

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Уральский государственный педагогический университет»
Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации
Кафедра общего языкознания и русского языка

LINGUISTICA JUVENIS

Выпуск 19

**Лингвокультурологический, лингвометодический
и психолингвистический аспекты анализа языковых единиц**

Сборник научных трудов молодых ученых

Екатеринбург 2017

УДК 81
ББК Ш
Л59

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 671 от 03.07.2017)

Редакционная коллегия:

Т.А. Гридина, д-р филол. наук, проф. (ответственный редактор);
Н.И. Коновалова, д-р филол. наук, проф.; **Т.В. Гоголина**, канд. филол. наук, доц. (ответственный за выпуск); **Е.Н. Иванова**, канд. филол. наук, доц. (ответственный за выпуск).

Рецензенты:

О.Б. Акимова, д-р филол. наук, проф. (Российский государственный профессионально-педагогический университет); **М.Э. Рут**, д-р филол. наук, проф. (Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина).

LINGUISTICA JUVENIS [Текст]: сборник научных трудов молодых ученых / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. Т.А. Гридина. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – Вып. 19: Лингвокультурологический, лингвометодический и психолингвистический аспекты анализа языковых единиц. – 246 с.

ISSN 2309-5768

В сборнике представлены научные статьи студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей, посвященные проблемам современной лингвистики: рассматриваются дискурсивные практики, экспериментальные исследования семантики и прагматики слова и текста, лингвометодический и лингвокультурологический аспекты анализа языковых единиц.

Сборник актуален для специалистов-филологов, аспирантов и студентов, а также для всех, кто интересуется проблемами языкознания.

УДК 81
ББК Ш

ISSN 2309-5768

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2017

Содержание

Абрамова Н.Е. Соотношение ассоциативных полей производящих глаголов и производных от них существительных.....	5
Аймагамбетова М.М., Кузьмина Н.А. Библеизмы как особенность заголовков русскоязычных казахстанских газет.....	15
Бабкина Л.Ю. Усвоение орфографии детьми с разными латеральными профилями.....	22
Белуsoва А.Д. Специфика изучения частных писем в средней школе.....	32
Белуsoва Л.С. Структурно-семантическая характеристика цветообозначений в творчестве Максима Рыльского.....	43
Бельская М.Ю. Психолингвистические основы изучения синтаксиса на материале темы «Члены предложения».....	49
Брюханова Е.Н., Малявина А.М. Методика завершения текста при подготовке к государственной итоговой аттестации по русскому языку	58
Воробьева Т.А. О метаязыковой деятельности двух референциальных детей: Лиза и Женя.....	67
Губаиsoва К.Г. Психолингвистические основы изучения орфоэпии.....	76
Еремина С.А. Курс межкультурной коммуникации для китайских студентов (из опыта работы).....	84
Жамбацэрэн Н. Сравнительный анализ категории падежа имен существительных в монгольском и русском языках (единственное число).....	97
Зорина М.Е., Соколова А.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий как средство повышения качества образования.....	108
Клепикова В.И. Функционирование вставных конструкций в рассказах Д. Рубиной.....	120
Коновалова Д.Г. Комические высказывания с прецедентными текстуальными компонентами (на материале социальных сетей).....	133

Котельникова Т.В. Психолингвистические основы изучения фразеологии в школе	138
Красноперова Е.С. Психолингвистические технологии в обучении грамматике русского языка как неродного.....	144
Кынкурогова В.М. Реализация индивидуального подхода в обучении английского языка.....	153
Маслова К.А. Свободный ассоциативный эксперимент как инструмент исследования концепта «патриотизм».....	158
Мерзлякова А.О. Комплексная подготовка к выполнению задания № 7 в ЕГЭ по русскому языку.....	169
Надкерничная Л.П. Особенность учета психолингвистического подхода в обучении синтаксиса в школе.....	181
Пастухова П.Д. Процесс усвоения орфографии как вид учебной деятельности.....	189
Полежаева П.А. Гендерные различия в выборе стратегии поиска значения незнакомого слова у младших школьников.....	200
Филиппов Е.Н. Лингвокультурологический анализ обряда перехода в новый дом.....	209
Чечулина Л.С., Колпакова А.А. Изучение нулевой суффиксации в школе: основные понятия, алгоритм определения, примеры заданий.....	225
Яковлева Д.В. Особенности процесса омонимизации глагольной лексики в двух формах национального русского языка.....	234

УДК 811.161.1'36

ББК Ш141.2-2

Н.Е.Абрамова

Екатеринбург

**Соотношение ассоциативных полей производящих глаголов
и производных от них существительных**

Аннотация. В статье описывается способ проверки вывода, сделанного на основе исследования гипотезы Ю.Н. Караулова о зависимости типов реакций от форм стимулов. Также в статье представлена разработанная нами методика, позволяющая сравнить компоненты значения производящих глаголов и производных существительных. Продемонстрирована работа данной методики. Сделаны выводы о наличии связи ассоциативных полей глаголов с ассоциативными полями отглагольных существительных.

Ключевые слова: ассоциативные поля, ассоциативная грамматика, ассоциативно-сетевая морфология, отглагольные существительные, глаголы.

Сведения об авторе:

Абрамова Наталья Евгеньевна, студент 3 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; abramnatal@mail.ru.

N.E. Abramova

Yekaterinburg

The correlation of the associative fields of producing verbs and their derived nouns

Abstract. The article describes a method of verifying the conclusion that based on the hypothesis by Y. N. Karaulov. This hypothesis is about the dependence of the reaction types on the stimulus forms. Also the article presents our technique that allows comparing the components of meanings of producing verbs and derived nouns. Some conclusions about the connection of verbs associative fields with fields of derived nouns were made.

Key words: Associative field, associative grammar, associative network morphology, verbal noun, Russian associative dictionary, producing verb.

About the author:

Abramova Natalja, student of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Современному учителю необходимо знать особенности развития и функционирования языковой личности в школьном возрасте, чтобы наиболее успешно организовывать учебный процесс и формировать соответствующие стандарту компетенции [7]. Образовательные стандарты направлены на формирование успешной языковой личности, с развитой языковой способностью. Понятие *языковой способности* в современной психолингвистике определяется неоднозначно. В трактовке А.А. Леонтьева «языковая способность – это, прежде всего, психофизиологический механизм владения и овладения языком» [9]. Это значит, она имеет врожденный характер, но развитие получает в процессе психического совершенствования человека. Ряд исследователей отмечает, что языковая способность представляет собой индивидуальный слепок языковой системы в сознании конкретного индивидуума. Такой подход ставит во главу угла положение о нетождественности системы языка и ее слепка в сознании отдельного носителя языка [3]. А.М. Шахнаровичем на первый план выдвигается то, что языковая способность есть функциональная система, организованная иерархически по уровням [13]. Для исследователя важным является соотносительность устройства языковой способности и строя языка.

Проблемным является не только вопрос о понятии языковой способности. Вопросы вызывает и структура этого феномена. В зависимости от того, какую цель ставит перед собой исследователь, им выбирается классификация уровней языковой способности.

В структуре языковой способности многими исследователями обнаруживаются различные *уровни* – функциональные подсистемы, соответствующие уровням языковой системы [13]. Актуальным для нашего исследования является *лексико-грамматический уровень* в комплексе, так как наше предыдущее

исследование позволило сделать выводы о том, что, во-первых, лексема в сознании носителя языка, как правило, хранится в какой-либо грамматической форме; во-вторых, усвоение грамматических категорий происходит вместе с усвоением лексемы и ее словоизменения. В лексико-грамматический уровень мы включаем и словообразовательный, это обусловлено тем, что в большинстве школьных учебников, программе и стандарте по русскому языку для 5-7 классов включены такие темы, как «Словообразование существительных», «Словообразование прилагательных», «Словообразование глаголов». Имеется в виду, что словоизменение и словообразование должны усваиваться школьниками параллельно [2,4].

Одним из исходных постулатов данного исследования языковой способности является гипотеза, выдвинутая Ю.Н. Карауловым: у стимулов в начальной форме слова преобладают парадигматические реакции, а у стимулов в какой-либо другой грамматической форме – синтагматические [5]. (Смотри об этом [1]). На основе нашей выборки гипотеза нашла подтверждение в целом, но мы выделили формы, где эта гипотеза не подтверждается. К таким формам, во-первых, относятся прилагательные оценки и эмоции, не имеющие конкретной денотативной привязки и/или обладающие диффузной референцией (*благородный*). Такие прилагательные вызывали реакции, конкретизирующие семантику стимула: *благородный – человек, поступок, олень*. Во-вторых, к стимулам, не соответствующим гипотезе, нами были отнесены глаголы, которые управляют существительными. Третью группу стимулов, противоречащих гипотезе Ю.Н. Караулова, составляют отглагольные существительные в начальной форме, которые преимущественно порождали синтагматические реакции. Можно предположить, что стимулы двух последних типов (глаголы и производные от них существительные) могут иметь пересекающиеся ассоциативные поля, поскольку производные существительные в какой-то степени должны отражать семантику производящих глаголов (о языковом автоматизме см. в: [8]). Глаголы, как правило, управляют существительными в косвенных падежах, следовательно, и в

производных от них существительных будет наблюдаться такой же тип связи.

Целью настоящей статьи является верификация вывода о глаголах и производных от них существительных, на более объемном массиве материала (на данных «Русского ассоциативного словаря», далее – РАС).

Для проверки нашего предположения был разработан алгоритм исследования, состоящий из следующих шагов:

1. Выбрать из материалов РАС непроечные глагольные стимулы, которые являются вершиной словообразовательного гнезда, важно, чтобы производные от них существительные выступали в качестве стимулов в этом же словаре;

2. По толковому словарю определить лексическое значение производящих глаголов;

3. Произвести компонентный анализ по методике И.А. Стернина;

4. Выделить ядерные и периферийные семы в структуре лексического значения;

5. По словообразовательному словарю А.Н. Тихонова найти и проанализировать словообразовательное гнездо с производящим глаголом в вершине, выписать из него только производные существительные первой степени производности, так они будут наиболее ярко отражать семантику производящего слова. Производное второй степени, вероятно, будет отражать семантику производного первой степени, что нам рассматривать не нужно;

6. Определить по толковому словарю лексическое значение производных существительных, которые были отобраны на предыдущем этапе, проверить, какие из компонентов значения производного глагола остались и какие добавились (вероятно, должны появиться компоненты, связанные с предметностью, например сема субъекта, которая станет ядерной);

7. Выписать из РАС ассоциативное поле производящего глагола и производного существительного, установить, как они соотносятся.

Применение методики продемонстрируем на примере глагола «дышать» и производного от него существительного «дыхание».

По толковому словарю С.И. Ожегова определяем лексическое значение данного слова.

ДЫШАТЬ 1. О живых организмах: поглощать кислород и выделять углекислый газ. Растение дышит листьями. 2. При помощи органов дыхания втягивать в организм воздух (кислород) и удалять углекислый газ. Д. легкими. Д. жабрами. Легко д. Д. нечем (очень душно). На ладан дышит кто-н. (умирает, еле жив; разг.). Чем он дышит? (перен.: чем живет, интересуется; разг.). 3. (1 и 2 л. не употр.), перен. Пропускать воздух. Резиновая обувь не дышит. 4. перен., чем. Будучи проникнутым, наполненным чем-н., обнаруживать, испускать что-н., веять чем-н. (книжн.). Лицо дышит отвагой. Печь дышит жаром. Утро дышит прохладой.

После того, как лексическое значение выписано, проводим компонентный анализ по методике И.А. Стернина. Суть в том, что структура лексического значения слова всегда неоднородна, в ней можно выделить более или менее устойчивые смыслы. Семы в структуре значения слова делятся И. А. Стерниным на два типа: ядерные – наиболее существенные для значения и периферийные – менее существенные для значения [12].

В дефиниции слова «дышать» есть несколько сем, которые можно разделить на ядерные и периферийные, каждый из этих типов включает в себя еще несколько групп сем, которые мы тоже выделим и поясним.

Ядерные семы:

1. Отношение к живому организму – *ядерная сема, основная*, так как отражает признак, формирующий определенность явления (вводит его в круг понятий), мы можем отделить это действие от тех, которые присущи неживым организмам или и живым и не живым. *Яркая* так как языковой коллектив при толковании называет этот компонент в числе первых: это видно по наличию среди частотных реакций слов «жить», «жизнь»;

2. Поглощать кислород – *ядерная сема, основная, постоянная* так как отражает постоянную характеристику действия,

названного этим словом, во всех условиях; *ассертивная*, так как отражает признак, реально присущий объекту номинации, а не приписываемый ему говорящим коллективом;

3. Выделять углекислый газ – *ядерная* сема, неразрывно связанная со второй семой, она также *является основной, постоянной, ассертивной*;

4. Участие органов дыхания – *ядерная сема, основная, постоянная, ассертивная, яркая*.

Периферийные семы, обнаруженные в статье толкового словаря:

1. Жизненные установки и приоритеты (Чем он дышит?) – *периферийная* сема, так как отражает менее существенные признаки явления, *производная*, так как выводится из семы «отношение к живому организму»

2. Способность пропускать воздух – *периферийная* сема, *производная*, так как выводится из семы «поглощать кислород», *диспозициональная*, то есть отражающая признаки, приписываемые говорящим коллективом (обувь дышит, одежда дышит как положительная характеристика изделий);

3. Наполненность чем-либо – *периферийная, неяркая* сема.

В словообразовательном словаре А.Н. Тихонова мы обнаружили существительное первой степени производности «дыхание».

По толковому словарю определяем значение данного слова.

Таким же образом проводим компонентный анализ значения слова.

ДЫХАНИЕ 1. Процесс поглощения кислорода и выделения углекислого газа живыми организмами. Органы дыхания. Клеточное д. (спец.). 2. Втягивание и выпускание воздуха легкими. Ровное д. Сдерживать д. Д. весны (перен.). * Второе дыхание - прилив новых сил, сменяющий усталость. На одном дыхании - с силой, с воодушевлением и сразу. Стихи, написаны на одном дыхании.

Ядерные семы:

1. Процесс – *ядерная сема, основная, постоянная*, данная сема придает слову значение опредмеченного *действия*, подчеркивает сохранение семантики производящего слова в существительном;

2. Поглощение кислорода – ядерная сема, *основная, постоянная, ассертивная* (является интегральной по отношению к значению слова «дышать»);

3. Выделение углекислого газа – *ядерная, основная, постоянная, ассертивная и также интегральная сема*;

4. Отношение к живому организму – *ядерная, основная, постоянная, ассертивная, яркая сема*;

5. Участие легких (органов дыхания) – *ядерная, основная, постоянная, ассертивная, яркая сема*.

Периферийные семы:

1. Прилив сил (Второе дыхание) – *периферийная, неосновная, производная* от семы «отношение к живому организму»;

2. Воодушевление (На одном дыхании) – *периферийная, неосновная, слабая сема*.

	Действие	Процесс	Отношение к живому организму	Участие органов дыхания	Поглощение кислорода	Выделение углекислого газа
Дышать	+	+	+	+	+	+
Дыхание		+	+	+	+	+

В таблице представлены ядерные семы, которые нам удалось вычлениить в дефинициях толкового словаря С.И. Ожегова. В значении слова «дыхание» появилась сема «процесс», отражающая значение опредмеченного действия, появилось значение предметности. Наличие этой семы свидетельствует о том, что значение производящего глагола сохраняется в производном существительном. Остальные семы сохранились в значениях слов без изменений. Периферийные семы в значениях этих слов различны и это логично, так как они отражают менее существенные признаки явления, в сознании носителей языка они возникают с меньшей частотностью, что в целом объясняется

спецификой перцептивных образов сознания, в том числе фиксируемых РАС [6].

На последнем этапе необходимо показать, как соотносятся ассоциативное и семантическое поле этих слов, для этого рассмотрим словарные статьи РАС. Мы полагаем, что в ассоциативном поле производящего и производного слов будут отражены семантические компоненты производящего глагола.

ДЫШАТЬ воздухом **13**; глубоко **9**; тяжело **7**; воздух **6**; жить, легко, ровно **5**; /, грудью **4**; кислородом, свежим воздухом **3**; нечем, часто **2**; бежать, вволю воздухом, вдох=вход, вдыхать, глубже, гореть, громко, дихлофосом, естественно, задохнуться, звучно, каждый день, легкие, легкими, молчать, над паром, не дышать, носом, нюхать, орать, отдышка, перестал, прерывисто, прерывно, с трудом, сероводород, слышать, спокойно, трудно, умеренно, умереть, устал, через нос, это факт **1**.

ДЫХАНИЕ легкое **9**; жизнь **7**; свежее **5**; легкие, тяжелое **4**; вдох, весны, ветра, воздух, ровное, частое **3**; горло, жизни, отдышка, свободное, смерти **2**; близкое, вздох, воздухом, вонь, врага, горячие, горячо, грудь, губа, дышать, козла, легких, легкое (смерти), любви, мое, моря, не останавливается, неровное, огня, открылось, пар, первое, под водой, прервалось, прерывистое, прерывистый, придыхание, природы, пульс, робкое, рыбы, свежесть, сдавленное, сердцебиение, смерть, смрад, спертное, спокойное, теплое, теплое земли, учащенное, физ-ра, функция организма, частичное, чистое, шум **1**.

Можно заметить, что в ядре и в зоне ближней периферии ассоциативного поля слова «дышать» встречаются реакции: *воздухом, воздух, жить, кислородом, свежим воздухом, нечем*. Это показывает, что семы «отношение к живому организму» и «поглощение кислорода», отмеченные в толковом словаре как основные, являются ядерными и в сознании носителей языка.

В ядре ассоциативного поля производного существительного «дыхание» встречаются реакции: *жизнь, легкие, вдох, воздух*. Это подтверждает сделанный нами выше вывод: семы «отношение к живому организму», «поглощение кислорода», «участие органов дыхания» являются ядерными и в ассоциативном поле, и в словарной статье.

Таким образом, наше предположение нашло подтверждение, что позволит применить результаты исследования в школьной практике, для разработки типов упражнений, которых на наш взгляд, не хватает для усвоения лексико-грамматической семантики.

Литература

1. *Абрамова Н.Е.* Ассоциативно-сетевая морфология и ее представление в «Русском ассоциативном словаре» // *Linguistica juvenis*. 2016. №18. С. 5-10.
2. *Гридина Т.А.* Лингвокреативный потенциал мотивационных эвристических детской речи // *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности*. 2017. №15. С. 5-16.
3. *Гридина Т.А.* «Своя игра»: ребенок в мире языка. Монография. 2-е изд. Екатеринбург, 2016. 177 с.
4. *Гридина Т.А., Магонова А.В.* Диагностические срезы вербальной креативности младших школьников: тестирование как основа тренинга // *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности*. 2017. №15. С. 63-79.
5. *Караулов Ю.Н.* Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: Институт языкознания РАН, 1999. 180с.
6. *Коновалова Н.И.* Перцептивные образы сознания в свете данных «Русского ассоциативного словаря» // *Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке. Материалы докл. И сообщ. Междунар. научн. конф.* Екатеринбург: УрФУ, 2016. С. 130-136.
7. *Коновалова Н.И.* Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе // *Педагогическое образование в России*. 2015. № 11. С. 195-202.
8. *Коновалова Н.И.* Языковой автоматизм в ассоциативно-вербальной сети как «след» креативных мнемотехник // *Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива*. 2016. № 2. С. 118-128.
9. *Леонтьев А.А.* Психофизиологические механизмы речи // *Общее языкознание*. М., 1970. С.314-370.

10. *Русский* ассоциативный словарь: в 2 т./ Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. М.: АСТ-Астрель, 2002. Т.1. 782 с.

11. *Русский* ассоциативный словарь. Интернет-версия. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php>

12. *Стернин* И.А. Саломатина И.С. Семантический анализ слова в контексте. Воронеж: 2011. 149 с.

13. *Шахнарович* А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. С. 185-220.

© Абрамова Н.Е., 2017

УДК 811.161.1'373:811.161.1'38
ББК Ш141.12-55+Ш141.12-3

М.М. Аймагамбетова

Алматы

Н.А. Кузьмина

Санкт-Петербург

**Библеизмы как особенность заголовков русскоязычных
казахстанских газет**

Аннотация. В статье рассматриваются заголовки русскоязычных казахстанских газет, содержащие в себе фраземы библейского происхождения. Дается характеристика этого жанра, его особенности, лексическая наполняемость и средства экспрессивного воздействия. Анализируются функции библеизмов в названии, их источник, трансформации и способы функционирования в тексте. В статье даются соответствующие примеры.

Ключевые слова: журналистика, газеты, газетные заголовки, средства массовой информации, фраземы, библеизмы, трансформы.

Сведения об авторах:

Аймагамбетова Малика Муратовна, докторант 3 курса КазНПУ им. Абая (Алматы, Казахстан);

Кузьмина Наталья Александровна, старший преподаватель СПбГУ (Санкт-Петербург, Россия).

Контакты: 050057 г. Алматы ул. Жарокова 126 кв. 59; aimagambetovamalika@gmail.com, Natalia_Kuzmina@list.ru

M.M. Aimagambetova

Almaty

N.A. Kuzmina

Saint-Petersburg

Biblicisms as a feature of the Russian-speaking Kazakh
newspaper headlines

Abstract. This article discusses the headlines of Russian-speaking Kazakh newspaper containing a frazemns of biblical origin. We give a characterization of the genre, its features, occupancy and lexical

means of expressive effects. Analyzed biblicisms function in the title, their source, transformation and ways of functioning in the text. suitable examples are given in the text.

Keywords: journalism, heading frazems, biblicisms, transforms.

About the authors:

Aimagambetova Malika, Abai Kazak national pedagogical university, Almaty (Kazakhstan);

Kuzmina Natalia, Saint-Petersburg State University.

Современное общество невозможно представить себе без средств массовой информации. Роль СМИ настолько велика, что их называют «четвертой властью». Одной из популярных форм СМИ является пресса. Она занимает важное место в культурной и общественно-политической жизни страны, отражает все изменения, происходящие в обществе, и тонко реагирует на них. Неотъемлемой частью газетных публикаций является заголовок.

Заголовок – это «уникальный элемент текстовой структуры, который постоянно находится в поле зрения исследователей, работающих в русле лингвистики и стилистики текста» [3]. В научных работах по языкознанию можно встретить использование терминов «заглавие», «заголовок», «название». В общеязыковых словарях эти термины представлены как синонимичные. По мнению В.В. Виноградова, «различие между «заголовком» и «заглавием» в настоящее время сводится к тому, что заголовок более просторечно, заглавие же – общелитературно» [2]. В данной работе обозначенные термины будут использоваться как взаимозаменяемые синонимы.

Заголовок газетной статьи – это важный сигнальный элемент, который во многом повышает конкурентоспособность периодического издания и заставляет нас обратить внимание на ту или иную статью. Он несет определенную информацию о содержании статьи и в то же время имеет эмоциональную окраску, пробуждающую интерес и привлекающую внимание читателя. «В нескольких словах заголовка необходимо не только передать посыл и содержание статьи, но и привлечь, заинтересовать читателя. Главным, бесконечным и бесценным источником для заголовков служит сама жизнь» [4]. Так как человек выбирает только то,

что его интересует, руководствуясь названиями публикаций, выделяют несколько основных требований к заголовку: информативность, соответствие содержанию и выразительность.

В современной газетной речи наблюдается взаимодействие книжного и разговорного вариантов литературного языка, а также сильное влияние просторечия и жаргонов. Краткость, броскость, насыщенность реалиями, различными фразеологическими оборотами – неотъемлемые признаки газетных заголовков современной периодической печати. В заглавии могут использоваться все известные лексические и синтаксические средства выразительности. Могут возникать экспрессивные заглавия, созданные на основе переносного значения слов, окрашенной лексики, синонимов и антонимов. Могут использоваться и разговорные элементы, фонетические и морфологические средства выразительности.

В последние годы в заголовках русскоязычных казахстанских газет всё чаще используется прецедентный текст (ПТ). Этот приём способствует выделению цитаты, заостряет внимание читателя, активизирует его коммуникативные отношения с автором. Реципиент (часто неосознанно, подсознательно) должен ответить на ряд вопросов: откуда цитата, кто автор? Почему журналист использует её, как она связана со статьёй в газете? ПТ дают возможность не только подтвердить актуальность использования данного типа языковых средств, но и предположить возрастные и интеллектуальные особенности авторов, наличие у них чувства юмора, такта и языкового вкуса. Они позволяют соотносить прошлое и настоящее, видеть динамику жизни, расширять кругозор и развивать художественный вкус.

В качестве источника цитирования используются высказывания общественных деятелей, названия и отрывки из песен, кинофильмов, а также образцы классической литературы, крылатые фразы, пословицы, поговорки, фразеологизмы. Особое место среди них занимают библеизмы, т. е. «слова, устойчивые словосочетания и афоризмы, возникшие на основе Библии или библейского сюжета» [1]. Основным приёмом в их использовании является воспроизведение или трансформации каламбурно-

го типа, когда экспрессивность и выразительность создается с помощью языковой игры, трансформации и текстовых аллюзий.

В качестве иллюстрации приведём примеры из русскоязычной казахстанской прессы. Автор газеты Экспресс К, Татьяна Рязопова, для заголовка к статье, в которой археологи Казахстана призывают общественность встать на защиту памятников истории, использует оборот «*Время спасать камни*» [«Экспресс К» от 05.07.2015, № 124]. Это усечённый вариант известной поговорки библейского происхождения «*Время разбрасывать камни, и время собирать камни*» (Еккл. 3, 5 – 7), имеющей значение «В должный срок на смену разрушению придёт созидание» [5] с заменой компонента «собирать». Таким образом, автор не просто создаёт «броскую» фразу в заглавии. В нём одновременно содержится и призыв к действию, и отсылка к более глубокому смыслу необходимости сохранения памяти, культуры, жизни, имеющая особое воздействие благодаря своему первоисточнику. Так, ёмкое выражение, в состав которого включается библеизм, приобретает широкое содержание, основанное на лингвистических и культурологических связях.

Однако можно отметить заголовки, основанные на данном библейском выражении, авторы которых отнюдь не преследовали цель создать особые смысловые параллели, а использовали его лишь для создания языковой игры, основанной на метафоре, где «камни» – это снаряд для кёрлинга, спортивной игры на ледовой площадке: «*Время собирать “камни”*» [Юрий Лифинцев // «Комсомольская Правда» от 16.04.2015, № 69 (о визите делегации Всемирной федерации кёрлинга в Казахстан)]; «*Время собирать камни*» [Юлия Жорова // «Вечерний Алматы» от 17.02. 2015, № 20 (в Казахстанском национальном кёрлинг-центре имени Президента Назарбаева завершились соревнования по кёрлингу)]. Характерно закавычивание автором первого заголовка опорного слова, что говорит о его осознанном цитировании библейского текста в заведомо сниженном контексте.

Широко вошла в употребление и крылатая фраза, вынесенная в заголовок одной из Казахстанских газет «*Кто не работает, тот ест!*» [Александра Алехова // «Время» от 4.09.2014, № 129 10 (о подсчете ежесуточных продуктовых пайков разных кате-

горий казахстанцев)]. Истоки этого выражения кроются в тексте Второго послания апостола Павла к Фессалоникийцам: *«Ибо когда мы были у вас, то заведывали вам сие: если кто не хочет трудиться, тот и не ешь»* (2 Фес.3:10). Пройдя тернистый путь через горнило советской идеологии в несколько трансформированном виде *«Кто не работает, тот не ест»* (фраза, впервые опубликованная в статье В. И. Ленина «О голоде (письмо к петерским рабочим)» в мае 1918 года и возведённая в Конституцию РСФСР), этот завет обрёл в 60-х годах XX в. новое звучание в устах героя комедии Леонида Гайдая «Операция “БГ”» Алексея Смирнова, провозгласившего: *«Кто не работает, тот ест!»* В данном случае мы имеем дело, скорее всего, с неосознанным использованием фразы библейского происхождения. Целью автора было обращение к яркому образу, соотносённому с проблематикой статьи.

Любопытным примером замены исконного значения на противоположное является заголовок *«Да судимы будете!»* [Михаил Козачков // «Время» от 25.09. 2014, № 141 (о приговоре по делу А. Сулягинского, открывшему на государственные деньги два завода)], являющийся также усечённой трансформацией евангельских слов: *«Не судите, да не судимы будете: Ибо каким судом судите, таким будете судимы; и какую мерю мерите, такою и вам будут мерить»* (Мф. 7, 1 – 2). Автор здесь использует семантическую замену слова «судить» в значении ‘осуждать, укорять, обвинять в чем-н. Строго с. за ошибки’ на юридическое ‘рассматривать чье-н. дело в судебном порядке, а также в общественном суде. С. преступника’ [6]. Таким образом, публицист добивается необходимого воздействия на читателя за счёт использования неожиданной формулировки распространённой библейской цитаты.

Одной из многочисленных реминисценций на тему евангельской притчи о возвращении блудного сына (Лк 15: 11- 32), получившей особую популярность благодаря знаменитой картине Рембрандта, является заголовок *«Выдворение блудного гражданина»* [Галина Выборнова // «Время» №190 от 24.12.2014]. Только в качестве «заблудшего» здесь выступает не молодой человек, вернувшийся с покаянием к отцу, а незаконно пребы-

вающий на территории Республики Казахстан 38-летний уроженец г. Хайфы Милорад Ронен, разыскиваемый Интерполом.

Среди прочих пословичных трансформ библейского происхождения можно отметить заголовок *«Не нефтью единой»* [Наталья Черней // «Литер» от 18.04. 2015, № 70 (о рабочем визите вице-преьера Б. Сапарбаева в Кызылординскую область)], образованный от пословицы *«Не хлебом единым жив человек»*, восходящей к Библии: *« <...> не одним хлебом живёт человек, но всяким словом, исходящим из уст Господа, живёт человек»* (Втор. 8, 3), которая указывает на необходимость «духовной пищи, нравственной стороны жизни человека» [5]. Такое название газетной статьи, с одной стороны, придаёт теме определённую возвышенность, подчёркивает её важность, а с другой – имеет некую долю иронии, связанной с особенностями местной геополитики.

Как можно заметить, библеизмы используются в заголовках к статьям любой направленности, от уголовной до общественно-политической, что говорит об их универсальности в языковом отношении. Примечательно также, что довольно активное использование выражений, основанных на библейских текстах, употребляется в русскоязычной печати страны с преимущественно мусульманским населением, что говорит о библеизмах как о лингвистическом явлении русского языка, его неотъемлемой части, воспринимаемой как пласт языковой культуры всеми носителями языка.

Таким образом, использование в газетных заголовках библейских фразем не только актуализирует информацию за счёт их «неправильного» употребления, стилевой дистрибуции и эмоциональной экспрессивности, но и несёт в себе определённые семантические и коннотативные связи, придающие тексту особую глубину и выразительность.

Литература

1. Балакова Д., Ковачова В., Мокиенко В.М. Наследие Библии во фразеологии. Под. ред. Х. Вальтера. Грайфсвальд: Ernst-Morits-Arndt-Universität, 2013. С. 22.

2. *Виноградов В.В.* История слов. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.asf.ru/docs/wordhist/zaglavie.htm>

3. *Ихсангалиева Г.К.* Функционально-прагматический анализ газетных заголовков (на материале казахстанских газет и телепрограмм): дисс. ... канд. филол. наук. Алматы: КазГНУ им. Аль-Фараби, 2000. С. 12.

4. *Казакова Т.А.* Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Наука, 1990. С. 368.

5. *Мокиенко В.М.,* Лилич Г.А., Трофимкина О.И. Толковый словарь библейских выражений и слов. М.: АСТ: Астрель, 2010. С. 144.

6. *Ожегов С.И.,* Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://ozhegov.info/slovar>

© Аймагамбетова М.М., 2017

© Кузьмина Н.А., 2017

УДК 372.881.161.1'35
ББК Ч426.819=411.2,8

Л.Ю. Бабкина
Екатеринбург

Усвоение орфографии детьми с разными латеральными профилями

Аннотация. В работе исследуются факторы, определяющие усвоение орфографии современными школьниками: информационная среда, многозадачность, клиповое мышление, дискретность восприятия, индивидуальный латеральный профиль. Выявлены причины неэффективности традиционных методов обучения русскому языку. Характеризуются индивидуальные латеральные профили: представлены особенности детей с различными ведущими модальностями восприятия и доминирующим полушарием головного мозга. Анализируются учебники по русскому языку Рыбченковой Л.М.; Разумовской М.М., Леканта П.А.; Баранова М.Т., Ладыженской Т. А. с точки зрения предлагаемых типов заданий, рассчитанных на индивидуальные особенности школьников. Автором разработаны рекомендации, дополняющие материал учебников: типы заданий, учитывающие индивидуальный латеральный профиль учащегося.

Ключевые слова: орфография русского языка, латеральные профили, клиповое мышление, мультитаскинг, психолингвистические методы, методы обучения, русский язык, методика преподавания русского языка, методика русского языка в школе.

Сведения об авторе:

Бабкина Лея Юрьевна, студент 3 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
babkina.leya2013@yandex.ru.

L.Yu.Babkina
Yekaterinburg

Mastering the spelling of children with different lateral profiles

Abstract. this paper investigates the factors determining the assimilation of the spelling of modern schoolchildren: information en-

vironment, multitasking, video thinking, discreteness of perception, individual lateral profile. Identify the causes of inefficiency of traditional methods of teaching the Russian language. Characterized by individual lateral profiles: presents the characteristics of children with different leading modalities of perception and the dominant hemisphere of the brain. Analyzes textbooks on the Russian language Rybchenkova L. M.; M. M. Razumovsky, P. A. Lekant; Baranova, M. T., Ladyzhenskaya T. A. as the proposed types of tasks designed for the individual characteristics of students. The author developed recommendations supporting material: textbooks: types of tasks, taking into account the individual lateral profile of the student.

Key words: spelling, individual lateral profile, the fragmented thinking, multitasking, psycholinguistic methods.

About the author:

Babkina Leya, Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Пооперационная проработка орфографического навыка на уроках русского языка не дает тех результатов, которые давала долгое время, став основой традиционного подхода к обучению русскому языку. На уроке учитель сталкивается с невнимательностью современного школьника, стало труднее научить его применять орфографические правила. Учителями-практиками замечается снижение уровня орфографической грамотности. Это происходит по ряду объективных и субъективных причин. Среди объективных – выделение меньшего количества часов на уроки русского языка, информационная среда, в процессе нахождения в которой формируется когнитивная картина школьника. Среди субъективных – индивидуальные особенности школьников. Остановимся на объективных причинах подробнее. Информационно-коммуникационные технологии необходимо умело применять в рамках образовательного процесса. Однако нынешний школьник использует сетевое пространство и портативные устройства для других целей, в силу возрастных особенностей кажущихся ему более важными: общение со сверстниками, проецирование себя в игровое пространство.

Возможность одновременного выполнения при пользовании гаджетом различных операций одновременно приводит к проблеме многозадачности. «Многозадачность [multitasking, multi-programming] – свойство операционной системы, и ЭВМ, при котором один процессор может обрабатывать несколько разных программ или разных частей одной программы одновременно. При этом все программы вместе удерживаются в оперативной памяти и каждая выполняется за какой-то период времени» [1, с. 355]. Заметим, что изначально термин «многозадачность» применялся к операционным системам, однако очень скоро он расширил зону своего употребления, появившись и в психологии: «Под многозадачностью будем понимать способность одновременно решать несколько задач, служащих достижению стратегической цели. Успешная реализация многозадачности определяется способностью решения каждой задачи на балансе (то есть с сохранением собственной внутренней системы управления)» [5, с. 102]. Около 5 лет назад у термина «многозадачность» не было коннотации медицинского диагноза, более того – это считалось вершиной продуктивности. Сложность наблюдения за мультитаскингом заключается в том, что у него множество вариаций форм. Некоторые из них сложно распознать. Например, переход по гиперссылке в электронном пособии уже является проявлением мультизадачности, хотя не есть отключение от учебных целей и задач. Происходит бесконечное переключение с одной задачи на другую.

Еще одной формой проявления многозадачности является приоритизация нескольких целей сразу, что приводит к потере эффективности выполнения задач. Например, алгоритм, по которому следует проверять орфограмму, не обладает в сознании школьника свойством поэтапности. Ученик одновременно совершает действия, которые он запомнил из вырванных из контекста алгоритма блоков, совершая ошибку.

Потерянность, медлительность, быстрая усталость становятся следствием мультизадачности. Субъект не распознает причин когнитивных сбоев.

Особенно опасной является скрытость изменений в нервной системе при многозадачности: мозг меняется на биологическом

уровне, что и приводит к клиповости (см. далее), бессвязности мышления: информация откладывается не в тех отделах мозга, где она должна быть, чтобы ее было легко воспроизвести. Мозг получает удовольствие от потери фокуса и поиска новой стимуляции. Внимание ребенка нестабильно, мышление дискретно, в результате чего наблюдаются так называемые когнитивные сбои. Отмечается, в частности, что «... получаемые в образовательном процессе знания очень часто не складываются в единую систему, оставаясь по сути своей набором определенных разрозненных фактов, тех самых «правильных ответов», фиксированных наборов критериев оценки» [2, с. 192].

Отрицательное влияние помех, воспринимаемых как дополнительные задачи, доказано учеными Стэнфордского университета в 2014-м году. В эксперименте респондентам были предложены когнитивные задания, которые выполнялись при использовании методики зашумления. Зашумляющими факторами были цветные изображения разной формы, перемещающиеся по экрану во время выполнения задания. Результаты такого тестирования без помех и с помехами оказались различными, в пользу отсутствия отвлекающих факторов (см. об этом: [10, с. 114-118]).

Эпоха клипового мышления для современного учителя школы – термин не новый. «Клип – это короткий набор тезисов, подающихся без определения контекста, так как в силу своей актуальности контекстом для клипа является объективная действительность» [9, с. 2]. Ранее с этим пытались бороться, предлагая учебные материалы в классической форме схематизированного правила, в надежде, что связи между элементами системы интериоризируются с учетом всех свойств системы. Теперь же практики вынуждены работать с учениками, подавляющее большинство которых, особенно в начальном и среднем звене, имеют кинестическую или визуальную ведущую модальность восприятия и доминирующее правое полушарие. Ср.: «Канал восприятия – способ восприятия и передачи информации от органов чувств к мозгу. Совокупность восприятия и внутренней обработки информации составляет модальность восприятия» [3, с. 18-19]. Ведущая модальность восприятия коррелирует с доминирующим в речевой деятельности полушарием головного мозга,

что связано с явлением межполушарной асимметрии, под которой понимается «... распределение всех психических функций между правым и левым полушариями головного мозга, определяющее специфику восприятия, обработки, хранения, воспроизведения и порождения информации» [3, с. 2].

Таким образом, клиповое мышление не позволяет школьнику воспринимать системы, являющиеся основой в традиционном обучении. В работах зарубежных исследователей (Дж. О'Коннора, Иан Макдермотта, Питера Сенге, Стивена Хеймса и др.) системное мышление выступает как способ мышления, при котором в центре внимания находятся взаимоотношения между частями, взаимодействие которых образует целенаправленное целое.

Однако клиповость дает возможность работы с учениками с помощью психолингвистических методик, направленных на индивидуальное восприятие. Стоит подчеркнуть плюсы клипового восприятия и конвертации информации, которые создают необходимость появления и развития психолингвистических технологий. Усиленное развитие навыка быстрого переключения за счет длительного сосредоточения на фрагментах приводит, как правило, к возбуждению эмоций и чувств человека. В культурной системе возникает потребность разбивать информацию на прагматические разностильные фрагменты, употребляемые в заданном контексте общения. Например, клиповость, с одной стороны, разрушает однородность содержания информационного поля, с другой стороны, активизирует эмоции и чувства человека.

Из этого следует, что система имеет возможность усвоения только тогда, когда она отражена на эмоциональном уровне. Дискретность, рассредоточенность мышления могут быть сведены к минимуму за счет образования неких гештальтов, основанных на чувственном восприятии и аналогиях.

Для индивидуализации способов обучения следует обратиться к понятию индивидуальный латеральный профиль (далее – ИЛП) «ИЛП характеризует особенности мозговой организации (ведущая сенсорная модальность восприятия и доминирующее полушарие) восприятия, обработки, хранения, воспроизведения информации и в целом специфику когнитивных стратегий и эмоциональной сферы личности [5, с. 17].

Итак, целью данной работы является выявление специфики усвоения орфографии детьми с разными латеральными профилями на примере анализа орфограммы «Проверяемая безударная гласная в корне слова».

Для достижения цели мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Определить специфику ассоциирования в процессе речевой деятельности детей с разными латеральными профилями;
2. Выявить факторы, определяющие легкость/сложность усвоения орфограмм учащихся 5 классов;
3. Установить корреляцию между способом предъявления орфограммы и сложностью ее усвоения;
4. Проанализировать учебники по русскому языку на наличие заданий для того или иного ИЛП;
5. Разработать систему заданий по орфографии для детей с разными ИЛП.

Исследователи для разных целей используют разные классификации ИЛП. Для нашего исследования достаточно рассмотрения шести ИЛП, которые формируются из двух составляющих: межполушарная асимметрия и ведущая модальность восприятия: правополушарные кинестетики, аудиалы, визуалы; левополушарные кинестетики, аудиалы, визуалы.

Данные об объективной реальности человек получает с помощью разных органов чувств, т.е. картина мира человека формируется из тактильных, слуховых, вкусовых, зрительных, обонятельных ощущений. Синтез этих ощущений формирует чувственный образ, многократное возникновение которого позволяет появиться и закрепиться обобщенному представлению.

Визуалы – люди, воспринимающие большую часть информации с помощью органов зрения;

Аудиалы – люди, в основном получающие информацию с помощью органов слуха;

Кинестетики – люди, воспринимающие большую часть информации с помощью эмоционально-тактильных анализаторов.

Кроме того, с особенностями восприятия связана функциональная асимметрия мозга – одна из важнейших закономерностей организации головного мозга, реализующаяся практически

во всех его функциях, и, конечно, в мышлении и речи (см. об этом: [8]).

Правое полушарие характеризуется целостностью восприятия (гештальт), симультанностью, возможностью трактовать метафоричные смыслы и подтексты. Оно отвечает за считывание ритмико-мелодических структур речи, эмоциональной окраски, в т.ч. – в интонировании. Левое служит для решения операций с последовательностями, характеризуется сукцессивностью, аналитичностью, вниманием к деталям. Л.В. Сахарный сделал вывод о существовании в нашем мозгу как бы двух грамматик – левополушарной и правополушарной. Каждое полушарие обеспечивает свою стратегию в руководстве речевой деятельностью. Главное различие: левое полушарие отвечает за абстрактно-логический анализ поступающей информации. Эти механизмы описаны в традиционных учебниках, как необходимые для успешного обучения. Операции левого полушария связаны с выделением в тексте предложений, слов в предложениях, с выявлением связей между словами и предложениями текста, с выбором наиболее точного наименования понятия, с контролем за звуковым соответствием слова и т. д.

Правое полушарие обрабатывает информацию с опорой на подсознание; его деятельность связана с конкретным, но и глобальным освоением ситуации общения. По мнению Л.В. Сахарного, правополушарная грамматика оперирует готовыми клишированными предложениями, целостными текстами, выделяя в их структуре тема-рематическое членение фраз (см. об этом: [8]).

Все сказанное выше определяет важность обращения к школьным учебникам. Целью этого является определение учета/неучета ИЛП в предлагаемых заданиях.

В традиционных учебниках мы наблюдаем ориентацию на левополушарных визуалов, что пытаются исправить методисты, так как ведущая модальность восприятия в начальном и среднем звене сейчас – кинестетическая, а правое полушарие является доминирующим.

В учебнике Л.М. Рыбченковой, например, большинство заданий для учеников ориентированы на эмоциональное визуальное

восприятие, что дает основание полагать: внимание к латеральному профилю правополушарных всё-таки усилено. Однако задания по-прежнему содержательно остаются преимущественно для левого полушария – классификация, группировка, выделение существенных признаков. Не хватает заданий для кинестетиков непосредственно по орфографии. Задания, которые ученик может решить с помощью эмоционального вовлечения, например, – это включенные в основной параграф задания по тексту, развитию речи.

Количественные результаты анализа школьных учебников 5 класса по русскому языку показали следующее:

- М. М. Разумовская, П.А. Лекант: 33% заданий – для левополушарных визуалов; по 17 % заданий пришлось на левополушарных кинестетиков, правополушарных кинестетиков и правополушарных аудиалов; 16% заданий предназначены для правополушарных визуалов, 0% – для левополушарных аудиалов;

- М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская: 41% – для левополушарных визуалов; 35% – для левополушарных аудиалов; 12% – для левополушарных кинестетиков; по 6% – для правополушарных визуалов и кинестетиков; 0% – для правополушарных аудиалов;

- Л.М. Рыбченкова: 33% – для левополушарных визуалов, 29% - для правополушарных визуалов, 19% – для левополушарных аудиалов, 10% – для правополушарных кинестетиков; 9% – для правополушарных аудиалов; 0% – для левополушарных кинестетиков.

Таким образом, говоря о соотношении ведущих в среднем звене ИЛП и количеством заданий, предлагаемых в учебниках, обнаруживаем недостаток заданий по обозначенной теме для правополушарных визуалов и кинестетиков.

Следовательно, задачей становится создание такого блока заданий по необходимым нам правилам, который бы был ориентирован на преобладающие в школьной среде ИЛП.

Обратимся к правилу в учебнике Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова для 5 класса: «Чтобы не ошибиться в написании безударной гласной в корне, нужно изменить слово или подобрать

однокоренное слово, в котором проверяемая гласная была бы под ударением».

Способы проверки безударных гласных в корне

1. Подбор однокоренных слов:

солить – *соль*, *закрепить* – *крепкий*, *воздушный* – *воздух*.

2. Изменение формы слова:

окно – *окна*, *гроза* – *грозы*.

При подборе однокоренных слов надо учитывать их лексическое значение: *спешу* (*в школу*) – *спешка*, *спишу* (*текст*) – *пишет*.

ИЛТ	Правополушарные	Левополушарные
Визуалы	1. Перед вами группа слов с проверяемыми гласными в корне, составьте с каждым из них предложение так, чтобы оно характеризовало ваш личный опыт	2. Нарисуйте интеллектуальную карту ¹ , объединив однокоренные слова вокруг проверяемой гласной
Аудиалы	3. Прослушайте текст, выпишите все слова с проверяемыми гласными в корне, подберите проверочные, проговорите слова	4. Прослушайте текст, распределите по таблице в зависимости от той буквы, которая является проверяемой гласной в корне, подберите проверочные слова

¹Интеллект-карта — это особый вид записи материалов в виде структуры, исходящей от центра к краям, постепенно разветвляющейся на более мелкие части. Интеллект-карты могут заменить традиционный текст, таблицы, графики и схемы, т.к. визуализируют работу ассоциативно-вербальной сети.

Кинестетики	5. Придумайте текст, используя однокоренные слова. При необходимости обратитесь к словообразовательному словарю.	6. Составьте слова по карточкам, подставляя правильный орфографический вариант
-------------	--	--

Таким образом, учет различных латеральных профилей учащихся при обучении русской орфографии помогает оптимизировать сам процесс, повысив результативность школьников в освоении данной языковой области.

Литература

1. *Воройский Ф.* Информатика. Новый систематизированный толковый словарь. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003. С. 355.
2. *Егоров А.В., Малиновская Г.Н.* Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. Вып. № 13. том 1. С. 192.
3. *Коновалова Н.И.* Психодиагностика речевой способности. Екатеринбург, 2015.
4. *Ладыженская Т.А., Баранов М.Т.* Русский язык 5 класс, М.: Просвещение, 2014.
5. *Махов С.Ю.* Автономия личности. 2011. № 1(3). С. 102.
6. *Разумовская М.М., Лекант П.А.* Русский язык 5 класс. М.: Дрофа, 2016.
7. *Рыбченкова Л.М.* Русский язык 5 класс. М.: Просвещение, 2012.
8. *Сахарный Л.В.* Введение в психолингвистику. Л., 1989.
9. *Семеновских Т.В.* «Клиповое мышление» – феномен современности // Оптимальные коммуникации (ОК): Эпистемический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ. [Электронный ресурс]. URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>
10. *Шпитцер М.* Антимозг: цифровые технологии и мозг. М.: АСТ, 2014. С. 114-118.

© Бабкина Л.Ю., 2017

УДК 372.881.161.1:372.881.111.1
ББК Ч426.819=411.2,03+Ч426.819=432.1,03

А.Д. Белоусова
Екатеринбург

Специфика изучения частных писем в средней школе

Аннотация. В статье рассматриваются принципы изучения эпистолярных текстов в средней школе. Анализируются материалы школьных учебников по русскому и английскому языку в плане наличия специальных тем, посвященных жанру письма, его отличительным признакам. Представлен элективный курс для учащихся 8-9 классов «Частное письмо», основанный на синхронном и диахронном подходах к рассмотрению эпистолярного текста. В него включены задания разных типов, которые почти не представлены в учебниках: открытого и закрытого типов. Упражнения развивают навыки анализа писем и его композиционных блоков, индивидуальных черт писем, составления собственных эпистолярных текстов. Работа учителя заключается в том, чтобы пробудить интерес к эпистолярному жанру у учащихся в современной компьютеризированной среде.

Ключевые слова: эпистолярные тексты, эпистолярные жанры, элективные курсы, частное письмо, обучение письму, методы обучения, русский язык, методика преподавания русского языка.

Сведения об авторе:

Белоусова Анастасия Дмитриевна, студент 4 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; nastyha-devil@mail.ru.

A.D.Belousova
Yekaterinburg

Specificity of the studying of private letters in secondary school

Abstract. The article deals with the principles of studying epistolary texts in secondary schools. The materials of school textbooks on Russian and English are analyzed in terms of the availability of spe-

cial topics on the genre of writing, its distinctive features. An elective course for pupils of grades 8-9 "Private Letter" is presented, based on synchronous and diachronic approaches to the consideration of the epistolary text. It includes tasks of various types, which are almost not represented in textbooks: open and closed types. Exercises develop the skills of analyzing letters and their compositional blocks, individual features of letters, drawing up their own epistolary texts. The work of the teacher is to arouse interest in the epistolary genre in students in a modern computer environment.

Key words: epistolary text, elective course, private letter, P. Demidov.

About the author:

Belousova Anastasia, Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Письмо – это не просто сочинение, это особый тип письменной речи со своими определенными чертами и правилами. «Классические» письма – одна из областей творчества, позволяющих заглянуть в духовный мир человека» [8, с. 58]. На наш взгляд, изучение эпистолярных текстов помогают ребенку в развитии его коммуникативных навыков.

Для того, чтобы узнать, как сегодня изучаются эпистолярные тексты (и изучаются ли вообще) в школе, мы проанализировали несколько учебников по русскому языку для 5-9 класса (под ред. В.В. Бабайцевой, под ред. Т.А. Ладыженской и др., под ред. М.М. Разумовской и П.А. Леканта), учебники по английскому языку 5-9 класс (М.З. Биболетова, Н.В. Добрынина, Н.Н. Трубанева, Е.Е. Бабушис, О.И. Кларк, А.Н. Морозова, И.Ю. Соловьева).

Русский язык. Теория. 5-9 класс. Авторы: В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова [10].

В 5-7, 9 классах нет упоминаний о письме, нет и темы «Обращение». В 5 классе ученики знакомятся с понятием «Стиль литературного языка». В 8 классе появляется параграф «Предложения с обращениями». В данном параграфе представлены разные типы заданий: найти обращение в предложении, расставить знаки препинания в предложении, написать письмо. Есть задания, в которых представлены письма А.П. Чехова и

С.Я. Эфрона. В таких заданиях предлагается определить стиль, которым написано письмо, и его особенности. Есть задание, в котором нужно написать письмо определенным стилем (о посещении театра).

Таким образом, в учебнике В.В. Бабайцевой и Л.Д. Чесноковой представлены разные виды заданий и упражнений на отработку расстановки знаков препинаний при обращении, на умение различать стили писем и языковые средства в них, на умение писать письмо определенного вида.

Русский язык. 5 класс. Авторы: М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов, Г.А. Богданова, Т.С. Тронина, Н.Н. Сергеева (под ред. М.М. Разумовской и П.А. Леканта) [11].

В данном учебнике тема «Письмо» не представлена. Но в параграфе «Обращение» есть два упражнения, задания которых предлагают ученикам написать письмо и записку (к этому моменту ученики уже знакомы с такими понятиями, как «Речевой этикет», «Этикетные слова», «Речевая ситуация», «Стиль речи»). В первом задании ученикам предлагается написать письмо другу (подруге) или бабушке, используя предложенные типы обращений; во втором – написать записку родителям, используя этикетные слова.

Таким образом, в учебнике под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта в основном представлены упражнения на отработку следующих навыков: умение интонационно выделить слово, которое обозначает лицо или предмет, к которому обращаются, умение с нужной интонацией прочитать предложение, умение расставлять знаки препинания в предложении с обращениями, умение правильно составить предложения с обращениями.

Русский язык. 5 класс. Авторы: Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова, Л.Т. Григорян, И.И. Кулибаба, Н.В. Ладыжеская (научный редактор – Н.М. Шанский) [12].

В данном учебнике письму посвящен отдельный параграф, следующий после темы «Предложения с обращениями». Ко времени изучения данной темы школьники уже знакомы с понятиями «Стиль речи», «Речевой этикет», «Вежливые слова».

Параграф «Письмо» начинается с материала для самостоятельных наблюдений: «Какими бывают письма? Письма бывают разные: деловые, дружеские, поздравительные, письма в газету. Чаще всего мы пишем письма близким, знакомым, родным, чтобы поделиться своими мыслями, чувствами, переживаниями. Нам важно знать, как живет наш собеседник, интересно знать его мнение о том, что нас волнует. В письмах мы советуем, утешаем, убеждаем, спорим, рассказываем о делах» [12, с. 101].

В параграфе представлены разные типы заданий: найти обращение в письме, определить, как начитается и заканчивается письмо, определить основную тему письма, написать письмо.

Таким образом, учебник Т.А. Ладыжеской и др. по сравнению с другими УМК по русскому языку предлагает ученикам различные типы заданий для более детального изучения письма: стиль, композиция, основная тема, написание письма.

Английский язык: Английский язык с удовольствием / Enjoy English. Учебники 5-9 классов. Авторы: М.З. Биболетова, Н.В. Добрынина, Н.Н. Трубанева, Е.Е. Бабушис, О.И. Кларк, А.Н. Морозова, И.Ю. Соловьева [2, 3, 4, 5].

В этих учебниках есть множество упражнений, в которых предлагается прочитать, перевести или написать письмо. Это связано с тем, что в ЕГЭ по английскому языку в части С ученикам требуется написать письмо на заданную тему.

Задания, связанные с письмом, есть во всех учебниках для 5-9 классов. Ученикам предлагаются различные типы заданий: прочитать письмо и ответить на вопросы по тексту (такие упражнения направлены на проверку умения ученика вникать в текст и находить в нем актуальную для себя информацию), написать письмо на ту или иную тему (упражнения направлены на отработку умения составлять письмо). Можно отметить еще одну особенность данных учебников: тексты писем имеют достаточно большой объем, композиция письма соблюдается. Это позволяет ученику запоминать композиционные элементы письма (указание на адресата, основной текст, подпись, дата и место написания).

Таким образом, в учебниках по английскому языку для 5-9 классов мы находим разные типы заданий, связанные с письмом.

Исходя из всего сказанного выше, можно сделать вывод о том, что в школьной практике письмо наиболее подробно рассматривается в учебниках английского языка, т.к. задание написать письмо представлено в части С в ЕГЭ. Говоря об учебниках русского языка, следует отметить: большое внимание письму уделено в учебнике Т.А. Ладыженской (письму посвящен отдельный параграф), во многих учебниках упражнения по составлению письма представлены в параграфах, посвященных изучению темы «Обращение», в некоторых учебниках (Например, Львовых) письмо не представлено. В учебниках представлены различные типы заданий, направленные на отработку различных умений и навыков: написать письмо, ответить на вопросы по письмам, составить записку, перевести (в учебниках по английскому языку).

Изучив материалы школьных учебников, мы поставили перед собой задачу разработать элективный курс, который позволил бы школьникам не только научиться составлять письма, но и познакомил бы их с некоторыми особенностями эпистолярного жанра. Авторский элективный курс «Частное письмо» для учащихся 8-9 классов направлен на изучение истории частного письма, композиционных и стилистических особенностей писем, а также на составление собственных писем. Он позволяет использовать преимущества диахронного и синхронного аспектов в изучении писем, в т.ч. исторических. Диахронный аспект предполагает использование исторических эпистолярных текстов в качестве иллюстраций теоретических положений об эпистолярном стиле, его нормах и закономерностях развития письма и привлечение конкретных писем XVIII – XIX вв. для композиционного и стилистического анализа с последующей целью проследить этапы формирования формуляра частного письма. Синхронный аспект не противоречит диахронному, расширяет возможности рассмотрения частных писем в современной языковой ситуации с учетом некоторых трансформаций письма.

Языковые особенности частных писем П.А. Демидова не раз становились предметом научного описания (см., например: [1, 6, 7]).

В элективном курсе представлены различные типы упражнений: 1) упражнения с закрытыми типами ответов, 2) упражнения

с открытыми типами ответов. 3) упражнения конструктивного характера, 4) упражнения творческого характера.

Упражнения с закрытыми типами ответов представлены следующими типами заданий: определите (выберите) верное суждение, установите соответствие, определите нужную последовательность. Приведем примеры таких упражнений.

Выберите правильное суждение:

- Главная задача частного письма – это поддержка деловых взаимоотношений между людьми.
- Одним из самых ярких примеров эпистолярного романа является произведение Ф.М. Достоевского «Белые ночи».
- *Частное письмо – это письмо личного характера, посылаемое какому-либо близкому человеку или родственнику.*
- В настоящее время эпистолярный стиль является очень одним из самых популярных стилей.

Установите соответствие:

Государство	Пример эпистолярия
1) Древний Рим	А) «Письма суконщика» Дж. Свифт
2) Древняя Греция	Б) «Дракула» Б. Стокер (частично)
3) Русь	В) «Письма» маркизы де Севинье
4) Россия	Г) «Бедные люди» Ф.М. Достоевский, «Письма Русского путешественника» Н.М. Карамзин, «Евгений Онегин» А.С. Пушкина (частично)
5) Англия	Д) Письма Эпикура
6) Франция	Е) Берестяные грамоты (XI-XV вв.), переписка Ивана Грозного с А. Курбским (XVI в.).
7) Ирландия	Ж) Цицерона, Плиния Младшего

Ответ: 1 – д, 2 – е, 3 – г, 4 – а, 5 – в, 6 – б.

Определите нужную последовательность компонентов частного письма(в этом упражнении и далее используются тексты писем П.А.Демидова (XVIII в.) из опубликованного источника [9]):

- А) Москва

Б) Прошу, государь, Его Высокопревосходительству от меня поклонится и донести, что мы, слава Богу, здоровы. Настасье Ивановне и господину *Рибасу* поклонится же, а еще – кому хочешь.

В) 22 июня 1780 год

Г) От 16 июня Ваше письмо с бумагами получил и благодарствую. А во оном написано ничего, одни, государь, баклуши, которыми блох прогоняют. И так, государь, нечего ответствовать, кроме как желаю дражайшего здравия и благополучия.

Д) Вам, государь, остаюсь слугою

Прокофей Демидов

Е) А у нас, государь, 6 печей сделали на 40 оконниц вмазали, да на обсерваторию балахон надели.

Ж) Милостивый государь Марка Иванович.

Ответ: Ж, Г, Е, Б, Д, В, А.

Упражнения с открытыми типами вопросов на представлены следующими заданиями:

Определите, к какому виду частных писем относится данный текст:

«Уважаемая Наталья Александровна!

Я искренне признателен Вам за поздравление с Новым годом и Рождеством. В свою очередь я также хочу Вас поздравить с наступившим Новым годом и с прошедшим праздником Рождества Христова. От всей души желаю Вам и вашим близким всего самого замечательного: здоровья, удачи, радости, благополучия во всем. Я также хочу выразить Вам свою благодарность за совместную работу в прошлом году, за приятное профессиональное общение. Надеюсь, что наступивший год станет для нас новым этапом дальнейшего конструктивного сотрудничества.

С уважением и благодарностью, Алексей»

Ответ: Данное письмо можно отнести к частным этикетным (к официальному лицу), т.к. оно имеет форму поздравления (поздравление с Новым годом), или к частным деловым, т.к. по своей структуре оно близко к деловому письму.

Найдите в тексте блока основного содержания элементы, входящие в его состав, и подтвердите примерами.

А) *«Матушка моя Настасья Ивановна!*

Не прогневайся, что писать нечего, а только желаю Вам дражайшего здравия. А я не очень здоров, и только утешаюсь, лежа за печкою, письмом. Иван Иванович ко мне писал, как к блудливому коту, а я писал к Емельяну, чтобы мне товарища ангорского кота прислал, вот бы не скучно мне одному было.

Нижайше прошу, матушка мая, поговори Емельянушке, чтоб он ко мне поскорее прислал. Мне, права, одному невесело. Желаю дражайшего здравия и благополучия и остаюсь с высокопочитанием всегдашним, государыня мая, слугою.

Прокофей Демидов

28 ноября 1782 год

Москва»

Ответ: Элемент **«Сообщение о каких-либо событиях»** распределен по всему блоку основного содержания (*«писать нечево», «А'я не'очень здоровъ, и'толко утешаюсь, лежа за'печкою, писмомъ. Иванъ Ивановичъ ко'мне писалъ, какъ к'блудливому коту, а'я писал къ'Емел[ъ]яну, чтобы мне товарища ангорскова кота прислал, вотъ бы не'скучно мне одному было», «Мне, права, одному невесела»*); элемент **«Пожелание здоровья, поклон»** встречается дважды: в начале (*«Не'прогневайся, что писать нечево, а'толко желаю Вамъ дражайшего здравия»*) и в конце письма (*«Желаю дражайшего здравия и'благополучия и'остаюсь с'высокопочитаниемъ всегдашнимъ, государыня мая, слугою»*); встречается элемент **«Просьба»** (*«Нижайше прошу, матушка мая, поговори Емельянушке, чтоб онъ ко'мне поскорее прислал»*).

Упражнения конструктивного характера представлены следующими типами заданий: продолжите высказывание, заполните пропуски. Приведем некоторые примеры таких заданий.

Продолжите:

1) Указание на адресанта – это указание на ... (*того, кто посылает письмо*);

2) Основной текст письма надиктовывался Демидовым писцу, а подпись к текстам была ... (*собственноручной*);

3) Основная форма подписи - ... (*по имени и фамилии*);

4) Дата написания была очень важна для адресата и адресанта, т.к. ... *(обеспечивала последовательность получения информации)*;

5) Постскрипtum – ... *(приписка в письме, после указания адресанта или места написания)*.

Заполните пропуски:

1) Диалог без собеседника или «...» - так называли эпистолярный в античных источниках *(«половина диалога»)*.

2) Главная задача частного письма – это поддержка ... *(личных взаимоотношений между людьми)*.

3) ... – стиль речи, используемый при написании писем в частной переписке *(эпистолярный стиль)*.

4) Интерес к частному письму возникает еще в античные времена, в частности на территории ... *(Греции и Рима)*.

Первые три типа упражнений направлены на отработку умения применять теоретический материал при выполнении практических заданий (усвоение учащимися основных понятий курса: «письмо», «частное письмо», «эпистолярный стиль»; знание истории появления частного письма; знание признаков эпистолярного стиля и частного письма; знание видов частных писем; знание и усвоение композиционных и стилистических особенностей частных писем), на усвоение и закрепление учащимися пройденного материала.

Упражнения творческого характера направлены на отработку умения создавать письмо, используя различные стилистические средства, правильно композиционно оформлять его, а также на развитие творческих способностей учеников. Приведем некоторые примеры таких упражнений.

1) Напишите небольшую записку родителям, другу, родственнику, учителю, знакомому (5-7 предложений). В каждом предложении используйте различные формы обращения к адресату.

2) Напишите письмо родственнику (маме, папе, бабушке, дедушке и т.п.), по возможности используя все элементы блока основного содержания.

3) Напишите небольшое письмо (7-10 предложений) другу/подруге о своих планах на выходные. Используйте в своем

письме не менее 3 поговорок/поговорок и не менее одной ссылки на любой источник информации.

Таким образом, авторский элективный курс «Частное письмо» позволяет расширить знания детей о частном письме, его разновидностях, композиционных и стилистических особенностях эпистолярного текста; позволяет ученикам, используя теоретические знания, составлять текст частного письма. Стоит также отметить, что данный элективный курс формирует метапредметные связи с дисциплиной «Русский язык» (задания, связанные с обращениями в тексте; задания, предлагающие составить текст), с предметом «Литература» (задания, где представлены письма русских писателей (например, А.С. Пушкин, А.П. Чехова); задания, где представлены письма из русских и зарубежных произведений («Бедные люди» Ф.М. Достоевского, «Дракула» Б. Стокера), курсом «История» (занятия по истории появления частного письма; занятия по биографии П.А. Демидова). Данный курс способствует развитию коммуникативных навыков учащихся.

Литература

1. *Андреева А.А., Иванова Е.Н.* Специфика морфологической нормы во второй половине XVIII века (на материале писем Прокофия Демидова) // *Linguistica juvenis*. 2010. № 12. С. 7-13.

2. *Английский язык с удовольствием/Enjoy English*. Учебники 5-6 классов. М.З. Биболетова, Н.В. Добрынина и др. [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.google.com/file/d/0B6llrxVNSZ8HTEQwX2dhcWlnZnM/edit>

3. *Английский язык с удовольствием/Enjoy English*. Учебники 7 класс. М.З. Биболетова, Н.В. Добрынина и др. [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.google.com/file/d/0B6llrxVNSZ8HRzdiX2l0by1rcHc/edit>

4. *Английский язык с удовольствием/Enjoy English*. Учебники 8 класс. М.З. Биболетова, Н.В. Добрынина и др. [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.google.com/file/d/0B6llrxVNSZ8HamRXeFRVVERrUE0/edit>

5. *Английский язык с удовольствием/Enjoy English*. Учебники 9 класс. М.З. Биболетова, Н.В. Добрынина и др. [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.google.com/file/d/0B6llrxVNSZ8HZ2QwSTZjVnhPS0U/edit>

6. *Иванова Е.Н.* Языковая личность XVIII в.: Акинфий и Прокофий Демидовы // Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2007. Т. 49. № 13. С. 222-231.

7. *Иванова Е.Н., Рут М.Э.* Письма П.А. Демидова как памятник русского языка // Прокофий Акинфиевич Демидов. Письма и документы. 1735-1786. Екатеринбург: Демидовский институт, 2010. – С. 401-417.

8. *Курьянович А.В.* О роли эпистолярных текстов в развитии коммуникативной компетентности учащихся. Научно-педагогическое обозрение. PedagogicalReview. 2013. 2 (2). С. 58-63. [Электронный ресурс]. – URL: http://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/kuryanovich_a._v._58_63_2_2_2013.pdf

9. *Прокофий Акинфиевич Демидов.* Письма и документы. 1735-1786. Екатеринбург: Демидовский институт, 2010. – 496 с.

10. *Русский язык теория 5-9* - В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. [Электронный ресурс]. – URL: <http://bookre.org/reader?file=632452>

11. *Русский язык. 5 класс.* Уч. под ред. М.М. Разумовской и П.А. Леканта. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.yangteacher.ru/uchebnik-russkij-yazyk-5-klass-razumovskoj/>

12. *Русский язык 5 класс.* Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов и др. Уч. в 2 ч. Ч. 1. [Электронный ресурс]. – URL: <http://wordgdz.ru/russkiy-yazyk-5-klass-ladyizhenskaya-baranov-1-2-chast/>

© Белоусова А.Д., 2017

УДК 821.161.2-1(Рыльский М.)
ББК ШЗЗ(4Укр)6–8,445

Л.С. Белоусова
Москва

**Структурно-семантическая характеристика
цветообозначений в творчестве Максима Рыльского**

Аннотация. В статье рассматривается структурно-семантическая характеристика цветообозначений в творчестве Максима Рыльского. Проведен анализ отдельных микрополей как целостных явлений, что определяет яркий признак своей структурной организации и семантического наполнения. Учитывается грамматическая природа исследуемых явлений, предпочтительно атрибутивный характер цветоименований, а также рассматриваются отдельные номинации в их синтагматических и парадигматических связях. В пределах поэтического идиостиля выявляются смысловые оттенки парадигмы значения, побуждающие к определению места и роли анализируемых словообразов в структуре поэтического текста. Рассматривается взаимодействие смысла художественного целого и его отдельной составляющей.

Ключевые слова: структурно-семантические характеристики, цветообозначения, цветоименования, синтагматические связи, парадигматические связи, литературное творчество, украинские поэты, поэтическое творчество.

Сведения об авторе:

Белоусова Любовь Сергеевна, аспирант Российского университета дружбы народов (Москва).

Контакты: 117198, ул. Миклухо-Маклая, д. 10;
Luda131955@mail.ru

L.S. Belousova
Moscow

Structural and semantic characteristics of color markings in the
work of Maxim Rylsky

Abstract. The article deals with the structural and semantic characteristics of color markings in the work of Maxim Rylsky. The analysis of individual microfields as integral phenomena is carried

out, which determines a sign of its structural organization and semantic content. It takes into account the grammatical nature of the research phenomena, preferably the attributive nature of color naming, as well as individual nominations in their syntagmatic and paradigmatic links. The semantic nuances of the paradigm of meaning are revealed within the limits of the poetic ideostyle. They are encouraged to determine the place and role of the analyzed word images in the structure of the poetic text. The interaction of the meaning of the artistic completeness and its separate component is considered.

Key words: structural and semantic characteristics, color designations, color names, syntagmatic and paradigmatic relations.

About the author:

Belousova Lyubov, Post-graduate student of Russian University of Peoples' Friendship (Moscow).

Слова для обозначения цвета в современном украинском языке, как и в других языках мира, составляют отдельную тематическую группу. Восприятие цвета относится к древнейшим представлениям человеческого бытия. В науке сложился взгляд, что цвета, которые существуют в природе, составляют трехмерную систему: каждый цвет может изменяться в трех направлениях, которые характеризуют цветовой тон, насыщенность и яркость. Эта система является «беспрерывной и замкнутой, поскольку все цвета связаны один с другим беспрерывными переходами и, между любыми двумя цветами существует много таких переходов». Собственно, именно эти три значения – цвет (тон), яркость, насыщенность – принято считать универсальными обозначениями, с помощью которых можно описать название цветов. В современной лингвистике принято делать все названия цветов на «основные» и «второстепенные» [3, с. 12].

Основными названиями общеславянского происхождения являются слова: *красный, желтый, зеленый, голубой, синий, белый, черный*. Все другие лексемы называют оттенки основного тона, что указывает на меру проявления цветового качества, на интенсивность цветового тона, смешивания цветов, на цветовое обозначение, которое получил предмет в результате какого-либо действия или процесса, и на ряд других особенностей. Они се-

мантически объединяются около «основных» цветообозначений. Их большинство, а это все имеющиеся в языке цветовые значения (*голубоватый, зелененький, красноватый, бледно-розовый, темно-красный* и др.).

Существуют два типа цветообозначений:

1. Названия, которые конкретного цветового обозначения предмета или явления объективной действительности. Это многочисленная группа, которая охватывает немотивированные (*белый, желтый, серый* и др.) и мотивированные с точки зрения носителей современного украинского языка цветообозначений (*малиновый, калиновый, пшеничный* и др.); лексемы с цветовой семантикой разных грамматических категорий (*синий, синь, сине* и др.); названия, которые указывают на степень проявления цветового значения (*зеленоватый, желтоватый* и др.).

2. Названия, которые обозначают окрашивание предмета, не указывая при этом на конкретный цвет. Такие названия занимают отдельное место в семантической классификации слов с цветовым значением, поскольку они четко не называют конкретный цвет, но дают определенную информацию об окрашивании предмета или явления, поэтому их условно можно считать цветообозначениями [2, с. 156].

Среди них выделим такие группы:

а) названия, которые обозначают степень насыщенности, интенсивности цветов, не называя конкретного цветового качества: *ясный, светлый, темный, бледный*;

б) названия, указывающие на способ соединения нескольких необозначенных цветов в определенной форме: *рябой, клетчатый, канареечный, смуглый, пестрый* и др.;

в) названия для необозначенного цвета, которые указывают на общее окрашивание реалий: *цветовой, красочный, разноцветный, двухцветный, пестрый, цветастый* и др.;

г) названия, которые выражают оттенки определенной окраски предметов и явлений природы: *сочный, свежий, полинялый, яркий, чистый, грязный* и т.д.;

д) названия, которые указывают на общий характер окрашивания реалий, обусловленного действием солнца, ветра: *загорать, смуглый* и др.;

е) названия, которые указывают на субъективную оценку определенного цветового тона: *хмурый, нежный, легкий*.

Анализируя цветообозначения в индивидуальной поэтической картине мира, следует принимать во внимание объективные и субъективные факторы их формирования. К объективным показателям относятся: 1) особенности смыслового наполнения цветовых концепций в национальной языковой картине мира; 2) традиции создания цветовых образов в языке фольклора и художественной литературы. В современном украинском языке цветоименования создают количественно богатое и качественное разнообразное лексико-семантическое поле [8, с.38].

Названия цветов изучались языковедами в разных аспектах. Анализируя отдельные микрополя как целостные явления, определяющиеся значимыми признаками своей структурной организации и семантического наполнения, следует учитывать грамматическую природу исследуемых явлений, преимущественно атрибутивный характер цветоименований, а значит рассматривать отдельные номинации в их синтагматических и парадигматических связях. Выявление в пределах поэтического идиостиля парадигмы значения, смысловых оттенков побуждает к определению места и роли анализируемых словообразов в структуре поэтического текста, рассмотрению взаимодействия смысла художественного целого и его отдельной составляющей. В исследовании функциональных свойств цвета необходимо учитывать и ключевые образы художественного мира, связанные с идеями, темами и мотивами творчества [6, с. 97].

Розовый цвет благодаря своей физической природе производит на человека приятное впечатление. В языке за лексемой *розовый* закрепилось позитивное коннотативное значение. Оно употребляется поэтами чаще в пейзажных зарисовках: *рожева-мгла оповиває степ...; Коли зоря горить рожева* [5, с. 25, 34].

Яркости и экспрессивности поэтическими рядами придают лексические и синтаксические синонимы глагола *краснеть, гореть, как жар; краснеть, гореть огнем; цвести маком*. Кроме М.Рыльского, чаще всего эти фольклорные поэтизмы употребляются и другим украинским поэтом – А. Олесем: «*кров квітне маком*», «*троянда горить, як жар*».

При анализе лексико-семантического поля названий желтого цвета внимание акцентируется на том, что больше всего активно функционируют в языке цветоозначения *желтый* и *золотой*. Как правило, лексемы при обозначении желтого цвета употребляются или с нейтральным, или с негативным эмоционально-оценочным значением «отмирающий, отживающий», «старый, древний», например: *желтая трава, пожелтевший лес, пожелтевшие книги*.

Физические свойства *зеленого* цвета связаны с влиянием на человека: зеленый – нейтральный, успокаивает, не раздражает зрительные рецепторы человека. Как правило, слова для обозначения зеленого цвета реализуют в поэзии позитивное эмотивно-оценивающее значение, поскольку сам цвет ассоциируется с растительностью, а значит – с жизнью.

Часто в поэтических текстах *синий* цвет ассоциируется с мечтами, соответственно в значении лексемы *синий* может возникнуть ассоциативная сема «мечтательный». Например: «*благословенна синь озер*» [5, с. 89].

Семантика названий *белого* цвета в художественном тексте обусловлена народно-поэтическими традициями, в основе которых лежит архетипическое значение самого цвета. *Белый* цвет всегда символизировал чистоту, непорочность, святость, что находит проявление в поэзии М.Рыльского.

В семантике названия *черного* цвета отражаются архетипическое значение черного цвета. Как правило, цветовые семы этих названий обладают негативным значением. Например: «*Камінне серце, чорний разум*» [5, с. 76].

Таким образом, исследуя семантику цвета в поэзии М. Рыльского, отмечаем, что семантическая структура цветообозначений обусловлена, с одной стороны, физическими свойствами цветов, а с другой – мифологическими представлениями, фольклорными и литературными традициями, индивидуально-авторским видением мира.

Литература

1. *Автандилов Г.Г.* Краткая шкала цветов. Москва: Мысль, 1962. 189 с.

2. *Дяченко И.Ф.* Современный украинский язык. Киев: 1982. 280 с.
 3. *Кононенко П.* Украинский язык. Пособие для поступающих в вузы. Киев: 2001. 326 с.
 4. *Упорова С.О.* По методологии анализа цвета в художественном тексте. Москва: Художественное творчество:1986 . 156 с.
 5. *Рыльский М. Т.* Твори. Киев: Отечество, 1987. 302 с.
 6. *Фрумкина Р.М.* Психоллингвистика. Москва: Фактор, 2001. 95 с.
 7. *Шрамко И.В.* Цвета наших праздников. Киев: Отечество, 1993.178 с.
 8. *Яценко М.Т.* Поэтические краски народного слова. Народное творчество и этнография. Киев: Отечество: 1998. 205 с.
- © Белоусова Л.С., 2017

УДК 372.881.161.1'367:81'23
ББК Ч426.819=411.2,22+Ш100.6

М.Ю. Бельская
Екатеринбург

**Психолингвистические основы изучения синтаксиса
на материале темы «Члены предложения»**

Аннотация. Статья посвящена исследованию межполушарной асимметрии головного мозга. В ней раскрывается суть явления, приводится краткий обзор и систематизация научных сведений и современных представлений о данной теме. Сравнительный анализ типа межполушарной асимметрии даёт учителю возможность не только определить «правополушарных», «левополушарных» и амбидекстров в классе, но и наиболее объективно выстроить систему работы, устранить трудности, отобрать языковой материал для урока, улучшить отношения с учениками. Кроме того, в статье раскрывается важность психолингвистического подхода к обучению синтаксису и его преобладание над лингвистическим. Настоящее исследование является основой для создания дидактического комплекса упражнений, разработанных по теме «Члены предложения». Задания учитывают индивидуальные психологические особенности каждого ученика и способствуют улучшению понимания материала.

Ключевые слова: межполушарная асимметрия, головной мозг, психолингвистика, амбидекстры, психолингвистический подход, синтаксис русского языка, члены предложения, методы обучения, русский язык, методика преподавания русского языка, методика русского языка в школе.

Сведения об авторе:

Бельская Марина Юрьевна, магистрант второго года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26;
marina.belskaya@mail.ru.

M. Yu. Belskaya
Yekaterinburg

Psycholinguistic basics of the study of syntax on the topics
of "sentence"

Abstract. The article is devoted to the study of interhemispheric asymmetry of the brain. It reveals the essence of the phenomenon, provides a brief overview and systematization of scientific information and modern ideas about the topic. Comparative analysis of the type of interhemispheric asymmetry gives the teacher the opportunity not only to identify the "right-brain", "left hemisphere" and Ambidextrous in the class, but most objective to build a system of working around the difficulties to select the language material for a lesson, to improve relations with the students. In addition, the article reveals the importance of the psycholinguistic approach to teaching syntax and its predominance over linguistic. The present study is the basis for the development of didactic set of exercises, developed under the theme of "sentence". Assignments take into consideration individual psychological characteristics of each student and facilitating a better understanding of the material.

Key words: interhemispheric asymmetry, "left hemisphere", "provolokami", ambidexter, psycholinguistic approach.

About the author:

Belskaya Marina, undergraduate of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Согласно мнению В.Л. Деглина, «мозг всех животных и мозг человека симметричен – его правая и левая половины построены однотипно как по составу и количеству отдельных элементов, так и по общей архитектуре. У животных правая и левая половины мозга выполняют и одинаковую работу. У человека же правое и левое полушария мозга имеют разные функции, они управляют разными видами деятельности» [4, с. 110].

Функциональная межполушарная асимметрия (далее – ФМА) является одним из наиболее ярких феноменов. «В самом деле, при очень скромных морфологических различиях между правым и левым полушарием имеет место значительная разница в функциях. Впервые четко эта проблема проявилась из клинических

наблюдений Брока и Вернике, показавших связь небольшого участка лобной и височной коры левого полушария с речевыми функциями, и отсутствие такой связи с симметричными областями правого полушария» [1, с. 5]. Стоит заметить, что «в то время большинство ученых рассматривало это явление скорее как некоторый морфофункциональный казус, присущий только человеку, чем общебиологическую закономерность. Значительная волна интереса, не спадающая до настоящего времени, была инициирована работами Майерса, Газзаниге, Сперри и др., выполненными на больных с расщепленным мозгом в 70-х годах прошлого века. В своих работах авторы показали, что не только речь, но также сенсорное восприятие, эмоции, аналитические возможности и многое другое различно в правом и левом полушариях. По существу, мы имеем дело не с одной, а с двумя разными системами. Это вызвало большой интерес у специалистов разных специальностей, т.к. выяснилось, что изучение ФМА является по существу мультидисциплинарной биологической проблемой.

Оказалось, что функциональная асимметрия присуща не только человеку, но и животным, в том числе и беспозвоночным. Однако при этом выявились две удивительные вещи. Несмотря на наличие определенных признаков асимметрии у самых разных животных, постепенного усиления функциональной асимметрии в ходе филогенеза не наблюдается. По сравнению с животными, даже высоко организованными, только у человека присутствует значительная латерализация функций» [1, с. 5-6].

Межполушарная асимметрия – «распределение всех психических функций между правым и левым полушариями головного мозга, определяющее специфику восприятия, обработки, хранения, воспроизведения и порождения информации» [4, с. 72].

ФМА является одной из важнейших закономерностей организации головного мозга, которая реализуется в его функциях мышления и речи. Н.Н.Брагина и Т.А. Доброхотова выделяют и характеризуют следующие виды асимметрии: моторную, сенсорную и «асимметрию психических функций» [3, с. 11-42]

Установлено, что «функция левого полушария – оперирование вербально-знаковой информацией в её экспрессивной фор-

ме, а также чтение и счёт, тогда как функция правого – оперирование образами, ориентация в пространстве, различение музыкальных тонов, мелодий и невербальных звуков, распознавание сложных объектов, продуцирование сновидений. Основное различие между полушариями определяется не столько особенностями используемого материала (вербального или образного), сколько способами его организации, характером переработки информации – типом мышления. Оба полушария способны к восприятию слов и образов и к их переработке, но эти процессы протекают в них по-разному. «Левополушарное» мышление является дискретным и аналитическим; с его помощью выполняется ряд последовательных операций, обеспечивающих логически непротиворечивый анализ предметов и явлений по определенному числу признаков. Благодаря этому формируется внутренне непротиворечивая модель мира, которую можно закрепить и однозначно выразить в словах или других условных знаках, что является обязательным условием социального общения. «Правополушарное» мышление – пространственно-образное – является симультанным (одновременным) и синтетическим; создает возможность одномоментного «схватывания» многочисленных свойств объекта в их взаимосвязи друг с другом и во взаимодействии со свойствами других объектов, что обеспечивает целостность восприятия. Благодаря такому взаимодействию образов сразу в нескольких смысловых плоскостях, они обретают свойство многозначности. Эта многозначность, с одной стороны, лежит в основе творчества, а с другой – затрудняет выражение связей между предметами и явлениями в логически упорядоченной форме и даже может препятствовать их осознанию. Оба полушария функционируют во взаимосвязи, внося свою специфику в работу мозга в целом» [3, с. 10].

«Как в отечественной, так и в зарубежной литературе существует множество работ по ФМА – от небольших журнальных статей, содержащих клинические или экспериментальные данные, до солидных обобщающих монографий» [9, с. 5-6]. Несмотря на это, «в настоящий момент «сколько-нибудь законченной теории, объясняющей функциональную асимметрию больших полушарий и учитывающей действие как генетических, так и социокультурных

факторов в ее формировании, пока не существует» [10, с. 78]. Э.Г. Симерницкая пишет о двух линиях исследования: «Одна из них, ведущая начало от Джексона и развивающая его представление о функциональной неравнозначности полушарий головного мозга, ставит своей задачей дальнейшее изучение той роли, которую левое полушарие играет в речевых, а правое – в неречевых процессах. Другая линия, отчётливо просматриваемая только в исследованиях последних лет, направлена на изучение особенностей функционального взаимодействия полушарий головного мозга и того вклада, который каждое из полушарий вносит в осуществление не только специфических, но и неспецифических для него функций» [8, с. 94-95].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что «правополушарные» и «левополушарные» дети воспринимают учебный материал по-разному, но индивидуальные и когнитивные особенности личности не учитываются в большинстве школьных учебников, они чаще всего ориентированы на одну полушарную модель. Как бы ни требовал Федеральный государственный образовательный стандарт индивидуального подхода, урок в большей степени остаётся традиционным. Критерии и нормы оценки также уравнивают учащихся. Однако не стоит забывать, что «каждый человек обладает определенным набором заданных психофизиологических особенностей (уровень развития памяти, интеллекта, предпочтительные стратегии когнитивной обработки информации, ведущий канал восприятия и т.д.), который и составляет в совокупности нашу неповторимую индивидуальность» [6, с. 195]. Именно поэтому современному учителю необходимо применить психолингвистический подход к обучению детей различным лингвистическим дисциплинам, в том числе и синтаксису.

Нужно принимать во внимание «наличие у «правополушарных» художественных способностей («врождённого чувства прекрасного») и способности к пониманию многозначного контекста» [6, с. 11]. Они легко дадут развёрнутое толкование языкового явления, что тяжело даётся «левополушарным». Учащиеся с таким типом мышления могут писать без ошибок, так как обладают «врождённой грамотностью». Они не думают о пра-

вилах, запоминая лишь зрительный облик слов, но как только они задумаются, ошибка неизбежна. Их нельзя останавливать и заставлять вспомнить правило. У них возникают сложности при выполнении синтаксического разбора предложения. Им труднее детально контролировать свою речь, поскольку они зачастую очень эмоциональны. Таким детям легче всего даются сочинения и другие творческие работы

«Левополушарные» учащиеся показывают свои способности к анализу, легко справляются с письменными опросами и заданиями закрытого типа, подбирая вариант ответа из предложенных. У них развито «словесно-логическое мышление: обучающиеся сравнительно легко выявляют причинно-следственные связи» [6, с. 12]. Они легко действуют по заданному алгоритму, используют таблицы и схемы, учат правила. Наиболее грамотными считаются равнополушарные учащиеся, или амбидекстры, но они встречаются не слишком часто.

Таким образом, урок для «правополушарных» и «левополушарных» учащихся должен строиться по-разному. Для «левополушарных» упор делается на слухоречевую память учащихся, т.е. учебный материал в основном дается вербально. В наглядном виде отражаются правила, понятия и различные структуры изучаемых явлений. Речь учителя для детей должна быть логичной, без излишней эмоциональности и мимики. Также нежелательны лишние жесты, кроме регулирующих. Темп речи и паузы при любом стиле преподавания должны соответствовать скорости перевода внешней речи учителя во внутреннюю речь учащихся. Паузы и громкость используются для более четкого выделения в речи смысловых частей.

Для «правополушарных» учебный процесс выстраивается с опорой на образное мышление. Используемые при объяснении образы должны отражать суть изучаемого явления и выступать основным средством донесения материала до учащихся. Главными при этом будут зрительные образы, кроме того, необходимо привлекать слуховые, кинестетические (двигательные), осязательные, обонятельные и эмоциональные, активизирующие соответствующие виды памяти. Рационально применять наглядный материал, схемы, насыщать речь сравнениями и метафора-

ми. Вербальную информацию нужно подкреплять образной, включать эмоции, действия, например, чертить что-нибудь в воздухе. Возникает вопрос об одновременном обучении «правополушарных» и «левополушарных» детей. Для этого мы разработали примеры заданий для детей с разными типами ФМА на примере изучения одной синтаксической темы – «Главные члены предложения».

Примеры заданий для школьников с доминирующим левым полушарием

1. Подчеркните подлежащие и сказуемые, определите, чем они выражены, составьте схемы трёх предложений.

Встречающие электричку из Калининграда вышли на перрон.

Ах, как тихо и темно!

Ах, как чудно и чудно!

Ах, как страшно и смешно,

Зато в конце все будет хорошо!

Пожалуйста, позвоните мне в конце этой недели.

Невысокая кованая ограда с широкими воротами.

Где совесть с правдой обитают?

Кто мог тогда предсказать снегопад?

Нашими соседями тогда оказались двое французов.

Одна из красавиц с цветком розы в волосах подбежала к двери дома, наклонилась и что-то крикнула внутрь.

Трое уже обогнали меня, и вдруг подошёл четвёртый.

Крокодил – искусный охотник.

Здесь всё играет и поёт: и море, и горы, и скалы.

2. Подчеркните второстепенные члены предложения, определите, чем они выражены, составьте схемы трёх предложений.

Родители попросили дочку нарисовать её любимый цветок.

Куранты, часы с боем, были установлены на Спасской башне в начале семнадцатого века.

Жалобный плач слышался то за окном, то над крышей, то в печке.

С точки зрения новизны книга заслуживает внимания.

Молодые отпрыски, ещё не успевшие вытянуться выше аршина, окружали своими тонкими гладкими стебельками почерневшие, низкие пни.

Данные упражнения направлены на развитие логического мышления, визуального канала восприятия, последовательную переработку информации, концентрацию внимания, также позволяют выделить пробелы в освоении темы, закрепить знания учебного материала.

Примеры заданий для школьников с доминирующим правым полушарием

1. Расскажите об одном из членов предложения, не называя его, чтобы слушающий понял, о чём идёт речь.

2. Сочините сказочную историю об одном из членов предложения, расскажите об его отношениях с другими членами предложения. Используйте присказку, зачин и концовку, у вас должно получиться литературное произведение с лингвистическими терминами.

3. Запишите все пришедшие в голову ассоциации к следующим терминам: *подлежащее, сказуемое, определение, дополнение, обстоятельство*. Попробуйте составить текст из получившихся ассоциаций.

«Правополушарные» ученики с лёгкостью дают развёрнутый ответ. Данные упражнения актуализируют их креативный потенциал, позволяют по-новому взглянуть на известные теоретические сведения. Перечисленные задания возможно использовать на любом из этапов урока, а уместнее всего на этапе контроля и самоконтроля.

В настоящем исследовании даны предпосылки работы в школе по теме «Главные члены предложения», которые могут помочь адекватно отобрать языковой материал. Данные задания учитывают индивидуальные особенности личности, раскрывают ее творческие возможности. При изучении синтаксиса в школе целесообразно выстраивать систему заданий таким образом, чтобы они были ориентированы на особенности восприятия и «левополушарных», и «правополушарных» учащихся, а также развивали оба полушария одновременно. Учителю в своей работе необходимо чередовать представленные выше типы заданий, чтобы активно вовлекать в рассмотрение темы детей с разными типами межполушарной асимметрии и развивать у учащихся то полушарие, которое не является доминирующим.

Литература

1. *Боголепов Н.Н., Фокин В.Ф.* Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия. М.: Научный мир, 2004. 728 с.
2. *Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А.* Функциональные асимметрии человека. М.: Медицина, 1988. 295 с.
3. *Головин С.Ю.* Словарь практического психолога. Мн.: Харвест, 1998. 800 с.
4. *Деглин В.Л.* Функциональная асимметрия - уникальная особенность мозга человека. Томск: Наука и жизнь. 1975. №1. С. 104 – 115.
5. *Коновалова Н.И.* Психодиагностика речевой способности: Учебное пособие. Екатеринбург, 2015. 121 с.
6. *Коновалова Н.И.* Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе.// Педагогическое образование в России. Екатеринбург. 2015. № 11. С 195 – 202.
7. *Пономарёва О.Н., Корякина Н.А., Кириллов П.А.* Индивидуальные особенности восприятия и познания мира. / Вестник АсЭкО. 1996. № 3. С.11-14.
8. *Симерницкая Э.Г.* Доминантность полушарий. М.: МГУ., 1978. 95 с.
9. *Спрингер С., Дейч Г.* Левый мозг, правый мозг. Асимметрия мозга / пер. с англ. М.: Мир, 1983. 256 с.
10. *Хомская Е. Д.* Нейропсихология: 4-е изд. СПб.: Питер, 2005. 496 с.

©Бельская М.Ю., 2017

УДК 372.881.161.1:371.274/.276
ББК Ч426.819=411.2-28

Е.Н. Брюханова
Сухой Лог
А.М. Малявина
Екатеринбург

**Методика завершения текста при подготовке
к государственной итоговой аттестации по русскому языку**

Аннотация. В статье описана методика завершения текста, позволяющая получить данные о том, как происходит восприятие и понимание текста. Данный способ работы с текстом способствует определению закономерностей построения текста-рассуждения, что является важной составляющей при подготовке обучающихся к государственной итоговой аттестации по русскому языку.

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация, сочинение-рассуждение, психолингвистические методики, работа с текстом, восприятие текста, проверка знаний, подготовка к экзаменам, русский язык, методика преподавания русского языка.

Сведения об авторах:

Брюханова Елена Николаевна, магистр педагогического образования, учитель высшей категории МАОУ «Лицей № 17» г. Сухой Лог Свердловской области.

Контакты: bryuhanova.83@mail.ru

Малявина Анастасия Михайловна, магистр педагогического образования, учитель высшей категории МАОУ «Гимназия №2», г. Екатеринбург.

Контакты: kam2873@yandex.ru

E.N.Bryhanova
Suhoy Log
A.M.Malyavina
Yekaterinburg

Method of completion of the text in preparation for GIA

Abstract. The article describes methods of completion, which allows to obtain data on the perception and understanding of the text.

This method of text contributes to the determination of the regularities of building of text-reasoning that is an important component in preparing students for the state final examination in Russian language.

Keywords: state final examination, text, essay-argument, psycholinguistic methods of text completion, textureimage strategies (definitional and syntagmatic), offer the incentive, the types of reactions to stimuli.

About the authors:

Bryhanova Elena, Master of Pedagogical Education, Teacher of Russian Language and Literature of the Higer Category MAOU “Lyceum № 17” (Suhoj Log).

Malyavina Anastasiya, Master of Pedagogical Education, Teacher of Russian Language and Literature of the Higer Category MAOU “Gymnasium № 2” (Yekaterinburg).

Структура ГИА по русскому языку в выпускных классах отражает структуру компетентностной основы современного образования. На экзамене от учащихся требуется осознанно создать текст-рассуждение.

В экзаменационных материалах по русскому языку для 11 класса заложены следующие требования к планированию будущего сочинения: объем – не менее 150 слов, тема сочинения определена текстом-образцом, на основе которого оно пишется, структура сочинения определяется заданиями:

- 1) формулирование проблемы и ее комментарий;
- 2) формулирование позиции автора и высказывание своей точки зрения по ее поводу;
- 3) аргументация своей точки зрения собственными примерами [1].

Учитывая требования ЕГЭ к заданию 25, основной акцент в формировании текстовой компетенции выпускников школы надо ставить на отработке умений анализа текста-образца и создания текстов-рассуждений.

Актуальным в этой связи видится обращение к психолингвистическим методикам. Одной из них является методика дополнения, называемая также методикой завершения (высказывания, текста). Впервые она была предложена американским исследо-

вателем У. Тейлором (1953). Сущность методики состоит в преднамеренной деформации речевого сообщения и последующем его предъявлении испытуемым для восстановления. Условием, обеспечивающим возможность восстановления «деформированного» высказывания, служит принцип избыточности речевого сообщения, обеспечивающий реципиенту даже при наличии структурно-семантических «помех» (какими являются пропуски элементов текста) более или менее адекватное понимание как устной, так и письменной речи.

В.П. Белянин считает, что эксперименты по завершению текста помогают его участникам «лучше понять традиционные «правила» и механизмы синтаксической организации речевых высказываний, установить возможные варианты языковой расшифровки «семантических» знаков языка» [2, с. 195].

Предлагаемая методика позволяет получить данные о том, как происходит восприятие понимания текста и в том случае, если часть информации (в нашем случае – концовка текста) отсутствует, определить закономерности построения текста (выбираемые текстопорождающие стратегии) и степень знакомства испытуемых с описываемым фрагментом действительности. Другими словами, «меняя синтаксическую форму начального предложения-стимула, можно актуализировать разные аспекты текстопорождающей деятельности испытуемых» [3, с. 21].

Цели эксперимента:

Для учащихся:

- развить компетенции восприятия, понимания, интерпретации и создания текста;
- осознать взаимосвязь части и целого – обусловленность типа текста его началом (первым предложением).

Для учителя:

- повысить текстопорождающую активность школьников;
- выявить зависимость выбора текстопорождающей стратегии (повествования, описания, рассуждения) от заданного предложения-стимула;
- развивать текстовую компетенцию учащихся.

Гипотеза: текстопорождающие стратегии учащихся должны зависеть от степени «считывания» испытуемыми синтаксиче-

ских особенностей воспринимаемого первого предложения текста, которые характеризует его принадлежность к определенному типу речи – повествованию, описанию, рассуждению, смысловую наполненность и ее синтаксическое оформление.

Участники эксперимента (девятиклассники) должны были распознать заявленные в первом предложении текста повествовательный и описательный типы речи или текста-рассуждения.

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты, которые включали в себя задание: по первому предложению придумать текст определенного типа. В качестве стимульного материала испытуемым был предложен такой вариант начала текста: первое предложение «*Книга – лучший подарок*» – простое, двусоставное, главные члены предложения выражены именами существительными, пропущена глагол-связка «есть». Предполагалось, что учащиеся выберут в качестве текстообразующей стратегии текст-рассуждение.

На создание текста по его началу отводилось 15 мин. Такое временное ограничение «приближает процесс порождения высказывания к естественным условиям спонтанной речи» [3, с. 21].

Анализ результатов мы проводили на основе классификационных критериев развертывания текста, предложенных Т.А. Гридиной, которая, описывая методику завершения высказывания (выраженного одной словоформой или один предложением определенной синтаксической конструкции), разграничивает две стратегии текстопорождения – дефиниционную и синтагматическую [3, с. 22], а именно:

1) выстраивание текста по типу описания (дефиниционная стратегия текстопорождения);

2) выстраивание текста по типу повествования, включения в некий сюжет (синтагматическая стратегия текстопорождения).

В текстах-рассуждениях, созданных учащимся с наличием всех композиционных элементов, есть основная мысль (тезис), аргументы, доказывающие правильность тезиса, с точки зрения школьника, и вывод. Например: «*Книга – лучший подарок. Она может рассказать о многом. О приключениях смелых моряков, о бескрайних лесах тайги и животных. Когда мы читаем книгу, мы погружаемся в ее мир, переживаем все события, так как их*

переживают герои книги. Трудно оторваться от интересного рассказа. Книгу всегда интересно читать, особенно если она таких писателей, как Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Толстой. Читая их произведения, можно гораздо лучше выучить русский язык. Поэтому книга – лучший подарок» (Елена В.). Тезис – это первое предложение текста. Аргументы, которые приводит школьница: 1) книга «*может рассказать о многом*»; 2) книга помогает пережить множество событий; 3) книгу «*всегда интересно читать*»; 4) читая классические произведения русской литературы, «*можно гораздо лучше выучить русский язык*». Вывод: «*Поэтому книга – лучший подарок*».

Еще один пример: «*Книга – лучший подарок, потому что вместе с книгой можно передать отношение к человеку. Каждая книга особенная, как и человек. А еще книга очень полезна, в ней можно узнать много нового и интересного. С каждой прочитанной книгой у нас пополняется словарный запас, мы становимся умнее. Если тебе подарили книгу, то тебя считают умным и интересным человеком*» (Валентина Е.). Тезис – первое предложение текста. Аргументы: 1) «*вместе с книгой можно передать отношение к человеку*»; 2) «*книга очень полезна, в ней можно узнать много нового и интересного*»; 3) «*с каждой прочитанной книгой у нас пополняется словарный запас*»; 4) благодаря книгам «*мы становимся умнее*». Вывод: «*Если тебе подарили книгу, то тебя считают умным и интересным человеком*».

Часть учащихся при создании текстов-рассуждений представили в своих работах основную мысль и аргументы, но забыли сделать вывод. Это является серьезным недостатком текста-рассуждения. Например, «*Книга – лучший подарок, потому что в каждой книге можно для себя узнать что-то новое. Если человек очень сильно увлекается книгами, ему будет очень приятно получить в подарок книгу, даже ту, которую он читал. Лучше подарить книгу с классическими произведениями, в которых очень грамотно составлены предложения. В книге можно почувствовать то, что хотел передать автор, его переживания. По книгам можно лучше понять смысл произведения, чем по фильму, окунуться в это произведение, представить этот мир*» (Елизавета Б.). Тезис – первое предложение текста. Аргу-

менты: 1) «в каждой книге можно для себя узнать что-то новое»; 2) книга передает мысли и переживания автора; 3) книги позволяют познавать окружающий мир. Вывод отсутствует.

В текстах смешанного типа (рассуждение с элементами повествования) учащиеся, наряду со схемой рассуждения, использовали повествование – рассказ о том, как печатаются книги. Например, *«Книга – лучший подарок. Ее можно подарить даже без повода. Раньше книги очень ценились, т. к. печатались в малых количествах. Сейчас же одна книга печатается несколько раз, но некоторые книги ценятся и сейчас. Книга всегда будет интересны подарком, ведь, прочитав эту книгу один раз, возможно, кто-то прочтет ее еще несколько раз. Книги бывают разные, но их объединяет одно: читая их, мы как будто мысленно попадаем в то время, когда все происходило. И не важно, сколько вам лет, если вы хотите открывать для себя что-то новое, то книга для тебя – лучший подарок* (Арина Д.).

В текстах-повествованиях учащиеся пересказывали события, связанные с тем, как кто-то кому-то подарил книгу, использовали примеры из собственного жизненного опыта. Пример первого варианта текста: *«Книга – лучший подарок. Действительно, Колю его друг пригласил на День рождения. Коля целый вечер размышлял, что подарить Диме. Он посоветовался с мамой, папой и решил, что подарит книгу Пушкина «Капитанская дочка». Коля читал эту книгу, она ему очень понравилась. Когда Коля подарил книгу Диме, он очень обрадовался. Книга – лучший подарок!»* (Анастасия М.). Ср. другой вариант текста-повествования: *«Книга – лучший подарок. Из книги можно узнать много полезной информации. Я, например, подарил книжку своему другу Пете. Это был сборник сказок. Петя, недолго посмотрев на книгу, поблагодарил меня. Прошло три дня, и Петя прочитал книгу от корки до корки, Пете она очень понравилась. Теперь после уроков он начал ходить в библиотеку и читать книги дома»* (Арсентий К.).

Один текст составлен по типу описания. Это описание внешнего и внутреннего оформления книги, которые делают ее привлекательным и ценным подарком: *«Книга – лучший подарок. Она была не очень толстая, но большая и длинная. Твердая*

красно-желтая обложка с надписью «Лучшие басни Крылова» из букв, идущих в неровный ряд, с черной каемкой. Внутри книга выглядела не хуже, чем снаружи. На каждой странице вмещалось по одному произведению и иллюстрации для него. Страниц все было сто, они были плотно уложены» (Валентина З.).

Итак, в ходе выполнения учащимися экспериментального задания по завершению текста по его началу было выявлено следующее:

1) у всех учащихся (100%) сформированы компетенции восприятия и понимания рассуждения как типа текста. Тип текста-рассуждения по его первому предложению (простое, двусоставное, главные члены предложения выражены именами существительными, пропущена глагол-связка «есть») девятиклассники считывали достаточно легко;

2) так как учащимся предлагалось завершить прозаический текст, то часть школьников опиралась на модель рассуждения, представленную в первом предложении текста (*книга – лучший подарок*) – это мысль, которая требует доказательств; другая часть учащихся больше внимания уделила рассказам о том, как печатаются книги и о своем опыте использования книг в качестве подарков своим близким людям и знакомым.

Поэтому можно выделить следующие типы реакций на предложение-стимул:

- рассуждение со всеми его композиционными элементами – 6 человек;
- рассуждения с отсутствием вывода – 4 чел.;
- рассуждение с элементами повествования – 3 чел.;
- повествование – 3 чел.;
- описание – 1 чел.

Школьниками были использованы следующие стратегии текстопорождения: синтагматическая (повествовательный тип текста), дефиниционная (описание), рассуждение и смешанные типы стратегий текстопорождения (повествование с элементами описания, описание с элементами повествования и рассуждение с элементами повествования).

Гипотеза подтвердилась: текстопорождающие стратегии учащихся зависят от степени «считывания» испытуемыми син-

таксических особенностей воспринимаемого первого предложения текста, которые характеризует его принадлежность к определенному типу речи. Если первое предложение текста простое, двусоставное, главные члены которого выражены именами существительными и пропущена глагол-связка «есть», то это ориентирует учащихся на создание текстов-рассуждений.

На выбор текстопорождающей стратегии, как мы считаем, повлияло синтаксическое строение первого предложения-стимула и его ориентация на фабульное развитие действия, атрибутивную характеристику названного предмета, исходный тезис, позволяющий выразить свое мнение, а также индивидуальные особенности мировоззрения, степень развития креативности мышления школьников, проявляющаяся в беглости (легкости, продуктивности), оригинальности (способности придумывать что-то новое, необычное) и гибкости (способности к быстрому переключению в процессе решения задачи в новых условиях) творческого мышления [6].

Литература

1. *Беднарская Л.Д.* Обучение рассуждению в части С ГИА-по предметам школьного курса URL: <http://lib.podelise.ru/docs/285/index-4727.html>

2. *Белянин В.П.* Психолингвистика. М., 2005.

3. *Гридина Т.А.* Методика завершения высказывания: стратегия текстопорождения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Вып. 10. Екатеринбург, 2012.

4. *Гридина Т.А., Коновалова Н.И.* Диагностика грамматико-словообразовательных умений детей с общим недоразвитием речи как основа коррекционной работы // Специальное образование. 2016. № 2. С. 39-50.

5. *Гридина Т.А., Коновалова Н.И.* Креативные стратегии текстопорождения как отражение процессов кластеризации (экспериментальные данные) // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2015. №1.

6. *Журавлев В.А.* Креативное мышление, креативный менеджмент и инновационное развитие общества // Креативная экономика. 2008. № 5.

7. *Левченко Е.В.* Восприятие текста как психологическая проблема // *Стереотипность и творчество в тексте*. Вып. 6. Пермь, 2003.

8. *Малюшкин А.Б.* Комплексный анализ текста. Рабочая тетрадь. 6 класс. М., 2005.

9. *Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. Е.А. Быстровой.* М., 2004.

10. *Пахнова Т. М.* От предложения – к тексту. От текста – к слову // *Русский язык в школе*. 2006. № 2.

11. *Сиротюк А.Л.* Модальностные характеристики учащихся как основа формирования учебной мотивации // *Народное образование*. 2006. №1.

© Брюханова Е.Н., 2017

© Малявина А.М., 2017

УДК 81'23
ББК Ш100.6

Т.А. Воробьева
Санкт-Петербург

**О метаязыковой деятельности двух референциальных детей:
Лиза и Женья**

Аннотация. В статье рассмотрены проявления метаязыковой деятельности двух детей референциального типа, Жени Г. и Лизы Е. по материалам дневников речевого развития детей, которые велись их родителями-лингвистами. В работе выявлены индивидуальные проявления метаязыковой деятельности. В результате сравнения проявлений метаязыковой деятельности детей делается вывод, что не все разновидности проявлений метаязыковой деятельности Жени Г. есть в речи Лизы Е. (и наоборот): для Лизы характерна «генерализирующая» метаязыковая деятельность: стремление к обобщению, а для Жени – «дифференцирующая» метаязыковая деятельность: стремление к разделению, разграничению в рассуждениях. Выдвигается предположение, что данные различия связаны с полом ребенка. Подтверждается точка зрения Г.Р. Добровой: проявления метаязыковой деятельности характерны не для всех детей в полной мере.

Ключевые слова: онтолингвистика, метаязыковая деятельность, метаязык, референциальные дети, типологические различия, инпут, развитие речи, речевой онтогенез, детская речь.

Сведения об авторе:

Воробьева Татьяна Александровна, студент 1 курса магистратуры ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

Контакты: 198260 Санкт-Петербург, ул. Стойкости, 13/2; eternalobscurity@bk.ru.

T.A. Vorobeva
Saint Petersburg

On meta-linguistic activity of the two referential children:
Liza and Zhenya

Abstract. The article focuses on meta-linguistic activity of the two referential children Liza E. and Zhenya G. (according to the diaries of speech development of children, kept by their parents-linguists). In the analysis of diaries, individual manifestations of meta-linguistic activity of Liza E. and Zhenya G. were found. As a result of comparison of meta-linguistic activity of children it is concluded that not all manifestations of the meta-linguistic activity of Zhenya G. are present in speech of Liza E. (and vice versa). Meta-linguistic activity of Liza can be called "generalizing meta-linguistic activity": the girl tends to generalize while reflecting tends to generalize reflecting on language. Meta-linguistic activity of Zhenya can be called "differentiating meta-linguistic activity": Zhenya tends to differentiate while reflecting on language. It is suggested that these differences may be caused by the sex of the child. Thus, these results prove the view of G.R. Dobrova that manifestations of meta-linguistic activity are not characteristic for all children in full.

Key words: ontolinguistics, meta-linguistic activity, referential children, «typological» differences, input, language acquisition, variability in language acquisition.

About the author:

Vorobeva Tatiana, graduate student of The Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg).

Изучение детской метаязыковой деятельности занимает сегодня важное место в исследованиях онтолингвистов [1, 4, 6, 7, 2 и др.], но проблеме изучения детской метаязыковой деятельности в аспекте вариативности речевого онтогенеза пока уделяется недостаточно внимания [6].

В данной работе рассматривается метаязыковая деятельность двух референциальных детей, Жени Г. и Лизы Е., представленная в дневниках речевого развития Жени Г. [Гвоздев 2005] и Лизы Е. (дневник речевого развития Лизы был предоставлен ее

матерью – М.Б. Елисеевой). Оба ребенка относятся к референциальному типу, мать Лизы – лингвист, как и отец Жени.

К референциальному типу Женю Г. относит М.Б. Елисеева [1], а Лизу Е. – как Г.Р. Доброва [5], так и мать Лизы Е. – М.Б. Елисеева [2].

Общие для Жени и Лизы проявления метаязыковой деятельности

I. «Конструкторская деятельность», инновации. Словообразовательные: Лиза Е. в 1.9.1: словообразовательная модель притяжательного прилагательного с суффиксом *-ин*: слово *апкина/апкины*, образованное от протослова *апка* (брат). У Жени это та, кстати, встречается и та же самая модель же модель: *Тангина* (от клички собаки *Танго* (2.3.9).

Формообразовательные: среди них есть даже одинаковые: *Гонить* Лиза Е., 1.9.16. В речи Жени: *ганить*, 2.2.25.

II. Самоисправления. Ориентируясь на общее в самоисправлениях Жени и Лизы, мы выделяем следующие виды самоисправлений: 1. **Исправления формы слова:** *Надо пощипать...искать* Лиза Е. 2.01.17. В 2.0.0 Женя сказал *Песа'й*, а потом исправил себя: *Ту'та писи'*. И Женя, и Лиза заменяют самостоятельно сконструированную глагольную форму, не соответствующую языковой норме, но потенциально соответствующую языковой системе, формой, не соответствующей системе, но соответствующей норме. **Исправления формы слова с неправильного на неправильное:** *Не надо застёгивать!.. Застегнуть не надо*, Лиза Е., 2.11.26 (для Лизы важна именно правильность формы, но не вид глагола); *Ни парой. Ни порь*. Женя Г., 2.10.27 (для Жени важно самостоятельное конструирование формы императива). 2. **Самоисправления звукового облика слова, ударения, произношения:** *О себе: *Тишфан. Ты гааись ни тишан* (Лиза Е., 2.06.02). В речи Жени в 2.1.14: *Нетка. Нитка*. Позже появляются самоисправления ударения: *Я хатю папьясать... Папьясать* (Лиза Е., 3.02.18). Женя в 5.8.20 сначала говорит «*БИжа*» (деепричастие от глагола «бежать»), а потом исправляется: «*бежА*».

III. Видоизменение слова по типу «детской этимологии»: Лиза Е. в 2.08.06 называла бычка «*митяк*» (мычок). В 4.5.23 Женя говорит не «древоточцы», а «*дровоточцы*».

IV. Лингвокреативность. 1. Языковая игра, основанная на поиске этимологии личных имен: Лизу рассмешило имя Роза: «*Что ли она розовая? Что ли она роза?*» Лиза Е., 3.09.11. В речи Жени находим в 5.7.4: «*Горелов - это кто каждый день горит*» (шутя). **2. Осознанная имитация детской речи/речи окружающих:** «<...> в основном, с помощью мягких согласных, но обязательно не тех, что есть в слове; гласные оставляет» Лиза Е., 4.11.18. В 2.3.5 Женя имитировал речь нищего: «*Пада'йтехле'пца, ми'лэй*», а в 3.2.11 имитировал речь Володи: «*Даль, даль!*».

V. Рассуждения о языке. 1. Вопросы и рассуждения (такие вопросы и рассуждения могут встречаться у детей в разном возрасте): **о названии предметов:** «Увидела в огороде саранчу... потом спросила, что это» Лиза Е., 2.10.16. Женя задает папе вопрос в 6.6.12: «*Как называется, что у слона на попоне ставят?*»; **о семантике лексических единиц:** «*А возьму – сто такое?..*» Лиза Е., 3.04.14. Женя в 2.8.26 спрашивал папу: «*Па'п, што' тако'йрубе'ль, а?*»; **о гиперо-гипонимических отношениях лексических единиц:** «*А аппарат – это что? – Телефон. А почему по-разному называется? А что главнее – телефон или аппарат?*» Лиза Е. 4.11.13. «*Пап, куры эт птица!*» Женя Г., 3.11.8.

2. Осмысление омонимов, в том числе – не собственно лексических: Лиза раскрашивает норку: «<...> – *Как у мысонка!<...> Нойка – это не звей. Нойка – это звей*» Лиза Е., 2.11.24. В 4.5.19 Женя сообщает отцу: «*Дядю Мишу-то, как медведь, зовут*»; **рода имен существительных:** «*Сама спрашивает: Мыска – она, а ись'нак – он. А ись она?*» Лиза Е., 3.01.01. Женя в 5.9.21 сообщил: «*Луна - это жена месяцева, а месяц сходит за мужчину*».

3. Оценка собственной речи: «*Я п'ыгнуя. «Я» – это я п'янийна сказая*» Лиза Е., 3.00.17. «*Не'т, я ни уме'ю ска'лку гьварит'ь*» Женя Г., 2.7.17; **звучания лексических единиц:** «*Обратила внимание на то, что кефир и зефир – «похо-*

жие слова» Лиза Е., 3.09. «Леночка как все равно Ленточка, Олечка - как колокольчик, да?» Женя Г., 5.8.

4. Рассуждения о языковой норме: об орфографической: «Говорит мне без повода: *Хочу. Так пишут, хочу*». Лиза Е., 4.11.19. «*Женя. Никакого я нет в этом слове, тогда выйдет Женя, Володя, Толья, Оля*» Женя Г., 5.10.12; **об орфоэпической и орфографической:** Лиза придумала историю: «<...>... *Сова, неграмотная, пришла в такой лес, где много сов. И стала показывать, как она себя пишет. А все говорят: Что ты нас савами сделала?*» Лиза Е., 6.0.5. Женя в 5.9.8 сообщает: «*Когда говоришь огурец, с "а" начинается, а когда пишешь, с "о": агуре'ц*».

5. «Языковой протест» (термин Г.Р. Добровой [7]): **«семантический протест»** (данный термин, а также термины «фонетико-фонологический протест» и «стилистический протест» предлагаются нами по аналогии с терминами К.И. Чуковского и Г.Р. Добровой): «...*А почему он сказал «мало ли таких мальчиков»? Мало – это значит много?*» Лиза Е., 5.00.11. «*Это какие-то огрызки*». Он решительно возражает: *Ни агры'ски, а ко'за (кожа)*» Женя Г., 2.5.7.

VI. Исправления. 1. Исправления формы слова: Лиза смотрит фильм, где папа неправильно употребляет число существительного: «<...> Лиза: *Дядя как говорит: тумбочки. А надо: тумбочка*» Лиза Е., 3.04.28. В 2.7.10 Женя исправляет Олечку: «*Ни ии'бь, а ры'ба*» (в данном примере ребенок также исправляет и звуковой облик слова). **2. Замена одной лексической единицы на другую, более подходящую семантически:** «Только я не научился слезать и налезать. Л: *Налезать? Залезать!*» Лиза Е., 6.6.31. «*Еще подкладывать?*». Он: *Ни паткладв'ть, а накладв'ть*», Женя Г., 3.7.11.

Проявления метаязыковой деятельности,
характерные только для Жени Г.

II. Самоисправления. 1. Замена словообразовательной инновации на нормативную единицу: У Жени такое самоисправление встречается всего один раз в 5.4.18: «*Моя хворна'я рюмка, поправляется: заразная*».

IV. Лингвокреативность. 1. Языковая игра, основанная на несуразности ответов: Папа Жени описывает это так: «Я его

спрашиваю: «Это кто?». Он явно нарочито отвечает: Папа. «Что делает?». – Писът – «Что?». – Яблък. Сознает нелепость своих ответов и доволен» 2.6.1.

2. Каламбур, основанный на метафоре. Оказиональная метафора как средство языковой игры: Женя в 2.8.27 приложил руку к бликам солнца на стене и шутливо сообщил: «*Съцясабажгусь – Сейчас обожгусь*».

3. Каламбур, основанный на антонимии: мама Жени сказала утром: «*Надо нам настоящего кофе купить*». А Женя ответил ей со смехом: «*А это разве игрушечный? Если бы был игрушечный, его бы не пили*», 5.8.5. Данный пример каламбура основывается на разных антонимах разных значений одного слова «настоящий».

4. Попытка связать лексические единицы с целью запомнить слово через «разложение» на похожие: Женя в 6.6.12: «*Балдахин. Повторяет по частям: Бъл-да-хи'н... Хи'на. Балдакакая*».

V. Рассуждения о языке. 1. Осмысление синонимии: в 2.2.25 Женя рассуждает: «*Вот взять прутик... Палочку маленькую, да?*», а в более позднем возрасте говорит: «*Красный и карминный - ведь две красные*», Женя Г., 4.4.14.

2. Осмысление паронимии: «Спрашивает: – Как дух может из земли выйти? – Какой? – Ну вот когда помирают. – Какой дух? – Ну вот душаться чем. Дух, дух. – А что такое дух? – Дух – это чем душаться, уходит дух на небо. – Кто душится? – Люди» Женя Г., 4.5.9.

3. «Языковой протест»: «фонетико-фонологический протест»: в 4.8.30 Женя сказал «*в лясУ*», а его отец исправил Женю: «*в лисУ*», на что ребенок возразил ему: «Так никто не говорит. Это как лиса»; «стилистический протест»: «Помнишь, дядя Миша пришел к нам и сказал: "Я жрать хочу", - говорит с явной насмешливостью. Потом прибавляет: Зачем он так говорил? Я: А как надо было сказать? Он: Я есть хочу» Женя Г., 3.9.9.

Проявления метаязыковой деятельности, характерные только для Лизы Е.

II. Самоисправления. 1.В 3.00.01 у Лизы встречаются исправления, связанные с выбором подходящего слова из пары паронимов: «*Когда папа вскъиваит зонтик, ты под зонтиком идёс. Когда папа аткъиваит зонтик...*».

2. **Начало усвоения личных местоимений 1-го и 2-лица как дейктических элементов**[5]: «*Мазаикутипаязия... Я паязия!*» Лиза Е., 2.06.02.

3. **Исправления грамматического согласования с существительным**: «*Это у меня такая стаая мыл...Такое*» Лиза Е., 3.04.04.

4. **Замена одной лексической единицы на другую, более подходящую по семантике**: «*Там мама на капутиигаит... Ни игаит, ябатиить**» Лиза Е., 2.05.02.

IV. Лингвокреативность. 1. Каламбур, основанный на омонимии: «*Эта ста и гъибаяникписяй сюда в юбатыки?* (о себе, т. к. она была в штанах с юбочкой, а недавно узнала о юбочке у опенка)» Лиза Е., 2.09.15.

2. **Каламбур, основанный на полисемии**: Лиза играла с маленьким гвоздиком и сообщила: «*Ушко у игопочки, как у Лизы*», 2.10.02.

3. **Шутка, основанная на осознанном употреблении неправильной формы слова**: «*Шутит: «Малярá красили крысу»*» Лиза Е., 6.1.11.

4. **Попытка связать лексические единицы с целью вспомнить слово через индивидуальный паронимический ряд**: Лиза пытается вспомнить слово династия: «*Вспоминает так: "гимназия", "гимнастика"*», 6.9.20.

V. Рассуждения о языке. 1. Вопросы к взрослым с целью самоисправления правильного употребления: «*Кажется, впервые спросила меня: «Как сказать правильно?»*». Вы... Как сказать правильно? – Вытру. – Вытру» Лиза Е., 6.6.5.

2. **Осмысление полисемии**: «*Знает разные значения слова «кисточка»: кисточка на хвосте у львенка... и кисточка для рисования*» Лиза Е., 3.00.02; **устойчивых выражений**: «*Сырок здесь лежит без дела. – Почему у него нет дела? Дело, чтобы его ели*» Лиза Е., 4.00.16; **уменьшительно-ласкательного суффикса**: «*Третьенькаяостановка. Это я ласково говорю*» Лиза Е., 4.04.25; **одушевленности/неодушевленности существительных и их сопоставление с представлениями о живом/неживом**: А вода - живая или неживая? - К слову вода мы

задаем вопрос "что?" - А на экологии говорили, что вода живая!» Лиза Е., 6.9.19.

3. Оценка семантики лексической единицы: «*Пайвётся – это пьхое съёво*». Лиза Е., 03.03.20.

4. Рассуждения о языковой норме: в общем: «<...> Л: А что будет, если сказать неправильно? Никита: "Это значит, что ты и другое делаешь неправильно". - Но тогда мне не придется врать!» Лиза Е., 6.9.2; **об орфоэпической:** «А возьму – сто такое? Возьму и ивзяму гавать?*» Лиза Е., 3.04.14.

VI. Исправления. 1. Замена одной лексической единицы на другую вследствие пейоративной коннотации заменяемого слова: «– *Свинки любят капусту. – Хьюсы, а не свинки. Свинка – пьхое съёво*» Лиза Е., 3.03.20.

2. Исправления звукового облика слова с неправильного на правильное: «<...> Произнесла по лЕсу – Лиза сразу меня исправила: ПО лесу» Лиза Е., 3.2.11.

Итак, не все разновидности проявлений метаязыковой деятельности Жени Г. присутствуют в речи Лизы Е. (и наоборот). Общие для Лизы и Жени проявления метаязыковой деятельности необходимы для освоения языковой системы, успешной коммуникации с окружающими, критической оценки своей речи и речи окружающих. Ориентируясь на индивидуальные проявления метаязыковой деятельности Жени (каламбуры, основанные на несуразности ответов (несоответствие вопроса ответу), на антонимии (противоположное значение), попытке связать лексические единицы с целью запомнить слово через «разложение» на похожие, осмысление синонимии (разных лексических единиц, хоть и с похожим значением), можно предположить, что для него характерна «дифференцирующая» метаязыковая деятельность: стремление к разделению, разграничению в рассуждениях.

Рассматривая индивидуальные проявления метаязыковой деятельности Лизы (каламбуры, основанные на омонимии (одинаковое звучание), на полисемии (значения одного и того же слова), выбор из пары паронимов (звуковое сходство) при самоисправлении, попытка связать лексические единицы с целью вспомнить слово через индивидуальный паронимический ряд, осмысление полисемии), предполагается, что для Лизы характер-

на «генерализирующая» метаязыковая деятельность: стремление к обобщению. Выдвигается предположение, что данные различия связаны с полом ребенка. Общее в метаязыковой деятельности Лизы и Жени, по-видимому, обусловлено типологическим сходством (референциальные дети), а различное – полом детей: подтверждается точка зрения Г.Р. Добровой [7]: проявления метаязыковой деятельности характерны не для всех детей в полной мере и зависят от их «групповой» принадлежности».

Литература

1. *Елисеева М.Б.* Развитие речи ребенка: взгляд лингвиста // Логопед. 2005. № 4.
2. *Елисеева М.Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы: монография. М.: Языки славянских культуры, 2015.
3. *Гвоздев А.Н.* От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. М.: КомКнига, 2005.
4. *Гридина Т.А.* К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива: Коллективная моногр. / Отв. Ред. Т.А. Гридина. Екатеринбург, 2009.
5. *Доброва Г.Р.* Онтогенез персонального дейксиса (Личные местоимения и термины родства): Монография. СПб.: Изд-во Рос. гос. пед ун-та, 2003. 492 с.
6. *Доброва Г.Р.* Вариативность проявлений метаязыковой деятельности в речевом онтогенезе. Психолінгвістика : наук.-теорет. зб. / Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький. 2012. № 10.
7. *Доброва Г.Р.* «Языковой протест» как одно из проявлений метаязыковой деятельности – почему не у всех детей? // Проблемы онтолингвистики — 2012/ редкол.: Т.А. Круглякова (отв. ред.) и др. СПб.: Златоуст, 2012. 616 с.
8. *Доброва Г.Р., Пивень А.В.* Референциальные и экспрессивные дети: о еще одной возможности диагностирования «типологических» различий // Филологический класс. 2014. № 1 (35).
9. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: лингвистика детской речи. СПб., 2000.

© Воробьева Т. А., 2017

УДК 372.881.161.1'355
ББК Ч426.819=411.2,15

К.Г. Губаизова
Екатеринбург

Психолингвистические основы изучения орфоэпии

Аннотация. Работа посвящена исследованию психолингвистических основ изучения орфоэпии. В работе представлены орфоэпические нормы русского языка и составлена классификация орфоэпем, представленных в учебнике М.М. Разумовской, С.И. Львовой, В.В. Капинос, В.В. Львова «Русский язык 5 класс». Данные орфоэпемы были классифицированы по темам орфоэпических правил. Из каждой группы были отобраны наиболее актуальные и составлены опросники для учащихся. Рассмотрено изучение орфоэпем в современной школьной практике, а также их представленность в сознании учеников пятого класса. В ходе эксперимента выявлены наиболее частотные ошибки, совершаемые учениками пятого класса при употреблении орфоэпем в речи, а также причины трудностей правильного произношения слов, содержащих орфоэпемы. В работе представлено экспериментальное исследование, проведенное для выявления уровня усвоенности орфоэпем учениками пятого класса и приведены обработанные результаты исследования.

Ключевые слова: произношение, мнемотехники, орфоэпемы, орфоэпия, психолингвистика, усвоение информации, языковые единицы, ударения, методы обучения, русский язык, методика преподавания русского языка, методика русского языка в школе.

Сведения об авторе:

Губаизова Карина Георгиевна, студент ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

Контакты: 620017, Свердловская обл., г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26, karishagubaizova@mail.ru

K.G. Gubaizova
Yekaterinburg

Psycholinguistic basis of orthoepy studying

Abstract. Following survey is devoted up to psycholinguistic basis of orthoepy studying. In this paper, some orthoepic terms of the Russian language are presented and the classification of orthoepic units, covered in the textbook by M. M. Razumovskaya, S. I. Lvova, V.V. Kapinos, V. V. Lvov "Russkiy Yazik Pyatiy Klass" (Russian Language, The Fifth Grade) is composed. These units were classified by the topics of orthoepic rules. The most relevant ones were selected and then few questionnaires for students were compiled. Besides, we considered the orthoepic studying process in modern schooling practices, as well as understanding the conception of orthoepic rules by fifth grade students. In the course of the experiment, the most frequent mistakes, made by respondents (students of 5th grade) while using orthoepic rules in everyday speech were identified, as well as the causes of difficulties in correct pronunciation of words containing orthoepic units. The paper presents an experimental study carried out by us to determine the level of informational assimilation by the students of the fifth grade and provides the results of the study.

Key words: pronunciation, psycholinguistic, orthoepic rules, Russian language, information assimilation, mnemonic techniques, perception skills, linguistic units, pronunciation terms.

About the author:

Gubaizova Karina, student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Современная языковая ситуация характеризуется активным расширением лексического состава языка, приспособлением иноязычных слов, появлением неологизмов, актуализацией и деактуализацией лексем. Следовательно, значительно увеличивается вариативность языковых единиц. Зачастую это приводит к тому, что в сознании носителей русского языка закрепляется неверное представление о норме, тех или иных вариантах слова, их нормативно-стилистических характеристиках, что значительно понижает уровень речевой культуры.

Процесс обработки информации при усвоении орфоэпических норм русского языка в когнитивных структурах человеческого мозга связан с множеством условий, обеспечивающих его успешность. С точки зрения психолингвистики эти условия являются субъективными и индивидуальными для каждого ученика. Успешность таких когнитивных операций как ассоциирование, воображение, обработка и извлечение информации обуславливается актуальностью орфоэпемы в сознании школьника, заинтересованностью в получении новых знаний, сложностью усвоения орфоэпической нормы учащимся и психологическими особенностями восприятия: соответствие способа передачи информации и ведущей модальности ее восприятия учеником [см. об этом: [2].

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в процессе усвоения орфоэпических норм русского языка у учащихся возникают трудности произношения и употребления слов в речи. С одной стороны, это связано с динамикой норм произношения и ударения, проявляющейся в борьбе новых вариантов с уже устоявшейся традицией. С другой – с неувоенностью орфоэпем носителями языка. Сложность усвоения орфоэпической нормы также связана с тем, что орфоэпема чаще всего предьявляется в устной форме, что свойственно для запоминания лишь ученикам с ведущей аудиальной модальностью восприятия. Для учеников, имеющих визуальную и кинестетическую модальность усвоение орфоэпемы является трудным процессом. Мнемотехники, разработанные психолингвистами, являются способом облегчения усвоения правил произношения слов, которые вызывают у учащихся затруднения.

Орфоэпия – раздел лингвистики, изучающий совокупность правил устной речи, обеспечивающих единство её звукового оформления в соответствии с нормами национального языка, исторически выработавшимися и закрепившимися в литературном языке [1].

Выделены два научных подхода к определению объема понятия «орфоэпия»:

Первым подходом является определение орфоэпии как совокупности норм произношения звуков и их сочетаний, а также

слов, исключаяющей из них вопросы, касающиеся ударения (А.Н. Гвоздев, М.В. Панов, В.В. Иванов, Е.А. Окунцова, Д.Э. Розенталь, Л.А. Вербицкая).

Вторым подходом является рассмотрение данного понятия в широком смысле: совокупности норм произношения и ударения (Р.И. Аванесов, А.А. Реформатский, Л.И. Скворцов, Л.Л. Касаткин, Т.Ф. Иванова, К.С. Горбачевич).

Р.Б. Сабатковец полагает, что второй подход к толкованию понятия «орфоэпия» является наиболее обоснованным для школы. Причины такого взгляда следующие: «произношение и ударение есть специфические проявления устной речи, взаимосвязанные и взаимообусловленные, обычно не отражаемые в должной мере на письме» [8].

Сторонником данного подхода является и В.В. Львов. Он считает, что «орфоэпия – совокупность норм литературного языка, связанных со звуковым оформлением значимых единиц: морфем, слов, предложений» [6].

Р.И. Аванесов считает, что важной стороной орфоэпии является ударение: «Одни понимают орфоэпию суженно - как совокупность норм произношения в узком смысле слова, исключая из неё вопросы ударения, практически очень важные... Другие, напротив, понимают орфоэпию очень широко - как совокупность не только специфических норм устной речи (т. е. норм произношения и ударения), но также и правил образования грамматических форм... Такое понимание представляется наиболее целесообразным» [1, с. 76].

Важной стороной орфоэпии является ударение, то есть «звуковое выделение одного из слогов слова». Отличительные особенности русского ударения – его разноместность и подвижность. Разноместность заключается в том, что ударение в русском языке может быть на любом слоге слова. В одних словах ударение фиксировано на определённом слоге и не передвигается при образовании грамматических форм, в других – меняет место. Такое ударение называется подвижным. В этом и состоит объективная трудность усвоения акцентных норм. «Однако, – как отмечает К.С. Горбачевич, – если разноместность и подвижность русского ударения и создают некоторые трудности при

его усвоении, то зато эти неудобства полностью искупаются возможностью различать с помощью места ударения смысл слов и даже функционально-стилистическую закреплённость акцентных вариантов. Особенно важной в этом плане представляется роль ударения как способа выражения грамматических значений и преодоления омонимии словоформ» [4, с. 116].

В данной статье лингвистический подход является исходным. Однако мы обращаемся к исследованию психологической реальности орфоэпем в русскоязычном сознании. Для целей нашего исследования продуктивной представляется психолингвистическая парадигма, так как она позволяет в большей степени исследовать не языковую норму, а её представленность в сознании конкретных носителей языка.

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью выявления уровня усвоенности орфоэпем учениками пятого класса.

В учебнике М.М. Разумовской, С.И. Львовой, В.В. Капинос, В.В. Львова «Русский язык 5 класс» представлены орфоэпемы, изученные респондентами на момент проведения исследования. Данные орфоэпемы мы классифицировали по темам орфоэпических правил. Из каждой группы мы отобрали наиболее актуальные:

1. Нормы произношения в заимствованных словах твердо-го или мягкого согласного перед буквой *е*:

- *антенна, ателье, бассейн, бутерброд, депо, дефис, индекс, кафе, потеря, купе, компьютер, кофе, крем, майонез, модель, интервью;*

- *морфема, партер, прогресс, пюре, сессия, темп, тире, фонетика,*

- *шинель, шоссе.*

2. Нормы произношения глагольных форм:

- *Баловать/балую/балуешь*

- *Включить/включу/включишь*

- *Жечь/жгу/жжёшь*

- *Звонить/звонишь/звонят*

- *Не был/не была*

- *Не дал/не дала*

3. Нормы произношения сочетаний [чн] и [шн]:

- *Ильинична, конечно, нарочно, скучно, Фоминична, яичница*

4. Акцентологические нормы:
 - *Балвать/балую/балуешь/баловаться/балуешь/балуешься;*
 - *Торт/торта/тортов;*
 - *Шофер/шофёра/шоферы/шофёров;*
 - *Форзац;*
 - *Брошюра, жюри, дефис, кухонный, парашют, свёкла;*
 - *Щавель*
5. Нормы произношения сочетаний согласных:
 - *потому что, что, чтобы.*

Учащимся пятого класса были предложены опросники для получения реакций, отражающих закрепленные в их сознании звуковые образы слов. Мы не обучали детей упрощённой транскрипции, но попросили их максимально передать произношение слова в написании. Представленные в опроснике орфоэпемы предположительно освоены учащимися в течение текущего года.

Группа респондентов: учащиеся 5 «А» класса средней школы № 30 г. Каменск-Уральский. Количество респондентов: 26 человек. Инструкция: Представьте в графической форме звучание слова и поставьте в нём ударение.

Учащимся был представлен образец:

Как пишется	Как произносится
шоколад	шыкала'т
проект	праэ'кт
шофер	шафёр

Экспериментальное исследование длилось 30 минут. После того, как учащиеся сдали опросники, нами была проведена рефлексия над работой с орфоэпемами для выявления наиболее частотных ошибок, чтобы закрепить в сознании учащихся правильное произношение представленных в опроснике орфоэпем. Каждая орфоэпема была представлена в правильном варианте произношения и произнесена всем классом для закрепления.

По мнению учащихся, ошибки, допущенные ими при написании произношения орфоэпем, связаны с неувоенностью акцентологических норм и значений слов, содержащих орфоэпему.

Результаты исследования

Наиболее частотными ошибками в полученных ответах являются заимствованные слова (партер), слова с нормой произношения глагольных форм (не дал, включишь) и слова с акцентологическими нормами произношения (щавель, тортов, форзац).

В формировании орфоэпических норм значительную роль играет узус. Узус (от лат. *usus* – применение, обычай, правило) – общепринятое носителями данного языка употребление языковых единиц (слов, устойчивых оборотов, форм, конструкций)

Средства массовой информации и медиакультурные институты, такие, как театр, телевидение, радиовещание, киноиндустрия и контент в сети Интернет – все вышеперечисленные средства являются мощным инструментом распространения и расшатывания орфоэпических норм.

Орфоэпема может быть успешно усвоена только при условии создания целостного её образа в сознании носителя языка. Целостность восприятия обусловлена, на наш взгляд, во-первых, актуализацией модальности восприятия. Во-вторых, способом предъявления орфоэпемы. В-третьих, актуальностью орфоэпемы в сознании носителя языка. В-четвертых, усвоенностью учащимся значения слова, содержащего орфоэпему.

Мнемотехники, разработанные психолингвистами, являются способом облегчения усвоения правил произношения слов, которые вызывают у учащихся затруднения. Мнемотехника – это система приемов и методов для запоминания информации. Мнемотехника (или как её еще называют мнемоника) использует для запоминания мысленное упорядочивание (расположение) запоминаемой информации и связывание её между собой с помощью ассоциаций. Для расположения и связывания используются возможности мышления (особенного образного), воображения, внимания [2, 5].

В перспективе нашей работы – дальнейшее исследование психолингвистических методик усвоения орфоэпем, экспериментальное исследование влияния узуса на правильность произношения у респондентов разных возрастных групп, а также создание мнемотехник для запоминания школьниками орфоэпических норм.

Литература

1. *Аванесов Р.И.* Русское литературное произношение. М., 1984.

2. *Гридина Т.И., Коновалова Н.И.* Стратегии кодирования и декодирования информации в процессах запоминания (экспериментальное исследование мнемотехник) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2010. № 8. С. 17-31.

3. *Гридина Т.А., Коновалова Н.И.* Школьный орфоэпический словарь русского языка: все необходимые сведения для сдачи ЕГЭ по русскому языку на 100 баллов: слова, имеющие какие-либо трудности в произношении и постановке ударения, общепотребительная лексика, специальные термины, включенные в учебники по различным предметам, примеры, облегчающие запоминание / Т.А. Гридина, Н.И. Коновалова. Москва, 2011.

4. *Горбачевич К.С.* Нормы современного русского литературного языка. М., 1981

5. *Коновалова Н.И.* Языковой автоматизм в ассоциативно-вербальной сети как «след» креативных мнемотехник // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2016. № 2. С. 118-128.

6. *Львов В.В.* Школьный орфоэпический словарь русского языка. М., 2004.

7. *Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И. и др.* Русский язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2014.

8. *Сабаткоев Р.Б.* Теория и практика обучения русскому языку: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // [Архипова Е.А., Воителева Т.М., Дейкина А.Д. и др.]; под ред. Р.Б. Сабаткоева М.: Издательский центр «Академия», 2007.

© Губаизова К.Г., 2017

УДК 378.016:811.161.1
ББК Ш141.12-9-99

С.А. Еремина
Екатеринбург

**Курс межкультурной коммуникации
для китайских студентов (из опыта работы)**

Аннотация. В статье рассматриваются приемы, направленные на расширение словарного запаса и порождение текста на русском языке на занятиях курса «Межкультурная коммуникация». Технологии рассчитаны на этнокультурные особенности китайской аудитории. Задания учитывают специфику китайской системы обучения студентов. Автор указывает на ряд эффективных технологий, способствующих освоению текста страноведческой направленности и порождению своего текста.

Ключевые слова: межкультурные коммуникации, русский язык как иностранный, развивающие образовательные технологии, чтение, разговорная речь, китайские студенты, методы обучения, методика преподавания русского языка, методика русского языка в вузе.

Сведения об авторе:

Еремина Светлана Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; swegle@yandex.ru.

S.A.Eremina
Yekaterinburg

The special course of cross-cultural communication
for the Chinese students (from a work experience)

Abstract. In article the acceptances directed to expansion of a lexicon and creation of the text in Russian on special course occupations cross-cultural communication are considered. Technologies are expected ethnocultural features of the Chinese audience. Tasks consid-

er specifics of the Chinese training system of students. The author specifies a number of the effective technologies promoting development of the text of a regional geographic orientation and generation of the text.

Keywords: cross-cultural communication; Russian as foreign; teaching technique; the developing educational technologies; reading; informal conversation.

About the author:

Eremina Svetlana, Candidate of Philology, Assistant Professor of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Появление в отечественных вузах групп, состоящих из иностранных студентов, диктует по-иному выстраивать курсы, направленные на обучение речеведческим дисциплинам. Иностранные студенты не имеют достаточной речевой практики для овладения русским языком в должной мере, которую имеют носители русского языка, и поэтому для таких студентов необходимо корректировать курсы, вводя формы и методы, применяемые в практике преподавания русского языка как иностранного. Курсы должны быть ориентированы на обогащение словарного запаса, необходимого для развития будущего специалиста, закрепление грамматических и синтаксических конструкций, характерных для определенных ситуаций общения, а также на развитие речевой культуры и усвоение правил речевого этикета [3, 4]. Дисциплина «Межкультурная коммуникация» имеет целью сформировать лингвострановедческую или культурно-языковую компетенцию. Студенты должны познакомиться с языком, культурой, бытом и характером народа другой страны, чтобы видеть различия между культурами, преодолевать сложившиеся стереотипы и в дальнейшем избегать коммуникативных неудач.

Обучение китайских студентов русскому языку требует учета различий, которые существуют в методиках преподавания языка в Китае и России [1]. Китайская методика образования направлена на постоянное заучивание наизусть. При изучении русского языка студенты зазубривают тексты, а при переводе каждое слово смотрят в словаре.

В основе отечественной методики преподавания русского языка как иностранного лежит прямой метод обучения, наглядность. Преподаватель старается научить студентов пониманию новой лексики, основываясь на ситуативном объяснении, при этом пытается развивать у студента языковую догадку.

Первой преградой в обучении является то, что китайские студенты, даже если правильно понимают объясняемое слово, все равно смотрят его значение в словаре, для подтверждения своей догадки. И пока студенты не удостоверятся, что в словаре написано именно то, о чем они догадались в результате работы с преподавателем, продолжать занятие невозможно. Второй трудностью является то, что ведение диалога с преподавателем, не практикуется в китайской методике обучения [2].

По мнению методистов, именно эти особенности работы с китайскими студентами обуславливают приоритет таких методов обучения, как метод показа (зрительной наглядности); систематизации – использование перевода и толкования; объяснение в форме инструктирования; использование преимущественно тренировочных упражнений; использование вопросно-ответных упражнений, схем и диалогов; приоритет такого вида речевой деятельности, как чтение [3].

Соединяя цели курса межкультурной коммуникации и специфику методики преподавания языка китайским студентам, мы попытались построить обучение следующим образом:

Курс межкультурной коммуникации получил лингвострановедческое наполнение. В ходе изучения курса студенты знакомятся с культурой, бытом и характером русского народа (что создает дополнительную возможность адаптации студентов в иноязычной среде). Темы курса таковы: 1. Россия. Месторасположение. Государственные символы. 2. Русский национальный характер. Природные символы России. 3. России – многонациональная страна. 4. Москва – столица России. 5. «Золотое кольцо» России. 6. Петербург. 7. Русский Север. 8. Екатеринбург. Уральские горы. 9. Сибирь. Культура народов Сибири. 10. Национальные традиции и праздники. 11. Национальное искусство и ремесла России. 12. Русский язык. Письменность. Особенности языка. Пословицы и поговорки. Устное народное творчество.

Курс «Межкультурная коммуникация» изучается на 4 курсе и предполагает владение языком на уровне стандарта А 2.

Приоритетными при обучении являются следующие аспекты русского языка: лексика, аудирование и чтение. Коммуникативному принципу, или методу, отводится ведущая роль.

В качестве образовательных ресурсов студентам предлагается материал на заданную тему, который структурирован следующим образом:

1 часть – это глоссарий, включающий разноуровневые единицы – слова, выражения по изучаемой теме. Слова представлены группами: гнездо однокоренных слов (родина, родной, родник), синонимический ряд (расположиться, находиться) и родо-видовая группа (территория: суша, море, лес, пустыня, горный хребет, долина, горная цепь, озеро, океан, горы, низменность, равнина, поле).

2 часть – это текст или тексты по изучаемой теме. Это небольшие рассказы, содержащие страноведческую информацию (например, статьи о русских народных промыслах).

3 часть – комментарии. Это глоссарий особых терминов, содержащих специфическую информацию о культуре и историческом прошлом России (скипетр, держава, триколор).

4 часть содержит реестр общих вопросов по теме занятия.

Занятие включает в обязательном порядке работу с ИКТ. Это презентация преподавателя, содержащая наглядный материал и информацию в сжатой форме по теме курса и презентации студентов к предыдущей теме, подготовленные дома, но по аналогичному или подобному явлению в китайской культуре.

Первой из учебных задач является необходимость освоить достаточный запас активной лексики, дать студентам возможность привыкнуть к произношению слов и темпу их произнесения (особенно, если эти слова многосложные). Таким образом, в начале занятия студенты читают глоссарий, расставляют ударение, обращают внимание на особенности произношения и осваивают значения слов. Задача минимум – освоить 15-20 новых слов и уметь включать их в свою речь.

Вторая задача – умение определить тему текста, идею текста и ключевые слова, раскрывающие тему. Поэтому студенты чи-

тают текст и по ходу анализа составляют план текста и в дальнейшем план ответа по тексту.

Проверка того, как усвоен материал, состоит в том, что студенты к следующему занятию готовят презентацию с текстом по теме занятия, но рассказывают о Китае.

Специфика курса требует особых приемов, активизирующих внимание студента и способствующих усвоению материала занятия. В ходе изучения курса межкультурной коммуникации мы использовали ряд приемов, применяемых в работе над формированием связного текста на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе.

Первый приём: работа по опорным словам. В ходе занятия мы стремимся подготовить студента отвечать по теме по опорным словам. Студенту предлагается выписать последовательно из текста все фактические сведения – даты, географические названия, количественные данные. Используя полученные записи в качестве опор, следует пересказать текст по памяти. Такая работа эффективна для текстов на историческую тему, например, рассказ о Москве, Санкт-Петербурге и Екатеринбурге.

Из текста-описания какого-либо города (это может быть экскурсия по городу) предлагается выписать слова, относящиеся к одной тематической группе (они могут быть разными частями речи – глаголы, существительные, прилагательные). Впоследствии студенты по данным опорным словам составляют рассказ о своем родном городе в Китае.

Второй приём «переводчик». Суть приема – перевести с русского на русский язык. Надо объяснить значение выделенных в тексте слов и выражений, другими словами, подобрать синонимы, объясняющие значение термина. Подсказка есть в глоссарии. Прием оказывается эффективным для устойчивых выражений и метафор. Например, «умирай, где стоишь» – «не отступай»; белокорая берёзка – берёза с белой корой. Прием способствует расширению словарного запаса учащихся и активизирует внимание к словообразовательной структуре слова.

Третий приём «гнездо слов». Студенты должны определить тему текста и найти ключевое слово, указывающее на тему. А потом к ключевому слову необходимо подобрать гнездо одно-

коренных слов. Например: *Русь, Россия, русский, русская, россиянин, россиянка, русич*. Далее студенты составляют рассказ по гнезду [5].

Четвертый приём «составляем определение»: студенты получают задание составить словарные статьи для комментария к тексту, используя определения для слов, например, по теме «Промыслы». В комментариях содержатся словарные статьи *оленоводство, земледелие, собаководство* и т.п. Студенты смотрят в словарь, а потом пишут комментарий к словам: оленевод – это кто? собаковод – это кто? и т.п. Задача состоит в том, чтобы составить статью, включающую существенные признаки, характеризующие предмет речи всесторонне. Эта трудная работа, и поэтому сначала указываются все признаки, которые студенты смогут назвать, а потом отбираются существенные.

Как показывает практика, на первом этапе освоения материала необходимо создать некую лексико-понятийную базу, которая помогает выстраивать сообщение. Вторым этапом является построение будущего высказывания по предложенной модели. Работа над построением модели высказывания ведется по технологиям, используемым в риторике и культуре речи. Это смысловая модель «обстоятельства» – Что? Кто? Когда? Как? Почему? И смысловая модель «Род – Вид».

Прием «Род-Вид» представляет собой составление материалов по прочитанному тексту по принципу от основного понятия к частным его конкретизациям. Данный прием удачно используется при изучении темы «Промыслы». Вместе со студентами вычерчиваем алгоритм. Например:

Родовое слово: Гжель – что это? Фарфор.

Видовые характеристики: Виды гжели. Техника росписи. Предметы из гжели (игрушки и посуда).

Дома студенты готовят презентацию о китайском фарфоре, включая в свое сообщение лексику, освоенную за урок. Модель применяется и для описания остальных промыслов.

Прием «обстоятельства» – Что? Кто? Когда? Как? Почему? – способствует пониманию логики построения текста. Задание нацелено на прочтение текста и составление сюжетной схемы

текста. Удачной оказывается работа по анализу текстов о городах России: Москва, Петербург, Екатеринбург.

Сюжетная схема такова:

Что? – Название города.

Кто? – В честь кого город назван и кем был основан?

Когда? – Когда был основан?

Как? – Каков внешний облик города? Его достопримечательности.

Почему? – Чем ценен город в стране? Почему он заслуживает того, чтобы о нем говорили? Производство и культура города.

Презентации и устные сообщения, подготовленные обучающимися, показали, что применение данных приемов действительно способствует расширению словарного запаса у китайских студентов и формирует умение самостоятельно составлять связное монологическое высказывание.

Предлагаем фрагмент работы преподавателя над курсом «Межкультурная коммуникация» для группы китайских студентов.

Ведущим видом работы является чтение, анализ и понимание текста. Домашним заданием является работа по составлению собственного текста.

Образец занятия

Лингвострановедческая тема: город Екатеринбург. Знакомство с культурой города Екатеринбурга.

Лексическая тема: город, экскурсия по городу, достопримечательности.

Грамматические темы: существительные, прилагательные, согласование прилагательного с существительным.

Цель занятия: Освоение лингвострановедческой информации через факты и лексические единицы в процессе, чтения, анализа и обсуждения прочитанного. Подготовка к созданию собственного текста.

План

1. Страноведческие трудности и их устранение.
2. Лексические трудности – знакомство с новыми словами, словосочетаниями, фразеологизмами из текста. Словарь.
3. Текст (около 250 слов). Чтение и первичный анализ.

4. Обсуждение текста. Устные ответы на вопросы по прочитанному тексту, подбор синонимов, грамматические упражнения (употребить существительные и прилагательные в нужной форме)

5. Подготовка к написанию собственного письменного текста «Мой родной город».

Ход занятия

Вводное слово преподавателя в тему «город» и знакомство с городом Екатеринбургом.

Словарь

Столица Урала, город-миллионник, уникальные архитектурные ансамбли, музейные коллекции, музей, камнерезное и ювелирное ремесло, улица, пешеходная зона, сувенирные лавки, променад, Плотинка, сердце города, площадь, памятник, основатели города, скверик с фонтаном, часовня, собор, религиозный объект, небоскреб, бизнес-центр, зоопарк, аквапарк, карусели, колесо обозрения.

Задание 1.

Как вы понимаете следующие слова и выражения:

пешеходная зона, променад, сердце города, основатели города, скверик, религиозный объект, бизнес-центр, колесо обозрения, карусель.

Задание 2.

Дайте синонимичный и антонимичный вариант данных слов и выражений:

достопримечательность (синоним) – ...

большой город (синоним) – ...

религиозный объект (синоним) – ...

пешеходная зона (антоним) – ...

старый город (антоним) – ...

комплекс зданий (синоним) – ...

карусель (синоним) – ...

сквер (синоним) – ...

центр города (антоним) – ...

вечернее время (антоним) – ...

Текст

Вы хорошо знаете Екатеринбург? Екатеринбург – большой и красивый город. Это город-миллионник, в нем живет 1,5 миллиона человек. Город часто называют столицей Урала. Екатеринбург не очень старый город. Он был основан в 1723 году и назван в честь жены Петра Великого - Екатерины I. Здесь есть уникальные архитектурные ансамбли, прекрасные дома и памятники, большие площади и красивые улицы, интересные музейные коллекции: музей П.П. Бажова, музей Мамина-Сибиряка, Екатеринбургский музей изобразительных искусств, музей истории камнерезного и ювелирного ремесла, исторический музей, музей невьянской иконы и другие. Все интересные объекты находятся в центральной части города. Наверно, лучшее место для прогулок это пешеходная зона, известная как улица Вайнера. Эта улица полна магазинов, кафе, сувенирных лавок, выдающихся памятников и просторных скамеек, расположенных вдоль променада. Если вы пройдете к главной площади – Площади 1905 года, то дойдете до проспекта Ленина. Тот же самый маршрут ведет к Плотинке на берегу реки Исеть. Плотинка – это сердце города, с нее начиналось строительство города. За Плотинкой идет площадь Труда, хотя никакая это не площадь. Просто памятник основателям города, за ним небольшой скверик с фонтаном "Каменный цветок" и Екатерининской часовней. Наиболее живописно и красиво здесь в вечернее время. Верующие и многие рядовые туристы посещают главный собор города под названием Троицкий. Другой популярный религиозный объект называется Ганина Яма. Он находится за городом и это память о печальных событиях нашей истории: расстреле и захоронении последнего российского императора и его семьи. Если вы хотите насладиться видом на город с высоты, то должны посетить 52-й этаж небоскреба Бизнес-центр «Высоцкий». Екатеринбург является, пожалуй, одним из лучших городов для детей, поскольку в нем есть цирк и большой зоопарк, и аквапарк, и множество каруселей, а в парке Маяковского есть гигантское колесо обозрения.

Вопросы к тексту:

Какие интересные места в Екатеринбурге вы посетили?

Назовите основные достопримечательности центра Екатеринбурга.

Что такое музей? Что мы можем увидеть в музее?

Музеи каких писателей есть в городе?

Какие памятники отражают историю города?

Какие объекты в городе могут посетить дети?

Задание 3.

Соедините слова в комбинации, учитывая род и число существительного

большой	коллекции
красивый	объекты
уникальный	город
интересный	зоопарк
популярный	архитектура
гигантский	колесо обозрения
лучший	площадь
главный	собор

Задание 4.

Рассмотрите слайды (презентацию) экскурсии по Екатеринбургу и опишите здания, которые вам понравились

(презентация содержит визуальную информацию маршрута прогулки по центральной части Екатеринбурга – Памятник основателям города. Здание госпиталя, барельеф «Рождение города». Здание горно-металлургического колледжа, уральской государственной консерватории, Сибирского банка и городской гимназии).

Задание 5.

Прочитайте рассказ об основной достопримечательности города – Плотинке. Подберите синонимы к подчеркнутым словам, используя слова из текста о Екатеринбурге.

Немногие современные города могут гордиться тем, что имеют в своем списке достопримечательностей место, с которого собственно и началось существование и развитие мегаполиса. В Екатеринбурге такое место есть, и расположено оно не где-нибудь, а в самом его центре. Это знаменитая плотина городского пруда на реке Исеть, в народе именуемая просто «Плотинка» Плотина городского пруда на реке Исеть и окружающая ее пло-

щадь – средоточие культурной жизни и отдыха горожан. Все праздники, фестивали и народные гуляния проводятся именно здесь. Романтические свидания и прогулки горожан уже давно вошли здесь в традицию. Одна из местных достопримечательностей – огромная глыба розового родонита, называемая «каменем любви», находится в месте основания города. А с высоты постамента на Плотинку смотрят основатели города – Василий Татищев и Вильгельм де Геннин, которые были отправлены на Урал по приказу Петра I для строительства «железодельного» завода.

Задание 6.

Составьте небольшой рассказ о городе по плану

Что? – Название города.

Кто? – В честь кого город назван и кем был основан?

Когда? – Когда был основан?

Как? – Каков внешний облик города? Его достопримечательности.

Почему? – Что является ценным в городе? Почему он заслуживает того, чтобы о нем говорили?

Задание 7.

Вставьте в пропуски названия достопримечательностей города.

1. _____ часто называют столицей Урала. 2. Он назван в честь жены Петра Великого - _____. 3. Здесь есть интересные музейные коллекции: музей _____, музей _____, Екатеринбургский музей изобразительных искусств, музей истории камнерезного и ювелирного ремесла, исторический музей, музей _____ иконы и другие. 4. Лучшее место для прогулок это пешеходная зона, известная как улица _____. 5. Если вы пройдете к главной площади – _____, то дойдете до проспекта _____. 6. Тот же самый маршрут ведет к _____ на берегу реки _____. 7. За Плотинкой идет площадь _____. 8. Просто памятник основателям города, за ним небольшой скверик с фонтаном _____ и _____ часовней. 9. Верующие и многие рядовые туристы посещают главный собор города под названием _____. 10. Другой популярный религиозный объект называется _____. 11. Если вы хотите насладиться видом на город с высоты, то должны посетить

52-й этаж небоскреба _____. 12. А в парке _____ есть гигантское колесо обозрения.

Задание 8.

Ответьте на вопросы:

А ваш город красивый?

Он очень старый?

Он большой или маленький?

Как называется главная площадь в вашем городе?

Есть ли в вашем городе музеи писателей, ремесел?

Есть ли картинная галерея?

Расскажите о достопримечательностях, которые есть у вас и нет в Екатеринбурге.

Домашнее задание.

Подготовьте рассказ (100-150 слов) с презентацией о своем родном городе (15 слайдов), используя слова из текущей темы.

Литература

1. Антонова Ю.А. Методические приемы преподавания русского языка как иностранного // Лингвокультурология. 2010. № 4. С. 5–14.

2. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку. [Электронный ресурс]. URL: http://www.hetoday.org/arxiv/VOS/5_2009/16_22.pdf.

3. Березняцкая М.А. Адаптация курса «Русский язык и культура речи» к восприятию иностранцами студентами // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 3. С. 156–163.

4. Вагнер В.Н. Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание: учеб.пособие. М.: Флинта : Наука, 2009. 104 с.

5. Дюжева О.А. Развитие речи. 5 – 9 классы: инновационная технология обучения / авт.-сост. О. А. Дюжева. Волгоград: Учитель, 2013.

6. Ермаченкова В.С. Слово: пособие по лексике и разговорной практике (электронное издание). СПб. : Златоуст, 2015. 212 с.

7. *Иванова И.С.* Изучение русского языка в Китае (из опыта работы в Хайнаньском университете) // Научнометодический электронный журнал «Концепт». 2014. № S13. С. 36–40. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept. Ru / 2014/ 14655. htm>.

8. *Крючкова Л.С.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. Пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 480 с.

9. *Новикова Н.С., Будильцева М. Б.* Стандарты разговорной речи, речевой этикет и формирование коммуникативной компетенции // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. № 4. 2013. С. 125–129.

10. *Подберезская Ю.А.* Лексические нормы в методике преподавания культуры русской речи студентам-иностранцам // *Lingua mobilis*. № 4 (37). 2012. С. 157–162.

11. *Чернышов С.И.* Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб.: Златоуст, 2009. 280 с.

© Еремина С.А., 2017

УДК 811.512.3'366:811.161.1'366
ББК Ш164.1-21+Ш141.12-21

Н. Жамбацэрэн
Екатеринбург

**Сравнительный анализ категории падежа имен
существительных в монгольском и русском языках
(единственное число)**

Аннотация. Статья посвящена категории падежа, типам склонения, падежным окончаниям имён существительных единственного числа в русском и монгольском языках. Сопоставительный анализ категории падежа в двух неродственных языках позволил выявить сходство и различие имён существительных трёх родов (мужского, женского и общего). В русском языке есть шесть падежей имён существительных, которые изменяются с помощью окончания; зависимости от падежа существует три склонения. В монгольском языке имеется восемь падежей имён существительных, которые изменяются с помощью частиц; для их правописания большую роль играет род имён существительных. В обоих языках имеются одушевлённые и неодушевлённые существительные, кроме тогосубstantивы падежей совпадают по значению. В монгольском языке нет эквивалента русскому предложному падежу. В отличие от русского языка в монгольском нет несклоняемых имён существительных и субstantивов, склоняющихся особым образом.

Ключевые слова: категория падежа, падежи, имена существительные, окончания, склонения, монгольский язык, русский язык, сравнительное языкознание.

Сведения об авторе:

Жамбацэрэн Намжилсурэн, магистрант 2 года обучения Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Контакты: Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; natjaa2010@yahoo.com

N. Zhambatseren
Yekaterinburg

Comparative analysis of the case categories of nouns
in the singular in Mongolian and Russian languages

Abstract. The article is devoted to the category of case, types of declension, case endings of singular nouns in Russian and Mongolian languages. A comparative analysis of the case category in two unrelated languages made it possible to reveal the similarity and difference in the names of nouns of three genera (male, female and general). In Russian, there are six cases of nouns that change with the help of an ending; Depending on the case, there are three declensions. And in the Mongolian language, there are eight cases of the names of nouns, which change with the help of particles; For their spelling a big role is played by the genus of nouns. In both languages there are animate and inanimate nouns, in addition, the substantive of the cases coincide in meaning. In the Mongolian language there is no equivalent to the Russian prepositional case. Unlike the Russian language in the Mongolian there are no indeclinable names of nouns and substantives, inclined in a special way.

Keywords: category of case, noun, ending, particle, declension category of the genus, Mongolian, Russian.

About the author:

Zhambatseren Namzhilsuren, Undergraduate of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

В век информационных технологий у каждого из нас появляются широкие возможности получения информации о любом народе, о культурном наследии человечества, возможности саморазвития и общения с различными людьми по всему миру. Каждый может стать членом международного сообщества, но для этого необходимы прочные знания иностранных языков.

С развитием международных отношений в Монголии усиливается интерес к изучению иностранных языков, которые занимают большое место в школьной программе. Монгольские школьники, помимо родного, обязаны изучать три иностранных языка: в первую очередь, английский, так как он считается международным, затем русский и китайский языки, поскольку

территориально Монголия располагается между этими крупными государствами.

На начальном этапе изучения языка большое внимание уделяется его грамматике, в том числе синтаксису. Такая система обучения применяется для того, чтобы сформировать у обучающихся фундаментальные знания и умения, без которых возможны серьезные трудности, при дальнейшем обучении.

Русский язык по сложности изучения занимает одно из первых мест в мире. Наиболее трудными для иностранцев являются такие категории существительных и прилагательных, как падеж, род, число, склонение, а также склонение числительных (см., например: [1, 6, 8]). Гражданам Монголии изучение русского языка даётся несколько проще в силу ряда причин. Во-первых, в основу алфавита русского и монгольского языков положена кириллица. Во-вторых, в системах этих языков имеются сходные грамматические правила, совпадают лексические значения некоторых слов. В-третьих, определённое сходство наблюдается в грамматической категории падежа. Цель данной статьи – сравнительный анализ категории падежа имён существительных единственного числа в монгольском и русском языках, выявление различий и сходства в значениях и функциях падежей.

Категория падежа в русском языке

Большинство имён существительных в русском языке изменяются по падежам. В **шести** падежах с помощью **окончаний** отражается процесс изменения формы имён существительных. Субстантивы в каждом из падежей отвечают на определённый вопрос [3]:

1. Именительный падеж – *кто? что?*
2. Родительный падеж – *кого? чего?*
3. Дательный падеж – *кому? чему?*
4. Винительный падеж – *кого? что?*
5. Творительный падеж – *кем? чем?*
6. Предложный падеж – *о ком? о чём?*

Все падежи, кроме именительного, называются косвенными. Если существительное отвечает на вопрос именительного падежа (кто? что?), оно является в предложении подлежащим или сказуемым. Например:

1. **Сестра живёт в городе.** (Кто живёт в городе? *сестра* – подлежащее).

2. **Моя мама врач.** (Кто ваша мама? *врач* - сказуемое)

Если существительное отвечает на вопросы косвенных падежей, то оно является второстепенным членом предложения. Например: *Она написала письмо другу.* (Что она написала? *письмо* – прямое дополнение; Кому она написала письмо? *другу* – косвенное дополнение).

На разные вопросы отвечают имена существительные, обозначающие одушевлённые или неодушевлённые предметы:

Таблица 1

Падеж	Одушевлённое существ.	Неодушевлённое существ.
И.п.	<i>кто?</i>	<i>что?</i>
Р.п.	<i>кого?</i>	<i>чего?</i>
Д.п.	<i>кому?</i>	<i>чему?</i>
В.п.	<i>кого?</i>	<i>что?</i>
Т.п.	<i>кем?</i>	<i>чем?</i>
П.п.	<i>о ком?</i>	<i>о чём?</i>

В русском языке, для того чтобы легче запомнить падежные окончания существительных, их сгруппировали в **склонения** – это классы слов, объединённых общностью образования падежных форм. По падежным окончаниям единственного числа имена существительные в русском языке делятся на три типа склонения:

1. **К первому склонению относятся:**

- Существительные женского рода с окончанием **–а, –я** (*страна, земля*);

- Существительные мужского рода на **–а, –я** (*юноша, судья, дядя*);

- Существительные общего рода на **–а, –я** (*сирота, умница, разиня*).

2. **Ко второму склонению относятся:**

- Существительные мужского рода с нулевым окончанием в именительном падеже с основой на твёрдый и мягкий согласный (*город, день, май*);

- Существительные среднего рода с окончанием **–о, –ё, –е** (*письмо, ружьё, поле*);

- Существительные мужского рода с увеличительными и уменьшительными суффиксами и с окончанием **-о, -е** (*домище, городишко*).

3. К третьему склонению относятся:

- Существительные женского рода с нулевым окончанием в именительном падеже с основой на мягкий или шипящий согласный (*тень, ночь*).

Таблица 2

Падеж	Склонение		
	I	II	III
И.п.	-а, -я	-о, -ё, -е	-ь
Р.п.	-ы, -и	-а, -я	-и
Д.п.	-е	-у, -ю	-и
В.п.	-у, -ю	Р.п. или И.п.	-ь
Т.п.	-ой, -ёй, -ей, -ою, -ёю, -ею	-ом, -ём, -ем	-ю, -ию
П.п.	-е	-е	-и

Имена существительные, не входящие в указанные типы склонения, изменяются по падежам особым образом:

- Существительные среднего рода на **-мя** (*имя, время* и т.д.)
- Существительное мужского рода **путь** и среднего рода **дитя**, существительные женского рода **мать** и **дочь**.

Таблица 3

Падеж	-мя (с.р.)		М.р.	С.р.	Ж.р.
И.п.	<i>имя</i>	<i>время</i>	<i>путь</i>	<i>дитя</i>	<i>мать</i>
Р.п.	<i>имени</i>	<i>времени</i>	<i>пути</i>	<i>дитяти</i>	<i>матери</i>
Д.п.	<i>имени</i>	<i>времени</i>	<i>пути</i>	<i>дитяти</i>	<i>матери</i>
В.п.	<i>имя</i>	<i>время</i>	<i>путь</i>	<i>дитя</i>	<i>мать</i>
Т.п.	<i>именем</i>	<i>временем</i>	<i>путём</i>	<i>дитятей</i>	<i>матерью</i>
П.п.	<i>об имени</i>	<i>о времени</i>	<i>о пути</i>	<i>о дитяти</i>	<i>о матери</i>

Кроме того, в русском языке есть существительные (в основном среднего рода), которые не склоняются: *пальто, кино, метро, шоссе, жюри, кенгуру, кофе* и др. Такие существительные имеют омонимичные падежные формы.

Падежи в русском языке имеют различные частные грамматические значения. Один и тот же падеж существительного может употребляться в предложениях для обозначения различных отношений между предметами и имеет разные частные значения.

Таблица 4

И.п.	ТОТ, КТО СОВЕРШАЕТ ДЕЙСТВИЕ	<i>СЕСТРА ЖИВЁТ В ГОРОДЕ.</i>
Р.п.	Обозначает принадлежности <i>Чей? Чья? Чьё? Чьи?</i>	<i>Сумка брата.</i>
	В сочетании со словами <i>нет, не было, не будет</i> обозначает отсутствие предмета	<i>У меня нет денег. Вчера не было врача.</i>
	В сочетании с разными предлогами имеет разные значения <i>у кого? для кого? откуда?</i>	<i>Я была у врача. Купила подарок для друга. Я приехала из Монголии.</i>
Д.п.	Без предлога и с предлогом <i>кобычно</i> обозначает лицо или предмет, к которому направлено действие	<i>Помогаю другу. Радуюсь успехам. Иду к преподавателю.</i>
В.п.	В сочетании с переходным глаголом обозначает предмет, на который направлено действие	<i>Читаю книгу. Встретил друга.</i>
	В сочетании с предлогами <i>в, на</i> вопрос <i>куда?</i> обозначает место, в которое направлено действие	<i>Иду в школу. Иду на собрание.</i>
Т.п.	Обозначает орудие или средство, которым производится действие	<i>Пишу мелом. Режу ножом.</i>
	Обозначает лицо, совместно с которым производится действие	<i>Занимаюсь с другом. Говорю с учителем.</i>
П.п.	С предлогом <i>о</i> обозначает лицо или предмет, о котором говорится	<i>Читали о Пушкине. Говорили о литературе.</i>
	С предлогами <i>в, на</i> вопрос <i>где?</i> обозначает место действия	<i>Была в театре. Работаю на фабрике.</i>

Категория падежа в монгольском языке

Падеж («ай») в монгольском языке – лингвистическая единица, отличающая имена существительные от других частей речи. Категория падежа в современном монгольском языке является *восьмичленной*, а форма имён существительных (в отличие от русского языка) изменяется с помощью *частицы* [2, 4, 5, 9,

10]. Субстантивы в форме определённого падежа отвечают на определённый вопрос:

1. Нэрлэхийн тийн ялгал – хэн? юу? (И.п. – кто? что?)
2. Харьяалахын тийн ялгал – хэний? юуны? (Р.п. – кого? чего?)
3. Өгөх оршихын тийн ялгал – хэнд? юунд? (Д.п. – кому? чему?)
4. Заахын тийн ялгал – хэнийг? юуг? (В.п. – кого? что?)
5. Гарахын тийн ялгал – хэнээс? юунаас? (Р.п. – у кого? откуда?)
6. Үйлдэхийн тийн ялгал – хэнээр? юугаар? (Т.п. – кем? чем?)
7. Хамтрахын тийн ялгал – хэнтэй? юутай? (Т.п. – с кем? с чем?)
8. Чиглэхийн тийн ялгал – хэн рүү? юу руу? (Д.п. – к кому? к чему? В.п. – куда?)

Таблица 5

№	Падеж	Частица	Примеры
1.	Нэрлэх		- <i>Аав ирэв. – Отец пришел.</i> - <i>Энэ ном. – Это книга.</i>
2.	Харъяалах	-ы, -ий, -ын, -ийн, -н	- <i>Энэ аавын машин.</i> - <i>Это папина машина.</i> - <i>Энэ номын дэлгүүр.</i> - <i>Это книжный магазин.</i>
3.	Өгөх орших	-д, -г	- <i>Би аавд ном өгөв.</i> - <i>Я дала папе книгу.</i> - <i>Би номонд дуртай.</i> - <i>Я люблю книгу.</i>
4.	Заах	-ыг, -ийг, -г	- <i>Ээж аавыг дуудав.</i> - <i>Мама позвала папу.</i> - <i>Тэд ширээг зөв.</i> - <i>Они таскали стол.</i>
5.	Гарах	-аас, -ээс, -оос, -өөс	- <i>Би ааваас мөнгө авсан.</i> - <i>Я взяла деньги у папы.</i> - <i>Би Монголоос ирсэн.</i> - <i>Я приехала из Монголии.</i>
6.	Үйлдэх	-аар, -ээр, -оор, -өөр	- <i>Би ааваар ном авхуулсан.</i> - <i>Книга была куплена папой.</i> - <i>Модоор хийсэн ширээ.</i> - <i>Стол из</i>

			дерева.
7.	Хамтрах	-тай, -тэй, -той, -төй	- Би аавтай хамт ууланд зугаалсан. - Я с напой гуяла в лесу. - Миний цүнх дүүрэн номтой. - У меня сумка с книгами.
8.	Чиглэх	-руу, -рүү	-Би ширээ рүү очив. – Я подошла к столу. - Аав уул руу явав. - Папа пошёл в гору.

Для выбора частицы необходимо иметь представление о категории рода в монгольском языке. Род имен существительных определяется по **гласным**, которых в алфавите семь.

Таблица 6

Мужской род (а, о, у) (ы)	Женский род (э, ө, ү) (ий)	Общий род (и)
Аав – отец Морь – лошадь Сандал – стул Унага – жеребец Цаас – бумага Уруул – губы	Ээж - мама Дэвтэр – тетрадь Өвгөн – бабушка Өрөм – сметана Үхэр – корова Үндэс – корень	Илжиг (ж.р.) - осел Хичээл (ж.р.) - урок Ширээ (ж.р.) - стол Дамдин (м.р.) – имя ч-л Гантиг (м.р.) – мрамор Горхи (м.р.) – речка

Таким образом, для существительных мужского рода следует использовать такие частицы, как **-ы, -ын, -ыг, -аас, -оос, -аар, -оор, -тай, -той, -руу**, для женского рода: **-ий, -ийн, -ийг, -ээс, -өөс, -ээр, -өөр, -тэй, -төй, -рүү**, а для общего рода: **-н, -д, -т, -г**.

Так же, как и в русском языке, одушевлённые и неодушевлённые существительные отвечают на разные вопросы:

Таблица 7

№	Падеж	Одушевлённое существ.	Неодушевлённое существ.
1.	Нэрлэх И.п.	хэн? кто?	юу? что?
2.	Харьяалах Р.п.	хэний? кого?	юуны? чего?
3.	Өгөх орших Д.п.	хэнд? кому?	юунд? чему?
4.	Заах В.п.	хэнийг? кого?	юуг? что?
5.	Гарах Р.п.	хэнээс? у кого?	юунаас? откуда?
6.	Үйлдэх Т.п.	хэнээр? кем?	юугаар? чем?
7.	Хамтрах Т.п.	хэнтэй? с кем?	юутай? с чем?
8.	Чиглэх Д.п. В.п.	хэн рүү? к кому?	юу руу? к чему? куда?

Падежи в монгольском языке так же, как и в русском, имеют частные грамматические значения. Один и тот же падеж существительного может употребляться в предложениях для обозначения различных отношений между предметами.

Таблица 8

1.	Нэрлэх	Обозначает субъект действия	Гол урсав (Река течёт). Би ном уншив (Я читаю книгу).
2.	Харьяалах /-ы, -ий, -ын, -ийн, н/	Указывает на родственные связи и, отличает имя от фамилии	Доржийн хүү (Сын Доржа). Баярын Туяа (Фамилия – Баяр; имя -Туяа).
		Обозначает принадлежность	Эгчийн ном (Книга сестры) Миний цүнх (Сумка моя)
		Обозначает количество чего-либо	Мянгатын дэвсгэр (Тысяча бумажных денег).
		Обозначает местонахождение и пространство	Хангайн буга (Лесные олени). Хээрийн цай (Чай в лесу).
		Обозначает время	Өдрийн хоол (Время обеда).
		Обозначает часть чего-либо	Гарын хуруу (Палец на руке).
		Предназначение чего-либо	Үсний сам (Расческа для волос)
3.	Өгөх орших/-д, -т/	Местоположение какого-либо действия	Ууланд авирав (Подняться на гору). Усанд сэлэв (Купаться в воде).
		Значение помещения чего-либо во что-либо	Торонд алим байна (В пакете есть яблоко).
		Значение желаемой цели	Ламд мөргөв (Молиться в лама).
4.	Заах /-ыг, -ийг, -г/	Различительный признак	Ажлын хувцсыг ялгав (Разбирали рабочую одежду).
		Общий вид чего-либо	Би хувцасыг шалгав (Я проконтролировала одежду).
5.	Гарах /-аас, -ээс, -оос, -өөс/	Производство чего-либо	Тахианаас өндөг гардаг (Курица производит яйца).
		Значение выхода и	Уснаас гарах (Выйти из во-

		отдаления	ды). Хотоос зайдугу (Далеко от города).
		Ограничение числа и признака чего-либо	Гурваас доошгүй (Не менее трёх) Амтнаас ондоо (Кроме животных)
6.	Үйлдэх /-аар, -ээр, -оор, -өөр/	Инструмент действия	Модоор цохих (Ударить деревом).
		Материал действия	Ноосоор хийх (Вязать из шерсти).
		Субъект действия	Багшаар заалгав (Учитель научил).
		Пространство действия	Гудамжаар алхах (Идти по улицам).
7.	Хамтрах /-тай, -тэй, -той, -төй/	Значение совместности	Ээжтэй хамт явах (Ехать с мамой).
		Значение сопоставления и противостояния	Хуулбартайн тулгах (Сопоставлять с копией). Дайсантай тэмцэх (Противостоять врагу).
8.	Чиглэх /-руу, -рүү/	Направление действия	Сургууль руу явах (Идти в школу).
		Взгляд на что-либо	Нүүр рүү харах (Смотреть на лицо).
		О болезненные значения	Бөөр рүү өвдөх (Болят почки).

Рассмотрев категорию падежа в русском и монгольском языках, можно сделать следующие выводы:

1. В обоих языках преимущественно совпадают основные значения и функции категории падежа (Нэрлэх – И.п., Харьяалах, Гарах – Р.п., Үйлдэх, Хамтрах – Т.п., Өгөх орших, Чиглэх – Д.п., Заах, Чиглэх – В.п.).

2. В монгольском языке нет эквивалента русскому предложному падежу (П.п.).

3. И в русском, и в монгольском языках существенное влияние на грамматическую категорию падежа имён существительных оказывают категории рода и одушевлённости / неодушевлённости.

4. В отличие от русского языка в монгольском нет несклоняемых имён существительных и субстантивов, склоняющихся особым образом.

Литература

1. *Галсан С.* Сопоставительная грамматика русского и монгольского языков. Улан-Батор, 1975.

2. *Дамдинсүрэн Ц., Лувсандэндэв А.* Орос-монгол толь бичиг. Улан-Батор, 1983.

3. *Зикеев А.Г.* Практическая грамматика на уроках русского языка. Состав слова и словообразование. Имя существительное. Имя прилагательное. Учеб. пособие. М.: 2003. 158 с.

4. *Лувсанвандан Ш.* Орчин цагийн монгол хэлний бүтэц. 1-2 хэсэг. Улан-Батор, 1967-1968.

5. *Лувсандэндэв А.* Наймдугаар үндсэн тийн ялгал шинжлэх ухаан. Улан-Батор, 1954.

6. *Матвеев С.А.* Все правила русского языка. М.: АСТ, 2015. 320 с.

7. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Наука, 2013. 873 с.

8. *Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е.Б.* Учебник русского языка для студентов иностранцев. М.: Русский язык, 1975. 517 с.

9. *Санжеев Г.Д.* Современный монгольский язык. М., 1960.

10. *Цэвэл Я.* Монгол хэлний товч тайлбар толь. Улан-Батор, 1966.

© Жамбацэрэн Н., 2017

УДК 372.881.161.1:371.274/.276
ББК Ч426.819=411.2-28

М.Е. Зорина, А.В. Соколова
Екатеринбург

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий как средство повышения качества образования

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема включения в государственную итоговую аттестацию устной части по русскому языку, основная цель которой – проверить уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий выпускников не только в письменной, но и в устной форме речи. Выявлена и обоснована необходимость обучения школьников основам ораторского искусства. Сформулированы требования к речевой подготовке современного выпускника, дана характеристика коммуникативных УУД. Особое внимание уделяется работе педагога по повышению уровня культуры речи учащихся, в частности, деятельности учителя по предупреждению речевых ошибок у школьников. В статье представлены дидактические материалы, позволяющие учителю вести целенаправленную работу по формированию грамотной и правильной речи у учащихся, начиная с 5 класса. Авторами приводятся примеры упражнений, направленных на формирование коммуникативных УУД у школьников на средней и старшей ступенях обучения. Материалы статьи могут заинтересовать педагогов, ведущих работу по совершенствованию навыков устной речевой деятельности школьников, а также могут быть использованы учителями для подготовки учащихся к Всероссийской олимпиаде школьников по русскому языку по разделу «Культура речи».

Ключевые слова: коммуникативные умения, речевые ошибки, универсальные учебные действия, речевая деятельность, федеральные государственные образовательные стандарты, государственная итоговая аттестация, ГИА, подготовка к экзаменам, проверка знаний, качество образования, русский язык, методика преподавания русского языка, методика русского языка в школе.

Сведения об авторах:

Зорина Марина Евгеньевна, учитель русского языка и литературы высшей категории МАОУ СОШ № 167, руководитель РМО учителей русского языка и литературы Орджоникидзеvского района г. Екатеринбургa, магистр филологии (Екатеринбург).

Контакты:

620057, г. Екатеринбург, ул. Фрезеровщиков, 84А; marizori@mail.ru

Соколова Анна Валерьевна, учитель русского языка и литературы высшей категории МБОУ СОШ № 2, магистр филологии (Екатеринбург).

Контакты:

620042, г. Екатеринбург, ул. Коммунистическая, 81; ancka.sokol1947@yandex.ru

M.E. Zorina, A.V. Sokolova

Yekaterinburg

Formation of communicative universal educational actions as means of improving the quality of education

Abstract. This article examines the problem of incorporating the oral part of the Russian language in the state final examination, which main aim is to check the level of formation of communicative universal educational activities of graduates not only in writing but also in oral speech. The necessity of teaching students the basics of oratory is identified and substantiated.

The requirements to the speech training of the modern graduate are formulated and the characteristic of communicative UEA is given in this article. Special attention is paid to the work of the teacher to improve the level of pupils' speech culture, in particular, the activities of teachers on the prevention of schoolchildren 'speech errors. The article presents the didactic materials, allowing the teacher to work with the purpose of formation of a literate and correct students' speech, beginning in 5th grade. The authors provide examples of exercises directed on formation of pupils' communicative UEA at middle and senior levels of education. The article may be interested to the teachers who work on improving oral skills of speech activity of students, and can be used by the teachers to prepare students for the

all-Russian Olympiad on the Russian language under the heading "Culture of speech".

Key words: communicative skills, speech errors, universal educational actions, speech activity, Federal state educational standards.

About the authors:

Zorina Marina, teacher of Russian language and literature teacher of the highest category of school № 167, head of the CDSP teachers of Russian language and literature of Ordzhonikidzevsky district, Yekaterinburg, master of Philology (Yekaterinburg).

Sokolova Anna, teacher of Russian language and literature of the highest category of MIDDLE school № 27, Yekaterinburg, master of Philology (Yekaterinburg).

В настоящее время для всего педагогического сообщества наиболее актуальной является проблема включения в государственную итоговую аттестацию устной части по русскому языку. Суть проекта – проверить, могут ли школьники излагать свои мысли не только в письменной форме, но и в устной. Следовательно, школьникам придется учиться искусству публичного выступления и ведения диалога. Выпускники сталкиваются во взрослой жизни с множеством ситуаций, где нужно уметь грамотно говорить. Например, выступление на научной конференции, на радио и по телевидению, на диспутах, на рабочем совещании или при устройстве на работу. Сейчас в школах к этому готовят мало, потому что все выпускные экзамены рассчитаны только на письменную проверку знаний.

Новый устный экзамен призван определить не только то, насколько выпускник усвоил правила грамматики, но и то, как хорошо он умеет выражать свои мысли, складывать слова в предложения и доносить смысл речи до слушателей-экзаменаторов.

Правильная речь крайне важна для современных выпускников: умение выражать мысли и доносить идеи необходимо для каждого человека, а четкое формулирование задачи перед подчиненными – для тех, кто стремится продвинуться по служебной лестнице, поэтому современному школьнику важно знать не только правописание, но и основы ораторского искусства. А

формировать грамотную речь – задача уже школьных педагогов [1, 2, 5, 6, 7].

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) предусматривает, что, помимо освоения предметных результатов, школьники должны научиться универсальным учебным действиям (далее – УУД). Изучение русского языка способствует, прежде всего, формированию у школьников **коммуникативных УУД**:

- речевая деятельность (применение приобретенных знаний, умений и навыков (далее – ЗУН) в повседневной жизни; способность использовать русский язык как средство получения знаний по другим учебным предметам; применение полученных ЗУН анализа языковых явлений на метапредметном уровне (на уроках иностранного языка, литературы и др.);
- навыки сотрудничества (коммуникативно целесообразное взаимодействие с окружающими людьми в процессе речевого общения на русском языке; овладение национально-культурными нормами речевого поведения в различных ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения);
- владение всеми видами речевой деятельности: (адекватное понимание информации устного и письменного сообщения - цели, темы, основной мысли, основной и дополнительной информации; овладение разными видами чтения текстов разных стилей и жанров; умение воспроизводить прослушанный или прочитанный текст с заданной степенью свернутости – план, пересказ, изложение, конспект; умение строить устное и письменное высказывание с учетом сферы и ситуации общения, участвовать в беседах, обсуждениях, дискуссиях; умение самостоятельно добывать знания, работать с различными источниками информации; овладение ресурсами отбора и систематизации материала на определенную тему, умение анализировать, сопоставлять, иллюстрировать, делать выводы, обобщать, аргументировать свою точку зрения [8].

Работа по развитию УУД непосредственно связана с развитием речемыслительных умений. Актуальность проблемы форми-

рования коммуникативных УУД учащихся объясняется низким уровнем речевой культуры современного общества в целом и школьников в частности. Будучи тесно связанным с мышлением, язык отражает интеллектуальное развитие человека. Хорошо развитые речевые навыки (точная, грамотная, выразительная речь в различных ситуациях общения, грамотное письмо, адекватное понимание чужой речи, владение разными видами чтения) – все это признак воспитанности и образованности личности, все это в значительной мере и определяет общественную, профессиональную активность человека.

Речевая подготовка – важный компонент общего языкового развития. Без сформированных коммуникативных УУД нет и не может быть грамотной, выразительной речи, а значит, не может быть гармонично развитой личности.

Опыт работы в школе позволяет утверждать: несмотря на то, что основы владения речевыми нормами существующая методика обучения русскому языку в начальных классах формирует, речевые ошибки являются стабильными. Данный факт свидетельствует о том, что без дополнительной подготовки не все выпускники смогут успешно сдать устную часть экзамена по русскому языку, поэтому в среднем и старшем звене учителю необходимо уделять больше внимания повышению уровня культуры речи учащихся. По нашему мнению, помочь учителю реализовать поставленную задачу может ряд специальных дополнительных упражнений, направленных на устранение и предупреждение появления в речи ошибок различных типов (лексических, грамматических, стилистических). Учитель анализирует творческие работы учащихся и выявляет типы речевых ошибок, допущенных детьми [3, 4, 9, 10]. Над выявленными типами речевых ошибок работа систематически продолжается на последующих уроках в течение учебного года.

Примеры упражнений, направленных на формирование коммуникативных УУД учащихся

5 класс

Упражнение 1. Продолжите пословицы. Как вы понимаете их смысл? Какое языковое явление лежит в основе выражений?

- А) Не узнав горя, не узнаешь и...*
- Б) Не отведав горького, не узнаешь и...*
- В) Сделав худо, не жди...*

Упражнение 2. Прочитайте предложения, определите, всегда ли правильно употреблены местоимения, исправьте ошибки.

- 1) Теленок пасся на лугу. Он был такой красивый.*
- 2) На березах сидят снегири. Они занесены снегом.*
- 3) По реке плывет лодка. Она тихая и светлая.*
- 4) Чайник стоял на печке. Он был горячий.*
- 5) Девочка подошла к клетке с тигром. Он зарычал.*

Упражнение 3. Расположите предложения так, чтобы получился связный рассказ.

Приход весны

1.Они пахнут настоящей весной. 2.Это первые весенние цветы. 3.Побежали ручьи по дорожкам. 4.Растаял почти весь снег. 5.Показались подснежники.

6 класс

Упражнение 1. Прочитайте текст, замените повторяющиеся слова синонимами.

1) У нас живет пушистый кот Васька. 2) Наш кот большой проказник. 3) Однажды кот заметил на березе гнездо грача. 4) Мгновенно кот полез на березу. 5) Но грач увидел кота. 6) Грач клюнул кота в лоб. 7) Кот бросился в дом.

Упражнение 2. Прочитайте предложения, найдите ошибки и исправьте их.

- 1) Повар посолил суп солью.*
- 2) На крыше висели ледяные сосульки.*
- 3) Мальчик сконструировал конструкцию самолета.*
- 4) Диван запылчился пылью.*
- 5) Мальчик спросил вопрос у учителя.*

Упражнение 3. Выберите один из синонимов, более соответствующий стилю данного предложения (разговорному или книжному).

- 1) Ребята пекли в горячей золе (картофель, картошку).*
- 2) (Картофель, картошка) — травянистое многолетнее растение семейства паслёновых.*

- 3) *Да ты говори (ясно, толком), в чём дело.*
- 4) *Учитесь выражать свои мысли (ясно, толком) и чётко.*
- 5) *Мальчишки (начали, затеяли) какую-то игру.*

7 класс

Упражнение 1. Прочитайте предложения, определите, всегда ли правильно употреблены местоимения, исправьте ошибки.

- 1) *Дом стоял в лесу. Он был темный и мрачный.*
- 2) *Мальчик подошел к дому. Он был высокий.*
- 3) *Девочка кормила кошку рыбой. Она ее любила.*
- 4) *Кот подкрался к мышке. Она убежала в норку.*
- 5) *Ветки пригнулись к земле. Они были мокрые.*

Упражнение 2. Восстановите текст, разместив предложения в правильном порядке. Текст какого стиля у вас получился?

1. *Он помогает растению укрепиться в почве, прочно удерживать его на определенном месте.*

2. *Побегом называют стебель с расположенными на нем листьями и почками.*

3. *Растение имеет органы: корни и побеги.*

4. *Корень располагается под землей и питает растение, добывая из почвы необходимые для его роста ресурсы.*

Упражнение 3. Выберите один из синонимов, более соответствующий стилю данного предложения (разговорному или книжному).

- 1) *Учёные (начали, затеяли) новый цикл исследований.*
- 2) *А вот и не скажу! (Ни за что, хоть убей) не скажу!*
- 3) *Мы единодушно решили (ни за что, хоть убей) не оставлять товарищей в беде.*
- 4) *Раз без седла ездил, в седле и (тем более, подавно) сумеешь.*
- 5) *Если они в состоянии это сделать, то вам (тем более, подавно) это по силам.*

8 класс

Упражнение 1. Найдите и исправьте лексические недочеты в следующих предложениях.

- 1) *Илья Муромец изображен в старинном обмундировании.*
- 2) *Античные греки достигли больших успехов в развитии культуры.*
- 3) *Вечером трио трактористов убрали всю пшеницу.*
- 4) *Мой отец всю жизнь безвозмездно проработал на заводе.*
- 5) *Напиши свою автобиографию.*

Упражнение 2. В каждой группе слов, одинаковых или близких по значению, подчеркните такие, которые в научном стиле обычно не употребляют:

- 1) *глаза, очи, буркалы;*
- 2) *хороший, славный, добрый;*
- 3) *молчать, помалкивать;*
- 4) *рядом, рядышком, рядом;*
- 5) *итак, короче*

Упражнение 3. Прочитайте текст Г. Троепольского и сформулируйте его основную мысль в виде риторического восклицания или риторического вопроса.

В уставшем от зимней тяготы лесу, когда еще не распустились проснувшиеся почки, когда горестные пни зимней порубки еще не дали поросль, но уже плачут, когда мертвые бурые листья лежат пластом, когда голые ветви не шевелят, а лишь потихоньку трогают друг друга, - неожиданно донесся запах подснежника! Еле-еле заметный, но это запах пробуждающейся жизни, и поэтому он трепетно-радостный, хотя почти и не осятум. Смотрю вокруг - оказалось, он рядом. Стоит на земле цветок, крохотная капля голубого неба, такой простой и откровенный первовестник радости и счастья... И для каждого, - и счастливого и несчастливового, - он сейчас - украшение жизни.

9 класс

Упражнение 1. Исправьте речевые недочеты.

- 1) *Больные, не пришедшие на прием, передаются в архив.*
- 2) *В нашей стране резко снизилось душевное потребление мяса.*
- 3) *Мы должны использовать всевозможные возможности для улучшения благосостояния людей.*

4) *Обождите, товарищи, еще одно выступление, и мы закружимся.*

5) *У нас есть альтернативные люди на этот пост.*

Упражнение 2. Прочитайте притчу И. Буянкиной и постарайтесь закончить её риторическим восклицанием, отражающим, по вашему мнению, смысл произведения.

Ведро с яблоками.

Купил человек себе новый дом - большой, красивый - и сад с фруктовыми деревьями возле дома. А рядом в стареньком домике жил завистливый сосед, который постоянно пытался испортить ему настроение: то мусор под ворота подбросит, то ещё какую гадость натворит.

Однажды проснулся человек в хорошем настроении, вышел на крыльцо, а там - ведро с мусором. Человек взял ведро, мусор выкинул, ведро вычистил до блеска, насобирал в него самых больших, спелых и вкусных яблок и пошёл к соседу.

Сосед, услышав стук в дверь, злорадно подумал: «Наконец-то я достал его!». Открывает дверь в надежде на скандал, а человек протянул ему ведро с яблоками и сказал:

- ...

(кто чем богат, тот тем и делится).

Упражнение 3. Из приведённых слов и устойчивых сочетаний выберите языковые единицы с яркой окраской разговорного стиля.

Звучание, колокол, плечом к плечу, красотища, мгла, безрукавка, недвижимое имущество, в двух шагах, колоссальный, раскладушка, политический климат, ни свет ни заря.

10 класс

Упражнение 1. Назовите вид тропа.

1) *Рассвет рукой прохлады ровно*

Сшибает яблоки зари.

2) *Синь то дремлет, то вздыхает.*

3) *Как сережки зазвонит девичий смех.*

4) *В водах ложных звенящая борозда.*

5) *Звонно чахнут тополя.*

Упражнение 2. Исправьте речевые недочеты.

- 1) Основные причины преступности – пагубное и отрицательное влияние социальной среды.
- 2) Я не могу не сказать своего голоса.
- 3) Микрофоны надо перенести взад.
- 4) Некоторые депутаты демонстрационно покинули зал.
- 5) Призывник был слишком хлипкий, и комиссия не пропустила дохляка.

Упражнение 3. Отдельно укажите номера словосочетаний, относящихся к разговорному и научному стилю речи.

- 1) раннее утро, 2) пробуждающаяся природа, 3) выпучив глаза, 4) на примере подтвердил, 5) ужасно обиделся, 6) прошедшие испытания, 7) ветки цветущего каштана, 8) биологические проблемы, 9) научные прогнозы, 10) хохотал до упаду, 11) себребристый иней, 12) растянулся на печке, 13) взмахнул крылами, 14) хлопать ушами, 15) стилистические ошибки, 16) библиографический указатель.

11 класс

Упражнение 1. Исправьте предложения с речевыми ошибками.

1. Особый интерес представляют собой сборища, на которых вместе с ребятами присутствует их классный руководитель.
2. На лице у мальчика маленькая улыбка.
3. Футболист забил гол, выйдя с глазу на глаз с вратарем.
4. Я его предупреждал, а он обратно на работу опаздывает.
5. Мама, ты апробировала борщ? Он совсем без соли.

Упражнение 2. «Разберите» написанное так, чтобы у вас получилось два текста разных стилей. Укажите только номера предложений.

Основание Киева

1. Киев основан в VI-VII вв. как центр племени полян.
2. Были три брата: один по имени Кий, другой — Щек и третий — Хорив, а сестра их была Лыбедь.
3. Сидел Кий на горе, где ныне подъём Боричев, а Щек сидел на горе, которая ныне зовётся Щековица, а Хорив на третьей горе, которая прозвалась по нему Хоривицей.
4. В русских летописях известен с 860 г.
5. И построили городок во имя старшего своего брата, и назвали его

Киев. 6. В 1240 г. разрушен монголо-татарами. 7. Был кругом города лес и бор велик, и ловили там зверей. 8. В IX — начале XII в. столица Киевской Руси. 9. И были те мужи мудры и смыслены, и назывались они полянами, от них поляне и доньине в Киеве. 10. В 1362 г. сразу захвачен Литвой, в 1569 г. — Польшей, теперь Киев — столица Украины.

Упражнение 3. Определите, какое средство выразительности речи использовано в каждом примере. Объясните цель его использования.

- 1) У меня тысячи причин плакать.
- 2) Чёрные фраки носились врозь и кучами там и там.
- 3) Вы улыбнётесь — мне отрада, Вы отвернётесь — мне тоска.
- 4) У Чёрного моря чинара стоит молодая; с ней шепчется ветер, зелёные ветви лаская.
- 5) И убогая роскошь наряда — всё не в пользу её говорит.

Представленные задания также можно использовать для подготовки учащихся к школьному и муниципальному турам Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку по разделу «Культура речи», а также при подготовке к государственной итоговой аттестации по русскому языку, которая проводится в различных формах.

Литература

1. Архарова Д.И., Долинина Т.А., Чудинов А.П. Речь и культура общения (практическая риторика): Учебные пособия для 5-9 классов. Екатеринбург: Сократ, 2009 .

2. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках// Обучение русскому языку в школе: учеб.пособие для студентов педагогических вузов / Е. А.Быстрова, С. И.Львова, В. И.Капинос и др.; под ред. Е. А.Быстровой. М.: Дрофа, 2004.

3. Капинос В.И. О критериях оценивания речи и об ошибках, грамматических и речевых. М.: Просвещение, 1985.

4. Капинос В.И., Сергеева Н.И. и др. Развитие речи: теория и практика обучения. М.: Просвещение, 1994.

5. Новикова Л.И. Забота о стиле. Дидактические материалы о стилистике и культуре речи.// Русский язык. М.: Первое сентября, 2001, №8.

6. Пудова Ю.В. Учебно-методическое и дидактическое обеспечение процесса формирования УУД и способов деятельности для получения нового качества образования // Управление современной школой. Завуч (для администрации школ), 2014, № 6.

7. Русский язык и культура речи: Учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / Под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: Проспект, 2004.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 классы). М.: Просвещение, 2014.

9. Фоменко А.Н. О типологии речевых ошибок. // Русский язык в школе. М.: Просвещение, 1997, № 2.

10. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М.: Просвещение, 1983.

© Зорина М.В., 2017

© Соколова А.В., 2017

УДК 821.161.1-32(Рубина Д.)
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)64–8,444

В.И. Клепикова
Екатеринбург

**Функционирование вставных конструкций
в рассказах Д. Рубиной**

Аннотация. В статье представлен анализ специфики функционирования вставных конструкций в рассказах Д. Рубиной, проведённый на материале рассказа «Я и ты под персиковыми облаками». Проанализирована связь семантического и структурного аспектов вставных конструкций, отмечено их взаимодействие с предложением, в состав которого они включены, а также сделан вывод о специфике использования вставок в конкретном художественном произведении. Сформулированы такие функции вставок, как создание второго сюжета, развивающегося параллельно динамике основного действия, и детальное раскрытие двух пересекающихся образов, наиболее важных с точки зрения автора-повествователя.

Ключевые слова: лингвистический анализ текста, функции вставных конструкции, русская литература, русские писатели, литературное творчество, рассказы.

Сведения об авторе: Клепикова Вероника Игоревна, студент 3 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; nikasha74@gmail.com.

V.I. Klepikova
Yekaterinburg

Features of functioning insert constructions in D. Rubina's stories

Abstract. The article is devoted to the analysis of the specific of the functioning insert constructions in the D. Rubina's stories, conducted on the example of the story. The interaction of the semantic and structural aspects of insert constructions is analyzed, the interaction with a proposal, in which they are included, is mentioned, and a conclusion about the nature of using the insert constructions is made

on the basis of a specific artwork. Characteristic style dominants of D. Rubina's poetics, reflected in the insert constructions of this story, are noted. Such functions as a creation of a second story, which develop together with the main action, and detailed disclosing of the two cross images, the most important from the narrator's point of view, are formulated.

Key words: linguistical analysis of the text, insert construction.

About the author:

Klepikova Veronika, 3-year student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Творчество любого писателя имеет свои художественные особенности в тематическом и структурном планах. Д. Рубина – одна из представительниц такого явления в современной литературе, как женская проза. Её произведения интересны как в читательском круге, так и среди исследователей. Однако, несмотря на достаточное количество научных трудов, посвящённых особенностям прозы Д. Рубиной [4, 8], не существует работ, посвящённых анализу вставных конструкций в произведениях данного автора, тогда как вставки являются неотъемлемой и очень важной частью идиостиля писательницы, так как обладают большой семантической и функциональной нагруженностью. Данная статья посвящена анализу функционирования вставок в рассказе «Я и ты под персиковыми облаками»[6]. .

Вставные конструкции выполняют различные функции, наиболее важная из которых – внесение в предложение дополнительной информации [1, 2, 5, 7, 9]. В произведениях Д. Рубиной вставные конструкции не только заключают в себе отсутствующую в основном тексте информацию, но и выполняют другие функции, характерные для идиостиля именно этого писателя.

Центральным героем выбранного нами рассказа является домашний любимец автора – пёс по кличке Кондрат. Повествование ведётся от лица героя-рассказчика, за которым стоит Д. Рубина. Но нельзя буквализировать это сходство, так как в одном из своих интервью она определила свою позицию следующим образом: «Меня раздражает знак равенства между писателем и той особой, которую критики называют "лирической героиней»

ней"». Герой-рассказчик не только действует среди других персонажей, но и в целом организует произведение, доминирует над остальными героями, так как он знает о каждом из них больше, чем они сами о себе.

Д. Рубина в рассказе описывает свою семью (мужа, двоих детей и любимую собаку). Безусловно, главное положение занимает пёс Кондрат, так как именно его персоне посвящён рассказ. Следует отметить, что Кондрат не только носит человеческое имя, но и имеет все возможные человеческие характеристики. Описание его внешности подобно описанию героев какого-либо романа (*«Такой себе шерстистый господинчик некрупной комплекции, скорее, белый, с чёрными свисающими ушами, аккуратно разделёнными белым пробором, что делает его похожим на степенного приказчика большого магазина дамского белья. На спине тоже есть несколько больших чёрных пятен, хвост белый, энергичный, ответственный за все движения души. <...> Не Бог весть что, но длинная взъерошенная морда и чёрные глаза, саркастически глядящие сквозь лохмы казацкого чуба, изумительно человекоподобны»*): он важный и степенный, имеет глубокую душу, оттенки которой выражает виляние хвоста. Черты его морды, среди которых главное – глаза, выглядят как человеческие. Заданная практически с самого начала (хотя описание дано ближе к середине рассказа) черта человекоподобного пса прослеживается на протяжении всего повествования и является ключевой. Уже во втором абзаце рассказа Кондрат назван «личностью».

Начало рассказа отведено описанию появления такого важного члена семьи, как пёс Кондрат. В частности, необходимо обратить особое внимание на знакомство героя-рассказчика (объективированного «я» в произведении) с новым действующим лицом. Он, словно ребёнок, маленький, но проявляющий черты самостоятельности, то есть наличия собственного мнения и желаний, что выражает первая вставная конструкция в тексте рассказа (то есть характеристика поступка щенка с точки зрения героя): *«Взяла его на ладонь, он куснул меня за палец, отстаивая независимость позиции, придержал ухваченное в зубах, как бы раздумывая – что делать с этим добром, к чему приспособ-*

бить...и сразу же принялся деятельно зализывать, – "да, я строг, как видишь, но сердцем мягок" ...».

Вторая вставка являет собой прямую речь от лица собаки, которую рассказчик пытается выстроить на основании увиденного и прочувствованного. В течение всей истории героиня будет стремиться узнать, о чём же думает столь дорогое ей существо, будет хотеть иногда проникнуть в его мысли, поэтому и в данном предложении она во вставных конструкциях интерпретирует поведение нового питомца, пытаясь понять его.

Далее повествование охватывает период серьёзной болезни щенка. Это тяжёлый период не только для него, но и для успешных его полюбить хозяев. Вставная конструкция в данном отрывке («Ева плакала... Да и мы – **были минуты** – совсем потеряли надежду») показывает надежду и крепкую веру хозяев в выздоровление своего питомца, но, как это случается в сложных ситуациях, и минуты отчаяния, когда кажется, будто всё кончено. Однако героиня подчёркивает: это только минуты.

Следующий фрагмент рассказа относится к моменту покупки хозяевами Кондрата новой квартиры и, следовательно, появлению новой волны эмоций собаки. «Войдя в пустую квартиру, первым делом мы поставили стул к огромному – **во всю стену** – венецианскому окну». Деталь, отмеченная героиней, от лица которой ведётся повествование, невероятно важна, потому что это самое окно станет впоследствии главным местом времяпрепровождения и основным наблюдательным пунктом Кондрата (*капитанским мостиком*), откуда он «брался на деловых собак» и караулил автобус с домашними.

«*Восемь лет я наблюдаю эту независимую и склочную натуру и – **не скрою** – в иные моменты судьбы очень бы хотела позаимствовать кое-что из характера моего пса*». В данном предложении вставная конструкция чрезвычайно мала, но она возвращает нас к высказанной ранее мысли о том, что героиня не просто хочет быть ближе к любимцу, проникнув в его мысли, очеловечив его (он предстаёт в облике хозяина магазина, «художника-абстракциониста», «лютого сторожа»), но и жаждет научиться тому, чего не умеет сама и с чем питомец справляется легко и с достоинством. В данном случае можно говорить о па-

раллелизме психики/характера человека и животного, обмене и взаимопроникновении черт каждого из них друг в друга.

Кондрат – «мужичок имущественный», вещи охраняет тщательно. Но если никто на них не покушается, то он вызывает на дуэль сам: *«И если у него настроение сразиться с кем-нибудь и показать неважно кому кузькину мать, он прихватывает зубами что-то из своего хозяйства, заявляется с угрожающим видом туда, где вы сидите, ни о чём не подозревая и мирно попивая чай или что там ещё (так, пружиня на носках сапожек и зырякая по сторонам, ковбой заходит в незнакомый паб) и выкладывает добычу прямо вам под ноги»*. Данная вставка демонстрирует новый образ пса-ковбоя, что подчёркивает его энергичную, бойкую, дерзновенную натуру. В связи с данным вставным элементом следует отметить, что прежде Д. Рубина заключала подобные конструкции тире с обеих сторон, здесь первый раз в рассказе появляются скобки, характерные для вставок, которые помещаются в сложное основное предложение, состоящее из простых распространённых. При этом сама вставка также представляет собой простое предложение, но распространённое однородными деепричастными оборотами. Таким образом, можно сделать вывод, что скобки используются Д. Рубиной для более контрастного отграничения сложной вставной конструкции от насыщенного основного предложения.

«И правда, если вам придёт в голову подразнить его – например, сделать вид, что протягиваете руку за его кровным, трудом и потом нажитым имуществом – ох, какой шквал проклятий, угроз, бандитских наскоков...». Вставная конструкция в данном предложении являет собой пример попытки поиграть с Кондратом, что заканчивается не очень хорошо, и отражает боевой дух пса-«ковбоя». Можно отметить, что вновь основное предложение не столько подробно распространено, в отличие от предыдущего, и, как следствие, мы наблюдаем не скобки, а излюбленное Д. Рубиной тире.

«Он счастлив, – боевой конь, тигр, бешенный аран, зверюга проклятая, – всё это, как вы понимаете, доводят до его сведения потом, когда, распротёршись мохнатым ковриком, он бессильно валяется под стулом». Подобная вставка возвращает

нас к природной, естественной стороне пса. Таким образом, акцентируя внимание на животных образах, воплощённых в питомце, рассказчик даёт более широкое представление о Кондрате: он сочетает в себе и человеческое, и природное начала.

Далее описаны довольно подробно любовные скитания «ковбоя» Кондрата. Эта линия характерна для любого романного повествования. *«И точно, как султан в гареме возлежит на подушках, покуривая кальян и глядя на своих танцующих наложниц – а вокруг возлежат жены, старшие, младшие и промежуточные... так же и Кондрат, подгребёт к себе обеих, положит свою продувную морду между ними на какой-нибудь украденный им носок, и тихо дремлет, бестия...»*. Вставная конструкция в данном случае подчёркивает в противоположность предыдущему комментарию вновь человеческую, да ещё и столь важную (*султан!*) позицию пса. Это герой полигамных отношений. В этом – своего рода проверка героя любовью, только в собачьем мире. Он очень хорошо показал себя, с точки зрения его сородичей, рассказчик это отмечает. Данный пример конструкции интересно рассмотреть и с точки зрения его оформления. Д. Рубина здесь использует не характерный вообще для её идиостиля, но популярный в данном тексте приём обособления вставки тире, с одной стороны, и многоточием, с другой. Это отражает как бы переход поначалу спонтанной мысли в основное предложение, то есть развивается стихийно подхваченная мысль, вследствие чего основное предложение будто «растворяется» в нём.

Собака для героя-рассказчика – это не только радость, веселье, но и муки раннего подъёма: *«Вы, конечно, вольны зажмурить глаза, не дышать, не двигаться, словом прибегнуть ко всем этим дешевым трюкам – все напрасно: пробил час, а именно – шесть склянок – когда спать дальше вам просто не позволят – будут лезть мокрым носом в ваше лицо, старательно его облизывая и норовя целовать – тьфу! – прямо в губы»*. Так, вставные конструкции в данном случае работают на то, чтобы сделать акцент на самых вопиющих поступках пса ранними утрами: подъём для хозяев в 6 утра и облизывание лица, что, конечно, в такие моменты, вряд ли кого-либо обрадует, по-

этому во вставку вкрадывается эмоциональное междометие, выражающее неудовольствие героини.

«И вы поднимаетесь и лезете в джинсы, пугаясь в штанинах, с трудом разлепляя глаза и не попадая ногой в кроссовки, тем более, что один кроссовок (одну кроссовку?) этот негодяй куда-то уволок и яростно треплет, рыча и скалясь в экстазе». Данная вставка примечательна не акцентированием важной позиции относительно новой черты в характеристике пса, а используемой формой – наличием риторического вопроса. Автор не посмотрел правило о написании слов в единственном числе, обозначающих обувь, и не написал правильно, а оставил этот вопрос читателю, а может быть, и самому себе, чтобы задуматься вместе (апелляция к филологическому чутью). Так автор надеется на совместную работу со своим читателем. Вставка в данном случае включает правильный вариант, в то время как основное предложение содержит ошибку.

До сих пор не проснувшаяся хозяйка, а потому в недобром настроении вышедшая на прогулку, вынуждена не просто спокойно прогуливаться по двору, а куда-то «нестись», поэтому в предложении *«Мчатся тучи, вьются тучи, дождь припускает уже в полную свою волю, и я ругаюсь вслух и вслух же – благо, никого вокруг нет – спрашиваю себя – за что мне это ежеутреннее наказание?»* героиня со злости ругается на пса. При этом она всё равно его любит: вставкой акцентирует внимание, что этого никто и не должен слышать, все подобные порывистые эмоции непродолжительны и просто являются выходом чувств на волю, тем более после такого сурового подъёма утром.

Новая вставная конструкция позволяет нам убедиться в добрых чувствах хозяйки по отношению к питомцу: *«Иногда мы не реагируем на его рокошующие провокации, но чаще – уж больно забавен, бандитка лохматый – вступаем в навязанные им отношения».* В данном случае используется и уменьшительно-ласкательный суффикс, что смягчает характеристику маленького бандита, и эпитет *лохматый* также звучит с ласковой интонацией.

Сборы на прогулку для собаки – это очень важная часть её времяпрепровождения. Казалось бы, пёс уже готов, он будет скулять, ходить за вами, виляя хвостом, по всей квартире. Но вот,

чтобы он вышел, его надо позвать, пригласить туда пойти. Герой-рассказчик пробует поспорить с питомцем, не желая идти по его зову. Но ведь собака, хвост которой отражает «движения души», всё понимает: *«ГУ?!...ГУ?!...**(чудовищное напряжение, нос трепещет)** Гу-у-у!?!...**(хвост – пропеллер)** ГУ-ЛЯ-А-АТЬ!?!»* В приведённых вставных элементах – описание внешних признаков поведения собаки при сопоставлении с её лаем. Читатель может вообразить, представить себе реально происходящую, описанную автором, картину сборов собаки, которая находится в напряжённом ожидании прогулки. В следующем предложении – ликование собаки, которую поняли: *«Ох, какой прыжок, какое дружинное глубинное ликование, с каким бешеным восторгом он хватается любую подвернувшуюся вещь – **чей-то тапочек, туфель, носок** – и мчится по квартире с напором, достойным мустанга в прерию».* Она хватается любой предмет (это подчёркивает вставка) и сломя голову несётся, изливая тем самым «накал чувств».

«Можно даже исторгнуть из груди сдавленный вопль — он, пожалуй, притормозит на лестничной площадке, оглянется на тебя с отчужденным видом, морда при этом имеет выражение: "С каких это пор мы с вами на "ты"?"...и бросится неумолимо прочь». Это предложение возвращает нас к началу рассказа, где автором была дана установка, что всё признаки поведения собаки, его взглядов, поступков интерпретирует человеческое сознание героини-рассказчицы: пёс при первом появлении в новом доме утверждает свои позиции, которые укрепляются в дальнейшем повествовании. Сейчас он уже взрослый, он полноценный член семьи, которые имеет право и на своё мнение, и на свои личные дела. На этом примере можно снова пронаблюдать описанный выше принцип обособления вставки тире и многоточием. Стоит обратить особое внимание на то, что во вставку вкрапляется прямая речь, как бы слова самого пса, желание всем видом показать, что он спешит по делам, а его отвлекают.

Героиня, очеловечивая своего питомца, видит в нём, возможно, самого лучшего собеседника, если бы только он умел говорить. Этот пёс обладает мудростью, которой она хочет у него поучиться, житейским опытом. Кондрат любит всех своих родственников, в том числе бабушку: *«Например, знает, что если с*

самого утра я ни с того ни с сего становлюсь мыть посуду, это верный признак, что бабушка – **БАБУЛЯ!** – уже выехала откуда-то оттуда, где таинственно обитает, когда исчезает из нашего дома». Именно поэтому вставка содержит ласкательное упоминание о ней. Это ещё раз доказывает человеческие черты в облике пса. «...дожидаясь, когда его главная приятельница подойдет к парадному, вот она скрылась из виду...тогда он валится со стула боком – так пловцы уходят с вышки в воду – мчится к двери и с размаху колотится в нее лапами, всем телом, оглушительно причитая и пристанывая...». Встреча бабули – самый ответственный момент. Вставная конструкция подчёркивает сравнение в это время Кондрата с профессиональными пловцами: он столь же стремительно летит к своей цели. Другой чертой собаки, на которую обращено внимание в рассказе, является деликатность. Описывается ситуация, когда отец семейства застрял в комнате для удобств: *«Потом поняла, вскочила и мы – шёпотом переговариваясь по обе стороны двери, – пытались столовым ножом отжать заклинившуюся "собачку" замка»*. Вставка акцентирует внимание на том, что дело происходит ночью, родители пытаются не разбудить детей. При этом собаки не видно и не слышно. Она приходит только после того, как всё закончилось благополучно, как бы встречая хозяина из заточения. Вставная конструкция является не только прямой характеристикой действий персонажей, но и параллельной, внетекстовой, отсылкой к тихому, молчаливому, спокойному ожиданию собаки, которая не мешает никому в ответственный момент. Здесь вновь прослеживается параллелизм психологических состояний героев и собаки.

На протяжении рассказа у читателя складывается образ пса-«ковбоя», «корсара», отважного «мужчины». Однако ближе к концу мы сталкиваемся с развенчивающей этот образ характеристикой: собака боится фейерверков. *«Я хватаю его на руки. Обнимаю, прижимаю к себе, глажу, бормочу ласково – ну что ты, милый, это только салют, это ничего, ничего... – он в отчаянии вырывается, продолжая трястись мелкой дрожью, мечется по дому и ищет пятый угол»*. Во вставной конструкции – слова

героини, обращённые к питомцу, которого (сильного и смелого) утешают, потому что рядом в окне гремит салют.

После упоминания о страхе собаки автор использует вставную конструкцию для пояснения сложившейся ситуации повествования: *«(Я упоминаю о его слабостях отнюдь не для того, чтобы опорочить одно из самых бескорыстных и благородных существ, когда-либо встретившихся на моем пути, но если уж говорить, то говорить начистоту. Справедливость алчет правды)»*. Здесь вновь мы встречаемся с приёмом, отмеченным нами ранее в анализе рассказа «Мастер-тарабука». Д. Рубина использует выключенный из синтаксической структуры какого-либо предложения вставной элемент. Он обособлен, является отдельным абзацем в тексте. Это подчёркивает спонтанность его появления и желание некоторого оправдания перед читателем, пояснения резкого контраста черт собаки. Правда, о которой упоминается, располагает читателя к доверию.

Один из эпизодов, описанных в рассказе, относится к ритуалу приёма гостей, а также выпрашиваний у гостей чего-либо вкусного Кондрат. Фраза героини: *«Немедленно отстань от Саши (Иры, Маши, Игоря)!»* – даёт читателю представление, что это обычное поведение пса.

«Иногда уже и мне надоест, потянешь его – ну, хватит, мол, Кондраша, идём домой... – он упрямо дернет головой, не оборачиваясь». Данное предложение является одним из завершающих рассказ. Вставка демонстрирует обращение к собаке, разговор с ней, как с человеком, что выражается через ласковое обращение *Кондраша*. В это время пёс сидит под персиковыми облаками утра и смотрит на Иерусалим. Так в конце рассказа мы вновь видим у собаки человеческие черты (скорее всего, у неё тоже есть мысли, как и у человека в такие моменты).

«Когда вот так мы стоим с тобой, в молчаливой задумчивости, на высоком гребне нашего перевала, под персиковыми облаками нового утра, – что видишь ты там, на холмах Иерусалима? Чем ты заморожен? Что за собачий тебе интерес в этих колокольнях и башнях, и куполах, в этих старых садах и дорогах? Или твоя преданность хозяйке достигает того высочайшего предела, когда возвышенные чувства сливаются

в единой вибрации духа в тех горних краях, где нет уже ни эллина, ни иудея, ни пса, ни человека, а есть только сверкающая животная радость бытия, которую все Божьи твари – и я, и ты – чувствуют равно?» Приведённое предложение заключает, по нашему мнению, основную идею рассказа, его ядерный смысл. Она целиком состоит из вопросов героини, обращённых и к себе, и к Кондрату, и словно бы к мирозданию. Здесь ясно прослеживается воплощённый на уровне всего повествования и сконцентрированный здесь наиболее ярко параллелизм мира человека и животного, друга человека. Собака – это не просто животное, у неё тоже есть характер, чувства, настроение, дела. И все, люди и животные, – «Божьи твари», между которыми есть нечто общее – «радость бытия». Важно отметить, что в данном случае вставка является завершением предложения, после неё основная часть не продолжается, т.е. это вывод, к которому свозь цепь разных ситуаций в логике повествования вёл автор читателя. Заканчивая так предложение, он апеллировал к сознательному началу, раздумью не только над судьбами героев, но и над собственной жизнью.

Таким образом, нами были проанализированы вставные конструкции и характер их функционирования в рассказе Д. Рубиной «Я и ты под персиковыми облаками». Можно сделать вывод о том, что вставки – одно из самых распространённых синтаксических явлений в прозе писательницы наряду с такими, как многосоюзие, обилие однородных членов предложение, инверсия и пр. Вставки, использованные автором в рассказе, отражают обращение героини к питомцу, как к человеку, попытку интерпретации поступков и мыслей собаки (также с точки зрения героини) и её собственные мысли, произвольно возникающие в ходе повествования. То есть вставочные элементы раскрывают облик и мир собаки, а также образ главной героини-хозяйки, самого важного объекта для питомца. Можно выделить присущую именно данному тексту особенность пунктуации при оформлении вставных элементов – это обособление вставки с помощью тире, с одной стороны, и многоточия, с другой, что позволяет уловить стихийно пришедшую героине мысль и развить её, «спрятать» в неё смысл основного предложения. В ос-

новном же в данном рассказе Д. Рубина использует для обособления и акцентирования вставных конструкций тире. Скобки появляются в момент синтаксической перегруженности основного предложения и состава вставки. Другая особенность вставочных элементов в рассказе – наличие прямой речи, обращений, междометий в их составе, а также риторических вопросов. Хотя и конструкции, включаемые в основное предложение, отличаются своей краткостью (в основном, они состоят из распространённых словосочетаний, однако присутствуют и простые распространённые предложения). В анализируемом нами тексте размер вставки не связан с объёмом основного предложения, в отличие от рассказа «Мастер-тарабука», где прослеживалась прямая зависимость. Основная цель использования вставных конструкций в данном рассказе, по нашему мнению, заключается в том, чтобы нагляднее продемонстрировать читателю параллель между живыми существами на Земле: между человеком и собакой в данном случае. Вставные конструкции несут зачастую отсылки к человекоподобным качествам питомца героини, несмотря на его природные инстинкты и начала. Таким образом, вставки работают на раскрытие параллели между психикой/характерами рассказчицы-хозяйки и собаки по кличке Кондрат.

В рассказах Д. Рубиной проявляются такие функции вставок, как создание второго сюжета, развивающегося параллельно динамике основного действия, как в рассказе «Мастер-тарабука», и детальное раскрытие двух пересекающихся образов, наиболее важных с точки зрения автора-повествователя, как в представленном рассказе.

Литература

1. *Акимова Г.Н.* Новое в синтаксисе современного русского языка. М.: Высшая школа, 1990. 166с.
2. *Валгина Н.С.* Синтаксис современного русского языка: Учебник для вузов. М.: Высшая школа, 2001. 432с.
3. *Валгина Н.С.* Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / Под ред. В.В.Лопатина. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. 432 с.
4. *Мирошникова М.Г.* Поэтический синтаксис в прозе Д. Рубиной (на материале романа Д. Рубиной «Вот идёт мес-

сия!..» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. Т. 13. С. 841–845.

5. *Прияткина А.Ф.* Русский язык: Синтаксис осложненного предложения. М.: Высшая школа, 1990. 176 с.

6. *Рубина Д.И.* Рассказы. Интернет-ресурс [Электронная версия]. URL:<http://www.dinarubina.com/texts/tamburin.html>.

7. *Русская* грамматика современного русского языка: в 2 т. Т.2. М., 1980.

8. *Серго Ю.Н.* Женская проза России: особенности художественной философии. Интернет-ресурс [Электронная версия]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/zhenskaya-proza-rossii-osobennosti-hudozhestvennoy-filosofii>.

9. *Современный* русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: В 2 ч. Ч 2: Морфология. Синтаксис/ под ред. Дибровой Е.И. М.: Академия, 2001. 704 с.

© Клепикова В.И., 2017

УДК 81'42
ББК Ш105.51

Д.Г. Коновалова
Москва

Комические высказывания с прецедентными текстуальными компонентами (на материале социальных сетей)

Аннотация. В статье даётся краткое описание комических высказываний с прецедентными текстуальными компонентами. Прецедентный текстуальный компонент выступает внешней формой творческого переосмысления реальности. Рассматриваемые когнитивные структуры способны образовывать семантические конфигурации. Творческое мышление неразрывно связано с ассоциативно-семантическими образами – гештальтами. Гештальт-структуры репрезентуют ментальные совокупности понятий и образов, трансформируемые в определённые языковые средства в зависимости от интенций автора и особенностей коммуникации в медиуме Интернет.

В процессе рассмотрения прецедентных текстуальных компонентов обнаруживаются две взаимосвязанные операции: экфория, т.е. оживление опыта по одной детали и редуцирование дискурса прецедентного текста. Среди логико-семантических особенностей построения высказывания в социальных сетях были выделены основные, соотносимые с гештальт-структурами: введение комического контраста и построение карикатуры.

Ключевые слова: прецедентные текстуальные компоненты, карикатура, комические высказывания, комический контраст.

Сведения об авторе:

Коновалова Диана Геннадиевна, аспирант Российского университета дружбы народов (Москва).

Контакты: 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 7.к. 1. кв.137; domoi- 89@mail.ru

D.G. Konovalova
Moscow

Comic utterance with precedent textual components
(data of the social net)

Abstract. This article describes precedent textual components and underlines composition features of embodiment in humor utterance. Creative thinking is associated with linguistic gestalt: these units find language reflection among the existing cognitive structures, signs of culture that conclude precedent textual components. Precedent component refers to semantic level of language personality. Analyzed elements have interesting features in composition basis: creature of caricature and applying comic contrast. The process of ecphoria represents revival of the experience in one detail. According to the theory of precedent text, cognitive structures constantly perform bidirectional operation: revival of the experience and reducing discourse of the precedent textual components.

Key words: precedent textual component, caricature, gestalt, comic contrast, ecphoria.

About the author:

Konovalova Diana, postgraduate of Peoples' friendship university of Russia (Moscow).

Новое время компьютерных и сетевых технологий, в том числе активное развитие ресурсов Интернет-сайтов, привело к тому, что Интернет «обеспечивает беспрецедентные возможности для персонального творчества» [5]. Известное наблюдение Герберта Маршалла Маклюэна гласит: «Телевидение – это медиум, под особенности которого конструируется общение». В данном случае медиум нового века – это Интернет, где создается возможность беспрецедентного использования средств языка, для создания творчески переосмысленных комических высказываний.

Чтобы понять активное массовое распространение и употребление новых шуток и острот в социальных сетях, иногда лингвистам необходим выход за рамки лингвистики в сферу психических процессов авторов.

В основу любого комического высказывания с прецедентным текстуальным компонентом заложен некоторый образ. Образы

как концептосистемы в огромном множестве понятийного аппарата; на когнитивном уровне у пользователей сети есть массовые и индивидуальные образные представления. Гештальт-структуры (в настоящем исследовании понимаемые как внутренние составляющие ассоциативного образа ПТК) рассматриваются как «концептуальные системы, которые объединяют все типы концептов, объединяют разные уровни, актуализируются и вычленяются в процессе познания на разных уровнях, среди которых образный, схематический, понятийный, фреймовый» [1, с. 19].

Под прецедентным текстуальным компонентом мы понимаем элементы семиотической системы, которые в составе имеют прецедент, а также способны отсылать к сложному двустороннему процессу: развёртыванию и редуцированию определённого дискурса прецедента. По мнению В.Г. Костомарова и Н.Д. Бурвиковой, наиболее адаптированным термином для описания воссоздания или «оживления опыта по одной детали является термин Н.А. Рубакина экфория» [4; 3, с. 297], что и является обратным процессом редуцирования дискурса.

В структуре языковой личности гештальты выступают как когнитивные модели и структуры языкового сознания когнитивного (тезаурусного) уровня, а прецедентные текстуальные компоненты как единицы семантического уровня языка, имеющие «дополнительный слой смысла». Такой «слой смысла» отсылает к «прецедентным текстам культуры, как всяким явлениям культуры, хрестоматийно известным всем (или почти всем) носителям данного языка [2, с. 43]. Отличительная особенность прецедентных текстуальных компонентов заключается в игровой трансформации известных текстов в контексте медиума Интернет.

Прецедентные текстуальные компоненты рассматриваются с позиции семиотического подхода как тексты в широком смысле, а с позиции теории прецедентности как когнитивные образования – знаки культурного опыта. Остроты с прецедентным текстуальным компонентом содержат в основе логико-семантического построения **комический контраст:**

На словах ты *Лев Толстой*

А на деле *имель простой.*

Представленная ситуация соотносит творчество великого писателя где «слово – дело», слово крепкое и мотивирующее с жужжанием насекомого, «создающего много шума», что заметным образом уменьшает вероятность совершения действий в реальности.

Если есть *ангелы Виктории Секрет*, значит, где-то должны быть *демоны Кыштымского трикотажа*?

Лексическое противопоставление на основе сем ‘красота’ и ‘безобразия’, образует антитезу, т.е. комический контраст высказывания говорит о качестве продукта посредством образа, что усиливает прагматический эффект этого микротекста.

Весь мир – жи-ши, а ты в нём – ы.

Прецедентная формула из учебников по русскому языку представляет собой метафорическое сравнение, которое основано на контрасте: нормальное написание буквы ‘и’ после шипящих и ошибка. Высказывание приближено к имплицативному суждению: ты – ошибочное отклонение. Важным аспектом рассмотрения прецедентных текстуальных компонентов является анализ логико-синтаксической конструкций, в данном случае известного прецедентного текста: «Весь мир – театр, а люди в нём актеры».

Согласно теоретическому воззрению К. Фишера между остроумием и комизмом существует нечто среднее – карикатура [б. с. 25]. В нашем исследовании эта средняя данность представлена как **создание карикатуры**:

- Что за *круги* у тебя под глазами?
- *Пятый и шестой по Данте!*

Комическое построение обнаруживается на основе ассоциативной связи понятий “круги под глазами” и “круги ада” в произведении «Божественная комедия». По экфорическому оживлению детали создается образ, подчеркивающий устрашающую сторону внешности собеседника.

Выводы: В статье был представлен краткий очерк прецедентных текстуальных компонентов в составе комического. Проанализированные структуры отличает постоянное выполнение двунаправленной когнитивной операции: развертывание ассоциативно-семантического образа по одной детали и редуцирование опреде-

лённого дискурса. Данная особенность лексики обуславливает огромные возможности для создания комических высказываний.

Литература

1. *Болдырев Н.Н.* Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. 123 с.
2. *Караулов Ю.Н.* Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: Институт русского языка РАН, 1999. 180 с.
3. *Костомаров В.Г.* Бурвикова Н.Д. Прецедентный текст как редуцированный дискурс // Язык как творчество: сб. ст. к 70-летию В.П. Григорьева. М., «ИРЯ РАН», 1996. С. 297–302.
4. *Рубакин Н.А.* Психология читателя и книги: краткое введение в библиографическую психологию. М., 1929.
5. *Crystal D.* Language and the Internet. Cambridge: CUP, 2006.
6. *Fisher K.* Über den Witz. Heidelberg: Winters Universitätsbuchhandlung 1889, 116 p.
7. *MacLuhan M.* Understanding Media. London & New York, 1964.

© Коновалова Д.Г., 2017

УДК 372.881.161.1'373
ББК Ч426.819=411.2,3

Т.В. Котельникова
Екатеринбург

**Психолингвистические основы изучения фразеологии
в школе**

Аннотация. Изучение фразеологических единиц, отражающих эмоциональное состояние человека, в лингвокультурологическом и семантическом аспектах относится к числу основных в современной лингвистике. Данные языковые единицы наиболее ярко и непосредственно отражают национальную самобытность русского народа. Статья посвящена объяснению особенностей дидактического комплекса по русскому языку, в котором использованы психолингвистические методики обучения фразеологии. Автор отметил недостатки в современном преподавании темы «Фразеология». Автором разработаны методические рекомендации, позволяющие улучшить качество усвоения данного материала школьниками.

Ключевые слова: фразеологизмы, фразеология русского языка, фразеологические единицы, эмоциональные состояния, дидактические комплексы, психолингвистика, психолингвистические методики, русский язык, методика преподавания русского языка, методика русского языка в школе, методы обучения.

Сведения об авторе:

Котельникова Татьяна Владимировна, магистрант 1 года обучения Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Контакты: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; kotelnikova-tania2018@yandex.ru.

T.V. Kotelnikova
Yekaterinburg

The specificity of the didactic complex phraseology,
using psycholinguistic methods

Abstract. Phraseology, as a special section of linguistic science, has attracted particular attention for research. The study of phraseo-

logical units, reflecting the emotional state of a person in cultural linguistic and semantic aspect is fundamental in modern linguistics.

These language units is most clearly and directly reflect the national identity of the Russian people. The article is devoted to the explanation of the characteristics of a didactic complex of the Russian language, which will be used psycholinguistic methods of teaching phraseology. The author noted the deficiencies in the modern teaching of the topic "Phraseology". The author developed recommendations that will improve the quality of learning this material students.

Key words: idioms that reflect the emotional state of the person, didactic complex, psycholinguistic foundations of teaching phraseology.

About the author:

Kotelnikova Tatiana, Undergraduate of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

В современной науке уже сформировалось общее представление о фразеологизме как разноплановой языковой единице. В.В. Виноградов [1, с. 140-161], В.М. Мокиенко [2, с. 4], А.И. Молотков [4, с. 7-23] указывают ряд специфических черт, присущих фразеологизму: воспроизводимость, целостность лексического значения, образность, относительная устойчивость. Понятие о фразеологизме как лингвокультурном феномене необходимо сформировать у школьников, начиная с пятого класса, с целью дальнейшего осознания ими ценности фразеологического материала и последующего использования в своей речи.

Отмечено, что в сознании носителей языка сформировались конкретные представления о значении фразеологизмов, имеющих прозрачную семантику. Однако в языке есть фразеологизмы, в которых семантика не считывается, и носителям языка сложно объяснить значение подобных фразеологизмов. Выделяются разные факторы считываемости фразеологизма. Школьниками же фразеологизмы скорее не считываются, а воспроизводятся по памяти. Они чаще всего опознают фразеологизмы, которые слышали от родных, знакомых, учителей и т.д. Чаще других от учащихся можно услышать широко известные фразеологизмы «*Добро пожаловать!*», «*Глаза на лоб ле-*

зут/полезли» и т.д., но довольно редко наблюдается тот факт, чтобы учащиеся передавали друг другу знания каких-либо фразеологических единиц. Учителя же, напротив, пытаясь «вразумить» учащихся чаще употребляют следующие ФЕ «*Что ты надул(а) губы?»*», «*Что ты хлопаешь глазами?»*», «*Скажи честно, положив руку на сердце...*» [5].

При этом Т.А. Зуева находит связь фразеологизмов с особенностями бытования русского народа, его традициями и обычаями, этикетным поведением и т.д. Кроме того, Т.А. Зуева обращает внимание на то, что фразеологические единицы избирательно отражают действительность, они выделяют в ней наиболее значимые для практической жизни этноса фрагменты, номинируя их через образное и экспрессивно-оценочное восприятие [2, с. 30].

Следовательно, необходимо формировать у современных школьников культуроведческую компетенцию, суть которой состоит в осознании фразеологизмов как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения.

Цели нашего дидактического комплекса следующие: развивать творческие, речевые способности учащихся через систему заданий, отражающих все аспекты фразеологизмов; воспитывать ценностное отношение к слову, к родному языку в рамках общеобразовательной программы по русскому языку; осуществлять работу по формированию навыков комплексного анализа текста (от простого – в 5 классе – до целостного и всестороннего – к 9 классу), в том числе и с целью выявления стиливых возможностей фразеологизмов.

Фразеология как вид системных отношений в лексике в среднем звене на уроках русского языка предполагает рассмотрение следующих тем (для каждого класса тема урока формулируется и корректируется в соответствии с требованиями Федерального компонента государственного стандарта основного общего образования):

1. Значение фразеологизмов.

2. Употребление фразеологизмов.
3. Происхождение фразеологизмов.
4. Фразеологические новации последних лет.
5. Основные выразительные средства фразеологии.
6. Основные фразеологические словари. Извлечение необходимой информации из словарей.

За рамками стандарта оказалась классификация фразеологизмов по степени «спаянности» элементов [1], тот факт, что фразеологизмы отражают самобытность русского народа и все фразеологизмы имеют экспрессивную оценку.

Разрешить проблему в объяснении довольно объемного и абстрактного материала поможет применение психолингвистических методик к изучаемому материалу. Все задания необходимо использовать, опираясь на ведущую модальность восприятия школьника и его доминантное полушарие.

Большинство современных учебников ориентировано на левополушарных визуалов, ср., например, задания:

- *Спишите, подчеркните фразеологизмы. Что они обозначают?*
- *Найдите в тексте фразеологизмы. Озаглавьте текст, используя найденный фразеологизм. Выпишите слова с выделенными буквами.*

Для правополушарных визуалов задания есть, но в меньшем количестве:

*Рассмотрите шутливые рисунки, в которых обыгрываются фразеологизмы **утереть всем нос, водить за нос, окунуться в работу с головой**. С данными фразеологическими оборотами составьте и запишите предложения. Попробуйте нарисовать шутливые рисунки, обыгрывая фразеологизмы **стоять на часах, замечать следы, голова идет кругом, остаться на бобах, разбиваться в лепешку**.*

Для детей-кинестетов также представлены некоторые задания:

- *На уроке истории. Запишите два-три фразеологизма, которые связаны с мифами Древней Греции. Объясните значение и происхождение этих оборотов.*
- *Устное высказывание. Выполните одно из заданий (на выбор).*

1. *Расскажите, что изучает лексикология? На основе схемы (все схемы ориентированы на левополушарных детей) охарактеризуйте группы лексики. Приведите примеры.*

2. *Расскажите об использовании слов в переносном значении в художественных произведениях.*

3. *Расскажите, что изучает фразеология. Приведите примеры фразеологизмов и объясните, почему они придают речи выразительность и образность.*

Кинестеты наиболее тонко смогут прочувствовать и увидеть образность фразеологизма. Благодаря тому, что они будут говорить, информацию будут усваивать и аудиалы. Для них также имеется несколько заданий:

*Обратившись к Интернету, найдите аудиословарь «Русский устный» (портал Грамота.ру). Внимательно прослушайте Интернет-версию радиопередачи №004 о происхождении фразеологизма **дойти до ручки** и попробуйте кратко пересказать эту информацию.*

В нашем дидактическом комплексе мы планируем развивать межполушарную асимметрию у детей, подбирая задания, ориентированные на работу как левого, так и правого полушария головного мозга.

Наиболее сложным направлением в разработке дидактических материалов представляется подбор заданий, которые бы помогали успешно усваивать информацию правополушарным кинестетам. Им можно предлагать придумывать свои фразеологизмы на основании ранее предложенных, находить в этимологических и других фразеологических словарях информацию о происхождении фразеологизмов. Из-за замедленной мозговой реакции кинестетов им можно давать задания опережающего характера, творческие задания, индивидуальные задания.

Важным фактором успешного усвоения информации на уроке и сохранности психического здоровья детей является необходимость предлагать задания, соответствующие физическому здоровью и возрасту школьников. Но не стоит забывать и о заданиях повышенной трудности, чтобы дети могли совершенствовать свои знания, умения и навыки.

Весь материал необходимо распределить по следующим блокам:

1. Для понимания устойчивости и выразительности фразеологизмов.
2. Для понимания фраземы как эквивалента слова.
3. Для понимания фразеологической антонимии и синонимии.
4. Для понимания разной степени семантической спаянности во фразеологизме.
5. Для понимания синтаксической роли фразеологизмов.
6. Для разграничения фразеологизмов, пословиц, афоризмов.
7. Работа с фразеологическими словарями.
8. Творческие задания.

Используя данные рекомендации на уроке, можно усилить интерес школьников к изучаемому языковому явлению. Знание латерального профиля ученика позволит обеспечить индивидуальный подход в условиях урока. Сведения о том, как ребенок обрабатывает информацию, разрешат проблему недостаточного понимания учениками учителя.

Литература

1. *Виноградов В.В.* Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. С. 140-161.
2. *Зуева Т.А.* Модель анализа фразеологических единиц в лингвокультурологическом аспекте // Уральский филологический вестник: Психолингвистика в образовании. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2012. №5. с. 28-34.
3. *Мокиенко В.М.* Загадки русской фразеологии. 2-е изд., перераб. СПб.: Авалон, Азбука-классика, 2005. 257 с.
4. *Молотков А.И.* Фразеологический словарь русского языка. М., 1968. с.7-23.
5. *Яранцев Р.И.* Словарь-справочник по русской фразеологии. Ок. 800 фразеологизмов. М.: Рус.яз., 1985.

© Котельникова Т.В., 2017

УДК 372.881.161.1:81'23
ББК Ч426.819=411.2,9+Ш100.6

Е.С. Красноперова
Екатеринбург

**Психолингвистические технологии в обучении грамматике
русского языка как неродного**

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности психолингвистики для формирования активного грамматического минимума на начальном этапе обучения русскому языку как неродному. Активный грамматический минимум формируется на основе данных детской речи и в опоре на постулаты ассоциативной грамматики. Проведенные исследования позволяют высказать предположение, что генетически первичные грамматические формы в речи ребенка остаются частотными по мере развития его индивидуальной грамматической системы. На основе этих первичных форм создан активный грамматический минимум, используемый для преподавания русского языка как неродного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативный подход, психолингвистика, психолингвистические технологии, детская речь, ассоциативная грамматика, грамматика русского языка, методика преподавания русского языка, методика русского языка в школе, начальное обучение русскому языку.

Сведения об авторе:

Красноперова Евгения Сергеевна, студент 3 курса Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Контакты: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; evgenia113@gmail.com.

E. S. Krasnoperova
Yekaterinburg

Psycholinguistic technologies in teaching the grammar of the
Russian language as a foreign language

Abstract. This article considers the active grammatical minimum which is based on the data of psycholinguistics. Grammatical mini-

imum forms for the initial stage of teaching Russian as a foreign language. The data of children's speech and position associative grammar help to create active grammar minimum. The conducted research suggests that there are grammatical forms that appear first in the child's speech and remain frequency with the development of individual grammatical systems. The active basic grammar, which is used for teaching Russian as a foreign language, is compiled of these initial forms.

Key words: Russian as a foreign language, communicative approach, grammar active low, children's speech, associative-verbal network, associative grammar

About the author:

Krasnoperova Evgenia, Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Методика преподавания русского языка как неродного (далее – РКН) в последние годы имеет ярко выраженную коммуникативную направленность [14, 17]. Сегодня педагоги обучают не языковой системе, а умению ею пользоваться в ситуациях общения. При данном подходе к обучению эффективное овладение языком происходит в процессе постоянной речевой практики, форма которой по возможности приближена к естественному общению. Языковой материал организуется по ситуативно-тематическому принципу через повторение речевых образцов, создание собственного связного и результативного диалога.

Подлинно коммуникативная направленность обучения невозможна без обращения к понятию «языковая личность». Как отмечает Ю.Н. Караулов, «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности» [9, с. 7].

При коммуникативном подходе изучение грамматического строя языка является необходимым, гармонично вписанным в программу элементом обучения. Цель обучения — речевая деятельность на русском языке, спонтанное выражение и понимание мысли, оформленной грамматическими средствами языка. Объектом усвоения выступают единицы изучаемого языка и

действия, которые производят с этими единицами участники речевого общения. Задачи обучения РКН заключаются, таким образом, в том, чтобы найти наиболее рациональные пути овладения грамматическими действиями, составляющими автоматизированные компоненты речевой деятельности, а также пути усвоения того грамматического материала, с которым производятся эти действия.

Возникает противоречие между системой языка (всеми грамматическими формами языка) и набором грамматических форм, актуальных для говорящего. Создание коммуникативной грамматики на основе актуальных для говорящего грамматических форм и грамматических значений позволяет решить проблему спонтанности и автоматизированности речевой деятельности.

Описание грамматики, отвечающее коммуникативным целям, потребностям иностранцев, овладевающих русским языком – это «описание языка как объекта пользования, описание для неносителей языка, желающих овладеть русским языком, стать его пользователями» [10, с. 6]. Оно должно содержать материал, необходимый для овладения языком, и описание, обеспечивающее реализацию коммуникативных потребностей. Вопрос о создании такого описания остается открытым. Методисты выделяют ряд критериев отбора грамматического минимума: частотность и распространенность грамматического явления в речи, образцовость, способность грамматической конструкции служить эталоном для образования по аналогии [6, с. 99]. Но использования этих критериев недостаточно для получения подлинно коммуникативного описания грамматики, которое позволит осуществлять речевую деятельность на русском как неродном. Недостаточно и описание, предлагаемое теорией функциональной грамматики, так как функционально-лингвистическое описание, как и формально-лингвистическое, представляет язык как предмет и процесс, но не как способность. Именно поэтому речь все же идет о разработке описания языка, а не об описании механизма его использования. С точки зрения представителей теории функциональной грамматики язык может быть представлен в виде набора пересекающихся функционально-семантических полей, выделенных на основе семантических категорий (значе-

ний), требующих определенных форм выражения. Предварительное знание формальной структуры языка является необходимым условием для построения его функциональных моделей.

Модель языка, которая описывает язык не только как систему, но и как механизм реализации функций в речи, т.е. «язык в потенции, язык, не реализованный в текстах, но готовый к такой реализации; язык, способ существования которого принципиально отличен от статического системного представления его лингвистом, язык в его предречевой готовности, но не в застывшем состоянии, а в перманентно деятельностном, динамическом состоянии» – это ассоциативная грамматика. Ассоциативная грамматика – это грамматика, заключенная в ассоциативно-вербальной сети носителя языка, грамматика речевой деятельности, намерений, тенденций и готовностей говорящего, грамматика, по выражению Ю. Н. Караулова, «в живом, готовом к употреблению виде» [7, с. 7]. Именно «готовность к употреблению» делает ассоциативную грамматику столь важной для преподавания русского языка как неродного в рамках коммуникативного подхода.

Обращение к человеку, носителю языка, приводит к пересмотру распространенной модели владения языком, согласно которой компоненты языка хранятся по отдельности независимо друг от друга: отдельно лексика, отдельно правила сочетания и изменения слов, отдельно правила словообразования. В сознании носителя языка грамматические формы и значения воплощаются в конкретных лексемах, следовательно, грамматические знания в памяти индивида хранятся лексикализованно. Ср.: «...правила словоизменения, соединения слов и словообразования, т.е. грамматика, которая находится в распоряжении стихийного носителя языка, вся сплошь лексикализована, привязана к отдельным лексемам, как бы распределена между ними и целиком «размазана», разлита по ассоциативно-вербальной сети» [7, с. 6-7].

Диссипация, свойственная ассоциативно-вербальной сети, то есть потенциальность, принципиальная неполнота и размытость парадигмы каждого конкретного слова и ее распределенность между разными лексемами в сети, обнаруживается на уровне

грамматических структур в неполноте словоизменительной парадигмы, низкой частотности некоторых грамматических форм [7, с. 252-254]. Неравномерность распределения грамматических форм по ассоциативно-вербальной сети, позволяет нам сделать предположение, что именно более частотные формы несут на себе основную нагрузку в речевой деятельности. Эти положения подтверждаются частотой распределения грамматических форм в тексте.

Наша гипотеза находит подтверждение на материале детской речи. Представление о том, что ребенок конструирует индивидуальную языковую систему, а не перенимает ее в готовом виде у взрослых, фактически всегда присутствовало, хотя иногда и в неявном виде, в работах ведущих отечественных ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.В. Щерба, А.Н. Гвоздев). В западной науке эти идеи восходят к концепции Ж. Пиаже.

Суть функционально-конструктивистского направления заключается в том, что языковая система человека формируется прижизненно, на основе самостоятельно осуществляемой им обработки речевого инпута, причем движущей силой этого процесса является естественное для человека стремление к коммуникации с другими людьми, сопровождающее совместную деятельность. Основной постулат функционально-конструктивистского направления: «язык не дается ребенку при рождении..., но зато ему дана уникальная способность самостоятельно выстраивать в собственном сознании все компоненты языковой системы (фонологический, морфологический, синтаксический, лексический и ряд иных), а также перестраивать и совершенствовать эту систему в течение всей жизни при взаимодействии с другими людьми» [16, с. 14].

Обращение к положениям конструктивистской теории в рамках нашего исследования приводит нас к мысли, что ребенок, получая в инпуте неразделенное грамматическое и лексическое содержание, сам проводит обработку материала, выделяет грамматические закономерности, категоризирует лексемы. Лексикализованность грамматики, которую воспринимает ребенок, ее «привязанность» к конкретным словоформам, позволяет говорить о по-

строении в сознании ребенка собственной ассоциативной грамматики на каждом этапе онтогенетического развития.

Отталкиваясь от инпута, ребенок выводит собственные правила конструирования и соединения форм. Грамматическая система, которую создает ребенок, индивидуальна, но по мере усложнения приближается к усредненной языковой системе взрослого носителя языка. Траектория при этом идет от самых общих правил к постепенной дифференциации, к усвоению исключений, «в детской речи, как уже отмечалось, господствует принцип симметрии, который в языке «взрослых» сплошь и рядом нарушается причудливой и нелогичной нормой» [4, с. 6].

Процесс формирования грамматического строя, прослеженный по трудам А.Н. Гвоздева, С.Н. Цейтлин, исследованиям функциональной школы, рассматривающим формирование различных грамматических полей, показывают, что все дети, усваивающие русский язык как родной, делают это в рамках единой стратегии, навязанной им не только определенным уровнем их когнитивного и физиологического развития, но и самим языком, его типологическими свойствами, составом его грамматических категорий. Именно этой навязываемой стратегией определяется состав грамматических форм усваиваемых в первую очередь, а также последовательность усвоения форм и категорий и частотность их появления в речи.

А.Н. Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических категорий и форм русского языка: число существительных – уменьшительная форма существительных – категория повелительности – падежи – категория времени – лицо глагола [2, 3].

Здесь очевиден путь от менее абстрактных грамматических форм к более абстрактным, от простого, формального выражения грамматического значения – к более сложному. За весьма короткий период (всего за два-три месяца) ребенок осваивает все основные морфологические категории (число и падеж существительных, время, число и лицо глагола), т. е. имеет уже в своем распоряжении минимум необходимых средств для соотнесения описываемой ситуации с моментом речи и маркировки основных семантических оппозиций. Теперь предложение мо-

жет удлиняться, порядок слов изменяться, и это уже не создает путаницы, так как есть средства морфологической маркировки.

Необходимо заметить, что на начальном этапе освоения речь идет именно об отдельных грамматических формах, а не о формировании всей парадигмы определенной грамматической категории. В сознании ребенка, в активной грамматике представлены не все формы парадигмы, часть из них остается в пассивном запасе. Тем не менее, этих более частотных форм хватает для первоначальной коммуникации.

Нами выделены генетически более ранние формы различных грамматических категорий, а также формы, не востребованные на начальном этапе речевого развития.

Для существительных актуальными являются формы именительного и винительного падежей единственного и множественного числа, для глаголов повелительного и изъявительного наклонений формы 1-го и 3-го лица единственного числа, для прилагательных формы мужского и женского рода. Неактуальны для ребенка на этапе развития от двух до пяти лет формы 2-го лица множественного числа глаголов, редко используемые формы среднего рода прилагательных.

Найденные лакуны подтверждают положения о диссипированности грамматики в АВС не только по данным ассоциативного словаря, но и по данным детской речи.

Предполагая, что генетически первичные грамматические формы, усваиваемые ребенком, остаются наиболее частотными на дальнейших этапах речевого развития, несут на себе основную речевую нагрузку, составляя ядро языковой системы, конструируемой ребенком, мы можем использовать эти же формы в качестве основы для конструирования ассоциативно-вербальной сети РКИ. Далее сеть будет развиваться на основе этих форм. Языковая система может конструироваться, на основе усвоенных форм в их прототипических функциях.

Выявленные грамматические формы можно использовать как основу активного грамматического минимума РКИ на начальном этапе обучения.

Для разработки грамматического минимума начального периода обучения отобраны следующие грамматические формы:

- существительное. Формы именительного (в функции субъекта действия), винительного (в функции объекта действия и направления) и родительного (в функции субъекта и объекта) падежа единственного и множественного числа;

- глагол. Формы первого и третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени изъявительного наклонения. Форма прошедшего времени мужского рода используется как немаркированная форма прошедшего времени для введения противопоставления глаголов по виду.

Выделенные формы позволяют ввести оппозиции:

- субъект – объект;
- один – много;
- одушевленность – неодушевленность; для существительных;
- часть – целое;
- наличие – отсутствие;
- говорящий – объект разговора;
- один – много;
- настоящее – прошедшее время; для глагола;
- совершенный – несовершенный вид;
- действие – результат действия.

Создание комплекса упражнений для освоения РКИ на основе постулатов ассоциативной грамматики предполагает комплексный подход к отбору материала.

Необходимо помнить, что слово усваивается в единстве лексического и грамматического значений. Учитывая лексикализованный характер грамматики, ее речевую направленность, нельзя ограничиться лишь отбором соответствующих грамматических форм. Необходим также отбор лексического и синтаксического материала.

Литература

1. *Бондарко А.В.* Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. М.: УРСС, 2001. 208 с.
2. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 472 с.
3. *Гвоздев А.Н.* От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. М.: КомКнига, 2005. 320 с.

4. *Гридина Т.А.* «Своя игра»: ребенок в мире языка: Монография /ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2016. 177 с.

5. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989.

6. *Иевлева З.И.* Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981.

7. *Караулов Ю.Н.* Ассоциативная грамматика русского языка. М.: Русский язык, 1993. 330с.

8. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.

9. *Караулов Ю.Н.* Словарь Пушкина и эволюция русской языковой способности. М.: КомКнига, 2006. 168 с.

10. *Книга о грамматике. Русский язык как иностранный /* Под ред. А.В. Величко. – 3-е изд., испр. и доп / А. В. Величко, Л. В. Красильникова, Е. А. Кузьминова и др. М.: Издательство Московского университета, 2009. С. 648.

11. *Коновалова Н.И.* Как сделать обучение русскому языку успешным: психолингвистические консультации // Филологический класс. 2011. №26. С.20-22.

12. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214с.

13. *Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие /* С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. Минск, 2011. 309 с.

14. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус.яз., 1989. 276 с.

15. *Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.

16. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.

17. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.

© Красноперова Е.С., 2017

УДК 372.881.111.1
ББК Ч426.819=432.1

В.М. Кынкурогова
Екатеринбург

**Реализация индивидуального подхода
в обучении английского языка**

Аннотация. Статья посвящена индивидуальному подходу в образовательном процессе в школе. В ней рассматриваются групповые формы работы с применением принципа индивидуального подхода с учетом языкового уровня, интересов и способностей учащихся, отмечены положительные итоги в развитии мотивации учащихся к изучению иностранного языка, интереса, стремления к совершенствованию. Автор приходит к выводу, что индивидуальный подход позволяет дифференцировать содержание материала, степень трудности учебных заданий, а главное создает благоприятные условия для формирования индивидуального стиля деятельности учащихся.

Ключевые слова: индивидуальный подход, индивидуализация обучения, формы работы, английский язык, методика преподавания английского языка, методика английского языка в школе, школьники.

Сведения об авторе:

Кынкурогова Влада Михайловна, магистрант 2 курса ИФКиМК «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; vladada2408@mail.ru.

V.M. Kynkurogova
Yekaterinburg

Realization of individual approach in teaching English

Abstract. The article focuses on an individual approach in the educational process at school. It deals with group forms of work using the principle of individual approach taking into account the language level, interests and abilities of students. Finally this paper describes positive results in the development of students' motivation, interest

and desire for improvement to study foreign language. The author comes to the conclusion that individual approach makes it possible to differentiate the content of the material, the degree of difficulty of tasks, and most of all it creates favorable conditions for the formation of an individual style of student activity.

Key words: individual approach, group forms of work, tasks, individual characteristic features of student personality, educability.

About the author:

Kynkurogova Vlada, graduate student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Одним из актуальных вопросов методики преподавания иностранных языков в школе является индивидуальный подход к ученику в учебном процессе. Термин «индивидуальный подход» рассматривается как система дидактических средств организации образовательного процесса, которая включает изменение содержания, самого процесса и формы урока [3]. Условием успешной реализации индивидуального подхода на уроках иностранного языка является учет языкового уровня (фонематического слуха, типа и объема памяти, интонационных способностей, умения выполнять упражнения различных типов и др.), интересов и способностей учащихся.

Основная трудность педагога – найти оптимальное сочетание индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы при обучении иностранному языку. Другие трудности связаны с выявлением индивидуальных особенностей личности учащегося и организацией на этой основе деятельности учителя, направленной на развитие способностей каждого ученика.

Данный принцип индивидуального подхода важным считают и методисты. Г.В. Рогова пишет: «Одна из важнейших проблем технологии обучения – это поиск путей большего использования индивидуальных возможностей учащихся как в условиях коллективной работы в классе, так и самостоятельной работы во внеурочное время» [4].

Итак, перед нами стоит задача – реализации принципа индивидуального подхода на уроках английского языка в современной школе.

Существует много форм индивидуального подхода» [1, 2, 3], но в данной статье рассматриваются только групповые формы работы с применением принципа индивидуального подхода. Так, учащимся с низким уровнем обучаемости по иностранному языку предлагались репродуктивные задания, такие, как пересказ заранее выученного текста; ребятам со средним уровнем – заучивание текста с элементами самостоятельного высказывания. В случаях повышенного уровня подготовленности учащиеся сопротивляются репродуктивным формам работы и предпочитают творческую самостоятельность.

Любое задание в контексте группового обучения строилось таким образом, чтобы каждый участник группы активно работал в течение определённого времени. Успешное выполнение работы всей группой зависело от результатов работы каждого участника группы:

- задание построено таким образом, что каждый из участников группы получал для работы лишь часть материала (структура типа “пила”);
- за каждым из участников группы заранее была закреплена определённая роль;
- вся группа представляла единый продукт своей деятельности;
- участники группы ощущали себя частью единого целого - группы, которая перед началом работы разрабатывала эмблему или любой другой объединяющий опознавательный знак (слоган, флаг).

Например, при изучении темы «Food» класс делится на группы, в которых каждый получает задание – написать рецепт любимого блюда, составить список необходимых продуктов. В итоге создается общая кулинарная книга.

При изучении темы «Animals» класс был разделен на 3 группы по 5 человек. Каждой группе раздается Observation sheet (лист наблюдения) в разрезанном на пять частей виде. Обучающиеся должны заполнить каждый свой пункт, потом представить полную характеристику насекомого (животного), изображенного на картинке. Далее каждому ученику выдавалась картинка с изображением любого животного, затем предлагались к ней следующие задания:

- для сильных учеников «Расскажите, об этом животном» (глаголы в начальной форме выписаны на доске).

- для средних – «Составьте предложения по карточкам: вставьте нужный артикль»;

- для слабых – «Заполните пропуски (слова даются в рамочке)».

В итоге получается, что все работали по одной же картине, но в то же время выполняли разные задания. Так ученики усваивают и отрабатывают грамматические явления на доступном им уровне.

При выполнении домашней работы данный принцип также реализуется. Такая работа использовалась в качестве речевой зарядки на уроке. Все ученики по очереди готовят рассказы о том, чем они интересуются (о своей семье, о своем питомце, о своем лучшем друге и т.д.). Поскольку одноклассники не знакомы с содержанием рассказов друг друга, то интерес присутствовал как у самого рассказчика, так и окружающих. Примерные индивидуальные домашние задания: Составьте свой режим дня, свое расписание уроков, свое семейное древо, рецепт своего любимого блюда, опишите свою семью, опишите своего домашнего питомца, приготовьте доклад о необычном животном, напишите о своих планах на лето и др.

Таким образом, в результате применения индивидуального подхода на уроках английского языка у учащихся наблюдается повышение мотивации к изучению данного предмета и стремление к самосовершенствованию; развитие воли, целеустремленности, креативности, трудолюбия, дисциплинированности. Более того, осуществление индивидуального подхода при обучении иностранному языку требует от учителя больших усилий, так как необходимо учитывать реальные условия, складывающиеся в классе и возможности каждого ученика. Кроме того, индивидуальная работа позволяет дифференцировать содержание, степень трудности учебных заданий, способы действий, создает благоприятные условия для формирования индивидуального стиля деятельности учащихся.

Литература

1. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.

2. *Коньшева А.В.* Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. СПб.: КАРО; Минск.: Четыре четверти, 2005. 203 с.

3. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Урок иностранного языка. Ростов н/Д.: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. 610 с.

4. *Рогова В.Г.* Технология обучения иностранным языкам. ИЯШ. 1976. 79 с.

5. *Федеральный* государственный образовательный стандарт второго поколения. Иностранный язык. М.: Просвещение, 2011. 144 с.

© Кынкурогова В.М., 2017

УДК 81'42
ББК Ш100.3

К.А. Маслова

Свободный ассоциативный эксперимент как инструмент исследования концепта «патриотизм»

Аннотация. В центре исследования – особенности восприятия концепта *патриотизм* современным поколением. В статье охарактеризован лингвистический эксперимент, позволивший выявить частотные реакции на слово-стимул *патриотизм*, отражающие особенности восприятия данного концепта разными группами респондентов. Результаты свободного ассоциативного эксперимента позволяют сформировать ассоциативное поле анализируемого слова и выделить тематические доминанты поля реакции, которые имеют значимость для респондентов. В результате данного лингвистического эксперимента подтверждена гипотеза о том, насколько сильно отличаются ассоциативные поля данного концепта у школьников и студентов.

Выводы, полученные автором, могут быть использованы как методические рекомендации по патриотическому воспитанию школьников.

Ключевые слова: концепты, концептосфера, языковое сознание, патриотизм, лингвистические эксперименты, ассоциативность, патриотическое воспитание.

Сведения об авторе: Маслова Кристина Александровна, магистр 2 года обучения Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

Контакты: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов д. 26; maslova20142014@icloud.com.

K.A. Maslova
Yekaterinburg

Free Association Experiment as a Tool for Analyzing
Concept “PATRIOTISM”

Abstract. The focus of the study is on the perception of the concept patriotism of the modern generation. The article describes a linguistic experiment that made it possible to identify frequent respons-

es to word-stimulus “patriotism”, reflecting the perception of this concept by different groups of respondents. The results of the free association experiment allowed us to form an associative field of the analyzed word and to highlight the thematic dominants of the reaction field, which are important for the respondents. As a result, the authors of this linguistic experiment confirm the hypothesis that pupils' associative field differs from students' one. The conclusions received by the authors can be used as methodological recommendations for patriotic education.

Key words: concept, patriotism, linguistic experiment, associability, patriotic education.

About the author:

Maslova Kristina, 2nd year master student of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Исследование концептов началось в конце прошлого века и отразило «ярко выраженный интерес к металингвистическим построениям и, в частности, к созданию такого аппарата терминов и понятий, которые помогли бы адекватно отразить его историю и ситуацию, сложившуюся на тот момент» [7]. Подход, при котором концепты определяются как «ментальные образования», с одной стороны, и, принимая во внимание вербализованную составляющую процесса познания мира, с другой, позволил расширить и углубить антропоцентрический подход в лингвокультурологии 90-х годов XX века [11]. Так, в отечественной науке сформировалось несколько лингвоконцептологических школ, например, в Санкт-Петербурге, Москве, Екатеринбурге, разрабатывающих различные подходы к пониманию природы концепта, поэтому на сегодняшний день понятие «концепт» варьируется от школы и от понимания ученого. [10]. В современных антропоцентрических исследованиях можно отметить следующие направления:

1) язык и менталитет (В.В. Колесов, И.Т. Дубов, Е.Е. Колитанова, Н.Л. Дмитриева и др.);

2) человек и картина мира (В.И. Постовалова, Б.А. Серебряников, А.А. Уфимцева, Е.С. Кубрякова и др.);

3) концепт; концептуальный анализ и картина мира (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Ю.С. Степанов, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин и др.)

Актуальность третьего направления, о котором и пойдёт речь в данной работе, обусловлена интересом современного лингвокультурологии к проблеме отражения в языке концептосферы народа концепта *патриотизм*, входящего в «общий алфавит культуры» [12].

Работы по изучению концепта *патриотизм* представлены в различных областях науки: в сфере философии – А.М. Ланцевой [8], филологии - З.П. Табаковой [13], истории – О.Н. Коршуновой, А.А. Шульминым [6], политической лингвистике - Е.В. Декленко [4], лингвоконцептологии – С.Г. Воркачевым [3], С. Натансоном [14] и др.

Острее всего, несомненно, ощущаются изменения, касающиеся социально-политической сферы жизни, поэтому интерес для изучения изменений концептосферы представляют слова из политического дискурса.

В данной статье предпринята попытка определить зависимость восприятия концепта «*патриотизм*» от гендарных и возрастных различий, а также от разницы в уровне образования. В связи с этим представляет интерес анализ такого концепта, как *патриотизм* в рамках лингвокультурологии, а также получение информации о возможной трансформации прежней, устойчивой языковой актуализации данного концепта, которая может послужить материалом для выстраивания новых методик образовательно-воспитательного патриотического процесса. Мы рассматриваем концепт как «принадлежность сознания человека, глобальная единица мыслительной деятельности» [5].

Необходимость в исследовании специфики концепта *патриотизм* предопределила проведение свободного ассоциативного эксперимента, поскольку реконструкция семантической структуры концепта невозможна без установления его ассоциативных связей. Выбранная нами методика также использовалась в работах С.К. Башиевой, М.Ч. Шогеновой, О.В. Головашиной, Е.В. Декленко. Ассоциативный эксперимент, вариант которого в психолингвистике был разработан Дж. Дизом и Ч. Осгудом по

праву считается универсальной методикой, которая может быть применена в большинстве исследований. По мнению А.П. Митяевой: «Ассоциативные поля различны у представителей молодого и старшего поколений; отличаются у мужчин и женщин; разнятся у представителей разных уровней образования и т. д. Поэтому набор ассоциаций у каждого человека свой».

Предполагается, что совокупность полученных ассоциаций даст возможность составить подробное представление о том, что лежит в сознании каждого испытуемого за концептом *патриотизм* [9].

В проведенном нами эксперименте приняло участие 88 человек, из них: 44 - лица мужского пола, и, соответственно, 44 - женского. Все респонденты были поделены на 2 возрастные группы: от 14 до 18 (ученики школы МАОУ СОШ № 9) от 18 до 23 (студенты ФГБОУ ВО «УрГПУ»). Испытуемым было предложено следующее задание: после того как вам будет предъявлено ключевое слово (стимул), напишите, пожалуйста, как можно быстрее любое пришедшее вам в голову слово, связанное с ключевым. Времени на данное задание отводилось не более 3 секунд с учетом того, что проводилось письменно. Школьникам и студентам было предложено в качестве слова-стимула – *патриотизм*, вызвавшее разнообразные ассоциации.

По итогам проведенного эксперимента, было составлено ассоциативное поле концепта *патриотизм* для каждой возрастной группы, для школьников (девочек и юношей отдельно), для студентов (женщин и мужчин отдельно). Представим подробно результаты для школьниц в возрастной группе от 14 до 18 лет, по зафиксированным реакциям: *родина - 5; Россия - 2; защита - 2; любовь - 1; флаг - 1; мир - 1; земля - 1; песня - 1; любить - 1; край - 1; река - 1; береза - 1, президент - 1; безопасность - 1, папа - 1; преданность - 1.*

Детализируя полученные реакции от юношей школы МАОУ СОШ № 9, так же необходимо отметить отсутствие отказа от ассоциаций на слово-стимул. Представим результаты: *родина - 6; армия - 3; Россия - 3; долг - 2; защищать - 2; война - 1; отечество - 1; В.В. Путин - 1; батя - 1; честь - 1; солдат - 1;*

Обобщив зафиксированные реакции, полученные у школьников, мы выделили различные тематические группы по следующим критериям:

1. **Слова, связанные с военной тематикой:** солдат, отечество, война, армия, защита, защищать.

2. **Слова, называющие личностные категории морального сознания:** долг, честь, преданность.

3. **Слова, называющие положительные чувства, которые испытывают опрошенные к слову-стимулу:** любить, любовь, преданность.

4. **Слова, связанные в сознании носителя языка с темой «семья, семейные отношения»:** батя, семья, папа.

5. **Слова, отражающие историческую память:** война, солдат, память.

6. **Слова, связанные с природой:** береза, река.

7. **Слова, отражающие государственную власть, государственную геральдику:** В.В. Путин, флаг, гимн, президент.

8. **Слова, отражающие общечеловеческие ценности:** мир, семья, родина, отечество.

Данные тематические группы, позволяют сделать вывод о том, что в сознании юношей концепт *патриотизм* закреплен как неотъемлемая нравственно-идеологическая составляющая (армия, солдат, долг). У юношей не встретилось ни одной ассоциации, выраженной именем прилагательным отсюда можно сделать вывод о том, что оценочный компонент практически не реализован, не важен для юношей. Превалируют номинации, выраженные именами существительными, дважды встречается глагол защищать, что, учитывая лексическое значения данного слова, говорит о понимании юношей не только воинской обязанности, но и гражданской позиции, готовности оберегать родину.

Анализируя реакции, полученные от женской части респондентов, нами выявлена тенденция к ассоциациям, выраженными абстрактными именами существительными (любовь, преданность, мир). В ответах данной группы респондентов, все зафиксированные реакции имеют положительную коннотацию.

В общем для школьников ассоциативном поле анализируемого концепта выделяется **ядро**, содержащие 11 реакции со словом

родина; **ближняя периферия** – *Россия* (5 ассоциаций). **Дальнюю периферию** составляет группа слов, имеющих по 2 словопотребления - *армия, защита, долг, защищать*; в **крайнюю периферию** вошли единичные ассоциации: *песня, президент, любить, береза* и т. д. Мы представили ассоциативное поле схематично:



Вторая часть респондентов, так же справилась с предложенным нами заданием, не зафиксированного не одного отказа от реакции. Представим подробно результаты для студенток в возрастной группе от 18 до 23 лет на слово-стимул *патриотизм*: *родина* - 5; *героизм* - 3; *защита* - 3, *Россия* - 2, *власть* - 2, *гордость* - 2; *достоинство* - 1; *уважение* - 1; *самопожертвование* - 1; *российский* - 1; *страна* - 1.

Последняя часть опрошенных – мужская половина обучающихся в УрГПУ продемонстрировала следующие реакции на предложенных нами стимул: *родина* - 5; *Россия* - 4, *армия* - 4; *В.В. Путин* - 2; *верность* - 1; *служить* - 1; *защищать* - 1; *оберегать* - 1; *мужество* - 1; *Жириновский* - 1; *Медведев* - 1.

После обработки результатов можно сделать вывод о том, что в цепочке ассоциации юношей в возрасте от 18 до 23 четко формируется отсылка к конкретным политическим деятелям: Медведев, Жириновский, а так же к президенту России –

В.В. Путину, что, безусловно, свидетельствует о том, что данные политические фигуры пользуются высокой авторитетностью среди студентов. На формирование поля ассоциаций концепта *«патриотизм»* так же повлиял гендерный признак группы респондентов и их возраст, так как в соответствии с Федеральным законом РФ «О воинской обязанности и военной службе»: «именно граждане, достигшие возраста 18 лет, подлежат призыву на военную службу» [1]. Отсюда можно сделать вывод, что данная группа респондентов вкладывает в смысл концепта *патриотизм* именно те сферы, которые непосредственно реализуются в их жизни – служить, защищать, оберегать родину.

В ответах студенток отмечается использование абстрактных имен существительных, не зафиксированных у предыдущей части респондентов: достоинство, героизм, самопожертвование. Встречается одно имя прилагательное, характеризующее анализируемый концепт – российский. Объединив полученные результаты студентов, мы распределили их по тематическим разделам:

1. **Слова, связанные с военной тематикой:** *армия, служить, защищать, оберегать, защита.*

2. **Слова, отражающие государственную власть, государственную геральдику:** *В.В. Путин, Жириновский, Медведев, власть.*

3. **Слова, называющие положительные чувства, которые испытывают опрошенные к слову-стимулу:** *достоинство, уважение, самопожертвование, гордость, героизм.*

4. **Слова, обозначающие место рождения, происхождения, принадлежность:** *Россия, родина, российский.*

На основе полученных ассоциаций от студентов УрГПУ, было сформировано поле ассоциаций, в котором *ядерной* и предсказуемой реакцией является *родина (10), ближнюю периферию* составляет *Россия - 6* употреблений и *армия - 4, дальняя периферия* представлена словами-реакциями: *героизм, защита, власть, гордость, В.В.Путин*, и традиционно, *крайняя периферия* включает себя различные ассоциации, встретившиеся единожды – *верность, мужество, Медведев, страна*. Ниже представлено полное ассоциативное поле студентов:



Обобщив ассоциации, возникшие в сознании школьников и студентов на слово-стимул было составлено общее ассоциативное поле концепта *патриотизм*:



Из полученных данных, мы можем сделать несколько выводов:

1. Выбор ассоциаций напрямую зависит от гендерного признака, возрастной дифференциации или уровня образования респондентов.

Например, в ходе эксперимента выявилась тенденция: чем старше респондент, тем меньше абстрактных реакций он выдает. В сознании мужчин, судя по реакциям, заложены действия

направленные на защиту, сохранение, а у женщин – созидание, мир, любовь, память.

2. Наполнение концепта обусловлено картиной мира, заложенной у индивида.

Об этом свидетельствует тот факт, что у мужской половины респондентов в сознании возникают устойчивые ассоциации, отражающие их данность – службу в армии, долг перед отечеством. Ни у одной девушки не было зафиксировано ассоциаций из военной тематики.

3. Ассоциации – индикатор, отражающий уровень патриотического сознания и воспитания.

С.Г. Воркачев в своей монографии, посвященной идеи патриотизма указывает, что получаемые в ходе эксперимента ассоциации, «помимо мобилизующей и терапевтической, выполняют еще и диагностическую функцию: свидетельствуют о степени единства общества» [3].

В начале эксперимента мы предполагали, что составляющие концепта *патриотизм* будет не одинаковым у школьников и студентов, обуславливая это разницей в возрасте и уровне образования, гендерным признаком, поэтому нам представлялось интересным определить, насколько сильно концептосферы будут различаться. Наша гипотеза подтвердилась в построении ближней, дальней и крайней периферии ассоциативного поля концепта, однако ядро концепта – центральная категория идеи патриотизма неизменно стоит за лексемой *родина*.

Подводя итоги, необходимо отметить, что в составе блока совокупного ассоциативного поля концепта *патриотизм* не присутствует информация о негативных явлениях и процессах, связанных не только с проявлением личностных качеств человека, но и с установками государственной власти, что может свидетельствовать о том, что в сознании представителей лиц от 14 до 23 лет сложился положительный образ патриотизма. Отметим, что неоспоримым можно считать тот факт, что *патриотизм* – один из основополагающих концептов в любой культуре, который прочно закреплен в системе ценностных представлений любой языковой личности. «Восприятие и оценка *патриотизма* в сознании молодых людей как неотъемлемой

части их мышления складываются из индивидуальных представлений отдельных личностей, что в совокупности способствует определению специфики патриотического взгляда современного поколения» [2]. На основании проведённого исследования можно обозначить ряд перспективных направлений, представляющих интерес для дальнейшего изучения: 1) сопоставление языковых единиц, содержащих семантический компонент *патриотизм*, в текстах школьных учебников и студенческой литературе современного педагогического дискурса; 2) проведение сопоставительного исследования концепта *патриотизм* в различных лингвокультурах.

Литература

1. *Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе»* от 28.03.1998 N 53-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/ (дата обращения: 28.03.2017)

2. *Башиева С.К., Шогенова М.Ч.* Концепт «Патриотизм» как фрагмент вербальной, ассоциативно-семантической сети в организации языковой личности (результаты ассоциативного эксперимента) // Вестник СамГУ. 2010. № 77. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-patriotizm-kak-fragment-verbalnoy-assotsiativno-semanticheskoy-seti-v-organizatsii-yazykovoy-lichnosti-rezultaty> (дата обращения: 02.04.2017).

3. *Воркачев С.Г.* Идея патриотизма в русской лингвокультуре: Монография. Волгоград: Парадигма, 2008. 199 с.

4. *Декленко Е.В.* Концепт «патриотизм» в сопоставительном аспекте // Лингвистика: Бюллетень Урал. лингв. общества / Урал. гос. пед. ун-т. / Отв. ред. А.П. Чудинов. Екатеринбург, 2003. Т. 11. С. 28-32.

5. *Карасик В.И., Стернин И.А.* Антология концептов // Гнозис. 2007. Т.1. 512 с.

6. *Коришунова О.Н., Шульмин, А.А.* Концепт патриотизма в постсоветской России: к постановке проблемы // Вестник Казанского технол. ун-та. 2013. № 23. С. 288-291.

7. *Кубрякова Е. С.* Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца 20 века. М.: Ин-т языкознания РАН, 1995. С.155-156.

8. *Ланцева А. М.* Философский смысл концепта патриотизм в России и Чехии // Вестник славянских культур. 2013. №3 (29). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/filosofskiy-smysl-kontseptapatriotizm-v-rossii-i-chehii> (дата обращения: 02.04.2017).

9. *Митяева А.П.* Ассоциотивный эксперимент как способ конструирования концепта «бизнес» // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1651-1653.

10. *Попова З.Д., Стернин И.А.* // Семантико-когнитивный анализ языка: монография. Воронеж: Истоки, 2007. 250 с.

11. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира* / Под ред. Б. А. Серебренникова. М.: Наука, 1988. 212 с.

12. *Сандомирская И.И.* Книга о родине: Опыт анализа дискурсивных практик Текст. Wien, 2001. 281 с.

13. *Табакова З.П.* Патриотизм как базовый концепт русской ментальности // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. LX междунар. науч.-практ. конф. № 5 (60). Новосибирск: СибАК, 2016. С. 66-75.

14. *Nathanson S.* A Demilitarized Concept of Patriotism [Электронный ресурс]. URL:

<https://books.google.ru/books?id=eoszvTGOAS0C&lpg=PA17&dq=Nathanson%20Stephen..%20E2%80%9CA%20Demilitarized%20Concept%20of%20Patriotism.&hl=ru&pg=PA19#v=onepage&q=Nathanson,%20Stephen..%20E2%80%9CA%20Demilitarized%20Concept%20of%20Patriotism.&f=false>(дата обращения: 02.04.2017).

© Маслова К.А., 2017

УДК 372.881.161.1:371.274/.276
ББК Ч426.819=411.2-28

А.О. Мерзлякова
Екатеринбург

**Комплексная подготовка к выполнению задания № 7
в ЕГЭ по русскому языку**

Аннотация. Статья посвящена краткому анализу задания № 7 в контрольно-измерительных материалах (КИМах) единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ) по русскому языку, проверяющему владение выпускниками синтаксическими нормами русского языка. Также в данной статье учителям-словесникам предлагается использовать комплексный лингвометодический подход в обучении школьников, заключающийся в представлении учебного материала по любой синтаксической теме (в данной статье к теме «Однородные члены предложения») на трёх уровнях: семантическом, структурном и функциональном – сежегодным усложнением типов заданий.

В данной статье дан краткий обзор изучения темы «Однородные члены предложения» с пятого по одиннадцатый классы, представлен комплекс упражнений по данной теме для подготовки учащихся к выполнению задания № 7 в ЕГЭ по русскому языку и выполнению творческого задания № 25.

Ключевые слова: однородные члены предложения, Единый государственный экзамен, проверка знаний, подготовка к экзаменам, типы упражнений, лингвометодический подход, синтаксис русского языка, русский язык, методика преподавания русского языка, методика русского языка в школе.

Сведения об авторе:

Мерзлякова Анастасия Олеговна, студент 4 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; anas-merzlyackowa2011@yandex.ru.

A.O.Merzlyakova

Yekaterinburg

Comprehensive preparation for the execution of task number 7 in the Unified State Examination in the Russian language

Abstract. This article contains a brief analysis of the 7th task in the control and measuring materials (KIM) of the unified state exam (USE) in Russian. It checks how graduates take possession of the Russian's syntactic norms. Also in this article, we offer to teachers of Russian and Literature to use a comprehensive linguistic method in pupil's teaching. An integrated approach presents the educational material on any syntactic levels. It consists of three ones. These are semantic, structural and functional levels. The material becomes more difficult from year to year. The integrated approach is presented on the topic "homogeneous members of the sentence" in this article.

This article gives a brief overview of the topic "homogeneous sentence members" from the fifth to the eleventh classes. A set of exercises on the topic "homogeneous members of the proposal" is presented for preparing students for the performance of the 7th and 25th tasks in the Unified State Examination in the Russian language

Key words: homogeneous members of the sentence, a comprehensive approach, task number 7 in the USE on the Russian language, types of exercises on the topic "homogeneous supply terms", consideration of the syntactic phenomenon "homogeneous supply terms" in the semantic, structural and functional aspects, the linguistic method of the topic "Homogeneous terms of the sentence".

About the author:

Merzlyakova Anastasia, Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

К окончанию одиннадцатого класса учащиеся овладевают знаниями по всем разделам науки о языке, а также – всеми нормами русского языка: лексическими, орфографическими, пунктуационными, стилистическими, словообразовательными и грамматическими (морфологическими и синтаксическими). То, как учащиеся овладели всеми нормами, проверяет ЕГЭ по русскому языку. Нас интересует проверка овладения учащимися синтаксическими нормами.

До изменений в контрольно-измерительных материалах 2014-го года учащимся предлагалось четыре синтаксических задания, с 2014-го года и по сей день КИМ ЕГЭ по русскому языку содержит одно синтаксическое задание, задание № 7, которое проверяется следующим образом: определение «Синтаксических норм русского языка» относится к высокому уровню сложности. Выпускник может получить за выполнение данного задания от 0 до 5 баллов. «5 баллов – нет ошибок; 4 балла – допущена одна ошибка; 3 балла – допущено две ошибки; 2 балла – верно указаны две цифры; 1 балл – верно указана только одна цифра; 0 баллов – полностью неверный ответ, т.е. неверная последовательность цифр или её отсутствие. Порядок записи цифр в ответе имеет значение» [6].

По мнению исследователей Федерального института педагогических измерений, задание № 7 учащиеся выполняют в среднем за 5 минут.

При выполнении этого задания проверяются следующие синтаксические нормы: «нормы координации подлежащего и сказуемого; нормы использования несогласованных приложений; нормы согласования определительного оборота с сочетанием слов; нормы координации подлежащего и составного именного сказуемого в предложении, построенном по модели «сущ. – это сущ.»; нормы предложного управления; нормы использования причастных и деепричастных оборотов в составе простого предложения; нормы построения сложноподчинённых предложений; нормы видовременной соотнесённости глагольных форм» [6].

Задание в КИМе ЕГЭ формулируется следующим образом: *установите соответствие между грамматическими ошибками и предложениями, в которых они допущены: к каждой позиции первого столбца подберите соответствующую позицию из второго столбца.*

У учителей и учащихся возникает вопрос, как подготовиться должным образом, чтобы получить высший балл за это «дорогое» задание.

В сети Интернет, в различных справочниках и пособиях для подготовки к ЕГЭ по русскому языку представлены алгоритмы для наиболее эффективного выполнения задания № 7. На наш

взгляд, единого алгоритма для выполнения данного задания придумать нельзя, так как для нахождения каждого вида синтаксических ошибок нужны свои определенные действия. Например, для того чтобы найти ошибку в построении однородного ряда, учащимся не обязательно находить грамматическую основу предложения, достаточно будет лишь вычленить сам однородный ряд. А для того чтобы найти ошибку в согласовании подлежащего и сказуемого, нужно найти грамматическую основу и т.д.

Для каждого вида грамматической ошибки можно создать свой алгоритм, что и делают учителя при подготовке учащихся к выпускным экзаменам. Но не говорит ли это о том, что ученика лишь натаскивают на правильное нахождение нужного ответа. Без твердого фундамента теоретических знаний о синтаксических ошибках ученик может лишь мастерски отработать выполнение данного алгоритма, не получив навыка его использования при создании собственных текстов.

Задача учителя-словесника комплексно давать учащимся знания по теме, расширяя их с каждым годом, так, чтобы в одиннадцатом классе учащимся оставалось применить полученные ранее знания. Стандартное натаскивание на выполнение заданий ЕГЭ имеет место быть, но без понимания теоретического материала учащиеся допускают большое количество ошибок в своих письменных текстах, в задании № 25, поэтому мы предлагаем комплексный подход к выполнению задания № 7, который продемонстрирован на материале одной темы – «Однородные члены предложения». Подобная технология может быть использована при работе с любой синтаксической темой для выполнения задания № 7.

Тема «Однородные члены предложения» изучается в 2 этапа:

1. Учащиеся пятого класса овладевают начальными знаниями по данной теме, учатся находить однородные ряды в тексте, расставлять знаки препинания при них и обобщающих словах, самостоятельно составлять однородные ряды.

2. В восьмом классе учащиеся вновь обращаются к изучению данной темы. На этом этапе освоения материала вводятся понятия «*осложненные члены предложения*», «*однородные и неоднородные определения*»; учащиеся знакомятся с *синтаксическим*

и пунктуационным разбором предложений, осложненных однородными членами.

В шестом и седьмом классах знания по теме «Однородные члены предложения» постоянно активизируются при выполнении различных упражнений, предложенных в базовых учебных комплексах по русскому языку. В девятом классе тема также не изучается, но в КИМах ОГЭ по русскому языку задание № 9 проверяет знания учащихся по теме «Осложненное простое предложение», в некоторых КИМах в этом задании выпускникам нужно верно найти предложение, осложненное однородными членами.

В десятом и одиннадцатом классах идет подготовка к ЕГЭ. Чтобы учащимся было проще справляться синтаксическим и пунктуационными заданиями, а учителям облегчить работу по подготовке к ЕГЭ, мы предлагаем следующее. С 5-го по 11-й класс все синтаксические явления рассматривать в трёх аспектах: семантическом, структурном и функциональном. В связи с этим мы предлагаем деление упражнений по теме «Однородные члены предложения»: блок упражнений на распознавание однородных членов в предложении и тексте; блок заданий на рассмотрение однородных членов предложения на семантическом уровне; блок упражнений на рассмотрение однородных членов на структурном уровне; блок упражнений на рассмотрение данного синтаксического явления на функциональном уровне и блок комплексных упражнений, т.к. некоторые типы упражнений включают в себя рассмотрение данного синтаксического явления в нескольких аспектах.

Упражнения из разных блоков могут комбинироваться учителем на уроке. Чтобы постепенно подвести учащихся к использованию однородных рядов в своих письменных текстах, мы предлагаем пользоваться принципом «от простого к сложному».

На завершающем этапе подготовки учащихся к ЕГЭ по русскому языку можно применять такие упражнения.

Блок заданий на распознавание однородных членов предложения в предложении и тексте

При выполнении упражнений из данного блока учащиеся должны будут вспомнить, чем отличается осложненное предложение от неосложненного, найти осложненные предложения в

тексте, указать способ их осложнения, так как однородные члены предложения являются одним из способов осложнения предложения, учащиеся при выполнении заданий данного блока должны вспомнить, что такое однородные члены предложения, и безошибочно найти их в тексте.

В данном блоке учитель может использовать упражнения на разграничение осложненных и неосложненных предложений, на нахождение однородных рядов в тексте и др.

Блок заданий на рассмотрение однородных членов предложения на семантическом уровне

Учащиеся при выполнении заданий этого блока должны вспомнить, что в предложении есть тогда однородные члены, когда одновременно реализуются два вида связи: подчинительная (между главным словом и компонентами однородного ряда) и сочинительная связь (между компонентами одного однородного ряда). Также вспомнить, что предложения с однородными членами имеют разные смысловые отношения, которые передаются при помощи союзов или перечислительной интонации; что слова, обозначающие родовые и видовые понятия, не могут быть членами одного однородного ряда и т.д. Также им необходимо вспомнить, что однородные определения – это определения, характеризующие предмет/явление/человека и т.д. с одной стороны, а неоднородные определения – с разных. Усвоить, что однородные приложения – это те приложения, которые обозначают близкие признаки предмета, а неоднородные – признаки предмета, характеризующие его с разных сторон.

В этот блок входят следующие типы упражнений: упражнения на распознавание однородной связи в предложении (союзная, бессоюзная), упражнения на выявление однородных и неоднородных определений и приложений в тексте, упражнения «найди лишнее». На последнем типе заданий мы остановимся подробнее.

При изучении однородных членов предложения в предыдущих классах учащимся были известны 3 или 4 группы сочинительных союзов (соединительные, разделительные и противительные + градационные, если учитель посчитал нужным познакомиться учащимся и с этой группой). Всего групп сочинительных союзов в русском языке 6. На наш взгляд, в 11-ом классе можно

познакомить учащихся и с оставшимися 2-мя группами сочинительных союзов: пояснительными и присоединительными. Можно предложить учащимся табличку с группами данных союзов и с примерами их употребления в предложении. Это будет небольшой теоретической справкой для выполнения данного типа упражнений.

«Лишним» в упражнении будет то предложение, которое выражает иной характер семантических отношений, не такой, как в других предложениях одной группы. Учащиеся должны будут найти это предложение и объяснить, почему данное предложение в этой группе является лишним.

Задание: Посмотрите внимательно на каждое предложение в группе и найдите лишнее предложение. Свой ответ обоснуйте.

1) 1. Приют наш мал, зато спокоен. (М.Ю. Лермонтов) 2. Ягодка красна, да на вкус горька. 3. Максим Максимыч сел за воротами на скамейку, а не ушел в свою комнату. (М.Ю. Лермонтов) 4. Все окна как в барском доме, так и в людских отворены настежь (М.Е. Салтыков-Щедрин).

2) 1. Иногда взгляд Обломова наполнялся выражением будто усталости или скуки (А.И. Гончаров.) 2. Гаврила решил, что немой либо бежал, либо утонул вместе со своей собакой. (И.С. Тургенев) 3. На смелого собака лает, а не кусает. 4. Гуж ли, селедка ли, замочки, шкворень ли или подороже что - все у Поликеев Ильича место себе находило (Л.Н. Толстой).

Таких групп предложений можно сделать несколько.

Блок упражнений на рассмотрение однородных членов предложения на структурном уровне

На структурном уровне учащиеся вновь повторяют то, что им уже знакомо, а именно: как схематично можно представить структуру предложения с однородными членами; члены однородного ряда являются одним членом предложения; что такое обобщающее слово и как оно соотносится с однородными членами предложения, а также вспомнить, что однородный ряд мы можем наблюдать лишь тогда, когда одновременно реализуются два вида синтаксической связи: сочинительная и подчинительная.

В данном блоке возможны следующие задания: упражнения на расстановку знаков препинания при однородных членах и

обобщающих словах, упражнения на нахождение в тексте предложений с однородными членами по заданной схеме, упражнения на составление схем предложений с однородными членами, задания на исправление ошибок при построении схем предложений с однородными членами и обобщающими словами при них, задания на определение синтаксической функции однородных членов предложения, графический диктант, упражнения на интонационное оформление.

Блок упражнений на рассмотрение однородных членов предложения на функциональном уровне

Из курса восьмого класса учащиеся уже знают, какие функции в предложении и тексте могут выполнять ряды однородных членов. Основной функцией однородного ряда является информационная насыщенность текста. Частных функций у однородных членов предложения 4: классификационная, комическая, градационная и описательная. Учителю следует уделить особо внимание функциональному аспекту для того, чтобы учащиеся грамотно использовали ряды однородных членов при выполнении задания № 25 в ЕГЭ по русскому языку. Учащиеся должны понимать, с какой целью в своем тексте они употребили тот или иной ряд однородных членов.

Здесь можно предлагать учащимся следующие упражнения:

1. «Выберите ряды однородных членов. Проследите, как при помощи однородных членов усиливается выразительность текста» [5, с. 206-207].

Данное упражнение позволит учащимся вместе с учителем выяснить, для чего в данном тексте автор использует большое количество однородных рядов.

2. Самостоятельно выберите из произведений художественной литературы, журналов, газет предложения, осложненные однородными членами предложения. Объясните, какую функцию выполняет тот или иной ряд однородных членов. С какой целью авторы данных текстов используют такие предложения?

Данное задание поможет учащимся понять важность использования однородных членов предложения в письменной речи, функции однородных рядов в тексте, аргументированно изло-

жить свою точку зрения и, возможно, в дальнейшем не пренебрегать однородными рядами в собственных текстах.

3. В своих сочинениях-рассуждениях (задание № 25 в ЕГЭ по русскому языку) найдите предложения с однородными членами. Определите и аргументированно объясните, с какой целью Вы использовали в этих предложениях однородные ряды.

Данное упражнение поможет учащимся понять, с какой целью они используют в своих текстах предложения, осложненные однородными членами предложения, верно ли они их используют в своих текстах.

Блок комплексных упражнений

Многие упражнения подразумевают комплексное рассмотрение синтаксического явления, т.е. рассмотрев двух или трех аспектах: семантическом, структурном и функциональном, поэтому выделение этого блока актуально.

В него входят следующие типы упражнений: тестовые задания, упражнения на добавление обобщающего слова в предложение, задания с синтаксическим разбором предложений, осложнённых однородными членами, объяснительный диктант, задания на нахождение и исправление грамматических ошибок по теме, упражнения на проверку всего изученного материала. На последних двух типах заданий остановимся подробнее.

Упражнение на выявление грамматических ошибок по теме

Задание: прочитайте предложения, найдите и исправьте в них грамматические ошибки.

1. *«Комиссия отметила антисанитарное состояние павильона и продавца Пелевиной.* 2. *В хозяйстве увеличено поголовье крупного рогатого скота, коров, птицы.* 3. *Чтение фантастических романов воспитывало в юноше любовь к путешествиям, мечты о покорении космоса».* [1, с. 287-288] 4. *Я всегда надеялся и верил в свою победу.* 5. *Миша любит хоккей и плавать.* 6. *На книжных полках стояли не только книги по философии, а также по медицине.* 7. *«Иван Петрович пришел с женой и плохим настроением.* 8. *В лодке лежали караси, сазаны, лещи, рыба».* [2, с. 90] 9. *«На улице немало красивых женщин, и в этом нам помогают не только модельеры одежды, но и причесок.* 10. *Американские выборы касаются не только американцев, но и*

всё мировое сообщество. 11. Надо вникнуть и разобраться в эти проблемы. 12. Они разработали и приступили к выпуску одежды для мальчиков». [4, с. 204] 13. «Посетители музея любовались картинами великих художников: Суриков, Репин, Айвазовский». [2, с. 90]

Данный тип задания очень актуален для учащихся одиннадцатых классов. Во-первых, учащимся необходимо знать типы грамматических ошибок при построении однородного ряда, чтобы найти предложение с этим типом ошибок в задании № 7 ЕГЭ по русскому языку. Во-вторых, учащиеся должны избегать подобных ошибок в собственных текстах, т.е. в задании № 25 ЕГЭ по русскому языку. В-третьих, упражнение помогает вырабатывать у учащихся умение видеть и исправлять такие ошибки, если таковые имеются в их собственном тексте.

Это задание помогает учащимся рассмотреть данное синтаксическое явление на семантическом и структурном уровнях, т.к. грамматические ошибки могут быть связаны как с семантикой однородного ряда (например, смешение родовидовых понятий в однородном ряду, употребление в однородном ряду логически несовместимых понятий, если это не намеренное сближение в целях языковой игры), так и с его структурой (неправильное продолжение двойного союза и др.).

Задание на повторение изученного материала по теме

Миша – прекрасный человек и любил читать книги. Он часто посещал театры музеи и выставки. В последний раз он был на выставке великих художников: Суриков Шишкин Репин Айвазовский. Миша с детства знал, что нужно развивать себя не только физически а также духовно и нравственно. Он при любой возможности старался помочь бабушке. Его ровесники проводят свои каникулы за компьютером а Миша с бабушкой книгой футбольным мячом и гитарой каждое лето отправлялся на дачу. Утром Миша вставал рано зато многое успевал. Он помогал бабушке на участке. Собирал красные, крупные томаты, спелые ягоды, поливал грядки и пропалывал их. В свободное время Миша убежал на речку. В его ведре частенько лежали караси окуни леици рыба. Больше всего на даче Миша любил малину, рыбачить, и играть на гитаре. Часто он ходит в лес за грибами - лисички,

красноголовики и синявки. По вечерам с другом и отличным настроением Миша играет на гитаре и поёт как зарубежные, а также русские песни. Миша искренне надеется и верит в то, что летние денечки – самые прекрасные дни любого года.

Задание:

1. Расставьте знаки препинания и исправьте в тексте грамматические ошибки, если они имеются.

2. Выпишите все союзы и определите их семантический разряд.

3. Создайте свой текст из 5-7 предложений, в котором каждое предложение будет содержать осложнение однородными рядами с разными типами союзов; с обобщающими словами при однородных членах; с однородными и неоднородными определениями. Учитель может варьировать задания данного упражнения.

Данное упражнение является одним из типов итоговой работы по теме, т.к. включает в себе активизацию всех знаний, которые учащиеся получили по теме «однородные члены предложения»: расстановку знаков препинания при однородных членах предложения и обобщающих словах; исправление всех типов грамматических ошибок по теме (смешение родовидовых понятий в однородном ряду, употребление в однородном ряду логически несовместимых понятий, нарушение падежных форм обобщающего слова и однородных членов и др.); повторение семантических групп союзов; рассмотрение структурного уровня данного синтаксического явления (на примере определения синтаксической функции членов однородного ряда). Высокий уровень освоения материала по данной теме подразумевает, что учащиеся смогут не только найти однородный ряд в готовом тексте, но и увидеть эти ошибки, исправить их и не допускать в дальнейшем в своих творческих работах.

Комплексная подготовка поможет дать наиболее полное представление о любом синтаксическом явлении так, что учащиеся смогут не только механически находить ошибку в уже готовых предложениях, но и не допускать ошибок при выполнении задания № 25 ЕГЭ по русскому языку.

Эффективная комплексная подготовка к заданию № 7 позволит одновременно повторять материал к 7-му заданию, т.е. овладевать синтаксическими нормами построения словосочета-

ний и предложений, и не допускать этих ошибок при написании сочинения-рассуждения в задании № 25. Как известно, синтаксис неразрывно связан с пунктуацией, значит, подготовка к заданию № 7 (синтаксическому заданию) имеет неразрывную связь с подготовкой к пунктуационному заданию № 15.

Комплексный подход к освоению любой синтаксической темы поможет учащимся освоить теоретический аспект данного синтаксического явления (выход к заданию № 7 ЕГЭ по русскому языку), пунктуационный аспект (выход к пунктуационным заданиям к КИМах ЕГЭ № 15-19) и культурно-речевой аспект (задание № 25 ЕГЭ по русскому языку).

Литература

1. *Голуб И.Б.* Упражнения по стилистике русского языка: Учебное пособие. 3-е изд., испр. М.: Рольф, 2001. 240 с.

2. *ЕГЭ. Русский язык. Сборник заданий и методических рекомендаций / Г.Т. Егораева.* М.:Издательство «Экзамен», 2017. 398 с.

3. *Единый* государственный экзамен. Русский язык. Комплекс материалов для подготовки учащихся. Учебное пособие / С.В. Драбкина, Д.И. Субботин. 2-е изд., испр. М.: Интеллект-Центр, 2017. 320 с.

4. *Майданова Л.М.* Критика речи и литературное редактирование. Екатеринбург, 2001. 268 с.

5. *Русский язык. 10-11 кл.: Пособие для общеобразоват. учеб. заведений.* 3-е изд. М.: Дрофа, 1999. 352 с.

6. *Федеральный институт педагогических измерений.* URL: <http://fipi.ru/>.

© Мерзлякова А.О, 2017

УДК 372.881.161.1'367
ББК Ч426.819=411.2, 22

Л.П. Надкерничная
Екатеринбург

**Особенность учета психолингвистического подхода
в обучении синтаксиса в школе**

Аннотация. В статье рассматривается психолингвистический подход к изучению синтаксиса в школе. Особенность психолингвистического подхода – учет факторов, влияющих на освоение материала. На основе анализа научных источников определена роль ведущей модальности восприятия. Анализ ведущей модальности восприятия дает возможность учителю определить её для каждого обучающегося в классе, определить визуалов, аудиалов, кинестетиков, что позволяет индивидуализировать процесс обучения. Данное исследование помогает учителю разработать комплекс заданий, которые станут наиболее эффективными для восприятия языкового материала каждым учеником с учетом его ведущей модальности. Учет ведущей модальности поможет учителю в устранении трудностей при подборе и разработке языкового материала, дает возможность в подборе наиболее актуальных, действенных методик при обучении.

Ключевые слова: психолингвистический подход, психолингвистика, ведущая модальность, когнитивные процессы, лингвистический подход, синтаксис русского языка, русский язык, методика преподавания русского языка, методика русского языка в школе.

Сведения об авторе:

Надкерничная Лада Петровна, учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории МАОУ СОШ №44 (Екатеринбург).

Контакты: 620000 Екатеринбург, ул. Санаторная, 20; ladanr@mail.ru.

L.P.Nadkernichnaya
Yekaterinburg

The feature of considering the psycholinguistic approach
on syntax study at school

Abstract. This article presents the psycholinguistic approach on syntax study at school. The psycholinguistic approach feature - considering factors, which are influence on mastering of material. Based on the analysis of scientific sources, the role of leading modality of perception is defined. The analysis of leading modality of perception gives teacher the opportunity to define the leading type of modality of each student in the classroom, to identify visuals, audials, kinesthetics, what helps to individualize the learning process. This research helps teacher to develop the complex of tasks, which will become more effective for language material perception for each student with considering his leading modality. The considering of leading modality will help the teacher with elimination of difficulties in selection and development of language material; it brings the opportunity in selection of much more actual, efficient methods of teaching.

Key words: psycholinguistic approach, leading modality, visual, audial, kinesthetic, cognitive process, linguistic approach.

About the author:

Nadkernichnaya Lada, the highest qualification category teacher of Russian language and literature of the MAEI CS №44 (Yekaterinburg).

Особенность учета психолингвистического подхода в обучении синтаксиса в школе вызвана, исходя из потребностей современного образования. Контингент обучающихся в школе совершенно разный: обучающие со средним уровнем интеллектуальных возможностей, одаренные дети, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и др. Все они по-разному воспринимают и усваивают информацию, хотя минимальная цель одна – освоить базовые знания по предмету. Современные учебники направлены на лингвистический подход к изучению темы, т.е. изучается только тематическое, смысловое единство языковых единиц, уровни функционирования – то, что предпо-

лагает лингвистика. Следовательно, не учитываются когнитивные процессы развития личности, поэтому очень часто обучающийся не может в полной мере понять суть языкового явления. Еще одной сложностью в освоении обучающимися синтаксиса является, по мнению Н. Хомского, неумение обучающимися соотносить структуру предложения с семантикой. Психолингвистический подход учитывает факторы, которые влияют на освоение материала обучающимися, например, фактор ситуации, в которой конструируется речевое высказывание, фактор человека, воспринимающего или воспроизводящего. Б.М. Теплов говорит о том, что каждый человек обладает своими индивидуальными особенностями, «которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей», поэтому и обучение должно быть направлено с учетом данных индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Индивидуальные навыки «могут объяснять легкость и быстроту приобретения ... знаний и навыков» [8, с. 9].

В последние годы система образования изменяется, модернизируется, что приводит к переменам в разработке и появлении ФГОС НОО и ФГОС ООО.

Особенность Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования – их системно-деятельностный характер, который ставит главной задачей развитие личности обучающегося. Современное образование отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков; положения ФГОС направлены на реальные виды деятельности, на развитие каждой личности.

Но, несмотря на изменения в Федеральном государственном образовательном стандарте, на сегодняшний день проблемой образования в основной школе остается форма обучения – традиционный урок, где доминирующая роль отводится не личности конкретного обучающегося, а учителю. Большинство школьных учебников русского языка основной школы (учебник под редакцией Т.А. Ладыженской, В.В. Бабайцевой) ориентированы на традиционный урок и на детей-визуалов, т.е. авторами учебников предлагаются однотипные задания лингвистической направленности, например: прочитать, выписать, выделить, что

не соответствует требованиям, изложенным в стандарте и требованием, которые предъявляет современная личность. По данным психологических исследований в последнее время отмечается увеличение числа школьников с кинестетическим типом модальности. В итоге многие методы и приемы преподавания учебных дисциплин в школе являются нецелесообразными, малоэффективными, а в некотором случае даже невозможными в применении на практике в пределах определенной ученической аудитории. Данные противоречия вызывают особого рода сложности при восприятии материала и нецелесообразность используемых методов. Обучающиеся не могут усвоить основные знания по предмету, плохо усваивают материал или усваивают его в недостаточном объеме. Как следствие, обучающиеся не могут применить полученные знания на практике.

Что же может помочь наладить отношения между учителем и учеником как основными субъектами коммуникации и повысить действенность методов или найти наиболее эффективные?

Исследования показывают, что данная проблема во многом связана с индивидуальными психологическими особенностями обучающихся. Каждый человек по-разному усваивает материал, поэтому при разработке материалов к урокам и максимальной эффективности получения знаний необходимо учитывать психологические особенности школьника (ведущую модальность восприятия), т.е. применять психолингвистический подход.

Таким образом, именно диагностика типа ведущей модальности восприятия, выявление уровня общего развития школьника может помочь педагогу выстроить наиболее действенную, качественную, личностно-ориентированную систему работы в классе.

Актуальность исследования психолингвистических основ обучения синтаксису обусловлена необходимостью создания наиболее действенных методик преподавания синтаксиса с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Проанализировав работы В.П. Белянина, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.И. Коноваловой и ряда других ученых, можно прийти к следующим выводам: каждый здоровый человек привлекает информацию из окружающей среды через несколько каналов восприятия. Существует пять основных способов, кото-

рые позволяют воспринимать окружающий мир. Человек имеет возможность видеть, слышать, чувствовать, нюхать, пробовать на вкус. Таким образом, в мозгу человека информация трансформируется в определенное представление о мире или модель. Данные модели называются модальностями восприятия и переработки информации.

Модальность, которая и используется чаще, чем другие, является ведущей модальностью. Человек не может пользоваться другими каналами восприятия, которые для него являются менее востребованными. Если же такая ситуация происходит, то ему потребуется приложить дополнительные усилия, которые, в свою очередь, замедляют процесс усвоения учебной информации. А.Л. Сиротюк в статье «Модальностные характеристики учащихся как основа формирования учебной мотивации» приходит к выводу, что повысить уровень мотивации обучающихся к предмету, а, следовательно, и добиться успеха в освоении обучающимися нового материала, возможно только в том случае, если учитывать его ведущий канал восприятия, т.е. учитель должен владеть «техникой изложения материала во всех трех модальностях» [7, с. 4].

С учетом ведущего канала восприятия людей принято делить на три группы: *визуалы* – люди, которые способны воспринимать большую часть информации с помощью зрения, *аудиалы* – те, кто в основном получает информацию с помощью слухового канала, *кинестетики* – люди, воспринимающие информацию через эмоционально-тактильный анализатор.

Если учитель знает, к какой категории относится ученик, то ему легче с ним общаться, объяснять материал. Учитель в таком случае может объяснить, почему информация, получаемая обучающимся во время урока, воспринимается по-разному. Основная задача учителя – понять, что «учащиеся каждой модальности имеют свой предпочитаемый язык, который позволяет наиболее полно усвоить получаемую информацию» [7, с. 4].

Во время работы с учеником с визуальным типом модальности, нужно использовать слова, которые позволят описать цвет, размер, форму, местоположение. Обучающиеся-визуалы способны помнить только ту информацию, которую реально видели

на занятии. Свое внимание они обращают на яркие наглядные пособия. Их способность слушать и воспринимать материал длится только, пока они смотрят на учителя. В этот момент в сознании визуала происходит трансляция и построение внутреннего образа. Таким обучающимся нужно дать время на создание образа услышанного, т.к. как только визуал отвел глаза, информация им уже не воспринимается. Продолжить объяснение можно только тогда, когда он снова посмотрит на педагога. Визуал понимает и помнит только то, что трансформировалось в его сознании в четкий и яркий образ. Если что-то помешало созданию образа (например, резкий звук), то созданный визуалом образ может разрушиться и, как следствие, он забудет полученную информацию, следовательно, будет пробел в знаниях.

Пример задания для визуалов

Я путешествовал без всякой цели.

Городок З. лежит в двух верстах от Рейна.

Камни вдруг посыпались за нами: это Ася нас догоняла.

Вы в лунный столб въехали, вы его разбили (И.С.Тургенев «Ася»).

Прочитайте предложения. Сравните их. Распределите эти предложения по группам, графически обоснуйте свой выбор.

Во время урока с обучающимися-аудиалами необходимо записывать действия, использовать схемы, таблицы, диаграммы, наглядные пособия. Такие обучающиеся предпочитают сами читать текст учебника, чем слушать устное объяснение учителя.

Обучающийся-аудиал лучше воспринимает информацию при использовании вариаций голоса (громкость, высота, паузы). Для закрепления материала аудиал должен его проговаривать, повторять вслух. Аудиалам нужна тишина, даже незначительный шум в классе мешает им усваивать информацию. Такие обучающиеся – самые отвлекаемые дети на занятиях, потому что они реагируют на любой звук.

Пример задания для аудиалов

В это время батюшка нанял для меня француза.

Мысль о скорой разлуке со мною так поразила матушку, что она уронила ложку в кастрюльку, и слезы потекли по ее лицу.

Любопытство меня мучило: куда ж отправляют меня.

Вместо веселой петербургской жизни ожидала меня скука в стороне глухой и отдаленной (А.С. Пушкин «Капитанская дочка»).

Прочитайте внимательно предложения, соблюдая правила интонации. Найдите простые и сложные предложения, подчеркнув грамматические основы. Укажите средство связи между частями сложного предложения. Соотнесите предложения с предложенными схемами.

Во время работы с кинестетиком необходимо использовать жесты и прикосновения, т.к. кинестетики обучаются в основном посредством мышечной памяти. Кинестетики лучше запоминают то, что делали непосредственно своими руками. Лучше воспринимают информацию во время практической деятельности. Внимание кинестетика можно привлечь путем прикосновения к нему или движением по классу. Обучающимся-кинестетикам необходимо чувствовать себя комфортно, именно в этом случае полученная информация будет усвоенной в полном объеме. Только во время движения обучающийся-кинестетик более прочно запоминает материал, поэтому заставлять кинестетика сидеть на уроке неподвижно нельзя.

Пример задания для кинестетиков

Но отчего я был счастлив?

Я поспешил отворить ему (Гагину) дверь.

Молодость не кипела в нем ключом; она светила тихим светом.

Ася скоро поняла, что она главное лицо в доме.

(И.С.Тургенев «Ася»).

Прочитайте предложения, устно выделите грамматические основы. Определите тип предложения по количеству грамматических основ. Распределите предложения по соответствующим колонкам: простое предложение, сложное предложение.

Задания для кинестетиков лучше делать на интерактивной доске. Это позволит двигаться как самому ученику, так и даст возможность переставлять предложения в зависимости от типа задания.

В данной статье предложены некоторые этапы работы, предваряющие подачу языкового материала в школе и учитывающие индивидуальные особенности личности, а также представлено

несколько вариантов заданий с учетом ведущей модальности восприятия. При изучении синтаксиса в школе необходимо так выстраивать систему заданий, чтоб она соответствовала определенному типу модальности учащихся, а также развивала другой тип модальности восприятия.

Литература

1. *Белянин В.П.* Введение в психолингвистику. М.: ЧеРо, 1999. 123 с.
2. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. 382 с.
3. *Коновалова Н.И.* Психодиагностика речевой способности. Екатеринбург, 2015.
4. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. Изд. 3-е. М.: СПб., 2003. 287 с.
5. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. М.: МГУ, 1979. 319 с.
6. *Маркосян А.С.* Психолингвистические особенности синтаксиса разговорной речи. Дис. канд. психол. наук. М., 1983. 22 с.
7. *Сиротюк А.Л.* Модальностные характеристики учащихся как основа формирования учебной мотивации // Народное образование. 2006. № 1.
8. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. М.: Наука, 1961. 444 с.
9. *Фрумкина Р.М.* Психолингвистика. М., 2001. 320 с.
10. *Хомский Н.* Синтаксические структуры // Новое в лингвистике. Вып. 2. М., 1962. 112 с.

© Надкерничная Л.П., 2017

УДК 372.881.161.1'35
ББК Ч426.81 9=411.2,8

П.Д. Пастухова
Екатеринбург

**Процесс усвоения орфографии
как вид учебной деятельности**

Аннотация. В данной статье процесс усвоения орфографии рассматривается как сложный психический процесс, который предполагает необходимость учета не только лингвометодических, но и психологических и психолингвистических особенностей усвоения орфографии. Процесс овладения орфографической грамотностью рассмотрен в рамках деятельностной теории, в соответствии с которой структура усвоения орфографии представлена как особый вид учебной деятельности. Описана структура и процесс овладения деятельностью, этапы процесса усвоения знаний, структура орфографической деятельности и процесс усвоения орфографических навыков и умений. На основе деятельностного подхода к обучению представлен процесс усвоения орфографии и способствующие ему упражнения на примере орфограммы «Чередование гласных в корне слова».

Ключевые слова: умственная деятельность, учебная деятельность, деятельностный подход, орфография русского языка, усвоение орфографии, орфографическая грамотность, русский язык, методика преподавания русского языка, методика русского языка в школе.

Сведения об авторе: Пастухова Полина Дмитриевна, магистрант 2 года обучения Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Контакты: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, vlasova.polina@mail.ru

P.D. Pastukhova

Yekaterinburg

The process of mastering spelling as a type of learning activity

Abstract. In this article, the process of mastering spelling is viewed as a complex mental process that involves the need to take into account not only the linguistic, but also the psychological and psycholinguistic features of the acquisition of orthography. The process of mastering spelling literacy is considered in the framework of the theory of activity, where the structure of the acquisition of spelling is presented as a special kind of learning activity. The structure and process of mastering the activity, the stages of the process of mastering knowledge, the structure of spelling and the process of mastering orthographic skills and abilities are described. On the basis of the activity approach to learning, the process of mastering spelling and the exercises that contribute to it are presented using the example of the orthogram "Alternating vowels in the root of a word".

Key words: The theory of activity, the theory of mental activity, educational activity, orthographical activity, the acquisition of orthographic, orthographical literacy.

About the author:

Pastukhova Polina, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Процесс усвоения орфографии – это сложный психический процесс, требующий всестороннего изучения, поэтому при обучении орфографии нужно учитывать не только лингвометодические, но и психологические и психолингвистические особенности усвоения данного раздела науки о языке. Одним из важных направлений изучения особенностей формирования орфографической грамотности является рассмотрение структуры орфографической деятельности. О.В. Гневэк рассматривает орфографию как «особый вид учебной деятельности, имеющей свою особую структуру и компонентный состав» [3]. Для того чтобы понять структуру орфографической деятельности, необходимо рассмотреть, как протекает учебная деятельность и деятельность вообще.

Современная **теория деятельности** берет свои истоки в концепции деятельности Л.С. Выготского и его последователей. В

основе ее лежит мысль о том, что человек находится в отношениях активного воздействия на действительность. Всякая человеческая деятельность «опосредствована общественно выработанными и хранящимися в коллективной памяти общества вспомогательными средствами. В практической деятельности – это орудия, в теоретической – знаки, в том числе знаки языка» [9].

Процесс овладения деятельностью А.Н. Леонтьев рассматривает как трехуровневую систему осознания:

1 уровень – неосознанный, протекающий в виде подражания;

2 уровень – сознательно контролируемый, сопровождаемый структурированием отдельных действий в систему;

3 уровень – актуально осознаваемый, контролирующий качество и структуру усвоенной деятельности в соответствии с планируемым результатом [9].

А.А. Леонтьев представляет **структуру деятельности**, называя структурность и целенаправленность важнейшими характеристиками человеческой деятельности. «Деятельность имеет три стороны: мотивационную, целевую и исполнительную» [7]. Деятельность протекает поэтапно:

1 этап – потребность;

2 этап – система конкретных действий и операций, направленных на достижение цели: планирование деятельности, постановка конечной цели, выбор средств осуществления деятельности;

3 этап – осуществление деятельности.

В рамках теории деятельности Л.С. Выготского П.Я. Гальперин развивает **теорию умственных действий**. Гипотеза поэтапного формирования умственных действий основывается на понимании результата психической деятельности как «перенесения внешних материальных действий в план отражения – в план восприятия, представлений и понятий». «Процесс такого переноса совершается через ряд этапов, на каждом из которых происходит новое отражение и воспроизведение действия и его систематические преобразования» [2].

П.Я. Гальпериным описаны **этапы перехода от внешних действий к действиям внутренним**, от практической деятельности к мыслительной:

1. Ориентировочная основа действия. Данный этап характеризуется тремя типами ориентировочной основы действия: а) образцы действия без указания на то, как правильно выполнять это действие; б) образцы действия с указанием на то, как правильно выполнить действие с новым материалом; в) «планомерное обучение такому анализу новых заданий, который позволяет выделить опорные точки, условия правильного выполнения заданий, а затем по этим указаниям происходит формирование действия, отвечающего данному заданию» [2].

2. Материальная форма действия (внешнее действие). «Всякое новое умственное действие должно формироваться сначала <...> как внешнее – материальное или материализованное <...> Только материальная форма действия может быть источником полноценного умственного действия» [2].

Для выделения содержания действия необходимо его развернуть и обобщить. «Развернуть действие – значит показать все его операции в их взаимной связи. Для этого нужно разделить действие на операции такой величины, чтобы ученик после разъяснений учителя мог самостоятельно проследить и повторить каждую из них <...> Обобщить действие – значит выделить из многообразных свойств его объекта именно те свойства, которые одни только и нужны для выполнения этого действия» [2].

3. Формирование умственного действия – образование действия в плане громкой речи. Речь «становится самостоятельным носителем всего процесса: и задания, и действия, а также выступает как особая действительность – «действительность языка». Учащийся на этом этапе «должен рассказать о действии, и не просто так, как ему самому было бы вполне понятно, а так, чтобы это было понятно другому человеку» [2].

4. Перенесение громкоречевого действия во внутренний план (осознанное умственное действие).

5. Свободное проговаривание действия целиком про себя («автоматизированное умственное действие»).

Процесс прочного усвоения знаний – центральная часть процесса обучения. В **процессе усвоения знаний** выделяется несколько сторон:

1. Первичное ознакомление с материалом, его восприятие. Для полноценного восприятия материала «работа мысли, направленная на его осознание, должна не только следовать за первичным восприятием учебного материала, но и предварять его» [12], его восприятие обусловлено предпосылками, которые были созданы до его восприятия и создаются в процессе восприятия.

2. Осмысление материала. Включает в себя все мыслительные процессы: сравнение, различение, обобщение, конкретизацию, анализ, синтез и т.д.

3. Работа по его закреплению.

4. Оперирование материалом, применение его на практике.

В изучении психологических механизмов орфографической грамотности большое значение имеют исследования Н.И. Жинкина. В основе этой концепции лежит суждение о том, что общими психологическими механизмами любого вида речи являются механизмы упреждения и удержания.

Структуру орфографической деятельности О.В. Гневэк представляет как систему операций и действий двух уровней обобщения:

1. Умения низших уровней обобщения – выведение основных понятий орфографической деятельности: орфограмма, виды, типы, опознавательные признаки, способы проверки орфограмм, способы определения написаний.

2. Умения высших уровней обобщения (осознавание) – оперирование системой орфографических понятий:

- умение видеть орфограмму;

- умение определять опознавательные признаки орфограммы;

- устанавливать графическое средство и способ его употребления.

Г.Н. Приступа овладение орфографической деятельностью представляет как трехэтапный **процесс усвоения орфографических навыков и умений**:

1. Этап формирования, развития и совершенствования механизма орфографической деятельности, формирование компонентных навыков и умений – овладение способами проверки звукобуквенных орфограмм, характеризующихся общностью лексического, лексико-грамматического и грамматического значения.

2. Этап параллельного развития компонентных и структурных умений высших уровней обобщения:

- выведение написаний звукобуквенных и незвукобуквенных орфограмм на базе сознательно выявленных опознавательных признаков орфограмм;

- формирование способности к выявлению всей системы орфографических понятий: типы, варианты орфограммы, способы определения написаний;

- осознанное использование системы понятий в деятельности.

3. Этап организации самоуправляемой корректировки орфографической деятельности.

Таким образом, сопоставляя структуру деятельности, процесс усвоения знаний, последовательность усвоения орфографических навыков и умений, **процесс усвоения орфографии** можно представить следующим образом:

1 этап. Формирование мотива обучения, создание потребности получения знаний, включение учащихся в учебную деятельность, предварение первичного восприятия материала. На данном этапе учащимся предъявляют языковой материал для наблюдения с обозначением орфограммы и части слова, в которой она находится.

Например, *Маша Семенова любит выращивать цветы. Одним весенним днем она вспоминала и записывала однокоренные слова с корнем -рос-:*

<i>Заросли</i>	<i>Расти</i>
<i>Поросль</i>	<i>Растение</i>
<i>Росток</i>	<i>Возраст</i>
<i>Рост</i>	<i>Сращение</i>

Почему Маша записала их в 2 столбика, что объединяет слова в каждом столбике?

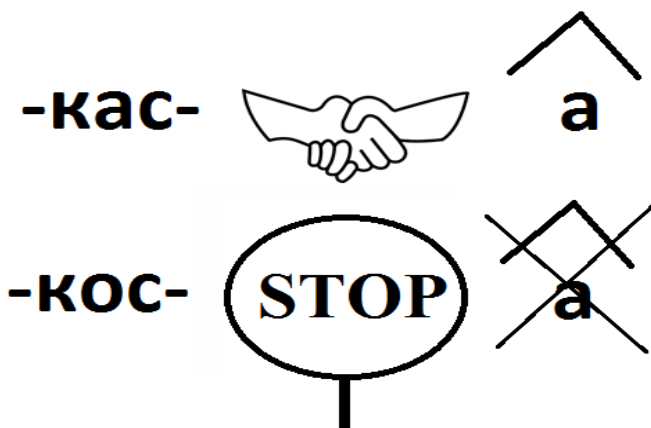
2 этап. Первичное ознакомление с материалом, его восприятие. При знакомстве с орфограммой используют эвристические методы (беседа и самостоятельный анализ на основе анализа материала для наблюдения) и дедуктивные методы (сообщение учителя и самостоятельный анализ лингвистического текста). «При наличии вариантов в орфограмме и их четком противоп-

ставлении целесообразно использовать эвристические методы обучения, при их отсутствии – дедуктивные» [1].

При лекционном изложении материала необходимо обращать внимание на общую установку. Она должна быть реализована в изложении и закреплена в заключении. Материал должен быть дан в связном, чётком, развёрнутом ходе рассуждения, нечетко расчлененные и переплетающиеся линии в изложении оказывают негативное влияние на усвоение материала. Образность и наглядность должна быть объединена с основным содержанием материала. Образность и наглядность, не дающая цельного образа или не включенная в главное содержание материала, не усваивается учащимися [9].

На данном этапе целесообразно использовать схемы, таблицы, наглядный материал. Завершается работа формулированием нового орфографического правила, которое сравнивается с формулировкой учебника, анализируется образец графического обозначения орфограммы и условий ее выбора.

Например, наглядное изображение орфограммы «чередование гласных *a, o* в корнях *-кас-, -кос-*» можно представить так:



Внимание! У девушки *кос-а* – после корня нет суффикс *-а-*, а окончание;

корни с чередованием *-кос-, -кас-* имеют значение «дотрагиваться».



3 этап – осмысление материала. Данный процесс осуществляет переход от внешних действий к действиям внутренним:

А. Ориентировочная основа действия. Ориентация на выполнение действия может протекать по трем линиям:

- образец действия без указания на то, как правильно выполнять это действие [2];

- образец действия с указанием на то, как правильно выполнить действие с новым материалом [2];

- «планомерное обучение анализу новых заданий, который позволяет выделить опорные точки, условия правильного выполнения заданий, а затем по этим указаниям происходит формирование действия, отвечающего данному заданию» [2].

Б. Материальная форма действия. Деление действия на его составляющие операции.

В. Формирование умственного действия – образование действия в плане громкой речи (речевое действие, описывающее внешнее действие). Учащийся на этом этапе «должен рассказать о действии, и не просто так, как ему самому было бы вполне понятно, а так, чтобы это было понятно другому человеку» [2].

На данном этапе реализуется совместная с учителем работа над орфографическим правилом: умение видеть орфограмму, умение определять опознавательные признаки орфограммы, устанавливать графическое средство и способ его употребления. Осмыслению материала способствует выполнение упражнений по образцу, составление алгоритма применения орфографического правила, поэтапное проговаривание выполняемых операций для выполнения орфографического действия. Примером таких упражнений может быть списывание без пропуска орфограмм и с пропуском орфограмм, выделение орфограмм графическими средствами, зрительный, предупредительный, комментированный, объяснительный диктанты.

4 этап. Работа по закреплению изученного материала, осуществление орфографической деятельности. На данном этапе учащиеся самостоятельно структурируют систему действий и

операций, направленных на выполнение деятельности: планирование деятельности, постановка конечной цели, выбор средств осуществления деятельности.

Закрепление материала состоит из двух последовательно формирующихся действий:

А. Перенесение громкоречевого действия во внутренний план (осознанное умственное действие).

Б. Свободное проговаривание действия целиком про себя («автоматизированное умственное действие»).

Упражнения на данном этапе должны быть ориентированы на самостоятельное выполнение орфографических действий, оперирование системой орфографических понятий, осознанное использование системы понятий в деятельности. При этом необходим учет индивидуального латерального профиля ученика [7], т.к. выбираемый учителем вид деятельности должен быть максимально ориентирован на оптимальный для каждого ребенка способ овладения информацией, в частности, в зависимости от ведущей модальности восприятия и обработки информации [5].

Примером упражнений, направленных на оперирование системой орфографических понятий и ее осознанное использование, могут послужить следующие задания:

Отметьте, верно или неверно каждое утверждение:

Утверждение	Верно	Неверно
Написание корней <i>гор/гар</i> зависит от суффикса, стоящего после корня		
Написание корней <i>зор/зар</i> зависит от ударения		
Написание корней <i>рос/раст/рац</i> зависит от буквы, стоящей после гласной		
Написание корней <i>кос/кас</i> зависит от суффикса, стоящего за корнем		
Написание корней <i>лож/лаг</i> зависит от ударения		

Соотнесите орфограмму со словом, иллюстрирующим ее:

Слова	Орфограммы
1. Косить	А) проверяемая безударная в корне слова
2. Прикасаться	Б) непроверяемая безударная в корне слова
3. Разбирать	В) чередование гласных а/о в корне слова
4. Капуста	Г) чередование гласных е/и в корне слова
5. Цифра	Д) правописание букв о/ё после шипящих
6. Шёпот	Е) правописание букв и/ы после ц

5 этап. Оперирование материалом. На данном этапе предполагается самостоятельный контроль качества и структуры деятельности учащимися. Для проверки сформированности орфографического навыка М.Т.Баранов предлагает использовать творческие упражнения, которые предполагают использование языкового материала с изученной орфограммой: сочинения, изложения, свободные диктанты, творческие диктанты.

Вариантом творческого упражнения может послужить следующее задание:

В русском языке есть много корней с чередованием гласных е/и в корне слова. Вспомните такие слова и составьте с ними стихотворение (используйте не менее 4 слов с орфограммой), например:

*Всех девчонок задираТЬ,
Их игрушки забираТЬ,
Безобразием блистаТЬ
И от страха замираТЬ
Может только слабый трус,
Кто невежествен и гнус.*

Понимание структуры орфографической деятельности и особенностей протекания процесса усвоения орфографии позволяет достичь высокой профессиональной компетенции учителя русского языка. Построение учебного процесса сообразно деятельностной структуре овладения орфографией способствует успешному усвоению материала учащимися.

Литература

1. *Баранов М.Т.*, Ипполитова Н.А., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в школе. М., 2001.
2. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М., 1999.
3. *Гневэк О.В.* Лингводидактические принципы формирования профессионально-орфографической компетенции студентов-филологов педагогических вузов // Мир науки. М., 2015. Вып. 3.
4. *Гневэк О.В.* Современные орфографические концепции в историческом освещении // Проблемы истории, филологии, культуры. М.; Магнитогорск, 2000. Вып. 9.
5. *Гридина Т.А.* Образность детской речи в свете репрезентативных модальностей восприятия // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2013. № 11. С. 85-96.
6. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М., 1958.
7. *Коновалова Н.И.* Новое научное направление в лингвистике рубежа веков // Филологический класс. №11. №25. С. 92-93.
8. *Леонтьев А.А.* Язык и разум человека. М., 1965.
9. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
10. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
11. *Леонтьев А.Н.* Психологические вопросы сознательности учения // Известия Академии педагогических наук РСФСР. М., 1947. Вып. 7.
12. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб, 2002.

© Пастухова П.Д., 2017

УДК 372.46
ББК Ч426.819=411.2-243

П.А. Полежаева
Санкт-Петербург

**Гендерные различия в выборе стратегии поиска
значения незнакомого слова у младших школьников**

Аннотация. В статье рассматриваются виды стратегий поиска семантики незнакомого слова и особенности их использования младшими школьниками. Приведено исследование зависимости особенностей использования данных стратегий от гендерного фактора. Оно включало в себя определение частоты обращения к той или иной стратегии и динамики ее изменения у мальчиков и девочек от 1 к 4 классу. Полученные результаты позволяют говорить о наличии гендерно-обусловленных различий в выборе и использовании стратегий поиска семантики незнакомого слова младшими школьниками.

Ключевые слова: семантика слов, незнакомые слова, речевая деятельность, гендер, гендерные различия, младшие школьники, русский язык, методика преподавания русского языка, методика русского языка в школе.

Сведения об авторе:

Полежаева Полина Андреевна, студент 4 курса РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург).

Контакты: +7-921-894-16-90, polezhaeva95@yandex.ru

P.A.Polezhaeva
Saint-Petersburg

**Strategies of Searching an Unknown Word Meaning by
Elementary School Pupils: Gender Differences**

Abstract. The article deals with strategies of searching semantics of an unknown word and peculiarities of their use by elementary school pupils. Dependence of peculiarities of these strategies on a gender factor was studied. The study included evaluation of frequency of using this or that strategy and dynamics of its change in boys and girls watched from the first and up to the fourth forms. The obtained results demonstrated presence of gender-dependent differ-

ences in a choice and use of strategies of searching semantics of an unknown word by elementary school pupils.

Key words: word semantics, strategies of speech-and-mental activity, a gender factor, a context, an “inner” form of a word.

About the author:

Polezhaeva Polina, Student of Herzen State Pedagogical University of Russia (St.Petersburg).

Период младшего школьного возраста – время активного совершенствования речемыслительной деятельности и составляющих ее компонентов. Именно в этом время для ребенка особую значимость приобретает лексическое значение слова.

Изучение используемых детьми стратегий речемыслительной деятельности, и в частности стратегий поиска семантики неизвестного слова, чрезвычайно важно для более глубокого понимания механизмов освоения языка младшими школьниками, динамики их развития. Выявление влияния гендерного фактора на освоение данных стратегий играет большую роль в связи с дальнейшей возможностью использовать полученные данные при дифференциации обучения.

В психологии и психолингвистике понятие «стратегия» и его определение связывается в первую очередь с проблемой моделирования процессов когнитивной обработки речевого материала.

Стратегия объяснения значения слова, используемая ребенком, по мнению И.В. Прищеповой, является одним из критериев оценки уровня сформированности его лексикона. Это объясняется тем, что словарный запас ребенка пополняется как лексемами, значение которых он объясняет самостоятельно, так и словами, самостоятельно им «сконструированными» на основе известных словообразовательных моделей[2].

Действия человека при встрече с незнакомым словом соответствуют определенной системе. Прежде всего, на основе анализа его морфемного состава или контекста приблизительно определяется значение слова. Этот процесс осуществляется человеком неосознанно. Далее субъект речи анализирует адекватность своего предположения и корректирует его [1].

Основанием для выделения стратегий поиска семантики неизвестного слова является выбор субъектом речи определенной опоры для трактовки значения слова. В младшем школьном возрасте этой опорой служит анализ внутренней формы слова или его включения в контекст [5].

Как пишет С.Н. Цейтлин, контекст в первую очередь указывает, к какой тематической области может относиться неизвестное слово [3]. В большинстве случаев контекст имеет вспомогательное значение, но в случае невозможности анализа морфемной структуры, он становится единственным основанием для определения семантики слова. В случае опоры ребенка на контекст для определения семантики слова, при котором игнорируется его морфемный состав, можно говорить об использовании контекстуальной стратегии поиска семантики [4].

В случае использования морфемной стратегии определения семантики слова ребенок не опирается на контекст, в котором употреблено слово. Он выделяет морфемы исследуемого слова, анализирует его состав и словообразовательную модель, а затем выдвигает предположение о его семантике [1].

Цель проведенного исследования – выявление гендерных различий учащихся начальной школы в выборе стратегий поиска семантики незнакомого слова и их использовании.

Нами проведен эксперимент, в котором приняли участие 64 ученика 1–4 классов школы № 615 Адмиралтейского района города Санкт-Петербурга – по 8 мальчиков и девочек в каждом классе. Ученики, принимавшие участие в исследовании, отбирались исключительно по половому признаку.

В рамках эксперимента разработаны три задания, позволяющих определить, какое основание было выбрано ребенком для объяснения значения слова – контекст, в котором оно употреблено, его внутренняя форма или оба эти фактора.

Первое задание представляло собой ряд словосочетаний, включавших в себя квазислова (например, «соломушная конфета», «прилетучивать в шахматы», «каменистый вратель»). Данный ряд зачитывался экспериментатором после ознакомления учащихся с инструкцией. Задача учащихся состояла в выдвижении предположения о семантике квазислова в составе словосо-

четания. В результате при анализе полученных ответов определялась стратегия, используемая ребенком, а также адекватность полученного ответа. При определении используемой стратегии выявлялось основание, выбранное ребенком для трактовки квазислова. Например, в случае использования морфологической стратегии, ребенок анализировал внутреннюю форму квазислова – «соломушная конфета» – соломенная. При опоре на контекст основой для ответа ребенка служило второе слово в словосочетании – «соломушная конфета» – сладкая. При использовании обеих стратегий ребенком смысл, выясненный при анализе внутренней формы квазислова, связывался учащимся с контекстом, в котором оно употреблено – «соломушная конфета» – конфета в виде соломки (в толковом словаре Д.Н.Ушакова, кстати, «соломка» определяется как вид карамельной конфеты в форме длинных палочек/печенье в форме плоских палочек).

К тому же, каждый из ответов был отнесен и к одному из пяти выделенных уровней, в соответствии с оценкой его адекватности.

1 уровень – ребенок игнорирует, к какой части речи относится квазислово, слово-трактовка относится к другой части речи. К данной группе относятся примитивные ответы типа «соломушная конфета» – солома, «прилетучивать в шахматы» – полет, «каменистый вратель» – врать. Данные ответы были отнесены к неадекватной трактовке семантики слова.

2 уровень – ребенок игнорирует квазислово. Например, «соломушная конфета» – такая конфета, «прилетучивать в шахматы» – что-то делать с шахматами, «каменистый вратель» – что-то каменное.

3 уровень – опора на внутреннюю форму слова. Ребенок игнорирует контекст, но адекватно анализирует внутреннюю форму квазислова, слово-трактовка относится к той же части речи, что и квазислово. Например, «соломушная конфета» – соломенная конфета, «прилетучивать в шахматы» – прилетать, «каменистый вратель» – врун.

4 уровень – опора на контекст. Ребенок объясняет значение квазислова, не анализируя его внутреннюю форму, а логически связывая слово-трактовку с контекстом. При этом слово-трактовка соответствует части речи квазислова. Например, «соломушная конфета»

та» – сладкая конфета, «прилетучивать в шахматы» – играть в шахматы, «каменистый вратель» – каменный склон.

5 уровень – опора на обе стратегии поиска семантики слова – результаты анализа внутренней формы квазислова включаются в систему связей слов в словосочетании. Например, «соломушная конфета» – конфета в виде соломки.

Данные уровни выделены в соответствии с возрастанием их эффективности и возможности адекватной трактовки слова при их использовании. При этом опора на контекст была сочтена более эффективной, чем опора исключительно на внутреннюю форму слова, поскольку в данном случае ребенок сам контролирует адекватность своего ответа, определяя лексическую и смысловую совместимость слов в словосочетании.

В качестве второго задания использовался тест Г.Р. Добровой и Т.В. Чернышенко, представленный в статье «Стратегии поиска семантики незнакомого слова детьми-инофонами и русскоязычными детьми младшего школьного возраста» [1].

Тест включал в себя 6 предложений с использованием квазислов и вариантами слов-трактовок. Каждый из выбираемых ответов детей свидетельствовал об опоре на ту или иную стратегию поиска семантики. В отличие от первого задания, в данном тесте контекст, в котором использовалось квазислово, был расширен до целого предложения. Пример задания:

А. Иван Иванович подмурлыкивал с помощью топора. Что делал Иван Иванович? Выбери ответ.

1. *Рубил* (Контекст)
2. *мурлыкал* (Внутренняя форма)
3. *хвастался* (Отсутствие ответа)
4. *подглядывал* (Внутренняя форма)

Целью третьего задания было изучение особенностей выбора стратегии поиска смысла незнакомого слова мальчиками и девочками в целостном тексте. Пример текста:

На краю города стояла винокурня. Уже много лет там ничего не производили. Рядом с ней был сад. В нем цвёл столетник и целыми днями щебетала пеночка.

Задачей учащихся было предположить, что обозначают подчеркнутые слова, после самостоятельного прочтения текстов.

Слова, включенные в тексты для объяснения учащимися, были отобраны в соответствии со следующими критериями:

- большая вероятность того, что учащиеся не знакомы со словом;
- возможность неверной трактовки слова при опоре исключительно на его внутреннюю форму.

После при анализе ответов учащихся определялась используемая стратегия поиска смысла незнакомого слова. Примеры ответов:

- опора на внутреннюю форму слова: *винокурня* – бутылка вина;
- опора на контекст: *винокурня* – завод;
- опора на обе стратегии: *винокурня* – фабрика по производству вина.

Общие результаты, полученные при интерпретации ответов на вопросы 1 – 3 заданий.

Результаты исследования позволяют говорить о наличии разницы в частоте использования стратегий как у мальчиков и девочек, так и у учащихся 1 – 4 классов.

Результаты измерения частоты использования морфемной стратегии учащимися 1 – 4 классов:

- использование морфемной стратегии девочками:
1 класс – 43,2%; 2 класс – 28,6%; 3 класс – 30,7%; 4 класс – 32,3%
- использование морфемной стратегии мальчиками:
1 класс – 35,9%; 2 класс – 33,3%; 3 класс – 42,2%; 4 класс – 41,7%

Результаты измерения частоты использования контекстуальной стратегии учащимися 1 – 4 классов:

- использование контекстуальной стратегии девочками:
1 класс – 42,2%; 2 класс – 55,7%; 3 класс – 52,6%; 4 класс – 51%
- использование контекстуальной стратегии мальчиками:
1 класс – 45,3%; 2 класс – 49%; 3 класс – 50%; 4 класс – 39,6%

Результаты измерения частоты использования обеих (контекстуальной и морфемной) стратегий учащимися 1 – 4 классов:

- использование обеих стратегий девочками:

1 класс – 6,8%; 2 класс – 7,3%; 3 класс – 8,9%; 4 класс – 13,5%

- использование обеих стратегий мальчиками:

1 класс – 11,5%; 2 класс – 8,3%; 3 класс – 3,6%; 4 класс – 14%

На основании приведенных данных были сделаны следующие выводы:

- количество ответов мальчиков, относящихся к 1 уровню (ребенок игнорирует, к какой части речи относится квазислово), с 1 по 4 класс превышает количество ответов девочек данного уровня (разница от 3% до 12%);

- количество ответов, относящихся ко второму уровню (ребенок игнорирует квазислово) мало, у мальчиков данные ответы присутствуют только в 1 и 2 классе (5% и 3%), у девочек присутствуют с 1 по 4 класс (от 1% до 3%);

- количество ответов, относящихся к третьему уровню (опора на внутреннюю форму слова) в 1 классе велико и у мальчиков (28%), и у девочек (35%), во втором классе падает до 14% и 13% соответственно. Далее количество данных ответов возрастает до 31% у мальчиков и 26% у девочек в 4 классе. При этом их количество всегда больше у мальчиков – на 5–10%;

- количество ответов 4 уровня (опора на контекст) у девочек резко возрастает от 1 ко второму классу (с 28% до 49%), далее их количество держится в рамках 43–45%. У мальчиков изменение количества данных ответов неоднородно, скачкообразно – с 1 по 3 класс наблюдается их рост (с 28% до 45%), затем резкий спад в 4 классе до 29%;

- количество ответов 5 уровня (опора на обе стратегии поиска семантики незнакомого слова) у девочек имеет тенденцию к увеличению от 1 к 4 классу – от 14 до 30%. У мальчиков динамика неоднородна – падение их количества во 2 и 3 классе (от 21% до 7-11%), а затем прирост в 4 классе до 30%.

Положительная оценка уровня развития процесса объяснения значения неизвестного слова у мальчиков и девочек сделана на основе количества ответов детей, относящихся к 3, 4 и 5 уровням, так как данные ответы обосновывают возможность детей корректно определить семантику слова.

Количество ответов учащихся 3, 4 и 5 уровней:

1 класс: мальчики – 72%; девочки – 78%;

2 класс: мальчики – 68%; девочки – 73%;

3 класс: мальчики – 83%; девочки – 83%;

4 класс: мальчики – 82%; девочки – 92%.

На основе полученных результатов можно говорить о наличии разницы в выборе стратегий поиска семантики неизвестных слов у мальчиков и девочек, а также о динамике их изменений от 1 к 4 классу.

Говоря о неполном совпадении частоты использования определенной стратегии и количества ответов, относящихся к соответствующему уровню, необходимо определить причину расхождения – уровни ответов определяются не только используемой стратегией, но и адекватностью и реалистичностью полученного ответа, совпадением части речи слова-трактовки и квазислова.

На основе исследования можно сделать следующие выводы:

- девочки во 2–4 классах превосходят мальчиков по частоте опоры на контекст, в котором употреблено слово;

- частота использования девочками контекстуальной стратегии увеличивается от 1 к 4 классу, а морфемной – уменьшается;

- частота использования мальчиками контекстуальной стратегии уменьшается от 1 к 4 классу, а морфемной – увеличивается;

- от 1 к 4 классу у девочек наблюдается поступательное увеличение частоты использования обеих стратегий при объяснении значения незнакомого слова;

- у мальчиков частота ответов, опирающихся на обе стратегии, увеличивается к 4 классу, но во 2 и 3 классе наблюдаются ее спад;

- только в первом классе девочки чаще мальчиков опираются на морфемную стратегию, но ко второму классу происходит резкий скачок развития у девочек – увеличивается количество случаев опоры на контекст, уменьшается количество ответов на основе морфемной стратегии;

- в соответствии с результатами оценки адекватности ответов учащихся, девочки имеют более высокий уровень освоения стратегий поиска семантики неизвестного слова.

Литература

1. *Доброва Г.Р., Чернышенко Т.В.* Стратегии поиска семантики незнакомого слова детьми-инофонами и русскоязычными детьми младшего школьного возраста // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. 2015. № 4. С.89–97.

2. *Прищепова И.В.* Особенности лексикона младших школьников с общим недоразвитием речи // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. № 142. С. 144–153.

3. *Цейтлин С.Н., Чиршева Г.Н., Кузьмина Т.В.* Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. – СПб.: Златоуст, 2015. 158 с.

4. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб.пособие для студ. высш. учеб, заведений. М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 235 с.

5. *Шулекина Ю. А.* Стратегии смыслового восприятия речи младших школьников с общим недоразвитием речи // Системная психология и социология. 2013. №8. С. 79–82.

© Полежаева П.А., 2017

УДК 81'42639
ББК Ш105.51+Ш100.63

Е.Н. Филиппов
Екатеринбург

Лингвокультурологический анализ обряда перехода
в новый дом

Аннотация. Статья посвящена анализу северо-восточной традиции обряда перехода в новый дом. Автором соотносятся понятия сакральный текст и обрядовый текст, последний определен как один из возможных вариантов реализации сакрального текста. При проведении комплексного лингвокультурологического анализа была использована методика анализа сакрального текста, автором которой является Н.И. Коновалова. Проанализированы семантика, синтактика и прагматика обряда перехода в новый дом. В ходе анализа были рассмотрены: система образов, ритуальные действия, атрибуты, клишированные словесные формулы, сакральная символика, условия функционирования обряда, структура обряда, устойчивость и вариативность обряда, субъектно-объектная организация, прагматические установки и т.д. Автор данной статьи демонстрирует динамический характер интерпретационного поля обрядового текста в условиях современной действительности.

Ключевые слова: обрядовые тексты, сакральная коммуникация, ритуалы, народные традиции, народные обряды, домовая, нечистая сила, лингвокультурология, этнолингвистика.

Сведения об авторе: Филиппов Евгений Николаевич, магистрант 2 года обучения Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Контакты: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, quibble88@mail.ru

E.N. Filippov
Yekaterinburg

Linguocultural analysis of transition to new house ritual

Abstract. The article is devoted to analyzing the north-eastern tradition of transition into a new house. The author correlates the

notions of sacred text and ritual text, the latter being defined as one of many possible applications of sacred texts. In order to conduct a complex linguocultural analysis we used a method of analyzing sacred texts (introduced by N. I. Konovalova). Semantics, syntactics and pragmatics of transition to a new house have been analysed. During the research we have taken the following upon consideration: ritual actions, attributes, cliched word formulas, sacred paraphernalia, conditions of ritual's success, the structure of the rite itself, resilience and variability of the ritual, subject-object organisation, pragmatic settings, etc. The author of a given article demonstrates a dynamic pattern of text interpretation field in contemporary life.

Key words: rite text, sacred communication, ritual, symbol, transition to new house ritual, brownie, devilry.

About the author:

Filippov Evgenyj, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Анализ обрядового текста является актуальной задачей в рамках лингвокультурологии, ввиду утвердившегося в последнее время антропоцентрического подхода в языкознании. Лингвокультурологический анализ позволяет вскрыть фундаментальные свойства ментального, национального и социального характеров, проявляющиеся в речи носителей языка.

Обрядовый текст – это текст культуры, «включающий в себя элементы, принадлежащие разным кодам» [18, с. 167] (акциональному, реальному (предметному), вербальному, персональному, локативному, темпоральному, музыкальному, изобразительному и т. д.). Эти коды могут быть представлены в разном соотношении, в зависимости от вида обряда. Разнокодность, по мнению Н.И. Толстого, является отличительным признаком «языка» обряда от языка обычного. Она вызвана тенденцией к синонимичности, которая проявляется в виде реализации одного содержания в различных формах.

В современных лингвокультурологических исследованиях Н.И. Коноваловой предложено понятие «сакральный текст». «Сакральный текст – это произносимый по особым правилам или в особых условиях суггестивный текст, символически насыщенный, обладающий относительно устойчивой формально-

содержательной структурой, которая отражает особенности мифологического сознания» [11, с. 125-126].

Мы можем говорить о том, что обрядовый текст в лингвокультурологической парадигме является «сакральным текстом», так как он отвечает всем существенным параметрам понятия. Данное предположение мы попробуем доказать в настоящей статье на примере обряда перехода в новый дом.

При анализе обрядового текста, мы считаем целесообразным использование методики анализа сакрального текста, предложенной Н.И. Коноваловой в монографии «Сакральный текст как лингвокультурный феномен» [10].

Данная методика предполагает рассмотрение семантики («знак – обозначаемое»), синтактики («знак – другие знаки») и прагматики («знак – участники речевого акта») сакрального текста.

Методика анализа сакрального текста позволяет провести комплексный лингвокультурологический анализ обрядового текста, отражающий не только условия его функционирования, но и принципы формирования его структуры и семантики.

Дом как наиболее освоенное пространство наполнен глубоким символическим значением и является одним из средств хранения и передачи культурной информации, поэтому анализ обрядов, связанных с домом, имеет огромный потенциал для раскрытия внутренних принципов формирования отношений человека к пространству и жизнеустройству в целом.

Обряд перехода в новый дом направлен на освоение пространства, на снятие оппозиции «свой» / «чужой», поэтому в нем отражаются наиболее важные традиционные духовные ценности народа.

Вариативность обряда перехода в новый дом проявляется на разных уровнях. На восточнославянской территории можно выделить две базовые традиции: северо-восточную и юго-западную. Разграничение данных традиций зависит от представлений о доме, так как они определяют структуру обряда.

В северо-восточной традиции домовый – это «домашний дух, мифологический хозяин и покровитель дома, обеспечивающий нормальную жизнь семьи, здоровье людей и животных, плодородие» [16, Т. II, с. 120], его наличие в доме необходимо (*«Домовой обязательно есть в каждом доме, без него и дом стоять не бу-*

дет (саратов.)» [15, с. 95], *«Без домового не жить, не кормить (Сура пинеж. арх., ПА)»* [12, с. 111]). Соответственно, в данной традиции ритуал перевода домового в новый дом будет ключевым. Даже если ритуал перевода домового в новый дом отсутствует в конкретном случае реализации обряда на территории функционирования северо-восточной традиции, то другие ритуальные практики, связанные с домовым (*оставление угощений для домового, перенесение предметов, связанных с домовым и т.д.*), будут значимыми для субъектов обряда перехода в новый дом (см., об этом: [9, 11]).

А в юго-западной традиции домовый – это скорее «вредитель», его присутствие в доме приводит к беде (*«Дамавик – це страшно. Дамавик – людына, ходит по хате, по стели бегае, вын страшный, не дай Бог его. Посвещэние рабили (когда дом построен), ... шоб домовика не було, нечэсты не було* (Олбин козелец. черниг., ПА)» [12, с. 115]). В этой традиции обряда перехода в новый дом наиболее важными будут другие ритуалы.

В рамках данной статьи, нами проанализирован обряд перехода в новый дом в северо-восточной традиции.

1. Семантика обряда перехода в новый дом. Обряд перехода в новый дом связан с освоением пространства, с его упорядочиванием. Пространство в представлениях человека имеет неоднородный характер: есть сакральное, значимое для человека (чем значимее пространство, тем более дробную структуру оно имеет) и есть пространство, которое не обладает определенным значением и, как следствие, не структурируется.

После перехода восточных славян к оседлому образу жизни степень сакрализации дома росла, и в результате дом становится центром освоенного пространства, имеющим наибольшую сакрализованность и сложную развитую структуру. Такое положение дома обуславливает особенности символического значения вещей и означенного пространства, участвующих в обрядах, связанных с домом. Сакральная символика в этих обрядах будет отражать не только аксиологические, но и онтологические представления древних славян.

Освоение пространства, предназначенного для нового дома, начинается еще при выборе места для строительства (учитывают-

ся не только утилитарные характеристики, но и сакральный статус пространства). Несмотря на обилие апотропеических ритуалов на этапах выбора места и строительства, новый дом считается сакрально негарантированным пространством, а точнее сакрально неопределенным. Он в равной степени может быть заполнен положительным и отрицательным, по отношению к человеку, содержанием. С одной стороны, нечистая сила, враждебная человеку, с другой стороны, человек, пытающийся оградить себя от влияния нечистой силы и заполнить пространство дома необходимым содержанием. Поэтому в процессе придания новому дому статуса сакрально гарантированного пространства особенно важный момент перехода и первые дни жизни в нем.

Если заселяются не в новый дом, а уже обжитой, то обряд перехода в новый дом начинается с ритуала изгнания старого («чужого», «не своего») домового. Обжитой дом считается сакрально гарантированным пространством, так как он уже проверен временем (традиционные представления отражены и в идиоматике: *«Жену с почину бери, а дом купи обжитой»* [8, Т. II, с. 1502]), но если старые хозяева не забрали с собой домового, то он будет вредить хозяйству новых жильцов и пугать их (*«Есть хозяин домовый. Я верю этому и видела. Вот бывает, что в новый дом переходишь. Мы переходили тоже. С мамой мы жили и переходили в новый дом, ну не новый, а купили мы старый дом. Нам переходить надо. И мама ходила туда на три ночи. Хозяина старого из этого дома выгоняла, потом своего переводила. И вот она по три ночи ходила туда в двенадцать часов, а утром пришла, а этот хозяин-то домовый он всяко может превратиться – и в собаку, и в кошку, и в зверя, он всякий, как и человек может быть, только в той же одежде, что и хозяин (человек) ходил, что раньше в этом доме жил. Мама пошла с лестницы, вниз спустилась, а из кормушки для скота во дворе он как волк показался, как волк серый встал и в подворотню. Значит, он показался, что ушел. Это наяву было»*) [13, с. 295]).

Существуют также различные заговоры, направленные на изгнание старого домового (например, *«Ты уж освободи нам дом, помещение. Хозяева твои уехали, и ты с Богом уезжай!»*) [13, с.

295]). Считается, что без приглашения домового не может последовать за хозяевами.

Если на одном дворе оказались два домовых, то они непременно вступают в противоборство. В этом случае жильцы могут всячески помогать своему домовому (например, *повесить медвежью голову в конюшине* или *если слышат драку между домовыми, то «бьют метлой по стене дома со словами: „Бей наш чужого“»*) [16, Т. II, с. 124]), так как если чужой домовый одержит верх над своим, то он начнет выживать людей и будет мешать вести хозяйство.

Перед тем как людям перейти в новый дом, необходимо перевести домового и перенести в новый дом определенные предметы («долю»). Для зазывания домового использовались клишированные формулы: «*Домовой, домовый, не оставайся тут, а иди к нам*» [2, с. 107], «*Дедушка, соседушка, иди к нам*» [2, с. 107], «*Хозяин домовый, пойдем со мной в новый дом*» [13, с. 294], «*Хозяин-батюшко да хозяйюшка-матушка, я пошла и вы пойдете со мной*» [14, с. 389] и т. п. В первую очередь, в зазываниях обращались к домовому, причем уважительно и ласково, так как от того перейдет он в новый дом или не перейдет зависела судьба семьи. Отсюда обилие деминутивов в обращении. За обращением следовала просьба перейти в новый дом вместе с семьей. В некоторых случаях (например, «*Суседушко, братанушко! пойдем в новый дом; как жили в старом доме хорошо и благо, так будем жить и в новом; ты люби мой скот и семейство*» [1, Т. II, с. 116 – 117]) наблюдается антитеза «старый» / «новый», направленная на снятие оппозиции «свой» / «чужой» («освоенный» / «неосвоенный»), что соотносится с основной функцией обряда перехода в новый дом. А в зазывании «*Батюшко-хозяинушко, люби нашу семьюшку, пой-корми сладко, води гладко. Пой да корми, постель стели, скандалы не заводи*» [14, с. 388] отражаются функции домового.

Иногда при зазывании использовались атрибуты, которые выполняли своего рода «средство передвижения» домового (*лапоть, мешок, помело, хлебная лопата*). Лапти довольно широко используются в различных обрядах (родильных, свадебных, поминальных и т. д.). Лапоть часто вывешивался во дворе, возле дома, возле хозяйственных построек в качестве оберега (прослеживается

параллелизм функций оберега и функций домового, связанных с помощью в ведении хозяйства). Д. К. Зеленин, в работе «Русские народные обряды со старой обувью», утверждает, что лапти подвешивали для умерших предков, посещающих дом (ср. представление о домовом как об умершем предке). Если в новом доме не велась скотина, то *лапоть привязывали к поясу и от старого двора ехали к новому*, при этом произносили заговор: «*Нового хозяина вон со двора, а старого просим милости*» [16, Т. III, с. 81]. В некоторых районах, при переходе в новый дом домового переносили в лапте в виде шила и уголька или насыпали из-под печки в лапоть (о связи домового с печкой см. ниже). *Лапоть тащили за веревку, помело или хлебную лопатку волокли от старого дома к новому, будто на них едет домовый*.

В некоторых случаях зазывание повторялось на новом дворе, как правило, на границе двора и улицы (у ворот) или на пороге нового дома. Порог, ворота являются сакрально негарантированным пространством, символом перехода, границей между освоенным пространством и неосвоенным («своим и чужим», «внутренним и внешним»). Оппозиция «внутри» / «снаружи» претерпела изменение, связанное с представлением о доме как о сакрально гарантированном пространстве. Внутри осознавалось как «свое», снаружи – «чужое», в итоге произошла лексическая замена и образовалась оппозиция «дома» / «снаружи».

В новый дом из старого переносились угли из старого очага, домашний сор, икона, закваска, хлеб и соль, горшок каши и др. Все эти предметы объединяет понятие «доля», которое может относиться как к ментальным представлениям народа (судьба, удел), так и к материальным предметам, символизирующим богатство, плодородие, здоровье и т. п. Любой предмет, используемый в обряде, обладает семиотической двойственностью. «Любая, искусственно созданная вещь обладает утилитарными и символическими свойствами («вещностью» и «знаковостью»), т. е. потенциально может быть использована и как вещь, и как знак» [2, с. 9]. Семиотический статус вещи определяется через соотношение «знаковости» и «вещности». Например, *сор* в данном ритуале выступает как «символ родовой „доли“ и принадлежащего дому общесемейного „блага“» [16, Т. III, с. 337], поэтому *весь сор*

из старой избы выметается, чтобы не оставить «долю», и часть сора берется с собой на новое жилище.

Перед тем как войти в новый дом, запускали животное (кошку, петуха или курицу), иногда несколько животных сразу. Семантика данного ритуального действия может трактоваться по-разному. Кошка и петух могут выступать в роли «двойника человека», так как существовало поверие, что «дом всегда строится на чью-нибудь голову». Это поверие основывается на представлении о том, что для того чтобы что-то «новое» появилось в мире, что-то «старое» должно умереть, своего рода «закон компенсации». Считалось, что тот, кто войдет в дом первым, умрет в скором времени. Животные служили для того, чтобы избежать человеческой жертвы. Для этого также *оставляли дом недостроенным (непобеленную часть стены, недостроенную крышу в сенях и т. д.) на некоторый срок (от недели, до года)*. Иногда старики, уставшие от жизни, намеренно заходили в дом первыми. Возможно, кошка и петух выступали в роли оберегов от нечистой силы, так как в восточнославянской мифологии, одной из приписываемых им функций, является очистительная. А, поскольку, как мы уже говорили, новый дом является неосвоенным пространством (сакрально негарантированным), то он в большей степени подвержен влиянию нечистой силы. Петух мог выступать и в роли жертвы домовому. Петух является символом огня и считается лучшей жертвой для бога домашнего очага. Также петух мог использоваться для изгнания старого домового (ср. *ритуал изгнания старого домового веником, смоченным в крови петуха*). Запускание вперед кошки может быть приравнено к запусканию в новый дом домового (кошка – одна из зооморфных ипостасей домового). Одна из символических ролей кошки – оберег от молнии. В этом случае, она опять же приближается к образу домового, так как, по наблюдениям А. Н. Афанасьева, домового и Перун теснейшим образом связаны (ср. жертва при закладке дома – хвойные ветки для защиты от молний, связь ели с похоронно-поминальными ритуалами, и одно из мест обитания домового – хвойная ветка). Интерпретативное поле семантики данного ритуала на этом не ограничивается и, возможно, при дальнейших исследованиях оно будет расширяться или сужаться.

Иногда петуха или курицу приносили в жертву перед домом и только после этого заходили (о символическом значении петуха см. выше).

Первым в дом заходил хозяин с иконой и хлебом. Устанавливалась икона, хлеб-соль ставились на столе, затем все остальные культурные символы расставлялись на свои места. В некоторых случаях, наряду с вышеуказанным порядком перехода, считалось необходимым перекреститься на пороге, перекрестить все углы и прочитать молитву (в данном ритуале ярко проявляет себя синкретизм языческой и христианской культур). Домовому ставили воду и хлеб за печкой (на чердаке и т. д., в зависимости от представлений о месте обитания домового) и приглашали в новый дом.

Интересным, с точки зрения семантики, является ритуал перенесения углей в горшочек и недоваренной каши из старого дома. Угли имели символическое значение «доли», а могли символизировать переход домового из старого дома в новый (ср. *переход домового в лапте в виде уголька*). Недоваренная каша, которая приносилась из старого дома и доваривалась в новом доме, имеет более сложный характер семантики преемственности. Символ очага является одним из центральных в мифологической системе восточных славян. «Очаг – сакральный центр дома» [16, Т. III, с. 604]. Славяне называли избой только то строение, в котором была печь («др.-русс. истъба» [19, Т. II, с. 120]), и действия, совершаемые на *очаге*, считались священными. Очаг использовался во всех обрядах жизненного цикла, в календарных обрядах, в различных магических действиях. Печь связана с культом предков, а труба является медиатором между «тем» и «этим» миром. При анализе символического значения *очага* и образа домового, обнаруживается их тесная взаимосвязь. Во-первых, представление о домовом, как об умершем предке и связь печи с культом предков. Во-вторых, место обитания домового (*подпечье, запечье, на печи, возле трубы и т. д.*). В-третьих, уголь как символ домового при ритуале перевода домового в новый дом. В-четвертых, жертвоприношения домовому, связанные с очагом: «*хождение вокруг печи, прикосновение к печи, колупание печи, поклоны в сторону печки, целование печи*» [17, с. 244] и т. д. Доваривание каши в новой печи имеет значение преемственности старого («своего»,

«обжитого») и нового («чужого», «неосвоенного»). Возможно, *каша* и *очаг* не имеют здесь самостоятельного символического значения, и данный ритуал направлен на переводение домового в новый дом, так как *каша* считается любимым лакомством домового. Хотя, и в том, и в другом случае, общее символическое значение преемственности будет сохранено.

Заключительным ритуалом в обряде перехода в новый дом является *приглашение соседей и родственников на новоселье*. Считается важным, какой человек (не из семьи) придет в дом первым. Важно, чтобы это был человек с добрыми намерениями и в добрых отношениях с заселившейся семьей, поскольку дом еще не обжит и уязвим, с точки зрения различных сглазов и т.п.

Гости приходят с *хлебом-солью*, что тоже имеет определенный символический смысл. Данный культурный символ обладает устойчивым кругом значений: богатство, плодородие и т. п. *Хлеб-соль* используется в различных ритуалах (свадебных, в поминальных, при отъезде родственника, на именинах и т. д.).

«Новоселье имело и социальный смысл, так как включало дом в сферу взаимоотношений семьи с родственниками и соседями» [16 Т. III, с. 414]. Таким образом, дом включался в сферу «своего» не только в рамках семьи, но и в рамках социального устройства конкретного топоса. Процесс социализации пространства подкреплялся *совместной трапезой*.

В новом доме (в особенности на *новоселье*) были распространены *гадания* (по тому, *как в первый раз затопится печь, катание хлеба, гадания по поведению животных и т. д.*), целью которых является определение того, как заживется хозяевам на новом месте. С *новосельем* также связано большое количество примет различного характера. Все это говорит о том, что обряд перехода в новый дом достаточно архаичен, так как в народе сложилась целая система представлений, связанных с заселением в новый дом.

Новый дом до конца считается неосвоенным, пока в нем не будет совершен один из обрядов жизненного цикла. «Таким образом, дом, подобно человеку, вводится в ритуальную схему жизни по общей схеме инициационного ритуала» [16, Т. III, с. 414].

2. Синтактика обряда перехода в новый дом. Существуют определенные условия реализации обряда перехода в новый дом, о

которых речь пойдет ниже. Так, например, *изгонять чужого домового веником, смоченным в крови петуха*, должен был человек, обладающий определенными демоническими свойствами (колдун).

К условиям реализации относится и регламентация времени перехода в новый дом. Здесь проявляет себя еще одна особенность сакрального текста, а именно, вариативность. Время перехода в различных ареалах функционирования данного ритуала определяется по-разному: полдень, полночь, ночь, перед восходом, в полнолуние. Полдень и полночь – сакрально негарантированное время (об этом говорит, например, наличие таких мифологических персонажей как полудница и полуночница), но оно обладает семантикой перехода, что соотносится с семантикой ритуала. Ночь и время перед восходом выбираются, как правило, в целях пройти к новому дому незамеченным, чтобы никто не сглазил. На основе партиципации («сопричастности предметов и явлений разной субстанциональной природы» [10, с. 166]) выбирается время, когда луна полная (чтобы в доме было всего полно). *Нельзя было переходить в новый дом в понедельник и в субботу, «чтобы нечасто переходить из дома в дом»* [16, Т. III, с. 412]. Иногда переход связывался с православным календарем: *хорошим временем для переселения считался праздник Введения во храм Богородицы*.

Регламентировался и порядок входа в новый дом. *Первым в дом входил хозяин или хозяйка, но если они были бездетны, то первой должна была войти пара, имеющая детей, или беременная женщина. Остальные входили по старшинству*.

Совместная трапеза требовала соблюдения определенных норм и традиций. Нормы поведения зависели от социального статуса, пола и возраста человека. *Во главе стола садился хозяин, за ним садились мужчины по старшинству, за ними – женщины или с одной стороны от хозяина мужчины по старшинству, с другой – женщины*.

Структура обряда перехода в новый дом представляет собой комплекс знаков разной модальности. Продемонстрируем это на примере ритуала изгнания чужого домового. Он включает в себя одновременно элементы разнокодовой модальности в разном соотношении, в зависимости от территориальных особенностей функционирования. Так, например, способ избавления от нежела-

емого домового с помощью ветки шиповника включает в себя акциональный код (*«веткой шиповника хлестали по углам хлева»* [16, Т. II, с. 566]), предметный код (ветка шиповника, колючие растения часто используются в апотропеической магии), персональный код (действие направлено на мифологического персонажа), локативный код (углы хлева), темпоральный код (действие производится перед заселением в новый дом, либо если кто-то наслал чужого домового на двор, что отмечается чаще в юго-западной традиции).

Другой вариант данного ритуала, отмеченный в работе А. Н. Афанасьева, имеет следующее соотношение кодов: акциональный код (*метлами бьют по стенам и заборам*), вербальный код (*при этом действии произносится: «Чужой домовый, поди домой!»* [1, Т. II, с. 97]), предметный код (использование обыденного предмета, в данном случае *метлы*, в его символическом значении), персональный код (действие направлено также на домового, что обусловлено целью ритуального действия), локативный код (*стены, забор*), темпоральный код (*действие производится перед приглашением своего домового в новый дом и перед переходом семьи в новое жилье*).

Как мы можем наблюдать, в этих двух вариантах функционирования ритуала изгнания чужого домового различное соотношение знаков разной модальности, при тождестве основных компонентов семантической структуры и направленности (или прагматики) данного сакрального текста (ритуал изгнания чужого домового может выступать как микротекст, по отношению к макротексту обряда перехода в новый дом). Использование знаков разной модальности, а также предметов в их символическом значении способствует усилению суггестии сакрального текста.

Можно отметить вариативность ритуала изгнания чужого домового на различных территориях в области предметного кода. В данном ритуале используются: ветка *шиповника*, *чертополох*, *метла*, *веник*, *кочерга*, *вилы* и другие предметы, имеющие символическое значение в рамках ритуала.

Вариативность присутствует и в наборе предметов, переносимых из старого дома в новый, и в ритуале запуска живых животных в новый дом (при этом варьируется не только вид и количество жи-

вотных, но и время их пребывания в доме (от нескольких мгновений, до недели)).

Вариативность данных элементов не противоречит функциям и адресной направленности ритуалов и обряда в целом, что обеспечивает относительную устойчивость сакрального текста.

3. Прагматика обряда перехода в новый дом. Одним из условий реализации обряда перехода в новый дом является относительная общность концептуальной и языковой картин мира у людей, участвующих в обряде. Участники обряда должны четко осознавать семиотический статус вещи в конкретный отрезок времени и в конкретных условиях ее функционирования. Они должны владеть этикетными нормами, принятыми в данном обществе (см. *порядок входа в новый дом и совместная трапеза*). Можно сказать, что обряд реализуется только в гомогенном этносоциокультурном поле (или среде).

В роли субъекта в обряде перехода в новый дом, в зависимости от ритуала, могут выступать: один человек (*хозяин* или *хозяйка*), несколько человек (*семья, соседи, семья и соседи*). Так, например, в ритуале изгнания чужого домового, как правило, субъект один (*хозяин, хозяйка* или *колдун*). В ритуале перенесения «доли» из старого дома в новый субъектов может быть несколько, в зависимости от состава семьи. В ритуальной *совместной трапезе* субъектов несколько (*члены семьи, соседи, друзья и т. д.*).

Объект обряда – мифологические персонажи и дом, причем дом выступает в роли объекта и материального, и сакрального. Сакральная объектность нового дома обусловлена его способностью наполняться различным содержанием. Обряд перехода в новый дом направлен на то, чтобы заполнить сакральную «семантическую емкость» нового дома необходимым субъекту содержанием.

Особенностью субъектно-объектной организации обряда перехода в новый дом является прямая пропорциональная зависимость объекта от субъекта, что проявляется в ритуале зазывания домового. В некоторых ареалах функционирования данного обряда существует представление о том, что у домового есть семья, которая дублирует состав человеческой семьи. Данная зависимость находит свое выражение в словесных формулах зазывания, так как в этом случае необходимо звать не одного домового, а

всю его семью (ср. *«Батюшко-хозяйнушко, мы переходим в новый дом, и ты с нами иди»* [14, с. 390], *«Батюшко-хозяйнушко, матушка-хозяйнушка, малые детушки! Мы пошли, и вы пойдете с нами!»* [14, с. 389]).

В заговорах, связанных с домовым, существуют различные типы прагматических установок, которые зависят от типа адресата. Можно выделить два основных типа:

1) приказ или предписание. Используются в случае, если адресатом выступает чужой домовый (см. ритуал изгнания чужого домового) (например, *«Хозяева твои ушли, и ты уходи, я приду, своего приведу»* [14, с. 389]). В данном случае, ведущей конструкцией является императив, который выражает прагматические установки;

2) просьба или уговор. Используются в зазывании домового. *«Хозяин-батюшка, хозяйнушка-матушка, пойдете с нами»* [14, с. 389] (просьба), *«Батюшко-хозяйнушко, пойдём с нами жить. У старого хозяина не остается ни кола, ни двора, а у нас есть и кол, есть идвор»* [14, с. 388] (уговор). Ведущая конструкция – перформативные высказывания.

Прагматические установки обряда могут быть выражены знаками разной модальности. Например, в ритуале зазывания домового вербальный знак, дублируется и усиливается предметной символикой (*лапоть, горшок с углями, помело, хлебная лопата и т. д.*).

Нами были проанализированы семантика, синтактика и прагматика северо-восточной традиции обряда перехода в новый дом. Проведенный лингвокультурологический анализ позволяет сделать вывод о том, что обряд перехода в новый дом отвечает всем существенным параметрам понятия сакральный текст.

Мы использовали методику анализа сакрального текста, предложенную Н. И. Коноваловой. Данная методика направлена на комплексное изучение лингвокультурных феноменов и в полной мере может быть применима при анализе обрядовых текстов.

Для интерпретации фактов действительности нам непременно приходится обращаться к генезису явлений. В обрядовых текстах отражаются реликты мифологического сознания, поэтому одной из задач при анализе обрядового текста является восстановление картины мира древнего человека. Обрядовый текст, как и любой

текст культуры, подвержен влиянию лингвистических и экстралингвистических факторов, при этом способы декодирования текста могут меняться. Ввиду огромной временной дистанции многие механизмы декодирования обрядового текста были утрачены, вследствие чего глубинная сакральная семантика не считается современными носителями языка.

Литература

1. *Афанасьев А.Н.* Поэтические воззрения славян на природу: опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов. М., Издательство «Индрик», 1994. Репринт издания 1865 – 1869. Т. 1 – 3.
2. *Байбурин А.К.* Жилище в обрядах и представлениях восточных славян. Л.: Наука, 1983. 191 с.
3. *Виноградова Л.Н.* Народная демонология и мифоритуальная традиция славян. М.: Индрик, 2000. 432 с.
4. *Виноградова Л.Н.* Региональные особенности полесских поверий о домовом // Славянский и балканский фольклор / Этнолингвистическое изучение Полесья. М.:Индрик, 1995. С. 142 – 152.
5. *Даль В.И.* О повериях, суевериях и предрассудках русского народа. СПб.; М., 1880; СПб.: Литера, 1994. 480 с.
6. *Даль В.И.* Словарь живого великорусского языка в 4-х т. СПб.; М.: Т-ва М. О. Вольф, 1903 – 1909. Т. I – IV.
7. *Зеленин Д.К.* Избранные труды. Очерки русской мифологии: Умершие неестественною смертью и русалки / Вступ. ст. Н.И. Толстого; подготовка текста, коммент., указат. Е.Е. Левкиевской. М.: Индрик, 1995. 432 с.
8. *Зеленин Д.К.* Русские народные обряды со старой обувью. СПб., 1913. 17 с.
9. *Коновалова Н.И.* Прагматика русского заговора // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2007. № 1. С. 60-66.
10. *Коновалова Н.И.* Сакральный текст как лингвокультурный феномен: монография. 2-е изд., испр. и доп.; ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2007. 298 с.

11. *Коновалова Н.И.* Творческие стратегии табуирования и эвфемизации в сакральном тексте // Лингвистика креатива – 1. под общей редакцией проф. Т.А. Гридиной. Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2013. С. 124-147.

12. *Левкиевская Е.Е.* Мифологические персонажи в славянской традиции: 1. Восточнославянский домовый // Славянский и балканский фольклор. Народная демонология. М.: Индрик, 2000. С. 96 – 161.

13. *Левкиевская Е.Е.* Мифы русского народа. М.: ООО «Издательство Астрель»; «Издательство АСТ», 2000 (Мифы народов мира). 528 с.: ил.

14. *Левкиевская Е.Е.* Полесские и севернорусские материалы о домовом // Славянский и балканский фольклор. Народная демонология. М.: Индрик, 2000. С. 376 – 398.

15. *Померанцева Э.В.* Мифологические персонажи в русском фольклоре. М.: Наука, 1975. 193 с.

16. *Славянские древности: этнолингвистический словарь* в 5-ти томах / под ред. Н.И. Толстого. М.: Международные отношения, 1995. Т. I – III.

17. *Сумцов Н.Ф.* Символика славянских обрядов: Избранные труды. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1996 (Этнографическая библиотека). 296 с.

18. *Толстой Н.И.* Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. Изд. 2-е, испр. М.: Индрик, 1995. 512 с.

19. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка / Пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. 2-е изд., стер. М.: Прогресс, 1986 – 1987. Т. I – IV.

© Филиппов Е.Н., 2017

УДК 372.881.161.1'366
ББК Ч426.819=411.2,21

Л.С. Чечулина, А.А. Колпакова
Екатеринбург

Изучение нулевой суффиксации в школе: основные понятия, алгоритм определения, примеры заданий

Аннотация. О нулевой суффиксации известно достаточно давно. Изучением этого явления занимались такие исследователи, как Виноградов В.В., Земская Е.А., Гридина Т.А., Коновалова Н.И. Белошапкина В.А. и др. В современном языкознании этот термин является общепризнанным, однако в школьной практике до сих пор нет единого мнения по поводу этого феномена: нужно его давать на уроках или нет, если нужно, то как это лучше сделать. Данная статья помогает разобраться в сути термина «нулевая суффиксация» как способа словообразования, выявить его специфику. Также авторами рассмотрено представление данного феномена в современном языкознании и в школьных учебниках, выявлены основные отличия. Кроме того, указаны и проанализированы некоторые недостатки современных учебников применительно к данной теме. Представлены отдельные типы заданий по заявленной теме, разработан алгоритм определения нулевого суффикса, даны основные рекомендации.

Ключевые слова: нулевая суффиксация, морфемика, словообразование, способы словообразования, русский язык, методика преподавания русского языка, методика русского языка в школе.

Сведения об авторах:

Чечулина Любовь Семёновна, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26;
love-semenovna@rambler.ru

Колпакова Александра Анатольевна, магистрант первого года обучения Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Контакты: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26;
alexandra.kolpakova17@gmail.com.

L.S. Chechulina, A.A. Kolpakova
Yekaterinburg

Null suffixation in school studying: main concepts, identifying algorithm, example of exercises.

Abstract. Null suffixation is a long known phenomenon. Such researcher as Vinogradov V.V., Zemskaya E.A., Gridina T.A., Konovalova N.I., Beloshapkova V.A. and others were studying it. This term is acknowledged in modern linguistics, but in school practice there is no consensus: is it necessary to give it at lessons and, if necessary, than how best to do it. This article is helping to study out in null suffix specifics as word creation method. This includes review of null suffix phenomenon representations in modern linguistics and school-books, and main differences between them. This article represent several types of exercises on stated topic and algorithm for identifying null suffix, author also states main recommendations on subject.

Key words: null suffixation, morphemic, word creation, method of word creation, algorithm, exercises.

About the authors:

Chechulina Ljubov', Candidate of Philology, Assistant Professor of Common Linguistic and Russian Language Department Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

KolpakovaAlexandra, Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

На сегодняшний день существует множество различных учебно-методических комплексов по русскому языку, что создает определенные трудности для учителей и обучающихся. В каждом отдельном комплексе учебников один и тот же материал представлен по-разному, какие-то темы даны подробно, какие-то довольно кратко, а некоторые темы убирают совсем в пользу других, более важных, на взгляд составителей, тем. В связи с этим у учителей и учеников возникает множество трудностей и вопросов при изучении отдельных разделов на уроках русского языка.

Одним из разделов русского языка, который вызывает трудности, является словообразование. Этот раздел в школьной практике рассматривают в совокупности с морфемикой. Также в некоторых учебниках (например, в УМК М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцовой) к данному разделу присоединяются орфография и культура речи [Ладыженская и др., 2012, с. 94].

Более подробно мы остановимся на рассмотрении одного из способов словообразования – нулевой суффиксации, т. к. в современных УМК это явление представлено недостаточно полно или не представлено вовсе, несмотря на то, что это один из основных способов морфологического словообразования.

В современном языкознании термин «нулевая суффиксация» имеет четкое определение – «это образование слова с помощью нулевого, т.е. материально не выраженного суффикса» [6, с.91]. Другими словами, нулевым называется суффикс, не выраженный звуками в речи и буквами на письме, но с помощью которого образуются новые слова (т.е. имеющий словообразовательное значение). Такой суффикс обозначается знаком Ø.

Например: *Бежать* – *бег*Ø.

Е.А. Земская, говоря о нулевой суффиксации, отмечает, что «грамматический нуль есть значимое отсутствие какой-либо грамматической единицы» [7, с.39].

Если сравнивать научный подход со школьным, то важно отметить, что в школьной практике рассматриваемый нами способ словообразования часто не выделяется. Например, в УМК В.В. Бабайцевой отдельные параграфы посвящены способам словообразования различных частей речи, т.к. в данном учебнике частотные способы словообразования рассматриваются как один из признаков части речи. Однако при этом нулевая суффиксация не представлена автором ни в каком виде, что, на наш взгляд, не совсем правильно, т. к. нулевой суффикс, как и другие аффиксы, имеет свою особую семантику, весьма часто используется при образовании новых слов, т. е. является продуктивным и значимым, а, следовательно, заслуживает внимания.

Исследователи отмечают, что «нулевые аффиксы действуют преимущественно в словообразовании имен существительных»

[7, с. 43] и называют, прежде всего, такие словообразовательные значения, как:

1. «Отвлеченного (абстрактного) действия: *взрывать* → *взрыв*, *входить* → *вход*;

2. Лицо по действию или по признаку: *задирать* → *задира*, *заика*, *подлиза*; *универсальный* → *универсал*, *интеллектуал*;

3. Носитель признака, названного производящей основой (суффикс + усечение производящей основы) эквивалентное одному или нескольким словосочетаниям, включающим однокоренное прилагательное + существительное: *факультативный курс* → *факультатив*, *ретроспективный показ* → *ретроспектива*;

4. Отвлеченные признаки (абстрактные): *муть*, *тьма*, *синь*, *гладь*» [7, с. 43, 274].

Также нулевой суффикс участвует в образовании прилагательных. Е.И. Литневская приводит следующие случаи:

1. «От глаголов: *вхож-Ø-ий* ← *входить*. Альтернативный суффикс — *-н-*: *рез-н-ой* ← *резать*;

2. От существительных: *будн-Ø-ий* ← *будни*. Альтернативный суффикс — *-н-*: *лес-н-ой* ← *лес*» [8, с. 49].

К сожалению, в школьной практике не заостряют внимания на семантике аффиксов, что затрудняет восприятие и усвоение материала школьниками. Как следствие, ученики не могут выстроить словообразовательную цепочку, часто не могут объяснить значения слов, образованных при помощи нулевого суффикса, и как итог, не понимают, зачем изучать эту тему. Если дать только основные термины и примеры, обучающиеся не поймут, как это применять на практике, в речи. Без раскрытия основных значений, демонстрирования и отработки моделей образования слов не сформируется четкое представление об этом явлении, и не будут выработаны необходимые навыки, а значит, тема не будет усвоена.

Кроме того, в школьной практике термин «нулевой словообразующий суффикс» не используется, а способ словообразования слов типа «вход», называется бессуффиксным.

Например, в УМК М.Т. Баранова, Г.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцовой говорится, что «слова в русском языке чаще

всего образуются от других слов с помощью прибавления к ним морфем – морфемным способом» [2, с. 94]. В противовес морфемным способам, авторы выделяют бессуффиксный способ: «иногда слово образуется путем отсечения морфем – бессуффиксным способом» [2, с. 95].

Это определение, по нашему мнению, противоречит сути самого явления, т. к. оно подразумевает, что в словах, образованных таким способом, отсекается суффикс, т. е. его нет, хотя на самом деле суффикс есть, и словообразовательное значение его сохраняется, просто он нулевой, материально не выраженный.

В.В. Виноградов в одной из своих работ отмечал: «Если мы интерпретируем то или иное производное как бессуффиксное, мы не отвечаем на вопрос о том, с помощью какого средства выражается его деривационное значение, соотносится ли оно с другими типами словообразования. Такое толкование имеет меньшую объяснительную силу» [4, с. 97-98, 120-121, 190]. Если же придерживаться термина «нулевой суффикс», что является, на наш взгляд, более уместным, то можно соотнести выбранное производное слово с другими производными словами, которые имеют синонимичные словообразовательные значения и, таким образом, определить место выбранного слова в словообразовательной системе [4, с.97-98, 120-121, 190]. При таком подходе, в отличие от бессуффиксного образования, становится очевидным, с помощью какого средства выражается словообразовательное значение.

В связи со всем вышесказанным можно выделить еще один недостаток современных учебников, а именно – слишком незначителен объем необходимой теории, обучающимся не хватает теоретической информации при изучении сложных тем.

Так, в УМК М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцовой, в параграфе, посвященном основным способам словообразования слов, даны только основные понятия (способы словообразования) и образец рассуждения, в котором не учитывается специфика нулевой суффиксации, т.к. логика рассуждений направлена в основном на выделение в составе слова материально выраженных аффиксов. Ср.: «Юморист – слово образовано от

слова юмор, к которому прибавлен суффикс *-ист*. Следовательно, это суффиксальный способ образования» [2, с. 95].

Для того чтобы облегчить восприятие и понимание исследуемого феномена, и как следствие, сформировать необходимый навык выделения нулевого суффикса в слове, мы предлагаем ввести специальный алгоритм, помогающий справиться с возможными затруднениями.

Т.А. Гридина при работе с нулевым суффиксом отмечает: «При выделении нулевого суффикса следует сопоставить производное со словами, в структуре которых представлен материально выраженный словообразовательный формант с тем же словообразовательным значением» [6, с.94].

Е.И. Литневская называет два основных условия, для выделения нулевого словообразующего суффикса:

1) «слово должно быть производно, мотивировано другим словом языка 2) должно иметься словообразовательное значение, которое может выражаться ненулевым суффиксом, но в данном случае оно материально не выражено: *бежать* → *бег-Ø-□*, *бегать* → *бег-отн-я*» [8, с.48].

Опираясь на имеющиеся методики и рекомендации, можно предложить следующий алгоритм:

1) определить, является слово производным или нет (т.е. это самостоятельно созданное слово или оно от чего-то образовано);

2) если возможно найти производящее слово или дать описательную характеристику слову через действие или признак, значит, в слове есть нулевой суффикс.

Пример: *бег* – когда бегут, *зов* – когда зовут (описательная характеристика через действие); *бег* – *бежать*, *зов* – *звать*. У слова *гам* нет производящего слова, его нельзя описать через действие, нет однокоренного слова с суффиксом – у него нет нулевого суффикса.

Также, на наш взгляд, в современных УМК недостаточно заданий для качественной отработки и закрепления всех ключевых понятий, поэтому предлагаем ряд заданий, которые помогут усвоить суть явления и будут способствовать формированию необходимых знаний, умений, навыков у обучающихся.

Примеры заданий:

1. Соотнеси слова с их словообразовательным значением

СЛОВО	ЗНАЧЕНИЕ
<i>кибер, факультатив, мемориал</i>	отвлеченное действие
<i>муть, глушь, синь</i>	лицо по действию или признаку
<i>рева, задира, плакса, интеллектуал</i>	носитель признака по основе
<i>щебет, вылет, расплата</i>	отвлеченный признак

2. Работа со словарем: найдите и выпишите слова (3-5 слов), образованные при помощи нулевого суффикса. Постройте словообразовательную цепочку/пару, определите словообразовательное значение нулевого суффикса.

*Слова с каким словообразовательным значением встречались вам чаще других? С чем это может быть связано?

3. По заданному алгоритму разбери предложенные слова. Определи наличие или отсутствие нулевого суффикса: *задира, синь, чин, ранг, фон, вздох, вход, дом, долг, взрыв, мед, накипь, гул, глушь*.

4. а) Выбери из предложенных вариантов тот, в котором все слова образованы суффиксальным способом: 1) *домище, пригород, снежок, бег*; 2) *житель, белизна, знающий, извозчик*; 3) *кофе, приморский, синь, котенок*; 4) *семьянин, повтор, лампа, прогулка*.

б) Выбери из предложенных вариантов тот, в котором все слова образованы бессуффиксным способом: 1) *смелость, сушь, ветреный, сиди*; 2) *засуха, бессонница, увиденный, сильнее*; 3) *дрожь, вьюга, улица, родник*; 4) *засох, тишь, зелень, брань*.

5. Соотнесите слова со способом их образования:

Способ образования	Примеры
А) суффиксальный	1) <i>высь, задира, бег, синь, вход</i>
Б) бессуффиксный	2) <i>подберезовик, прикрепить, забросить, переделать</i> ,

	<i>неудача</i>
В) другой способ образования	3) <i>ветреный, строитель, старец, видящий, милость</i>

6. Образуйте слова суффиксальным и бессуффиксным способом. Например: входить, вход, входящий. Зеленый, тихий, восходить, удалой, щебетать.

7. Создайте связный текст на любую тему. Все слова в данном тексте должны быть образованы суффиксальным способом или способом нулевой суффиксации.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующие выводы: в современном языкознании феномен нулевой суффиксации является общепризнанным и достаточно изученным в отличие от школьной практики, где эта тема нуждается в существенной доработке. Для того чтобы улучшить освоение темы, необходимо расширить теоретическую базу, а также увеличить количество разнотипных заданий по данной теме.

Литература

1. *Бабайцева В.В.* Русский язык. Теория. 5 – 9 кл. Углубл. изуч.: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Дрофа, 2012. 415 с.

2. *Баранов М.Т.,* Ладьженская Т.А., Тростенцова Л.А. Учебник Русский язык 6 класс Часть 1. М.: Просвещение, 2012. 191 с.

3. *Белошапкина В.А.* Современный русский язык: Учеб. для филол. спец ун-тов. М.: Высш. шк., 1989. 800 с.

4. *Виноградов В.В.* Вопросы современного русского словообразования // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М.: Просвещение, 1975.

5. *Гридина Т.А.,* Коновалова Н.И., Гоголина Т.В., Иванова Е.Н.. Государственный экзамен по русскому языку: технология успеха: учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. ФГБОУ ВПО «УрГПУ». Екатеринбург, 2015. 260 с.

6. *Гридина Т.А.,* Коновалова Н.И. Современный русский язык. Словообразование: теория, алгоритмы анализа, тренинг: учеб. пособие. М.: Наука: Флинта, 2007. 160 с.

7. *Земская Е.А.* Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. М.: Наука: Флинта, 2011. 328 с.

8. *Литневская Е.И.* Русский язык: краткий теоретический курс для школьников. М.: Изд-во МГУ, 2006. 240 с.

9. *Пипко Е.И.* Изучаем словообразование: дидактический комплекс с методическими и психолингвистическими комментариями // Филологический класс. № 1 (31). 2013. С. 85 – 89

10. *Филиппова Л.С.* Современный русский язык. Морфемика. Словообразование: учеб. пособие. М.: Наука: Флинта, 2009. 248 с.

© Колпакова А.А., 2017

© Чечулина Л.С., 2017

УДК 811.161.1'373
ББК Ш141.12-32

Д.В. Яковлева
Екатеринбург

**Особенности процесса омонимизации глагольной лексики
в двух формах национального русского языка**

Аннотация. В статье рассматривается сущность процесса омонимизации глагольной лексики в двух формах национального русского языка. С помощью метода компонентного анализа в статье анализируются синкретичные явления в области глагольной лексики, устанавливается степень омонимизации слов, совмещающих признаки омонимов и многозначности. В основу анализа языкового материала положены два показателя: количество и качество пересекающихся сем, делается вывод о степени омонимизации рассматриваемых единиц, что позволяет углубить знания о существующих процессах в языке.

Ключевые слова: омонимия, омонимы, синкретичные явления, значения слова, глагольная лексика, лексические единицы, русский язык.

Сведения об авторе:

Яковлева Дарья Владимировна, студент 4 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, darenka_153555@mail.ru

D.V. Yakovleva
Yekaterinburg

The features of the process of minimizatsii verbal lexicon in two forms of the Russian national language

Abstract. The article considers the essence of the process of minimizatsii verbal lexicon in two forms of the Russian national language. Using the method of component analysis the article analyzes the syncretic phenomena in the field of verbal lexicon, the degree of minimizatsii words, combining the characteristics of homonyms and polysemy. Based on the analysis of linguistic material is based on

two indicators: the number and quality of overlapping of sem, the conclusion about the degree of minimizatsii reporting units, that allows to deepen knowledge about the existing processes in the language.

Keywords: homonymy, the process of minimizatsii, syncretic phenomena, the method of component analysis, ID and concretization, the meaning of the word, sema, dialect, the macrosystem, microsystem.

About the author:

Yakovleva Daria, Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Проблемы лексической омонимии рассматриваются лингвистами достаточно давно. Изучается ее сущность, решены многие спорные вопросы (возникновение омонимов в русском языке, принципы разграничения омонимии и полисемии), есть попытки найти критерии разграничения указанных лексических явлений со смежными явлениями и т.д. В современной научной лингвистической литературе сущность омонимии понимается неоднозначно. Мы придерживаемся концепции В.В. Виноградова, согласно которой лексическая омонимия охватывает в языке слова, одинаково звучащие, имеющие одинаковое графическое оформление, относящиеся к одной и той же части речи и не имеющие ничего общего в своем значении [4].

Тем не менее в лексикологии много спорных, нерешенных вопросов. Одним из дискуссионных вопросов является проблема соотношения омонимии и полисемии (многозначности). В связи с этим в науке появилась необходимость изучить процесс омонимизации, рассмотрение которого дает возможность проанализировать синкретичные явления современного русского языка.

Целью нашей статьи является рассмотрение процесса омонимизации в двух формах современного национального русского языка.

Языковым материалом для нашего исследования явились ряды семантических омонимов глаголов из «Словаря омонимов русского языка» О.С. Ахмановой (100 пар омонимов), которые образовались путем расщепления многозначного слова на омонимы, но процесс омонимизации в которых не был завершен, и

омонимические ряды, функционирующих в русских диалектах из словаря «Омонимы русской диалектной речи» М.А. Алексеенко, О.И. Литвинниковой (100 пар омонимов). Выбор данных словарей для исследования объясняется тем, что словарь «Омонимы русской диалектной речи» М.А. Алексеенко, О.И. Литвинниковой – это первый опыт словаря омонимов русской диалектной речи, который включает в себя слова разных грамматических классов, а в «Словаре омонимов русского языка» О.С. Ахмановой впервые представлены не только омонимы, но и синкретичные явления, совмещающие признаки омонимов и многозначности. При омонимах, которые образовались в результате расщепления многозначного слова (это III тип или III тип в сочетании с другими типами), ставится звездочка, если процесс омонимизации является незавершенным. Например, *добреть** – *добреть**[14].

Процесс омонимизации рассматривается с помощью метода компонентного анализа, что дает возможность увидеть степень омонимизации слов, и тем самым углубить наше представление о сущности процесса омонимизации.

Покажем методику определения степени омонимии на материале «Словаря омонимов русского языка» словаря О.С. Ахмановой, так как впервые синкретичные явления показаны в данном словаре.

Классификация отобранного нами языкового материала из указанного словаря выглядит следующим образом:

1. Набор сем, соответствующих каждому значению, не пересекается ни на одном уровне толкования значения слова. Например:

Бродить	
Бродить I – идти медленно или с трудом, едва передвигая ноги	Бродить II – находиться в состоянии брожения
1) идти (лежать); 2) медленно или с трудом, едва передвигая ноги (бегать)	1) находиться в состоянии брожения (перебродить)

Баловать	
Баловать I – излишне нежить и холить, исполнять все желания и прихоти.	Баловать II – играть, забавляться
1) нежить и холить излишне (наказывать); 2) исполнять все желания и прихоти (ухаживать)	1) забавляться (скучать); 2) играть (работать)

Добреть	
Добреть I – становиться добрым или добрее	Добреть II – становиться толстым; полнеть
1) становиться добрым или добрее (злеть)	1) становиться толстым, полнеть (худеть)

Семы не пересекаются ни на одном уровне, отсюда следует, что все языковые единицы, входящие в эту группу, являются омонимами. К этой группе в нашем материале относится 80 пар слов (кантовать, печатать, исполнять и т.д.).

2. Синкретичные явления, в которых у слов не совпадают семы на уровне идентификатора, одна из специализированных сем может совпадать полностью или частично (пересекающиеся семы подчеркнуты), все другие семы не совпадают. Например:

Валять	
Валять I – Поворачивать с боку на бок, катать по чему-л., где-л.	Валять II – катая и разминая, сбивать из шерсти, пуха и т. п.
1) поворачивать с боку на бок (класть); 2) <u>катать по чему-л., где-л.</u> (вертеть)	1) сбивать из шерсти, пуха и т.д. (выбирать) 2) <u>катая и разминая</u> (лепить)

Откачать	
Откачать I – удалить при помощи насоса, выкачать	Откачать II – привести в чувство (утопленника), раскочивая его, делая ему искусственное дыхание и т. п.

1) удалить при помощи насоса (вытекать); 2) <u>выкачать</u> (вытянуть)	1) привести в чувство (утопить); 2) <u>раскачивая его</u> , делая искусственное дыхание и т.п. (вылечить)
---	--

В смысловой структуре указанных слов семы пересекаются на уровне конкретизатора, что позволяет нам назвать данные языковые единицы синкретичными явлениями, к данной группе относятся 8 рядов синкретичных явлений (*вешать*^I – *вешать*^{II}, *постричь*^I – *постричь*^{II} и т.д.).

3. Синкретичные явления, у которых идентификатор пересекается с одним конкретизатором. Например:

Гладить	
Гладить I – делать гладким, проводя горячим утюгом; утюжить.	Гладить II – проводить ладонью, пальцами и т. п., приглаживая что-л.
1) <u>делать гладким</u> (смять); 2) проводя горячим утюгом, утюжить (отпаривать)	1) проводить ладонью, пальцами и т.п. (бить); 2) <u>приглаживая что-л.</u> (сжимать)

Истопить	
Истопить I – нагреть топкой, вытопить	Истопить II – израсходовать на топку
1) вытопить (погасить); 2) <u>нагреть топкой</u> (обогреть)	1) <u>израсходовать на топку</u> (заготовить)

Идентификатор семантической характеристики одного слова пересекается с конкретизатором другой языковой единицы. Это позволяет нам отнести данный языковой материал к синкретичным явлениям. 4 омонимизирующих ряда из нашей выборки относятся к этому типу классификации.

4. Идентификатор смысловой структуры одной языковой единицы пересекается с идентификатором другой единицы:

Белеть	
Белеть I – выделяться своим белым цветом, виднеться (о чем-л. белом)	Белеть II – становиться белым
1) <u>выделяться своим белым цветом</u> (чернеть); 2) виднеться (о чем-л. белом) (размываться)	1) <u>становиться белым</u> (чернеть)

Болець	
Болець I – быть больным, страдать какой-л болезнью	Болець II – испытывать боль, ощущение боли
1) <u>быть больным, страдать какой-л. болезнью</u> (выздоровливать)	1) <u>испытывать боль, ощущение боли</u> (выздоровливать)

Из таблиц видно, что семы пересекаются на абстрактном уровне (на уровне идентификатора). Поэтому можно считать, что данные слова относятся к синкретичным явлениям. Классифицируя подобранный нами материал, мы относим к этому типу 8 рядов синкретичных явлений из выборки (*белить*I – *белить*II, *вязать*I – *вязать*II и т.д.).

Проанализированный нами материал дал возможность увидеть сущность процесса омонимизации и характер его протекания в литературной форме национального русского языка. Если слова пересекаются на уровне идентификатора – семы, объединяющей слово с другими словами или противопоставляющей их, то можно говорить о том, что полисемическая связь проявляется сильнее омонимической. Если семы пересекаются на уровне конкретизатора – семы, показывающей отличительные признаки обозначаемого, то в таких синкретичных явлениях признаки омонимии выражены ярче, чем полисемии. Количество пересекающихся сем также влияет на процесс омонимизации: чем больше сем пересекается, тем больше проявляются признаки полисемии в словах.

Используя проанализированный материал и метод компонентного анализа, мы попытались показать характер протекания процесса омонимизации не только в литературном языке, но и в диалектной форме национального языка с целью расширения материальной базы исследования.

При анализе глагольной лексики в диалектной форме национального языка нами использовались термины, данные Аванесовым Р.И. в своей монографии, макросистема - система систем, которая характеризуется чертами, общими для макросистемы как целого, и чертами, отличающимися в пределах данной макросистемы одни микросистемы от других; и микросистемы - минимальные единицы диалектного членения языка в диалектной форме национального русского языка [9, 10].

В ходе анализа построена следующая классификация в макросистеме диалектной формы национального русского языка:

1. Набор сем, соответствующих каждому значению, не пересекается ни на одном уровне. Например: *банить*¹ («мыть теплой водой, парить») (Дон., Кубан., Терск., Рост., Курск., Южн., Зап.): 1) «мыть» (марать), 2) «теплой водой» (закаливать), 3) «парить». *Банить*² («исполнять обязанности акушерки, повивать детей») (Арх.): 1) «исполнять обязанности» (играть) 2) «акушерки» (преподавать), 3) «повивать детей» (лечить). Из нашей выборки 70 омонимичных рядов относятся к данному типу (*бубнить*^I – *бубнить*^{II}, *дозорить*^I – *дозорить*^{II} ит.д.).

2. Синкретичные явления, в которых у слов не совпадают семы на уровне идентификатора, одна из специализированных сем может совпадать полностью или частично, все другие семы не совпадают.

Болтыхать	
Болтыхать I – бросать что-нибудь с шумом и плеском в воду	Болтыхать II – болтать, взбалтывать воду, жидкость
1) бросать что-нибудь (ловить); 2) с шумом и плеском <u>в воду</u> (положить)	1) болтать, взбалтывать (есть); 2) <u>воду, жидкость</u> (вымешивать)
Новг.	Влад.

Подобранные слова пересекаются на уровне конкретизатора, что позволяет нам назвать данные единицы синкретичными явлениями. К словам данного типа относятся 3 единицы выборки (*брусниться*I – *брусниться*II, *вертаться*I – *вертаться*II).

3. Семы пересекаются на абстрактном уровне, т.е. идентификатор одной языковой единицы пересекается с идентификатором другой единицы. Например:

Гра́ять	
Граять I – баловаться, шалить	Граять II – смеяться, шуметь
1) <u>баловаться</u> (скучать); 2) шалить (работать)	1) <u>смеяться</u> (грустить); 2) шуметь (молчать)
Север.	Перм., Волог., Арх., Новг.

Идентификаторы языковых единиц пересекаются, что позволяет нам квалифицировать эти языковые единицы как синкретичные явления. Классифицируя подобранный нами материал, мы относим 2 ряда слов нашей выборки к данному типу (*вартовать*I – *вартовать*II).

В ходе исследования была построена следующая классификация в микросистеме диалектной формы национального русского языка:

1. Набор сем, соответствующих каждому значению, не пересекается ни на одном уровне

Ба́вить	
Бавить I – продолжать, продлевать, прибавлять, увеличивать	Бавить II – говорить
1) продолжать (прекращать); 2) прибавлять (уменьшать);	1) говорить (молчать)
Пск., Орл.	Пск.

Семы не пересекаются ни на одном уровне, отсюда следует, что все языковые единицы, входящие в эту группу, являются

омонимами. Из нашей выборки 22 пары омонимов относятся к данному типу (*барандить, вавакнуть, вестись, баситься* и т.д.).

2. Синкретичные явления, у которых идентификатор пересекается с одним конкретизатором.

Вечеря́ть	
Вечеря́ть I – проводить вечер дома или в гостях, отдыхая или занимаясь какой-либо работой – шитьем, вязанием, прядением и т.п.	Вечеря́ть II – смеркаться; близиться к вечеру
1) <u>проводить вечер дома</u> или <u>в гостях</u> (гулять); 2) отдыхая или занимаясь какой-либо работой – шитьем, вязанием, прядением и т.п. (спать)	1) смеркаться (рассветать); 2) <u>близиться к вечеру</u> (темнеть)
Вят., Арх.	Арх., Вят.

Идентификатор первого слова частично пересекается с конкретизатором второго, это позволяет нам назвать языковые единицы данного типа синкретичными явлениями. К словам данного типа относится 1 ряд выборки.

3. Семы пересекаются на абстрактном уровне, т.е. идентификатор одной языковой единицы пересекается с идентификатором другой единицы. Например:

Весить	
Весить I – вешать	Весить II – вешать, взвешивать
1) <u>вешать</u> (положить)	1) <u>вешать</u> (положить); 2) взвешивать (обвешать)
Волог., Новг., Ленингр.	Волог., Новг., Ленингр.

Идентификаторы языковых единиц пересекаются, что позволяет нам назвать эти языковые единицы синкретичными явлениями. Классифицируя подобранный нами материал, мы отно-

сим 2 слова нашей выборки к данному типу (вартовать I – вартовать II).

В диалектной форме национального русского языка, в ее макросистеме и микросистемах различия касаются главным образом характера пересекающихся сем, что свидетельствует о неодинаковости протекания процесса омонимизации, в частности в глагольной лексике. Так, в обеих системах указанный выше первый тип свидетельствует о завершившемся процессе омонимизации, т.е. здесь представлены омонимические ряды. Во втором типе макросистемы так же, как и в современном русском литературном языке, степень омонимизации выражена сильнее, чем в третьем типе. В микросистеме диалектной формы национального русского языка второй тип синкретичных явлений отличается от второго типа макросистемы. Таким образом, в указанном выше втором типе макросистемы степень омонимизации выражена сильнее, чем во втором типе микросистемы. В обеих системах степень омонимизации меньше, чем во втором типе.

Наш материал показывает, что при изучении процесса омонимизации необходимо учитывать микро- и макросистемы диалектной формы национального русского языка.

Таким образом, в ходе проведенного исследования мы выяснили, что процесс омонимизации наблюдается как в современном русском литературном языке, так и в диалектной форме национального русского языка, что расширяет и углубляет исследование синкретичных явлений; использование семного метода для разграничения омонимии и полисемии позволяет увидеть сущность синкретичных явлений в языке на материале глагольной лексики, сделать новые конкретные выводы о характере синкретичных явлений в языке.

Литература

1. *Ахманова О.С.* Очерки по общей и русской лексикологии. М.: Учпедгиз, 1957. 296 с.
2. *Виноградов В.В.* Лексикология и лексикография: Избранные труды. М.: Наука, 1977. 312 с.
3. *Виноградов В.В.* О грамматической омонимии в современном русском языке // Исследования по русской грамматике : избран. труды / В. В. Виноградов. М.: Наука, 1975. С. 547-550.

4. *Виноградов В.В.* Об омонимии и смежных явлениях // Вопросы языкознания. 1968. № 5. С. 3-17.

5. *Демидова К.И., Зуева Т.А.* Современный русский литературный язык: учеб. пособие / К.И. Демидова, Т.А. Зуева. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта : Наука, 2012. С. 91-117.

6. *Демидова О.Г.* Критерии отграничения омонимии от многозначности // Слово в системных отношениях на разных уровнях языка. 1989. С. 39-47.

7. *Качурин Д.В.* Проблема разграничения омонимии и полисемии применительно к практике составления толковых словарей. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruslang.ru/doc/diss/kachurin.pdf>.

8. *Парилова Н.А.* Процесс семантического отталкивания в русских народных говорах (на материале зауральских говоров) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Парилова Надежда Алексеевна ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. 22 с.

9. *Русская диалектология* / Р. И. Аванесов [и др.] ; под ред. Р. И. Аванесова, В. Г. Орловой. 2-е изд. М. : Наука, 1965. 304 с.

10. *Терминологический минимум по лингвистическим дисциплинам: Словарь-справочник* (отв. ред. Т.А.Гридина). изд.2-е, испр. и доп. Екатеринбург, УрГПУ, 2013. С. 7-13.

11. *Шмелев Д.Н.* Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). М.: Наука, 1973. 280 с.

Словари

1. *Алексеевко М.А., Литвинникова О.И.* Омонимы русской диалектной речи: Словарь. М.: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2009. 784 с.

2. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов [Текст]. М.: Едиториал УРСС, 2004. 545 с.

3. *Ахманова О.С.* Словарь омонимов русского языка [Текст] М.: Советская энциклопедия, 1974. 448 с.

4. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: в 4 т. М. : Олма-Пресс, 2002.

- Т.1: А – З. 2002. 640 с.
- Т.2: И – О. 2002. 672 с.
- Т.3: П – Р. 2002. 576 с.
- Т.4: С – У. 2002. 576 с.

5. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2005. 944 с.

6. *Словарь русского языка* [Текст] : в 4 т. / под общ. ред. А. П. Евгеньева. М. : Русский язык, 1981.

- Т. 1: А – Й. 1981. 696 с.
- Т. 2: К – О. 1983. 736 с.
- Т. 3: П – Р. 1983. 752 с.
- Т. 4: С – Я. 1984. 794 с.

7. *Словарь современного русского литературного языка*: в 17 т. / под общ. ред. В.И. Чернышева. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948-1965.

© Яколева Д.В., 2017

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

LINGUISTICA JUVENIS

Выпуск 19

**Лингвокультурологический, лингвометодический
и психолингвистический аспекты анализа языковых единиц**

Корректоры: Т.В. Гоголина, Е.Н. Иванова
Техническое редактирование: Е.Н. Иванова

Подписано в печать 30.05.2017. Формат 60x84¹/₁₆.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 14,2. Уч.-изд. л. 10,6.
Тираж 500. Заказ

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me