинативном регистре. Рассмотрим лишь некоторые примеры проявления интенции детей к осознанной игре с языковыми значениями и формами:

1) игра с уменьшительно-ласкательными формами слов. Например: *Мамуся ты моя,* (вздыхает) *ягуся* (4 г.8 м.) – обращение мальчика к матери, которая только что его поругала. Использование уменьшительно-ласкательной формы имени, обладающего отрицательной коннотацией (ср. Баба-Яга), выступает в речи ребенка как способ переключения оценочного вектора с отрицательного на положительный (смягченная оценка, выраженная уменьшительной формой *ягуся,* – сигнал к примирению). Кроме того, рифмованное словообразование (весьма распространенный в детской речи прием обыгрывания сближаемых слов) – *мамуся-ягуся* – подчеркивает шутливый и «миролюбивый» характер обращения ребенка к матери;

2) обыгрывание значений фразеологизмов. Например, В.К. Харченко описывает ситуацию, когда ребенок, собирая сумку в школу, обнаруживает, что в ней нет места для пакета с яблоками, смеется: *Вот дела! Яблоку негде упасть!* (13 л. 7 м.) Актуализация ребенком внутренней формы фразеологизма имеет характер осознаваемой языковой игры. Ср.: *А почему говорят «спать валетом», а не «спать дамой, королем»?* (8 л.) – детский вопрос о внутренней форме фразеологизма, направленный на ее парадоксальное обыгрывание.

Преднамеренная игра с фразеологизмом предполагает, однако, такой уровень развития семантической компетенции ребенка, когда он уже способен к усвоению переносных значений слов и выражений;

3) образно характеризующие метафорические номинации детской речи. Ср.: *Наша елка красивее. Она в серебряной юбочке* (5 л.4 м.) // *Посмотри, какого я котеночка пушистого нашел* (5 л.) – о распустившейся почке вербы. Такого рода номинации детской речи отражают способность ребенка мыслить образной аналогией, не отождествляющей предмет буквально с тем «образом», в виде которого он (этот предмет) представляется сознанию (мягкая почка вербы для ребенка не реальный котенок, а нечто *пушистое*, *как котенок*; *серебряная юбочка елки* – это тот образ, в котором ребенку видится *мишура, ее украшающая*). Приведенные факты отличаются от явлений «сдвинутой референции», связанных с расширением денотативной отнесенности слова из-за несформированности семантического компонента языковой способности – незнания всех наименований определенной предметной области и различий в значениях тематически сходных слов. Ср.: *На мочалке мыльный шрам* (5 л..4 м.) – вместо *мыльная полоса*, *мыльный след.* Непреднамеренность подобных детских метафор не «умаляет» их яркости и характерологичности. В метафорических номинациях этого типа явно «просвечивает» детская ментальность (основанная, в частности, на олицетворении всего окружающего мира). Ср.: *Давай сатурнят и юпитерят посчитаем!* (5 л.). Метафоры и сравнения детской речи построены чаще всего на случайных ассоциативных аналогиях. Например: *Я разложил белье, что ты погладила, шоколадкой. – Это как? – Квадратиками* (5 л. 3 м.) // У *мамы глаза травкой поросли, у дедушки по глазам речка течет, у бабушки глаза измазаны серым, а у меня с папой как чернобурые лисички!* (5 л.5 м.). Осознанное моделирование парадоксальной образной аналогии – основа собственно игровой метафоры. Ср., например, высказывание ребенка, имеющее явно шутливо-провокационный характер: (Смеется)*: А «Машина времени*» (вокально-инструментальный ансамбль) – *это часы?* (7 л. 9 м.). Переключение переносного (условного) смысла названия

группы в буквальный план (деметафоризация) при понимании алогичности (абсурдности) собственного толкования создает «доступный» ребенку (соответствующий уровню его языковой компетенции) эффект языковой игры;

4) явления мотивационной рефлексии, сопровождаемые установлением неожиданных ассоциативных аналогий между лексемами: Ищет на карте аэропорт: *А Крюково – это не Внуково?* (8 л. 8 м.). Структурная аналогия, обнаруженная ребенком, создает неожиданный эффект ассоциативного отождествления названий, различных по внутренней форме. Такая спонтанно возникающая рефлексия над формой слова может переходить в осознанный прием языковой игры. Ср.: Машинист электровоза объявляет: *Следующая станция «Петушки».* Реплика ребенка 4-х лет: *А потом будут «Курочки», «Цыплятки», «Утятки»…?* Задумывается, затем продолжает смеясь: *А потом «Пирожки», «Шанежки», «Сапожки», «Ботиночки»…* В данном случае в разворачивающемся игровом дискурсе происходит смена трех «сюжетных» линий ассоциирования, заданных словом-стимулом «Петушки»: последовательное тиражирование модели в рамках тематических групп «Названия птенцов», «Названия стряпни», «Названия обуви». Объединяющим фактором становится структурное подобие подбираемых «условных» названий станций. Ребенок выстраивает игровое (виртуальное) пространство, сообразуясь с реальным прототипом, но доводит логику наименования до «осознанного абсурда». Креативность речевого поведения ребенка проявляется в способности «продуцировать разные идеи в сравнительно неограниченной ситуации» [Трик 1981]; к этой же группе детских инноваций можно отнести явления преднамеренной игровой ремотивации и реноминации: *бутерврот* (шутл.) «бутерброд»: *Это не бутерброд, а бутерврот* (4 г. 8 м.); *припесня* «припев»: (Поет припев песни). – *Это присказка, нет,* (смеется) *припесня* (7 л.11 м.) и т.п.;

5) словообразовательные инновации детской речи, созданные с установкой на шутку и/или подчеркнуто экспрессивное обозначение признака. Установка на шутку делает детскую инновацию игровой. Например: *У меня сегодня*

энциклопад! (12 л.) – о падении энциклопедий с полки // *У нашей кошки шерстопад!* (6 л.). И в первом, и во втором примерах детского словотворчества содержится шутливая экспрессия, связанная с тем, что обозначаемое уподобляется некоему стихийному природному явлению (ср. *энциклопад* – падение энциклопедий, подобное камнепаду, *шерстопад* – интенсивная линька шерсти у кошки, ср. листопад); черты детской ментальности проявляются в свободном сопоставлении реалий предметного и природного мира. Ср.: *Я нарисовал электросолнце*! (5 л. 3 м.) – номинация, имеющая подчеркнуто экспрессивный характер, выражаемый первой частью сложения (*электро*-), которая является нестандартным средством указания на интенсивность признака «яркое». С установкой на шутку часто создаются «антонимические» номинации детской речи. Например, *электрически* (шутл.) – противоположное «механически»: *– Я механически это сказала. – А теперь электрически скажи!* (7 л. 3 м.). Антонимический код языковой игры вообще оказывается наиболее «нагруженным» в детской речи, очевидно, потому, что постижение признаков предметов проявляется наиболее ярко в их противопоставленности, и, кроме того, антонимические оппозиции – это один из способов установления языковой симметрии, характерный для детского языкового сознания. Антонимические оппозиции позволяют «высветить» и намеренно смоделировать языковой парадокс. Ср.: *– Мне некогда. – Нет, дакогда, дакогда! // Это у очков оправа, а где олева?// Есть дятел и тетел* и т.п. Ср. также детские словообразовательные номинации, отмеченные в [Харченко 1994] как шутливые: *автоботаник* «тот, кто и цветы изучает, и автомобили ремонтирует» (5 л. 6 м.); *горячедильник* – «антоним к *холодильник*»: *Это холодильник, а это* (смеется) *горячедильник* (6 л.);

6) семантические игровые инновации, состоящие в намеренно парадоксальном толковании детьми готовых слов и выражений с акцентированием актуального для ребенка (часто ситуативного) смысла. В случае преднамеренной игры с семантикой слова ребенок понимает условность собственных толкований. Ср.: *Бабушка, кто такие террористы? – Это те, кто самолеты угоняет. – Значит, мама террористка*

(смеется)*, она меня вчера со двора угнала!* (7 л.). Явное несовпадение заданной и собственной интерпретации слова *террористы* свидетельствует об осознанной интенции ребенка к шутливой семантизации наименования, спроецированного на прямое, а не на переносное значение глагола «угонять» (использованного при объяснении незнакомого ребенку слова). Данный тип игрового дискурса детской речи требует от ребенка способности увидеть «семантическую функцию объекта и предложить его новое использование» (по Х.Трику, это критерий креативности, называемый «спонтанной семантической гибкостью»). Примеры из детской речи показывают, что преднамеренная семантическая игра – один из показателей, выявляющих достаточно развитый уровень лингвистической компетенции ребенка. Ср., например, каламбур с использованием в игровой семантической функции специальных наименований *брутто-нетто*: *Масса книги без цитат – нетто, а с цитатами – брутто* (12 л.).

Лингвокогнитивный анализ детской неологии позволяет сделать следующие выводы:

- инновации детской речи отражают операциональность формирующегося языкового сознания ребенка, «соединяющего» когнитивный опыт освоения мира с семантикой языковых форм и значений;
- эвристический характер детской неологии выступает в трех ипостасях: первая ипостась – это спонтанный речевой ход, выявляющий потенциальную интерпретационную вариативность операциональных языковых алгоритмов, реализованных в конкретных знаковых формах и значениях; вторая ипостась – это осознанный речевой ход, связанный с коррекцией существующих форм и значений в соответствии с особенностями ментальных ориентиров (ценностных констант картины мира) ребенка; третья ипостась – это речевой ход, задающий неожиданный ракурс восприятия языковой формы по специально смоделированному «условному» алгоритму ее «прочтения» (истолкования).

Литература

Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М., 2006.

Кубрякова Е.С. Новые единицы номинации в перекраивании картины мира как транснациональные проблемы // Языки и транснациональные проблемы. Т.1. – М.-Тамбов, 2004.

©Гридина Т.А., 2011

Г.Р. Доброва
Санкт-Петербург

Детская речь: новый взгляд на известные проблемы

Раздел языкознания, изучающий детскую речь, в последние годы все чаще называют онтолингвистикой. С одной стороны, детскую речь в нашей стране изучают уже достаточно давно: вспомним хотя бы «От двух до пяти» К.И. Чуковского [Чуковский 1955] или «Вопросы изучения детской речи» А.Н. Гвоздева [Гвоздев 1961]. С другой стороны, нельзя не признать, что массовый интерес исследователей к последовательному изучению речи детей возник лишь около 20-25 лет назад (специально посвященные изучению детской речи диссертационные докторские исследования Н.И. Лепской [Лепская 1989], С.Н. Цейтлин [Цейтлин 1989], А.М. Шахнаровича [Шахнарович 1985] и др.). Поэтому в целом следует признать, что онтолингвистика – наука молодая.

За прошедшие десятилетия онтолингвистика не только накопила обширный исследовательский материал, не только обогатила имеющиеся в «общей» лингвистике научные представления, но и сформировалась в самостоятельный раздел науки, привлекающий к себе внимание различных ученых, в том числе – самых известных. Например, В.Б. Касевич в 2009 г. даже опубликовал статью под названием «Онтолингвистика как центральный раздел языкознания» [Касевич 2009]. Наверное, можно спорить с этой формулировкой либо доказывать, что она возникла «в пылу полемики». Однако более продуктивным представляется не обсуждать то, насколько преувеличено (или не преувеличено) истинное место онтолингвистики в ряду других разделов языкознания, а фиксировать тот факт, что самые серьезные отечественные ученые отводят онтолингвистике весьма существенное (скажем более осторожно) место в ряду наук о языке.

Как это чаще всего и бывает в молодых науках, в онтолингвистике разные проблемы изучены неодинаково: есть достаточно хорошо изученные вопросы, есть – относительно изученные, а есть и такие, которые еще только ждут своих исследователей. Например, если говорить об онтолингвистике

отечественной, то относительно хорошо изучено детское слово- и формообразование (упомянем, например, такие известные труды, как [Цейтлин 1989] [Юрьева 1983]). Хуже изучен детский синтаксис: если еще можно вспомнить работы по начальному детскому синтаксису (например, [Базжина 1989] или [Еливанова 2004]), то какие существуют исследования, специально посвященные синтаксису, например, детей 5-6 лет?

Вместе с тем, как представляется, основные «белые пятна» онтолингвистики относятся даже не к каким-то отдельным лакунам в изучении онтогенеза тех или иных языковых уровней: преодоление такого рода «неизученности» отдельных областей – вопрос лишь времени. Для этого преодоления требуется лишь «количественное» накопление трудов исследователей. Никаких «качественных» изменений в подходах к изучению детской речи такие труды не потребуют.

Между тем в последние годы в отечественной онтолингвистике все чаще ставится вопрос о том, что, наряду со ставшим уже традиционным подходом к изучению речи детей, не менее важным становится и другой подход – такой, который ставит в центр внимания не проблемы выяснения того, что является общим (либо универсальным) в речи детей, а проблемы выявления, напротив, индивидуальных («дифференциальных») особенностей детской речи. Полагаем, что теперь, когда (в основном, конечно) общие тенденции речевого онтогенеза уже изучены, на первый план выдвигается проблема вариативности речевого развития.

В последние годы проблемам вариативности речевого онтогенеза уделяют внимание различные исследователи. Выходят даже сборники научных статей, специально посвященные данной проблеме (см., например [Проблемы… 2004]).

Можно ставить вопрос о том, как именовать эти различия, обусловленные вариативностью речевого развития детей. И.Г. Овчинникова [Овчинникова 2004], например, те различия, которые обусловлены различием стратегий, или стилей, вхождения в язык, т.е. тем, принадлежит ли данный ребенок к

референциальному или же к экспрессивному типу[1], – относит к индивидуальным различиям. Говоря об индивидуальных различиях, упоминают и о тех, которые зависят от пола ребенка («гендерные индивидуальные различия») и от социокультурного статуса семьи. Нам неоднократно приходилось писать о существующих противоречиях в использовании термина «индивидуальные различия», и ранее мы предлагали различать индивидуальные различия в широком смысле слова и индивидуальные различия в узком смысле слова (см., например, [Доброва 2007]): под первыми мы подразумевали обусловленные типологическими, гендерными, социокультурными и т.п. факторами, под вторыми – мелкие, частные. В последние же годы мы пришли к выводу, что такого «мягкого» разграничения термина «индивидуальные особенности» недостаточно. Теперь мы полагаем, что за всеми различиями речи детей, обусловленными их принадлежностью к той или иной группе (к детям референциальным – или экспрессивным, к мальчикам – или девочкам, к детям из семей с высоким – или с низким социокультурным статусом и т.п.), более правильно применять термин «дифференциальные различия» либо «групповые различия».

Однако в данном случае не хотелось бы вступать в дискуссию по поводу целесообразности использования тех или иных терминов или по поводу того, к какой «степени индивидуальности» те или иные «отклонения от среднестатистического» следует относить. Наша задача в данном случае иная: хочется показать, как при перемещении фокуса исследовательского внимания с проблем выявления общих закономерностей на проблемы выяснения вариативности речевого онтогенеза всецело меняется общая «картина». Иными словами, мы попробуем продемонстрировать, что если нечто в детской речи, рассматриваемое без учета вариативности речевого онтогенеза, представляется (образно говоря) зеленым, то при учете этой вариативности оно оказывается вовсе не зеленым, а, например, для одних детей – синим, а для других –

[1] О референциальных / экспрессивных детях подробнее см. [Nelson 1973], [Bates et al 1988], а также [Доброва 2009].

желтым и лишь при суммарном механическом «наложении» одного на другое – зеленым (что, естественно, должно весьма существенно повлиять на наши представления о сути рассматриваемого явления).

Исходя из указанной задачи, обратимся к одному из достаточно исследованных в онтолингвистике явлений – детскому окказиональному глагольному словоизменению.

Безусловным авторитетом в изучении глагольных словоизменительных инноваций (равно как, разумеется, и вообще в изучении детской речи) является С.Н. Цейтлин, поэтому обратимся в первую очередь к ее работам, в частности – к последней монографии автора, в которой представлена подробная классификация указанных инновации [Цейтлин 2009: 245-265].

Заметим сразу, что считаем данную классификацию не только абсолютно верной, но и достаточно исчерпывающей – исчерпывающей, если говорить о собственно лингвистическом подходе к проблеме. Если же говорить о психолингвистическом и социолингвистическом аспекте проблемы, то полагаем, что данная классификация нуждается в определенном дополнении.

Итак, в данной классификации представлены разновидности глагольных словоизменительных инноваций, снабженные в некоторых случаях комментариями автора типа «в абсолютном большинстве случаев прибавляется гласная И…» [Там же: 249], «дети часто образуют…» [Там же: 249], «крайне редко бывают подвержены данной модификации глаголы…» [Там же: 251], «примеры … чрезвычайно многочисленны» [Там же: 251] и т.д. Такие комментарии призваны, по-видимому, выделять более / менее частотные типы инноваций. Не будем комментировать то обстоятельство, что заявления о частотности / нечастотности типов инноваций приводятся без статистических данных: на основе анализа спонтанной речи (т.е. не по результатам эксперимента) приводить какую-либо статистику вообще крайне сложно. Полагаем, что при том, на сколь обширный материал опирается данный автор, можно не сомневаться, что частотность тех и или иных разновидностей инноваций указана достаточно верно, что, впрочем, не исключает возможности уточнения этих

утверждений с помощью количественного анализа материала детской речи.

Однако обсудить, в первую очередь, считаем необходимым другое: для всех ли детей справедлива эта («среднеарифметическая») частотность?

Для проверки поставленного вопроса обратимся сначала к анализу материала спонтанной речи 8 детей: Сони (3;02 – 3;08), Нади (2;05 – 3;4), Ольги (2;04 – 3;00), Наташи (2;07 – 3;02), Михаила (2;06 – 3;02), Леонида (3;00 – 3;08), Алексея (3;00 – 3;08) и Владислава (2;05 – 3;06) – 4 девочек и 4 мальчиков (записи речи Владислава производила А.Л. Владимирова, остальные записи – из Фонда данных кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена)[2].

Обнаруженный в записях спонтанной речи «отрицательный языковой материал» был подразделен на типы инноваций – в соответствии с приведенной выше классификацией С.Н. Цейтлин, но с некоторыми потребовавшимися добавлениями.

В результате анализа было выявлено, что всем 8 детям свойственно делать ошибки, связанные с формообразованием глаголов, кроме того, отмечены случаи полных совпадений у разных детей (например: окказиональные глагольные формы **скакају,* **искају,* * *рисовају*).

Вместе с тем выяснилось, что не все дети создают окказиональные глагольные словоизменительные инновации с одинаковой частотой. Наибольшее количество окказиональных глагольных форм встретилось в спонтанной речи Владислава (22) – у остальных детей их оказалось максимум 11. В его же речи (наряду с двумя другими детьми) обнаружилось наибольшее разнообразие типов глагольного словоизменения (7). Можно, конечно, предположить, что эти цифры отражают не более выраженную склонность данного ребенка к окказиональному глагольному словоизменению, а большее внимание матери этого ребенка (фиксировавшей его инновации) к данным окказиональным единицам. Вместе с тем полагаем,

[2] В этой части статьи использованы данные анализа спонтанной детской речи и эксперимента из дипломной работы студентки РГПУ им. А.И. Герцена А.Л. Владимировой, написанной и защищенной под руководством автора данного исследования.

что все же приведенные цифры свидетельствуют в пользу того, что склонность к окказиональному глагольному словоизменению – неодинакова у разных детей: внимание матери Владислава этот вид инноваций и привлек именно потому, что в его речи их оказалось много.

Самыми распространенными оказались следующие типы глагольных словоизменительных инноваций:

1. Устранение чередований в основе наст./буд. времени (г/ж; д'/ж; с'т'/щ'; к/ч; с`/ш) – **бежат* (‘бегут’), **побегим* (‘побежим’) – в особенности в так называемых разноспрягаемых глаголах. Из восьми детей семеро (87,5%) регулярно допускали ошибки этого типа.

2. Образование основы наст./буд. времени от основы инфинитива с переводом глагола из непродуктивного класса (а/-) в глагол I-го продуктивного класса (а/аj) **искају* (‘ищу’), **скакају* (‘скачу’). Из восьми детей у шестерых встретились такие инновации (75%)

3. Образование основы инфинитива от основы наст./буд. времени с переводом глагола из непродуктивного класса (а/-) в глагол IV-го (по другим классификациям V-го) продуктивного класса (и/-) – **воз'мить* (‘взять’), **обнимить* (‘обнять’). Этот тип инноваций обнаружился у пятерых из восьми детей (62,5%).

4. Словоизменение на базе окказионального словообразования, ведущее к созданию форм окказиональных глаголов I-го продуктивного класса (а/аj) – **подбеговају* (‘подбегаю’), **украдывају* (‘украдут’). Из восьми детей у пятерых (62,5%) обнаружились такие формы.

5. Использование модели йотовой корреляции: под влиянием основы наст./буд. времени у глагола III-го продуктивного класса (ова(ева)/уj) образуется основа инфинитива глагола непродуктивного (а/аj; е/ej) = у/уj, что является морфологической сверхгенерализацией – **танцуть* (‘танцевать’), **рисуть* (‘рисовать’). Из восьми детей это встретилось у четверых (50%).

6. Образование основы наст./буд. времени от основы инфинитива с переводом глагола из III-го продуктивного класса (ова(ева/уj) в глагол I-го продуктивного класса (а/аj) – **рисовају*

(‘рисую’), *танцевају (‘танцую’). Такие инновации встретились в речи трех детей из восьми (37,5%).

7. Устранение исторических чередований согласных основы («л/ноль звука») – *люб’у (‘люблю’), *сп’у (‘сплю’). Такие инновации встретились также у трех детей из восьми (37,5%).

Таким образом, полученные данные в целом подтверждают имеющиеся в книге С.Н. Цейтлин указания на частотность / нечастотность тех или иных разновидностей глагольных словоизменительных окказионализмов: в особенности это касается пунктов 2 и 3. Интересно, что достаточно частотными (встретившимися в спонтанной речи половины детей) оказались морфологические сверхгенерализации типа *рисуть (в рассматриваемой классификации об их частотности ничего не говорится; оказывается, они встречаются достаточно часто). Вместе с тем не можем не отметить, что, согласно полученным данным, частотность образования закрытой основы от открытой за счет прибавления j оказалась неодинаковой в отношении глаголов III продуктивного класса (III-го – в традиционной классификации, например, А.Н. Гвоздева) и непродуктивных глаголов: получилось, что дети в два раза чаще образуют формы типа *искаю, чем *рисоваю (до сих пор, насколько нам известно, такие словоизменительные инновации в детской речи считались равновероятными). Впрочем, никак не претендуем на универсальность полученных результатов: 8 детей, естественно, – не репрезентативная группа.

Однако более интересным в данном случае нам представляется анализ исследуемых окказионализмов с учетом вариативности речевого онтогенеза. Так, мы поставили перед собой вопрос: не существует ли различий в «предпочтениях» тех или иных разновидностей глагольных словоизменительных окказионализмов у разных детей – с учетом, например, гендерного фактора.

Результаты оказались крайне любопытными.

Итак, самым распространенным типом окказионального глагольного словоизменения, свойственным большинству обследованных детей, оказалось (вполне ожидаемо) образование глаголов I-го продуктивного класса (a/aj) – как

вместо узуальных непродуктивных глаголов (а/-), так и вместо глаголов III-го продуктивного класса (ова(ева)/уj), а также путем формообразования на базе окказионального словообразования. Однако обнаружилось, что количество таких инноваций у мальчиков и девочек неодинаково: у девочек таких окказионализмов – 13, а у мальчиков – 20, т.е. заметно больше.

Обнаружилось также, что у девочек несколько чаще, чем у мальчиков встречаются ошибки, связанные с образованием окказиональных глаголов с соотношением основ и/-: таких инноваций – 6 у девочек и 4 – у мальчиков.

Разумеется, полученные цифры – невелики сами по себе, а во втором случае и разница не очень существенна, поэтому было решено проверить, существуют ли на самом деле наметившиеся различия, с помощью эксперимента.

Исследование проводилось в ГДОУ № 4 Выборгского района г.Санкт-Петербурга. В эксперименте принимало участие 20 детей в возрасте от 2-х лет 7-ми месяцев до 3-х лет 6-ти месяцев – 10 мальчиков и 10 девочек. Был разработан эксперимент, позволяющий проверить наличие/отсутствие словоизменительных глагольных инноваций у детей 3-х летнего возраста. Эксперимент проводился в игровой форме с использованием игровых персонажей (Мишутки и Незнайки). В эксперимент были включены те типы словоизменительных инноваций, которые оказались наиболее частотными в спонтанной речи 8-ми исследованных нами ранее детей. Вопросы для диалога составлены таким образом, чтобы ребёнок произнес какую-то глагольную форму – узуальную или окказиональную, например: «Мишутка любит танцевать. Что сейчас делает Мишутка? – *Танцует* / **танцевает*».

Остановимся лишь на тех результатах эксперимента, которые касаются проверки справедливости выдвинутой ранее гипотезы о наличии гендерных различий в склонности к различным разновидностям окказионального глагольного словоизменения.

Более чем очевидно подтвердился наш первоначальный сделанный на основе анализа спонтанной речи детей вывод о большей склонности к образованию закрытой основы от открытой, заканчивающейся на –А, путем прибавления j. Если у мальчиков выявилась отчётливая склонность «переводить» и

непродуктивные глаголы, и глаголы III-го продуктивного класса в I-ый класс (28% + 22% = 50% в сумме), то у девочек эта склонность (традиционно считающаяся характерной для всех детей) обнаружена в значительно меньшей степени (4% + 12% = 16% в сумме). В абсолютном выражении разница тоже весьма заметна: 28 таких примеров у мальчиков и лишь 7 у девочек.

Подтвердились и данные о том, что для девочек более характерно, чем для мальчиков, образование основы инфинитива от основы наст./буд. времени с изменением соотношения финалей глагольных основ с а/- на и/-: у девочек этот тип инноваций составил 17% от общего числа, у мальчиков – лишь 8%.

Разумеется, мы не настаиваем на безусловной истинности полученных результатов: 20 детей – не так много, чтобы что-то утверждать наверняка. Более существенным представляется самый факт фиксации значительных различий у разных групп детей.

Эксперимент продемонстрировал и другие гендерные различия в глагольном словоизменении: например, у девочек обнаружилось больше разновидностей исследуемых окказионализмов. Однако для данной темы важным представляется другое: эксперимент наглядно показал, что, если какой-то факт речевого онтогенеза «в среднем» характерен для детей определенного возраста, это еще вовсе не означает, что он характерен для всех детей. При этом речь идет не просто о каких-то собственно индивидуальных, «уникальных» (свойственных именно данному конкретному ребенку) различиях. По-видимому, вариативность речевого онтогенеза имеет системный характер. А если сказанное справедливо, это означает, что нельзя не учитывать указанную системность при разработке «нормативов», норм, диагностик, а также организации педагогической работы. О многом ли говорит «средняя температура по больнице»? Представляется, что онтолингвистам давно пора вплотную заняться проблемой вариативности речевого онтогенеза – во всем ее многообразии, и тогда известные и, казалось бы, уже решенные проблемы придется решать по-новому.

Литература

Базжина Т.В. Голофразис как начальный этап формирования структуры высказывания // Детская речь: Проблемы и наблюдения. Л., 1989.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.

Доброва Г.Р. О некоторых аспектах усвоения лексической семантики детьми 3-6 лет: влияние «нового знания» на речевое поведение // Проблемы социо- и психолингвистики. Вып. 10. Возраст как фактор речевого поведения. Пермь, 2007.

Доброва Г.Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальная и экспрессивная стратегия освоения языка // Вопросы психолингвистики, 2009 – №9.

Еливанова В.А. Двухкомпонентные высказывания как этап становления грамматической системы языка ребенка раннего возраста. Автореф. дисс. … канд. филол. наук. – СПб., 2004.

Касевич В.Б. Онтолингвистика как центральный раздел языкознания // Проблемы онтолингвистики-2009: материалы международной конференции (17-19 июня 2009 г., Санкт-Петербург). – СПб., 2009.

Лепская Н.И. Онтогенез речевой коммуникации). Автореф. дисс. … д-ра филол. наук. – М., 1989.

Овчинникова И.Г. Вариативность повествования в зависимости от нейропсихологических особенностей ребенка // Проблемы социо- и психолингвистики. Вып. 6. Вариативность речевого онтогенеза. – Пермь, 2004.

Проблемы социо- и психолингвистики. Вып. 6. Вариативность речевого онтогенеза. – Пермь, 2004.

Цейтлин С.Н. Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка). Автореф. дисс. … д-ра филол. наук. – Л, 1989.

Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.

Чуковский К.И. От двух до пяти. – М., 1955.

Шахнарович А.М. Семантика детской речи: психолингвистический аспект. Автореф. дисс. … д-ра филол. наук. – М., 1985.

Юрьева Н.М. Функционирование производного слова в онтогенезе. . Автореф. дисс. … канд. филол. наук. – М., 1983.

Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. – Cambridge, 1988.

Nelson K. Structure and strategy in learning to talk // Monographs of the society for research in child development. Serial № 149, vol. 38, № 3–4, 1973.

©Доброва Г.Р., 2011

М.Л. Кусова
Екатеринбург

Параметризация в детской речи

Современная лингвистика отличается вниманием к детской речи: описываются деривационные процессы в речи детей [Цейтлин 2009], детское словотворчество как языковая игра [Гридина 2006], особенности процесса номинации, наблюдаемые при усвоении ребенком языка и речи [Кусова 2009]. Лексикон ребенка представлен как динамический процесс, в котором фиксируются определенные позиции на разных возрастных этапах, в том числе тематические группы слов, имеющиеся в словаре ребенка какого-либо возраста.

Известно, что ребенок в возрасте до трех лет овладевает словами, обозначающими предметы ближайшего окружения, близких для него людей, бытовые действия. Слова с атрибутивным значением, обозначающие признаки, параметры предмета или процесса, представлены в речи ребенка в меньшей степени, поэтому, очевидно, данная группа слов реже является объектом исследования. Однако согласно материалам «От двух до трех. Дневниковых записей» детской речи [1998] эти единицы имеют место. Основываясь на содержании ранее указанных дневниковых записей и собственных наблюдениях, мы определяем круг признаковых единиц в речи ребенка в возрасте от двух до трех лет и особенности их употребления.

По нашим наблюдениям, прилагательных в речи ребенка больше, чем наречий, что, вероятно, объясняется закономерностями познания ребенком действительности: представления ребенка о предметном мире богаче, чем представления о мире процессуальном. Много слов категории состояния. Более того, маленький ребенок нередко процессы воспринимает через призму манипуляций с предметным миром. Наглядно-практическое освоение действительности определяет наличие в речи ребенка прилагательных, обозначающих восприятие окружающего мира (о распределении прилагательных по тематическим группам см. [Словарь-тезаурус русских прилагательных, распределенных по тематическим группам: 2011]): вкусовые ощущения, тактильные, зрительные. Заметим, что уровень обобщенности

значения признаковых слов может быть разным. Наряду с прилагательным *вкусный, вкусненькая* (*Баба, дай маленькую вкусненькую конфетку* – Дневниковые записи детской речи; здесь и далее в примерах не сохраняются особенности произношения, далее – Днев. зап.) дети используют прилагательные, более конкретно обозначающие вкусовые ощущения, хотя не всегда понимают их значение, например, после утреннего разговора об апельсиновом соке ребенок в обед говорит о компоте: *«Апельсиновый очень»* (Дневн. зап.). Нередко *вкусный* дети отождествляют с *сладкий*; по нашим наблюдениям, данное прилагательное чаще используется, если речь идет о конфете или чем-то подобном, что дает основания говорить о сужении значения этого слова.

Градационные отношения, существующие в реальной действительности, ребенок начинает отражать также с помощью имен прилагательных: в его высказываниях наряду с прилагательным *вкусный* появляется прилагательное *горький*: Дедушка играет с Аней: *«Сейчас я тебя съем!»* Аня: *«Не ешь меня, я горькая»* (Дневн. зап.). Последний пример отчасти может быть подвернут сомнению на фоне знания ребенком текста сказки: насколько ребенок понимает фразу из сказки, не воспроизводит ли он ее, автоматически повторяя? Но использование детьми прилагательного *кислый* наряду с ранее названными прилагательными (а по наблюдениям М.А. Ященко, в речи детей есть и прилагательное *соленый*) позволяет заключить, что вкусовые ощущения дети обозначают дифференцированно, хотя иногда в сознании ребенка соединяются вкус и цвет: при определении вкуса ребенок может опираться на зрительно воспринимаемые признаки (*компот или вода с вареньем черные* – Дневн. зап.).

При обозначении тактильных ощущений малыши чаще употребляют слова, обозначающие «выход» за пределы нормы: *колючий* (*Ежик колючий, Елка колючая* – Дневн. зап.), *мокрый* (*Теперь мокрая, сушить; мокрые апельсины* – Дневн. зап.), *липкий* (*Липкие руки* – Дневн. зап.; *стол липкий* – М.К.), *грязный* (*Пятки грязные* – Дневн. зап.). Но используют и прилагательные, обозначающие позитивные ощущения: *пушистый* (*Елка пушистая* – Дневн. зап.), *мягонький*

(*Хорошенький, мягонький, маленький* – Дневн. зап.), акцентируя позитивное восприятие уменьшительно-ласкательным суффиксом.

Номинация зрительно воспринимаемых признаков в речи ребенка не ограничивается только прилагательными, обозначающими цвета: *белый, красный, розовый, зеленый, синий, желтый, черный.* Использование данных слов не означает дифференциации предметов по цвету: о зеленой елке ребенок говорит *розовая*, исправляясь лишь с помощью взрослого; проверяет свои представления, уточняя: *«Это черный?»* (Дневн. зап.); красный паровозик ребенок называет синим, синий цвет у него любимый, данный признак присваивается всем предметам, цвет которых он не может определить (К.М.). Зрительно воспринимаемые признаки в речи маленького ребенка не ограничены прилагательными со значением цвета. Кроме данных прилагательных, ребенок использует слова, обозначающие внешние признаки предмета: *лохматая* (о маме, которую нужно причесать – Дневн. зап.), *лысый* (о себе маленькой, когда на голове еще не было волос – Дневн. зап.), *голенький* (конфетка без фантика – Дневн. зап.). В последнем случае можно говорить о расширении значения, подобно тому, как наблюдалось расширение значения у прилагательного *черный* (обозначение вкусовых качеств), но в целом можно заметить, что в большинстве случаев дети точно используют прилагательные, так как данные единицы появляются в их речи тогда, когда ребенок уже осознал связь «слово – явление действительности», когда у него имеется некоторый опыт словоупотребления.

Единиц, обозначающих тактильные ощущения, в речи малышей немного: *горячий, холодный, теплый*, при этом иногда наблюдается сверхгенерализация при обозначении данных признаков: единица *ах* используется для обозначения и горячего, и холодного, и вообще всего, что вызывает неприятные ощущения, например, ветра, дующего в лицо. Единичны прилагательные, обозначающие состояние ребенка: *голодная* (*голодная я* – Дневн. зап.). Интересно употребление размерных прилагательных: *большой* означает и значительный по размеру, и взрослый, и сильный, причем все варианты

значения данного слова представлены широко, что позволяет говорить о реализации многозначности в речи детей уже на третьем году жизни. Конечно, ЛСВ значения прилагательного *большой* в детской речи не совпадают с ЛСВ значения данной лексемы в языке. Поэтому как синоним слова *большой* дети иногда используют прилагательное *длинный* (*длинный карман* – Дневн. зап.). При этом нужно заметить, что пространственные параметры ребенком третьего года жизни усваиваются лучше, чем временные, кроме прилагательных *большой, длинный*, дети начинают использовать *левый, правый* (М.А. Ященко отмечает также прилагательные *толстый, тяжелый, глубокий* [Ященко 2000]), тогда как временные параметры ограничены единицами *старый, молодой*, нередко неверно использованными (о себе на фотографии в возрасте семь месяцев ребенок говорит: «*Молоденькая*» (Дневн. зап.); бабушка – *молодая бабушка*, прабабушка – *старенькая бабушка* (Дневн. зап.); *У меня есть старые книжки и есть молодые* – (Дневн. зап.).

Анализ прилагательных в детской речи позволил выявить отсутствующие тематические группы. Малыши не используют прилагательные, обозначающие эмоции (хотя сами очень эмоционально реагируют на окружающую действительность), интеллектуальные свойства человека (несмотря на то, что реагируют на соответствующую похвалу), качества, связанные с социальной жизнью человека. Очевидно, что отсутствие этих прилагательных объясняется не только логикой познания ребенком действительности, но влиянием речевой среды, в которой взрослые свои эмоции обозначают далеко не всегда, интеллектуальные качества определяют обычно по отношению к ребенку.

Наряду с прилагательными в речи детей третьего года жизни используются наречия и слова категории состояния, т.е. признаки процесса, особенности его протекания также значимы для ребенка. При этом очевидно, что тематические группы прилагательных в детской речи не пересекаются с тематическими группами наречий и слов категории состояния. В лексиконе малышей наряду с единицами, обозначающими вкусовые ощущения: *горько, вкусно*, зрительное восприятие: *красиво*, пространственные параметры: *широко, далеко, ближе*,

представлены единицы, обозначающие физиологическое состояние: *больно, холодно, жарко* (*Не надо! Мне будет жарко* – Дневн. зап.), характер действия (*Осторожно буду* – Дневн. зап.), меру, степень действия, характер протекания действия: *немножко, чуть, мимо* (*Немножко побежим* – Дневн. зап.; Пробегая, стукнулся о дверь. Кричит: *«Баба, чуть!»* – М.К.; радостно бегает из комнаты в комнату с криком: *«Мимо»*, т.е. мимо окружающих предметов – М.К.). (Заметим, что слово *чуть* используется также для обозначения неопределенного количества наряду со словами *много, немножко*: *дай чуть*, а слово *много* для характеристик действия, требующего затраты усилий: после удачного прыжка со стула ребенок комментирует: *«Видишь, много!»* – Дневн. зап.).

В речи малышей достаточно репрезентативна группа наречий, обозначающих временные отрезки, причем, приведенные ситуации их использования позволяют заключить, что ребенок знает, как обозначаются различные отрезки времени (*Сейчас мама придет; Ты завтра придешь?; Давно собачка спит* – Дневн. зап.). Отметив правильное словоупотребление наречий со значением времени, должны сказать, что при употреблении слов, обозначающих характер протекания действия, часто наблюдается неточность (о трамвае, медленно приближающемся к остановке, сообщает: *«Трамвай плохо едет»*; если не может извлечь из емкости игрушку, которую сам же туда затолкал, извлекая, приговаривает: *«Туго»*; если не может что-либо рассоединить, отсоединить, комментирует, выполняя действие: «*Крепко*» – М.К.; не может извлечь из брюк ремень, говорит: *«Трудно»* – Дневн. зап.).

Таким образом, описание использования детьми третьего года жизни имен прилагательных, наречий и слов категории состояния позволяет сделать вывод, что в этом возрасте ребенок начинает отделять свойства и качества от предметов и процессов, что наряду с единицами, обозначающими параметры, субъективно значимые и субъективно выявляемые (*вкусно*, *холодный*, *трудно*), для ребенка значимы объективно существующие параметры действительности (*потом*, *молодой*, *синий* и т.п.). Системность в формировании лексикона в этом возрасте проявляется не только в одновременном освоении

ребенком единиц определенной тематической группы, но и в освоении парадигматических связей этих единиц: в речи детей присутствуют синонимы, антонимы. Достаточно широкая представленность лексических единиц, обеспечивающих параметризацию действительности в активном словаре ребенка, дает возможность высказать предположение о большом количестве таких единиц в пассивном словаре и объяснить факт бедности словаря детей более старшего возраста лишь педагогическими факторами.

Литература

Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи: учеб. пособие. – М., 2006.

Кусова М.Л., Демышева А.С. Развитие языковой личности ребенка в период детства: лингвистический, психолингвистический, лингводидактический аспекты: монография. – Екатеринбург, 2009.

От двух до трех. Дневниковые записи / сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. – СПб., 1998.

Словарь-тезаурус русских прилагательных, распределенных по тематическим группа / под ред. Л.Г. Бабенко. – М., 2011.

Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи: монография. – М., 2009.

Ященко М.А. Адъективный словарь ребенка: размерные прилагательные // Речь ребенка: ранние этапы. – СПб., 2000.

Ященко М.А. Усвоение ребенком семантики качественных прилагательных //Семантические категории в детской речи: монография. – СПб., 2007.

©Кусова М.Л., 2011

О.А. Михайлова, Ю.Н. Михайлова
Екатеринбург

Детские речевые инновации

Речь ребенка креативна по своей природе, о чем неоднократно писали исследователи [см., например: Гридина 2006, Овчинникова 2006, Цейтлин 2000 и др.], и потому каждый ребенок создает множество речевых инноваций.

В статье представлены результаты частных наблюдений в сфере грамматических и словообразовательных инноваций в речи одного ребенка – Миши – в течение двух лет (возраст от двух с половиной до четырех с половиной лет).

В этот период ребенок активно овладевает морфологической системой языка и воспринимает грамматические модификации слова, связанные с различием морфологических значений. По мнению исследователей детской речи, одной из важнейших закономерностей речевого онтогенеза является первичность усвоения общих правил языковой системы и более позднее усвоение частных, специфических правил. Система языка усваивается раньше, чем норма. Морфологическое развитие ребенка проявляется в способности к выбору граммемы из числа образующих морфологическую категорию и в способе конструировать морфологические формы. В речи Миши встретились всевозможные случаи продуктивной морфологии. Грамматический уровень представлен преимущественно грамматической сверхгенерализацией, которой подвергаются самые разнообразные грамматические формы и явления русского языка.

Речевые инновации появляются в связи с усвоением категории одушевленности / неодушевленности. В возрасте трех лет весь мир для ребенка состоит из живых существ, что

находит отражение в употреблении формы винительного падежа существительных мужского рода. Ср.: *Будем этого листка подстригать. Я отпилил куска.*

В системе склонения наблюдается унификация флексий существительных и использование доминантной падежной флексии. Ср.: *Если фонарев не будет, тогда страшно; Почитай про сестрей; Сколько у меня бревнов; Однажды я ездил без ремнёв. Денью и ночью.*

Неосознанное стремление сделать систему единообразной проявляется в унификации основ (*выскачивай* вместо *выскакивай* по аналогии с *выскочить; голову стерели на рисунке; закопали, а теперь надо раскопывать: один дом рухнул, а этот не рухается*), а также в образовании формы сравнительной степени прилагательного: *еще крепчей; подолговее смеши меня.*

При конструировании форм глагола грамматические инновации связаны с выбором не того аффикса, который используется в конвенциональных формах. Например: *обшагни* (перешагни); *отбинтывай руку* (разбинтовывай); *киска бороется с собакой; он велеет тебе трубку передать*. Миша регулярно преодолевает вариативность способов образования видовых форм: *отшлёпывать; шарик разлопывается; я искал, искал и наискал машину; ты хоть камни выгруживай в одно место.*

Появление в речи неверных по форме, но верных по функции грамматических вариантов объясняется условиями «когнитивного и языкового дефицита» [Гридина 2006: 23]. Кроме того, существует и психолингвистическая причина – интуитивный отказ от «деталей», разновидностей языковой системы, стремление упростить ее, унифицировать. Ребенок еще не знает языковой нормы, но активно владеет языковой системой и обладает определенным умением в соответствии с законами и закономерностями этой системы конструировать слова.

Когда ребенок проникает в сущность вещей, устанавливает наличие определенных внутренних предметных связей, ему оказывается недостаточной та форма выражения, которой он уже овладел, поскольку простое слово, простая номинативная

единица не может с точностью выразить глубину проникновения ребенка в действительность – ему требуется новая форма, которой и является производное слово. Овладение словообразованием – это процесс, неотделимый от формирования и развития познавательной деятельности ребенка.

Производное слово является номинацией особого типа, так как обозначает неизвестное через известное, соединяет новый опыт со старым, отсылает к уже существующему знанию языка, именуя, обобщает типы связей и отношений, наблюдаемые в окружающей нас действительности [Кубрякова 1977: 55]. Основная функция производного слова – передавать сложный образ обозначаемой действительности. Производное слово, употребляемое ребенком, не только выражает новое, приобретенное ребенком знание о действительности, но также свидетельствует о достижении им нового уровня когнитивного и языкового развития. Факты детского неузуального словообразования – детские окказионализмы – самое убедительное свидетельство лингвокреативной природы речевой деятельности ребенка.

В речи Миши этого периода наблюдалось активное употребление и создание притяжательных и относительных прилагательных. По наблюдениям С.Н. Цейтлин, в рамках словообразовательного уровня все модели, характеризующие детскую речь, используются и во взрослом языке, но построенные при помощи этих моделей новообразования разительно отличаются от взрослого речетворчества. Специфичность детского словообразования проявляется в том, что дети создают новые слова по моделям, наиболее типологичным для словообразования осваиваемого языка [Цейтлин 2000]. Действительно, Миша использовал наиболее продуктивные словообразовательные модели и самые частотные суффиксы, однако его словообразовательные инновации чаще всего отражают процесс заменительного словообразования [Гридина 2006: 84], в результате которого возникают одинаковые по содержанию, но отличные от нормативных слов по структуре варианты. Например, прилагательные с суффиксом **-н**: *драконный замок* (замок, где живут драконы); *грибочный*

сырок (сырок, на упаковке которого нарисованы грибы); прилагательные с суффиксом **-ск**: *военский самолет; Вовская дорога* (дорога, по которой ехать к Вове); прилагательные с суффиксом **-ов**: *черниковый сок; помидоровый сок; макароновый суп; черниловый цвет*; суффикс **-ач/-яч**, продуктивный в разговорной речи: *ослячий дом.* Миша часто критически осмысливает свою речь и пытается ее корректировать, поэтому в наших материалах встречаются варианты прилагательных с разными суффиксами: *горошинный суп* и *горошевый суп.*

В речи Миши широко распространены образования по аналогии. Потребность расширить словарь удовлетворяется за счёт комбинаторики, «сборки» морфем, когда на помощь приходит освоенный им механизм создания новых слов. Ребенок создавал в большом количестве прилагательные, которым нет соответствия во взрослой языковой системе, с целью заполнения лакуны: *Это город варенья, там живут варенины люди; ёжичная губка* (губка в форме ежика); *роботная дорога* (дорога, по которой идет робот); *крошечная тарелка* (тарелка, на которой остались крошки); *Гарри Потерина сова; скелетиный корабль* (корабль, на котором нашли скелет); *водячий стакан* (стакан, в котором была вода); *брызгальтная машина* (поливальная машина); *деньжищая машина* (инкассаторская машина, в которой перевозят деньги); *зебрыи полоски.*

Производное слово в детской речи отражает изменения, происходящие в опыте ребенка по познанию предметного мира, связей и отношений, существующих в окружающей действительности, и одновременно характеризует с качественно новой стороны речевое развитие ребенка, поскольку свидетельствует о его умении создавать новые номинации с использованием системного потенциала словообразовательных возможностей.

Литература

Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. М., 2006.

Кубрякова Е.С. Теория номинации и словообразования // Языковая номинация: Общие вопросы. М., 1977.

Овчинникова И.Г. Способы выражения таксисной семантики в повествованиях шестилетних детей // Онтолингвистика: Некоторые итоги и перспективы: Материалы научной конференции. СПб., 2006.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

©Михайлова О.А., 2011
©Михайлова Ю.Н., 2011

С. В. Плотникова
Екатеринбург

Описание фрагмента детского лексикона на основе анализа ассоциативного поля глаголов движения

В психолингвистике свободный ассоциативный эксперимент является признанным инструментом познания языковой способности человека. Этот метод исследования характеризуется высокой валидностью и объяснительной силой, так как форма проведения эксперимента без специальной ориентировки на конечный результат и его простота снимают искусственность экспериментальной обстановки и приближают ее к нормальным условиям функционирования речевой способности человека в целом [Горошко 2001]. Результаты массового ассоциативного эксперимента отражаются в ассоциативных словарях, которые являются моделью ассоциативно-вербальной сети «усредненного» носителя языка и позволяют судить об устройстве и функционировании его лексикона [Караулов 2002].

Свободный ассоциативный эксперимент в последнее время широко используется и для изучения лексикона детей разных

возрастных групп. В ассоциативных словарях отражается строение внутреннего лексикона ребенка дошкольного возраста (Т. В. Соколова), младшего школьника (Н. И. Береснева, Л. А. Дубровская, И. Г. Овчинникова), подростка (В.Е. Гольдин, А. П. Сдобнова; Е. Н. Гуц).

Психолингвистические исследования лексикона детей, опирающиеся на свободный ассоциативный эксперимент, демонстрируют специфику состава и структуры лексикона детей данной возрастной группы, особенности их картины мира. Однако следует отметить, что в большинстве этих исследований лексикон детей характеризуется в общем, выводы на основе данных эксперимента с ограниченным числом стимулов экстраполируются на весь лексикон. Характеристика состава лексикона, определение его ядерной части, выделение наиболее значимых для детской картины мира понятий могут быть при этом достаточно точными. В то же время изучение семантики единиц лексикона требует дифференцированного подхода к анализу разных фрагментов лексикона, так как имеется зависимость характера ассоциирования от понятийной сферы и лексико-грамматического класса, к которым относится слово-стимул. Актуальным направлением в психолингвистических исследованиях детского лексикона может стать изучение особенностей определенных участков лексикона на основе дифференцированной в зависимости от объекта исследования методики анализа результатов эксперимента.

Задачей нашего исследования была реконструкция фрагмента лексикона ребенка младшего школьного возраста на основе анализа ассоциативного поля глаголов движения: установление состава единиц, их взаимосвязей и особенностей семантики. Источником данных был Ассоциативный словарь младших школьников [Береснева и др. 1995; Овчинникова и др. 2000], а также материалы свободного ассоциативного эксперимента с младшими школьниками, в котором в качестве стимулов выступали глаголы движения. Для сопоставления привлекались также данные Русского ассоциативного словаря, отражающего языковое сознание взрослых носителей русского языка [Русский ассоциативный словарь 2002].

В качестве объекта для анализа одного из участков лексикона ребенка была избрана группа глаголов движения. Концепт ‘движение’ является одним из базовых концептов, репрезентируемых большим количеством единиц в любом языке. Физическое движение рано выделяется ребенком в воспринимаемом им окружающем мире, осмысляется и означивается; уже в начальном лексиконе ребенка обязательно присутствуют единицы для обозначения ситуации движения [Цейтлин 2000, Елисеева 2008].

Частным случаем движения является движение поступательное (перемещение), которое связано с последовательным изменением местоположения субъекта при определенном пути следования. Когнитивная модель данной ситуации, репрезентируемая глаголами поступательного движения, включает в себя такие обязательные ее признаки, как субъект движения, направление и маршрут, в котором выделяются исходная, промежуточная(-ые) и конечная точки пути. В русском языке большая часть глаголов поступательного движения содержит также указание на определенный способ движения: *бежать, ползти, катиться, плыть* и др. Под способом движения понимается семантический комплекс, включающий характеристику среды, в которой осуществляется движение (‘жидкая среда’ / ‘воздух’ / ‘твердая поверхность для опоры’), используемых средств (органы тела: ‘ноги’ / ‘ноги и руки’ / ‘крылья’ / ‘все тело’; ‘транспортные средства’), а также особенностей осуществления перемещения (‘резко отталкивающимся шагом’ / ‘не отрываясь от поверхности’ / ‘вращаясь’ и др.). В значениях отдельных глаголов закреплены также и некоторые другие признаки ситуации поступательного движения субъекта, такие как ‘цель’, ‘расстояние’, ‘траектория’, ‘скорость’ и др. Все названные характеристики являются составляющими единого концепта ‘поступательное движение субъекта’, которые так или иначе акцентируются в лексических значениях разных глаголов.

Для определения состава и структуры ассоциативного поля глаголов поступательного движения мы обратились к обратному ассоциативному словарю младших школьников [Овчинникова и др. 2000]. В нем содержится 139 разных реакций,

представляющих собой формы глаголов поступательного движения, словосочетания и предложения с такими формами. Реакции в виде словосочетаний и предложений (*идти в гости, выйти гулять, мама пришла с работы* и др.) являются единичными. При анализе материала мы сводили разные формы глаголов к одной лексеме, рассматривая члены видовой пары как разные лексемы. Реконструированная таким образом область ассоциативно-вербальной сети представлена 66 лексемами и имеет следующую структуру (для каждой лексемы указана ее частотность, определяемая по количеству пар «стимул-реакция», в которые она входит в качестве реакции, и распространенность, определяемая по количеству ассоциативных полей, в которые она входит как реакция).

Идти 82/18, бежать 81/11, ехать 58/11, прыгать 36/7, гулять 35/15, прийти 32/8, ездить 26/8, шагать 26/3, бегать 23/11, ходить 20/10, уйти 19/8, падать 16/4, приехать 12/2, поехать 10/2, пойти 8/4, скакать 8/2, летать 7/4, уехать 7/4, лететь 6/5, провожать 6/1, прыгнуть 6/1, уходить 6/4, кататься 5/2, катиться 5/1, плавать 5/3, ползти 5/1, двигаться 4/2, лезть 4/2, переехать 4/1, выйти 3/3, выпасть 3/2, литься 3/1, мчаться 3/1, убежать 3/1, погулять 3/2, зайти 2/2, плыть 2/2, пройти 2/2, убегать 2/2, уезжать 2/2, бродить, выпадать, выходить, въехать, догнать, дуть, забегать, капать, лазать, объехать, опадать, отставать, перейти, подняться, подойти, подъезжать, приезжать, приходить, разойтись, рыскать, свалиться, съездить, съехать, удирать, улететь, упасть 1.

Частотность 13 единиц ассоциативного поля превышает среднюю – 10,2 реакции: *идти, бежать, ехать, прыгать, гулять, прийти, ездить, шагать, бегать, ходить, уйти, падать, приехать*. Большинство этих глаголов имеет в сознании младших школьников развитую систему связей, входя в разные ассоциативные поля, однако некоторые из них при высокой частоте демонстрируют также высокую степень стереотипности реагирования. Например, глаголом *прыгать* школьники реагировали в основном на 2 стимула: *заяц* (15 реакций) и *мяч* (16), т.е. высокая частотность этого глагола указывает не на множественность связей, а на закрепление в сознании ребенка стереотипа, в данном случае характеризующего типового

субъекта называемой глаголом ситуации (ср. также: все 6 реакций глаголом *прыгнуть* на один стимул *заяц*). Высокая степень стереотипности реагирования характерна также для глаголов *приехать* (11 из 12 на стимул *ехать*), *шагать* (23 из 26 на стимул *идти*), *падать* (11 из 16 на стимул *стоять*), *прийти* (22 реакции из 32 на стимул *весна*). Заметим, что в последнем случае глагол *прийти* выступает в одном из своих вторичных значений, не связанных с обозначением движения, – ‘наступить’ (ср. другие стимулы *зима, лето, осень*). Таким образом, к ядру ассоциативного поля по показателям частотности и распространенности относится 8 глаголов: 5 глаголов пешего перемещения (*идти, ходить, бежать, бегать, гулять, уйти*) и 2 глагола перемещения с помощью транспортных средств (*ехать, ездить*). Такой состав глаголов обусловлен тем, что они называют наиболее распространенные виды движения и рано усваиваются ребенком.

Все ядерные единицы связаны между собой множественными связями, что указывает на формирование в сознании младшего школьника соответствующей парадигмы. В эту парадигму входит также глагол *стоять* – глаголы движения и местоположения неразрывно связаны как репрезентанты единого концепта ‘пространство’. Большое количество ассоциативных пар, состоящих из глагола движения и глагола *стоять* свидетельствует о концептуализации пространства в сознании детей, о значимости для их языкового сознания общности и противопоставленности концептов движения и покоя.

Вокруг ядра формируется центральная область ассоциативного поля, которая включает глаголы, являющиеся видовыми коррелятами ядерных глаголов (*пойти, поехать, уходить, погулять*), а также другие глаголы самостоятельного движения по твердой поверхности (*прыгать, шагать, выйти, зайти, скакать, кататься, лезть*), в водной среде (*плавать, плыть*), в воздухе (*летать, лететь*), глаголы несамостоятельного движения (*приехать, уехать, уезжать*), глагол с наиболее общим значением *двигаться*. Таким образом, основные виды движения отражены в лексиконе младшего школьника преимущественно в виде базовых глаголов лексико-

семантических подгрупп глаголов поступательного движения в определенной среде. По-видимому, именно они соответствуют базовому уровню категоризации динамического мира.

На периферии ассоциативного поля находятся глаголы, которые имеют частотность 1, а также 8 глаголов с низким показателем распространенности, указывающим на отсутствие разных связей слова в лексиконе: *провожать* (все реакции на стимул *встреча*), *прыгнуть* (*заяц*), *катиться* (*мяч*), *ползти* (*идти*), *переехать* (*ехать*), *литься* (*вода*), *мчаться* (*ехать*), *убежать* (*встретить*). Периферийное положение занимают 34 глагола, т.е. 52 % от общего количества единиц.

Для установления тех элементов семантического комплекса глаголов поступательного движения, которые репрезентированы в языковом сознании младшего школьника в их семантических структурах, мы обратились к анализу ассоциативных полей, образованных реакциями на глаголы движения *идти* и *ехать*, из прямого ассоциативного словаря младших школьников [Береснева и др. 1995].

Для глаголов движения, как и в целом для ассоциативно-вербальной сети, моделируемой Ассоциативным словарем младших школьников, характерна значительная (по сравнению с ассоциациями взрослых носителей языка) доля парадигматических реакций: для глагола *идти* – в 2,5 раза больше, *ехать* – в 2 раза. К парадигматическим мы относим реакции, реализующие отношения в словообразовательной парадигме слова (*ехать – поехать, приехать, переехать, въехал* и др.), в парадигме форм слова (*идти – идет, иду, идут*), в лексико-семантической парадигме (*идти – стоять, бежать, шагать, гулять, ездить, лежать, ходить* и др.). Относительно большая доля таких реакций свидетельствует, с одной стороны, о формировании соответствующего концепта, а с другой – о недостаточном речевом опыте, так как в синтагматических реакциях закрепляются стереотипы использования слов в речи.

Реакции синтагматического типа помогают выявить наиболее значимые для младшего школьника элементы типовой ситуации, обозначаемой глаголами движения. В ассоциативных парах с глаголами *идти* и *ехать* реализуются следующие

семантические признаки (перечислены в порядке уменьшения частотности):

‘субъект движения’ (*человек, медведь, машина, кукла*);

‘конечная точка пути’ (*домой, к бабушке, в театр, в Анапу*);

‘трасса’ / ‘место’ (*по дороге, по кочкам*);

‘направление’ (*прямо, куда, назад*)

‘средство несамостоятельного движения’ (*в автобусе, на коне*);

‘средство самостоятельного движения’ (*пешком, ногами*);

‘цель’ (*отдыхать, в поход, на кружок*);

‘особенности движения’ (*легко, красиво*);

‘скорость’ (*быстро, спокойно*);

‘длительность’ (*долго, много*);

‘расстояние’ (*далеко*).

При сопоставлении ассоциативных полей глаголов *идти* и *ехать* у детей и взрослых были выявлены признаки ситуации поступательного движения, которые в разной степени акцентированы в их когнитивно-пропозициональных структурах в языковом сознании младших школьников и взрослых носителей языка. Так, в лексиконе взрослого глагол *идти* существенно чаще связан с определенным направлением движения (19 % реакций по ср. с 1,5 % у детей, т.е. в 12 раз чаще), а глагол *ехать* – со скоростью движения и расстоянием (в 6 и 10 раз чаще).

Поскольку в Ассоциативном словаре младших школьников всего 2 стимула – глаголы поступательного движения (*ехать, идти*), мы привлекаем данные проведенного нами свободного ассоциативного эксперимента (83 испытуемых, 1245 реакций на 15 стимулов – глаголов способа движения: *бежать, плыть, лететь, ползти, брести* и др.). В процессе анализа ассоциативных полей глаголов были выделены реакции, соотносимые с ситуацией движения, и обобщены по содержанию и глубинным семантическим связям со словом-стимулом; выявлены наиболее значимые, часто встречающиеся типы реакций; выявлены ассоциации, характеризующие представление детей о соответствующей ситуации, но не закрепленные в семантике глагола-стимула. В результате анализа для каждого из рассматриваемых глаголов была

определена соотносимая с ним в сознании ребенка прототипическая ситуация.

В структуре ассоциативных полей рассматриваемых глаголов проявляется общая тенденция к объективации типовых элементов и признаков ситуации движения, таких как субъект движения (*человек, собака*), способ движения (среда: *в воде,* средство: *руками и ногами, на машине,* особенности: *ползком, переворачиваться*), его направление (*куда-то, вниз*) и маршрут (конечная точка пути: *в школу, к реке*). В ассоциациях детей регулярно объективируются также такие признаки ситуации движения, как трасса (место, по которому передвигается субъект: *по бульвару, по грязи, по траве* и т.п.) и скорость движения (*быстро, еле-еле*). По структуре ассоциативные поля младших школьников отличаются от ассоциативных полей взрослых носителей языка. Если у взрослых преобладают реакции, указывающие на способ движения и конечную точку пути, то в реакциях детей на первом месте указание на субъекта и место движения. Кроме того, в ассоциациях взрослых регулярно объективируются такие признаки, как цель движения, время и расстояние, в то время как у младших школьников подобные реакции единичны.

В ассоциативном эксперименте объективируются связи слов в лексиконе носителя языка, и анализ этих связей помогает определить соответствующие образы сознания, закрепленные за данным словом. Анализ ассоциативных полей глаголов движения выявляет, каким образом представлены в языковом сознании человека репрезентируемые этими глаголами ситуации, какие признаки данных ситуаций для него актуальны.

Содержательная интерпретация реакций как отражающих определенный признак образа конкретной ситуации, соотносимой ребенком с глаголом-стимулом, позволила установить для рассматриваемых глаголов характеристики ситуации-прототипа как «лучшего представителя» класса ситуаций, предполагающих определенный способ перемещения в пространстве. Так, например, глагол *бежать* у большинства испытуемых вызывает в сознании образ ситуации, когда человек, стремясь попасть в определенный пункт (*дом, школу*), с высокой скоростью перемещается по проложенной трассе

(*дороге, тропинке, улице, коридору*). Глагол *катиться* связан в сознании большинства детей с перемещением человека с помощью какого-либо средства передвижения (*на санках, коньках, машине, велосипеде*) в направлении сверху вниз (*с горы, сверху, вниз, под гору*). Глагол *плыть* также вызывает у детей образ ситуации перемещения с помощью транспортного средства: человек передвигается на водном транспорте (*на лодке, корабле*) по какому-либо водоему (чаще всего *реке, морю*). В когнитивном образе ситуации, соотносимой с глаголом *скользить*, акцентированы характер поверхности и средство передвижения: человек передвигается *на коньках (лыжах, роликах)* по гладкой и скользкой поверхности (*по льду, снегу, грязи, мокрой поверхности*).

Сопоставление с ассоциативными полями тех же глаголов у взрослых носителей русского языка выявляет особенности представления семантики глаголов способа движения во внутреннем лексиконе детей младшего школьного возраста. Для ребенка субъектом движения независимо от способа чаще всего выступает человек; внимание ребенка чаще, чем у взрослого, концентрируется на используемых средствах, трассе, по которой передвигаются, ее особенностях (например, характере поверхности). Реже, чем у взрослых, у детей наблюдаются реакции, связанные с целью или конечным пунктом движения, расстоянием и временем движения.

Таким образом, в лексиконе младшего школьника глаголы движения, с одной стороны, занимают важное место, так как некоторые из них (*бежать, ехать, идти, летать*) входят в ядро внутреннего лексикона наряду с другими словами, выражающими важнейшие для человека концепты. С другой стороны, для рассматриваемого фрагмента лексикона характерно незначительное разнообразие единиц по сравнению с богатством лексических средств обозначения поступательного движения в русском языке. Однако, несмотря на небольшое количество глаголов движения в лексиконе младшего школьника, имеющиеся глаголы способны обозначить важнейшие типы движения, существующие в окружающей действительности: однонаправленное – неоднонаправленное, активное – пассивное, самостоятельное – несамостоятельное,

осуществляемое с опорой на твердую поверхность – в воздушной или водной среде, осуществляемое с помощью ног или также других частей тела. Это означает, что ребенок младшего школьного возраста владеет необходимым и достаточным минимумом средств выражения соответствующего концепта.

Состав ядра рассматриваемого фрагмента лексикона указывает на то, что к базовому уровню категоризации процессуально-событийного мира применительно к ситуации поступательного движения субъекта относятся глаголы, которые выражают в наиболее общей форме идею самостоятельного пешего перемещения по твердой поверхности, перемещения в водной и воздушной среде, несамостоятельного перемещения субъекта. По-видимому, в основе первичной категоризации поступательного движения лежат три признака: общая направленность движения, способ передвижения, среда, в которой осуществляется движение.

Анализ ассоциативных пар, в которые входят глаголы движения, показал, что прототипическая ситуация поступательного движения в языковом сознании младшего школьника включает субъекта – живое существо, которое передвигается самостоятельно или на каком-либо транспортном средстве по определенному пути (чаще всего это дорога или иное специально предназначенное для этого место) с целью попасть в определенную точку пространства (чаще всего это место, где люди живут или работают/учатся). Как видим, когнитивно-пропозициональная структура, лежащая в основе репрезентации концепта ‘поступательное движение субъекта’ в глагольной лексике русского языка, представлена в сознании младшего школьника прежде всего в том ее варианте, в котором выделены позиции субъекта, способа, среды перемещения (с характеристикой места) и конечной точки пути.

Литература

Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Овчинникова И.Г. Ассоциации детей от шести до десяти лет (ассоциативное значение слова в онтогенезе). – Пермь, 1995.

Горошко Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. – М., 2001.

Елисеева М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. – СПб., 2008.

Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Русский ассоциативный словарь / Ю.Н.Караулов, Г.А.Черкасова, Н.В.Уфимцева и др.; РАН. – Т. 1. – М., 2002.

Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). – Пермь, 2000.

Русский ассоциативный словарь: В 2 т. / Ю.Н.Караулов, Г.А.Черкасова, Н.В.Уфимцева и др.; РАН. – М., 2002.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М., 2000

©Плотникова С.В., 2011

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ

Е.И. Беглова
Стерлитамак

Вербальная креативность как свойство комического текста

По нашему мнению, в постсоветский период *креативность* является одним из свойств современной коммуникации. *Креативность* мы связываем с категорией личностного смысла и её зависимостью от культуры. При этом учитываются прежде всего механизмы речевой деятельности, направленные на создание оригинальности и новизны текста [Гридина 2009: 5-13]. Ярко это проявляется в публицистике. Об этом свидетельствуют радио- и телепередачи, креативные рубрики газет и журналов, художественные тексты современных писателей (Д. Быков, В. Пелевин и др.). Однако заметим, что на протяжении 1990-х гг. креативность проявлялась чаще в подражании разговорной речи устной формы, поэтому главными смысловыми и стилистическими центрами текстов была жаргонная, арготическая, просторечная лексика и фразеология, являющаяся атрибутом речи современной речевой личности. В рамках русской «смеховой» культуры, когда «смех» в разных формах его проявления выполняет компенсирующую, акцентную, возрождающую функции, оправдывается наличие большого количества текстов устной и письменной публицистики комической тональности, имитирующих особенности речи современной языковой личности, речи представителей разных социальных слоев.

Предметом нашего научного интереса в данной статье является текст, предназначенный массовому адресату с установкой на рефлексию. Это прежде всего тексты малых речевых жанров приколы, мини-анекдоты, – отражающие особенности русской «смеховой» культуры и продолжающие её традиции. Безусловно, на конкретном этапе развития общества и

языка «смеховая» культура приобретает свои особенности, то есть она, как и нормы языка, обладает стабильностью и динамичностью одновременно. Свидетельством тому являются тексты конца первого десятилетия 2000-х гг.

Порождение текста требует от адресанта высокой языковой и коммуникативной компетентности, знания прецедентных текстов, пресуппозиций, что создает предпосылки для оригинального употребления слова и обусловливает ассоциативную природу лингвокреативной деятельности. Чтобы достигнуть максимального коммуникативно-прагматического результата современный адресант должен учитывать, с одной стороны, языковые нормы, с другой – речевые пристрастия современника, слова-актуалемы, которые не только выражают общественные оценки именуемых явлений, но и психологическое состояние общества. В этом смысле на первый план выступает способность адресанта-креатора использовать общеизвестные языковые и неязыковые факты для создания новизны и оригинальности текста с определенной интенцией. В текстах названных жанров в 2000-е гг. воздействие *слова* на адресата становится более значимым по семантике, нежели по выражению эмоций. Внимание к слову, к его семантике и форме, стилистической маркированности становится доминирующим в порождении текстов малых речевых жанров. А это в свою очередь требует от адресата высокого уровня языковой компетентности и наличия общих фоновых знаний. Для реализации «смеховой» интенции адресант прибегает к различным приемам порождения текста. Прежде всего это использование прецедентных текстов, псевдомотивации, паронимической аттракции, деметафоризации слов и устойчивых словосочетаний (фразеологических единиц, перифраз), смешение разных стилистических пластов и др. В целом, в этом случае можно говорить об использовании адресантом-креатором кода языковой игры. Следует заметить, что современные тексты малых речевых жанров репрезентируют речевые пристрастия современника, который сознательно или бессознательно игнорирует этические, языковые, стилистические нормы и предпочитает эмоциональное, экспрессивное диалогическое или

полилогическое общение. На наш взгляд, это отчасти объясняется тем, что «смех» предназначен для поликоммуникации, он захватывает многих, в противном случае он может расцениваться как психологическая и коммуникативная аномалия. Итак, экспрессивность и рефлексия с проекцией на «смех» в любых модификациях – вот атрибуты современного креативного текста, актуального в печатной публицистике и радио-, телепередачах (например, «Кривое зеркало», «Смешные люди», «Смехопанорама» и т.п.), а также прикола и мини-анекдота.

Слово – это главный смысловой и аксиологический компонент современного креативного текста как и любого текста разных жанров и стилей. В этом смысле великую роль слова в жизни человека и порождении текста можно продемонстрировать следующим текстом: *«Сеть нужна, чтобы поймать рыбу – когда рыба поймана, о сети нужно забыть. Капкан нужен, чтобы поймать зайца – когда заяц пойман, о капкане нужно забыть. Слова нужны, чтобы поймать смысл; поскольку смысл уже пойман, о словах можно забыть. Если бы я мог найти того, кто забыл все слова, чтобы с ним поговорить»* (Чжуан-цзы, III в. до н.э.) [Господинов 2010: 62]. Сравним данный текст с текстом другого адресанта:

На птиц – аркан, на лис ***капкан*** *готовится,*
На ***рыб*** *и раков ставят* ***верши****.*
А человек – он более доверчив
И ***на любое слово ловится***
(Генрих Сапгир // Юность. 1997. № 3. С.50.)

В текстах используются одни и те же слова, прослеживается логическая вербальная связь между обозначаемыми явлениями и создается главная мысль – важность слова в жизни человека. Разные приемы использования одинаковых средств языка адресантами способствуют возникновению разных и одинаковых ассоциаций у адресата, который ощущает оригинальность и новизну семантики каждого из текстов.

Проследим особенности вербальной креативности в мини-анекдотах и приколах. Часто в текстах этих жанров используются иноязычные слова, актуальные в публицистике и разговорной речи. Так, в основу смыслопорождения кладется

прием псевдомотивации нового иноязычного слова, например: – «*Петрович, ты куда это на тракторе едешь? – В* ***солярий****. – А зачем? – За* ***соляркой***» («КП».06.03.2009.С.16.). Созвучие узуального слова *солярка* (топливо) и нового, активизировавшегося в речи, *солярий* – первоначально «площадка для принятия солнечных ванн», позже – «место, салон, где подвергаются ультрафиолетовому воздействию с целью загара». Или: – «***Марина****… Какое красивое имя! – Спасибо! – Это что-то* ***морское*** *или связано с огурцами?»* (КП. 26.01.2011. С.24.). *Марина* – лат. *морская*, эпитет Афродиты; пресуппозиция – *маринованные* огурцы. Адресант прогнозирует адекватный с адресатом вербальный ряд *Марина – море – маринованный*, в результате чего и проявляется комическая тональность текста. Прием псевдомотивации распространяется и на русские слова, имеющие фонетическое сходство сегментов, например: *«Интересно, это только в русском языке слово* ***«работа»*** *образовано от слова* ***«раб»,*** *а* ***«увольнение»*** *от слова* ***«воля»****?* (КП. 04.02.2011. С.24.). Новые иноязычные слова, активно использующиеся в современной публицистике, привлекают внимание адресанта фонетической и смысловой чуждостью для носителя русского языка. В креативном тексте адресант, с одной стороны, делает на них акцент, интригуя адресата и подвигая его на творческую рефлексию, с другой – популяризует слова-актуалемы, являющиеся именованиями новых явлений российской действительности. Например: «*Экую ты, Марфа,* ***рецессию*** *отрастила! – Чего-чего отрастила, Кузьмич? – Темная ты, культурных слов не знаешь! Вот по телевизору говорили: наша экономика – в глубокой* ***рецессии****…»* (КП. 16.02.2011. С.16.). *Рецессия* – лат. *recessus* – отступление; падение деловой активности, спад производства. Или прикол: «*Всякий Буш может пройти процедуру* ***инаугурации****, но не всякий Буш может выговорить слово! Да и Конституция у него под рукой не своя – папкина!»* (Зеркало. 26.01.2005. С.2.). *Инаугурация* – лат. *inauguratio* – начало, посвящение; торжественный акт введения в должность лица. В связи с введением должностными лицами блогов, активизируется специальная лексика (термины), что находит отражение в текстах малых речевых жанров. Так, варваризмы, или

иноязычные вкрапления, репрезентируя чуждость слов, прогнозируют оценки этих слов и создают шутливую окраску: *Прикол. «Я понял, что такое* ***Twitter****. Это когда хочется написать* ***SMS****, но некому»* (КП. 08.02.2011. С.24.). *Прикол.* «*Новое наказание для российских чиновников: строгий выговор от президента в* ***Твиттере*** *с занесением в* ***Facebook***». (КП. 02.02. 2011. С.24.).

Иногда иноязычные слова составляют целый ряд, оставаясь непонятными, а комический эффект достигается включением понятных экспрессивных слов или выражений: «*Анкета. Графа́ «Хобби». «Виндсерфинг, бэнд-джампинг, скайдайвинг, поматросинг – бросинг»* («КП». 18-25.01.07.). В последнем тексте комический эффект создается включением в ряд иноязычных слов на *-инг,* именующих виды спорта, узуального просторечного выражения *«Поматросит – бросит!»* с сознательным искажением окончаний в соответствии с окончаниями иноязычных слов. Следует отметить, что адресанты креативных текстов создают «смех» не только вербальными средствами, но и обозначением жанра текста (объявление, анкета, афоризм и пр.). В некоторых текстах совмещается несколько приемов. Например, наделение другим смыслом непонятного слова (переосмысление) в результате ложного калькирования и проекцией на известные современные номинации: *Анекдот*. « *– Не знаешь случайно, как будет* ***Prima donna*** *по-русски? –* ***Баба Алла****…»* (КП. 04.03.2011. С.24.). *Примадонна* – прозвище певицы Аллы Борисовны Пугачевой, которое частотно в публицистических текстах и известно многим. Адресант строит смысл текста именно на прозвище певицы. Окказиональное толкование слова *Примадонна* с креативной целью находим в произведении В.О. Пелевина: «*Примадонна* превращалась в барственную даму, пропахшую сигаретами "*Прима"*» [Пелевин 2008: 64]. Как видим, в употреблении слова и реализации коммуникативных интенций разные языковые личности использовали один и тот же прием (псевдомотивацию), но сформировали разные смыслы. В этом и проявился эвристический характер лингвокреативной деятельности адресантов. Адресант текста здесь выступает

одновременно креатором и интерпретатором [Гридина 2009: 20-24].

Итак, слово как часть механизмов речевой деятельности языковой личности во всех его трансформациях порождает смысл небольших по объему текстов, репрезентируя потенциал языка и креативные возможности личности. Причем, языковая личность (адресант) сознательно совмещает нормированные и ненормированные средства языка в тексте, выражая при этом не только оценки, коннотации, но и новый смысл, например: *Объявление в библиотеке на зоне. «Братва, Толстых в натуре было несколько, если не в падлу, называйте имя».* («Молод. газ.». 30.04.2009.). В тексте аксиологическую и семантическую функции выполняют арготические выражения *в натуре* – на самом деле; *не в падлу* – бранное, арготизм *братва* – преступники; языковая пресуппозиция – фамилия *Толстой,* внеязыковая пресуппозиция – *Толстой-писатель* (какой Толстой по имени и отчеству?)

Таким образом, тексты малых речевых жанров, актуальные в газетных рубриках, строятся на основе переключения ассоциативных стереотипов языкового и неязыкового плана (ЯИ), благодаря языковой и коммуникативной способности адресанта, владеющего «операциональной гибкостью», основанной на известных приемах использования языковых средств, актуальных словах-доминантах конкретного периода развития общества и, безусловно, апеллировании к коду ЯИ. Все эти особенности определяются коммуникативно-прагматической интенцией текста, ориентированной на психологическое состояние адресата и коммуникативную установку адресанта, которые в жанре анекдота и прикола остаются за «текстом», поскольку главной его целью является создание «смеха», смеховой рефлексии не единственного, а множественного адресата.

Литература

Господинов Георгий. Естественный роман. *Перевод с болгарского Марии Ширяевой* // Иностранная литература. 2010. №5.

Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива:

Коллективная монография / Отв. ред. Т.А. Гридина. – Екатеринбург, 2009.

Пелевин В.О. Ампир В. – М., 2008.

©Беглова Е.И., 2011

А.В. Касьянова
Камышлов

Психолингвистический эксперимент как способ диагностики освоения словообразовательных алгоритмов школьниками

Одной из составляющих результата образования, прописанного в ФК ГОС 2004 по русскому языку, является языковая компетенция, предполагающая не только освоение знаний о языке как системе, его единицах и функциях, овладение основными нормами русского литературного языка, но и обогащение словарного запаса и грамматического строя речи обучающихся [ГОС 2004: 26]

В Проекте ФГОС 2010 среди предметных результатов образовательной деятельности, предполагающих усвоение обучаемыми конкретных результатов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета (знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности), также, наряду с необходимостью освоения основных единиц и грамматических категорий языка, подчеркивается необходимость обогащения активного и потенциального словарного запаса учащихся, расширение объема используемых ими в речи грамматических средств, развитие способности употреблять языковые единицы в речевой практике для свободного выражения мыслей и чувств адекватно ситуации и стилю общения [Проект ФГОС 2010: 11-12].

В связи с намеченными характеристиками языковой личности школьника представляется чрезвычайно важным освоение школьниками техники словообразования как части лингвокреативных навыков, обеспечивающих определенный уровень активного владения языком.

С целью диагностики освоения школьниками словообразовательных алгоритмов нами был проведен психолингвистический эксперимент, в котором принимали участие воспитанницы 5-го класса женской гимназии-интерната г. Камышлова (всего 15 человек).

Респондентам предлагалось придумать «новые» (не существующие в языке) слова со значениями,

сформулированными в виде словообразовательных перифраз: 1) тот, кто ухаживает за парком; 2) тот, кто играет на маракасах; 3) тот, кто издает много шума; 4) тот, кто отклеивает афиши; 5) тот, кто занимается уходом за детьми (женщина – нянечка, мужчина - ?); 6) птенец марабу; 7) инструмент для очистки изделий от старой краски; 8) досыта наесться бутербродами; 9) краситься тенями; 10) прилетев, опуститься на Марс.

Предложенные мотивационные перифразы предполагали ориентацию на уже освоенные учащимися словообразовательные алгоритмы: образование суффиксальных существительных со значением «лица, осуществляющего определенное действие» и «инструмента» – с суффиксами -ист/-тель/-ник/-чик и т.п.; создание номинаций по хорошо «знакомой» детям модели образования детёнышей (птиц и животных) с суффиксами *-онок / -ят(а).*

Однако в инструкции к эксперименту конкретные модели (образцы) не оговаривались. Школьники должны были предъявить любое слово, соответствующее заданному значению. «Придумайте слово, которое называет…» (далее предъявлялся соответствующий мотивационный контекст)

Рассмотрим полученные реакции.

1. «Тот, кто ухаживает за парком»:

- *ухажер, садовод, охранник* – данные реакции, совпадающие по форме с узуальными лексемами, можно объяснить двояко: а) результатом случайного омонимического совпадения созданного ребёнком слова с уже существующим, тогда перед нами акт омонимического словообразования – ср. *ухажёр* от «ухаживать =следит за парком» и узуальное *ухажёр* «жених, тот кто ухаживает за женщиной, проявляя к ней симпатию или имея виды на супружество»); б) подменой потенциальной номинации готовым словом (близким по значению – *садовод* «тот, кто ухаживает за садом» и *охранник* «тот, кто охраняет парк»). Мотивирующий глагол *ухаживать* воспринимается детьми расширительно;
- *мусороуборщик* – потенциальная номинация, образованная по продуктивной модели сложения при помощи соединительной гласной; в основе данной инновации

восприятие мотивирующего словосочетания *ухаживать за парком* как связанного с ситуацией «убирать мусор, грязь»;

- *парковник* – окказиональная номинация с актуализированным мотивационным компонентом «парк» (при включенном компоненте «тот, кто ухаживает») построена по имеющейся в языке продуктивной модели (посредством суффикса -ник, указывающего на лицо по отношению к какому-нибудь предмету, определяющему его профессию, деятельность), типа «садовник»;
- *убипарк* – окказиональная номинация, в основе которой – контаминация глагола *убирать* («синонимичным» с *ухаживать*) и существительного «парк» с усечением основы первого слова; структура инновации непрозрачна ввиду того, что усечение мотивирующего глагола *убирать* до фрагмента *уби-* вызывает незапрограммированную номинатором ассоциацию с *убивать*;
- *кеопарк* – окказиональная инновация, построенная по аналогии с зоо**парк** (без учета того, что такие слова называют не лицо, а помещение); в качестве первого элемента созданной респондентом инновации выступает несемантизированный звукокомплекс, появление которого не поддается объяснению (возможно, это чисто формальное изменение готового слова как способ его «обновления» и реализации «ложно» понятой установки на создание чего-то оригинального);
- *паркомод* – окказиональная контаминации слов «парк» и «модный» (возможно, в сознании воспитанницы слово «ухаживать» закреплено в контексте «делать красивым, модным»); фоновая потенциальная ассоциация с *комод* снижает прозрачность восприятия слова;
- *паркоуход* (*парк* + *уход* от *ухаживать*) – окказиональная номинация, образованная путем сложения с нулевой суффиксацией, по аналогии с со словами типа *книголюб*, *пчеловод* (созданными по данной регулярной модели);
- *парчел* – окказиональное образование, построенное путем сложения усеченных основ: пар (от *парк*) + чел (от *человек*). На структуру новообразования, возможно, повлияла номинация *чел,* используемая в молодежном сленге в значении «человек»;

• *белгаз, сиглук* – окказиональные инновации, представляющие собой выдуманные псевдослова, похожие на «иностранные» (в данном случае, по-видимому, опять реализуется психологическая установка на создание нового слова как не похожего на уже существующие, ср. в этой связи «эффект новизны» иностранного слова).

2. «Тот, кто играет на маракасах»:

• *музыкант* – узуальное образование, относящее словообразовательный перифраз к целому классу предметов – названиям лиц, занимающихся (связанных с) музыкой; замена видового обозначения (гипонима) родовым (гиперонимом), при этом словообразовательная активность ребенка остается нереализованной;

• *маракуг* – окказионализм, образованный посредством суффикса -уг (ср. слова типа *хитрюга* общего рода, которые выступают как наименования *человека* по присущему ему качеству. Однако данная модель не соответствует структуре созданного респондентом слова (скорее всего суффикс -уг – формальный элемент известных ребёнку номинаций м.р. с такой финалью: друг, круг (ассоциация с данным словом могла быть вызвана круглой формой маракасов); возможно, *-уг* в слове *маракуг* имеет статус несемантизированного «форманта»;

• *маракасник* – суффиксальный окказионализм, построенный по продуктивному словообразовательному номинации лица по профессии, роду деятельности;

• *маракасникун* – суффиксальное образование по типу «плясун» со значением «человек, обладающий склонностью к чему-либо». Слово обладает некой семантико-грамматической избыточностью: помимо суффикса *-ун,* используется и суффикс *-ник* (оба указывают на обозначаемое лицо по отношению к тому, что названо производящей основой); такая ситуация, однако, вполне характерна для детской речи, где распространено «чересступенчатое» словообразования (суффикс *-ун* присоединяется к потенциальной номинации *маракасник*, ср. предыдущий пример, где данный вариант предъявлен как «конечный» (реальный) результат процесса образования слова по заданному значению;

- *маракан* – окказиональная суффиксальная инновация, построенная по непродуктивной модели при актуализации формальных (структурных) аналогий со словами типа *великан*;
- *дубинчик* – продуктивное суффиксальное образование, обозначающее лиц по их профессии, деятельности; замена мотиватора *маракасы* на *дубинка*, вероятно, появляется в результате ассоциации предметов по форме (на вопрос воспитанниц, что такое маракасы, экспериментатор сделал иллюстративный жест как бы очерчивающий их форму).

Интересно, что во всех реакциях, вызванных стимулом «тот, кто играет на маракасах», актуализирован лишь один мотивационный компонент, связанный непосредственно с названием инструмента (при «игнорировании» компонента *играет*). Это доказывает то, что данный элемент смысла мотивирующего контекста входит в состав окказионального слова как идиоматичный («имплицитно» включенный в семантику новообразования).

3. «Тот, кто издает много шума»:

- *шумарник* / *шумятник* – суффиксальный окказионализм, образованный от глагольной основы по непродуктивной модели со значением «лицо по его действиям, поступкам»; данные варианты содержат своеобразные экспрессивные интерфиксы (-АРник и -ЯТник);
- *шумяга* – суффиксальная инновация, образованная по малопродуктивной модели (имя существительное общего рода, обозначающее лиц по их признакам и действиям), характерной для разговорно-фамильярной речи; суффикс -яг-, как и в литературном языке, несет эмоциональную окраску (отрицательное отношение к действиям человека, который издает много шума);
- *шуршак* / *шумуряк* – отглагольные суффиксальные окказионализмы, образованные по непродуктивной модели, в первом случае – подмена мотиватора «шуметь» на «шуршать»;
- *непослушный* / *хулиган* / *шумный* – узуальные образования, выражающие оценку, отношение учащихся к действиям человека, номинация которого задана мотивационным контекстом;

- *шумерист* – суффиксальное образование, обозначающее лиц по отношению к каким-нибудь действиям, поступкам, продуктивная модель типа *активист* (возможно, видоизменение, модификация производящей основы ориентирована не на существительное *шум*, а на глагольный мотиватор – *шуметь* (*р* – интерфиксальный элемент);
- *шумшулин* – окказионализм, обозначающий лицо мужского пола, возможно, была установлена ассоциативная связь с какой-либо знакомой фамилией (*Мишулин*);
- *горлостай* – в основу образования слова, на наш взгляд, положена модель слова «горностай», переосмысленная респондентом, в результате чего появился новый корень (горлостай – созвучие с «горло», «горластый»): использована «техника» введения нового корня в модельную сетку слова.

4. «Тот, кто отклеивает афиши»:

- *некультурный* – узуальное образование, выражающее оценку действий человека (словообразовательная установка не реализована, происходит подбор готового слова по принципу оценки действия человека, обозначенного мотивационным контекстом);
- *афишар* / *афишер* – окказионализмы, образованные по непродуктивной модели со значением лица по отношению к какому-либо предмету, определяющему его профессию, род занятий посредством суффиксов -ар/-ер (очевидно, дети ориентировались на структурные аналогии со словами типа *офицер*; при создании данных окказионализмов был «утерян» один из мотиваторов – глагол *отклеивать*);
- *отклеивашка* – суффиксальный окказионализм, вероятно, с оттенком пренебрежительности (типа *старикашка*);
- *отклёпник* – суффиксальная отглагольная инновация, обозначающая лиц по их действиям; в основе инновации, возможно, аналогия с *клепать* (ассоциативно сближающим процессы приклеивания/отклеивания и клёпки (прикрепления кнопками); при образовании данного слова произошла подмена мотивирующих компонентов «отклеивать афиши» – «открепить что-либо»;

- *отклейщик* – суффиксальный отглагольный окказионализм, образованный по продуктивной модели со значением лица по его действию;
- *отклеишник* – суффиксальный отглагольный окказионализм, образованный по непродуктивной модели со значением лица по его действиям, поступкам; при образовании данных инноваций был утерян один из мотивирующих компонентов – указание на объект действия – *афиши*;
- *отафиш* / *отаф* – окказионализмы, образованные путем сложения усеченных основ, заданных мотивационным контекстом слов;
- *афишеотклей* – окказионализм, образованный путем сложения при помощи соединительной гласной и нулевой суффиксации;

5. «Тот, кто занимается уходом за детьми (женщина – нянечка, мужчина – ?)»:

- *нянька* – окказионализм являющийся, возможно, результатом переосмысления под влиянием личностного оценочного противопоставления ласкательной номинации *нянечка* (относительно женщины) и «грубого» (разговорно-фамильярного) *нянька* (относительно мужчины);
- *няньчик* – окказионализм, представляющий собой результат контаминации нянечка + мальчик; можно трактовать инновацию и как суффиксальное образование для обозначения лица по отношению к какому-нибудь предмету, определяющему его деятельность, профессию: нянь(ка) + -чик;
- *пуфак* – метафорическое суффиксальное образование, в основе которого ассоциации с «пуфик», «тюфяк» (нянечка не мужская профессия!); сама форма *пуфак* имеет экспрессивный характер и звукосимволическую выразительность;
- *н**у**нь* – образование, построенное либо по аналогии с названием фильма «Усатый нянь» (способ обратного словообразования – десуффиксация и дефлексация), либо слово представляет собой фоносемантическое видоизменение готовой формы *нянь* в *нунь* (наличие звука [***у***] в слове, возможно, ассоциативно связывается с детским плачем и одновременно убаюкиванием ребёнка);

- *нян**ю**ль* – окказионализм, построенный по характерной для разговорной речи непродуктивной отглагольной суффиксальной модели со значением действующих лиц; появление *Ю*, возможно, является результатом влияния фоносемантических ассоциаций (ср. *нюнить, нюня* – о капризничающем, плачущем ребёнке);
- *панечка* / *парнянька* / *нянькоп* – инновации, построенные на основе контаминации усеченного *папа* + *нянечка*, усеченного *парень* + *нянька* и *нянечка* + *коп* (возможно, от *коп* – полицейский, ассоциация с лицами мужского пола);

6. «Птенец марабу»:

- *животное* – узуальное слово, использованное вместо создания словообразовательной инновации как родовая номинация – через отнесение обозначаемого к классу живых существ (животным – в широком смысле термина); респондент, очевидно, не считывает экспериментальной установки – создать новое слово – или считывает ее по-своему, как необходимость найти соответствие к заданному перифразу среди «готовых» слов (словообразовательная потенция оказывается нереализованным и подменяется процедурой идентификации);
- *марабу**у**чичка* – окказиональное суффиксальное образование со значением уменьшительности / ласкательности, возможно, являющееся результатом влияния формальной аналогии со словом *птичка*;
- *канабу* – окказионализм, имеющий в своей основе рифмовку, мену звуков, характерную для детской речи (например, дразнилки: **Ф**едя-**м**едя съел медведя…)
- *марабу**р**ёнок* / *марабу**л**ёнок* – окказиональная суффиксальная инновация, образованная по продуктивной модели (от основ существительных – названий животных) и обозначающая детенышей животных (с использованием интерфиксальных элементов, упрощающих произношение и способствующих «снятию» морфонологических ограничений – неблагозвучия);
- *марабульчик* – окказиональное суффиксальное образование, построенное по продуктивной модели со значением уменьшительности /ласкательности

(интерфиксальная вставка ***-ль***чик способствует устранению неблагозвучия);

- *марабулька* – окказиональное суффиксальное образование (характерно для имен существительных женского рода) со значением уменьшительности/ласкательности; соотносительно с *марабульчик;* возможно, является ассоциативным аналогом слова *малышка* (общего рода).

Необходимо отметить, что данная модель очень хорошо освоена школьниками, они легко образуют новые слова, преодолевая морфонологические ограничения и зачастую «соединяя» значения уменьшительности и невзрослости, детскости.

7. «Инструмент для очистки изделий от старой краски»:

- *естькраск* / *откраск* – окказионализмы, построенные на основе контаминации компонентов *есть* (в значении «отъедать, очищать») + *краска* и *от-* (в значении «очистить от» – с пропуском потенциального глагола *очистить*; по структуре последнее слово соотносительно с отглагольными образованиями способом нулевой суффиксации;
- *соскрябка* – суффиксальный окказионализм, построенный с учетом ситуативного знания о том, что очистить краску с чего-либо можно, только соскребая ее; этим обстоятельством вызвана замена одного мотивирующего компонента *очистка* и пропуск мотиватора, указывающего на объект действия (краска); слово, созданное ребёнком означает более широкий спектр функционального применения предмета (инструмента), чем тот, который задан мотивирующим контекстом;
- *краскочистильщик* / *убиральщик* – отглагольные суффиксальные инновации – названия орудий действия (в первом случае имеет место сложение с суффиксацией), образованные по продуктивной модели со значением «лицо, выполняющее какие-либо действия» (типа *бурильщик*);
- *инструментщик* – отглагольное суффиксальное образование не конкретного названия орудия действия (типа *бомбардировщик*), а обобщенного;

- *быстромоечник* – окказионализм со значением орудия действия, образованный посредством сложения с суффиксацией, в процессе образования окказионализма произошла ситуативная (основанная на актуализации личностного опыта респондента) подмена мотиваторов *очищать краску* и *быстро мыть*;
- *точилосдиратель* – окказиональное образование, полученное путем сложения с суффиксацией и замены мотивирующих компонентов на основе ассоциативной связи: точить – «делать острым», а «острым» легче удалить краску.

8. «Досыта наесться бутербродами»:

- *объесться* – узуальная замена без указания на объект насыщения (подбор готового гиперонима вместо обозначения заданного мотивационным контекстом «видового» действия);
- *посолить* – узуальное образование, объясняемое, вероятно, вкусовыми предпочтениями испытуемого (замещение словообразовательного акта ситуативно актуальными характеристиками обозначаемого из числа узуальных слов);
- *перекуличь* – префиксальное образование (префикс *пере-* в значении чрезмерности действия) с заменой мотиватора *бутерброды* на *кулич*, возможно, в связи с отнесением их к одной тематической группе; несмотря на формальную отнесенность данного окказионализма к глаголам (аффикс -чь), он не совсем соответствует стимулу: отсутствует постфикс -ся;
- *печеньетортить* – окказионализм, образованный путем сложения при помощи соединительной гласной -е-, не сохраняющий ни формальной, ни смысловой соотнесенности со словом-стимулом; скорее, это лишь реализации какой-то подобной «идеи» – названия процесса насыщения чем-то вкусным (в данном случае тортами и печеньем);
- *завкуснить* – не очень удачное приставочное образование, хотя одно из значений префикса *за-* «обильность действия», что и оказало, на наш взгляд, влияние на его выбор;
- *набродиться* – префиксальное образование с приставкой *на-* в значении «пресыщенность действия» (типа «наговориться») и корнем -брод-, появившимся, вероятно, в результате влияния английского или немецкого языков, изучаемых воспитанницами: bread (англ.), das Brot (нем.);

- *помносахать* – инновация, являющаяся, на наш взгляд, результатом сложения усеченных основ «положить много сахара» и отражающая пищевые пристрастия испытуемого; в структурном отношении «непрозрачно», не считываются корневые основы сложения.

9. Краситься тенями:

- *портить*, *красоваться*, *мулеваться (простор.)*, *мазюкаться (разг.)* – образования, представляющие собой подмену потенциальной номинации оценочной характеристикой самого процесса;
- *кляситься* – скорее всего, это деформация узуального слова, возникшая, на наш взгляд, под влиянием подражания особенностям детской речи (возможно, испытуемая вспомнила, как она когда-то говорила в детстве, и «воспроизвела» слово в соответствующем варианте); установка на создание респондентом нового слова не реализована;
- *учзалиться* – окказионализм, в основе которого – формальное подражание (модель считана, мотивационные компоненты определить трудно);
- *тениться* – окказионализм, отвечающий потенциальной реализации мотивационного перифраза: краситься тенями = тени+и+(ть)+ся (конфиксальное словообразование по продуктивной модели: ср. *пудриться* и т.п.)
- *кратенить* – окказиональная контаминация, имеющая формальное сходство с глаголом (при словообразовании потерян возвратный постфикс -ся); построен на основе усечения основ и суффиксации: кра(ситься) +тен(ями) + -и (ть). Структурный облик слова не дает представления о его значении.

10. Прилетев, опуститься на Марс:

- *приземлиться* – использование уже существующего (узуального) слова той же тематики, без учета конкретизирующей семантики мотивационного контекста;
- *сесть* – узуальное образование, употребляемое в очень широком смысле «опуститься с высоты»;
- *грохнуться* – узуальное образование, использованное без учета семантики заданных компонентов словообразовательного

контекста: актуализированы смыслы «упасть с шумом» и «опуститься на Марс»;

- *примарсироваться* / *примарситься* – окказиональные образования, соответствующие заданному мотивационному контексту, образованные конфиксальным способом с использованием вариантных конфиксов: при-*марс*-ирова-(ть)-ся и при-*марс*-и-ть-ся;
- *приземлиласька* – окказиональное образование, не отвечающее формальным и семантическим нормам словообразования (не является глаголом, не учитывает до конца мотивирующие компоненты), возможно, являющееся результатом стилизации под детскую речь;

Данные эксперимента показали, что в качестве ответов респондентами использовались как узуальные (приземлиться, скушать, животное, садовод и др.), так и окказиональные образования, причем среди последних можно выделить «нормативные», «системные», то есть соответствующие заданному образцу, построенные по имеющейся в языке модели (маракасник, марабуренок, тениться, примарситься), и не соответствующие образцу, «ненормативные», «внесистемные» (парчел, отаф, отафиш, кратяниться и др.).

В процессе создания окказионализмов испытуемые продемонстрировали различные стратегии: создание звукоподражательных номинаций, объяснение значения слова (подбор синонима, родового идентификатора), поиск аналогий, образование слова без учета мотивационных компонентов (расширение или сужение семантики мотивационного контекста), образование слова «без учета» структурных особенностей имеющихся в языке словообразовательных моделей, использование словообразовательной модели без учета передаваемого ею значения и т.д.

Наиболее освоенной пятиклассницами является модель образования имен существительных посредством суффиксов (в отличие от образования сложных слов и глаголов), что соответствует требованиям школьной программы. Причем при образовании существительных-названий детенышей

обучающиеся практически не испытывают затруднений (нет таких, кто не дал бы ответ).

Приведенные выше факты позволяют, однако, утверждать, что подобного рода эксперименты, безусловно, способствуют развитию лингвокреативного мышления школьников, позволяя им не только самовыразиться, передать собственное эмоциональное состояние, но и «почувствовать» творческие возможности языка.

Литература

Бондаренко А.А. Индивидуальные особенности освоения грамматики детьми 2-5 лет: дис. канд. филол. наук, СПб., 2011.

Гридина, Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество: Монография. – Екатеринбург, 1996.

Сборник нормативных документов. Русский язык / Сост. Э.Д.Днепров, А.Г.Аркадьев. – М., 2004.

Проект ФГОС ООШ 2010//www.mimc.org.ru/2011-02-10-05-56-03

©Касьянова А.В., 2011

К.В. Корепанова
Нижний Тагил

Восприятие художественного сравнения студентами-филологами (на материале прозы Б. Пастернака)

Сравнение – одно из самых ярких средств языка, устанавливающих связи и отношения между предметами и явлениями действительности. Оно может отражать как устойчивые взгляды людей на окружающий мир (общеязыковые сравнения), так и индивидуальное видение мира (индивидуально-авторские сравнения).

Особые по своей эмоциональной насыщенности сравнения представлены в текстах художественной литературы.

Сравнение – не только способ представления эмоции и оценки говорящего (автора), но и сигнал для их обнаружения читателем. Оно создает особый экспрессивный подтекст. Все это способствует тому, что эффект восприятия сравнения можно уподобить не сумме сравниваемых «кусков» мира, а их произведению. Это объясняется тем, что сближаемые в сравнении элементы мира, помимо сходства, являются в значительной мере различными. Например, *Белая медведица в ее детской была похожа на огромную осыпавшуюся хризантему* [Пастернак 2007: 36]. Здесь нет эксплицитно выраженного признака сравнения, но его можно реконструировать. Такие реконструкции придают особую экспрессивность художественному тексту.

Сближение медведицы и хризантемы активизирует психическую деятельность реципиента (читателя и слушателя), создает эмоциональное напряжение внутри текста, строит образ, делая экспрессивным данный отрезок текста. Принадлежность

сравниваемых объектов к далеким сферам влечет за собой целый ряд дополнительных ассоциаций, что не только увеличивает информацию, но и усиливает экспрессивный эффект: чем дальше друг от друга в реальности сравниваемые объекты, тем ярче их экспрессия.

Следует подчеркнуть, что подобные сравнения опираются на общую тенденцию, стремящуюся выработкой особых художественных приемов создать эффект спонтанности, неподготовленности, как бы устности художественной речи, тем самым приблизив ее по ряду признаков к процессам, протекающим в живой разговорной речи [Маслова 2001: 147].

В этом проявляется также эвристическая функция сравнений: они позволяют глубже и шире познать реалии мира, осмыслить их с самых различных, часто неожиданных сторон.

Эти сравнения оживляют существующие в сознании языковой личности редуцированные, нечеткие образы, которые слагаются в один образ, составляя систему, какой ее воспринимает автор. В основе подобных сравнений – эмоциональное воздействие на реципиента. Контроль разума не допускает больших семантических расстояний между сравниваемыми объектами, но расстояние это должно существовать

Неожиданные и далекие сопоставления объектов особенно экспрессивны, правда, в основном для подготовленного реципиента.

Способом изучения особенностей восприятия сравнения послужило проведение психолингвистического эксперимента с последующей обработкой полученных данных. Его участниками стали 63 студента первого, второго, третьего и пятого курсов, обучающихся по филологическим специальностям в Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии. Выбор данной группы информантов обусловлен наличием у ее членов специальной филологической подготовки и предположительно высокой степенью общекультурной и речевой компетентности в связи с имеющимся статусом студента высшего учебного заведения. Материалом для составления анкеты явились сравнительные конструкции

Б. Пастернака из романа «Доктор Живаго» и повести «Детство Люверс» с пропущенным сегментом (объектом).

Восприятие текста – это процесс и результат речемыслительной деятельности человека, который происходит на нескольких уровнях: сначала читатель воспринимает знаковую форму текста, затем переходит к уровню понимания смысла высказывания, от него – к уровню восприятия текста как целостной структуры.

Мы предложили информантам в данных сравнительных конструкциях восполнить пропущенный сегмент сравнения (объект) с помощью первой возникшей ассоциации с целью понять, насколько легко они восстановят общеязыковые сравнения и насколько приблизятся к оригинальному образу в индивидуально-авторском варианте.

Задание.

Прочитайте приведенные ниже неполные сравнительные конструкции из прозы Б. Пастернака, восстановите пропуски (объект сравнения) с помощью первой возникшей у вас ассоциации.

1. Вдруг серебристая струйка ртути, такая же, как _____ потекла в нескольких шагах от него.
2. Оба ухватились за один и тот же нервущийся и тугой, как _____ стебель.
3. Он метался, как _____ по комнате, никогда не находя себе места.
4. Рубашка обтягивала ей грудь простодушно и туго, как__.
5. Улицы покрывал черный лед, толстый, как _____.
6. …носильщик…стушевался и провалился как _____.
7. По остальной поверхности (воды) жаркое утро гоняло зеркальные маслянистые блики, как _____.
8. Лица их были похожи на_____душистые и холодные.

Анализ ответов показал, что информанты грамматически правильно восполняют пробелы. Однако восприятие данных сравнений неодинаково, своеобразно, особенно в каждом конкретном случае, что связано и со сложностью самих образов сравнений, и с различными особенностями реципиентов:

физиологическими, индивидуально-психологическими, возрастными.

Так, например, в сравнении: *Вдруг серебристая струйка ртути, такая же, как* ***капли росы в траве*** *потекла в нескольких шагах от него,* – студенты определили объект как змейка (14), как ручеек (10), речка (2), кровь (2), вода (2), слеза (2). Таким образом, мы видим, что для реципиентов субъектом явилось слово *струйка*, а признаком – *потекла,* тогда как у Пастернака субъект – это все словосочетание *серебристая струйка ртути,* которая имеет свойство образовывать шарики и поэтому автор сравнивает ее с *каплями росы в траве.*

В примере: *По остальной поверхности (воды) жаркое утро гоняло зеркальные маслянистые блики, как* ***мажет стряпуха перышком, смоченным в масле, корочку горячего пирога*** – одни реципиенты обратили внимание на словосочетание *зеркальные блики* и сравнили их с солнечными зайчиками (9), другие – на прилагательное *маслянистые,* определив объект *как масло на сковородке* (3) и *блины* (2) и третьи – на глагол *гоняло*, восполнив пробел *бильярдными шарами* (2). Большинство же ответов носили единичный характер, т.к. данному типу сравнений помимо наглядной метафоричности присущи скрытые формы семантической многоплановости, создающие емкость ассоциаций преимущественно игрой на нормативных семантических признаках слов. Языковой механизм таких сравнений заключается в том, что сравнение строится не на главном (понятийном), а на второстепенном признаке слова, в то время как контекст сравнения подчеркивает другой, глубинный, понятийный признак, который и является по существу основой сравнения, его экспрессивным ядром.

Сравнения подобного типа могут быть осложнены дополнительными семантическими преобразованиями, связанными с взаимодействием сравнения с другими способами создания художественной экспрессии, такими, как, например, метафоризация одного из структурных компонентов сравнений.

Даже образы, взятые случайно, говорят об их сходстве, они – тем или иным образом – входят в истинную родственную связь. Чем труднее открыть такие сближения, чем необычнее общая для них точка, найденная Б. Пастернаком, тем они мельче

дробятся – и образы, и целые ряды увязанных образов теряют в своей детской простоте [Якобсон 1987: 329].

Интересно и то, что в примере с общеязыковым сравнением: *…носильщик…стушевался и провалился как* ***сквозь землю,*** – большинство студентов не увидели устойчивый оборот, расшифровав семантику слова *провалился,* как не справился с чем-то, не оправдал надежды (*провалился, как на экзамене*), и лишь 10 человек воспроизвели данное сравнение в оригинальной форме.

Обобщив результаты эксперимента, мы пришли к следующему выводу:

При выделении субъекта и признака сравнительного оборота студенты часто обращают внимание не на целостный образ, а на единичные слова в данном контексте, что приводит к сокращению объекта, не выражающего полностью авторского контраста. Это объясняется, с одной стороны, стереотипностью мышления, для которого более приемлемы и понятны общеязыковые сравнения, а с другой, многоплановостью данных примеров, неожиданностью сходств, подмеченных Б. Пастернаком.

Литература

Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие. – М., 2001.

Пастернак Б. Л. Доктор Живаго – М., 2006.

Пастернак Б. Л. Детство Люверс // Люди и положения – М., 2007.

Якобсон Р.О. Заметки о прозе поэта Пастернака // Якобсон Р.О. Работы по поэтике. – М., 1987.

©Корепанова К.В., 2011

М. Э. Рут
Екатеринбург

Ономасиологический эксперимент как способ изучения отношения студентов к процессу обучения

Использование данных лингвистического эксперимента в процессе обучения охватывает многие стороны учебного процесса. В данных заметках хотим поделиться опытом зондирования мнения студентов о тех или иных сторонах образовательной системы с помощью заданий, предполагающих создание окказиональных индивидуальных номинаций.

В современном вузе проведение самых разнообразных опросов с целью выявления отношения студентов к тому или иному предмету, постановке обучения в вузе в целом или на конкретном факультете является делом вполне обычным. Чаще всего это опрос социологический, предполагающий выбор ответа из перечисленных возможных (либо предложение собственной версии в графе «Другое», на что, впрочем, студенты идут весьма редко). Подобный мониторинг дает достаточно адекватное представление об отношении студентов к тем или иным сторонам и компонентам учебного процесса, однако многие анкеты страдают явно выраженным формальным подходом (студент, не раздумывая, расставляет «птички» у

первых попавшихся ответов) или попыткой самопрезентации – либо по сценарию «я хороший студент» (вариант – «я уважаю преподавателей»), либо по сценарию «а я напишу так, что вы все вздрогнете». Подобное анкетное «поведение» тоже достаточно информативно в личностном плане, но оставляет за рамками опроса реальную оценку образовательной деятельности.

Попытка снять демонстративность оценки привела к попытке сформулировать опрос так, чтобы его задачи не выглядели явными. Просьба «придумать название» той или иной учебной или организационной реалии университетской жизни зашифровывает замысел опроса (антипредвзятость) и дает толчок к креативному осмыслению называемого (антиформализм).

Так, второкурсникам филологического факультета УрГУ было предложено дать номинацию родного филфака. В результате получены номинативные единицы, отражающие «гендерную специфику» (*матриархат*, *женфак*), содержание обучения (*словфак*, *линглит*, *литъяз*), необходимость затраты больших усилий при обучении (*терпеливник*, *усердник*) и, наоборот, кажущаяся легкость обучения (*языкоболтание*). Среди окказиональных именований присутствовали и чисто эмоциональные оценки (*добрый*), и номинации-губки (*сборище*). В целом можно говорить об общей позитивной направленности и отсутствии индивидуального образа объекта номинации (исключение составила номинация *Емец* у студентки, работающей над курсовой по ономастике одного из современных авторов фэнтези).

Когда то же задание было предложено молодым ученым (магистрантам и аспирантам) факультета, то при сохранении позитивного начала (хотя следует отметить номинацию *склеп*) индивидуальность и образность номинаций резко возросла (*гнездышко*, *лебедь белая*, *пансион*, *райские кущи*, *коридорная система* и др.), а компонент «трудное/легкое обучение» исчез. Особенно интересным представляется название *лебедь белая*, в котором в образной форме выражена идея совмещения в содержании обучения проблематики лингвистики и литературоведения (ср. *линглит*, *литъяз* у младшекурсников).

Следует признаться, что при проведении эксперимента рабочей гипотезой было убеждение, что номинации младшекурсников будут образнее, чем у «старичков», которые уже должны ощущать родной факультет как некую целостную систему, обладающую характерными и хорошо известными чертами. Опровержение нашего предположения сейчас представляется вполне закономерным – образное восприятие становится «домашней», «своей» ступенью познания, и, смеем надеяться, это свидетельство успешности учебного процесса.

При номинации такого учебного явления, как сессия, в обеих группах ярко проявляется личностный подход к объекту номинации: от демонстративно объективного (*сдача*) до подчеркнуто эмотивного (*аутодафе*, *мучессия*, *стрессия*). Для одних студентов важны эмоциональные «затраты» (*неспатие*, *недосып*, *кофеиновые дни*, *раздражессия*), для других – благоприятный / неблагоприятный исход (*выживание*, *разочарование*), но для многих – повышение уровня знаний (*интенсифицированность*, *ПРОГРЕССиЯ*, *свобода*, *заточиловка*). Думается, полученные в результате эксперимента сведения могут помочь в программировании снятия у ряда студентов негативного фона во время сессии.

Предложенный эксперимент носил пилотный характер, и его результаты не могут претендовать на безусловную объективность, однако наводят на размышления и заставляют думать о продолжении поисков в этой области.

Более целенаправленно зондировалось мнение студентов о работе проблемной группы «Образная номинация», работавшей на кафедре русского языка и общего языкознания УрГУ в 80-е годы (сейчас – проблемная группа «Язык и мир»).

Участникам группы (11 представителей разных курсов) было предложено выразить представление о ней с помощью а) описания, б) образного наименования (однословного или в форме словосочетания).

Лейтмотивом при выполнении задания а) стала тема спора (как осмысленного, так и переходящего в словесную потасовку), ср.: *Времени не хватает, но все в сборе; двое ругаются – остальные молчат и тихо переваривают проблему; Собрание людей, враждебно настроенных друг к другу, с целью*

заслушать бредовые мысли каждого, ничего не понять, обругать и унизить противника, высказать свои не менее бредовые мысли, стойко отклонить ругательства в свой адрес и с чувством облегчения выслушать выводы руководителя группы, который хвалит всех за их бредовые мысли, однако не вносит ясности в умы своих подопечных по исследуемому вопросу. И хотя наряду с подобными описаниями существовали и более позитивные (*Малые силы факультета, взявшие на себя глобальную задачу назвать вещи своими именами; Сплоченная группа студентов и преподавателей, ищущая ответ на один круг вопросов; Несколько человек пытаются решить, что значит в переводе на русский язык слово «образ»*), педалирование образа бессмысленного и недоброжелательного спора настораживало. Если добавить еще и такой текст: *Как с проблемной группы – о состоянии душевного опустошения человека, его психической подавленности или чувства скорой смерти* – то при всех скидках на гиперболизацию, шутливое утрирование и т.п. данные контексты стали сигналом о неблагополучии в установках коллектива. Тема враждебного спора и душевной опустошенности варьировала и в собственно номинациях, ср.: *психушка*, *Лебедь*, *Рак и Щука*, *голгофа*, *римский сенат*, *Война и мир*, *Очевидное-невероятное* и т.п. Правда, одна из номинаций, выглядевшая следующим образом: *темное небо с проблесками звезд* – все же вселяла некоторую надежду на плодотворность проводимой работы, но она была одной-единственной.

В последующем опыте работы данные эксперимента были учтены: на смену общей постановке проблемных вопросов пришло обсуждение конкретных задач, споры утратили свою доминирующую роль и были вытеснены спокойным обсуждением реального языкового материала, постановкой рабочих гипотез. Характерно, что проверка любых спорных вопросов оригинальным экспериментом, нередко возникающим спонтанно, «на ходу», стала очень распространенным приемом на заседаниях проблемной группы. Нет смысла повторять давний эксперимент – те члены проблемной группы давно стали зрелыми людьми, в большинстве своем отойдя от когда-то столь бурно обсуждаемых проблем, новые участники ПГ решают

новые задачи. Однако мы попробовали подойти к интересующему нас вопросу с несколько иной стороны: постоянным членам проблемной группы было дано задание придумать название кафедры, на которой ПГ работает. Вот полученные номинации (мы нарочно не следуем какому бы то ни было принципу в подаче материала): *кафедра!*; *НКВД* (народно-креативное ведомство диалекта); *словесологиальная братия*, *родная норка*, *утка* (связано с аббревиатурой КРЯ и ОЯ), *эксклюзив*, *хранилище знаний*, *ономошахта*, *ответственность*, *посиделки*, *увлекательность*, *языкоз*, *славофиннороманя*, *кукушка*, *серпентарий*, *оливье*.

При некотором разнобое подходов к номинации определенная их общность все же прослеживается: это явно доминирующий объективный компонент (связь с изучением лексики, ономастики, различных языков), совмещенный или дополненный позитивной оценкой (исключение – *серпентарий*). Наличие некоторых чисто формальных (*утка*, *языкоз*) и не до конца понятных ассоциаций (*кукушка*, *оливье*; в последнем, впрочем, скорее всего, эксплуатируется компонент «смесь») не мешает реализации указанной доминанты. Хочется надеяться, что этот «здоровый» коннотативный фон в определенной степени обусловлен уроками старого эксперимента.

©Рут М.Э., 2011

Т.А Снигирева
Екатеринбург

Парадокс диалектного слова в «Новомирском дневнике» А.Т. Твардовского[3] (к вопросу изучения языковой личности писателя)

«Новомирский дневник» – издательское, но не авторское название, охватывающее записи последнего десятилетия (1961 – 1970) «Рабочих тетрадей» А.Твардовского, которые поэт вел более сорока лет. Будучи несомненно «поэтом с историей» (М. Цветаева) и «человеком с биографией» (М. Лотман), он явил в них сложный путь «прощания с утопией» (В. Акаткин): мировоззренческое, творческое, личностное движение от самоощущения себя в качестве «загорьевского парня, советского поэта» до понимания своего статуса как поэта опального, «насквозь запрещенного» (выражение Твардовского) и редактора журнала, оппозиционного к режиму.

«Рабочие тетради», что свойственно маргинальному «подсобному» жанру, – записные книжки, листки из дневника, записки или, как их порой определял сам Твардовский, «россыпь», «очерки и рассказцы», «кроки», «наброски», – вмещают в себя разноуровневый, богатейший материал (так определяют обычно значимость подобных записей «для себя» исследователи). Они связаны с творческой лабораторией писателя, историей и движением его замыслов, черновых вариантов произведений, а также фиксацией личных состояний и наблюдений по очень широкому спектру вопросов, касающихся быта и бытия человека в своем времени и культуре. Здесь возможны цитаты и обширные выписки, а, в случае с Твардовским, – черновики писем как приватного, так и административного характера, идущие рядом с бытовыми

[3] Работа выполнена в рамках интеграционного проекта УрО – СО РАН «Сюжетно-мотивные комплексы русской литературы в системе интертекстуальных и контекстуальных связей (национальный и региональный аспекты)».

записями, которые в свою очередь соседствуют с творческими «планами и планчиками» по годам.

Несмотря на ощутимую неполноту и фрагментарность записей, Твардовский признает их организующее и своеобразное психотерапевтическое значение: «ведь это не только след всего написанного мною, это – моя жизнь – как ни отрывочны и случайны эти записи, – без них я сам наполовину мертв…» [Твардовский 2010: 1, 390].

Стилистические пласты «Рабочих тетрадей» невероятно многолики и разветвлены, причудливо соединяясь между собой, вступая в чрезвычайно сложные отношения взаимодополнения, конфликта, они выполняют роль возникновения новой, подчас не сразу считываемой нюансировки основного смысла. Нарративная основа тетрадей – поток сознания, в котором переплелись мысли главного редактора о своей судьбе и судьбе своей страны, констатация личностных сиюминутных или ретроспекция давних душевных и интеллектуально-духовных состояний, наличие множественности способов авторефлексии, направленных на попытку понять свое предназначение и движение как поэта, славой не обделенного, и как человека, к которому вплотную подходит «нарастающее неприличие старости». В результате – записи-рассуждения государственника об истории и будущем страны могут закончиться бытово-констатирующей, но – одновременно – ироничной фразой: «Дожжок прошел». В одном абзаце сталкивается и прозрачный «бунинский» стиль, и архаизм, и просторечный оборот, а официально-деловое слово ломается соседством с измененным, вновь из сферы деловой речи словом (не «вить», но «оборудовать»), фразеологизмом: «И сладость жизни, и – в особые наплывы тягость и безрадостность ее заключительных лет. Нечего, нечего силиться продолжать тот ее период, который уже позади (журнал и прочее). Дай бог оборудовать гнездо, претерпеть всю эту волынку с газом и переоборудованием и втянуться в тихую стариковскую рабочую пору [Твардовский 2010: 2,11]. Зачином размышления о делах журнальных (как нередко пишет Твардовский «журнальных мытарствах») становится грубоватый фразеологизм, отсылающий к крестьянским корням главного редактора: «И

если ни там, ни там не будет ни мычания, ни отела, еще раз спросить: может ли писатель редактировать журнал, где он лишен возможности напечатать собственную вещь, имеющую такое значение для всей его жизни? С богом! Довольно неясности и бесплодных томлений на старости лет!» [Твардовский: 2, 451]. Прием «сшибки» разных стилей – один самых частых и естественных для сознания Твардовского «Рабочих тетрадей». Например, он фиксирует (и нет причин сомневаться в точности фиксации, поскольку «Рабочие тетради» велись поэтом без оглядки на возможность публикации) разговор о журнале в «верхних этажах власти»:

«Я: Ну что ж, давайте говорить, что будем завтра варить.

Б(еляев) (функционер от литературы – Т.С.): Мы хотели вас послушать, какие вы имеете предложения к выходу из этого тяжелого положения» [Твардовский 2010: 2, 459]. Или о противоестественности совмещения сервилизма в литературе и служения литературе: «… но уж как попал литначальником, так поделом вору и мука» [Твардовский: 2, 491]

Поздний Твардовский, личность максимальной творческой и интеллектуальной свободы, не мог не отрефлексировать многослойность своего мышления, которая сказалась на лексическом корпусе записей. Многослойность, повторим, вплоть до конфликтности, которая идет от сложности сознания художника, творческое волеизъявление которого, с одной стороны поставлено, в «жесткие рамки» (Твардовский произносил/писал это слово по-смоленски – «рямки») необходимого государству, с другой, – несет в себе непростое, но органичное соединение народного и элитарного варианта русской культуры. Размышляя о том, что партийное и литературное руководство не было готово к крутому изменению маршрута поэта-депутата, поэта-лауреата, поэта-члена правительства, редактор оппозиционного журнала замечает: «И вдруг – и “НМ” со своим Солженицыным и др., со своим *неуковырным* (все чаще под руку словечки моего детства, «белоруссизмы) редактором…» [Твардовский 2010: 2,377].

Осознавая внешнюю (но не природную, органичную для его сознания) чужеродность диалектного слова в рабочих записях, он порой берет его в кавычки или выделяет курсивом: «Вьюга,

поземка, “серебряные змеи” на шоссе, сплошная *немереча* на поле по кольцевой, где только тощие посадки», и здесь же рефлексирует по поводу «выскочившего» из подсознания слова: «Вьюга – *немереча* (словечко из дому, похоже, белорусское)» [Твардовский 2010: 2, 441].

Естественно предположить, что частотность употребления диалектного слова в записках должна быть очевиднее в тех фрагментах, которые связаны с набросками так и не написанной Твардовским «главной книги» – книги «Пан», посвященной его семье, детству, отцу. Отчасти так и есть. Например, в связи с мечтами отца (которого за его особый гонор называли «паном») о переселении на «богатые земли»: «Помню, как он возвращался оттуда после “смотрин”, а мы встречали его по выходе из нашего леска, со стороны Ковалева, на “уругу”, и по тому, как он, прежде чем поздороваться, откинул с тропы какую-то хворостину (не на месте!), мы поняли, что в Поволжье мы уже не поедем» [Твардовский 2010: 1,39]. (Уруга – «сенокосное пастбище, угодье» [Словарь смоленских говоров 2005: 26]). Слои воспоминаний, что наполняют записи, реанимируют речевую стихию, в которой прошло детство поэта, что с неизбежностью приводит в ретроспективных фрагментах к появлению диалектного слова: «Удивительно, как я еще помню в неизменности своей хутор, каким он был более тридцати лет назад – весь, до самой малой луговой дорожки. Там, на месте, уже нужно было перенестись мысленно в Москву, чтобы вспомнить, как все было, а на месте уже ничего не узнать, не найти, кроме единственной нашей сажалки с “курганом” или “островом”…» [Твардовский 2010: 1, 58]. (Сажалка или сажелка – «искусственный водоем» [Словарь смоленских говоров 2005: 157]). Или о бездомной юности: «До этого “углы” и житье в одной комнате со всей плоймой» [Твардовский 2010: 1, 28]. (Плойма – «О большом количестве людей (детей, родственников и т.д.), животных» [Словарь смоленских говоров 1998: 83]).

Жизнью «того», смоленского словечка наполнены записи о привычной для Твардовского работе на земле сначала на даче во Внукове, последние годы в дачном поселке Пахре. Сам поэт называл это забавами с землей «чудачествующего и «играющего в единоличное хуторское хозяйство дачника»

[Твардовский 2010: 2, 197]. Например, среди записей о преобразовании своего подмосковного «приусадебного участка»:

«Пересадил:

1. Старую сирень от веранды;

2. Клен заморский, выявившийся в кусте жасмина – страшно трудно дался;

3. Маленькую антоновку от лесной стороны;

4. Дикую “дулю” (груша), что разрослась внизу верхнего сада без толку (принес как-то из лесу прутик)» [Твардовский 2010: 1, 178]. (Дуля – «Дерево груши» [Словарь смоленских говоров 1982: 152]).

Приведенные цитаты – весьма обычный и «спокойный» вариант существования диалектного слова в записях поэта.

Любопытнее и художественно результативнее появление диалектного слова в иных текстовых ситуациях, в частности в ситуации перехода, совмещения временных ассоциаций, которые нередко таят в себе иронию, порой самоиронию: «Неудержимо тянет к преобразованиям природы. Вчера Маша выдернула боту побитых утренником помидоров, и я ее с удовольствием затолкал в компостную скрыню, из которой в прошлом году выкатил в зиму под эти самые помидоры 60 тачек “муравейника”, как называл Трифон Гордеич перепревшую, перегоревшую всякую травяную и дерновую всячину, – итог, скажем прямо, невелик, «но движение все, цель ничто» [Твардовский 2010: 2, 410]. (Скрыня – «Сундук, небольшой ящик» [Словарь смоленских говоров 2002: 39]).

Диалектизм нередко становится точкой, парадоксально стягивающей воедино и тем гармонизирующей разные сферы сознания: памятное с детства словечко может неожиданно стать переходом от сиюминутного наблюдения к имплицитно выраженной (вновь не без горькой иронии), самоидентификации Твардовского. Происходит сложное совмещение состояние человека «здесь и сейчас» с памятью детства («там и тогда»), порой усложненное памятью литературы: «Мне почти мучительно хочется подчистить здешние (дом творчества Барвиха – *Т.С.*) чудесные – ближе к краю парка, вдоль озера – престарелые сосны, спилить у них сухие торчаки обломившихся

некогда сучьев, разнять переплевшиеся и удушающие друг друга деревья разных пород, подобрать валежник. – А здесь и садовые насаждения просят подчистки от «волочков» и безобразивших крону лишних сучьев, отростков из-под коня. – Где-то в русской литературе есть полусумасшедший и, кажется, запивающий, словом, беспутный помещичий сын, занимающийся в период «каникул» обрезкой старых деревьев в саду» [Твардовский 2010: 1, 345 – 355]. (Торчак – «1. Стоймя, торчком. 2. Выделяясь из общего ряда» [Словарь смоленских говоров 2002: 194]). Слово «волочки» в Словаре смоленских говоров не зафиксировано, но авторы-составители «Новомирского дневника» (В.А. Твардовская и О.А. Твардовская) дают сноску: «дикие побеги, отпрыски от корня плодового дерева» [Твардовский 2010: 1, 355].

Весьма броским становится употребление диалектного слова при портретной и поведенческой характеристике людей, которым это слово не только незнакомо, но и как бы противопоказано. Здесь функциональность диалектизма – оценочно-негативная. Так в обрисовке излишней, на взгляд Твардовского, осторожности его редколлегии в ситуации трудного прохождения статьи «По случаю юбилея» (1965), где было «слишком много» Солженицына, что ставило журнал под очередной удар, главный редактор пишет: «Подошел Сац, развесив грибы, потускнел Лакшин, изредка оживляясь: нет, что же все хорошо. – А почему, хотелось сказать, вы мне раньше не сказали, что про Солженицына многовато (Кондратовичу “так и казалось”, но промолчал). Неужели действительно они меня бояться? – Вздор» [Твардовский 2010: 1, 30]. В словосочетании «развесив грибы (губы)» соединены сразу несколько значений, но все они – уничижительного характера: «Грибы закусать. 1. Зазнаться. 2. Рассердиться, надуться. Грибы складывать (сложить, развесить, распустить). Собраться плакать, заплакать. Грибами шлепать. По невнимательности, рассеянности не замечать чего-либо, прозевать. Губы развесить. Быть невнимательным, рассеянным» [Словарь смоленских говоров 1982: 74, 84].

Сюжет «Твардовский – «Новый мир» – Солженицын» – отдельный и очень важный пласт «Рабочих тетрадей»

шестидесятых годов. Это история открытия великого писателя, восхищения его творчеством, борьбы за публикацию его прозы. И это история постепенного и мучительного разочарования Твардовского в Солженицыне – человеке, что «для себя лишь хочет воли» (устойчивая аттестация Твардовским поведения Солженицына). Лексическая аура, окружающая этого героя тетрадей, весьма непроста. С одной стороны, это лексика, присущая литературным рецензиям, статьям, даже докладным запискам, связанная с необходимостью доказывать обязательность открытой публикации произведений писателя во всех инстанциях: и в литературно-бюрократических, и в государственно-властных. С другой, это сильный пласт разговорной, просторечной лексики в оценке личности писателя. «Зверь» – может воскликнуть Твардовский, или: «бесподобный парень!». Но, в конце концов, он решительно разводит Солженицына-писателя и Солженицына-человека: «Вчера был Солженицын. Мы думали, он приедет обрадованный каким-то, хоть малым, движением воды, ан нет. Квасец! (…) Бог ему судья, но я уже жалею, что надписал ему Лирику этих лет “С неизменной любовью”, не добавив: “к его таланту”. Его самого я уже просто не люблю». Твардовский «бьет» Солженицына его же оружием. Хорошо известно пристрастие последнего к диалектному и архаическому пластам русого языка. Когда при обсуждении «Ракового корпуса» В. Лакшин указал на некую опасность этого приема, который порой загромождает повествование, Твардовский предупредил: «Осторожнее, это его стиль», но сам никогда не злоупотреблял тем диалектным запасом, что сформировался с детства, и уж тем более не пользовался словарем Даля, дабы расцветить свой стих. Но, оценивая поведение Солженицына, Твардовский употребляет сильное по звучанию и обидное по смыслу смоленское словечко: «Солженицын принес еще одно письмо (…). Письмо противноватое, но уже не в новость. Хотя, может быть, и оно, как и другие его “козеки”, – проявление «свободы» в бердяевском смысле: не заставляйте меня делать, чего я не хочу делать, не угрожайте “общественной” необходимостью» [Твардовский 2010: 2, 150]. В Словаре смоленских говоров слово «козеки» не зафиксировано, но составители вновь дают

сноску: «Козеки (смоленский говор) – капризы [Твардовский 2010: 2, 150]. Усиливает насмешливо-негативную оценку поведения Солженицына данная рядом поведенческая характеристика внучки Твардовского, которая «изнурила бабку до крайности, – странный, труднейший ребенок, хоть и очень милый и жалконький иногда, маскирующий застенчивость и боязнь быть смешным упрямством, капризами, натянутым смехом и прочими “козеками”» [Твардовский 2010: 2, 151]. Так, сознательно/бессознательно Твардовский дорисовывает образ Солженицына, капризного ребенка, окруженного любовью, избалованного, строящего «козеки».

Именно в «Рабочих тетрадях» в записи от 13. VIII. 1968 года с пометой «С разных клочков вчера» А. Твардовский заносит сразу два программных для «подведения черты» своей личностной и творческой судьбы стихотворения: «К обидам горьким собственной персоны…» и «Огромный, грузный, многоместный…». Август 1968 года – время ввода советских войск в Чехословакию, время, которое Твардовский в своих записях назовет «страшной десятидневкой», фиксируя свое состояние и бытово («Встал в 4, в 5 слушал радио – в первый раз попробовал этот час. Слушал до 6, курил, плакал, прихлебывая чай» [Твардовский 2010: 2, 220], и поэтически: «Что делать нам с тобой, моя присяга, / Где взять слова, чтоб рассказать о том, / Как в сорок пятом нас встречала Прага / И как встречает в шестьдесят восьмом. [Твардовский 2010: 2, 220].

Будучи поэтом-государственником, как и все российские поэты этого типа творческого поведения, Твардовский приходит к мысли о том, как «трудно честно служить бесчестному государству» и бесстрашно пересматривает свое поэтическое и общественное предназначение, определяя свое нежелание, точнее – органическую невозможность и далее вести диалог с властью: «Худо ли хорошо, так или иначе, по канату рубанул, который очень долго был натянут, аж “брунжал”. Перерубил ли – неизвестно, во всяком случае, если сочтут, что перерубил, так тому и быть» [Твардовский 2010: 2, 221]. В этом контексте становится очевиднее метафорический смысл стихотворения «Огромный, грузный, многоместный…»:

Огромный, грузный, многоместный

И тесный – через всю стану
Тянул в пустыне поднебесной
Свою тяжелую струну.

С натугой ровной делал дело,
Тянул – ни кренов, ни толчков.
И небо нижнее синело
Кой-где в разрывах облаков.

По стрелкам выверенных правил –
Видна земля иль не видна.
И, как канат на переправе,
Брунжала басом та струна.

[Твардовский 1978: 192]

В данном случае А. Твардовский решается на довольно редко встречающийся тип метафоры, находящийся на «перекрестке» собственно метафоры и метаморфозы, – автометафору, главной особенностью которой, по мысли Н.Д. Арутюновой, является «метафорическая самоидентификация поэта, проливающая некоторый свет на психологию творчества» [Арутюнова 1990: 30]. «Автометафора, – продолжает характеристику исследователь, – по-видимому, рождается из непосредственного ощущения», в этом процессе самоидентификации «поэт нередко выделяет то главное свойство или состояние, которое отвечает его природе. В этом случае автометафора пронизывает собой все стихотворение» [Арутюнова 1990: 30].

Необычен предмет уподобления, взятый Твардовским для самоидентификации – самолет, слишком чуждый поэту, принципиально равнодушному (и не раз это подчеркивающему) к технике, техническому прогрессу, поэту, открыто приверженному земле и человеку на ней. И одновременно найденный образ чрезвычайно точен. Ни разу лексически не обозначая предмет уподобления (в стихотворении нет не только слова «самолет», но, и это не случайно, местоимения «он»), Твардовский сосредоточивается на характеристике «непосредственного самоощущения». Рядоположение четырех прилагательных, открывающих стихотворение, – «Огромный,

грузный, многоместный / И тесный», – не что иное, как черты внешнего и внутреннего облика поэта, вернее, того, каким он себя видит, ощущает. Дважды в стихотворении дается определение «глосса» (= особенности «тяжелой лиры» поэта): «Свою тяжелую струну», «Брунжала басом та струна». Поэт акцентирует внимание на мощи и одновременной регламентированности творческого пути: «Тянул в пустыне поднебесной», «С натугой ровной делал дело, / Тянул – ни кренов, ни толчков», тянул «По стрелкам выверенных правил». Твардовский осознает и масштаб своей творческой судьбы и славы: «через всю страну».

Тональность стихотворения – холодно-объективированная – усиливается его жестким ритмическим рисунком: четырехстопный ямб с усеченной стопой во втором/четвертом стихе, почти лишенный пиррихиев. Традиционный для Твардовского образ неба также необычно подсвечен в отнюдь не теплые тона: «в *пустыне* поднебесной», «И небо нижнее *синело* / Кой-где в *разрывах* облаков». Стихотворение так бы и осталось жестко-отчужденным, сделанным «По стрелкам выверенных правил» (что, возможно, входило в художественную задачу поэта), если бы не две последние строки, возвращающие читателя, с одной стороны, на «землю», с другой – в обжитой поэтический мир Твардовского с его традиционными образами земли, переправы, с его диалектным словечком, на фоне «деловой» лексики прямо указывающими на постоянную, коренную, кровную привязанность поэта к своей «малой родине» и парадоксально переворачивающими представление о качестве поэтической, не всем явленной, но главной для самого поэта мелодии его жизни: «И, как канат на переправе, / Брунжала басом та струна» (Брундеть, брунжать – «Плакать, издавая негромкие монотонные звуки, монотонные звуки на струнных инструментах [Словарь смоленских говоров 1974: 257]).

Литература

Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М, 1990.

Словарь смоленских говоров. Вып.1. – Смоленск, 1974.

Словарь смоленских говоров. Вып. 3. – Смоленск, 1982.

Словарь смоленских говоров. Вып. 8. – Смоленск, 1998.
Словарь смоленских говоров. Вып. 10. – Смоленск, 2002.
Словарь смоленских говоров. Вып. 11. – Смоленск, 2005.
Твардовский А.Т. Собр. соч. В 6 т. Т.3. – М, 1978.
Твардовский А.Т. Новомирский дневник. В 2т. – М, 2010.

©Снигирева Т.А., 2011

Н.Н. Щербакова
Омск

Использование сведений об истории русского языка и языковой игре как средство воспитания лингвокреативной языковой личности

Все современные школьные программы по русскому языку говорят о необходимости формирования у школьников представления о языке как о развивающемся явлении. Как представляется, это требование актуализировалось в конце XX – начале XXI столетия в связи с широким распространением явления, которое А.А. Зализняк назвал «любительской лингвистикой» [Зализняк 2010]. Развитию подобных «исследований» способствует противоречие между наличием интереса к истории языка у его носителя и отсутствием в школьном курсе русского языка сколько-нибудь системного освещения его происхождения и эволюции. Именно отсутствие системности в изложении исторических сведений – главная причина легковерного отношения к разного рода ненаучным выводам, которые зачастую основаны на случайном звуковом совпадении компонентов слов. Сведения о том, что язык – изменяющееся во времени явление, школьникам, разумеется, преподносятся, но чаще всего в виде попутных, дополнительных сведений, и эта фрагментарность, разумеется, создаёт благодатную почву для ненаучных рассуждений на лингвистические темы. Одна из попыток преодолеть указанное противоречие предпринята в образовательной программе «Школа 2100», в перечне изучаемых тем здесь обнаруживается даже раздел «Этимология» (8 класс), но, конечно, в этом разделе даются лишь краткие сведения о причинах деэтимологизации, об этимологических словарях, представлено также несколько этимологических справок, но поскольку основа основ этимологии – историческая фонетика и фонология – не предполагается (да и не может предполагаться!), эти сведения с точки зрения их практической полезности для формирования исторического подхода к фактам языка носят всё тот же «декоративный» характер.

Наибольшая систематизация историко-лингвистических сведений, как показывает анализ учебников, созданных в рамках образовательной программы «Школа 2100», наблюдается в тех разделах, которые призваны сформировать у школьников представления о генеалогической классификации языков. Материал изложен в традиционном для школы концентрическом ключе, предполагающем повторение и расширение знаний на всех этапах обучения, а в учебнике «Русский язык» для 10 класса полученные ранее сведения углубляются и систематизируются в теоретическом материале. Рассмотрим, как проходит углубление сведений на примере понятия о старославянском языке. Первые сведения об этом языке учащиеся получают на уроках чтения и первоначального курса истории ещё в начальной школе, затем в 5 классе основной школы, однако это понятие просто обозначено, но никак не объясняется. Так, в учебнике 5 класса при объяснении значения слова *искусный* даётся справка о том, что это слово восходит к старославянскому *искус* (и *искус*) – испытание, опыт; толкование современного значения дано после исторической справки и связано с ней (искусный – значит прошедший испытание, хорошо знающий своё дело, умелый).

Первое развёрнутое объяснение этого термина обнаруживаем в учебнике 6 класса, оно включено в изучение темы «Заимствованные слова», где даны сведения о том, что старославянский язык – это форма книжного языка, он был создан в IX веке просветителями Кириллом и Мефодием с целью перевода богослужебных книг на понятный славянам язык. Он вобрал в себя духовные начала этого книжного наследия. В церковнославянском варианте этот язык пришёл на русскую землю, с ним пришло богослужение, и со временем вся духовная сторона старославянского языка растворилась в народной основе русского языка и преобразовала его. К тексту этой информации можно предъявить ряд претензий. Во-первых, как представляется, шестикласснику не очень понятны слова о духовных началах книжного наследия и о растворении её в народной основе русского языка. Во-вторых, не богослужение пришло с языком, а, наоборот, язык пришёл в связи с богослужением. Однако несмотря на все недочёты, данный

текст сообщает важнейшие сведения об особом характере старославянского языка, о том, что он не является предком русского языка, о том, что русский литературный язык развивался под большим влиянием старославянского; важно только, чтобы учитель расставил необходимые акценты, что, к сожалению, не всегда бывает.

В 10 классе даны признаки слов старославянского происхождения, а также тексты на старославянском языке (из книги Экклезиаста) в старославянской графике и начальные строки «Слова о полку Игореве», написанные современным гражданским шрифтом. При этом дано задание перевести тексты (есть ключи). Учебник 10 класса содержит также сведения об основных этапах эволюции русского языка и довольно пространный параграф по истории русского письма. Остановимся на этой теме подробнее.

Графика – это ещё один раздел, которому уделено серьёзное внимание в программе «Школа 2100»: впервые кириллица появляется в программе 2 класса, а затем так или иначе сведения о ней повторяются. Однако учебники демонстрируют порой досадные погрешности. Так, в некоторых случаях наблюдается неоправданный буквенный разнобой. Так, например, в учебнике 5 класса обнаруживаем написание существительного *глаголъ* с использованием современного гражданского шрифта, а в слове *глаголати* суффикс -а- зачем-то выделен кириллическим шрифтом.

Есть и откровенные недоразумения. Так, в учебнике 8 класса в разделе, где даны развёрнутые сведения об алфавите, обнаруживаем сведения о букве «ижица», но при этом вместо ижицы дано начертание другой буквы «червь».

Не удалось избежать несообразностей и в итоговом изложении темы (учебник 10 класса). Буква «юс малый» в кириллическом начертании объявляется буквой глаголицы, а буква «отъ» называется «омегой».

Этот довольно беглый обзор показывает, что изложение тем, связанных с историей русского языка, требует очень тщательной проверки и часто нуждается в исправлении.

Коррекции требует также материал, связанный с классификацией славянских языков современности. Не в той его

части, которая связана с собственно классификацией, а в той, где явно наблюдается фактическая ошибка в фоновом материале. Так, в учебнике 7 класса по поводу южнославянских языков указано, что к ним относятся языки народов Югославии – государства, которое прекратило своё существование в 2006 году.

Таким образом, школьная программа формирует первоначальные представления преимущественно общекультурного содержания. Что касается собственно истории языка, то она не представляет собой системно изложенного материала. При этом вряд ли стоит упрекать за это авторов учебников. Историю русского языка невозможно полно и системно изложить в рамках школьной программы по целому ряду объективных обстоятельств. Среди них отметим такие серьёзные причины, как необходимость учёта возрастных особенностей школьников, ограниченность учебного времени и, разумеется, сложность материала. Известно, что наибольший интерес у носителя языка вызывает история отдельных слов, фразеологических оборотов, топонимов, антропонимов, а все научные рассуждения по названным разделам немыслимы без сформированных и отточенных представлений о закономерностях исторической фонетики, изучать которую в школе можно лишь фрагментарно в старших классах, причём в рамках элективного курса. То есть всеобщей «прививки» от лжелингвистики школьный курс русского языка дать не в состоянии по объективным причинам. Попытки увеличить объём исторических сведений, на наш взгляд, ничего полезного не дадут, поскольку четыре этимологических справки вместо двух не способствуют формированию системных представлений об исторической эволюции русского языка. Тех сведений, которые уже имеются, вполне достаточно для пробуждения познавательного интереса у тех школьников, которые обнаруживают склонность к филологическому знанию. Требовать большего от школьного курса русского языка невозможно. Представляется в связи с этим, что историческое знание в школьном курсе следует преподносить не только «для общего развития», но и для формирования языкового чутья, языковой наблюдательности, т.е. для развития лингвокреативной личности.

Другими словами, как нам представляется, проблему следует решать не столько за счёт увеличения количества фактического материала, объясняющего какие-то изменения с позиций диахронии, сколько за счёт привлечения внимания к такому явлению, как языковая система, причём это можно делать уже на самых ранних этапах обучения в школе, поскольку «система заучивается гораздо раньше, чем норма: прежде чем узнать традиционные реализации для каждого частного случая, ребёнок узнаёт всю систему возможностей, чем объясняются его частые «системные» образования, противоречащие норме и постоянно поправляемые взрослыми» [Косериу 1963: 237]. Говоря о внимании к языковой системе, мы имеем в виду не столько теоретические рассуждения по данному вопросу, сколько элементарную языковую наблюдательность, которая присуща детям в процессе овладения языком. При этом, как представляется, чрезвычайно важно не только то, что ребёнок, изучая родной язык, учится нормативной речи, отличать правильное употребление от ненормативного, но и то, что ему дают возможность увидеть роль ненормативного, неправильного явления в создании языковой игры. Удачей учебников программы «Школа 2100» является внимание к феномену языковой игры, которое комментируется уже в начальном звене обучения русскому языку. Эти сведения подаются в учебнике по-разному. Есть традиционная подача, выстроенная по схеме: теоретические сведения – иллюстрация – задание, которое можно выполнить по образцу, данному в рассуждении. Так, в учебнике для 4 класса обнаруживаем сведения о таком явлении, как каламбур, и задание найти и объяснить каламбур Н.В. Гоголя «Ноздрёв был в некотором отношении исторический человек. Ни на одном собрании, где он был, не обходилось без истории» [Бунеев и др. 2002: 61-62]. Другой тип упражнений предполагает наблюдение над языковым материалом и сопровождается заданиями с такой формулировкой: *Прочитай текст. С какими утверждениями автора ты согласен?* Приведём текст одного из таких упражнений.

Если в каком-нибудь учебнике вы прочитаете, что транскрипция – это «международная система записи звуков

определёнными знаками, символами», то уверен, что, кроме скуки, Транскрипция ничего у вас вызвать не сможет. Но поверьте, это не просто «международная система». Если бы я был писателем и меня спросили, что же такое Транскрипция, я написал бы примерно следующее: «Транскрипция – это записанная на бумаге Музыка Английской Речи, это ноты такого замечательного произведения, каким является Английский Язык. Это инструмент, с помощью которого вы сможете извлекать Чудесные Английские Звуки. Даже в самом слове Транскрипция есть что-то от скрипки» (По В. Шеварденидзе) [Бунеев 2002: 15].

Несомненной удачей такого рода упражнений является их комплексный характер: данный текст позволяет увидеть изобразительно-выразительные возможности графики, использование такого приёма, как сравнение, а кроме того, в тексте дан пример языковой игры на основе фоносемантического сближения (*транскрипция – скрипка*). Важно то, что в данном тексте наблюдается большое количество маркеров ненаучности такого сближения (*если бы я был писателем*; *есть что-то от скрипки*), которые позволят школьнику ответить на вопрос о том, что перед нами, конечно же, не научная этимология, но автор делает этот ход осознанно, следовательно, это явление нельзя трактовать как ошибочное, поскольку перед нами пример языковой игры.

Сформированные представления о существовании не только истинной или ложной этимологии слова, но и о языковой игре, дополненные формированием такого компонента лексикографической компетенции, как умение читать этимологические словари, позволит в рамках существующих программ подготовить школьника к осторожному отношению к рассуждениям псевдоэтимологов. Формирование этих представлений способствует развитию лингвокреативной языковой личности, способной при необходимости различать научный и ненаучный подход к истолкованию различных языковых явлений.

Литература

Бунеев Р. Н. и др. Русский язык: учебник для 4 класса (1-4). – Изд-е 3, испр. – М., 2002.

Зализняк А. А. Из заметок о любительской лингвистике/ Андрей Зализняк. – М., 2009.

Косериу Э. Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. – Вып. 3. – М.: Прогресс. – С. 125-343.

Образовательная система «Школа 2100»: Сборник программ. Дошкольное образование. Начальная школа / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 2010. – 336 с.

Образовательная система «Школа 2100»: Сборник программ. Основная школа. Старшая школа / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 2010. - 320 с.

©Щербакова Н.Н., 2011

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

И.Т. Вепрева
Екатеринбург

Формирование коммуникативной компетенции на занятиях по современному русскому языку[4]

У вузовского курса «Современный русский язык» традиционной постановкой учебной задачи является формирование языковой компетенции студента (знание структуры языка). Современный подход к формированию языковой личности, социальные вызовы эпохи требуют синтезирования в курсе современного русского языка традиционного и коммуникативного подходов. Коммуникативный подход обращен к формированию интегративных риторических умений и навыков, лежащих в разных формах учебной деятельности – на практических занятиях, семинарах, ответах на экзамене.

С одной стороны, для формирования навыков говорения языковые упражнения непригодны, поскольку они занимают много времени, лишены ситуативной отнесенности, перед говорящим стоит не речевая, а языковая задача. Но, с другой стороны, любые лингвистические манипуляции с языковым материалом требуют также многих риторических умений. Так, это могут быть речевые умения высказываться целостно, логично и связно при передаче услышанного и прочитанного, умения говорить самостоятельно, экспромтом, которые проявляются на практических занятиях, когда студент выбирает нужную стратегию и строит свою программу высказывания, в которой важное место занимает отношение к языковому факту,

[4] Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 11–04–00501а «Кодифицированная норма и региональный узус»).

его оценка. Целый комплекс риторических задач стоит перед студентом при ответе на экзамене. Преподаватель в ходе занятий акцентирует внимание студентов на выборе нужной установки, которая определяется частными прагматическими задачами.

Конкретная прагматическая задача, поставленная перед студентом, вызывает интерес. О значении формирования интереса при обучении писали многие методисты, в частности Ф.И. Буслаев и К.Д. Ушинский, которые в интересе видели основной внутренний механизм успешного обучения. Они показали, что приневоливание не достигает нужного результата. Подлинный интерес у обучаемых может вызвать только такой материал, который воспринимается ими как необходимый для жизненной практики. Речь идет не о принуждении к активности, а о побуждении к ней, преподаватель должен вызвать у студентов интерес и желание хорошо выполнить задание, проявив при этом коммуникативную компетенцию. Мотивационным стимулом к формированию коммуникативной компетенции может служить, например, обучение такому ответу на экзамене, который преподаватель может оценить как отличный: всем известно, что структурно организованный ответ на экзамене демонстрирует высокий уровень подготовки студента.

Поддержим высказанные выше теоретические положения описанием опыта проведения семинарского занятия на тему «Исторические изменения в морфемной структуре слова» в разделе «Морфемика и словообразование современного русского языка» на 2 курсе филологического факультета Уральского государственного университета. Тема семинарского занятия прорабатывается студентами самостоятельно без лекционного сопровождения и обсуждается с преподавателем в аудитории. Перед студентами ставится, кроме информативно-обучающей, дополнительная коммуникативная задача – свернуть весь полилог семинарского занятия до лаконичного монологического текста, который студент может предъявить преподавателю на экзамене. При этом коммуникативная цель ставится на первое место. Перефокусировка внимания на, казалось бы, побочную и новую в аспекте преподавания курса

«Современный русский язык» задачу является тем мотивационным стимулом, который вызывает у студента интерес.

Общую цель семинарского занятия можно разбить на ряд познавательных и коммуникативных задач: знакомство с текстами научных произведений разных эпох (к семинару читаются выдержки из монографий В.А. Богородицкого «Общий курс русской грамматики» и Н.М. Шанского «Очерки по русскому словообразованию»), содержательный анализ текстов, освоение терминологии, создание вторичного текста на базе прочитанного, выработка навыков стилистической трансформации речи из письменной в устную научную, усвоение разных вариантов языкового выражения мыслей.

Вводная часть занятия посвящена определению типа текста на экзамене, а также временн***о***го объема ответа. Не трудно прийти к выводу, что это тип текста-рассуждения, занимающего по времени не больше 5–7 минут. Напоминается также общеизвестная структура рассуждения: главный тезис, который разворачивается в набор аргументов, поддержанных иллюстративным материалом. Определение макроструктуры ответа на экзамене объясняется необходимостью показать студентам все уровни организации выражения мыслей в тексте – от формулировки тезиса, главного звена текста до аргументации и иллюстрации.

На заданном в начале занятия риторическом фоне обсуждается главное содержательное ядро изучаемой темы. Для этого необходимо обобщить все, что прочитано к данному семинарскому занятию, и прийти к заключению, что тезисом создаваемого текста будет следующая мысль: *Морфемная структура производного слова с течением времени может изменяться, а именно: ранее членимое слово может перестать члениться, ранее нечленимое начинает члениться, границы между морфемными швами могут перемещаться*. В рамках сформулированного тезиса важно указать первоисточники, на которые студенты опирались при определении главного положения.

Одна из основных черт любого научного текста – присутствие в нем, кроме авторского, других «голосов». Ссылка

на авторитетные источники обусловливает целесообразность обращения к возможным формам и правилам включения в текст «чужой речи». В качестве основных форм выделяется цитирование, прямое и косвенное, а также ссылки на приводимый источник. Внимание уделяется причинам необходимости цитирования, целесообразности обращения к исходному тексту. Это помогает осознать место освещаемой проблемы в научной парадигме, формирует представление о научном этикете, о правилах обращения с чужим научным словом.

Но ответ на экзамене не дает возможность опираться на развернутое прямое цитирование, поскольку оперативная память не может удержать большой объем информации. Поэтому в ходе обсуждения предлагается использовать на экзамене прием микроцитирования, к которому относится хорошее знание первоисточников: фамилии (и желательно имена) авторов, жанровую специфику текста (монография, статья, учебник, Грамматика), год выхода в свет научных произведений. Кроме того, следует помнить авторство идей и терминов, авторский иллюстративный материал, оригинальные авторские прецедентные микротексты на уровне словосочетаний, метафор, необычной сочетаемости и т.д.

В микротексте главного тезиса указываются терминологические обозначения морфемных исторических процессов, выделяются основные: *опрощение, переразложение*, выделенные В.А. Богородицким, и *усложнение*, введенное позже Н.М. Шанским. Развертывание аргументации идет по линии характеристики выделенных процессов. Важной риторической задачей является определение терминов. Освоение терминологии сопровождается ознакомлением с основными правилами построения дефиниции. Усваивается типовая структура дефиниции, которая включает родовой признак и признаки, присущие исключительно данному объекту определения. Умение видеть структуру дефиниции, выделять идентификационные черты данного понятия, осознавать иерархичность построения последней вырабатывает у студентов целый ряд необходимых коммуникативных навыков. Студенты на практике осваивают необходимость точного и логически

последовательного изложения научного знания. Каждое определение термина подкрепляется иллюстративным материалом, выбранным из текста первоисточника.

При этом возникает дополнительная задача – предостеречь студентов от наукообразия самостоятельно созданных текстов, от введения некорректной и усложняющей восприятие терминологии. Совершить подобную ошибку легко, так как теоретические выкладки у В.А. Богородицкого даются в психолингвистическом ключе: ученый пишет о том, какие ассоциативные связи складываются «в умах индивидуумов известного времени» по сравнению «с прежним временем». Кроме того, используемый в работе терминологический аппарат отличается от современного: в частности, морфемные процессы называются морфологическими, морфемы – морфологическими частями и т.д. В связи с необходимостью трансформации первоначального текста студенты осваивают наиболее частотные синтаксические конструкции, употребляющиеся в современной научной речи. Поэтому создание вторичного текста является результатом осознанной деятельности студента. Ср., например, определение термина *опрощение*, данное В.А. Богородицким, со студенческой формулировкой. В.А. Богородицкий пишет: «Опрощением называется морфологический процесс, посредством которого слово со сложным морфологическим составом утрачивает значение отдельных своих морфологических частей и становится простым символом данного представления». Студенты трансформируют определение в следующую стандартную формулу: «Опрощение – это такой морфемный процесс, в результате которого слово со сложным морфемным составом перестает членироваться, становится непроизводным». Унифицированная часть определения *это такой морфемный процесс, в результате которого слово* переносится в определения терминов *переразложение* и *усложнение*. Чтобы показать знание первоисточника, студент в иллюстративной части ответа опирается на исходный текст. Так, В.А. Богородицкий приводит в качестве примеров слова, которые претерпели процесс опрощения: *вкус, кольцо, конец, оскомина, пояс, посуда, задача, забыть* и др. Если студент воспроизводит

в ответе примеры ученого, то адресату понятно, что отвечающий знаком с первоисточником. Точно так же студенты трансформируют текст Н.М. Шанского, который проще приспособить к устному ответу на экзамене. Но на данном этапе работы возникает задача выбрать из большого списка иллюстративного материала самые яркие и запоминающиеся примеры. Обычно студенты сходятся в едином мнении: интересны результаты усложнения морфемной структуры заимствованных слов *зонтик* и *фляжка*.

При передаче иллюстративного материала сложность представляет воспроизведение микротекста, который имеет характер описания с элементами сопоставления. Так, в качестве примера переразложения между основой и окончанием В.А. Богородицкий приводит формы *женам, женах*, которые первоначально членились на основу *жена-* и окончание *–м, -х.* Поскольку гласный *–**а-*** повторялся в других словах того же склонения, то он стал восприниматься частью флексии. По аналогии эти новые окончания распространились и на все прочие склонения. Задача студента – показать динамику развития микротемы, попутно указывая, что способствовало данному морфемному перемещению границ. Чтобы емко представить достаточно развернутый участок текста, студенты предлагают различные варианты свертывания.

Работа над реферативным изложением научного текста имеет большой творческий потенциал, так как дает не только стимул к активизации мыслительной деятельности и усвоению новой информации, но и научает правилам структурирования устного научного текста. Так, после характеристики исторических процессов, происходящих с морфемной структурой слова, систематизируются причины изменений. Изложение причин расположено в разных частях первоисточников. Поэтому, чтобы сгруппировать эти причины вместе, студенту приходится снова пересматривать прочитанные тексты, видеть новые аспекты обсуждаемых проблем. Логическим завершением созданного текста является вопрос, какое значение для словообразовательной системы русского языка имеет каждое из отмеченных изменений.

При создании текста выделяется два аспекта: логический и нормативный. Логический аспект подразумевает обращение к вопросу соотношения умозаключений разного типа с определенными синтаксическими конструкциями, имеющими стандартное лексическое наполнение. Нормативный аспект предусматривает предупреждение возможных ошибок (как грамматических, так и стилистических) при построении фразы. Кроме того, ошибки могут быть и орфоэпического характера. Так, термин *опрощение* должен произноситься с ударением на второй слог при типичном ошибочном ударении на третий.

Использование приемов стилистической трансформации научной речи из письменной в устную формируют навыки самостоятельного создания научного текста. Внимание к структуре текста, к особенностям его структурно-смыслового членения позволяет выработать у студентов помимо навыков выражения отдельных мыслей навыки их объединения в текст – единое смысловое целое, организованное по своим особым правилам.

Таким образом, увязывание языковых заданий с дополнительной риторической задачей – совершенствованием речевых умений – обогащает базовый курс современного русского языка и дает возможность филологам осознанно работать над повышением уровня коммуникативной компетентности.

©Вепрева И.Т., 2011

Т.В. Гоголина
Екатеринбург

Коммуникемы как элемент синтаксиса разговорной речи (по данным психолингвистического эксперимента)

Актуальность изучения грамматических явлений в психолингвистическом аспекте обусловлена общими тенденциями развития лингвистики, связанными с антропоцентрической парадигмой изучения языка. В современных условиях проблема «человек и язык» приобретает все более актуальный характер, поскольку находится в основе решения не только собственно лингвистических, но и методических задач обучения русскому языку, направленных на формирование развитой языковой личности.

Исследование роли языка в познавательной деятельности и мышлении, соотношение мышления и языка, языковой семантики и знаний о мире позволяет описать язык как отображение картины мира (совокупность мировоззренческих знаний; совокупность предметного содержания, которым обладает человек). Объектом нашего рассмотрения являются коммуникемы, функционирующие в диалогических единствах разговорной речи в качестве реплик-реакций, т.е. их употребление в речевой деятельности. Цель рассмотрения данного материала в процессе обучения состоит в том, чтобы расширить представления студентов о типах грамматических

конструкций и возможностях их изучения психолингвистическими методами.

В соответствии с поставленной целью предполагается

- обобщить имеющиеся у студентов теоретические сведения по экспериментальным методам исследования грамматических явлений, полученных в основных курсах психолингвистики и синтаксиса;
- подробно познакомить студентов с методикой проведения одного из видов психолингвистического эксперимента на грамматическом материале;
- выработать у студентов практические умения анализировать функционирование конкретных языковых единиц в речевой практике;
- сформировать навыки проведения подобных экспериментов с целью изучения грамматического языкового материала.

Студентам необходимо чётко ориентироваться в теоретических проблемах грамматики, определяемых современным уровнем разработки данной области научного знания в психолингвистическом аспекте: уметь практически использовать знания, полученные в курсах синтаксиса и психолингвистики, при анализе конкретного языкового материала.

Под коммуникемой мы вслед за В.Ю. Меликяном понимаем «коммуникативную непредикативную единицу синтаксиса, представляющую собой слово или сочетание слов, грамматически нечленимую, характеризующуюся наличием модусной пропозиции, нерасчленённо выражающую определённое непонятийное смысловое содержание, не воспроизводящую структурных схем предложения и не являющуюся их регулярной реализацией, лексически непроницаемую и нераспространяемую, по особым правилам сочетающуюся с другими высказываниями в тексте и выполняющую в тексте реактивную, волюнтативную, эмоционально-оценочную, эстетическую и информативную функции» [Меликян 2001а: 80].

Основное значение коммуникем – это значение утверждения/ отрицания, которое может осложняться дополнительными семантическими оттенками или эмоциональной реакцией говорящего на слова собеседника. Традиционно считается, что содержание коммуникем сводится к выражению определённого значения в конкретном контексте, поэтому их коммуникативная значимость проявляется, как правило, только на фоне соответствующих предложений, составляющих речевой контекст:

– Это я так решил!

*– **Разве?!** – засомневался мой собеседник.*

В диалогических единствах ответные реплики, образованные частицами, вводно-модальными словами, междометиями и др. замещают собой целые высказывания с их семантикой и эмоциональной окраской и являются специфической формулой ответа, выражающей утверждение или отрицание говорящим чего-либо. Подобные конструкции отличаются наличием эмоционально-семантических оттенков, обозначающихся с помощью выразительных лексических компонентов, контекста и интонации, и способствуют усилению экспрессивности определённого значения.

Одним из эффективных методов изучения языка как феномена, обусловливающего развитие и компетенцию языковой личности, является психолингвистический эксперимент, который основывается на показаниях языкового сознания респондентов. Наибольшей востребованностью в этом плане обладают **методы свободного и направленного ассоциативного эксперимента**, которые можно использовать при изучении разных уровней языковой компетенции говорящих, в том числе и грамматического. К числу таких «диагностических» явлений грамматического уровня языковой компетенции относятся и коммуникемы, которые позволяют охарактеризовать особенности межличностного общения современных носителей русского языка. Специальным предметом разработанного нами экспериментального исследования стала специфика функционирования коммуникем в разговорной речи. В качестве базового нами использовался метод направленного ассоциативного эксперимента с

применением методик идентификации, дополнения и прямого толкования субъективных дефиниций.

Представим психолингвистический эксперимент, исследующий коммуникемы со значением неуверенности / несогласия с применением вышеозначенных методик.

В данном эксперименте рассматриваются коммуникемы со значением неуверенности / несогласия в речи студентов.

В словаре В.Ю. Меликяна «Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи» представлен достаточно широкий круг коммуникем со значением неуверенности / несогласия и спектр выражаемых ими семантических оттенков [Меликян 2001б].

При постановке эксперимента нами была выдвинута **гипотеза** о том, что существует стандартный набор коммуникем со значением неуверенности / несогласия, которые воспроизводимы, стандартны, стабильны, но их состав постоянно пополняется, а выбор той или иной коммуникемы обусловлен речевой ситуацией. Состав реакций на слова-стимулы соответственно опишет актуальный для говорящего набор коммуникем со значением неуверенности / несогласия. В ходе эксперимента проявятся актуальные для говорящего смыслы предложенного слова, личностные проекции значения, что и соответствует психологической реальности значения слова в сознании носителей языка.

В качестве испытуемых выступили студенты первого и пятого курсов факультета русского языка и литературы и студенты второго курса географо-биологического факультета УрГПУ.

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты, которые включали в себя следующие задания: 1) замените слова в предлагаемых ответных репликах-реакциях на синонимичные (близкие по смыслу) выражения; 2) продолжите ряд выражений, имеющих то же значение; 3) определите, что выражают данные фразы (испытуемым предлагается дать толкование слов, опираясь при этом на свою языковую интуицию).

Обработка реакций, полученных в ходе эксперимента с применением методики идентификации:

Задание № 1: Замените выражения в предлагаемых ответных репликах-реакциях на синонимичные (близкие по смыслу) выражения:

1.1.– *Его желание осуществится?*

– Только через мой труп!

Ядерной (по частотности) является реплика-реакция ***Ни за что!*** (7) [далее данная зона обозначается словом *ядро*].

В зоне ближней периферии оказались реакции: *Когда рак на горе свистнет!* (3) и *Даже не думай!* (3) [далее – ближняя периферия].

В зоне дальней периферии представлены реакции: *Ни в коем случае!* (2) *Да, конечно!* (2) *В следующей жизни!* (2) *Фигушки!* (2) *Обойдёшься!* (2) *Не дождёшься! Никогда! Однозначно нет; Не обсуждается! Обрадовалась! С чего баня упала!? Мечтать не вредно! Размечталась! После дождичка в четверг! Как бы не так! Не жирно ли! Ага, сейчас! Флаг в руки! С печи на полати! Мечтай! Посмотрим! Ни за какие коврижки! Конечно, нет! Как же ж, так же ж!* [далее – дальняя периферия].

1.2. **–** *Будешь писать сегодня доклад?* **– *Вряд ли!***

Ядро – реплика-реакция ***сомневаюсь*** (8)

Ближняя периферия – реакции: *Может быть*(5), *Не думаю* (3) *Наверное, нет* (3).

Дальняя периферия – реакции: *Конечно!!!* (2) *Нет уж; А смысл? Как получится! Посмотрим; Подумаю; Не-а; С ума сошла! Ещё чего! Сомнительно мне; Не знаю; Некогда; Лениво; Ой, нет, Спасибо! Ещё точно не знаю; Децельный вариант.*

1.3**.** – *Завтра придёшь в институт?* **– *Как знать!***

Ядро – реплика-реакция ***Может быть*** (8)

Ближняя периферия – реакция *посмотрим* (3)

Дальняя периферия – реакции: *Возможно* (2) *Всякое может быть* (2) *Будет день – будет пища* (2) *Утро вечера мудренее* (2) *Кто знает* (2) *Куда деться* (2) *Вряд ли; Скорее всего; Не знаю; Дожить до утра надо! Не уверена; Как покатит; Как получится; Как фишка ляжет! Если снег выпадет! Конэшно! Уже бегу! Одному Богу известно!*

1.4. – *Пойдёшь с нами в кино? –* ***Вот ещё!***

Ядро – реплика-реакция ***Нет*** (8)

Ближняя периферия – реакция *Да ну!* (2)

Дальняя периферия – реакции: *Ни за что! Ага, Конечно! Ну да! Мне некогда! Конечно, нет; Чушь! Сейчас же! Чепуха! Уже бегу! В казино! Сейчас, ага! Больно надо! Разбежалась! Чего??? Не дождёшься! Не хочу! Я занята! Щаз! Два раза! Завтра! Бегу - запинаюсь! Я с дуба. что ли, упала?! Какое мне кино! О чём вы говорите?! Ни разу!*

1.5. – *Я не пойду в школу!*

– Неужели! Мари собираться!

Ядро – реплика-реакция ***Да что ты!*** (7)

Ближняя периферия – реакция *Конечно!* (3)

Дальняя периферия – реакции: *Сейчас же!* (2) *Да ну!* (2) *Неужто!* (2) *Не обсуждается!* (2) *Да что ты говоришь!* (2) *Куда денешься!* (2) *Пеняй на себя!* (2) *Ни в коем случае! Вперёд! Бегом! Серьёзно?! Надо же! Вот ещё! Посмотрим! Правда, что ли! Как бы не так! Руки в ноги! Хвост морковкой и вперёд! Не ломайся! Нашим легче! Собралась, пока спичка горит! Шевели отростками! Куда ты денешься с подводной лодки! Я так не думаю!*

Задание №2: Продолжите ряд выражений, имеющих то же значение:

2.1. ***Вряд ли!***

Ядро – реплика-реакция ***Едва ли*** (6)

Ближняя периферия - реакция *может быть* (3)

Дальняя периферия – реакции: *Возможно!(2) Сомневаюсь (2) Неоднозначно; Скорее нет; Ну да, Конечно! Посмотрим; Сомнительно; Фиг знает; Не-а; Иди ты! Не уверена; Не знаю; Навряд ли; Очень сомневаюсь; Скорее всего нет; Этого никогда не будет; Наверное.*

2.2. ***Бог знает!***

Ядро – реплика-реакция ***Кто знает!*** (7)

Ближняя периферия – реакция *Чёрт его знает!* (3) *А кто его знает!* (3)

Дальняя периферия – реакции: *Неизвестно* (2) *Фиг его знает* (2) *Грех его знает; Не знаю точно; Я не знаю; Этого никто не знает; Не знаю; Аллах и Будда тоже догадываются.*

2.3. ***Ещё чего скажешь [придумаешь]!***

Ядро – реплика-реакция ***Ещё что!*** (2) ***Что за глупости говоришь!*** (2)

Дальняя периферия – единичные реакции: *Не бреши! Напряги мозги! Чё несёшь-то?! Ну и чепуха! Не гони! Ага, я тебе верю, конечно! Я тебе, конечно, верю Ну-ну! Чё-ё-ё! Ну ты дал! Не вешай лапшу на уши! Ну и что! Ну ты и сказал! Ну ещё чего придумаешь!? Не чеши! Не сочиняй! Собирай дальше!* (заметим, что малое число повторяющихся реакций на заданный стимул, образующее зону ядра – всего по 2 реакции, не позволяет ранжировать другие полученные реакции по зонам ближней и дальней периферии. Соответственно, следуя традиции, мы относим единичные реакции к зоне дальней периферии).

2.4. ***Не приведи [дай] Господь (-и) [Бог]!***

Ядро – реплики-реакции: ***Боже упаси!*** (5) ***Только не это!*** (5)

Ближняя периферия – реакция *Не дай Бог!* (2)

Дальняя периферия – реакции: *Ни в коем случае! Что бы такое ещё повторилось! Переплюнь через левое плечо! Нетушки, не дай Боже! Всё, я умру! Пронеси меня ветер! Чур не меня!*

2.5. ***Ни в жизнь!***

Ядро – реплика-реакция ***Ни за что!*** (12)

Ближняя периферия – реакция *Никогда!* (10)

Дальняя периферия – реакции: *Ещё чего не хватало! Ага, щас подпрыгну! Никогда в жизни! Ни за что на свете! Ни разу! Да никогда! Разбежалась! Только через мой труп!*

2.6. ***Обойдёшься!***

Ядро – реплика-реакция ***Обломишься!*** (4)

Ближняя периферия – реакция *Перебьёшься!* (3)

Дальняя периферия – реакции: *Иди гуляй!* (2) *Облезешь! Перетопчешься! Перетерпишь! Ничего не получится! Обтопчешься! Отстань - отойди! Нет, обломись! Повянь! Перетрёшься! Щас-с-с! Проветрись! Бритва! Сейчас, только шнурки поглажу! Мечтай! Хрен тебе! Не дождёшься! Давай как-нибудь своими силами!;*

Обработка реакций, полученных в ходе эксперимента с применением методики дополнения и субъективных дефиниций:

Задание №3: Продолжите ряд выражений, имеющих то же значение:

3.1. ***Едва ли*** (Выражение сомнения в возможности, допустимости чего-л.) [Меликян 2001б: 36].

Семь человек определили, что эта реплика выражает сомнение, что отражено в словаре В.Ю.Меликяна «Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи». Пять респондентов отметили, что выражение синонимично выражению *Вряд ли*, и двое привели в качестве определения выражение *Может быть*, что также зафиксировано у В.Ю. Меликяна: выражение сомнения в возможности, допустимости чего-л.

Дополнительными оттенками данной коммуникемы, не зафиксированными в словаре В.Ю. Меликяна, оказались следующие значения, выражаемые коммуникемами: *Маловероятно; Навряд ли; Может быть; Не совсем; Вероятнее, нет; Скорее всего нет; Не точно.*

Также респонденты определили, что данная реплика выражает сомнение с перевесом в отрицательную сторону и неопределённость.

3.2. ***Исключено!*** (Выражение категорического несогласия, отрицания, опровержения, отказа) [Меликян 2001б: 43].

Один респондент отметил, что данная коммуникема выражает категорический отказ / однозначный отказ, без вариантов / отказ / полное отрицание; два опрошенных указали, что выражение передаёт отрицание, что отражено в словаре В.Ю. Меликяна.

Респонденты приводили синонимичные коммуникемы в качестве толкования значения предложенных коммуникем *Исключено!*: *Ни за что!* (2) *Никогда* (2) *Ни в коем случае!* (2) *Не может такого быть; точно нет; невозможно; Конечно же, нет; Ни за что на свете! Нет, нет, ещё раз нет!*

В качестве дополнительных оттенков, не зафиксированных в словаре В.Ю. Меликяна, респонденты выделили следующие значения: уверенность в невозможности, категоричность, отсутствие существования предложенного варианта для отвечающего.

3.3. ***Сочиняй!*** (Выражение несогласия в сочетании с неодобрением, недоверием, возмущением и т.п.) [Меликян 2001б: 57].

Четыре респондента в качестве определения коммуникемы привели выражение *Придумывай!* (передаёт недоверие), двое

опрошенных – *Фантазируй!* (передаёт неодобрение) и двое – *Выдумывай!* (передаёт возмущение), что зафиксировано в словаре В.Ю. Меликяна.

Испытуемые, кроме того, определяли значение реплики как выражение своего недоверия к говорящему (3), что также отражено в словаре.

Дополнительными оттенками значения данной коммуникемы, не зафиксированными в словаре В.Ю. Меликяна, оказались следующие: ирония; усмешка; передача нереального факта для собеседника: *Говори неправду дальше! Не выдумывай; Не говори неправды; Не верю! Придумай сам! Ври больше! Ври! Обманывай и дальше!*

Данные эксперимента показали, что испытуемые в качестве ответных реплик в большинстве случаев используют коммуникемы, хотя встречаются и членимые предложения, например: *Я так не думаю!* или *О чём вы говорите?!*, но использование таких конструкций ограничено.

Таким образом, выдвинутая нами экспериментальная гипотеза подтвердилась: состав коммуникем не является «закрытым» (раз и навсегда заданным) и постоянно пополняется. В ходе эксперимента с применением методики дополнения и прямого толкования (субъективных дефиниций) проявились актуальные для говорящих смыслы предложенных слов и выражений со значением неуверенности/ несогласия, личностные проекции значения, что соответствует психологической реальности значения слова в сознании носителей языка. Мы установили, что пополнение коммуникем происходит по моделям, закреплённым в языке и проанализированным, в частности, в работах В.Ю. Меликяна. Например, коммуникемы, в основе которых – номинативная форма: *Вилы! Бритва! Труба! Чепушина! Бесперспективняк! Децельный вариант;* коммуникемы, созданные на базе глагольных форм: *Обойдёшься, Перебьёшься, Обрадовалась, Размечталась; Облезешь* и др.

Обычно носители языка чувствуют тонкие грани оттенков коммуникем, например, коммуникема *Вряд ли!* определяется респондентом как выражающая сомнение с перевесом в отрицательную сторону, а коммуникема *Исключено!* как

передающая уверенность в невозможности, категоричность, отсутствие существования предложенного варианта для респондента.

В зависимости от ситуации происходит актуализация одного из компонентов значения коммуникемы. Представим две ситуации общения: ответ на поставленный вопрос, когда отвечающий сомневается и хочет «мягко» отказать собеседнику, то использует *Вряд ли!, и* когда отвечающий не согласен с собеседником, но не хочет говорить «нет», то употребляет коммуникему *Как знать*. Но отвечающий в обоих случаях может применить коммуникему *Может быть,* актуализирующую в различных речевых ситуациях семантические компоненты значения неуверенности:

1) – *Будешь сегодня готовиться к экзамену? –* ***Может быть.***

2) – *Ты пойдёшь на каток? –* ***Может быть!*** *Возможно, найдутся другие дела.*

У некоторых коммуникем появились новые оттенки значений: в словаре В.Ю. Меликяна представлена коммуникема ***Чушь!*** **–** Прост. Выражение усиленного отрицания в сочет. с недовольством, возмущением, негодованием и т.п. [Меликян 2001б: 207]. Данные нашего психолингвистического эксперимента показали, что это предложение дополнительно выражает скептическое пренебрежение: – *Пойдёшь с нами в кино? –* ***Чушь!***

Все приведённые выше факты подтверждают положение, выдвинутое В.Ю. Меликяном, что «…наиболее продуктивной тенденцией формирования этих сообществ является их построение на базе полнозначных лексем и синтаксических конструкций со свободной структурой, потому что, во-первых, количество неполнозначных слов и фразеологизированных синтаксических конструкций в языке ограничено, во-вторых, несмотря на максимально обобщенный характер значения коммуникем, пополнение их состава идет по линии детализации выражаемого значения для более точной и полной передачи информации, которая стоит за такими единицами» [Меликян 1999: 79].

Таким образом, коммуникема является важным компонентом процесса общения, благодаря своей креативной направленности

и особой функциональной нагрузке, которая заключается 1) в восполнении отсутствующих (недостающих) языковых средств общения; 2) в придании речевому акту большей экспрессивности по сравнению с членимым высказыванием, которое она замещает; 3) в линейном и временном сокращении речевого акта благодаря замещению обычного, достаточно длинного в силу своей семантической, морфологической и синтаксической расчлененности высказывания или нескольких высказываний одной краткой репликой.

Реализация коммуникем в речи основывается на выборе между экспрессивной и эмоционально нейтральной структурами. При этом предпочтение отдается конструкции, наиболее точно выражающей замысел говорящего в конкретной речевой ситуации. Если общение неформальное, то приоритетными могут стать экспрессивные коммуникемы. Их можно отнести к единицам, которые несут на себе основную коммуникативную, в отличие от номинативной, нагрузку текста, и их целесообразно рассматривать как построения, максимально ответственные за удачу общения.

Таким образом, психолингвистический эксперимент можно отнести к наиболее перспективным методам изучения различных грамматических явлений, в том числе и коммуникем, позволяющим выявить актуальные для говорящего смыслы предложенных конструкций, личностные проекции их значений, что соответствует психологической реальности значения проанализированных конструкций в сознании носителей языка.

Литература

Меликян В. Ю. Модели построения нечленимых предложений со значением утверждения/отрицания // РЯШ. – 1999. – № 5.

Меликян В. Ю. Об основных типах нечленимых предложений в русском языке. // Филологические науки. – 2001. – № 6.

Меликян В.Ю. Словарь. Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи. – М.: Флинта: Наука, 2001.– 240 с.

©Гоголина Т.В., 2011

Т.А. Зуева
Екатеринбург

Отражение коммуникативных компетенций носителей языка в русской идиоматике

Фразеологические единицы (ФЕ) того или иного языка своеобразно транслируют мировидение этноса. Это обусловлено, прежде всего, особенностями языковой природы данных номинативных единиц языка: оценочностью,

экспрессивностью их значения, в основу которого положены прототипические образы, отражающие культурно маркированное стереотипное представление носителей языка об определенном фрагменте действительности.

Одним из таких фрагментов является значительный по составу пласт ФЕ (более 800 фразеологизмов), репрезентирующих представление о речевой деятельности русского этноса.

Подавляющее большинство данных ФЕ представляет собой «свертки» таких речевых актов, как одобрение, порицание, осуждение, неодобрение и т.п. [Телия 1996: 152]. Речевая деятельность представлена в них в сжатом, компрессированном виде. Денотативная отнесенность этих ФЕ служит лишь мотивом для дальнейшего развертывания в сознании носителей языка определенной прагматически ориентированной речевой ситуации, которая благодаря образности фразеологического значения обрастает различными коннотативными подробностями. Так, фразеологизм *развязать язык* – «не сдерживаться в высказываниях, говорить лишнее, болтать» представляет собой компрессию речевого акта, который можно развернуть следующим образом: говорящий не просто активно общается, но в процессе общения говорит лишнее, не контролирует себя, тем самым наносит вред себе или другим людям. Образная модель фразеологизма, в основе которой лежит метонимический перенос – развязать язык, опирающийся на физиологические подробности, способствует снижению стилистического регистра фразеологизма и появлению в его значении негативного эмоционально-оценочного начала.

Во ФЕ *метать бисер перед свиньями* – «напрасно разъяснять, доказывать тому, кто не понимает или не хочет понять что-л.» в свернутом виде представлена неудачная коммуникативная ситуация: один из коммуникантов ориентирует свою речь на адресата, который не способен ее адекватно воспринимать. Эта коммуникативная ситуация опирается на яркий метафорический образ, в основу которого кладется занятие социально бесполезное, лишенное здравого смысла.

Речевые ситуации, транслируемые исследуемыми ФЕ в сжатом виде, воспринимаются носителями русского языка как прототипические и приобретают статус эталона, стереотипа определенного речевого поведения.

Как показывает анализ языкового материала, данные ФЕ обладают сложной смысловой структурой. Они не только оценивают собственно речь: *владеть словом* – «обладать способностью выразительно, красиво говорить», *жевать мочалку* – «говорить нудно и бестолково», *попадать в самый глаз* – «очень точно сказать что-л.», но и в опоре на нее – коммуникативное поведение участников речевого акта, которые в зависимости от их речевого поведения получают вполне конкретное определение: обманщик (*вешать лапшу на уши* – «одурачить, обмануть, провести кого-л.»), болтун (*язык развязался-*« кто-л. становится излишне болтливым»), сплетник (*вешать собак* – «наговаривать на кого-л., клеветать»), льстец (*ходить на цыпочках* – «заискивать перед кем-л.»).

Большинство описываемых ФЕ обладает мотивированным образным значением экспрессивно-оценочного типа и является однозначным, что свидетельствует о достаточно четком представлении этноса о тех или иных качествах речи .

Характер оценки позволяет разбить все ФЕ на две большие группы: ФЕ, позитивно оценивающие речевую деятельность, и ФЕ, дающие негативную оценку этой деятельности.

В русских фразеологизмах речевая деятельность человека оценивается в основном отрицательно, поскольку в народном сознании слово противопоставляется делу.

Негативной оценкой прежде всего наделены ФЕ, объединенные общим прагматическим результатом «говорить плохо»: о высказываниях, не отвечающим требованиям, предъявляемым к хорошей речи, или нарушающих этические нормы общения.

Данные ФЕ образно характеризуют такие качества дефективной речи, как бессодержательность: *нести ахинею* – «говорить разный вздор», *нести и с Дона и с моря* – «болтать чепуху, разный вздор»; невыразительность: *крутить шарманку* – «надоедливо говорить, повторять одно и то же», *жевать жвачку* – «говорить нудно об одном и том же»; неуместность:

ни к селу ни к городу – «говорить некстати», *попадать пальцем в небо* – «говорить невпопад, не то, что следует»; непоследовательность: *с пятого на десятое* – «непоследовательно, бессвязно говорить, рассказывать».

К нарушениям этических норм речевого общения относятся: неискренность: *ломать комедию* – «притворяться перед кем-л., лицемерить», *кривить душой* – «быть неискренним в общении, лицемерить»; болтливость: *лить воду* – «вести пустые разговоры», *бобы разводить* – «вести пустые, бесполезные разговоры»; лживость: *втирать очки* – «обманывать, врать», *метать петли* – «намеренно обманывать кого-л.»; угодничество: *петь сладкие песни* – «льстить, чрезмерно восхвалять кого-л.», *возносить до небес* – «чрезмерно восхвалять кого-л.»; наговор, клевета: *смешивать с грязью* – «наговаривать, возводить вину на кого-л.», *бросать тень* – «чернить, порочить кого-л.»

Положительную оценку содержат ФЕ, указывающие на соблюдение норм речевого общения, на умение владеть словом.

К ним относятся ФЕ, отмечающие такие качества речи, как: ее содержательность, красоту, стройность: *владеть словом* – «обладать способностью выразительно, красиво говорить»; уместность: *в самое яблочко* – «очень метко, затрагивая самое существенное, главное, к месту (о речи)»; логичность: *разложить по полочкам* – «располагать в продуманной последовательности, в строгом порядке что-л.»; точность: *буква в букву* – «совершенно точно без искажений пересказать, повторить что-л.».

В качестве этических норм речевого общения ФЕ отмечаются: искренность: *говорить от чистого сердца* – «говорить искренне, откровенно»; сдержанность: *держать при себе* – «не говорить ничего лишнего, молчать»; доброжелательное отношение к собеседнику, открытость в общении: *замолвить словечко* – «сказать что-л. в пользу кого-л., походатайствовать перед кем-л.», *находить общий язык* – «добиваться взаимопонимания, договариваться».

Отличительной особенностью ФЕ, характеризующих речевую деятельность, как уже подчеркивалось, является

образность их значения, возникающая в основном за счет таких типов переноса, как метафора и метонимия.

Наиболее востребованными для обозначения речевой деятельности оказываются антропоморфные метафорические и метонимические модели, что во многом обусловлено спецификой репрезентируемой ими денотативной сферы.

Прежде всего образно переосмысляется речевая способность человека, чему во многом способствует метонимический перенос: 1) сам процесс речи: *шутки шутить, судить да рядить, глотать слова, говорить русским языком, говорить на разных языках;* 2) умение говорить: *владеть словом, двух слов связать не может, язык подвешен;* 3) различные физиологические подробности, связанные с органами речи, чаще с языком: *прикусить язык, мозолить язык, язык отнялся, стать комом в горле, закусить губу;* 4) акустические качества речи: *во все горло, дурным голосом, кричать на всех перекрестках, орать благим матом.*

Важную роль в создании образности исследуемых ФЕ играют глаголы речи: *говорить, шутить, кричать, судить* и т.п., в опоре на лексическое значение которых в значительной мере формируется их целостное значение.

В основу антропоморфных метафорических моделей чаще положены: 1) различные виды созидательной деятельности человека: *снимать стружку, метать петли, перебрасывать мост, кормить завтраками, лить колокола;* 2) характер социального взаимодействия человека с различными объектами (людьми, животными): *обливать помоями, гладить по головке, втаптывать в грязь, бросать в лицо, гладить против шерсти, тянуть кота за хвост, тыкать в глаза;* 3) эмоциональное состояние человека: *облегчить душу, распускать нюни, плакаться в жилетку, выложить душу;* 4) поведение человека по отношению к нормам нравственности: *резать правду-матку, сулить золотые горы, ломать комедию, возносить до небес, наврать с три короба;* 5) способ перемещения в пространстве: *ползать на брюхе, далеко заехать, забегать вперед.*

Образность ФЕ, образованных по этим моделям, как правило, опирается на прагматику быта: *поймать на удочку, задавать*

баню, огород городить, обливать помоями, кормить завтраками, висеть на телефоне, каши не сварить.

Зооморфные метафорические модели менее продуктивно используются в процессе фразеологической номинации речевой деятельности, что объясняется, очевидно, спецификой обозначаемого: способностью к речепорождению обладает только человек. В сетку образных стереотипов, характеризующих речевую деятельность, вписываются прежде всего те зооморфные метафорические модели, которые могут быть спроецированы на человеческую речь. К ним относятся: 1) особенности поведения животного: *извиваться ужом, метать икру, ходить на задних лапках, скалить зубы, вилять хвостом;* 2) характер издаваемых животным звуков: *выть волком, заливаться соловьем.*

В данных ФЕ в стереотипной форме отражаются представления русского народа о типовых коммуникативных стратегиях и тактиках. Под речевой стратегией мы, вслед за О.С. Иссерс, понимаем комплекс речевых действий, направленных на достижение определенной коммуникативной цели. Коммуникативная стратегия «включает в себя планирование речевой коммуникации в зависимости от условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана» [Иссерс 2006:54]. Та или иная коммуникативная стратегия достигается с помощью набора типизированных речевых средств и приемов – коммуникативных тактик, которые говорящий сознательно использует в процессе коммуникации.

Не претендуя на окончательность формулировок, с учетом диффузности фразеологического значения, мы выделяем следующие наиболее продуктивные коммуникативные стратегии и тактики, репрезентируемые исследуемыми ФЕ:

1. Стратегия дискредитации, направленная на обострение отношений коммуникантов, конфронтацию, которая реализуется с помощью таких речевых тактик, как: насмешки, осуждения (*прохаживаться на счет* (кого-л.), *попадать на зубок* (кому-л.)), наговора, очернительства (*втаптывать в грязь, обливать помоями, вешать собак*); оскорбления, ругани (*задать баню, прописать ижицу, намылить голову*); тактики обмана,

запутывания речевой ситуации (*мутить воду, вешать лапшу на уши, водить за нос*).

2. Стратегия вербального принуждения, основная цель которой подавить речевую активность собеседника, принудить его к определенным действиям и поступкам. Реализации данной стратегии способствуют следующие речевые тактики: подавления речевого высказывания (*заткнуть рот, наступить на горло*); ограничения речевого высказывания (*прикусить язык, держать язык за зубами, укоротить язык*); принуждения к речевому высказыванию (*брать за горло, тянуть за язык, разжимать губы, вытягивать слова*); тактика акустического воздействия на собеседника (*распустить глотку, брать горлом, орать благим матом*).

Перечисленные речевые стратегии и тактики коммуникативными могут быть названы с известной степенью условности, поскольку они противоречат нормам общения и относятся к числу коммуникативно неуспешных.

К числу коммуникативно состоявшихся, хотя и не всегда успешных, можно отнести следующие речевые стратегии и тактики:

1. Контактоустанавливающие стратегии, направленные на коммуникативное взаимодействие партнеров, диалог. Они воплощаются в таком наборе типовых тактик, как: тактика речевой активности, избыточности (*зацепиться языками, точить лясы, трепать языком*); тактика взаимопонимания, достижения компромисса (*находить общий язык, сглаживать углы*); тактика прямоты, искренности при передаче информации (*излить душу, положа руку на сердце, открыть сердце*).

2. Риторические стратегии, в рамках которых используются разнообразные эффективные приемы воздействия на адресата, повышение позиции партнера. Они реализуются с помощью тактики похвалы, восхваления, лести (*петь дифирамбы, возводить на пьедестал, возносить до небес*); просьбы (*замолвить словечко, припадать к ногам, бить челом*); поддержки, защиты (*говорить в пользу, стоять горой*).

Анализ коммуникативных стратегий и тактик по данным русской идиоматики позволяет сделать вывод о том, что они в основном демонстрируют модели неуспешного

коммуникативного поведения, что во многом обусловлено отрицательной направленностью фразеологической номинации в целом, в рамках которой те или иные ментальные представления этноса характеризуются, как правило, от противного, в результате чего происходит своеобразное наложение противоположных смыслов и увеличение объема передаваемой ими позитивной информации, определяющей ценностный аспект фразеологической картины мира.

Литература

Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М., 2006.

Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты. – М., 1996.

©Зуева Т.А., 2011

Е.А. Нахимова
Екатеринбург

Тенденции развития системы прецедентных онимов в постсоветскую эпоху

Историческая динамика лексических систем – это универсальная закономерность, давно и тщательно изученная на материале самых различных языков. При конкретном описании словарного состава каждого естественного языка последовательно выделяются архаизмы и историзмы, неологизмы и окказионализмы. Указанные разряды слов обнаруживаются и при изучении системы прецедентных онимов, то есть имен собственных, способных к метафорическому использованию.

Исследование прецедентных онимов имеет давние традиции в отечественной и зарубежной науке, однако в настоящее время перед учеными «по-прежнему стоит множество сложных вопросов, которые так и не нашли своего окончательно решения в традиционной парадигме лингвистического знания» и требуют использования когнитивных методик и эвристик [Слышкин 2000: 40], в том числе созданных в рамках теории концептуальной метафоры (Дж. Лакофф, М. Джонсон, А.Н. Баранов, Дж. Гуднайт, П. Друлак, И.М. Кобозева, Р. Пэрис, Й. Цинкен, П. Чилтон, А.П. Чудинов и др.) и теории прецедентности (Ю.Н. Караулов, Д.Б. Гудков, В.В. Красных, Н.М. Орлова, Ю.Е. Прохоров, Г.Г.Слышкин и др.). Изучение метафоры и метонимии в сфере имен собственных очень важно и для постижения общих закономерностей категоризации окружающей действительности как одной из центральных категорий когнитивной лингвистики.

Как показывают наши наблюдения, существуют значительные различия в частотности метафорического использования различных разрядов онимов и характере их образного значения. Поскольку основная проблематика массовой коммуникации — это человеческая деятельность, то вполне закономерно, что здесь ведущее место занимает использование антропонимов, на которые приходится более 90% онимных метафор [Нахимова 2007: 82 - 83]. Обращение к материалам постсоветской эпохи показало, что

арсенал прецедентных имен, активных в современной массовой коммуникации, продолжает интенсивно пополняться. При этом наиболее продуктивными оказываются четыре смысловые сферы.

Первую группу рассматриваемых метафор составляют прецедентные имена «олигархов» – людей, которые сумели быстро обогатиться в ельцинское десятилетие, однако не снискали народного уважения. Ср.:

Другие, которые не вышли в ***«абрамовичи»,*** *отлынивают от минимальных обязательств. 10 миллионов разведенных «козлов» уклоняются от алиментов.* (В. Костиков // Аргументы и факты. 2008. 2.04). *Как принято поддерживать автопром эпохи 60-70-х в виде АвтоВАЗА и прочих* ***дерипасок****, так и в домостроении будет поддерживаться только панель* (blogs. 20.06.09).

Вторую группу метафор, образованных в постсоветскую эпоху на основе имен собственных, составляют имена широко известных политических лидеров некоммунистической России (*Гайдар, Горбачев, Ельцин, Жириновский* и др.). Ср.:

Этот «великий поворот» ***чубайсов и третьяковых, черномырдиных и путиных*** *напрямую связан с мощнейшим давлением русского народа. Они под воздействием русского концентрированного биополя. Кто из них погибнет, а кто останется, не так и важно* (В. Бондаренко // Завтра. 2001. 4.01). *В контексте заголовка заметки «Россия – родина слонов,* ***жириновских и шандыбиных»*** (В. Устюжанин // Комсомольская правда. 2002. 23.09). *Удастся ли Обаме эффективно противостоять кризису? Или так называемый* ***«черный Горбачев»*** *развалит Штаты?* (Е. Чиркова // Комсомольская правда. 2010. 22.06).

Третью группу антропоморфных метафор, созданных в постсоветскую эпоху, образуют прецедентные имена людей, которые «прославились» своими преступлениями, вызвавшими значительный общественный резонанс (маньяк Чикатило; киллер Солоник; майор Евсюков, в нетрезвом виде расстрелявший в магазине мирных покупателей; полковник Квачков, обвиненный в покушении на Чубайса; главари бандитов из станицы Кущевская братья Цапки). Например:

Нам важно понять, что вождь народов был серийным

***Чикатило**, который уничтожил десятки миллионов граждан нашей страны. Если бы мы воевали вопреки Сталину, то воевали бы лучше* (А. Лебедев // Комсомольская правда. 2010. 4006.). *Слабо верится, что после участия в выпуске стенгазеты и хорового пения наши **«майоры евсюковы»** превратятся в доброго участкового Анискина или в дядю Степу* (В. Костиков // АиФ. 2010. № 11). *Электронному **Чикатило** – пулю в лоб!* (название статьи Андрея Фефелова // Завтра. 2007. 6.06). *Что же остается делать? В осознании собственного бессилия продолжать заниматься рутинными делами? Автономизироваться, уйти в леса, в скиты, прочь от мира? Уехать из «такой страны»? Или стать **Квачковым**?* (Д. Тукваков. Стать Квачковым // Завтра. 2006. № 1).786

Следует особо отметить, что границы между названными группами часто оказываются размытыми, поскольку недавние богачи нередко оказываются среди подсудимых, а их имена (*Мавроди, Гусинский, Березовский*) становятся символами преступной деятельности, приведшей к лишению свободы или вынужденной эмиграции. Приведем примеры:

***«Мавроди» из США** сядет на 150 лет* (Заголовок заметки об американце Бернарде Мердоффе, который создал финансовую «пирамиду»; Е. Чинкова // Комсомольская правда, 2009. 1.07). *Это их выбрал в качестве своих жертв отец Константин, как вас в свое время выбрали в качестве жертв разные там **Мавроди** да **«Властелины»** и прочие аферисты* (Н. Варсегов // Комсомольская правда. 2010. 20.11).

С другой стороны, люди, ставшие известными государственными чиновниками, в нашей стране переходят в сферу бизнеса и оказываются в числе так называемых олигархов. Своего рода символом подобной трансформации стал бывший глава президентской администрации Анатолий Чубайс, который сначала возглавил крупнейшую энергетическую компанию, а в последние годы руководит развитием и внедрением нанотехнологий.

Четвертую группу антропонимов, очень активных в начале нашего столетия, составляют прецедентные имена широко известных тележурналистов и иных сотрудников СМИ. Ср.:

Конечно, господин Шустер, лучше вам про ту армию и не

вспоминать. При той армии ***шустеры*** *только и могли из-за угла потявкать в сторону России. А сейчас положили ноги на стол, за который они бесцеремонно сели, и ведут себя не лучше того животного, которое в этой пословице упоминается. От* ***шустеров*** *ждать покаяния за горечи и беды, подобные октябрьской трагедии, не приходится* (С. Ямщиков // Завтра. 2003. 18.11). *Не будем делать из журналистов, из* ***Минкиных и Киселевых, из Масюк и Сванидзе*** *прямых агентов врага. Да и наш милейший Гришенька Явлинский лишь является верным и последовательным союзником западных ценностей...* (В. Бондаренко // Завтра. 2000. 4.01). *Усиливается информационная атака на КПРФ.* ***В роли Доренко*** *теперь выступает г-н Караулов* (А. Проханов // Аргументы и факты. 2003. № 23).

Следующую группу прецедентных антропонимов, активно используемых в современных СМИ, составляют имена, относящиеся к сфере искусства (или массовой культуры); особенно часто это – имена создателей и исполнителей песен. Ср.:

Рассохшиеся рамы гостиницы пропускали пьяные вопли несостоявшихся ***Лепсов*** *и* ***Успенских*** (С. Голуб // Комсомольская правда. 2010. 8.09.). *Конечно, в Петербурге еще не скоро появится новый* ***Виктор Цой****, но этот город продолжает оставаться столицей русской рок-культуры* (И. Горбов // Аргументы и факты – Урал. 2002. № 32). *Конечно, в каждом городе нет своих* ***Гундаревых, Табаковых, Гафтов, Филатовых, Ахетжаковых.*** *Комиссия по цензуре, созданная в Тмутаракани из местных безвестных поэтов и чиновников, неизбежно начнет душить все доброе и вечное* (А. Розенбаум // Аргументы и факты. 2002. 04.09.).

Показательно и то, что в составе прецедентных имен собственных, связанных с постсоветской эпохой, практически нет таких, которые относятся к некоторым ранее активным смысловым группам. В частности, нет столь популярных прежде имен рядовых тружеников, не попали в число прецедентных и имена военачальников, руководивших боевыми действиями на Северном Кавказе, и даже имена людей, совершавших подвиги в период второй кавказской войны.

Еще одна характерная черта современного периода – незначительное число новых прецедентных имен, относящихся к сфере-источнику «Литература». Имена героев произведений, написанных в последние годы, пока не стали настолько широко известными, как фамилии персонажей текстов Пушкина и Гоголя, Достоевского и Льва Толстого, Чехова и Булгакова.

Необходимо отметить и то, что большинство рассмотренных прецедентных имен оказалось в контекстах с ярко выраженной негативной оценкой. Герои все больше вытесняются антигероями.

Следует отметить, что в конкретных текстах нередко наблюдается сложное переплетение прецедентных имен, восходящих к различным историческим периодам, связанных с различными национальными истоками, относящихся как к миру искусства, так и к реальному миру. Такая организация текста вызывает большой интерес читателей и обеспечивает значительный прагматический эффект. Ярким примером рассматриваемого взаимодействия образов может служить следующий фрагмент.

*Кому отдастся **Татьяна Ларина**?*

*Каждая эпоха задает свои стандарты жизни, нравственности и поведения. Помните знаменитые слова **Татьяны Лариной** из пушкинского **«Евгения Онегина»**? «Но я другому отдана; я буду век ему верна». Нынешнее поколение молодежи оказалось в сложном положении: оно как бы зажато между двумя моделями жизни.*

*Значительная часть молодежи, которая была «родом из СССР», оказалась в сложном психологическом положении: капитализм рассыпал по улицам массу соблазнов. А как делать жизнь не по **Павке Корчагину**, а по **Биллу Гейтсу**, никто не научил. Научиться жевать жвачку, пить кока-колу оказалось легко. А вот как встраиваться в совсем другую жизнь, где требуется новая энергия, изворотливость, умение держать удар, рисковать и делать собственный выбор?*

*На первом этапе вживания в новый порядок в мозгах и сердцах современных **Онегиных** и **Ленских** все смешалось. Социологические опросы вскрывали удручающие перекосы молодежного сознания. **Татьяны Ларины** мечтали стать проститутками, **Онегины** осваивали бандитские ухватки,*

Ленские *пристрастились к сексу и «травке». И чуть ли не все мечтали стать* ***абрамовичами*** *и* ***ходорковскими.***

За последние 3-4 года ориентиры молодежи стали «остепеняться». Романтика блатного капитализма ушла в прошлое. Что касается ***«списка Форбса****», то выяснилось, что он очень короткий и для счастья нужно искать другие места.*

...Пройдя через испытания кризисом, молодежь подойдет к следующим выборам серьезно повзрослевшей. И задавать себе она будет не вопросы, кто побежит ***за «Клинским»*** *или кто прогремит на очередной* ***«Фабрике звезд»****, а вопросы совсем другого свойства. Найду ли я в ближайшие годы работу? Удастся ли получить образование? Смогу ли позволить себе создать семью?*

(В. Костиков. Кому отдастся **Татьяна Ларина**? // Комсомольская правда. 2009. 01.02).

В рассматриваемом тексте удачно взаимодействуют имена собственные, которые используются в основном (прямом) и метафорическом значениях. Одни из них восходят к отечественному дискурсу, другие – к зарубежным реалиям. Многие из этих образов созданы в творческой лаборатории писателя, но их дополняют имена, позаимствованные из реальности. Образы современности удачно взаимодействуют с теми, которые рождены советской и досоветской действительностью, что позволяет, говоря о вечных ценностях, использовать контраст между прошлым и настоящим.

Итак, представленное исследование позволяет сделать вывод о том, что в постсоветскую эпоху произошли значительные изменения в сфере прецедентных имен собственных. С одной стороны, в современной массовой коммуникации сохраняются живые связи с опытом прошлого, с тем арсеналом прецедентных имен, который создавался на протяжении многих столетий. Значительная часть этих онимов до сих пор присутствует в составе общеупотребительной лексики, не испытывая тенденции к архаизации. Вместе с тем арсенал прецедентных феноменов в последние два десятилетия существенно расширился. Он особенно активно пополнялся за счет имен, относящихся к сферам экономики (олигархи), политики и государственного управления (*Чубайс, Путин*), журналистики

(*Сванидзе, Доренко*), криминала (*Мавроди, Чикатило*) и массовой культуры (*Лепс, Пугачева, Киркоров, Цой, Успенская*).

Вместе с тем существенно изменились смысловые сферы, к которым относятся прецедентные онимы-неологизмы. Среди новых источников прецедентности практически нет так характерных для советской эпохи имен знаменитых рабочих, военнослужащих, летчиков и полярников. Не проявляют активности в современной массовой коммуникации и имена героев новейшей литературы. Очевидно, эти изменения обусловлены прежде всего трансформацией социальной ситуации, динамикой сфер, которые вызывают максимальный общественный интерес, и, конечно, переходом от тоталитарного дискурса массовой коммуникации к демократическому. Обозначенные тенденции в значительной мере обусловлены также глобальными тенденциями развития современной цивилизации.

Несколько лет тому назад Н.А. Кузьмина в рамках исследования интертекстуальности предложила разграничивать в качестве источников текстовых реминисценций два вида текстов. К первой группе относятся **«сильные тексты»,** которые «испытаны временем и присутствуют в национальной культуре на протяжении жизни более двух поколений» (это преимущественно литературная классика, религиозные книги, имена и события, надолго остающиеся в народной памяти). Ко второй группе относятся **«ключевые тексты текущего момента»,** обращение к которым чрезвычайно активно лишь в очень короткий период времени (реклама, шлягеры, телесериалы, политические и рекламные слоганы и т. п.) [Н.А. Кузьмина 2004]. При всей условности границ между выделенными типами текстов, названная классификация отражает достаточно важные их свойства. Создается впечатление, что в современной массовой коммуникации максимальную активность в качестве источников прецедентности проявляют именно «ключевые тексты текущего момента». А чрезвычайно частотное обращение к этим текстам, несомненно, способствует быстрому обновлению арсенала прецедентных имен, характерных для современной российской массовой коммуникации.

Можно предположить, что уже сейчас многие ключевые антропонимы тоталитарной эпохи при упоминании в современных СМИ требуют лингвокультурологического комментария, поскольку превращаются в архаизмы и историзмы. Это же относится и к таким ярким в период перестройки прецедентным именам, как член Политбюро Егор Лигачев, следователь Гдлян, первые советские официальные миллионеры и «золотые перья» демократической публицистики.

С другой стороны, можно ожидать, что в скором будущем аналогичная судьба ожидает и антропонимы-неологизмы, относящиеся сейчас к числу «ключевых слов текущего момента», то есть получившие широкое распространение в начале XXI века. И, конечно, только в отдаленном будущем станет известно, какие из современных прецедентных имен войдут в «золотой фонд» отечественной прецедентности.

При конкретном анализе имен собственных зачастую важно различать онимы-неологизмы и онимы-окказионализмы. В последнем случае имеются в виду вторичные значения, смысл которых понятен только в рамках данного текста, определенной ситуации. Приведем пример:

В 2007 году в Орел направили нового начальника областной милиции ***Владимира Колокольцева.*** *Вскоре возбудили громкие уголовные дела против двух вице-губернаторов. Строев все понял… Мы все понимаем, что к каждому ветерану губернаторского корпуса можно послать своего* ***колокольцева****, и тот многое нароет в его ближайшем окружении* (Е. Черных // Комсомольская правда. 2010. 7–14.10).

В данном случае ближайший контекст свидетельствует, что имя генерала Владимира Колокольцева выступает как своего рода символ угрозы провинциальным топ-менеджерам: его назначение на должность руководителя областной милиции предвещает уголовное преследование политической элиты региона. Показательно, что рассматриваемое имя в традиционном денотативном употреблении начинается с прописной буквы, а прецедентное имя в коннотативном (метафорическом) употреблении напечатано в данном тексте со строчной буквы. Однако вполне понятно, что имя грозного милицейского генерала известно лишь «в узких кругах» его

соратников и потенциальных жертв.

Высокая скорость исторических изменений, постоянное обновление состава неологизмов и архаизмов, значительное количество окказионализмов и историзмов – характерные черты современной системы русских прецедентных имен собственных. Одни из них приходят на миг, другие – на века, но в целом можно сделать вывод о том, что рассматриваемые метафоры, восходящие к именам собственным, как правило, менее долговечны, чем образы, восходящие к именам нарицательным. И особенности современной российской массовой коммуникации, несомненно, способствуют ускорению названных процессов.

Литература

Кузьмина Н.А. Интертекстуальный тезаурус языковой личности и методы его изучения // Интерпретатор и текст. Проблемы ограничений в Нахимова 2007

Нахимова Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации: Монография. – Екатеринбург, 2007.

Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. — М., 2000.

©Нахимова Е.А, 2011

Т.И. Стексова
Новосибирск

Авторизация в научном тексте как проявление коммуникативной компетенции

Принято считать, что коммуникативная компетенция – это успешная коммуникативная деятельность на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, подкрепляемых языковыми навыками и речевыми умениями. Если под коммуникативной компетенцией понимать способность реализовать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения, с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания, то возникает вопрос, каким образом формируется эта лингвистическая компетенция, от чего зависит ее формирование.

Как известно, любой коммуникативный акт совершается с учетом ролевого репертуара и иерархии ролей коммуникантов, роли личности определяют речевые и неречевые умения и навыки, сформированные у личности [Тарасов, 1977]. По мнению К.Ф.Седова, «статусно-ролевое общение основано на ожиданиях того, что языковая личность будет соблюдать речевые нормы, свойственные ее положению в обществе и определяемые характером взаимоотношений с собеседником» [Седов, 2004, с.82]. Итак, мы строим свое речевое поведение в соответствии с тем, что предписано нам нормами, с тем, чего ждут от нас адресаты.

Проиллюстрируем это утверждение анализом научных текстов, так как научная речь наиболее регламентированная, в ней очень ярко проявляются социальные стереотипы. В значительной мере это проявляется в способе обозначения авторской позиции. По наблюдениям Н.С.Валгиной, в настоящее время в литературе нет единого мнения относительно возможности проявления личности автора в научном тексте. Она выделяет два подхода к этому вопросу. С одной стороны, считается, что предельная стандартность литературного оформления современных научных текстов приводит к их безликости, нивелировке стиля. В другом случае такая категоричность в суждениях отрицается и признается возможность проявления авторской индивидуальности в научном тексте, и даже непременность такого проявления» [Валгина, 2003]. Нет единого мнения, в частности, и о том, какую форму местоимения, «я» или «мы», следует использовать автору научного текста. Так, в материале о том, как надо работать над текстом диссертации, утверждается, что «диссертация – работа сугубо авторская, личная, поэтому все в ней сказанное, написанное – это авторское, следовательно, «я». Местоимение «мы» как бы говорит о скромности автора, но возникает вопрос: «кто мы»? – это может быть автор и его научный руководитель/консультант, может быть научный коллектив и т.д. Когда представляется личный труд, каковым является диссертация, никакой неточности не должно быть. Вполне логично представлять научные результаты коллектива через местоимение «мы», также логично представлять свою работу через «я». При представлении диссертации «мыкание» производит не лучшее впечатление, хотя каждый понимает, что здесь делается попытка выглядеть поскромнее» [Знание. Понимание. Умение, URL: http://www.zpu-journal.ru/asp/thesis/work/]. Так же считает и А.К. Скворцов, выдвигая в качестве аргумента следующее рассуждение: «…речь идет о научном языке, где первое требование – ясность и точность. Кто сообщает тот или иной факт, кто ручается за его достоверность, кто автор того или иного суждения? Если автор прячется под **мы**, возникают смехотворные, неграмотные

речевые обороты, вроде: *не будучи специалистом, мы воздерживаемся от суждения …*» [Скворцов, 2002].

Прямо противоположное мнение выражает Ю.Г. Волков: «Стиль диссертации – это стиль безличного монолога, лишенного эмоциональной и субъективной окраски. Не принято использовать местоимение первого лица единственного числа «я», точку зрения автора обычно отражает местоимение «мы», например: «нами установлено», «мы приходим к выводу» и т.д. Благодаря такому стилю создается впечатление, что мнение автора как бы имплицитно подкрепляется мнением стоящих за ним людей – научного коллектива, школы или направления. Кроме того, такая подача текста выглядит скромнее, позволяя автору не выдвигать себя на первый план» [Волков, 2001, URL: http://dis.finansy.ru/publ/volkov/011.htm]. Эту точку зрения разделяют Н.С.Валгина [2003], П. Битюков [2009, URL: http:// technomag. edu.ru/doc/114398.html], Л.А.Пронина и Н.Е.Копытов [2006] и многие другие. Но и сторонники данной точки зрения отмечают, что «нагнетание в тексте местоимения «мы» производит малоприятное впечатление» [Магистерская диссертация как вид научного произведения, URL: http://masters.donntu.edu. ua /method/mastdiss/44.htm]. Чтобы этого избежать, ученые предлагают использовать конструкции, исключающие употребление местоимений: неопределенно-личные, безличные, страдательные. Это представляется им оправданным и разумным, так как сам автор очевиден из ситуации и упоминание о нем обычно является излишним.

В связи с наличием прямо противоположных мнений по этому вопросу интересным показалось проверить, какую же форму выражения авторства предпочитают современные авторы научных трудов, чем мотивируется их выбор. Для этого был проведен опрос: преподавателям университета и студентам-филологам 4-5 курсов было предложено ответить: какую форму выражения авторства выбирают они при написании научной работы и почему. Из двадцати опрошенных преподавателей шестнадцать (80%) безоговорочно назвали форму местоимения множественного числа «мы». Основной аргумент – традиционное использование, стилистическая норма. В качестве дополнительных аргументов указывали на то, *что свои выводы*

делают, основываясь на опыте предшественников; что им неловко «якать»; «мы» создает объективность, «я» кажется неприличным; форма «мы» снижает ответственность. Большинство из них также ответили, что предпочитают безличную форму с незамещенной позицией субъекта (*представляется, что…, важным кажется*) или форму третьего лица (*автор данной работы считает*…). Из четырех, выбравших форму «я», один отметил, что общепринятое «мы» при научной полемике он всегда заменяет местоимением «я». Другой считает, что «*мы – устаревшая форма, совершенно невозможная в устном научном дискурсе*», третий дополняет, что «*удобно говорить / писать «я», если речь идет об эксперименте, проведенном индивидуально*». И четвертый опрошенный отмечает, что *«мы», в его представлении, очень нескромно, как «Мы, Николай Второй…».* Из сорока семи опрошенных студентов тридцать восемь выбрали форму множественного числа «мы». Причем мотивировка этого предпочтения двоякого рода: восемнадцать человек (38%) считают, что подобная форма – это соответствие требованиям, норме научного стиля: «*это общепринятое правило*», «*так принято в научных кругах*», «*такая форма звучит корректнее*», «*якать – неприлично*», «*потому что так учили*». Примечательно, что один из этих восемнадцати студентов отметил, что «*раньше никогда об этом не задумывался*», а другой признался, что «*пишет «мы», т.к. это принято, но хотелось бы выбрать «я», т.к. исследование, научную работу выполняю я*». Один из студентов, употребляющих форму местоимения во множественном числе, считает, что *«использование формы «я» предполагает авторитетность в науке и наличие собственного стиля».* Двадцать студентов, выбравших форму «мы», аргументируют это тем, что работа, по большому счету, принадлежит не только им, но и их научным руководителям, а также отмечают, что в своих изысканиях они опираются на работы предшественников: «*это во многом не только мой личный труд, но и научного руководителя», «эту работу я пишу не одна, а мне помогает преподаватель и научные книги, это совместная деятельность», «авторство не будет полностью принадлежать мне», «научный руководитель*

участвует в написании работы». Как следует из этих ответов, «мы» студентами используется в прямом значении: я и другие. Два человека из этой группы считают, что, используя данную форму местоимения, они вовлекают в научный процесс своего читателя: «*мы как бы включаем в ход своих мыслей и рассуждений читателя», «читателю лучше воспринимать, он становится участником исследования».* Девять студентов категорично выбирают форму единственного числа, мотивируя это тем, что *«это работа авторская, и для выражения собственной позиции, на мой взгляд, нужно выбрать форму «я», это более четко и уверенно», « в научной работе я доказываю свою точку зрения», «пишу самостоятельно и выражаю свое личное мнение».*

Итак, результаты анкетирования показывают, что 80% преподавателей и 38% студентов считают, что «мы» – это традиционная форма обозначения авторства в научной речи. Причем более устойчиво этот стереотип сформирован у преподавателей, опыт которых в создании научных текстов, конечно, больший, чем у студентов.

Как справедливо замечал А.А.Леонтьев, «в основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, **социальных стереотипов**, когнитивных схем. Поэтому сознание человека всегда **этнически обусловлено**…» (выделено нами – *Т.С.*). [Леонтьев 2004, с.128]. В связи с этим возникает вопрос: действительно ли стереотип выражения авторства местоимением «мы» – это проявление этнической обусловленности? Как оказалось, это не совсем так. В научных трудах российских ученых конца 19 – начала 20 вв. вполне употребительно местоимение «я». Посмотрим ряд примеров: *Когда **я** говорю сижу за столом, я не имею в мысли совокупности раздельных признаков видения, стола, пространственного отношения за и пр. <…>. **Я** не имею при этом в мысли и живого образа себя в сидячем положении и стола…* (А.А. Потебня). *Ставя вопрос, **я** заявляю, чтобы не было никаких недоразумений, что признаю, ибо должен признать, зависимость психологических процессов от физиологического субстрата* (И.А. Бодуэн де Куртенэ). ***Я** говорил до сих пор об условиях психических, духовных,*

препятствующих действительному воспроизведению в данный момент известного духовного явления, по закону психической ассоциации, но условия, препятствующие проявлению действия этого закона, могут быть также и физические (Ф.Ф. Фортунатов). ***Я*** *буду называть процессы говорения и понимания «речевой деятельностью»…* (Л.В. Щерба). *Что такое языковая система?* ***По-моему****, это и есть то, что объективно заложено в данном языковом материале и что проявляется в индивидуальных речевых системах, возникающих под влиянием этого языкового материала* (Л.В. Щерба). *Все, о чем* ***я*** *говорил до сих пор, касается той стороны литературно-языкового идеала, которая определяется понятиями «правильного» и «неправильного»* (А.М. Пешковский). ***Я*** *имею в виду психологический иммунитет или невосприимчивость воспринимающего субъекта к тому или иному типу художественного, литературного и научного творчества…* (С.О. Грузенберг).

Эти примеры можно было бы дополнить аналогичными, однако важно обратить внимание на тот факт, что в текстах этих ученых также встречается и местоимение «мы». Но такая форма номинации употребляется лишь в тех случаях, когда речь идет об общеизвестных фактах, доступных многим, либо «мы - инклюзивное» употребляется в целях объединения автора и адресатов, как способ активизации их восприятия. В подобных случаях «я» как способ выражения своей собственной точки зрения естественным образом заменяется на «мы». Ср.: ***Наш*** *собеседник может говорить плоско, худосочно, неизобразительно, растянуто, неточно даже –* ***мы*** *со всем этим будем мириться. Но если он будет говорить непонятно,* ***мы*** *просто прекратим разговор.* ***Мне*** *могут возразить, что понятность требуется и в естественной речи…*(А.М. Пешковский). *Язык, как* ***мы*** *знаем, существует главным образом в процессе мышления и в нашей речи, как в выражении мысли…* (Ф.Ф. Фортунатов).

Итак, в русской научной традиции местоимения «я» и «мы» употреблялись в своем прямом значении. Когда же сложился стереотип выражения своей авторской позиции с помощью местоимения во множественном числе? Представляется, что

начало этого процесса приходится на 30-е годы 20 столетия, в дальнейшем в годы Советской власти этот процесс поддерживался и насаждался. Местоимение «я» еще встречается в трудах Л.С. Выготского, умершего в 1934 г, но довольно редко и только в ситуации научной полемики для усиления категоричности своей авторской позиции, во всех остальных случаях употребляется «мы». Ср.: ***Мы*** *начали наше исследование с попытки выяснить внутреннее отношение, существующее между мыслью и словом на самых крайних ступенях фило- и онтогенетического развития* (Л.С. Выготский). ***Нам*** *думается, что ошибкой педологической защиты этой системы является не то, что она опиралась на ложные факты но то, что она ложно ставила самый вопрос* (Л.С. Выготский). ***Мы*** *уже говорили выше, что величайшим недостатком всех проведенных до сих пор исследований в этой области, в том числе и исследования Эпштейна, является методологическая и теоретическая несостоятельность тех предпосылок, в свете которых эти авторы ставят и изучают интересующий нас вопрос.* (Л.С. Выготский).

Вполне очевидно, что в данных фрагментах местоимение не имеет инклюзивного значения, оно обозначает конкретного единичного автора исследования, т.е. заменяет собой местоимение «я». Примеры с местоимением «я» крайне единичны: *Как ни кратко и схематично* ***я*** *изобразил особенности ребенка дошкольного возраста, все же****, мне*** *кажется, легко видеть, что то основное определение, которое* ***я*** *дал в начале доклада своеобразию программ для детского сада, подтверждается этими особенностями ребенка дошкольного возраста* (Л.С. Выготский). *Но еще большие искажения претерпевает при этом фрейдизм.* ***Я*** *не говорю уже о лишении его механическим способом центральной идеи, как то делает А.Б. Залкинд …* (Л.С. Выготский). В трудах Выготского все чаще используются безличные конструкции с незамещенной позицией субъекта: ***Было бы ошибкой сказать****, что она изучает понятия, а не отраженную в этих понятиях действительность,* ***как было бы ошибкой сказать*** *об инженере, изучающем чертеж машины, что он изучает чертеж, а не машину, или об анатоме, изучающем атлас, что*

он изучает рисунки, а не скелет человека; ***Нечего и говорить****, что аннексия психологических областей производится так же безапелляционно и мужественно.* В научном дискурсе других российских исследователей 20 века местоимение «я» полностью исчезает (см., например, публикации А.Н. Леонтьева, Н.И. Жинкина, А.Ф. Лосева, А.А. Леонтьева и мн. других), уступая место местоимению «мы», безличным конструкциям с незамещенной позицией субъекта, страдательным конструкциям, а также тенденции выражать авторскую позицию от 3 л.: *автор данного исследования полагает*…Таким образом, можно предположить, что обсуждаемый стереотип окончательно сложился ко второй половине 20 в. Основанием этому послужили, вероятнее всего, экстралингвистические, точнее, идеологические, факторы. Как известно, в годы Советской власти отдельный человек воспринимался лишь как винтик в государственной машине, не могущий иметь своего собственного мнения, а обязанный выполнять волю «партии и правительства». Наука рассматривалась как дело коллективное, роль конкретного ученого преуменьшалась, любое научное достижение расценивалось как итог коллективного труда. Так, Пумпянский писал, что если в XVI в. научное творчество носило индивидуальный характер, то в наш век прогресс науки и техники возможен лишь в результате коллективных усилий ученых и инженеров, которые воспринимают свои работы не только как плод индивидуального творчества, но в основном как посильный вклад в усилия большого числа людей (Пумпянский, 1982: 20). Соответственно, «яканье» в науке стало считаться неприличным, по крайней мере, нескромным. К тому же, немаловажным фактором является и наличие «железного занавеса» в Советском Союзе, некоторая оторванность советской науки от мирового научного процесса. Все это способствовало тому, что для выражения авторизации в научном тексте прочно выработался стереотип использования местоимения «мы» в качестве эквивалента местоимению «я», а также безличных и страдательных конструкций с нулевой позицией субъекта как показатель «скромности» ученого.

Как же обстоит дело с выражением категории авторизации в сегодняшней науке? Возвращаясь к анкетированию студентов и

преподавателей, напомню, что 20% преподавателей и 19% студентов выбрали форму «я». Что представляет собой этот отказ от стереотипа: исключение из общего правила или отражение формирования новой тенденции?

Представляется, что возвращение в научный дискурс местоимения «я» обусловлено изменениями в социальной жизни россиян, что подобного количества «исключений» не могло быть до начала перестройки. Падение «железного занавеса», интеграция российской науки в мировой научный процесс, доступность зарубежных научных источников, возможность публиковать свои труды за рубежом и мн. др. привели к признанию индивидуальных заслуг ученого, к повышению самооценки. Это не могло не отразиться на языковых особенностях научного стиля. В рекомендациях, как перевести научный труд с русского языка на английский для публикации в зарубежных журналах, прямо диктуется, что местоимение «мы» следует заменить местоимением «I» или притяжательной формой «me». Эту же тенденцию отмечает и А.К. Скворцов: «…зарубежные руководства по стилю и языку научных трудов (а их издано немало, особенно в Америке) и редакторы (говорю по собственному опыту) решительно проводят линию в пользу **я»** [Скворцов, 2002]. Все чаще на научных конференциях доклады делаются от первого лица единственного числа и даже в официальных отзывах научных оппонентов эта форма и форма притяжательного местоимения в ед.ч. получили право на существование. Ср.: *Не вполне предсказуемой, а потому наиболее оригинальной и интересной частью работы мне представляется третья глава исследования …* (М.Ю. Федосюк); *На мой взгляд, результаты исследования <…> необходимо использовать при построении обновленного, ориентированного не на формальные классификации, а на функциональное описание языка вузовского учебного курса «Современный русский язык»* (М.Ю. Федосюк); *Если я не выскажу в своем отзыве никаких критических замечаний, то не только нарушу законы построения жанра рецензии, но и, возможно, вызову подозрения в поверхностном ознакомлении с работой* (М.Ю. Федосюк); *Мне кажется очень важным объединение в исследовании двух жанров в их, как автор*

выражается, диалогическом единстве (Т.В. Шмелева); *Достоинством работы я считаю рассмотрение обвинения в ряду жанров, которые автор называет смежными, или семантико-функциональными синонимами – осуждение, порицание и упрёк* (Т.В. Шмелева); *Я бы отметила особую роль этой диссертации в актуализации наиболее острых и нерешенных вопросов теории речевых жанров* (Т.А. Трипольская).

Таким образом, можно предположить, что наблюдается «слом» прежнего стереотипа и возможное формирование нового.

Литература

Битюков П. Оформление и публикация результатов исследования. Выступления на научных мероприятиях // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. № 2. 2009. URL: http://technomag.edu.ru/doc/114398.html (дата обращения: 25.02.2011).

Валгина Н.С. Теория текста. – М.: Логос, 2003.

Волков Ю.Г. Диссертация. Подготовка, защита, оформление. Практическое пособие. 2001. // В помощь аспирантам [Электронный ресурс]. URL: http://dis.finansy.ru/publ/volkov/011.htm (дата обращения: 25.02.2011).

Как писать научные тексты: примеры научного стиля с пояснениями // Хроники детерминированности [Электронный ресурс]. URL: http://svyatoslav.biz/education/scientific_text_howto/ (дата обращения: 25.02.2011).

Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М., Воронеж, 2004.

Магистерская диссертация как вид научного произведения // Магистратура Донецкого национального технического университета [Электронный ресурс]. URL: http://masters.donntu.edu.ua/ method/mastdiss/44.htm (дата обращения: 25.02.2011).

Организация работы над диссертацией // Знание. Понимание. Умение: информационный гуманитарный портал

[Электронный ресурс]. URL: http://www.zpu-journal.ru/asp/thesis/work/ (дата обращения: 25.02.2011).

Особенность технического перевода научных текстов авиационной тематики. Методические указания по дисциплине «английский язык» для студентов дневной формы обучения специальности 16020165 / Сост. М. А. Морозова. Ульяновск, 2005. [Электронный документ]. Систем. требования: Acrobat Reader. URL: http://venec.ulstu.ru/lib/v9/Morozova_1.pdf (дата обращения: 25.02.2011).

Пронина Л.А., Копытов Н.Е. Научные и учебные издания: типология и технология создания. Практическое руководство. – Тамбов, 2006.

Пумпянский А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы. Изд. 2-е, доп. – М.: Наука, 1981

Рекомендации EASE (Европейской ассоциации научных редакторов) для авторов и переводчиков научных статей, которые должны быть опубликованы на английском языке // EASE [Электронный ресурс]. Систем. требования: Acrobat Reader. URL: http://www.ease.org.uk/pdfguidelines/EASE_Guidelines-June 2010Russian.pdf (дата обращения: 24.02.2011).

Седов К.Ф. Дискурс и личность. – М., 2004.

Скворцов А.К. О языке современной русской научной литературы // Природа. №5. 2002 // VIVOS VOCO [Электронный ресурс] URL: http://vivovoco.rsl.ru/VV/JOURNAL/NATURE/05_02/LANGUAGE.HTM (дата обращения: 24.02.2011).

Тарасов Е.Ф. Социально-психологические аспекты этнопсихолингвистики// Национально-культурная специфика речевого поведения. – М., 1977. ©Стексова Т.И., 2011

А.П. Чудинов
Екатеринбург

Неогумбольдтианство и универсализм в дискуссиях о национальной картине мира

Для дискуссий о реальности национальной картины мира характерны две полярных точки зрения – крайний релятивизм (неогумбольдтианство) и абсолютный универсализм. По

мнению Патрика Серио, неогумбольдтианство характерно для исследований Анны Вежбицкой. Ее методологию швейцарский ученый определяет как поразительное сочетание, казалось бы, несовместимых научных направлений – абсолютного универсализма и крайнего релятивизма (неогумбольдтианства). В связи с этим профессор из Лозанны пишет: «То, что в XXI веке по-прежнему можно верить в «национальный характер народов», может показаться неправдоподобным» [Серио 2011].

В своей ответной публикации Анна Вежбицка стремится показать, что идеи Гумбольдта и его последователей кажутся ей значительно плодотворнее, чем методологической арсенал современной французской дискурсологии, на который опирается Патрик Серио. По мнению исследователя из Канберры, «в настоящее время общепринятым является положение о том, что каждый естественный язык по-своему членит мир, т.е. имеет свой специфичный способ его концептуализации. Это значит, что в основе каждого конкретного языка лежит особая модель, или картина мира, и говорящий обязан организовать содержание высказывания в соответствии с этой моделью» [Вежбицкая 2008: 186].

Полемика между П. Серио и А. Вежбицкой по существу продолжает давние дискуссии том, в какой мере национальный язык влияет на мышление и определяет особенности личностной картины мира. По мнению Э.В. Будаева, при анализе публикаций по политической метафорологии «выделяются две противоборствующие парадигмы: лингвокультурологическая парадигма и парадигма универсализма. Противопоставление названных парадигм основывается не столько на методах анализа, сколько на различиях в теоретическом видении целей этнокультурного сопоставления» [Будаев 2010а: 12; 2010б: 22].

Представляется, что рациональное ядро содержится и в концепциях универсалистов, и в концепциях специалистов, которые акцентируют национальные особенности языковой картины мира. Первые напоминают о том, что люди – везде люди и каждый развитый язык создает возможности для оптимального выражения той или иной мысли. В соответствии со второй точкой зрения, национальный язык в значительной

степени воздействует на мышление и, опираясь на анализ языка, можно выявить существенные особенности мышления людей, для которых этот язык является родным. Скорее всего, истина находится посередине, а учет аргументов, использованных в процессе рассматриваемой полемики, будет способствовать формированию взвешенной и объективной точки зрения на рассматриваемые проблемы.

Литература

Будаев Э.В. Политическая метафорология: ракурсы сопоставительного анализа // Политическая лингвистика. 2010а. №1(31).

Будаев Э.В. Сопоставительная политическая метафорология: автореф. дис. … докт. филол. наук. – Екатеринбург, 2010б

Вежбицкая А. Имеет ли смысл говорить о «русской языковой картине мира»? (Патрик Серио утверждает, что нет) // Динамические модели. Слово, предложение, текст. – М.: Языки славянских культур, 2008.

Серио П. Оксюморон или недопонимание? Универсалистский релятивизм универсального естественного семантического метаязыка Анны Вежбицкой // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2011. Вып.1(35).

©Чудинов А.П., 2011

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

Н.Е. Букина
Нижний Тагил

Изучение восприятия школьниками русского (родного) языка

Одним из первых необходимых этапов познания является восприятие. В исследовании мы ориентировались на взгляды когнитивных психологов, которые рассматривают «восприятие как наиболее фундаментальный когнитивный акт», где встречаются «когнитивная активность и реальность» [Найссер 1981]. Под когнитивной активностью будем понимать такие необходимые для организации процесса образования понятия, как мотивация, интерес, необходимость и т.п., а под когнитивной реальностью то, что называется средой: внутренний мир, опыт, познавательная исследовательская активность, все то, что создает когнитивную структуру восприятия.

Знание восприятия языка как учебного предмета позволяет решать ряд методических проблем: рациональная схема подачи материала, связь старого с новым, подбор дидактического материала, повышение объективности оценки результатов усвоения на уровне содержания проверочных заданий. Это лишь небольшая, наиболее приближенная к достижению часть дидактических задач, с которыми ежечасно сталкивается учитель.

На кафедре русского языка Нижнетагильской социально-педагогической академии изучаются вопросы восприятия различных сторон русского языка. Вопросы усвоения грамматических (морфологических) понятий подробно исследованы в специальной главе диссертации Н.Е. Букиной [Букина 1971], в диссертации О.С. Боярских рассмотрены вопросы восприятия студентами прецедентных единиц [Боярских 2008], читается спецкурс «Особенности восприятия

школьниками русского (родного) языка» [Букина 2002], выполняются курсовые и выпускные квалификационные работы, написаны сборники студенческих работ.

Основной метод исследования – ассоциативный эксперимент, прием толкования значения. В зависимости от целей эксперимента значение исследуется в изолированном слове или в тексте (контексте).

Эксперименты проводятся в основном с учащимися старших классов (10–11), а также с первокурсниками НТГСПА разных специальностей в первые дни пребывания в вузе, что приравнивается к уровню выпускника школы.

В последние годы, в связи с появлением доступных публикаций по методам исследования в когнитивной лингвистике [Попова, Стернин 2007] и психолингвистике [Белянин 2009], можно говорить о некотором повышении качества исследований.

Особенностью языка является бинарность его единиц: язык – речь, лексическое значение – грамматическое значение, значение немотивированное – мотивированное, языковое – авторское, контекстуальное, окказиональное, нормативное – ненормативное, нейтральное – образное, свое – чужое, новое – старое и т.п. Оппозиционные отношения единиц, принадлежащих одному и тому же классу, разряду, категории, значению, определяют психологические особенности восприятия языковых единиц: восприятие языка, различных его единиц находится в зависимости от соотношений между основными признаками языкового явления и совпадением / несовпадением с ними признаков анализируемых единиц.

Наиболее ярко эта оппозиция проявляется в особенностях восприятия грамматических категорий: отношения между лексическим значением, смыслом словосочетания, фразы и грамматическим значением слова, формы слова. Так, конфликтными, трудными могут быть формы единственного числа собирательных существительных, обозначающих собирательное единство множества: *листва, тряпье, воронье, студенчество, учительство, пролетариат*; конкретных существительных в сочетаниях с числительными *два, три, четыре – дома, флага, бойца, медведя*; вещественных

существительных в сочетаниях с количественными словами *много, мало, тонна, масса – воды, овса, масла, мрамора*; трудно отнести к формам множественного числа слова, обозначающие конкретные предметы, поддающиеся счету, являющиеся остатками двойственного числа: *они, мои, новые – сани, брюки, ножницы, щипцы*. Но формирование грамматической категории, грамматического значения слова важно не только для формирования абстрактного мышления, но и для понимания природы языка, где одним словом можно назвать множество однородных явлений, не различает категории числа то, что не поддается счету, а имеет другие формы измерения, язык развивается, и наряду с новым, в нем сохраняются некоторые архаичные формы, которые могут вступать в противоречие с обыденным (житейским) пониманием вещей. С опытом ошибок становится меньше, но природа их остается прежней: лексическое значение слова осознается в первую очередь.

Большая часть студенческих исследований посвящена изучению восприятия разных типов лексических значений. «Лексическое значение слова – продукт мыслительной деятельности человека, оно связано с редукцией информации человеческим сознанием, с такими видами мыслительных процессов, как сравнение, классификация, обобщение» [Гак 1998: 261].

Многообразие толкований лексических значений слов можно сгруппировать в два типа: логико-психологический и лингвистический. Наши наблюдения, к сожалению, показали, что логико-психологический способ толкования лексического значения встречается довольно часто и может быть представлен подбором однокоренных слов: *радость – радоваться,* синонимом: *грустно – невесело*, через конкретный эпизод: *грустно – наказали, не разрешают гулять.* Логико-психологический способ преобладает при толковании абстрактных слов, что объясняется природой этого типа значений: широта семантики, слабая связь с денотативным значением лексемы, зависимость от опыта индивида и т.п. Толкование значения через конкретные образные представления является признаком небогатого языкового опыта. Это мешает пониманию образных средств, авторских значений в

художественных текстах. В этих случаях учащиеся часто вместо значения метафоры, авторского смысла слова повторяют описанный автором эпизод.

Другой путь толкования лексического значения – лингвистический. Это более высокий уровень толкования значения, определение значение через родовое понятие, через сопоставление с синонимичным значением с указанием различий между словами свидетельствует о наличии в мышлении человека абстрактно-логических компонентов. Это толкования типа: *радость – чувство, трусость – черта характера, веселье – состояние души*. Но часто при характеристике конкретных чувств, черт характера, состояний души возникают трудности, характерные для толкования абстрактного слова.

Ряд исследований посвящен анализу слова в художественном тексте. Для исследования выбирались слова, значения слов, знание которых важно для понимания художественного текста, образов, стиля писателя. Так, актуальным оказалось обращение к устаревшему слову, которое характерно для определенного периода жизни народа, но не всегда понятно современному носителю языка. Оказывается, выпускники школы зачастую не знают тех устаревших слов, которые встречаются в литературных произведениях школьных программ, в фольклоре, творчестве современных поэтов и писателей часто в переносном, смещенном, ироничном значении. Не зная значения слова *аршин*, трудно уловить иронию В. Высоцкого в словах *«тебе шитья пойдет с аршин»*. А наши наблюдения показали, что выпускники затрудняются в толковании слов *взор – чушь, бред, неверные слова; ланиты – губы, локоны, комплимент, краска; лобзать – ласкать, выражать чувства, лелеять, обожать, поклоняться; ветрило – мельница, буря, главарь* и многих других. Изучение опознавательных признаков, по которым толкуется значение – область изучения психолингвистики. Будущий учитель должен о них знать, чтобы предупредить возможные ошибки. Но важно перед изучением литературного произведения подготовить учащихся к словесному восприятию текста. Наибольшую трудность представляют семантические архаизмы, так как они могут быть

не замечены не без ущерба для произведения и его автора: Лондон *щепетильный*, невежества губительный *позор*.

Важную роль в обогащении словаря, речи школьников играет работа с многозначным словом. Проведены наблюдения над восприятием многозначных слов *любовь* в творчестве Ф.М. Достоевского, *жизнь* в поэзии М. Волошина, *сердце* в поэзии А.В. Кольцова и др. В работе с многозначным словом важно обратить внимание на синтагматические связи слова. Авторы часто смещают эти связи, в результате чего возникают новые значения: *сердце болит, заноет; горит, зажглось, раскалилось; бьется, разрывается, запрядало.* Многозначное слово в авторском тексте образует новые синонимические ряды: *жизнь – бытие; жизнь – земля, плоть; жизнь – дар, дом; жизнь – путь, перепутье, дорога, крест, судьба; жизнь – звено, цепь, вязь, доля, веха.* Безусловно, учащимся трудно без учителя выделить некоторые контекстуальные авторские значения. Первоначальным этапом работы может стать распределение значений многозначного слова по тем значениям, которые даны в словаре, затем попытаться определить, какие значения дополнительно есть в авторском тексте, обратить внимание на необычность некоторых словосочетаний, чтобы понять замысел автора. Например, у М. Волошина *жизнь – плоть*:

Мы сквозь смерть *во плоти проросли*,
И с огнем наша схожа *природа.* (Блуждание)
Неразрушимый *узел жизни:*
плоть,
пронзенная *дыханьем и биеньем.* (Огонь)

Особое место в художественной литературе занимает метафора. Наблюдения над восприятием метафоры в разных текстах обнаруживают следующие особенности. Тесная связь метафоры с сравнением помогает объяснить, что такое метафора в отличие от сравнения, но в то же время достаточно распространенное явление – неразличение метафоры, сравнения, особенно выраженного одним словом в творительном падеже (*петь соловьем, крутиться стрекозой*), а также перифразы. Легче узнаются, воспринимаются простые метафоры, даже наделенные авторским значением, например у И.А. Бунина: крутой и *острый* серпок народившегося месяца;

были *острые* радости и горести; чувство *острой* жалости; все еще весь пылал *острым* огнем последнего мига разлуки.

Сложнее восприятие развернутых метафор, метафор, включенных в сравнительный оборот. Понимание таких метафор требует умения видеть тонкие авторские нюансы, особые смыслы слова, обращать внимание на сочетаемость слов, включенных в метафору, иногда – на более далекое словесное окружение. Проведенные эксперименты показали, что, например, одиннадцатиклассники понимают, с какой целью автор использует метафоры, видят, что «метафора украшает строку», «делает необычным стихотворение», благодаря ей, «стихотворение становится более ярким, образным, эмоциональным», усиливается впечатление от описываемого явления», «в воображении читателя рисуется более яркая картина», ощущают особую выразительность метафоры, видят ее роль в поэтическом тексте, но не всегда способны описать, что именно возникает в сознании при встрече с ней [Боярских 2002]. Можно назвать некоторые особенности в восприятии метафоры:

1. Простая метафора, основанная на прямом сопоставлении, достаточно полно воспринимается школьниками, отмечается перенос качеств, признаков с одного предмета на другой.
2. Замечается нестандартное сочетание слов, красота, выразительность фразы.
3. Вызывает затруднения определение границ развернутой метафоры, сужение/расширение границ метафоры нарушает целостность авторского замысла.
4. Значительные трудности возникают при толковании смысла метафоры, понимании ее роли в тексте.

В целом старшеклассники, выпускники школы считают метафору ярким выразительным средством языка, реагируют на неожиданные, оригинальные выражения, хотя встречаются и такие ответы, как в тексте *Туча набежала на лицо Обломова*, ученик отмечает, что туча бывает на небе, а на лице нет.

Работа с метафорой важна не только при осмыслении художественного текста, но и является хорошим материалом для развития логического и образного мышления.

Наблюдения над восприятием смещенных противопоставлений (в творчестве М. Цветаевой, И. Северянина) показали, что старшеклассники воспринимают смещенные противопоставления по аналогии с языковыми антонимами. При выделении смещенных противопоставлений четко намечаются две тенденции: с одной стороны, стремление выписать вместо пары противопоставленных слов слова в их ближайшем контексте, поясняющем смысл противоположности, что объясняется контекстуальной природой смещенного противопоставления, с другой стороны, – стремление привести непонятное, нетипичное противопоставление к знакомому, узнаваемому, в результате чего противопоставление сокращается до пары слов, не выражающих полностью авторского контраста, что можно объяснить стереотипностью мышления, для которого более приемлемы, понятны общеязыковые антонимы. Но в обоих случаях проявляются затруднения в объяснении авторского смысла, тех компонентов значений противопоставляемых автором слов, что рождают особый образ. Наиболее доступными в поэзии М. Цветаевой оказались: *любовь – лицемерье*; *письмо – письма; карточный домик – храм; мудрец, холодный ученый – поэт* [Жданова 2002].

Многообразие типов лексических значений требует от учителя особого внимания к слову в преподавании русского языка и литературы. Работа должна проводиться постоянно в тех ситуациях, которые возникают на уроках и вне их, не откладывая появляющиеся вопросы на специальные уроки по развитию речи, обогащению словаря учащихся. Как показывают исследования психолингвистов, когнитологов, восприятие слова происходит в ситуации, требующей номинации, в сценарии.

Языковая / речевая подготовка студента – будущего учителя – также должна вестись непрерывно в тесной связи с изучаемым материалом. При этом параллельно постоянно следует уделять внимание работе по объяснению тех психологических моментов, которые помогают восприятию языкового материала или осложняют его. В процессе проводимых исследований студенты обнаружили ряд затруднений:

1. Планирование эксперимента: необходимость постановки цели эксперимента и формулировки ожидаемого результата.

2. Обработка полученных данных: в данном эксперименте не походит подсчет правильно / неправильно. Необходим тщательный анализ всех нюансов в ответах испытуемых, причин, порождающих тот или иной ответ, суммирование данных по яркости признака и т.п.

3. Выводы на основе полученных результатов: необходимо сопоставление полученных результатов с заявленным ожидаемым результатом, объяснение полученных расхождений.

4. Уточняющие беседы с испытуемыми: подготовка вопросов, требующих точного ответа, запись ответов, их обобщение, градация и т.п.

5. Ограниченность контингента испытуемых, что приводит к недостаточной валидности выводов из эксперимента, не позволяет делать прогнозы.

Мы ограничились лишь отдельными наблюдениями за восприятием слова. Наверное, настало время обобщить достижения психолингвистики, когнитивной лингвистики, прагматики с тем, чтобы вводить их в практику подготовки учителя русского языка и литературы.

Литература

Белянин В.П. Психолингвистика. – М., 2009.

Боярских О.С. Особенности восприятия старшеклассниками развернутой поэтической метафоры // Оценка в языке и речи / Отв. ред. Н.Е. Букина. – Нижний Тагил, 2002.

Боярских О.С. Прецедентные феномены со сферой-источником «литература» в дискурсе Российских печатных СМИ. Автореферат на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Екатеринбург, 2008.

Букина Н.Е. Проверка усвоения системы морфологических понятий учащимися средней школы. Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 1971.

Букина Н.Е. Особенности восприятия / усвоения русского (родного) языка // Программы педагогических институтов. Сборник № 3. – Нижний Тагил, 2002.

Гак В.Г. Лексическое значение слова // БЭС. Языкознание. – М., 1998.

Жданова А.А. Восприятие старшеклассниками смещенных противопоставлений // Оценка в языке и речи / Отв. ред. Н.Е. Букина. – Нижний Тагил, 2002.

Найссер Ульрих. Познание и реальность – М., 1981.

Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М., 2007.

©Букина Н.Е., 2011

Л.В. Булдыгина
Верхняя Салда

Художественное чтение как вид речевой деятельности

В центре внимания данной статьи художественное чтение как особый вид речевой деятельности детей младшего и среднего школьного возраста. В статье обобщается конкретный опыт педагогической работы преподавателя по предмету «Художественное слово» на театральном отделении в детской школе искусств.

Художественное чтение является исполнительским видом речевой деятельности. Деятельность эта в значительной степени вторична, так как осуществляется на основе литературного материала и представляет собой творческую интерпретацию художественного произведения в звучащем слове. Двоякая сущность художественного чтения определяется тем, что исполнитель (или чтец) воспроизводит не собственную (первичную) речь, а порожденную автором литературного произведения. «Исполнитель воспроизводит избранный материал таким образом, что по мере работы над выбранным текстом создает свой «исполнительский вариант» [Артоболевский 1978: 46], неповторимый, единственный в своем роде. Таким образом, исполнитель становится в некоторой степени «соавтором» писателя или поэта, а звучащий текст – прожитым, «присвоенным»; при этом сам процесс «присвоения» можно определить как психолингвистическую деятельность, «имеющую свою психологическую структуру: мотив, цель, средство (т.е. язык), конкретный результат. Мотивом всегда выступает желание быть понятым другим человеком (адресатом). Цель – конкретный, намеченный говорящим коммуникативный результат, ожидаемая реакция адресата. А результат – это тот фатический эффект, который достигается говорящим: если получена запланированная реакция со стороны объекта речевого воздействия, то цель достигнута; а если нет или реакция оказалась не совсем та, которая ожидалась, то цель может считаться недостигнутой и нужны какие–то дополнительные речевые или иные действия для её достижения» [Бадмаев, Малышев 2002: 26 – 27].

Художественное выразительное чтение способствует формированию навыков и умений действовать словом в процессе активного и целенаправленного общения со зрительской аудиторией. Выполняя функцию социальной коммуникации, выразительное чтение служит каналом передачи не только мысли автора, но и чувств исполнителя, объединяя слушателей единым настроением. Умения и навыки выразительного чтения, если они касаются детей, являются средством преодоления индивидуальной замкнутости, «зажатости», так как требуют от исполнителя творческой свободы, искренности, коммуникативной отзывчивости. Выразительное художественное чтение помогает школьникам выявить в поэзии или прозе всю полноту идейного содержания произведения, яркость художественных образов, красоту языка. Выразительно прочитанный текст как бы оживает в сознании слушающей аудитории, раскрывается глубже и пробуждает воображение, заставляет искать и находить новое и неожиданное даже в том, что было хорошо знакомо. Практическое значение выразительного чтения трудно переоценить. «Не зазубрить текст, а вобрать в память его композицию, его опорные точки. Необходимо, чтобы при произнесении текста было включено мышление» [Корнилова 2007: 9]. «Способность думать есть способность задавать себе вопросы, анализировать ситуацию, используя ассоциации, близкие и далекие связи, обстоятельства, образы, подключая к этому процессу весь наш опыт и знания. На такой же основе работает и живая логика общения, а значит и логика передачи текста слушателю или зрителю» [Петрова 2008: 10].

Опыт работы с детской аудиторией по предмету «Художественное слово» позволяет выделить следующие обязательные этапы:

1. *Отбор материала, формирование исполнительского репертуара*. При всей широте существующих литературных текстов этот этап представляет определенную трудность, так как исполнитель заранее обязан предвидеть ряд объективных и субъективных условий. К первой группе условий относятся содержание, идейная направленность, актуальность произведения, возможность его современного прочтения;

уместность предстоящего исполнения, соответствие его теме мероприятия (вечера, концерта, конкурса). Ко второй группе условий относятся исполнительские возможности самого чтеца: его опыт художественного общения с публикой, речевая манера, темперамент, голосовые данные, способность переживать и проживать литературный материал, увлеченность исполнителя выбранным произведением. Необходимо учитывать также и некоторые параметры зрительской аудитории: возраст, пространственные характеристики, образовательный и профессиональный уровень, настроенность на восприятие художественного чтения.

2. *Анализ литературного материала*. Наиболее длительный этап, включающий элементы литературоведческого анализа (тема, идея, сюжет, композиция, образы, особенности авторского стиля), чтецкий разбор (логическое членение текста, нахождение ударных слов, поиск интонации и т.п.), орфоэпическую работу, а также создание и воплощение исполнительского замысла (постановка исполнительской задачи, сверхзадачи, создание «видения», наработка «подтекста») [по: Станиславский 1989: 97].

3. *Исполнение литературного произведения*. Общение чтеца со зрительской аудиторией. Во время хорошего исполнения создается внутренняя связь между чтецом и зрителями, когда в ответ на звучащее слово рождаются мысли, чувства, образы, как будто происходит «молчаливый» со стороны слушающих разговор по теме исполняемого произведения. Такое взаимодействие чтеца и зрителей, обеспечивающее запланированный исполнителем коммуникативный отклик зрительской аудитории, называется *общением.* «Общение является особенно важным элементом искусства художественного чтения. Именно в процессе общения исполнитель делает слушателя своим собеседником и вместе с ним творит свой «спектакль» одного актера» [Германова 1960: 102].

Подготовка школьников к художественному чтению предполагает педагогическое руководство и режиссуру исполнительского мастерства. В современной образовательной модели предмет «Художественное слово» включен в курс

предметов дополнительного образования. Однако его значимость и развивающий потенциал в гуманитарном образовании, позволяет считать желательным переквалификацию этого предмета в основной предмет общеобразовательной школы профильной направленности.

Литература

Артоболевский Г.В. Художественное чтение. – М.: Просвещение, 1978.

Бадмаев Б.Ц. Малышев А.А. Психология обучения речевому мастерству. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2002.

Выготский Л.С. Психология искусства. – Минск, 1998.

Германова М.Г. Книга для чтецов. – М., 1960.

Корнилова Е.Е. Искусство публичных выступлений. – М.: МарТ, 2007.

Петрова А.Н. Искусство речи. – М.: Аспект Пресс, 2008.

Станиславский К.С. Работа актера над собой: Глава Речь и ее законы // Собрание сочинений: Т.3. – М.: Искусство, 1989.

©Булдыгина Л.В., 2011

В.В. Ваняшина
Екатеринбург

Программа спецкурса «Лингвокреативная техника фразеообразования в молодежном социуме»

Актуальность данного спецкурса определяется рядом обстоятельств, связанных с развитием научной парадигмы лингвистических исследований и особенностями современной языковой ситуации:

1. «Антропоцентрический взрыв», который переживает в настоящее время языкознание в нашей стране, ставит во главу угла не столько описание языковой системы, сколько изучение «языковой личности, владеющей этой системой». Это предполагает описание разных форм дискурсивной деятельности говорящих (коммуникативной компетенции языковой личности), проявляющейся в разных регистрах речевого общения. Одним из таких речевых «регистров» является молодежный жаргон, «пользователь» которого «подчиняется» законам корпоративной группы, намеренно противопоставляющей свое речевое поведение нормативным канонам литературного языка.

2. Обострение интереса к проявлениям творческой функции языка, стимулированное его демократизацией и преднамеренной «деканонизацией» в современных условиях речевого общения (официального и неофициального), дало мощный толчок к изучению языковой игры как яркой приметы «языкового вкуса эпохи» [Костомаров 1999]. Фразеология молодежного жаргона, создание которой происходит преимущественно на основе механизмов языковой игры, представляет в этом отношении значительный интерес.

3. Развитие когнитивной лингвистики стимулирует интерес к выявлению «игровой» сущности фразеологизмов молодежного

жаргона с учетом тех культурно обусловленных пропозиций, которые лежат в основе их образной семантики.

4. Изучение социальной дифференциации и форм существования языка в его современном состоянии (в рамках социолингвистических исследований) нуждается в объективной оценке существования молодежного жаргона как особого «игрового подъязыка», обслуживающего номинативные и коммуникативные потребности не только молодежи, но и представителей других возрастных групп и разных социальных страт в сфере неофициального общения. Фразеологические единицы молодежного жаргона в силу их устойчивости и соответственно широкой «транслируемости» (воспроизводимости не только в рамках породившей их среды, но и за ее пределами) заслуживают специального рассмотрения и нуждаются в описании и как элемент развития современной языковой ситуации в целом, и как самостоятельный феномен, проливающий свет на природу лингвокреативных механизмов фразеообразования.

Цели и задачи дисциплины

Цель спецкурса: рассмотреть лингвокреативные техники фразеообразования в молодежном жаргоне.

Задачи спецкурса

1. Определить основные подходы к понятию языковая игра.
2. Описать молодежный жаргон в свете его социокультурной и лингвокреативной природы.
3. Определить понятие фразеологической игры и игрового фразеологизма применительно к сфере молодежного жаргона.
4. Рассмотреть основные виды игровых фразеологизмов в аспекте их экспрессивной специфики и функциональной значимости в коммуникативной деятельности носителей молодежного жаргона.

Специфика содержания программы

Авторская программа спецкурса разработана в рамках научных интересов автора-составителя. Специфика курса связана с характером аудитории, для которой он предназначен: спецкурс рассчитан на углубление знаний студентов-филологов

в области общегуманитарной, филологической, социокультурной парадигмы

Формы и методы реализации практического компонента курса: лекции преподавателя, самостоятельные работы студентов по каждому разделу спецкурса, подготовка реферативного сообщения с элементами анализа языкового материала и др.

Рекомендации по формам контроля и организации самостоятельной работы

Проверка глубины усвоения изученного материала студентами предполагает представление итоговых реферативных сообщений с элементами исследовательской работы по конкретному языковому материалу.

Содержание дисциплины

Тема 1. Языковая игра в парадигме гуманитарного знания: теоретические подходы к исследованию феномена

Игра как вид деятельности – сложный феномен, который исследуется в различных научных парадигмах (психологической, философской, культурологической, эстетической, лингвистической). Общие свойства игры как деятельности: условность, творческая инициатива играющего, определенное игровое пространство и время, определенные правила игры, развлекательная, тренинговая и социализирующая функции игры, сходство игры с искусством.

Феномен языковой игры, основные направления изучения природы данного явления. Прагматико-операциональная концепция языковой игры Т.А. Гридиной (конструктивные принципы и приемы языковой игры).

Тема 2. Игровой фразеологический дискурс молодежного жаргона

Разграничение понятий жаргон, арго и сленг. Молодежный жаргон как социальный и лингвокультурный феномен. Специфические лингвокультурологические и социометрические параметры рассматриваемого феномена. Носители молодежного жаргона. Молодежные субкультуры. Подсистемы молодежного жаргона. Функции молодежного жаргона. Картина мира, отраженная молодежным жаргоном. Словари молодежного жаргона.

Особенности семантики и формы фразеологических единиц. Понятие фразеологической игры и игрового фразеологизма. Типы игровых фразеологизмов. Алгоритм определения вида фразеологической трансформы.

Тема 3. Техника языковой игры как фактор фразеообразования в сфере молодежного жаргона

Игровая «техника» образования фразеологических трансформ в молодежном жаргоне. Формальные, формально-смысловые и семантические преобразования узуальных фразеологических единиц. *Контаминация* как механизм (прием) образования фразеологических трансформ. *Уточняющая ремотивация и реноминация* узуальных фразем как механизм образования фразеологических трансформ. *Структурно-семантическая трансформация* узуальных фразеологических структур или прецедентных выражений оппозитами или симилярами с целью акцентирования актуальных для молодежной субкультуры семантических и характерологических аспектов восприятия игровых трансформ. *Семантическое преобразование* как прием создания игровых фразеологических трансформ.

Игровая «техника» создания фразеологических неологизмов. *Метафоризация*. Фразеологизация сравнительных оборотов на основе *ремотивации*. *Метонимия* и *синекдоха* как механизм создания фразеологических неологизмов. «Ложно ориентирующая» *аббревиация* и *деаббревиация*. Моделирование игровой фразеологической единицы по принципу *алогизма*. *Антономасия*. Фразеологическая *эвфемизация*. Создание фразем с *парадоксальной внутренней формой* при обыгрывании ассоциативного фона мотиваторов. Образование ФЕ по аналогии с существующими в литературном языке моделями. Парадоксальная мотивация по принципу ложной этимологии (Т.А. Гридина).

Комплексный алгоритм описания фразеологических единиц игрового дискурса молодежного жаргона в свете их систематизированного лексикографического представления.

Перечень практических занятий

Тема 1. Молодежные субкультуры.

Тема 2. Фразеологические трансформы молодежного жаргона.

Тема 3. Фразеологические неологизмы молодежного жаргона.

Тема 4. Составление словаря игровых фразеологических единиц молодежного жаргона.

Самостоятельная работа

Темы рефератов

1. Молодежный жаргон и языковой вкус эпохи.
2. Жаргон молодежных субкультур.
3. Лексико-семантические и грамматические характеристики молодежного жаргона
4. Фразеологическая игра в публицистическом тексте.
5. Фразеологическая игра в художественном тексте.
6. Фразеологическая игра в рекламе.
7. Языковая игра с прецедентными феноменами в молодежном жаргоне.

Требования к уровню подготовки выпускников, обучающихся по данной программе

Студент должен знать:

- основные концепции рассмотрения феномена языковой игры;
- содержание основных теоретических понятий курса.

Студент должен уметь производить:

- анализ конструктивных принципов и приемов фразеообразования в молодежном жаргоне;
- анализ функционирования игровых фразеологизмов молодежного жаргона в текстах разного рода.

Учебно-методическое обеспечение дисциплины

1. Словари разных типов (толковые, фразеологические, жаргонные):

Алефиренко Н.Ф., Л.Г. Золотых. Фразеологический словарь: Культурно-познавательное пространство русской идиоматики.– М.: Изд-во «Элпис», 2008.

Ашукин Н.С., Ашукина М.Г. Крылатые слова: Литературные цитаты; Образные выражения. – 4-е изд., доп. – М.: Худож. литература, 1988.

Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. – СПб., 2005.

Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментария / Отв. ред. В.Н. Телия. – М., 2006.

Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. – СПб.: Издательский Дом «Нева», 2005.

Грачев М.А. Словарь современного молодежного жаргона. – М.: Эксмо, 2006.

Грачев М.А., Мокиенко В.М. Русский жаргон: Историко-этимологичесский словарь. – М.: АСТ-Пресс, 2008.

Гудков Д.Б., Ковшова М.Л.. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. – М.: Гнозис, 2007.

Елистратов В.С. Толковый словарь русского сленга. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005.

Ермакова О.П., Земская Е.А., Розина Р.И. Слова, с которыми мы все встречались: Толковый словарь русского общего жаргона. – М.: Азбуковник, 1999.

Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи. – 2-е изд., стер. – М.: Русский язык, 2005.

Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русского жаргона. – СПб.: Издательский дом «Нева», 2001.

Никитина Т.Г. Молодежный сленг: Толковый словарь. – М.: Астрель, Аст, 2004.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «А ТЕМП», 2008.

Словарь русского языка: В 4-х т./ Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М., 1999.

Стернин И.А. Словарь молодежного жаргона. – Воронеж, 1992.

Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. 4-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1987.

Фразеологический словарь современного русского литературного языка / Под ред. проф. А.Н. Тихонова: В 2 т. – М.: Флинта, 2004.

Химик В.В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. – СПб.: Норинт, 2004.

2. Тексты художественных произведений, публицистические тексты, интернет-форумы, предназначенные для анализа фактов фразеологической игры.

Основная литература

Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания – М., 1996. – № 3.

Борисова Е.Г. Современный молодежный жаргон // Русская речь. – М., 1980. – № 5.

Борисова Е.Г. О некоторых особенностях современного жаргона молодёжи // Русский язык в школе. – М., 1981. – № 3.

Гвоздарев Ю.А. Фразеологические сочетания современного русского языка. – Ростов н/Д, 1973.

Гридина Т.А. Проблемы изучения народной этимологии. – Свердловск, 1998.

Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество: монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996.

Гридина Т.А. Языковая игра в художественном тексте: монография. – 2-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург: Урал. гос.пед.ун-т, 2008.

Гридина Т.А. Игровой дискурс в современной языковой ситуации // Языковая игра. Онтогенез речевой деятельности. Дискурсивная презентация языковой личности: Материалы междунар. конф. «Язык. Система. Личность», Екатеринбург, 14-16 апреля 2004 г. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2004.

Жуков В.П., Жуков А.В. Русская фразеология. – М.: Высшая школа, 2006.

Левикова С.И. Молодежная субкультура. – М.: Фаир-Пресс, 2004.

Дополнительная литература

Дубровина К.Н. Студенческий жаргон // Филологические науки. – 1980. – № 1.

Зайковская Т.В. Можно мозжечокнуться? Сабо самой! // Русская речь. – 1993. – № 6.

Копыленко М.М. О семантической природе молодежного жаргона // Социально-лингвистические исследования. – М., 1976

Сковородников А.П. О понятии и термине «языковая игра» //Филологические науки. – 2004. – № 2.

Химик В.В. Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен. – СПб., 2000.

©Ваняшина В.В., 2011

Т.А.Гридина
Екатеринбург

Онтолингвистическая лексикография: объяснительный словарь «Метаязыковое сознание ребенка»

На современном этапе развития антропоцентрической лингвистики все большее внимание уделяется изучению речевой деятельности в плане ее лингвокреативных истоков, в частности активно обсуждается проблема становления языковой личности в онтогенезе. При этом детская речь рассматривается как своеобразное экспериментальное поле реализации потенциала языка, когда ребенок действует в ситуации когнитивного и номинативного дефицита. В фокусе внимания оказываются при этом разные типы детских инноваций, обнаруживающие нестандартность (специфичность) ментальных ориентиров формирующегося языкового сознания ребенка. Особой проблемой при этом становится словарное представление фактов детской речи в свете их психологической реальности (функциональной значимости для ребенка) и выявления особенностей используемой детьми языковой техники интерпретации вербальных знаков.

В настоящее время в Государственный образовательный стандарт ВПО для подготовки бакалавров по направлению «Филологическое образование» введена учебная дисциплина «Онтолингвистическая лексикография», в задачу которой входит знакомство студентов с существующими подходами в области словарной фиксации фактов детской речи.

Рассмотрение слова как единицы индивидуального лексикона ребенка предполагает анализ сложных процессов обработки разных видов информации, связанных с восприятием и усвоением языковых значений. Совокупное словарное представление фактов детской речи, отличающихся от узуальных своеобразием формы и/или значения, чрезвычайно важно для изучения механизмов формирования языковой способности в онтогенезе. Однако невозможно понять специфику детской ментальности, рассматривая речь ребенка только «извне», не учитывая показаний языкового сознания самого ребенка.

Большой интерес в этом плане представляет в рамках психолингвистического подхода разработка модели объяснительного словаря детской речи, который давал бы совокупное представление о проявлении метаязыкового сознания ребёнка применительно к разным типам инноваций.

Наблюдения над речью детей разного возраста позволяет говорить о мотивационной доминанте восприятия ими вербальных знаков. Одной из естественно складывающихся в онтогенезе стратегий усвоения языка является поиск ребёнком «объяснимой» связи между звучанием и значением слова. Уже в младшем дошкольном возрасте дети обнаруживают склонность к анализу («прояснению») внутренней формы готовых слов и созданию новых слов по «выведенному» алгоритму, что проявляется в «спонтанных» или осознанных комментариях, которыми ребенок сопровождает толкование узуальных единиц и собственных словотворческих инноваций. Метаязыковое сознание ребёнка проявляется также и в самом характере использования и отбора им «образцов» для формо- и словообразования, отражающих языковые «предпочтения» формирующейся языковой личности.

Предлагаемая нами концепция объяснительного словаря ДР основывается на гипотезе, согласно которой метаязыковое сознание ребенка наиболее естественным образом отражается в разных видах его аналитической и синтезирующей речемыслительной деятельности. Это определяет необходимость комплексной лексикографической интерпретации единиц ДР – с учетом разных форм проявления метаязыкового сознания ребёнка – коррекции собственной и чужой речи; прояснение внутренней формы слов; предъявление словообразовательного аналога в одном «контексте» с собственной инновацией; создание серийных номинаций или форм слова по «отрефлексированному» (выведенному) алгоритму; характер выявляемых детьми ассоциативных аналогий как формального, так и семантического плана и т.п.

Автор-составитель словаря выступает при этом в роли комментатора лингвистических, психологических и когнитивных оснований для появления того или иного типа детских инноваций. По охвату материала данный словарь

должен представлять комплексное описание метаязыковой рефлексии ребёнка (с учетом уровня ее проявления – фонетического, грамматического, словообразовательного, семантического). Особым аспектом такого описания должна стать интенция ребенка к языковой игре (выявляемая с учетом коммуникативной ситуации и внеязыкового контекста).

Метаязыковой комментарий, проясняющий существующую в сознании ребенка связь значения и формы, может иметь разный характер в зависимости от использованной стратегии ассоциирования (*формальной, формально-смысловой или собственно семантической*) и типа толкования (*аналитического, релятивного, комбинированного*).

Словарная статья содержит ***заглавное слово***; зафиксированный в ДР ***метаязыковой контекст***, на основании которого «предъявляется» значение слова; ***авторский комментарий***, в котором соответствующий факт ДР получает типологическую характеристику. В комментирующей части словарной статьи определяются: ***тип метаязыковой рефлексии*** (*коммуникативно-эвристический; коммуникативно-прагматический и коммуникативно–прогностический*); ***функция метаязыкового контекста*** в осмыслении ребенком значения и формы лексических единиц (*прогностическая, прагматическая, генеративная*); ***когнитивные основания*** мотивационной рефлексии (необходимость в номинации; потребность дать новое, более понятное наименование того, что уже обозначено в языке; стремление назвать одним словом известное понятие, которое прежде обозначалось описательным оборотом или словосочетанием); ***языковая аналогия*** (структурная, фонетическая, семантическая), использованная при объяснении или модификации готового слова или для образования ребенком нового слова; в последнем случае указывается тип инновации и способ ее образования); ***игровая составляющая*** метаязыковой рефлексии, сопровождаемая пометами типа *шутит, смеется* (как показатель преднамеренной установки ребенка на языковую игру), а также стилистические пометы, свидетельствующие об эмоционально-экспрес-сивном отношении ребенка к собственной номинации (*ласк., одобр., неодобр., увеличит.* и т.п.).

Приведем пример одного из вариантов словарной статьи: **АВТОПОРТРЕТ** – портрет автомобиля

– *Что такое автопортрет?*

- *Портрет автомобиля* (6 л.)

Парадоксальное толкование слова через мотиватор *портрет* (понятный ребенку корень в составе слова) и омонимически воспринятый мотиватор *авто* (как усеченный вариант слова автомобиль). Ср. *авто-* в значении «авторский» в структуре слова *автопортрет*.

Детская инновация семантического типа. Мотивационная рефлексия восполняет когнитивный дефицит (незнание ребенком значения узуального слова) и имеет прогностическую функцию, основанную на формальном ассоциировании (омонимической подмене реального мотиватора). Тип мотивационной рефлексии – коммуникативно-прогностический (парадоксальная мотивация как способ толкования, «гипотеза» ребенка о значении слова).

Инновация является ответом ребенка на вопрос взрослого, пытающегося выяснить, понимает ли ребенок значение данного слова (известно ли слово ребенку вообще). Парадоксальный смысл слова, очевидно, не имеет в данном случае характера языковой игры (ребенок проявляет спонтанную креативность, толкуя слово путем разложения на «знакомые» элементы).

Создание словаря «Метаязык детских инноваций» позволит выделить общее и индивидуальное в стратегии мотивации, используемой детьми для осмысления готовых и порождения собственных слов в процессе усвоения языка.

©Гридина Т.А., 2011

Т.А. Гридина
Екатеринбург

Онтолингвистическая лексикография как область изучения речевой деятельности ребенка

Актуальность введения данного курса в практику вузовского преподавания обусловлена общими тенденциями развития современной лингвистики, связанными со сменой системоцентрической парадигмы изучения языка на текстоцентрическую, функционально-речевую. Предметом лингвистики становится речевая деятельность и сам говорящий как языковая личность. Это требует обращения к изучению специфики процессов речепорождения и речевосприятия, к проблеме представленности (отражения) языка в сознании конкретных его носителей. Детская речь (онтогенез речевой деятельности) дает представление о тех процессах усвоения языка, которые формируют языковую / речевую способность и коммуникативную компетенцию личности. Лексикографическая фиксация фактов детской речи – самостоятельная область изучения речевого онтогенеза, дающая суммарное представление об общих и индивидуальных особенностях языкового сознания ребенка.

Специфика изучения дисциплины **«Онтолингвистическая лексикография»** предполагает акцентирование тех аспектов изучения детской речи, которые имеют практическую направленность, связанную с необходимостью совершенствовать подготовку специалистов в области русского языка. Организовать планомерную и эффективную работу по обучению русскому языку можно лишь при условии, что педагогу хорошо известны основные особенности детской речи на каждом возрастном этапе, а также причины типичных отклонений от нормативных реализаций языка. Словари детской речи выступают в этом отношении как база для исследования общих и индивидуальных стратегий усвоения

ребёнком родного языка и имеют «диагностическую» силу при установлении нормы и патологии речевого развития ребенка-дошкольника, а также важны для коррекции детских «ошибок» в процессе направленного обучения языку в школьном возрасте.

«Онтолингвистическая лексикография» как учебная дисциплина опирается на теоретические постулаты курса «Онтолингвистика», открывающего взгляд на детскую речь как сферу реализации языковых потенций. Словарная интерпретация фактов детской речи дает возможность увидеть константные и динамические параметры вербальных знаков, выявить их ассоциативное наполнение как результат присвоения индивидом социального опыта в процессе личностной обработки детьми получаемой языковой (речевой) и внеязыковой информации. Работа по составлению словарей детской речи требует изучения не только теоретических основ онтогенеза речевой деятельности, но и специальной техники лексикографической интерпретации языкового материала. Кроме того, описание содержательной и формальной стороны речи ребёнка должно осуществляться не с позиций «взрослой логики» восприятия языкового знака, а изнутри – с учетом показаний языкового сознания ребёнка. Это обстоятельство определяет психолингвистическую направленность учебной дисциплины «Онтолингвистическая лексикография» (объяснение фактов детской речи с учетом гендерных, возрастных, ситуативных причин появления детских инноваций, а также экспериментальных данных исследования детской речи).

Цель курса – дать студентам представление о принципах фиксации фактов детской речи в словарях разных типов.

Задачи курса в соответствии с поставленной целью предполагают следующее:

1) актуализировать теоретические сведения об особенностях формирования лингвистической компетенции ребенка, полученные в курсе «Онтолингвистика», в ходе анализа интерпретации фактов детской речи в словарях разных типов;

2) познакомить студентов с основными типами словарей детской речи, стратегиями отбора материала и принципами его систематизации;

3) отработать алгоритмы описания разных видов детских инноваций в соответствии с концепцией и назначением словаря;

4) выработать у студентов практические умения «диагностировать» уровень языковой способности ребенка по его речевой продукции (отдельно по каждому из ее компонентов);

5) сформировать у студентов психологическую готовность к применению полученных знаний, умений, навыков в самостоятельной профессиональной деятельности: при работе над развитием речи ребенка, коррекции типичных для детского возраста грамматических, лексических, синтаксических ошибок; умение учитывать соответствие / несоответствие языковых и метаязыковых способностей ребенка его возрасту и уровню когнитивного развития.

Итоговая форма отчетности – экзамен (дневное отделение), зачет (заочное отделение).

Студенты допускаются к экзамену на основании 1) посещаемости лекций и практических занятий; 2) выполнения двух контрольных работ по анализу инноваций детской речи в их словарях разных типов; 3) представления фрагмента словаря детской речи на основе обработки данных лексикографической лаборатории кафедры. Экзамен на дневном отделении (зачёт на ОЗО) проводится в форме коллоквиума – обсуждения докладов по спецвопросам и презентации студентами собственных лексикографических проектов.

Содержание дисциплины

1. Основные проблемы онтолингвистической лексикографии. История изучения детской речи в России и за рубежом. Проблема толкования значений первых детских слов (явления сдвинутой референции, лексико-семантической сверхгенерализации, фонетической омонимии, описание семантики протослов). Проблема объема и состава компонентов словарной статьи. Выбор стратегии семантизации инноваций детской речи. Характер иллюстративного контекста в свете его достаточности для объяснения специфики формы и

содержания детских инноваций. Роль книги К.И. Чуковского «От двух до пяти» в систематизированном представлении детских инноваций. Проблема возрастной границы «детской» речи и «лакуны» в лексикографической практике описания особенностей речи детей-подростков.

2. Типы словарей детской речи. Недифференцированные и дифференцированные словари детской речи. Словари-тезаурусы как тип недифференцированных словарей и аспектные словари как тип дифференцированных словарей детской речи. Словарь как источник для моделирования детской языковой картины мира и отражение языковой компетенции и речевой активности ребёнка. Проблема представления материала в словарях-тезаурусах (полнота «сплошной» выборки, идеографическая сетка) и характер описания материала в аспектных словарях, фиксирующих определенный тип детских инноваций. Новые типы словарей детской речи: словари, отражающие метаязыковую рефлексию ребёнка («Дети о языке» / Под ред. С.Н. Цейтлин); проект детского ассоциативного словаря (И.Г. Овчинникова и др.); словарь А. Палкина «Язык глазами ребёнка», построенный на обобщении материала психолингвистических экспериментов с детьми подросткового возраста (11-12 л.) по толкованию значений общеизвестных слов.

3. Дневниковые записи детской речи: принципы сбора и обработки материала. Дневниковые записи детской речи: метод лонгитюдных и выборочных (срезовых) наблюдений как база для лексикографической фиксации фактов детской речи. «Дневник Жени Гвоздева: от первых слов до первого класса»: принципы отслеживания возрастной динамики речи конкретного ребёнка. Обзор современных дневниковых записей детской речи (словарные материалы кафедры детской речи РГУ им. А.И. Герцена). Выявление общих и индивидуальных стратегий усвоения языка в онтогенезе: сравнительные данные дневниковых записей детской речи («Две девочки: Соня и Аня» – дневниковые записи родителей). Традиции и новаторство в методах сбора и обработки фактов детской речи. Методика анкетирования для описания общих и отличительных черт раннего лексикона ребёнка. Фиксация различий в стратегиях

усвоения языка детьми референциального и экспрессивного типов. Экспериментальные методы в контексте лонгитюдных и срезовых наблюдений над развитием речи ребёнка.

4. Словари-тезаурусы детской речи: лингвокогнитивный аспект. Словари-тезаурусы как совокупное представление фактов детской речи разных типов: картина мира ребёнка в свете его речевой «продукции». Тематические сферы, охваченные детскими инновациями, и их отражение в словарях-тезаурусах. «Словарь детской речи» В.К. Харченко: принципы отбора и организации материала; факторы ситуативного (внеязыкового и языкового, контекстуального) «подкрепления» словарных толкований; пометы, свидетельствующие об эмоциональной стороне детской речи и осознанной интенции ребёнка к нарушению языкового канона (языковой игре).

5. Аспектные словари детской речи. Характер описания материала в аспектных словарях, фиксирующих определенный тип детских инноваций. Виды детских инноваций (фонетические, словообразовательные, мотивационные, семантические, грамматические) в свете их формальной и содержательной специфичности, причин появления. Классификационные критерии для разграничения разновидностей мотивационных, семантических и словотворческих инноваций). Выбор стратегии словарного представления фактов детской речи в зависимости от нормоцентрического, системоцентрического и системно-функционального (лингвокогнитивного) ракурсов их интерпретации. Интегральный подход к описанию разноуровневых единиц детской речи: описание их в вертикальной (в соотношении с нормой и нереализованным системным потенциалом) и в горизонтальной проекции (в соотношении с другими единицами детской речи – с учетом функциональной значимости соответствующей оппозиции для реализации номинативных и коммуникативных потребностей ребёнка).

6. Словотворческие и грамматические инновации детской речи в словарном представлении. Специфика *словотворческих* инноваций в плане номинативной функции и структурного облика как основа их словарного представления.

Прямое, обратное, заменительное, контаминационное словообразование как направления детского словотворчества. Стратегии характеристики детских словообразовательных инноваций: толкование через синоним (если такой имеется в узусе); отсылка к производящему слову (толкование через мотивационный перифраз); отсылка к словообразовательному образцу (конкретному слову, послужившему источником инновации); развернутое толкование значения, сопровождающееся комментированием способа образования детской инновации на фоне системных словообразовательных аналогов (с учетом нового лексического наполнения и тематической специализации использованной словообразовательной модели) и т.п. Анализ словарей словообразовательных инноваций детской речи (С.Н. Цейтлин. «Словообразовательные инновации детской речи» и др.). *Грамматические* инновации в свете их потенциальности и функционального наполнения в речи ребёнка. Взаимосвязь грамматических и словообразовательных инноваций (описание словоформ детских окказиональных новообразований). Анализ учебного словаря-справочника «Говорят дети» (Под ред. С.Н. Цейтлин) и др.

7. Мотивационные словари детской речи. Мотивационные инновации как отражение рефлексивной доминанты языкового сознания ребёнка. Мотивация как способ «прояснения» и уточнения внутренней формы *готовых* слов (в отличие от словообразовательных инноваций, не имеющих однословного аналога в системе нормативных номинаций). Основная стратегия представления значений мотивационных инноваций: толкование слова через мотивационный перифраз (парадоксальная и уточняющая ремотивация и реноминация, этимологическая рефлексия). Опора в толковании мотивационных инноваций на показания языкового сознания ребёнка (контекст употребления или объяснения слова самим ребёнком) или на выведенное составителем словаря мотивационное значение детского слова-модификата. Анализ концепции «Мотивационного словаря» К.В. Гарганеевой и концепции «Объяснительного мотивационного словаря детской речи» Т.А. Гридиной.

8. Ассоциативные словари детской речи. Психологическая реальность значений слов в свете их ассоциативного потенциала. Отражение в словарях детской речи ассоциативного контекста слова, полученного путем проведения прямых и направленных ассоциативных экспериментов. Структура словарной статьи в ассоциативном словаре. Возможности использования ассоциативных словарей для изучения механизмов речевой деятельности: текстопорождения и восприятия речи. Анализ концепции ассоциативного словаря детской речи авторского коллектива пермской психолингвистической школы.

9. Семантика слова в сознании ребенка: экспериментальные данные в словарях детской речи. Онтолингвистическая лексикография с позиций ребенка. «Толковый словарь русского языка глазами детей» А.Д. Палкина как словарь нового типа, основанный на данных эксперимента. Толкование слова как показатель «уровня знаний детей о словах родного языка и способности детей выражать эти знания при помощи слов родного языка». Основные стратегии семантизации слов ребёнком. Принцип соединения «детской» рефлексии над содержанием слова и интерпретации предъявленных толкований с позиций составителя словаря**.**

10. Алгоритмы лексикографической обработки материалов детской речи. Анализ вариативных способов представления материала в словарях детской речи. Структура словарной статьи с точки зрения константных и факультативных компонентов. Подача заглавного слова (в зависимости от типа инновации – в начальной форме; в конкретной словоформе; в составе устойчивого выражения); способы описания значения (лексического, грамматического, словообразовательного, мотивационного) в зависимости от типа и жанра словаря детской речи); характер предъявляемого контекста (объяснительного, уточняющего, «проясняющего» значение слова в детской речи). Ситуативное подкрепление представленной интерпретации факта детской речи (описание внеязыковой ситуации, в которой отмечен факт детской речи).

Авторский комментарий (в зависимости от назначения словаря – характера адресата).

Практические занятия

1. Ассоциативные словари детской речи

На практическом занятии подробно анализируется содержание нескольких статей словаря И.И. Бересневой, Л.А. Дубровской, И.Г. Овчинниковой «Ассоциации детей от шести до десяти лет (ассоциативное значение слова в онтогенезе)» в сравнении с содержанием ассоциативного контекста тех же слов в «Русском ассоциативном словаре» / Под ред. Ю.Н. Караулова. На основе количественной обработки данных словарных статей в сопоставляемых словарях выстраивается структура ассоциативного поля слова в детской речи и в речи взрослых носителей языка (с выделением ядра, ближней и дальней периферии). Качественная обработка данных сопоставляемых словарей позволяет выделить типы парадигматических, синтагматических, иерархических и тематических ассоциаций, актуальных для соответствующих групп информантов. Такое сопоставление выявляет специфический «образ» слова в сознании ребёнка и позволяет, кроме того, установить состав актуальных для детей компонентов его семантики (стереотипных, узуальных и личностных, индивидуальных).

2. Семантика слова в сознании ребенка: экспериментальные данные в словарях детской речи

На практическом занятии анализируется «Толковый словарь русского языка глазами детей» А.Д. Палкина. Рассматривается экспериментальная гипотеза и методика, лежащая в основе эксперимента по толкованию детьми значений общеупотребительных слов. На примере разных словарных статей характеризуется специфика стратегий семантизации слов детьми (синонимизация, антонимизация, конкретизация, категоризация, контекстуализация и др.). Студентами осваивается воплощённая (реализованная) в словаре методика выявления семной актуализации значения. Разъясняется принцип авторского комментария к представленным словарным материалам (студенты составляют алгоритм такого

комментария). На втором этапе занятия студентам предлагается материал толкований слов детьми, извлечённый из других словарей или из картотеки детской речи лексикографической лаборатории кафедры общего языкознания и русского языка – для определения соответствующих стратегий объяснения толкуемых детьми слов. Аналогичное задание содержится в контрольной работе №1. Студентам предлагается самостоятельно выбрать из словарей детской речи иллюстративный материал для соответствующего комментария или провести пилотажный эксперимент с одним или несколькими детьми по методике прямого толкования – с последующей обработкой полученных данных в заданном ключе.

3. Алгоритмы лексикографической обработки материалов детской речи

На практическом занятии отрабатываются различные алгоритмы представления материала в аспектных словарях детской речи. Структура словарной статьи с точки зрения константных и факультативных компонентов. Подача заглавного слова (в зависимости от типа инновации – в начальной форме; в конкретной словоформе; в составе устойчивого выражения); способы описания значения (лексического, грамматического, словообразовательного, мотивационного) в зависимости от типа и жанра словаря детской речи); характер предъявляемого контекста (объяснительного, уточняющего, «проясняющего» значение слова в детской речи). Ситуативное подкрепление представленной интерпретации факта детской речи (описание внеязыковой ситуации, в которой отмечен факт детской речи). Авторский комментарий (в зависимости от назначения словаря – характера адресата). С использованием отработанных алгоритмов студенты выполняют контрольную работу№2: «Лексикографическое представление детских инноваций разных типов в аспектных словарях», а также готовят самостоятельный лексикографический проект (для зачета или для допуска к экзамену).

Вопросы для контроля и самоконтроля.

1. Современные подходы к изучению детской речи (нормоцентрический, системоцентрический и системно-функциональ-ный) и их реализация в лексикографической практике описания фактов детской речи

2. Основные методы изучения детской речи: натуральные («естественные») методы и разновидности психолингвистических экспериментов. Их роль в создании базы данных для онтолингвистической лексикографии.

3. Освоение номинативной техники в раннем онтогенезе. Явление «сдвинутой референции» и «сверхгенерализации» как проблемная зона онтолингвистической лексикографии

4. Особенности развития фонетической стороны детской речи. Особенности лексикографического описания (фиксации) фонетических особенностей детской речи (см. вопросы к указ. работе А.Н. Гвоздева)

5. Особенности первых детских слов и проблема их лексикографического представления (семантизации).

6. Основные ментальные доминанты детского языкового сознания. Антропоморфизм и прагматизм (предметно-операциональное мышление) как черты языкового сознания ребенка. Отражение данных характеристик детской речи в словарной практике.

7. Рефлексивная доминанта языкового сознания ребенка. Понятие мотивационной рефлексии. Ее основные функции в детской речи. Мотивационные инновации детской речи. Проблема создания мотивационного словаря детской речи (существующие концепции).

8. Доминанта личностного и ситуативного смысла как черты языкового сознания ребенка. Отражение данных черт речевого онтогенеза в словарном комментарии детских инноваций.

9. Понятие детской инновации. Типы детских инноваций. Основания для классификации. Значимость данной классификации для лексикографического представления фактов детской речи.

10. Грамматические инновации детской речи и их лексикографическое описание (см. вопросы по указ. работе С.Н. Цейтлин).

11. Мотивационные инновации детской речи. Виды мотивационных инноваций. Явления ремотивации и реноминации в детской речи. Роль данных стратегий семантизации слова в лексикографическом представлении фактов детской речи.

12. Основные виды семантических инноваций: расширение или сужение значений слов как вид семантических инноваций детской речи; непреднамеренная и преднамеренная метафоризация; детский буквализм (невосприятие условности наименования, переносных значений слов). Принципы лексикографического отражения данных особенностей семантической компетенции ребёнка.

12. Словотворчество как черта лингвокреативной деятельности в онтогенезе. Основные направления словообразовательных процессов: прямое, обратное, заменительное, контаминационное словообразование. Характер лексикографического описания разных видов словообразовательных инноваций.

13. Основные проблемы и перспективы развития онтолингвистической лексикографии.

14. Анализ содержания и концепции словарей детской речи (см. Список словарей и дневниковых записей детской речи).

Самостоятельная работа и организация контрольно-оценочной деятельности

Задания для самостоятельной работы

I. Вопросы для самостоятельного изучения по теме: «Развитие звуковой стороны речи в онтогенезе» (по: А.Н. Гвоздев. Раздел: Усвоение детьми звуковой стороны русского языка // Вопросы изучения детской речи. – СПб., 2007. – С. 47-115).

1. Значение и цели изучения звуковой стороны речи в онтогенезе.

3. Метод изучения усвоения ребенком звуковой стороны речи.

4. Особенности усвоения слоговой структуры слова. Понятие слоговой элизии.

5. Первоначальный запас звуков.

6. Усвоение групп согласных.

7. Понятие субституции. Основные субституции и искажения согласных фонем, распространенные в детском возрасте.

8. Метатезис.

9. Явление ассимиляции в детской речи. Регрессивная и прогрессивная ассимиляция.

10. Факторы, определяющие усвоение фонетической стороны речи.

II. Вопросы для самостоятельного изучения по теме «Усвоение грамматической стороны речи в онтогенезе» (по: С.Н. Цейтлин. Язык ребенка. Лингвистика детской речи. – СПб., 2005)

1. Усвоение категории числа имени существительного. Типичные формообразовательные инновации, сопровождающие этот процесс.

2. Особенности усвоения родовых характеристик одушевленных (личных и неличных) существительных.

3. Особенности усвоения родовых характеристик неодушевленных существительных.

4. Овладение существительными общего рода.

5. Последовательность усвоения падежей и предлогов.

6. Усвоение склонения существительных. Основные неправильности, связанные со стремлением ребенка к организации «идеально правильных» парадигм. Особенности употребления несклоняемых существительных в детской речи.

7. Усвоение склонения существительных. Основные неправильности, связанные с неверным выбором падежной флексии.

8. Прилагательные в речи ребенка. Особенности употребления детьми качественных прилагательных.

9. Прилагательные в речи ребенка. Особенности употребления детьми относительных прилагательных.

10. Прилагательные в речи ребенка. Особенности употребления детьми притяжательных прилагательных.

11. Особенности образования компаратива в детской речи.

12. Первые глагольные формы в детской речи.

13. Овладение категорией времени глагола.

14. Овладение категорией вида глагола. Типичные неправильности, связанные с образованием видовых пар.

15. Усвоение возвратных глаголов.

16. Каузативные оппозиции в речи ребенка.

17. Овладение синтаксическим строем речи.

Ш. Перечень спецвопросов по анализу словарей для самостоятельной подготовки.

1. Общие и индивидуальные стратегии речевого развития ребёнка (по данным дневниковых записей детской речи).

2. Особенности и виды метаязыковой деятельности ребёнка (по данным словарей детской речи)

3. Особенности грамматических инноваций детской речи и способы их лексикографического представления (по данным словарей детской речи)

4. Роль ассоциативных словарей детской речи в изучении детской ментальности и языкового сознания ребёнка (анализ собственного экспериментального материала).

5. Учебные (справочные) словари детской речи и их роль в изучении русского языка в школе.

6. Стратегии определения значения (дефинирования) слова в словарях детской речи

7. Способы систематизации фактов детской речи в словарях-тезаурусах

8. Отражение интенции к языковой игре в словарной практике описания фактов детской речи

Требования к уровню освоения содержания дисциплины

Выпускник должен ориентироваться в теоретических проблемах онтолингвистической лексикографии, определяемых современным уровнем разработки данной области научного знания:

- владеть терминологическим аппаратом онтолингвистической лексикографии;
- знать основные концепции лексикографического представления материала детской речи;
- уметь практически использовать данные словарей детской речи при анализе (квалификации) фактов детской речи:

владеть навыками определения причин и анализа структурно-семантических особенностей ненормативных фактов детской речи при коррекции ошибок и работе по развитию словотворческих интенций ребенка в соответствии с возрастающим уровнем его лингвистической компетенции.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

Основная литература

Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М.: Наука: Флинта, 2006.

Горелов Н.В., Седов К.Ф. Проблемы изучения речевого онтогенеза // Горелов Н.В., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М., 1998.

Фрумкина Р.М. Детская речь // Фрумкина Р.М. Психолингвистика. – М., 2001.

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб., 1997.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М., 2000.

Дополнительная литература

Выготский Л.С. Мышление и речь. – СПб., 1996.

Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.,1997.

Гвоздев А.Н. Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. – СПб., 1999.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб., 2007.

Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. – СПб., 1995.

Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. – Куйбышев, 1990.

Горелов И.Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе. – Челябинск, 1974.

Детская речь: лингвистический аспект. – СПб., 1992.

Детская речь: Словарь лингвистических терминов / Детские словообразовательные инновации / Сост. С.Н. Цейтлин. – Л., 1986.

Исенина Е.И. Дословный период развития речи у детей. – Саратов, 1986.

Касевич В.Б. Онтолингвистика: типология и языковые

правила // Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1998. – Т.1.

Кубрякова Е.С. Аналоги и формирование правил в детской речи // Детская речь: лингвистический аспект. – СПб., 1992.

Леонтьев А.А. Исследования детской речи // Основы речевой деятельности. – М., 1974.

Лепская Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997.

Лурия А.Р. Язык и сознание. – Ростов н /Д, 1998.

Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М., 1981.

Норман Б.Ю. Грамматика говорящего. – СПб., 1994.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб., 1997.

Ребенок как партнер в диалоге // Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып.II. – СПб., 2001.

Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания. – Томск, 2000.

Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности. – Саратов, 1999.

Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М., 1977.

Тер-Минасова С.Г. К проблеме детской речи // Вопросы языкознания. – 1969. – № 4.

Теория речевой деятельности (проблемы психолингвистики). /Отв. редактор А.А. Леонтьев. – М., 1968.

Человеческий фактор в язык. Язык и порождение речи / под ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1991.

Чурилов И.И. Мировосприятие ребенка Личностное развитие от 7 до 18 лет. – Пермь, 1997.

Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М., 1958.

Словари и дневниковые записи детской речи

И.И. Береснева, Л.А. Дубровская, И.Г. Овчинникова. Ассоциации детей от шести до десяти лет (ассоциативное значение слова в онтогенезе). – Пермь, 1995.

Гарганеева К.В. Мотивационный словарь детской речи /Под ред. О.И. Блиновой. – Омск, 2007.

Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. К 90-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева (1892-1959). – Саратов, 1981

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб., 2007

Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. – СПб., 1995

Говорят дети. Словарь-справочник. / Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. - СПб., 2000

Две девочки: Соня и Надя. Дневниковые записи / Сост. О.А. Юнтунен, О.Б. Сизова. Отв. ред. С.Н. Цейтлин. – СПб, 2001

Дети о языке / Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, Т.В. Кузьмина. – СПб., 2001.

Овчинникова И.Г, Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции. – Пермь, 2002 (Приложения: Словарь субъективных частот слов младших школьников; Обратный ассоциативный словарь: от реакции к стимулу).

От нуля до двух. Дневниковые записи / Сост. С.Н. Цейтлин. – СПб., 1997.

Палкин А.Д. Толковый словарь русского языка глазами детей. – М., 2004.

Харченко В.К. Словарь детской речи. – Белгород, 1994

Харченко В.К. Словарь современного детского языка. В 2-х т.т. – Белгород, 2004.

Харченко В.К. Словарь современного детского языка: ок. 10 000 слов: свыше15 000 высказываний. – М., 2005.

Цейтлин С.Н. Словарь детских словообразовательных инноваций. 2-е изд. – СПб., 2006.

©Гридина Т.А., 2011

К.И. Демидова
Екатеринбург

Аспекты психолингвистического исследования диалектной лексики уральского региона

В последние годы в лингвистике наблюдается исследование языковой картины мира (ЯКМ) в разных аспектах, в том числе и психологическом. Как известно, психолингвистика как наука занимается многими проблемами, которые сосредоточены вокруг процесса познания, восприятия и порождения речи. В ней особое внимание уделяется характеру ассоциативных образов. С точки зрения психолингвиста, слово имеет значение не само по себе, а в силу того, что оно возбуждает определённые психические образы в сознании индивида или определённого социума. И эти образы могут быть неодинаковыми в зависимости от условий формирования социума, характера окружающего мира, условий жизни, традиций, обычаев всего социума или индивида.

В ЯКМ выделяются разные подсистемы: профессиональная, детская, индивидуальная, художественная, диалектная и другие. Нами много лет исследуется региональная (диалектная) ЯКМ в разных аспектах. ДЯКМ рассматривается как одна из составляющих национальной языковой картины мира, имеющая как общие с последней черты, так и отличные, проявляющиеся прежде всего в характере восприятия диалектным сообществом окружающего пространства и его репрезентации в языке и речи. Другими словами, ДЯКМ – территориальный вариант национального образа мира, отражённый в совокупности коммуникативных средств и в системе ценностных ориентаций диалектного сообщества, это схема восприятия действительности, формировавшаяся в течение многих веков существования социума, ограниченного определённой территорией, имеющего свою историю, определённые природные, экономические, хозяйственные условия жизни, что и определило особенности его мировидения. И этим же объясняется одна из особенностей ДЯКМ: её неоднородность на разной территории функционирования русского языка.

Современное диалектное сообщество характеризуется как территориально ограниченный социум, сформировавшийся в условиях сельской жизни, её культуры, поэтому имеющий особенности восприятия окружающего мира, вербализованные в говоре, обслуживающем этот социум, использующий, как правило, два основных модуса речи: модус “свой” и модус

“чужой”. Особенности мировидения диалектного сообщества наиболее ярко проявляются в его лексике.

Диалектная личность (диалектоноситель) – субъект диалектного сообщества, отражающий в своей речи, в частности в лексике, особенности познавательного процесса окружающего пространства, специфику его концептуализации и вербализации в языке и речи.

Цель статьи заключается в том, чтобы раскрыть некоторые аспекты психолингвистического исследования диалектной лексики уральского региона. Полагаем, что материал статьи и её выводы, а также методика анализа языкового материала могут быть использованы в образовательных учреждениях (в школе, по спецкурсам: “ Уральское лингвокраеведение”, “Лингвистические словари разных типов в самостоятельной работе учащихся”, – в вузах гуманитарного профиля).

С психолингвистической точки зрения, образ рассматривается как результат сенсорно-перцептивных действий индивида или всего социума, так как это феномен психической деятельности человека. Б.Ф. Ломов в своих исследованиях отмечает три основных уровня психического отражения мира. Базовым в системе образного отражения является уровень сенсорно-перцептивных процессов, который формируется на начальных ступенях психического развития индивида, но не теряет своего значения в течение всей его жизни (подчёркнуто нами – *К.И. Демидова*). Отражение разнообразных свойств окружающих человека реалий обеспечивается ощущениями разных модальностей (зрительными, слуховыми, тактильными и др.) при наличии многообразных постоянных и переменных связей между всеми сенсорными модальностями.

Одной из особенностей мировидения диалектным сообществом окружающего пространства является наглядно-образное его восприятие. Новое познавалось и познаётся человеком через известные реалии, окружающие социум в повседневной жизни, их образы. Эту особенность мышления диалектоносителей можно рассматривать не только как способ восприятия мира, но и как основу мыслительного процесса и структурирования мира, средство воздействия на психику и

эмоциональный мир адресата. Характер видения окружающего диалектный социум мира зависит от многих факторов, в том числе и от условий быта сельского жителя. При процессе номинации в качестве ассоциативного образа диалектный социум вообще и диалектная личность в частности используют реалии, окружающие их в повседневной жизни. В ходе речемыслительных операций диалектные сообщества разной территории функционирования языка нередко выделяют у концептов неодинаковые признаки для номинации и обращаются к неодинаковым ассоциативным обра-зам, что обуславливает и неоднозначную репрезентацию их в ЧДС (частных диалектных системах). Например, низкорослый лес в ЧДС Пышминского района Свердловской области называют словом **коряжник** (мотивировочный признак слова связан с формой реалии: похож на корягу, зрительная ассоциация). В ЧДС Асбестовского района та же реалия номинируется словом **дровник** (по ассоциации со словом дрова: в познавательном процессе учитывалось назначение реалии). В ЧДС Нижнесергинского района для той же номинации используется слово **древник** (ассоциация со словом древний). Или ещё пример. Кустарник или лес по берегам рек, озёр также называют по-разному в ЧДС уральских говоров: **бережина, прибрежина** (ассоциативный образ с местом нахождения реалии) – Полевской район, Тавдинский, Сухоложский; **тальник** (ассоциат связан с конкретной бытийной ситуацией: весной на этом месте раньше, чем в других местах тает снег) – Артинский район и др. В третьей группе говоров (Ивдельский район и др.) это **водоохранка** (ассоциативный образ связан с назначением реалии). Жизнь многообразна, поэтому и разнообразны её реалии, послужившие в качестве ассоциации в познавательном процессе и его вербализации в лексике того или иного говора. Так, в ЧДС с. Дерябино Верхотурского района гриб-дождевик номинируется словосочетанием **дедушкин табак** (*На дедушкин табак ступишь – дым будет из бани валить, мы такой гриб не берём* – из речи диалектоносителя). У диалектной личности гриб-дождевик ассоциировался с типовой ситуацией, при которой дедушка часто и много курил и шёл дым. В другой ЧДС (Туринский район) диалектное сообщество тоже образно

называет гриб-дождевик, но использует другие образы, используя зооморфную и антропоморфную модели: **медвежья банька** (“дым” как в бане). В ЧДС п. Малышева реалия номинируется словосочетанием **вороньи яйца** (зооморфная модель).

Во многих диалектологических работах неоднократно отмечалось, что особенности восприятия окружающего мира диалектоносителями проявляется и в том, что при познавательном процессе номинаторы выделяют неодинаковые признаки концепта, что говорит о различиях в психической, образно-эмоциональной сфере социумов разной территории функционирования русского языка. Например, в разных говорах Урала существуют два слова **горбуша** и **косаруха** для обозначения одного и того же предмета: “разновидность косы с *серпообразным* лезвием на короткой рукоятке, используемой преимущественно *для кошения* травы по болотам между высокими кочками или для кошения спутанного и поваленного ветром хлеба” (СРГСУ, т.1, с.121); одно диалектное сообщество при номинации выделило у концепта форму, для других более важным оказался признак, связанный с назначением реалии. Заметим, что прагматический подход во многом отличает мировосприятие сельского и городского социумов.

Кроме того, мир представляется диалектному социуму более вещным, чем носителям литературного языка. Поэтому для диалектных социумов характерно вещное восприятие концептов при познании, представлении окружающего мира. Это проявляется в том, что при номинации преобладают сравнения с предметами, сопровождающими диалектоносителей в их повседневной жизни, но характер выбора образов повседневных предметов при номинировании новых реалий, как отмечалось выше, неодинаковый в ЧДС, что связано и с предшествующим опытом диалектной личности и всего социума, и с их бытом, и условиями жизни.

Например, в ЧДС Сысертского района Свердловской области развилистое дерево именуют словом **штаны** (см. комментарий внутренней формы слова носителем диалекта: *дерево развилисто, на штаны как будто похоже, вот и прозвали его так – штаны).*

Этим можно объяснить и высокую частотность антропоморфной модели (в её основе лежит окружающий диалектный социум мир вещей и предметов) и её разновидности бытийной метафоры в говорах вообще и уральских в частности. В речи диалектоносителей уральской территории подножие возвышенности номинируется словом **подошва**, ср. с прямым значением слова подошва “нижняя часть обуви человека” (*Раньше река по подошве текла* – из речи диалектной личности). Причём на разной территории Урала сознание диалектоносителей выбирает неодинаковые ассоциативные образы. Так, созвездие Большой Медведицы в разных говорах именуется неодинаково: **ковш, коромысло.**

Чувственное, эмоциональное мироощущение характеризует любое диалектное сообщество, но реализация этой особенности познания мира и его репрезентация в языке неодинаково проявляется у носителей разных ЧДС. Например, трава, растущая на болоте, в ЧДС с. Дерябино именуется словом **колючка** (номинация реалии основана на осязательном признаке, на связи нового предмета с другим, имеющим тот же признак: свойство уколоть человека). В д. Меркушина красную смородину назвали словом **кислица** (на основе вкусовых ощущений), в д. Ванюшина Верхотурского района тот же вкусовой признак был использован при номинации клюквы. В ЧДС д. Ванюшина слово **душица** обозначает “душистую траву” (на основе обонятельного ощущения). *Душицу-то я сушу, да в чай зимой добавляю, чтоб вкуснее было* (пример из речи диалектной личности).

Таким образом, основной причиной частных особенностей ДЯКМ является неодинаковое восприятие денотативного пространства диалектными социумами, а также различие в образно-эмоциональном, чувственном, а иногда и в гендерном его восприятии. Подобный языковой материал показывает, что в ДЯКМ отражается иной характер ассоциативных образов, чем в других подсистемах русской ЯКМ, особенно ярко это проявляется в модусе “чужой”.

Представления о сходствах и различиях реалий объективно существующего мира формируются в психике человека в ходе познавательного процесса на основе приобретённого

социального и индивидуального опыта и представляют собой результат сложных познавательных операций. Ассоциативная связь во многом определяется условиями жизни, историей образования социума и его культурой. Например, в основе мотивировочного признака номинации смотрин невесты в речи диалектоносителей Красноуфимского района лежит бытийная ситуация, репрезентируемая словом **долгоглядство**: долго глядели, рассматривали. Основная единица диалектная (**долгоглядство**), она воспроизводится в эксперименте с меньшим латентным периодом, чем общенародная лексема **смотрины.**

Конкретность мышления диалектной личности во многом определяет в процессе познания и номинирования прозрачность внутренней формы и выбор мотивировочных признаков слов, связанных с мироощущением диалектного социума. Основой процесса номинирования в этом случае является бытовая ситуация, определяющая восприятие, порождение и представление реалии и её репрезентацию в речи носителей диалекта. Так, например, жители Серовского района неродного, приёмного сына называют словом **приведёнок**, в речи диалектоносителей Асбестовского, Шалинского районов падчерицу именуют словом **приведёнка**. В основе восприятия называемого и его вербализации лежит ассоциат, связанный с конкретной процессуальной бытовой ситуацией: его или её как бы привели в дом. *Приведёнка дорога мне, как родная дочь. Он неродной мне сын, приведёнок, но я его люблю* – из речи диалектоносителей.

Анализ особенностей характера восприятия окружающего мира диалектным социумом с психолингвистических позиций важен потому, что он даёт материал о том, **что** диалектное сообщество выделяет, **как** и **почему** определяет и использует для номинации концептов окружающей концептосферы, то есть какие факторы, с точки зрения психики диалектной личности, обуславливают региональные особенности способов языковой концептуализации и категоризации объективной реальности.

В современных психолингвистических исследованиях (А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, Р.М. Фрумкина) обращается внимание на то, **что** стоит за словом в индивидуальном

сознании в качестве продукта переработки разнообразного (не только речевого) опыта, для этого необходимо знать особенности восприятия и переработки человеком разнородной информации об окружающем его мире. Для установления специфики функционирования единиц лексикона в процессах производства и понимания речи требуется учёт закономерностей речемыслительной деятельности индивида, обнаружение принципов организации лексикона невозможно без опоры на современные модели памяти. Все эти вопросы должны рассматриваться в совокупности.

Собранный с помощью ассоциативных экспериментов языковой материал даёт возможность изучать ДЯКМ с психолингвистических позиции, так как он раскрывает характер речемыслительных операций, осуществляемых диалектной личностью, что будет способствовать более глубокому изучению ДЯКМ.

Приведём пример направленного ассоциативного эксперимента, неоднократно проводимого нами с целью изучения причин различного видения окружающего мира диалектоносителями уральской территории. Гипотеза эксперимента: различия в номинации человека-болтуна связаны с неодинаковыми обра-зами, ассоциациями в психике диалектной личности. Задание для испытуемых: нужно выбрать из перечисленных слов ***долгоязыкий*** (Верхот.), ***пустобайка*** (Сукс.), ***собироха*** (Камен, Копт.), ***щекоталиха*** (Шал.), ***балаболка*** (Тал.) одно или несколько, которым(и) в Вашем населённом пункте называют человека, много болтающего, говорящего попусту. Как Вы можете объяснить эти номинации? Ответы испытуемых: ***долгоязыкий*** – человек, который имеет длинный (в диалекте долгий) язык, поэтому много говорит; ***собироха*** – говорит, ”собирает” что на ум придёт; ***щекоталиха*** – много болтает, как бы “щекотит” наш слух; ***балаболка*** – много болтает, “балаболит”, говорит о пустяках. Подобные эксперименты помогают исследователю выявить характер отражения разнообразных свойств окружающих человека предметов, явлений, который определяется ощущениями разных сенсорных модальностей (зрительных, слуховых, тактильных и др.), задействованных в познавательном и номинативном

процессах на разной территории функционирования русского языка.

Министр образования и науки Российской Федерации в своём недавнем выступлении в печати отметил, что система образования должна служить для того, чтобы учить, она должна нацеливать ребят не на заучивание, а на аналитическое обучение, самостоятельную творческую работу, поэтому надо готовить по-новому педагогов (газета “Комсомольская правда” от 15 февраля 2011 г.). Полагаем, что изучение диалектной речи в рассмотренных психолингвистических аспектах будет способствовать развитию познавательного интереса обучаемых к окружающей языковой среде и её анализу.

Литература

Белякова С.М. Образ времени в диалектной языковой картине мира: Монография. – Тюмень, 2005.

Демидова К.И. Диалектная языковая картина мира и аспекты её изучения: Монография. – Екатеринбург, Ч.1, 2008. Ч.2, 2009. Ч.3, 2010.

Залевская А.А. Психолингвистическое исследование. – Воронеж, 1990.

Залевская А.А. Слово в лексиконе человека. – М., 2002.

Фрумкина Р.М. Психолингвистика. – М., 2001.

©Демидова К.И., 2011

Е.Н. Иванова
Екатеринбург

Активизация аналитического аспекта речевой деятельности студентов

В свете современных тенденций, регламентирующих направления в образовании в целом, и гуманитарном в частности, актуальным считается вовлечение студентов в собственно научную деятельность, предполагающую умение не только собрать языковой материал и представить его, но и проанализировать его в заданном аспекте, а результаты он мог бы применить в дальнейшей профессиональной деятельности.

Формирование аналитических навыков у студентов является актуальной проблемой и в практике вузовского образования. Как показывает педагогический опыт, студенту нелегко преобразовать теоретические имеющиеся у него научные знания применительно к конкретной профессиональной задаче. Разработанный курс «Аспекты изучения языковой личности» направлен на активизацию аналитического аспекта речевой деятельности студентов в плане создания целостного описания определенной языковой личности на основе анализа выбранных фрагментов телепередач с участием личности или других текстов, созданных этой личностью, и синтеза данных, представляемых и оформляемых студентом в форме сообщения в процессе публичного выступления, которое в свою очередь предполагает ответы на вопросы коллег и преподавателя.

Кроме того, в программе данного учебного курса акцентируется внимание на формировании у студентов компетенции, связанной с овладением навыками устной и письменной речи.

Предлагаемая далее программа дисциплины «Аспекты изучения языковой личности» в полной мере отражает современные образовательные тенденции и определяет ряд методических рекомендаций для преподавателей в соответствии с целью и задачами курса. Эта программа может быть использована в вузовском преподавании и в школьной практике в качестве основы элективного или факультативного курса, способствующего выработке навыков и умений аналитического

анализа у школьников относительно языкового материала в связи с описанием языковой личности.

Цели и задачи дисциплины

Цели дисциплины

Формирование у студентов знаний о языковой личности как лингвистической категории и аспектах ее анализа; развитие навыков описания языковой личности.

Задачи дисциплины:

1) познакомить студентов с историей развития категории языковой личности в отечественном языкознании;

2) изучить соответствующий научный аппарат и лингвистическую терминологию;

3) представить основные подходы в изучении языковой личности в современной лингвоперсонологии с учетом синхронного и диахронного аспектов; акцентируя внимание на *психолингвистическом* аспекте изучения языковой личности;

4) выработать навыки описания конкретной (в том числе по выбору студентов) языковой личности с учетом основных параметров, принятых в лингвоперсонологии.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

овладение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); способность логически верно оформлять устную и письменную речь (ОК-6); способность к подготовке текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-6); способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1)[5].

Специфика содержания программы

Данная программа является авторской, разработанной в рамках научных интересов ее составителя.

В лекционной части особое внимание уделяется характеристике психолингвистического подхода к описанию и реконструкции языковой личности; 2) предлагаемая методика

[5] Формулировки компетенций даны с опорой на ФГОС ВПО-3 (2009 г.).

описания языковой личности универсальна, т.е. может использоваться для реконструкции *любой* языковой личности.

Формы и методы реализации практического компонента программы:

а) практические занятия по составлению словарных статей к Словарю исторической языковой личности по текстовым (архивным) материалам, адаптированным для студенческой аудитории;

б) серия практических занятий по представлению конкретных языковых личностей, выбранных студентами в виде устных сообщений (докладов) и письменно оформленных текстов.

Требования к промежуточной аттестации: 1) выполнение задания по лексикографической практике (сдача карточек); 2) представление языковой личности в форме доклада и письменно оформленного текста.

Методические рекомендации по формам контроля и организации самостоятельной работы

Проверка глубины усвоения изученного материала студентами предполагает представление итоговых реферативных сообщений о выбранной заранее языковой личности с элементами исследовательской работы по языковому материалу. Исследовательская работа основывается на обдумывании алгоритма описания языковой личности, на сборе материала по текстам, порождаемым личностью (например, на телевидении или в интернете), анализе полученных данных, обобщении их и оформлении в виде текста.

Содержание дисциплины

1. Лингвоперсонология как научная дисциплина. Понятие языковая личность. Лингвоперсонология – научная дисциплина, изучающая специально языковую личность. Объект и предмет лингвоперсонологии. Связь лингвоперсонологии с другими дисциплинами: литературоведением, языкознанием, герменевтикой и др. Краткий обзор истории развития лингвоперсонологии. Языковая личность – ключевое понятие лингвоперсонологии.

2. Характеристика аспектов изучения языковой личности. Множественность существующих аспектов изучения

языковой личности: *структурный* аспект в изучении языковой личности, актуальный в лингводидактике и методике; *текстовый* аспект актуален при описании языковой личности писателей и поэтов; *социологический* аспект; *лингвокультурологический* аспект; *коммуникативно-функциональный* аспект, применяемый при исследовании специфики говорящей языковой личности; *прагмалингвистический* аспект изучения языковой личности касается проблемы ее речевого воздействия на других участников общения. *Поведенческий* аспект языковой личности предполагает учет специфики ее речевого поведения. Другие аспекты изучения языковой личности: *гендерный* аспект *лексикографический*, *историко-лингвистический* аспект.

3. Типы описания языковой личности. Типология языковых личностей: двуязычная (билингвальная), диалектная, историческая, этнокультурная. Моделирование как способ представления языковой личности. Трехуровневая модель языковой личности Ю.Н. Караулова; трехмерная модель Г.И. Богина; лингводидактическая (готовностная) модель языковой личности.

4. Лексикографический аспект изучения языковой личности. Понятие языковая ситуация. Эпоха в истории русского литературного языка и историческая эпоха. Формирование норм русского литературного языка в XVIII в. Российская грамматика М.В. Ломоносова (1755-1757 гг.) как отражение процесса складывания нормы русского литературного языка первой половины XVIII в. Особенности нормы, узуса и стиля в отношении текстов XVIII в.

5. Историческая языковая личность. Историческая языковая личность – особый тип языковой личности. Пример представления исторической языковой личности – А.Н. Демидова.

Описание затрагивает всех языковые уровни, на которых манифестируется языковая личность, однако с различной степенью свободы: минимальная степень свободы для проявления личностных качеств – графический (орфографический) уровень языка, а максимальная – лексический. На морфологическом уровне языковая личность

также скована грамматической нормой, являющейся следствием закономерностей развития языка в ту или иную эпоху.

6. Словари языковой личности. Типология словарей: толковые словари; словари-справочники по отдельным вопросам языковой нормы; исторические словари; прочие типы словарей. Словарь языковой личности как особый тип словаря: словари языка писателей (Словарь языка Шекспира и др.); словари диалектной личности; словари личности определенной эпохи. Частотный словарь английского языка. Словарь исторической языковой личности.

7. Словарная статья, принципы ее построения в словаре исторической языковой личности. Лексикон языковой личности – наиболее яркое выражение индивидуальности. Методика определения объема лексикона. Составление частотного словника – первый этап создания словаря исторической языковой личности. Словарь исторической языковой личности – толковый и фиксирующий по сути, полного типа. Письменная фиксация – фактор, ограничивающий лексикографа. Проблемы, сопровождающие составителя словаря исторической языковой личности: расстановка ударений в словах, подача орфографических / графических вариантов, представление заимствованной лексики. Словарная статья – способ представления языкового материала в лексикографическом источнике. Обязательные компоненты словарной статьи в словаре исторической языковой личности: заголовочное слово, грамматические пометы, варианты слова, значение или система значений, контексты употребления, функционально-стилистические пометы. Факультативные элементы словарной статьи в словаре исторической языковой личности: частотность, этимологическая справка, указание на фиксацию лексемы в других лексикографических источниках XVIII в. (САР I и др.).

8. Практикум по составлению словарных статей словаря языковой личности. Функции помет в лексикографическом источнике. Грамматические пометы: для имени существительного – форма родительного падежа, род, собирательность; для имени прилагательного – разряд; для местоимения – разряд; для глагола –

совершенный/несовершенный вид. Функционально-стилистические пометы: *металл*. – металлургия; *горн*. – горное дело; *ирон*. – иронично; *шутл*. – шутливо; *пренебр*. – пренебрежительно. Составление словарной статьи, в которой заголовочное слово – имя существительное; имя прилагательное; местоимение; глагол; служебные части речи.

9. Психолингвистический аспект изучения языковой личности: коммуникативные потребности языковой личности. Основные коммуникативные потребности языковой личности: контактоустанавливающая, информативная, воздействующая. Типология языковых личностей в зависимости от речевого поведения и восприятия собеседника (И.Н. Горелов): инвективная, куртуазная, рационально-эвристическая. Связь коммуникативных потребностей языковой личности и Я-состояния: дитя – родитель – взрослый.

10. Коммуникативная компетенция языковой личности. Коммуникативная ситуация, коммуникативная цель говорящего и коммуникативная компетенция. Динамика речевого поведения говорящего. Коммуникативная компетенция как динамическая характеристика языковой личности. Понятие коммуникативной удачи и коммуникативной неудачи языковой личности.

11. Практикум по описанию языковой личности (по выбору студентов). Студенческая конференция, посвященная описанию языковой личности (по выбору студентов): выступления студентов с докладами, обсуждение.

Практические занятия

Данный курс предусматривает два вида практикума: по составлению словарных статей для Словаря исторической языковой личности и по описанию (реконструкции) языковых личностей, выбранных студентами. Кроме того в процессе изучения данного курса студентам предлагается практическое занятие по выявлению принципов реализации коммуникативных потребностей пишущего субъектов.

1. Отрабатывается методика составления словарных статей на карточках в ходе работы с источником XVIII в. (письма и распоряжения А.Н. Демидова) и частотным словником, составленным по этим письмам. Компоненты словарной статьи в словаре исторической языковой личности: заголовочное слово

в начальной форме; частотность; грамматические пометы; стилистические пометы; значение; иллюстрация; паспортизация (дата написания). Например:

Камышек, *-шка, м.* 21. Уменьш. к **Камень**. Образец горной породы, предназначенный для пробы. *Да вели приискать одинъ камень магниту длиною в четверть а хотя и доле толщиною и шириною каковъ будет… При сем посланъ к тебе камышек по которому отпиши в Колыванской завод и вели техъ рудъ прислать с пудъ для опробации*[6] … (12.05.1733).

Махонький, *-ая, -ое*. 1. Совсем маленький, небольшой, незначительный. *А ежели присмотрите за ними хотя махонкие недобрые поступки, за то их отнюд без наказания не оставлять* (20.06.1740).

Волентирствовать, *-ю, -ет, несов.*; волентирствующий, *прич.*, волентирствуя, *деепр.* 2 / ***в*алентирствовать**. Уклоняться от работы, недобросовестно выполнять профессиональные поручения. *…а для чего того не об[ъ]вил и по сему видно что наши прикащики волентирствуют и на рудниках сами чрез такие немалые дни побывать не хотят…* (23.08.1733).

В ходе практикума внимание студентов акцентируется на решении основных лексикографических проблем: подача вариантов одного слова, разграничение омонимии и многозначности.

2. Отрабатывается методика реконструкции языковой личности (см. Зачетное задание). Сообщения могут быть представлены как в устной форме, например в ходе Конференции, так и в письменной.

3. Отрабатываются навыки анализа реализации в тексте коммуникативных потребностей языковой личности в зависимости от коммуникативных целей. Тексты – письма трех авторов: А.Н. Демидова, Н.Н. Демидова и П.А. Демидова.

Темы рефератов

[6] В примерах сохранен только внешний (графический) облик слов, все другие особенности графики (например, слитное написание служебных частей слова со знаменательными) отсутствуют, т.к. это не влияет на выводы о лексических предпочтениях А.Н. Демидова как исторической языковой личности.

Языковая личность студента-гуманитария.
Языковая личность школьника средних классов.
Языковая личность школьника старших классов.
Языковая личность телеведущего.
Языковая личность лектора.

Самостоятельная работа и организация контрольно-оценочной деятельности

Задание для самостоятельной работы

1. Конспектирование работы Караулова Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. – Глава 1. С. 11–27; 35–48; 68 – 83.

Контрольные вопросы:

- Укажите специфику языковой личности как объекта лингвистики.
- Раскройте взаимосвязь категорий *языковая личность* и национальный характер.
- Раскройте взаимосвязь категорий языковая личность и художественный образ.

2. Конспектирование работы Хьелла Л., Зиглера Д. Теории личности. СПб, 2006. – Глава 1. Психология личности. – С. 19 – 55.

Контрольные вопросы:

- Обоснуйте особенность психологической трактовки понятия *личность*.
- Определите критерии оценки личности психологами и на основании их сформулируйте отличия между категориями *языковая личность* и *личность*.
- Определите критерии оценки теории личности, существующие в различных направлениях психологии.

Вопросы для контроля и самоконтроля

1. Объект и предмет лингвоперсонологии. Категория языковая личность.
2. Соотношение понятий *языковая личность* и *национальный характер*.
3. Соотношение понятий *языковая личность* и *художественный образ*.
4. Соотношение понятий *языковая личность*, *личность*, *персона*.

5. Перечислите основные аспекты изучения языковой личности. Охарактеризуйте каждое из них.

6. Типы языковой личности: диалектная, историческая, этнокультурная и др. Характеристика одного из типов.

7. Коммуникативные потребности языковой личности: контактоустанавливающая, информативная, воздействующая (Ю.Н. Караулов). Реализация коммуникативных потребностей в письменном тексте (на примере письма заводовладельца XVIII века к приказчикам).

Зачетное задание:

Представить описание конкретной языковой личности (по выбору студента) в соответствии с разработанной моделью:

1) краткие сведения о личности (образование, род занятий, окружение и т.д.);

2) орфографические (орфоэпические) предпочтения личности: отношение личности к соответствующей языковой норме, наличие стойких ошибок или соблюдение нормы этого уровня;

3) лексические предпочтения личности: отношение личности к лексической норме в целом, соблюдение таких коммуникативных качеств речи, как чистота, богатство, уместность; отношение личности к заимствованиям, терминам, устаревшим словам, «пристрастия» к фразеологизмам;

4) грамматические предпочтения личности: отношение к грамматической норме в целом; соблюдение/несоблюдение всех норм в области морфологии и синтаксиса; «пристрастия» личности к определенным конструкциям; разнообразие/ однообразие синтаксических конструкций.

5) вывод об уровне языковой/речевой/коммуникативной компетенций личности, об индивидуальных языковых проявлениях в речевой деятельности личности или о возможности отнесения описываемой личности к определенному типу.

Инновационные технологии

В ходе курса используются презентации, демонстрирующие алгоритм составления словника языковой личности и образцов словарных статей для Словаря исторической языковой

личности. Данная технология стимулирует и поддерживает интерес у студентов к проблематике курса.

Привлечение студентов к конкретной лексикографической работе с лексиконом выбранной языковой личности способствует выработке определенных навыков у студентов.

Требования к уровню освоения программы

Студент по завершении изучения данной дисциплины должен **знать**:

1) общие сведения о лингвоперсонологии как науке, ее истории в России, типах словарей, принципах их построения;

2) аспекты изучения языковой личности, суть и принципы каждого из аспектов.

Студент по завершении изучения данной дисциплины должен **уметь**:

3) владеть общими методическими приемами отбора языкового материала для представления (описания) языковой личности;

4) владеть конкретными методическими приемами построения словарной статьи словаря исторической языковой личности;

5) владеть приемами описания конкретной языковой личности.

Дидактическое обеспечение дисциплины

Адаптированные тексты XVIII в. (в частности из архива ГАСО), принадлежащие нескольким поколениям Демидовых, в электронном виде и распечатанные.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

Основная литература

Иванова Е.Н. Языковая личность в историческом аспекте. – Екатеринбург, 2010.

Иванцова Е.В. Феномен диалектной языковой личности. – Томск, 2002.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.

Лютикова В.Д. Словарь диалектной личности. – Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 2000.

Тимофеев В.П. Фразеология диалектной личности. Словарь. – Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ун-та, 2003.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб: Питер, 2006.

Дополнительная литература

Ларин Б.А., Из истории слов и словарей. Очерки по лексикологии и лексикографии. Л., 1963.

Иванцова Е.В. Идиолектный словарь сравнений сибирского старожила. – Томск, 2005. – 162 с.

Ларин Б.А., Из истории слов и словарей. Очерки по лексикологии и лексикографии. – Л., 1963.

Полный словарь диалектной языковой личности / Авт.-сост. О.И. Гордеева, Л.Г. Гынгазова, Е.В. Иванцова и др.; Под ред. Е.В. Иванцовой. – Томск, 2006. – Т. 1. А-З. – 358 с.; 2007. – Т. 2. И-О. – 338 с.; 2009. – Т. 3. П-Р.

©Иванова Е.Н., 2011

Н.И.Коновалова
Екатеринбург

Психолингвистические основы методики обучения русскому языку

Актуальность изучения курса связана с необходимостью подготовки бакалавра филологического образования, готового «решать образовательные и исследовательские задачи, конструировать содержание обучения в рамках Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений России, осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики области предметных знаний филологии» [ГОС ВПО 2005: 2]. Введение в Государственный образовательный стандарт дисциплины «Технологии и методики обучения (по дисциплинам профильной подготовки» предполагает освоение студентами вопросов, связанных с особенностями содержания обучения в филологическом образовании, выбором технологий обучения в зависимости от возрастных возможностей, личностных достижений, актуальных проблем предметной области и в зависимости от специфики учебного предмета и содержания изучаемого учебного материала, от социокультурных условий осуществления образовательной деятельности (ср. актуальность в последние годы обучения в полиэтнической и поликультурной среде).

Данная публикация представляет вариант авторского курса для бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Родной язык и психолингвистика»).

Цели и задачи дисциплины

Цель курса: привлечение внимания студентов к достижениям современной методики, различным технологиям

обучения школьников в системе филологического образования; определение функций учителя в полиэтнической и поликультурной среде в условиях перехода к личностно-ориентированной модели образования и технологии развивающего обучения, диверсификации содержания образования.

Задачи дисциплины:

1. Выявление психолингвистических основ методики обучения русскому языку как учебному предмету.
2. Анализ видов интеллектуальной деятельности в процессе изучения школьного курса русского языка.
3. Проектирование деятельности психолингвиста в организации учебной деятельности.
4. Разработка алгоритма конструирования психолингвистических сценариев учебных ситуаций разных типов (в урочной и внеурочной деятельности психолингвиста).
5. Выявление специфики психолингвистических подходов к изучению конкретных разделов школьной программы по русскому языку.

Формы и методы реализации практического компонента курса:

а) практические задания по моделированию сценариев учебных ситуаций разных типов;

б) анализ теоретических основ школьных учебников по русскому языку и видов упражнений;

в) «фотографии» уроков и внеурочных мероприятий психолингвистов-практикантов;

г) семинары и коллоквиумы по основополагающим работам (методистов, нейропсихологов, психологов и лингвистов), связанным с психолингвистическими проблемами обучения русскому языку в школе;

д) тренинги диагностики сформированности уровня речевой способности по устным и письменным текстам учащихся 4-11 классов общеобразовательных учреждений.

Рекомендации по формам контроля и организации самостоятельной работы

Проверка глубины усвоения изученного материала студентами предполагает представление итоговых

реферативных сообщений с элементами исследовательской работы по конкретному языковому материалу (в том числе – с разработкой контрольно-измерительных диагностических материалов по разным разделам русского языка).

Текущий контроль предполагает обсуждение студенческих проектов, включающих осмысление теоретических основ школьных учебников по русскому языку и самостоятельную разработку системы заданий для учащихся 5-9 классов с учетом психолингвистических основ методики.

Содержание дисциплины

1. Введение в курс «Психолингвистические основы методики обучения русскому языку». Условия методической успешности психолингвиста. Особенности содержания обучения в филологическом образовании. Стратегии традиционного и инновационного обучения. Психолингвистические основы технологий обучения школьников в системе филологического образования. Психолингвистические условия выбора технологий обучения.

2. Технологии и методики построения урока, ориентированного на развитие ключевых компетентностей школьников. Процедуры конструирования психолингвистических сценариев учебных ситуаций разных типов. Виды интеллектуальной деятельности школьников в процессе изучения русского языка (по Х. Дрейфусу): ассоциативная, простая формальная, сложная формальная, неформальная. Типы задач и программ на каждый вид интеллектуальной деятельности Познавательные установки (по Р.М. Фрумкиной), соотносимые с дидактическими принципами обучения русскому языку, аспекты познавательных установок: содержательный (что изучать), операциональный (как изучать), целеполагающий (зачем изучать).

3. Типы заданий по русскому языку, учитывающие ведущий канал восприятия информации. Диагностика ведущего канала восприятия информации по базовым предикатам, используемым учащимися в устной и письменной речи. Психологические основания выбора и разработки заданий по русскому языку для учащихся с разными ведущими каналами восприятия информации.

4. Типы заданий по русскому языку, учитывающие межполушарную асимметрию головного мозга. Диагностика ведущего полушария учащихся по их устным и письменным речевым произведениям. Психолингвистические основания выбора и разработки заданий по русскому языку для учащихся с разными ведущими полушариями головного мозга. Типология видов деятельности при изучении русского языка для правополушарных и левополушарных учащихся.

5. Технологии и методики обучения русскому языку в зависимости от возрастных особенностей учащихся. Особенности содержания обучения русскому языку в разные периоды школьного обучения. Выбор технологий обучения учащихся среднего и старшего школьного возраста в системе филологического образования: урочные и внеурочные, традиционные и современные, групповые и индивидуальные, дифференциации и индивидуализации и др. Психолингвистические основания выбора технологий обучения в зависимости от возрастных возможностей и личных достижений.

6. Психолингвистические основы обучения орфографии. Аспекты усвоения орфографии: нейропсихологический, социально-педагогический, психологический. Диагностика уровня сформированности основных когнитивных процессов по характеру ошибок в письменной речи школьников (отсутствие пропусков между словами и предложениями, несоблюдение границ полей в тетради и правил переноса, зеркальное письмо, повтор одних и тех же букв, замена букв, ошибки в ударных слогах, пропуск букв, недописывание букв и т.д.). Пути овладения орфографией (по М.Р. Львову и Д.Н. Богоявленскому): соотнесение звучащих единиц речи и графических единиц письма, звуков и букв (звуковой анализ и синтез), запоминание графического состава слова, его «образа», решение орфографических задач (или применение правил), алгоритмизация решения орфографических задач. Специфика усвоения орфографии детьми с межполушарной асимметрией головного мозга.

7. Психолингвистические основы обучения фонетике и графике. Психологические механизмы усвоения фонетики и

графики. «Отказ от заучивания» физиолого-акустических характеристик звуков, опора на наблюдения за собственным артикуляционным аппаратом. Наблюдения над закономерностями функционирования языковых единиц в речи и их отражением на письме (в аспекте различения единиц языка и речи).

8. Психолингвистические основы обучения лексике и фразеологии. Значение слова и фразеологизма и их психологическая реальность. Путь от «симпрактического к синсемантическому» (термины А.Р. Лурия) опыту усвоения лексического и фразеологического значений. Слово и смысловое поле, методы и методики описания значения слова и фразеологизма как операциональные механизмы усвоения семантики. Упражнения на выявление лексических функций и валентностей слов. Значение и смысл, трансформация фразеологизма как ведущий когнитивный прием усвоения его значения. Задания на соединение формы, значения и образа слова и фразеологизма.

9. Психолингвистические основы обучения морфемике и словообразованию. Процессы мышления и мнезиса в выделении фонематических и морфематических единиц слова, аналитико-синтетический разбор отношений между единицами в слове, словообразовательной паре, парадигме, гнезде. Мотивационная рефлексия при создании мотивационного перифраза как механизм обнаружения отношений словообразовательной производности. Креативные техники создания и тиражирования словообразовательных инноваций.

10. Психолингвистические основы обучения морфологии. Анализирующая (абстрагирующая) функция сознания при усвоении категориального значения слова. Психологическая реальность грамматических значений слов как частей речи. Процессы классификации и обобщения как ведущие когнитивные механизмы усвоения морфологии русского языка. «Трудные» вопросы морфологии и их психолингвистическое объяснение. Типы заданий при изучении морфологического материала в школьном курсе русского языка; последовательность, ступенчатость, цикличность при обращении к одной и той же части речи на разных возрастных

этапах обучения русскому языку. Коммуникативная направленность современных уроков по изучению морфологии.

11. Психолингвистические основы обучения синтаксису. Условия понимания и порождения словосочетаний, предложений, фраз. Трудные случаи восприятия значений фраз (при расхождении поверхностных и глубинных синтаксических структур): нарушение порядка слов в предложении, многозначные фразы, предложения со сложной системой управлений, взаимно подчиненные грамматические структуры, флексивные конструкции, предложения с двойным и более отрицанием и т.п. Методики трансформации грамматических структур, использования внешних маркеров, перефразирования и др. как основные при формировании и развитии навыка создания и понимания синтаксических единиц.

12. Психолингвистические основы обучения пунктуации. Анализ и синтез как основные мыслительные операции при пунктуационном анализе предложения. Психологические механизмы усвоения русской пунктуации. Приемы «разборки» и «сборки» предложений по заданным схемам (в абстрагировании от лексической семантики). Технологии обучения пунктуации в зависимости от индивидуально-психологических особенностей учащихся. Виды заданий и упражнений, направленных на автоматизацию пунктуационных навыков.

13. Психолингвистические основы работы по развитию устной речи. Синтаксическая и семантическая структура фразы. Сложные формы речевого высказывания, Развернутое речевое сообщение и его порождение. Специфика работы по развитию устной речи детей с разными ведущими каналами восприятия информации. Создание высказывания по заданной теме, по зрительным сигналам, по ощущениям (аудиальным, тактильным), по воображаемому стимулу и т.п. Методика обучения пониманию глубинного смысла на основе последовательного, регрессивного и вертикального декодирования компонентов речевого высказывания.

14. Психолингвистические основы работы по развитию письменной речи. Психолингвистические основы обучения стилистке русского языка. Формы письменной монологической речи, психолингвистические основы обучения

созданию письменных текстов разных форм: доклад, письменное повествование, письменное выражение мысли или рассуждения и т.д. Психологические различия письменной речи от устной монологической и устной диалогической. Обучение процессам понимания и порождения письменной речи. Методики «перепутанные инструкции», авто- и взаимокоррекция, редактирование и стилистическая правка текста как операциональные механизмы формирования и развития навыков создания письменных текстов.

Самостоятельная работа

Темы, вынесенные на самостоятельное изучение

1. Типы заданий по русскому языку для визуалов, аудиалов, кинестетов (раздел школьного учебника – по выбору студента)
2. Типы заданий по русскому языку с учетом межполушарной асимметрии головного мозга (раздел школьного учебника – по выбору студента)
3. Методические рекомендации для родителей по организации самостоятельной работы учеников с разными ведущими каналами восприятии информации (вид канала –по выбору студента)
4. Методические рекомендации для родителей по организации самостоятельной работы учеников с разными ведущими полушариями головного мозга (право-, левополушарные стратегии – по выбору студента).
5. Методические рекомендации для учителя-словесника по организации уроков (и внеурочной работы) по русскому языку с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся (возраст – по выбору студента)

Темы рефератов

1. Метод определения понятия как средство диагностики усвоения лексического значения слов (тематическая группа лексики – по выбору студента).
2. Развитие речи учащихся как средство оптимизации процесса овладения русским языком (для русскоязычных детей или билингвов – по выбору студента).
3. Языковая компетенция как объект тестового контроля.

4. Речевая компетенция как объект тестового контроля.
5. Коммуникативная компетенция как объект тестового контроля.
6. Овладение грамотой детьми с разными типами функциональной асимметрии мозга.
7. Гейдельбергский тест речевого развития и его адаптация для среднего и старшего школьного возраста.
8. Психолингвистические основы стратегии литературного творчества.
9. Выбор технологий и методик обучения русскому языку в зависимости от индивидуально-психологических особенностей учащихся.
10. Особенности преподавания русского языка в полиэтнической школе.

Зачет выставляется по результатам занятий и выполненных контрольных (самостоятельных) работ.

Требования к уровню подготовки выпускников, обучающихся по данной программе

Студент по окончании курса должен быть готов

- решать образовательные и исследовательские задачи;
- использовать современные технологии сбора и обработки экспериментальных данных в соответствии с проблемой исследования;
- конструировать содержание обучения в рамках Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений разного типа;
- осуществлять обучение и воспитание учащихся с учетом специфики области предметных знаний филологии;
- использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения.

В соответствии с отмеченным выше студент должен знать

- теоретические основы изученной дисциплины в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач;
- программы и учебники школьного курса русского языка;
- требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов;

- средства обучения и их дидактические возможности;
- основные направления и перспективы развития образования, педагогической науки, лингводидактики, психолингвистики и языкознания;
- научную организацию труда.

Учебно-методическое обеспечение дисциплины

Основная литература

Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Просвещение, 1966. – 157 с.

Лурия А.Р. Язык и сознание /Под ред. Е.Д.Хомской. – 2-е изд. – М., МГУ, 1998. – 336 с.

Львов М.Р. Общие вопросы методики русского языка. – М.: Астрель, 1983. – 289 с.

Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. (Любое издание).

Современный русский язык. Особенности коммуникативной методики. Режим доступа: filologdirect.narod.ru/sra/sra_2006_12.htm

Дополнительная литература

Залевская А.А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования. – Тверь: ТГПУ, 1992. – 312 с.

Дрейфус Х. Чего не могут вычислительные машины? – М.: Гнозис, 1978.

Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – М.: Индрик, 1975. – 198 с.

Основы обучения орфографии в начальной школе. – М. 1987

Русский язык в школе. Журнал РАО для учителей русского языка и литературы (подборки по изучаемым темам).

Шатова Е.Г. Урок русского языка в современной школе. – М., ЛитРес, 2009.

Школа творческого мышления. – М., 1983.

©Коновалова Н.И., 2011

Э.А. Лазарева
Екатеринбург

Психолингвистические аспекты формирования мотивационной базы учебной дисциплины «Профессиональные коммуникации»

Учебный курс «Профессиональные коммуникации» в настоящее время читается во многих вузах как студентам разных специальностей, так и магистрантам. Содержательная направленность этой дисциплины обычно достаточно широка и допускает возможности варьирования в разных направлениях. Традиционно, основное содержание читаемых в рамках данной дисциплины предметов – это коммуникативные качества речевого общения и культура речевых произведений, используемых в нем, создаваемых профессионалами. При чтении курса у преподавателя часто возникают вопросы относительно трансформации общей информации применительно к интересам профессионально ориентированной аудитории и способов создания мотивации обучаемых на освоение данной гуманитарной дисциплины. Нам хотелось бы поделиться с коллегами такими проблемами. Наши размышления основаны на опыте преподавания курса «Профессиональные коммуникации» студентам и магистрантам

Уральской государственной архитектурно-художествен-ной академии (специальность «Архитектура»).

Учебный предмет, о котором идет речь, содержит два смысловых модуля, играющих различные роли в плане вариативных возможностей содержания дисциплины. Ядром служат предметы коммуникативно-речевой направленности, ориентирующие обучаемых в плане объяснения закономерностей общения, построения эффективной речевой коммуникации (устной и письменной), взаимоотношений автора и получателя информации, и другие общекоммуникативные проблемы. Несомненно, такие предметы важны для построения оптимальной речевой коммуникации, обучения навыкам поведения в рамках общих требований речевого этикета, формирования современной личности, владеющей приемами создания текстов любых речевых жанров. Данный смысловой модуль – это инвариантная основа курса «Профессиональные коммуникации», эти дисциплины читаются студентам практически всех специальностей.

Второй, не менее значимый, модуль данной дисциплины составляют предметы, ориентированные на будущих специалистов конкретной профессиональной области. Если инвариантная основа зачастую составляет все содержание данной учебной дисциплины, тогда она превращается, по сути дела, в общий курс речевого общения с использованием некоторых примеров, иллюстраций из соответствующей области. Хотелось бы представить те способы мотивации студентов на изучение учебной дисциплины «Профессиональные коммуникации», которые мы применяем при обучении архитекторов – студентов и магистрантов.

Нам представляется, что для эффективного преподавания данной дисциплины следует опираться на ту мотивационную базу, которой обладают будущие специалисты данной профессии. Предлагаем сформулировать те особенности личности архитектора-профессионала, которые формируют способы его поведения и приемы освоения информативной базы специальности.

В результате наблюдений за обучением и профессиональной деятельностью специалистов данной области мы

сформулировали общее свойство, особый способ организации восприятия действительности, который нами назван «*стилевая креолизация*», или «*конкретно-образная визуализация*». Этот термин означает коммуникативное качество личности, воспринимающей окружающее через его образную конкретизацию с преимущественным использованием визуальных знаков. Так же, через визуальные образы, и происходит профессиональная деятельность архитектора. В работе архитектора постоянно присутствует визуализация как способ освоения окружающего мира: создать проект здания – значит представить его изображение, рисунок, чертеж. Определить местонахождение объекта – значит, прежде всего, изобразить (нарисовать, сфотографировать), представить «вид» окружения. Можно сказать, что в профессиональной коммуникации зодчего особенно важно соотношение абстрактного и конкретного. «Вербализация через широкую визуализацию» – так можно кратко сформулировать суть анализируемого подхода к действиям профессионала. Человек, действующий в области архитектуры, формирует особый тип восприятия действительности, обладает специфическими свойствами интерпретации окружающего, освоения знаний. Профессиональная деятельность, существование на собственном профессиональном коммуникативном пространстве определяют своеобразные черты личности профессионала-коммуникатора, обусловливающие освоения окружающего мира [Волчкова, Лазарева: 2007].

Стилевая креолизация проявляется как в процессе обучения будущих архитекторов (магистров архитектуры), так и при создании научных произведений в области архитектуры. Характеризуя архитектурный объект (здание, перспективу улицы, ансамбль, ландшафтный вид), обучающиеся обязательно представляют его изображение в виде иллюстрации, рисунка, фотографии, графика, схемы. Особым образом подаются абстрактные понятия, например, такие, как пространство, время, традиции и др. – через создание рисованной в компьютерном варианте экспозиции.

При невербальной коммуникации для передачи информации используется весь спектр различных несловесных символов.

Визуальные сигналы важны для передачи значений архитектурных объектов и в случае построения текста с использованием словесных и визуальных кодов. В результате этого, конкретный объект приобретает зримые формы, оказывается в визуальном, соотносимом с концепцией автора, пространстве. Формулирование абстрактных понятий сопровождается их выражением в схеме, рисунке, символе, образе, отражающем субъективное авторское видение явления, предмета речи.

Назовем способы трансформации учебной дисциплины применительно к профессиональным особенностям магистрантов. Это, во-первых, чтение лекций по научным дисциплинам, которые ориентированы на формирование профессионального облика личности. Во-вторых, в процессе учебных занятий происходит широкий анализ материалов, связанных со специальной сферой деятельности. В этом направлении, для формирования коммуникативно-речевого имиджа профессионала-архитектора (в широком смысле) важны междисциплинарные научные области, которые мы условно назовем «*нетривиальные тексты*». Современная филология активно развивает научные отрасли, находящиеся на пересечении гуманитарного и негуманитарного знания, связывающие лингвистику, коммуникативистику и семиотику для познания конституирующих свойств объектов. Современные специалисты-гуманитарии уже вовлечены в работу с невербальными, визуальными произведениями. В их число входят дискурсивные объекты, относящиеся к следующим коммуникативным сферам: невербальная и, точнее, зрительная коммуникация, параграфемика, профессиональная и художественная коммуникация, широко применяющая креолизованные тексты (произведения). Как сказано, мы используем названные научные знания в двух направлениях. Это, с одной стороны, чтение соответствующих лекционных курсов, а с другой – применение в практических занятиях реальных профессионально подготовленных материалов.

1. Магистрантам архитектуры читаются следующие лекции: «Зрительная коммуникация», «Невербальная коммуникация» и «Креолизованные тексты (произведения)». Цель введения таких

лекционных курсов – выработать у будущих специалистов профессиональный подход к своей деятельности с позиций новых научных достижений в этой области. Разговор об основных свойствах профессионально используемых коммуникативных каналов позволяет выработать у специалиста необходимую саморефлексию.

В лекции, посвященной невербальным объектам [Анисимова: 1996; Сорокин, Тарасов: 1990], показаны их общие свойства и охарактеризован свод произведений, созданных на основе несловесных кодов. Особый профессиональный интерес магистрантов представляют визуальные и паралингвистические коды.

Наука параграфемика – особый раздел лингвистики, изучающий все средства письменного произведения, существующие около графической системы языка, участвующие в передаче смысла текста и «упаковывающие» его значения. Параграфемные средства широко применяются в печатных произведениях и играют смысловыделительную, эстетическую и композиционно-пространственную роль. Эффективен анализ работ, подготовленных магистрантами (например, блок-схемы, текстовые таблицы разных типов, иллюстрации, печатные произведения разных жанров и др.), с использованием данных параграфемики.

Специальная лекция посвящена зрительной коммуникации. Здесь даны ее общие признаки как означаемого (по Р. Барту). Профессионально полезен для магистрантов анализ соотношения «денотат – иконический знак»: соответствие – несоответствие при разных пределах иконичности. Для архитектора полезно учитывать функцию визуальной текстовой реальности – выделение словесной текстовой реальности. В деятельности профессионала-зодчего необходимо учитывать семиотические различия изобразительных и словесных знаков: изображение не описывает объект, а показывает его. Обзор и представление сущностных свойств дает лекция «Невербальные коммуникации».

Профессионально ориентирована на магистрантов-архитекторов лекция «Креолизованные тексты/произведения». Дано определение креолизованного произведения как семиотически

осложненного объекта, составленного из знаков разной природы, и показаны возможности варьирования характера составляющих частей. Важный профессиональный акцент для магистрантов – это обязательный, неслучайный необходимый учет смысловых корреляций разных семиотических составляющих при передаче общего смысла произведения. Представлена современная оригинальная классификация креолизованных произведений на основе смысловых корреляций их частей. Изложение теоретических положений подготавливает базу для выработки алгоритма их анализа и, что очень важно, рефлексивного профессионального подхода к создаваемым магистрантами собственным визуально-вербальным произведениям.

2. Другое важное направление использования нетривиальных текстов – это практический анализ с использованием теории профессионально направленных материалов, созданных магистрантами. На занятиях, совместно с преподавателем или самостоятельно, отбираются для анализа подготовленные магистрантами работы. Важно, чтобы во время занятия активно использовался изученный теоретический материал, что мотивирует магистранта на практическое применение полученных знаний в своей работе. Магистранты с большим интересом рассматривают собственные произведения, например, блок-схемы, обнаруживают их положительные черты и совместно с коллегами обсуждают неудачи, погрешности в изложении и оформлении. Особенно примечательно, что теоретические знания о нетривиальных текстах позволяют делать обоснованные заключения, лишенные вкусовых замечаний. Нам представляется, что избранный способ трансформации учебного курса для магистрантов позволяет ориентировать их в области гуманитарной научной составляющей предмета и мотивировать подход к семиотически осложненным объектам.

Литература

Анисимова Е.Е. О целостности и связности креолизованного текста (к постановке проблемы) // Филологические науки. 1996. №5

Волчкова И.М., Лазарева Э.А. Конкретно-образная визуализация как свойство профессионального восприятия –

Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Труды Уральского психолингвистического общества. – Екатеринбург, 2007. – Вып. 5.

Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990.

©Лазарева Э.А., 2011

Б.Ю. Норман
Минск

К использованию художественных текстов в лингводидактическом процессе

Человек в своей жизни пользуется информацией, поступающей из различных источников и хранящейся в различной форме. Говоря современной терминологией, он оперирует разными лингвокультурными кодами. Для лингвиста представляет особый интерес соотношение имеющегося в голове человека языкового знания («языковой картины мира») и суммы знаний, полученных и хранящихся в неязыковой форме.

Существуют ситуации, наглядно подтверждающие автономное функционирование в сознании человека этих кодов. С одной стороны, подтверждением может быть использование в речи так называемых агнонимов – слов, лишенных денотативной отнесенности и обладающих лишь самой общей семантической характеристикой. Примером могут быть названия птиц для современного горожанина: скажем, что такое *иволга* или *чибис*? В языковой картине мира они присутствуют, но по отношению к реальности – это фантомы: среднестатистический носитель русского языка неспособен соотнести их с конкретным предметом. С другой стороны, поведение каждого человека включает в себя многообразные автоматизированные навыки, основанные на чувственном опыте. Допустим, стереотипы вязания на спицах или собирания грибов, работы на компьютере или вождения автомобиля широко распространены, но довольно плохо вербализуются – всё это проявления неязыкового мышления (см.: [Норман 2007: 22]). Понятно, что в нормальном случае элементы языкового и неязыкового знания взаимодействуют и взаимно дополняют друг друга, хотя мотивы и формы этого взаимодействия от случая к случаю разнятся. От чего же зависит характер такого взаимодействия?

Преимущественная ориентация, склонность человека к тому или иному образу деятельности заложена уже в психологическом типе личности. Как известно, существует восходящее к Карлу Густаву Юнгу общее деление характеров на интроверты и экстраверты. «В большинстве случаев интровертированный человек приходит к объективно правильным умозаключениям: он не связан впечатлениями момента, он учитывает то, что ему подсказывают его прежние представления, его жизненный опыт. […] Но если данная акцентуация сильно выражена, то личность все более отдаляется от действительности и в конечном итоге настолько погружается в мир своих представлений, что объективно принимает в расчет воспринимаемое все меньше» [Леонгард 1981: 161]. Иными словами, интроверт, замыкаясь на себе самом, склонен к «субъективному» восприятию мира, к конкретному мышлению и невысоко ценит перспективы словесного общения. В то же время «экстравертированная личность достаточно бездумно

принимает все, что ей предлагается объективной действительностью. Но в силу отсутствия критического мышления она безоговорочно и наивно верит и слову – рассказам, обещаниям окружающих» [Там же: 362].

В приведенных цитатах обращает на себя внимание связь между психологическим типом человека и склонностью к тем или иным формам мысли. Конечно, связь эта нежесткая, гибкая. С одной стороны, и экстраверты, и интроверты в «чистом» виде встречаются редко. А если прибегать к более подробной классификации человеческих личностей, то тем более становится очевидно, что характеров в чистом виде не существует: «каждый человек – немного истерик, немного ананкаст, немного циклоид, шизоид, параноик и шизофреник…» [Руднев 2005: 378]. С другой стороны, как уже говорилось, два упомянутых вида хранения информации – вербальный и невербальный – на практике обычно поддерживают и подтверждают друг друга. Устная речь сопровождается жестикуляцией и мимикой, рисунки и схемы – подписями к ним, музыкальные опусы, запахи духов – и те должны иметь свои названия… Правда, специалисты по когнитивной психологии говорят о «многоэтапном переходе от преимущественно образного, правополушарного мышления к мышлению преимущественно знаково-символическому (логико-вербальному), левополушарному» [Меркулов 2000: 83]. Но это имеет место в глобальном эволюционном плане, охватывающем всю культурную историю человечества. Плюс к тому, стоит заметить, что невербальные виды мышления тоже многообразны. Сюда относится собственно образное мышление, опирающееся на данные органов чувств, «предметное» мышление (возможно, соотносящееся с единицами «универсального предметного кода», по Н.И. Жинкину), двигательные стереотипы (навыки поведения) и т.д. В совокупности они образуют сложный конгломерат мысли, из которого непросто выделить отдельные его компоненты: рациональный (когнитивный), эмоциональный, эстетический, репродуктивный (интертекстуальный) и т.п.

Понятно, что в различных ситуациях те или иные составляющие речемыслительного процесса могут

доминировать или, наоборот, приглушаться, отходить в тень. И характер их взаимодействия определяется не только психологическими свойствами личности, но в значительной степени также структурой текущего момента: темой, жанром, установкой, мотивом ментальной деятельности и прочими обстоятельствами. В свете сказанного совершенно справедливой выглядит следующая характеристика интерпретационной деятельности: «Процесс интерпретации – создания своего текста на основе текста авторского – определяется взаимодействием художественного текста с когнитивным потенциалом читателя, включающим как знания о мире, так и умения в области восприятия текста» [Рогова 2001: 178].

В данном случае мы хотели бы привлечь внимание к одной из ситуаций образовательного процесса, а именно: к использованию фольклорных и художественных текстов на занятиях по русскому языку с иностранными студентами. В данной ситуации преподаватель должен уделять особое внимание соотношению между упомянутыми составляющими мыслительного конгломерата, что связано, в частности, с тем пластом эстетических знаний, который содержит художественное произведение.

Вот, скажем, русская поговорка *Из-под пятницы суббота,* ныне уже почти забытая. Она не имеет отношения к дням недели и опирается на определенный зрительный образ. Это выражение употребляли в прошлом и позапрошлом веке, когда у человека (обычно у женщины) из-под верхней одежды была видна нижняя, например, из-под сарафана – нижняя рубаха. Понятно, что сегодня нужно не просто перевести пословицу, но и ее истолковать. Более того, оказывается, что она отражает иную культуру, иные этические и эстетические представления. Нижняя одежда, исподнее, символизировала телесный «низ» и выставлению напоказ не подлежала. Сегодня же, заметим, одна из тенденций развития моды как раз и заключается в том, чтобы стирать грань между верхней (публичной) и нижней (интимной) одеждой…

Точно так же объяснение русских выражений *простоволосый, опростоволоситься* требует культурологического комментария. *Простоволосый* можно

было сказать только о взрослой женщине, которая, покидая пределы дома, нарушала некоторые нормы поведения (волосы, согласно патриархальным обычаям, следовало прикрывать платком), а слово *опростоволоситься* не случайно приобрело более широкое значение ‘допустить промах, оплошность’. «Простоволосость» не соответствовала общественным представлениям о красоте, потому что запрещалась семиотикой общественных отношений. Эти примеры – естественный для лингводидактики путь толкования «от языка к культуре».

Каждый, кто преподавал родной язык иностранцам, знает по своему опыту, что работа с художественным текстом требует особых усилий. Психологические особенности восприятия такого текста очевидны. Кажется, что воспитанные в ином социальном пространстве (правовом и экологическом) немцы или американцы не способны понять русскую литературу так, как ее понимает тот, для кого русский язык – родной. Предлагаемая нами гипотеза такова: иностранные учащиеся не чувствуют намеков, игры, шутки не потому, что их собственный менталитет, собственная культура иная, но потому что они **ищут в этом тексте другое**.

В частности, М.Л. Гаспаров, основываясь на своем преподавательском опыте, приводил любопытные наблюдения, касающиеся не только русской литературы: «В Америке читать лекцию о «Карениной» идешь как на убой: тут тебе не позволят рассуждать о поэтике, а потребуют однозначно оценить ее поступок» [Гаспаров 2008: 64]. На первый план для студентов выступают не эстетические, а этические категории.

Автору этих строк пришлось как-то вести занятие с взрослыми немецкими слушателями (в заведении, которое по-немецки называется Volkshochschule), посвященное рассказу Михаила Зощенко «На живца». Тема и материал были предложены немецкими организаторами занятия, но сюжет рассказа никаких дидактических осложнений не предполагал. Суть там в следующем. Ездит в трамвае тетка, притворяется спящей, а рядом с собою кладет сверток – в расчете, что кто-то из пассажиров на него позарится. А тут-то она воришку и сцапает! Этакая криминогенная провокация. Немецким слушателям пришлось объяснить название рассказа: «на

живца» – это такая техника рыбной ловли, при которой на крючок насаживается маленькая живая рыбка, и ее трепетание привлекает большую рыбу, которая, в конце концов, и попадается на крючок. И вот в этом моменте немецкие студенты забывают про Зощенко и начинают шумно обсуждать ситуацию с рыбной ловлей: «У нас это строго запрещено! Ловля на живца – это антигуманно! Этого не должно быть!». Занятие, можно сказать, пошло насмарку, и виной тому были непредвиденные расхождения в культурном (в частности, правовом) фоне.

Еще один пример из практики автора. В начале 80-х годов ему довелось читать в Любляне (Словения) доклад о современных синтаксических теориях. И, желая показать морфологическую условность, относительность синтаксической категории подлежащего (ее конвенциональную связь с именительным падежом), лектор привел пример стандартный и, вместе с тем, довольно случайный: *Деньги есть – Денег нет.* В первом случае *деньги* – несомненное подлежащее, а во втором словоформа *денег,* согласно традиционной грамматике, играет роль дополнения. Хотя, по сути, лексема *деньги* и в том, и в другом случае называет субстанцию, которой приписывается некоторый признак (ср. *Деньги существуют* и *Деньги не существуют*), и в глубинной структуре ее роль при этих преобразованиях остается той же самой, неизменной – (см.: [Шелякин 2008: 20 – 24]).

Но, к удивлению лектора, аудитория на приведенные примеры реагировала очень бурно. Дело в том, что в Словении тогда царила страшная инфляция; если деньги появлялись, они тут же обесценивались, их нужно было немедленно во что-то вложить. И эта жизненная коллизия («деньги есть, но денег нет») оказалась куда важнее схоластических грамматических построений…

Петербургский профессор Л.В. Зубова рассказывала о своем занятии с аспирантами-русистами из США. Тема занятия – системность лексического состава. Заходит речь об омонимии и ее разновидностях (омофоны, омоформы и т.п.). Преподаватель просит записать пример, который подлежит дальнейшему разбору:

Немой сказал немой:

Не мой стакан не мой.

Одна из слушательниц тут же поднимает руку:

– А что значит немой?

– Не может говорить. От рождения. Инвалид.

– А как же он сказал?

– Ну, шутка это.

– Нехорошо шутить над инвалидом.

Социальный аспект затмевает в глазах учащегося собственно языковую проблематику (ради которой, собственно, и был создан искусственный пример). Для иностранца нет искусственного или идеологически «пустого» текста – каждый текст имеет культурную функцию, помещается в соответствующий дискурс.

Другой пример, из того же источника (устных рассказов Л.В. Зубовой). Студенты-иностранцы разбирают пьесу Е. Шварца «Тень». Там действуют Первый министр и Министр финансов. Министр финансов – алчный и коварный человек, но при этом активный, все время что-то замышляет, а остальные ни на что не способны, поэтому его все боятся.

– А кто главнее: Министр финансов или Первый министр? – интересуются студенты.

– Первый министр.

– А почему назначили Первым министром человека, который ничего не умеет?

Понятно, что вопрос этот не к преподавателю, и даже не к автору пьесы, он – к нашей действительности. Активная социальная позиция, демократические каноны поведения (в том числе в отношениях человека с государством), а в последнее время и экологическая озабоченность – все это для наших зарубежных слушателей как бы само собой разумеющееся. Специфика же лингводидактической ситуации определяется тем, насколько учащийся просвещен «культурологически», насколько литературные источники сочетаются для него с другими каналами получения информации.

Пример, который приводит волгоградский профессор Г.Г. Слышкин в своей книге «Лингвокультурные концепты и метаконцепты».

В Германии студенты-русисты обсуждают на занятии русские анекдоты. Преподаватель рассказывает один из них.

Летит новый русский на самолете в Германию. Самолет заходит на посадку, стюардесса объявляет: «Уважаемые пассажиры, наш самолет совершает посадку в городе Баден-Баден». Новый русский возмущенно: «Зачем два раза повторять, для лохов, что ли?»

Преподаватель предлагает обсудить смысл этого анекдота, однако из студентов никто ничего не понял, все напряженно думают. Вдруг с задней парты раздается истерический хохот. Студент тянет руку и отвечает: «В Баден-Бадене нет аэропорта» [Слышкин 2004: 203 – 204].

А.В. Зинкевич приводит из своей практики преподавания русского языка в Германии многочисленные случаи того, как студенты просеивают языковую информацию через сито личного опыта. Например, при изучении темы «Краткие формы прилагательных» учащимся предлагается задание типа: «Массаж полезен, а сауна ...?». Вместо ожидаемой формы «полезна» или хоть бы даже и «вредна», студентка отвечает: «А я в сауну не хожу и не знаю». На занятии, посвященном творительному падежу существительных, на вопрос: «Какой кофе вам нравится: черный или с …?» следует ответ: «Что вы! Я кофе не пью!». И это не уловка, вызванная незнанием материала, а естественная, можно сказать – простодушная, искренность. Психологически такая реакция понятна. Студент не включается в условную лингводидактическую игру, а, принимая вопрос за чистую монету, проецирует его на действительность, на часть своей жизни.

Получается, что **целевая мотивация учащегося** обусловливает не только формирование его культурного кругозора, но и подход к конкретному тексту. Соответствующие представления проникают и в учебную литературу. В частности, они находят свое отражение в попытках составителей или редакторов адаптировать художественное произведение, «пригладить» его, изъять из него трудные для понимания слова. Е.Ю. Протасова, много лет преподающая русский язык в Финляндии, рассказывает, что солидное российское издательство рекомендовало убрать из учебного текста упоминание про чечевицу: по мнению редакции, это слово может вызвать у иностранных учащихся ненужные ассоциации

с войной, нищетой, пищей для бедных и т.п. (хотя чечевица в принципе – питательный и даже целебный продукт, широко рекламируемый в той же Финляндии)…

Еще одна ситуация, «отвлекающая» иностранного учащегося от собственно филологического анализа текста, – это пристрастие русского человека к выпивке. Есть немало произведений, в которых можно усмотреть своего рода поэтизацию данной страсти. Самый яркий пример, наверное, – повесть «Москва – Петушки» Вениамина Ерофеева. Интеллектуальное богатство русской души заслоняется тут, особенно для непосвященного читателя, состоянием перманентного похмелья. «И немедленно выпил», – этой фразой исчерпывается одна из глав повести.

Это касается, конечно, не только творчества Ерофеева. Вот за круглым столом журналисты и писатели обсуждают произведения современной кинематографии и их восприятие зрителем. Процитируем:

К. Ларина. И некоторая романтизация пьяного русского – присутствует. Вспомним «Особенности национальной охоты», «…рыбалки» – милый сериал, талантливый.

А. Угланов. В Чехии часто показывали этот фильм, но там его смотрели другими глазами. Чехи юмора не понимали. Они смотрели и понимали – от какого будущего они себя спасли!

Б. Надеждин. Короче – реклама здорового образа жизни! (еженедельник «Аргументы неделі», № 39; 5 октября 2006).

Итак, реакция русского человека сводится к похвале: милый сериал. Реакция чеха: «Какой ужас!» По-видимому, и в данном случае рациональная и эмоциональная оценка ситуации заслоняют собой эстетические качества произведения искусства.

Неудивительно, что для иностранцев, изучающих русский язык с помощью литературных произведений, особенности этих текстов нуждаются в объяснении, выходящем за пределы собственно лингвистики. Здесь язык выступает как инструмент для познания иной действительности, иной культуры. И нередко он является не просто основным, но и **единственным каналом получения информации. Мы смотрим на литературное произведение как на продукт искусства, а для «них» это окно в мир, способ познания русской** (или советской, или

пост-советской) **действительности.** Нам-то это не нужно: мы с этой действительностью и без того сталкиваемся каждый день, знаем, что почем. А иностранцы хотят понять эту действительность через литературу, вот и получается, что саму литературу, со всеми ее эстетическими ценностями, они не замечают…

По сути дела, приведенные выше ситуации свидетельствуют о неизбежном разрушении, обесценивании в ходе занятия самой природы художественного текста. Дело в том, что художественное произведение неразрывно соединяет в себе рациональное (когнитивное), эмоциональное, эстетическое и нравственное начала. Напомним, с какой убежденностью писал Ю.М. Лотман о структуре литературного произведения как о «сцеплении» смыслов: «Методика рассмотрения отдельно «идейного содержания», а отдельно – «художественных особенностей», столь прочно привившаяся в школьной практике, зиждется на непонимании основ искусства и вредна, ибо прививает массовому читателю ложное представление о литературе как о способе длинно и украшенно излагать те же самые мысли, которые можно сказать просто и кратко» [Лотман 1970: 18].

Приведенные в данной статье примеры формируют в конечном счете скептическое отношение к привлечению высокохудожественного литературного материала на языковых занятиях. Дело в том, что художественный текст по самой своей природе рассчитан на возможность различной, многогранной трактовки; его восприятие и понимание характеризуется большой степенью свободы. И это вступает в противоречие с конкретными задачами лингводидактики. Сошлемся в данном месте на мнение крупнейшего российского психолингвиста: «Чем больше данный текст ориентирован на определенный узкий способ понимания, тем более однозначна его интерпретация. Таков, в общем случае, научный текст и особенно учебный. Школьный учебник почти не имеет степеней свободы, во всяком случае сегодняшний школьный учебник, поэтому-то его развивающая функция минимальна» [Леонтьев 2003: 144].

Сказанное выше, по-видимому, имеет особую значимость в применении к русской литературе. «Для истории культуры России, взятой как целое, литература – в силу специфически стесненных общественно-политических условий развития – выполняет миссию нескольких составляющих культуры одновременно (философии, морали, религии, публицистики и др.)» [Боярских 2010: 254]. Охватить всю эту многоплановость оказывается не по силам иностранному студенту-слависту, и он концентрирует свое внимание на каком-то одном пласте содержания.

Наличие в художественном тексте разных аспектов и разных уровней содержательной глубины обнаруживает себя и на занятиях по переводу. Поэтому представленный только что взгляд на лингводидактическую практику коррелирует с определенной концепцией перевода. Думается, что перевод как «перекодировка текста» – это самое узкое и обедненное понимание трансляционной деятельности. В максимально широком смысле перевод – это соотнесение культур. Хотя в конкретном случае переводчик может привносить в продукт своей деятельности собственный «интерес». В частности, американский дескриптивист Ю. Найда приводил тому конкретный пример: «Балагур из Сан-Бласа имеет целью лишь развлечь публику, тогда как этнограф, который намерен перевести его байки, может задаваться целью дать своим читателям представление об особенностях местного характера в Сан-Бласе» [Найда 1978: 116]. Конечно, перевод может акцентировать те или иные содержательные особенности оригинального произведения, но он не имеет права снижать его художественную ценность. Именно в этом смысле и шла речь выше о взаимодействии разных аспектов художественного текста в лингводидактической практике.

Теперь можно подытожить сказанное. Художественный текст, используемый на занятии со студентами-иностранцами, содержит в себе разные аспекты. Анализ и интерпретация эстетической ценности, которую он несет, требует в качестве условия вхождения в соответствующий культурный мир. Не надо думать, будто студенты-иностранцы «глухи» к художественным особенностям текста. Просто они находятся во

власти иных пресуппозиций и иных целей (иной мотивации). Для нас художественный образ – некий конструкт, фантом, порождение фантазии писателя. Для иностранца это прежде всего проекция русской (российской, советской, постсоветской) действительности. И следует помнить, что при отсутствии или слабости иных каналов информации об этой действительности использование художественной литературы берет на себя именно такую когнитивную миссию.

Вряд ли у кого-то из нас дома есть матрешка. Эта деревянная игрушка и без того присутствует в нашем сознании, она, так сказать, вошла в нашу плоть и кровь. Но это не требует ее материального присутствия. Зато матрешка есть дома у каждого зарубежного русиста – как символ русского духа, трудно познаваемой и загадочной страны. Поставленное на поток, растиражированное миллионными экземплярами искусство, может быть, теряет свою эстетическую ценность, но сохраняет значимость познавательную.

Литература

Боярских О.С. Дискурс СМИ и художественный дискурс: аспекты корреляции // Дискурс, текст, когниция: коллективная монография / отв. ред. М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил, 2010.

Гаспаров М.Л. Записи и выписки. – М., 2008.

Леонгард К. Акцентуированные личности. Пер. с нем. – Киев, 1981.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М. – СПб., 2003.

Лотман Ю.М. Структура художественного текста. –М., 1970.

Меркулов И.П. Когнитивные типы мышления // Эволюция. Язык. Познание / отв. ред. И.П. Меркулов. – М., 2000.

Найда Ю.А. К науке переводить. Принципы соответствий // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике / ред. В.Н. Комиссаров. – М., 1978.

Норман Б.Ю. Соотношение научного, наивного и языкового знания как проблема современной лингвистики // Русский язык в школе. 2007. № 5.

Рогова К.А. Об изучении языка современной художественной литературы // Всероссийская конф. «Русский язык на рубеже тысячелетий». Материалы докладов и сообщений в трех томах. Том I. Актуальные проблемы лингвистической теории и

практики преподавания русского языка и культуры речи. – СПб., 2001.

Руднев В. Словарь безумия. – М., 2005.

Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. – Волгоград, 2004.

Шелякин М.А. Грамматические заметки // Humaniora: Lingua russica. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XI. Язык в функционально-прагматическом аспекте / отв. ред. И.П. Кюльмоя. – Тарту, 2008.

©Норман Б.Ю., 2011

Л.С. Чечулина
Екатеринбург

Психолингвистические основы преподавания русского языка: из опыта работы

Дисциплина «Психолингвистические основы методики обучения русскому языку» на данный момент является новой и малоразработанной. Она начинает изучаться на четвертом курсе бакалавриата по направлению «Филологическое образование», в рамках профиля «Родной язык и психолингвистика» [см. Программа…2010], а завершается ее освоение на первом курсе магистратуры. Целью изучения данного курса в магистратуре является не только дальнейшее освоение базовой теории (это планировалось и на четвертом курсе бакалавриата), а выработка практических умений подачи учебного материала особым образом, то есть в психолингвистическом аспекте.

Специфика изучения дисциплины «Психолингвистические основы методики обучения русскому языку» в магистратуре, на наш взгляд, заключается в том, что это курс синтетический, практически направленный, имеющий своей целью не только выработку, но и отработку компетенций в процессе их презентации на практических и лабораторных занятиях. Остановимся на подробном рассмотрении особенностей преподавания данного курса.

Дисциплина «Психолингвистические основы методики обучения русскому языку» представляет собой синтетический учебный курс, так как магистранты, имея уже базовые знания по курсам «Современный русский литературный язык», «Методика преподавания русского языка», «Психолингвистические основы методики обучения русскому языку» (по программе бакалавриата), должны научиться использовать их комплексно при подготовке и демонстрации того или иного фрагмента учебного занятия или урока в целом. К сожалению, эта сложная

задача для многих выпускников-бакалавров является трудновыполнимой. Если при подготовке материалов для уроков мы не учитываем в полной мере сущности языковой единицы, психолингвистических основ изучаемого явления, форм и способов его подачи учащимся, результативность занятий не будет высокой. Из этого следует, что подготовка к уроку должна состоять из нескольких этапов.

Первый этап (в соответствии с принципом научности обучения) предполагает анализ сущности языкового явления и характеристику теоретических основ учебников и учебно-методичес-ких комплексов по изучаемой теме. Эта работа позволит далее верно истолковать теорию, отобрать научные сведения для изучения по школьной программе.

Например, при изучении раздела «Фонетика» преподаватель прежде всего должен исходить из того, что звук (школьная терминология) – это наименьшая незначимая единица языка, выполняющая смыслоразличительную функцию. Представив систему гласных и согласных звуков, он обязан выявить разницу между ними, показать, сопроводив иллюстрациями, дифференциальные признаки гласных и согласных звуков. Для выработки стойких орфографических навыков особое внимание придется уделить характеристике изменений звуков в потоке речи: изменению качества гласного в потоке речи, оглушению или озвончению согласных звуков.

Второй этап связан с анализом психолингвистических основ методики преподавания отдельной темы. Например, в процессе изучения «Фонетики» при знакомстве со звуками учитель должен нацеливать детей на наблюдения за собственным артикуляционным аппаратом, над закономерностями функционирования языковых единиц в речи, а не на заучивание. Но из всех школьных учебников для 5 класса по русскому языку на наблюдение ориентируют лишь два: «Русский язык» под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта и «Русский язык» под ред. М.В. Панова, а традиционный и параллельный школьные учебники заданий, предполагающих произношение звуков, на сопоставление разных звуков по физиолого-акустическим характеристикам, не содержат. Если учебно-методический комплекс не отвечает необходимым требованиям, он должен

быть дополнен дидактическими материалами других пособий или авторскими заданиями, составленными преподавателем.

Третий этап требует выбора способов, форм подачи учебных материалов. Например, преподаватель, изучая раздел «Фонетика», тему «Звуки языка», может воспользоваться рисунком, изображающим произношение отдельных звуков, схемой (в разрезе) органов речи, классификацией гласных и согласных звуков, видеосюжетами, демонстрирующими работу некоторых органов речи. Из упражнений и заданий в процессе изучения звуков эффективными будут фонетические опыты, сопоставительные наблюдения за произношением звуков, за работой речевого аппарата, задания на соответствие звука его физиолого-акустической характеристике, задачи типа [г] – тон = [к]. Приведем несколько заданий из учебника «Русский язык» для 5 класса под ред. М.В. Панова, которые базируются на психолингвистических основах преподавания русского языка,

Задание № 115 предлагает учащимся понаблюдать, какие гласные в двустишии А.Пушкина произносятся огубленно, с помощью губ

Ломит он у дуба сук
И в тугой сгибает лук.

Задание № 117: протяжно произносите: [н – н…], [м – м...]. А сами между тем крепко зажмите свой нос. Следите, чтобы не осталось ни одной ноздри незажатой. Тяните-ка теперь: [н – н…], [м – м…]. Удалось? Нет? Объясните, почему такой результат.

Задание № 122:произнесите сначала тихонько, а потом громко: [а]! [а]! Заметили, что рот во втором случае хочет шире открыться? Произнесите сначала тихонько, а потом громче: [с]! [с]! Заметили: когда громче, то язык стремится плотнее примкнуть к зубам? Гласные легче кричать?

Задание № 125: не напрягая голоса, повторяйте, как в обычном разговоре: [а]! [а]! [а]!.. Пусть ваш товарищ уходит от вас по коридору. Когда ему станет не слышен ваш звук [а]! – пусть остановится. Отметьте, до какого места он дошел. Теперь повторяйте:[х]! [х]! [х]!.. – а он пусть снова от вас уходит. (Тоже не напрягайтесь, говорите, как обычно.) Где остановится ваш товарищ? Ближе или дальше его остановка по сравнению с

первым случаем? Какие же звуки дальше слышны (при обычном произношении) – гласные или согласные?

Приведенные выше упражнения пробуждают у учащихся интерес к языку, делают учебу занимательной, осознанной, результативной.

Изучение дисциплины «Психолингвистические основы методики обучения русскому языку», на наш взгляд, должно быть практически направленным. Практические и лабораторные занятия должны преобладать над лекциями, так как магистранты, владея уже базовой теорией, должны научиться самостоятельно и подбирать необходимый теоретический материал, и выбирать правильный вариант решения проблемного вопроса, опираясь на веские аргументы, и выстраивать логику урока. Магистранты должны на лабораторных занятиях отработать умение анализировать теоретические, лингвометодические и психолингвистические основы изучения русского языка в школьных учебниках. Самым сложным для слушателей курса будет создание дидактического комплекса по изучаемой теме, включающего в себя упражнения, задания, эксперименты, тесты и т.д. Чтобы повысить интерес магистрантов к практическим и лабораторным занятиям, индивидуализировать обучение, воспитывать дисциплинированность и ответственность за результаты своего труда, можно в самом начале занятий за каждым слушателем закрепить для подробной разработки одну тему, например, «Род имени существительного», «Словосочетание» и другие. Необходимо так построить курс обучения, чтобы магистранты работали над своей темой систематически в течение всего семестра. Этого можно достичь, если с определенной периодичностью заслушивать фрагменты работ магистрантов на занятиях, если другие слушатели будут давать развернутые рецензии на эти выступления, если провести конкурс на лучший авторский дидактический комплекс. Все эти мероприятия позволят магистрантам подойти к разработке дидактического комплекса творчески.

В процессе реализации программы «Психолингвистические основы методики обучения русскому языку» нужно постараться отработать профессионально значимые компетенции. Будущий

учитель, выходя перед классом, одновременно должен демонстрировать комплексное владение компетенциями: лингвистической, языковедческой, коммуникативной, культурологической. Это очень сложная задача, достичь которую, как нам представляется, можно только при одном условии: магистранты все свои материалы, ответы, задания должны демонстрировать на практических занятиях.

Литература

Коновалова Н.И. Рабочая учебная программа по дисциплине «Психолингвистические основы методики обучения русскому языку для бакалавров по направлению «540300 – Филологическое образование» по циклу ОПД.Ф.03 – Общепрофессиональные дисциплины направления». – Екатеринбург, УрГПУ, 2010.

©Чечулина Л.С., 2011

Сведения об авторах

Беглова Елена Ивановна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Биишевой (Стерлитамак, Башкортостан).

Букина Нина Еремеевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии (Нижний Тагил).

Булдыгина Людмила Владимировна, преподаватель высшей категории Верхнесалдинской детской школы искусств, аспирант кафедры риторики и стилистики русского языка Уральского государственного университета им. А.М. Горького (Верхняя Салда).

Ваняшина Валентина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Вепрева Ирина Трофимовна, доктор филологических наук, профессор, завкафедрой риторики и стилистики русского языка Уральского государственного университета им. А.М. Горького (Екатеринбург).

Гоголина Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Гридина Татьяна Александровна, доктор филологических наук, профессор, завкафедрой общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета, председатель Уральского психолингвистического общества (Екатеринбург).

Демидова Калерия Ивановна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Доброва Галина Радмировна, доктор филологических наук, профессор кафедры детской речи Российского государственного

педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).

Зуева Татьяна Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Иванова Евгения Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Касьянова Анна Васильевна, магистр образования, преподаватель Камышловского педагогического колледжа, аспирант кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета (Камышлов).

Коновалова Надежда Ильинична, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета, директор Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации (Екатеринбург).

Корепанова Ксения Валерьевна, магистрант второго курса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии (Нижний Тагил).

Кусова Маргарита Львовна, доктор филологических наук, профессор, завкафедрой русского языка и методики его преподавания в начальной школе Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Михайлова Ольга Алексеевна, доктор филологических наук, профессор кафедры риторики и стилистики русского языка Уральского государственного университета им. А.М.Горького (Екатеринбург).

Лазарева Элла Александровна, доктор филологических наук, профессор кафедры теории архитектуры и профессиональных коммуникаций Уральской государственной архитектурно-художественной академии (Екатеринбург).

Михайлова Юлия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры культурологии и речевой коммуникации

Уральского института экономики, управления и права (Екатеринбург).

Нахимова Елена Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры риторики и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Норман Борис Юстинович, доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и славянского языкознания Белорусского государственного университета (Минск).

Плотникова Светлана Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Рут Мария Эдуардовна, доктор филологических наук, профессор, завкафедрой русского языка и общего языкознания Уральского государственного университета им. А.М. Горького (Екатеринбург).

Снигирева Татьяна Александровна, доктор филологических наук, профессор кафедры современной русской литературы Уральского государственного университета им. А.М. Горького (Екатеринбург).

Стексова Татьяна Ивановна, доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск).

Чечулина Любовь Семеновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Чудинов Анатолий Прокопьевич, доктор филологических наук, профессор, завкафедрой риторики и межкультурной коммуникации, проректор по научной и инновационной деятельности Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Щербакова Наталья Николаевна, доктор филологических наук, профессор, завкафедрой исторического языкознания и

лингводидактики Омского государственного педагогического университета (Омск).

Оглавление

РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Гридина Т.А. Психолингвистические аспекты исследования детской «неологии» 3 ……...

Доброва Г.Р. Детская речь: новый взгляд на известные проблемы ……... 16

Кусова М.Л. Параметризация в детской речи ……... 26

Михайлова О.А., Михайлова Ю.Н. Детские речевые инновации 31 ……..

Плотникова С.В. Описание фрагмента детского лексикона на основе анализа ассоциативного поля глаголов движения 35 ……

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ

Беглова Е.И. Вербальная креативность как свойство комического текста 45 ……..

Касьянова А.В. Психолингвистический эксперимент как способ диагностики освоения словообразовательных алгоритмов школьниками 51 ……...

Корепанова К.В. Восприятие художественного сравнения студентами-филологами (на материале прозы Б. Пастернака) 63 ……...

Рут М.Э. Ономасиологический эксперимент как способ изучения отношения студентов к процессу обучения …….. 67

Снигирева Т.А. Парадокс диалектного слова в

«Новомирском дневнике» А.Т. Твардовского (к вопросу изучения языковой личности писателя) 72 ……

Щербакова Н.Н. Использование сведений об истории русского языка и языковой игре как средство воспитания лингвокреативной языковой личности ……... 82

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Вепрева И.Т. Формирование коммуникативной компетенции на занятиях по современному русскому языку …….. 88

Гоголина Т.В. Коммуникемы как элемент синтаксиса разговорной речи (по данным психолингвистического эксперимента) 94 …….

Зуева Т.А. Отражение коммуникативных компетенций носителей языка в русской идиоматике 104 ……

Нахимова Е.А. Тенденции развития системы прецедентных онимов в постсоветскую эпоху 111 ……..

Стексова Т.И. Авторизация в научном тексте как проявление коммуникативной компетенции 119 ……..

Чудинов А.П. Неогумбольдтианство и универсализм в дискуссиях о национальной картине мира …… 129

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

Букина Н.Е. Изучение восприятия школьниками русского (родного) языка ……. 132

Булдыгина Л.В. Художественное чтение как вид речевой деятельности …… 140

Ваняшина В.В. Программа спецкурса «Лингвокреативная техника фразеообразования в молодежном социуме» ……. 143
Гридина Т.А. Онтолингвистическая лексикография: объяснительный словарь «Метаязыковое сознание ребенка»... 150
Гридина Т.А. Онтолингвистическая лексикография как область изучения речевой деятельности ребенка ……. 153
Демидова К.И. Аспекты психолингвистического исследования диалектной лексики уральского региона …… 168
Иванова Е.Н. Активизация аналитического аспекта речевой деятельности студентов …… 176
Коновалова Н.И. Психолингвистические основы методики обучения русскому языку ……... 186
Лазарева Э.А. Психолингвистические аспекты формирования мотивационной базы учебной дисциплины «Профессиональные коммуникации» ……. 194
Норман Б.Ю. К использованию художественных текстов в лингводидактическом процессе …….. 200
Чечулина Л.С. Психолингвистические основы преподавания русского языка: из опыта работы 211
Сведения об авторах ……... 216