Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации
Кафедра общего языкознания и русского языка

LINGUISTICAJUVENIS

Выпуск 16

Семантический, прагматический, лингвометодический аспекты анализа языковых единиц

Сборник научных трудов молодых ученых

Екатеринбург 2014

УДК 482
ББК Ш I

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.

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. Сборник научных трудов молодых ученых / Урал. гос. пед. ун-т.– Екатеринбург, 2014. – Вып.16. – 164 с.

ISSN 2309-5768

В сборнике представлены научные статьи студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей по вопросам современной лингвистики: рассматриваются проблемы дискурсивной деятельности говорящих, лингвокультурологии, экспериментальные исследования семантики и прагматики слова и текста, издательской практики, а также лингвометодические аспекты анализа языковых единиц.

Сборник представляет интерес для специалистов-филологов, аспирантов и студентов, а также для всех, кто интересуется проблемами современной языковой ситуации.

ISSN 2309-5768

© ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2014
©Linguistica juvenis, 2014

Ю.В. Ананьина
УрГПУ, Екатеринбург

Синтаксические задания части А ЕГЭ по русскому языку: алгоритмы выполнения

Ключевые слова: лингводидактика, методика преподавания русского языка, алгоритмизация выполнения синтаксических заданий, Единый государственный экзамен по русскому языку.

В данной статье рассматривается важная для учителя проблема подготовки выпускника к успешной сдаче ЕГЭ по русскому языку. Мы остановимся на алгоритмической форме выполнения синтаксических заданиях части А ЕГЭ.

При изучении в школе темы «Синтаксис и пунктуация» у учащихся развиваются коммуникативные навыки: формируется умение логично выстраивать речь, связно говорить, давать развернутый, чётко выстроенный ответ и др. В данный момент времени уровень подготовки учащихся по синтаксису и пунктуации проверяет Единый государственный экзамен по русскому языку. Как известно, выделение данного экзамена в качестве самостоятельного типа проверочных мероприятий позволило поднять статус русского языка как учебного предмета, как языка межнационального общения, как государственного языка РФ.

Стабильность и сопоставимость результатов ЕГЭ по русскому языку последних лет, апробированный инструментарий контроля за итогами экзамена дают возможность говорить о получении достоверных сведений об уровне подготовки выпускников, выявлять недостатки в усвоении отдельных элементов школьного курса, определять направления совершенствования преподавания предмета в школе.

В часть А ЕГЭ включено большое количество заданий, имеющих определенную направленность на синтаксические и пунктуационные нормы русского языка.

Анализ результатов экзамена, проведённый экспертами, позволяет говорить о том, что синтаксические задания части А вызывают огромные затруднения у большинства экзаменуемых, что подтверждает проблему организации и оформления логичной и связной речи школьников, поэтому актуальность рассмотрения синтаксиче-

ских заданий в части А ЕГЭ, разработки алгоритмов выполнения данных заданий, обусловленная важностью этой проблемы, не подлежит сомнению.

Рассмотрев типичные ошибки школьников при выполнении этих заданий, можно говорить о том, что затруднения при выполнении синтаксических заданий ЕГЭ являются актуальной проблемой преподавания современного русского языка. Это происходит во многом под влиянием быстро развивающихся электронных технологий: телефонные разговоры, sms, электронная почта, общение в социальных сетях и просмотр молодежных фильмов, в которых звучит безграмотная речь.

Отметим, что пунктуационная подготовка экзаменуемых в целом несколько ниже орфографической. По нашему мнению, главным путем исправления синтаксических ошибок является алгоритмизация выполнения заданий. Хотя некоторые лингвисты утверждают, что алгоритмизация действий учащихся приводит к тому, что даже незначительные изменения в формате задания не позволяют некоторым выпускникам успешно справиться с поставленной задачей. Мы согласны с их мнением, но нужно учитывать и то, что демоверсию ЕГЭ, в которой точно сформулированы вопросы заданий на аттестацию за данный учебный год, ФИПИ выкладывает на свой сайт в начале учебного года, и алгоритмизация даст возможность не только более быстро и успешно научить выполнять эти задания, но и избежать многих ошибок, что позволит облегчить и ускорить овладение учебным предметом в целом.

Кроме того алгоритм, т.е. «точное общепонятное предписание о выполнении в определенной последовательности элементарных операций для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу» [Ланда 1966: 41], в педпрактике применяют уже многие десятки лет.

Существует два пути в подаче алгоритмов школьникам. Один путь – давать учащимся алгоритм в готовом виде. И второй, когда ученик открывает соответствующие алгоритмы сам (если, конечно, эта задача для него посильна) или с помощью учителя. С педагогической точки зрения ценен второй путь обучения, при котором ученик начинает рассуждать, вспоминать весь изученный материал, проявлять творческий подход, использовать

визуальную память. Конечно, в данной ситуации помощь учителя необходима, он должен помогать учащимся и направлять их к созданию алгоритма.

Также нужно учитывать, что каждый ребенок индивидуален и требует определенного подхода. Одни школьники успешно воспринимают алгоритмы в виде схем, другие – поэтапные, а некоторые не могут использовать данную форму подачи материала, в этом случае можно использовать другие формы работы, но показать принцип создания алгоритма нужно всем.

Повысить уровень активности ребенка при работе с алгоритмами, на наш взгляд, можно несколькими способами: игровая форма, научное творчество (вывести алгоритм вместе с ребёнком), соревновательное начало (чей алгоритм лучше) и др. Во многом это будет обусловлено возрастными особенностями школьников. Если это пятый класс, то можно применять игровые формы работы с алгоритмами. Пятиклассники любят творческие подходы к решению заданий. Можно предложить учащимся работу в группах, где у каждого ребенка будет своя «миссия» (свое поручение). Например, каждой команде дать простое предложение и карточки, на которых будет сформулирован определенный этап алгоритма для доказательства, что это предложение простое. Задача команды составить поэтапный алгоритм выполнения задания. Дать школьникам несколько минут для размышления. Для этого этапа в каждой группе должен быть ребенок, который может грамотно логически размышлять. Далее каждый участник команды по очереди выходит к доске и прикрепляет карточку в нужной последовательности. Таким образом, даже учащиеся, которые не проявляют особого интереса к учебе, начинают участвовать в работе с удовольствием. В следующий раз группам можно давать уже задание составить алгоритм для сложного предложения, а затем для сложносочиненного, сложноподчиненного, и уже без готовых карточек.

Следующим шагом может стать персонифицированная работа: оформить дома на листе бумаги схематичный алгоритм к определенному заданию. Либо по готовому алгоритму определить, о каком предложении идет речь, и придумать предложение. Затем можно дать несколько алгоритмов на разные предложения, а дети должны составить из этих предложений рассказ

на заданную тему. И обязательно на следующем уроке дать им возможность выступить перед классом со своей творческой работой.

В старших классах, конечно, такой творческий подход будет не совсем уместен. Но этот опыт работы с алгоритмами даст выпускнику хорошую базу знаний.

В настоящее время выпущено много сборников заданий и методических рекомендаций для подготовки к ЕГЭ, в которых разработаны алгоритмы выполнения.

Большое внимание разработкам алгоритмов выполнения заданий ЕГЭ уделяет Г.Т. Егораева, выпуская ежегодно переработанные и дополненные сборники. Также многие учителя русского языка составляют свою алгоритмизацию подготовки к экзамену, о чем свидетельствует размещение этих работ на сайтах педагогов.

Мы считаем, что усиленную подготовку к успешной сдаче ЕГЭ необходимо начинать в 8-9 классе, так как большая часть материала реализуется уже при итоговой аттестации во время экзамена в 9 классе. В 10-11 классах необходимо подготовить старшеклассников к экзамену не только содержательно, но и психологически. Чтобы достичь психологического комфорта, нужно вводить тестовые формы заданий и объяснять алгоритмы их выполнения как можно раньше. Например, к таким синтаксическим заданиям, как А9 (подлежащее и сказуемое как главные члены предложения), А10 (виды сложных предложений), А20 (пунктуация в предложении с однородными членами), А23 (знаки препинания в простом осложненном предложении) можно применять алгоритмы уже с 5 класса, во время изучения темы «Синтаксис. Пунктуация». Конечно, нужно выбирать те задания, которые смогут выполнить учащиеся соответствующего возраста.

Для этого предложим пятиклассникам задание из ЕГЭ А9:

Задание А9:«Возможны различные варианты формулировки задания:

1) Какое слово или сочетание слов является грамматической основой в одном из предложений или в одной из частей сложного предложения текста?

2) Какие слова не являются грамматической основой в одном из предложений или в одной из частей сложного предложения текста?

3) Какое слово или сочетание слов является сказуемым в одном из предложений или в одной из частей сложного предложения текста?

4) Какое слово или сочетание слов является подлежащим в одном из предложений или в одной из частей сложного предложения текста?)» [Егораева 2011: 71] проверяет умение определять грамматические основы предложения. Из четырех вариантов ответа только один правильный.

Ученик должен знать способы выражения подлежащего и сказуемого; уметь правильно выделять грамматическую основу (грамматические основы) в указанных предложениях.

Конечно, если мы дадим пятикласснику задание, в котором представлен сложный, научный текст, то дети, скорее всего, с ним не справятся. Мы постараемся подобрать посильную для них формулировку:

«Какое сочетание слов является грамматической основой данного предложения?

Белый дым таял в солнечных лучах над крышами изб и уходил в бирюзовое небо. (Бунин И.)

1) *дым уходил*
2) *дым таял*
3) *дым таял и уходил*
4) *белый дым таял*»

[http://www.saharina.ru/metod/rus/?page=2]

На этом примере учащиеся сами могут разработать алгоритм выполнения данного задания:

1. Внимательно прочтите задание (нужно найти сочетание, которое ЯВЛЯЕТСЯ грамматической основой или НЕ ЯВЛЯЕТСЯ ею);
2. Вспомнить что такое грамматическая основа:

- грамматическая основа – это сказуемое и подлежащее (действие и предмет, который ЭТО ДЕЙСТВИЕ СОВЕРШАЕТ);
- действие и предмет должны стоять в одном роде и числе (*Маша пела* – правильно; *Маша пело* – неправильно);

- если грамматическую основу рассматривать вне предложения – это нормальная полноценная информация;

3. Внимательно прочтите предложенные варианты;

4. Исключите из предложенных вариантов те, которые не подходят по вышеперечисленным параметрам;

5. Внимательно прочтите предложение, которое Вы считаете правильным ответом;

6. Найдите действие (что делает? (*л, ла, ло*), что будет делать?, что сделает?, что сделал? (*а,о,ы*)?);

7. Найдите предмет, который это действие совершает или над которым это действие совершено (предмет отвечает только на вопросы КТО? или ЧТО?);

8. Это и есть грамматическая основа (*дым таял и уходил*);

9. Произнесите эту основу вне предложения, если смысл сохраняется – это правильный ответ (*дым таял и уходил*).

Если учащиеся 5-х классов будут знать и применять этот алгоритм, то к 8-9му классам им будет легче выполнить данное задание. В старших классах предложения даются более сложные, поэтому этот алгоритм может быть расширен.

Рассмотрим самое трудное для многих задание не только в части А, но и в ЕГЭ по русскому языку – А10, которое проверяет умение отличать главные члены предложения от второстепенных.

Ученик должен знать, что такое простое осложнённое предложение, что такое сложное предложение; виды сложных предложений (сложносочинённое, сложноподчинённое, бессоюзное; уметь отличать сложносочинённые предложения от сложноподчинённых и др.).

В 11 классе задание выглядит следующим образом: дан фрагмент текста.

«Прочитайте текст и выполните задания А7–А12. *(3)… Венеция по-прежнему оставалась второй – после Парижа – культурной столицей Европы, куда съезжались литературные, сценические и светские знаменитости, прославленные красавицы, авантюристы, путешественники, ученые и любители искусства.*

Укажите верную характеристику третьего предложения текста.

1) сложное бессоюзное;

2) сложноподчинённое;

3) простое с однородными членами;

4) сложное с бессоюзной и союзной подчинительной связью между частями» [http://ege.yandex.ru/russian/question/A10/2/].

Если использовать это задание в 5 классе, то учащимся мы должны также дать фрагмент текста, чтобы они были внимательны при поиске определенного номера предложения.

В связи с тем, что алгоритм выполнения задания А9 начнет отрабатываться при изучении простого предложения, в данном случае с учащимися можно разработать следующий поэтапный алгоритм:

1. Сколько грамматических основ?
2. Одна – простое предложение;
3. Две и более – сложное;
4. Если между частями НЕТ союзов (, ; :), то оно бессоюзное;
5. Союзы *И, А, НО, ДА, ЗАТО, ОДНАКО, ИЛИ, ЛИБО, ЖЕ, ТОЖЕ, ТАКЖЕ, ТО-ТО, НЕ ТО-НЕ ТО, ТО ЛИ-ТО ЛИ, НИ-НИ* - сложносочиненное;
6. Союзы или союзные слова: *КОТОРЫЙ, ЧТО, КОГДА, ПОТОМУ ЧТО, КТО, ЕСЛИ, ИБО, ХОТЯ, ГДЕ, ЧЕЙ, КУДА, ОТКУДА, ЕСЛИ, ПОЧЕМУ, ЗАЧЕМ, КАК, СКОЛЬКО, НАСКОЛЬКО, ПОКА, ПУСКАЙ, С ТЕХ ПОР, БЛАГОДАРЯ, ВСЛЕДСТВИЕ ТОГО ЧТО, ИБО, БУДТО, СЛОВНО КАКОЙ, НЕСМОТРЯ НА ТО ЧТО, ЧТОБЫ* - сложноподчиненное.

Хотелось остановиться подробнее на задании А5: «(Укажите предложение с грамматической ошибкой (с нарушением синтаксической нормы). В задании три предложения употреблены без ошибок, а четвёртое требует корректировки. Модель задания включает четыре примера с наиболее частотными в речевой практике случаями управления и согласования, в одном из которых допущена ошибка» [Гостева 2011: 23].

Ученик должен найти грамматическую ошибку (нарушение синтаксических норм) в предложении

1) с однородными членами;
2) с причастными оборотами;

3) с именами собственными, заключёнными в кавычки и являющимися названием газет, журналов, книг, картин, фильмов;

4) с производными предлогами *благодаря, согласно, вопреки* и непроизводным предлогом *по*, употреблённом в оборотах речи *по окончании, по приезде, по завершении, по прибытии;*

5) с двойными союзами *не только…но и; как…так и;*

6) *с использованием цитат;*

7) начинающихся со слов: *все, кто…; те, кто…; никто из тех, кто…*

Представим алгоритм выполнения задания:

1. «Прочитайте все данные предложения.
2. Вспомните возможные типичные грамматические ошибки при построении предложений.
3. Определите, какая из типичных грамматических ошибок допущена при построении одного из предложений.
4. Выберите правильный ответ»

[http://egepro100.blogspot.ru]

При выполнении этого задания можно разработать памятки:

1. Слова БЛАГОДАРЯ, СОГЛАСНО, ВОПРЕКИ требуют только формы ДАТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА (КОМУ?ЧЕМУ?)

Например: *Благодаря маме, согласно приказу, вопреки непогоде* – это правильно;

Согласно приказа, вопреки указаний, благодаря директора – это НЕПРАВИЛЬНО!

2. *По приездЕ*, а не*поприездУ.*

3. *По окончаниИ, по завершениИ*, а не *по окончаниЮ, по завершениЮ.*

Например: *По приезде в город я успокоился. По окончании школы я начал работать.*

4. Если в предложении есть имя собственное, написанное в кавычках, то помни:

4.1. При наличии рядом с ним родового понятия (общего названия) видовое должно стоять в форме именительного падежа (КТО?ЧТО?):

В газете «Горячий Ключ»;

На картине «Переворот»;

Передачей «Вести».

4.2. При отсутствии рядом с ним родового понятия (общего названия), это имя собственное изменяется по падежам:

Во вчерашнем номере «Горячего Ключа».

На «Перевороте» Иванова изображён человек с ружьём.

Восхищаюсь «Вестями» на канале «Россия».

5. Если в задании нет вышеуказанных случаев, то действуй следующим образом:

- выпишите на черновик все возможные словосочетания и проверьте, согласованы ли у слов окончания.

Например:

«Дети редко прислушиваются и выполняют советы старших [http://www.1variant.ru].

Словосочетания:

Дети прислушиваются и выполняют – всё верно;

Редко прислушиваются – всё верно;

Прислушиваются и выполняют советы – НЕВЕРНО. Можно *прислушиваться К советам, но не выполнять***.**

Все, кто прислушивался к русской природе, отмечал её поэтичность и живописность.

Словосочетания:

Кто прислушивался – верно;

Прислушивался к природе – верно;

К русской природе – верно;

Все отмечал – НЕВЕРНО, должно быть *все отмечалИ.*

Удачный вариант памятки, на наш взгляд, разработала Светлана Михайловна Васильева. Ее работы размещены на интернет - портале «ПроШколу.ру»:

1. «Благодаря, согласно, вопреки – Чему? Кому?

2. По окончаниИ, по приездЕ, по завершениИ, по прибытиИ

3. «не только…, но и…», «как…, так и…»,

4. «Те, кто (ед.ч)..., мн.ч...»;

«Все, кто (ед.ч)..., мн.ч...»;

5. Роман, повесть, журнал, кинофильм «Им.п.»;

~~роман, повесть, журнал, кинофильм~~ «окончание изменяется»;

6.~~Прич. оборот И который,…~~» [www.proshkolu.ru].

Мы придерживаемся мнения, что применение алгоритмических предписаний в обучении успешно, именно когда необхо-

димо сформировать навык, состоящий из нескольких точно обозначаемых операций, или, когда целесообразно показать учащимся преграды и варианты, встречающиеся на пути выполнения действия, т.е. алгоритмизацию не нужно использовать постоянно при изучении конкретной темы.

Таким образом, материалы Г.Т. Егораевой, Ю.Н. Гостевой, В.В. Львова, И.П. Цыбулько и др., система упражнений из Интернет-ресурсов, рекомендаций по выполнению синтаксических заданий ЕГЭ и составленные алгоритмы позволят школьнику увидеть простые пути решения заданий, начать готовиться к выполнению заданий подобного типа уже с пятого класса, продолжить эту подготовку в восьмом, девятом и одиннадцатом классах, облегчить учащимся сдачу ЕГЭ по русскому языку.

Литература

*Гостева Ю.Н.,Львов В.В.*ЕГЭ. Русский язык. Тематические тестовые задания ФИПИ. – М., 2011.

Егораева Г.Т. ЕГЭ: Русский язык. Сборник заданий и методических рекомендаций. – М., 2011.

Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М., 1966.

http://www.1variant.ru

http://ege.yandex.ru/russian/question/A10/2/

http://www.saharina.ru/metod/rus/?page=2

http://egepro100.blogspot.ru/2012/10/9.html

www.proshkolu.ru/user/vsm684541/file/3612249/

© Ананьина Ю.В., 2014

Н.А. Ахманаева
УрФУ, Екатеринбург

Пространственная метафора в отображении речевой деятельности (на материале имен прилагательных)

Ключевые слова: пространственная метафора, речевая деятельность, речефакт, картина мира.

Метафора и как явление языка и речи, и как когнитивный механизм активно изучается в современной лингвистике. Метафорическое восприятие мира для нас естественно, метафориче-

ской речи нас никто не учит. Многие исследователи утверждают, что метафора принадлежит не только языку, т.е. не только словам, процессы человеческого мышления также во многом метафоричны. Это то, что имеется в виду, когда мы говорим, что концептуальная система человека структурирована и определена с помощью метафоры.

Привлекает внимание исследователей, в частности, пространственная метафора, в которой отражаются важнейшие фрагменты картины мира и процессы нашего мышления. Пространственная метафора является частным случаем метафорического отображения речевой деятельности. Речевая сфера деятельности человека, в свою очередь, является абстрактной: такие ее параметры, как, например, тип информации, способ ее передачи, воздействие на собеседника и т. д., часто репрезентируются с помощью пространственной метафоры.

В.Г. Гак выделяет ряд структур, участвующих в пространственной метафоризации:

1) типы пространств: точка – линия – поверхность – объем;

2) организация пространства: центр / периферия; открытое / закрытое пространство;

3) позиции объектов, их пространственная соотнесенность (относительное пространство: близко / далеко; справа / слева и т.д.);

4) направления, ориентации, координаты;

5) меры длины, расстояния, поверхности, объема и др. [Гак 1998: 671].

Учитывая эти структуры, на материале имен прилагательных рассмотрим, как данные пространственные характеристики метафорически структурируют речевые ситуации.

Опираясь на классификацию имен прилагательных, предложенную авторами словаря-тезауруса русских прилагательных под ред. Л.Г. Бабенко, можно рассмотреть разные лексико-семантические группы имен прилагательных, в метафорическом значении репрезентирующих речь, и выявить общие закономерности и характеристики пространственной метафоризации.

Так, прилагательные, во-первых, представляющие характеристику особенностей изложения, текста, стиля, метафорически чаще всего соотносятся с тем или иным пространственным восприятием предмета:

Плавный – “ровный, размеренный, нерезкий” (МАС);

– *перен.* “ровный, без резких переходов (о речи, звуках и т.д.)” (МАС).

С помощью дефиниционного анализа можно увидеть, что речь метафорически уподобляется движению, ее размеренный характер – ровному, нерезкому характеру движения, отсутствие неровности в исходном значении сопоставляется с отсутствием резких переходов и ускоренного темпа, особое значение в данном случае приобретает линейное пространство, т.е. актуализируется линейный характер речи, способ ее развертывания.

Гладкий – “без выступов, впадин и шероховатостей, ровный” (БТС);

– *перен.* “текущий легко, без затруднений, без нарушений привычных норм (о речи, повествовании)” (БТС).

В данном случае речь метафорически уподобляется предмету, артефакту, отсутствие запинок, затруднений, ошибок, нарушений норм языка в речи, гладкая ровная поверхность соотносятся с чистой, красивой, правильной речью, с отсутствием выступов, впадин, помех.

Во-вторых, характерные особенности произношения, выговора, манеры речи могут уподобляться структуре вещества и воздействию на объект:

Тягучий – “способный растягиваться, увеличиваться в длину, в ширину, не обрываясь, не ломаясь” (МАС);

– *перен.* “длительнозвучащий, замедленный, протяжный (о звуках, голосе, речи)” (МАС).

Структура вещества в исходном значении метафорически соотносится с качеством или темпом речи, медленное растягивание объекта с медленной, протяжной речью, а само речевое сообщение с предметом, способным растягиваться на сравнительно большие расстояния.

В-третьих, имена прилагательные, в переносных значениях обозначающие речевое общение, метафорически уподобляются расположению в пространстве:

Перекрестный – “расположенный под углом, накрест пересекающий что-либо” (БТС);

– *перен.* “направленный к кому-либо с разных сторон разными лицами, производимый одновременно многими лицами между собой” (БТС).

Речь уподобляется предмету, артефакту, участие нескольких лиц (например, в перекрестном разговоре) метафорически соотносится с особым расположением (накрест), а один определенный адресат речи метафорически уподобляется соединению в определенной точке.

Наконец, в именах прилагательных, в переносных значениях обозначающих речевое воздействие, воздействие на собеседника метафорически уподобляется осязательному восприятию или нападению:

Колкий – “причиняющий укол при прикосновении, колючий” (БТС);

– *перен.* “язвительный, ядовитый” (БТС).

Речефакт сопоставляется с уколом, ядовитость, язвительность речи метафорически соотносится с болевыми ощущениями, воздействие на собеседника уподобляется целенаправленному причинению вреда, особое значение в данном случае приобретает точечная организация пространства: колкие замечания как бы направлены в одну определенную точку, поэтому имеют меньшую силу, чем, например, резкая критика.

Таким образом, сопоставляя ЛСВ имен прилагательных разных лексико-семантических групп, в переносных значениях репрезентирующих речь, и ЛСВ, исходные для них, можно увидеть, что с помощью отсылки к типам и характеристикам пространства, метафорически чаще всего обозначается сама речь, ее воздействующая сила, цель, способ передачи сообщения, качество речи, темп, характеристики ее распространения, речефакты.

Для пространственной метафоризации речи, важными чаще всего оказываются следующие характеристики пространства:

– его организация: направление (например, *путаная речь* сопоставляется с разнонаправленным движением, беспорядочно совершаемым в разных направлениях, а прилагательные *высокий, тягучий* соотносятся с определенным, конкретным направлением), протяженность (*краткий разговор* представляется малым по длине, имеющим небольшую протяженность в окружа-

ющем пространстве, *тягучая речь* представляется растянутой в длину на большое расстояние);

– вертикальная/горизонтальная ориентация: *плавный, гладкий* представляются расположенными горизонтально (движение совершается по ровной поверхности в горизонтальном направлении), а *высокий/низкий, легкий/тяжелый* – расположенными вертикально;

– типы пространства: линия/точка/поверхность/объем (например, *прямой* или *плавный* соотносятся с линейным пространством, *острый, обрывочный, колкий* – с отдельными точками в пространстве, *гладкий, шероховатый* – с поверхностью, а *округлый, объемный надутый* – с объемным типом пространства).

Речь метафорически соотносится с движением или предметом, способ изложения с формой и внешним видом предмета, способность предмета увеличиваться/уменьшаться с речевым воздействием. Речефакты могут соотноситься с предметами, обладающими различными характеристиками (хрупкость, способность растягиваться, вытягиваться, увеличиваться/уменьшаться), качество речи со структурой предмета, его видом. В семантике переносного ЛСВ может проявляться оценка (негативная или позитивная), которая также связана с восприятием предмета. Кроме того, важной оказывается позиция наблюдателя: он может оставаться в стороне (*плавный, гладкий, путаный*) или оказываться непосредственным участником пространственной ситуации (*тяжелый, низкий, тягучий*).

Литература

Большой толковый словарь русского языка (БТС) / Под ред. С.А. Кузнецова. – СПб., 1998.

Гак В.Г. Метафора: универсальное и специфическое // Гак В.Г. Языковые преобразования. – М., 1998.

Словарь русского языка: в 4 тт. (МАС). – М., 1981-1984.

© Ахманаева Н.А., 2014

А.С. Березовская
УрГПУ, Екатеринбург

Психолингвистические основы преподавания темы «Междометие» в школе

Ключевые слова: психолингвистические основы преподавания русского языка, ведущая модальность восприятия, междометие, комплекс упражнений.

В данной статье представлен анализ темы «Междометия» в школьных учебниках с психолингвистической точки зрения. Прежде всего, следует отметить, что междометие – это малоизученный грамматический класс, который в силу своего промежуточного положения в общей системе частей речи современного русского языка и широкого спектра составляющих его лексических единиц не получил еще полного, всеобъемлющего определения. Поэтому существует несколько определений этой части речи. Приведем некоторые из них:

Междометие – часть речи, разряд неизменяемых, морфологически нечленимых слов, употребляющихся обычно для выражения чувств и волевых побуждений, напр. "о! ", "ах! ", "эй! ". (Большой энциклопедический словарь)

Междометие, междометия, ср. (грам.). Неизменяемое слово, выражающее чувство, напр. ох, ой. («Толковый словарь русского языка» под ред. Д.Н.Ушакова)

Междометие- ср.: неизменяемая и не имеющая специальных грамматических показателей часть речи, служащая для выражения чувств и волевых побуждений в лингвистике. («Новый словарь русского языка» под редакцией Т.Ф.Ефремовой)

В школьном учебнике «Русский язык» для 7 класса под ред. М.Т.Баранова дано определение, близкое определению, приведенному в словаре Д.Н.Ушакова. Междометие – это слова, выражающие чувства, настроения (например*: ах! ох! тьфу!*) и побуждения (например: *прочь! шабаш!*), но не называющие их.

Отметим, что впервые термин **междометие** появился в 1619 году в «Грамматике» Мелетия Смотрицкого в форме «междум-

метие» (буквальный перевод с лат. interjactio, в котором inter — «между», а jactio — «бросание; невольное высказывание»).

Лингвисты утверждают, что междометия, в отличие от спонтанных выкриков, являются такими средствами, которые человек должен знать заранее, если он хочет ими пользоваться. Тем не менее междометия все-таки находятся на периферии собственно языковых знаков. Например, как никакие другие языковые знаки междометия связаны с жестами. Так, русское междометие *На!* имеет смысл только тогда, когда сопровождается жестом. В.В. Виноградов писал, что с «грамматической точки зрения междометия ущербны», ибо они не изменяются, не имеют грамматических форм [Виноградов 2001].

Также важно отметить тот факт, что в русском языке периодически возникают новые междометия. Новыми словами, как правило, пополняется класс производных междометий. В разговорной речи нередко появляется новое «модное» восклицание и так же быстро забывается. Новые междометия, как и слова, могут заимствоваться из других языков — так, сейчас в среде подростков часто можно услышать английские восклицания *Wow*! и *Yeah*!

Таким образом, междометие – живая и богатая часть речи, служащая для эмоционального выражения чувств и волевых побуждений. Все междометия передают самые разнородные чувства, порой прямо противоположные: радость, ликование, одобрение и т.д. В нашей речи с их помощью можно не только в краткой форме, но и очень точно передать самые яркие чувства, эмоции, переживания. В этом, мы думаем, особенность этих слов – междометий. И если их исключить из нашей речи, то она станет менее эмоциональной, скучной, грубой.

Проанализировав тему «Междометия», представленную в школьных учебниках русского языка под редакцией Н.М. Шанского, М.М. Разумовской, В.В. Бабайцевой мы выявили следующие **недостатки учебников**: во-первых, нет упражнений, которые показывают, что междометия не изменяются, не являются членами предложения, но они могут употребляться в значении других частей речи. При этом междометие принимает конкретное лексическое значение и становится членом предложения. Во-вторых, не учитывается, что междометия составляют особую

часть речи, не входящую ни в самостоятельные, ни в служебные части речи. В-третьих, не учитывается то, что междометия без невербальной коммуникации несут в себе минимум информации.

В ходе данного исследования нами проанализированы упражнения по теме «Междометия», которые представлены в школьных учебниках с точки зрения ведущего канала восприятия учащихся, а именно на учеников с какой ведущей модальностью (визуалы, аудиалы, кинестеты) рассчитаны, представленные в учебниках, упражнения.

Тема «Междометие» (для аудиалов).

В учебнике «Русский язык» под ред. В.В.Бабайцевой. Практика. 7 класс:

Упражнение 453. Прочитайте выразительно отрывки. Назовите этикетные междометия-синонимы.

Упражнение 454. Прочитайте предложения. Сделайте их более выразительными, эмоциональными, подобрав подходящие междометия.

Упражнение 478. Вспомните правил правописания безударных окончаний прилагательных и причастий.

В учебнике «Русский язык» за 7 класс под ред. М.М. Разумовской:

Упражнение 388. Расскажите об употреблении междометий в речи

Упражнение 389.Выразительно прочитайте каждое предложение. Расскажите, как междометия выделяются на письме и в устной речи.

Упражнение 390.Читая вслух каждое предложение, обращайте внимание на интонацию выражающую разные чувства.

Тема «Междометие» (для визуалов).

Упражнение 421. Прочитайте. Какие междометия, выражающие чувства, настроение, можно ввести в этот текст? А теперь, представьте, что вспоминая, вы рассказываете (конечно, устно) о двух бабушкиных коржах в кругу своих друзей.

Тема «Междометие» (для кинестетов).

В учебнике «Русский язык» за 7 класс под ред. М.М. Разумовской:

Упражнение 389. Выразительно прочитайте каждое предложение. Найдите междометие и выпишите, распределяя их на три группы.

Упражнение 400.Определите, по какой словообразовательной модели образованы слова каждой группы.

Упражнение 403. Попробуйте самостоятельно ответить на вопрос, поставленный в первом предложении.

В учебнике «Русский язык» под ред. Н.М.Шанского:

Упражнения 416, 418, 419. Перепишите, расставляя пропущенные знаки препинания.

В учебнике «Русский язык» за 7 класс под ред.В.В. Бабайцевой:

Упражнение 455. Спишите предложения в такой последовательности:.....

Упражнение 461, 462. Спишите предложения

*Прочитайте текст и еще раз скажите, почему Антон не понравился своим новым знакомым.

Проведенный нами анализ позволяет сделать следующий вывод: для учащихся с ведущей визуальной модальностью упражнений по исследуемой теме ограниченное количество , поэтому можно предположить, что «визуалам» сложнее усваивать материал. Как уже отмечалось ранее, междометия это мало изученный грамматический класс, и во всех УМК представлено минимальное количество информации по данной теме, поэтому нами разработан комплекс упражнений по теме «Междометия» с целью внедрения его в школьную практику, а также приведено психолингвистическое обоснование каждого упражнения:

1. Угадайте эмоцию (показать картинки), и подберите междометия, которые описали бы эту эмоцию.

Психолингвистическое обоснование: задание рассчитано на детей с ведущим кинестетическим и визуальным каналом восприятия. Используя наглядность(показывая картинки) развиваем визуальный канал восприятия у детей с ведущей аудиальной и кинестетической модальностью. Сопоставление эмоций и картинок оперирует к личному опыту учащихся, что увеличивает интерес к предмету. При выполнении задания развивается ведущий канал восприятия. Использование ограниченного набора средств позволяет развить лингвистическую компетенцию, увеличить за-

пас междометий. Позволяет научить правильно считывать эмоции с человеческого лица, что увеличивает уровень социальной компетенции.

Гармонизация работы полушарий головного мозга. Соотношение невербального стимула с вербальным элементом. Картинка-образ – работа правого полушария. Междометие – вербальный элемент – работа левого полушария.

2. Двум наблюдательным детям и двум невнимательным дать «тайное» экспериментальное задание, чтобы они понаблюдали и записали за одноклассниками, какие междометия они употребляют. Можно снять их на видео, но своим одноклассникам не говорить этого, выполнять задание «тайно». Но для этого нужно выучить, какие бывают междометия.

Психолингвистическое обоснование: задание в игровой форме позволит заинтересовать учеников данной темой. Чувствуя себя «шпионами», они будут выполнять задание по русскому языку. У невнимательных учеников появится возможность развить внимательность в ходе наблюдения за одноклассниками. Также для выполнения задания необходимо разобраться в изучаемом материале, что позволит развить психические процессы. Задание требует большой усидчивости и внимательности при выполнении. Внимательным детям будет интересно попробовать свои силы, невнимательные повысят свой уровень внимания. Задание направлено на концентрацию внимания.

3. Выбрать фотографии учеников с различными эмоциями. *Задание:* подпишите, какие эмоции испытывают ученики на той или иной фотографии. Подберите междометия к этим эмоциям.

Психолингвистическое обоснование: задание рассчитано на детей с ведущим кинестетическим и визуальным каналом восприятия. Используя наглядность(показывая картинки), развиваем визуальный канал восприятия у детей с ведущим аудиальным и кинестетическим. Сопоставление эмоций и картинок апеллирует к личному опыту учащихся, что увеличивает интерес к предмету. При выполнении задания развивается ведущий канал восприятия.

4. Разделиться на пары и составить диалог только из междометий и спросить, понятно ли то, что каждый хотел сказать что кто имел ввиду. Попросить других учеников, чтобы они попробовали понять о чём был диалог.

Психолингвистическое обоснование: это задание помогает ученикам понять проблемный вопрос, касающийся междометий, что междометия не относятся к самостоятельным частям речи, так как не несут номинативную функцию и наша речь будет непонятной, если мы будем общаться только междометиями. Рефлексия над диалогом позволяет развить такие психические процессы, как внимание и память. Совместное выполнение задания формирует навыки общения, социальных взаимодействий. Использование приема антиципации. Ребенок сам должен вставить недостающие слова и понять смысл высказывания.

5. Включить несколько мелодий и попросить подобрать к ним междометия.

Психолингвистическое обоснование: задание рассчитано на детей с ведущим аудиальным каналом восприятия. Задание развивает аудиальный канал восприятия у детей с ведущей визуальной и кинестетической модальностью. Взаимодействие слухового анализатора с вербальными центрами головного мозга. Задание направлено на гармонизацию работы головного мозга.

6. Показать детям несколько видеосюжетов. Задание: пересказать истории только с помощью междометий, а остальные должны отгадать, какой это именно был сюжет.

Психолингвистическое обоснование: задание рассчитано на учеников с ведущим визуальным каналом восприятия. Это задание позволяет задействовать и правое, и левое полушарие. Также задание развивает различные виды памяти: кратковременную и оперативную и внимание, так как для того чтобы рассказывать что-то, необходима концентрация внимания.

7. Один ученик выходит к доске, пишет междометие, другой ученик тоже выходит, но не смотрит, что пишет другой на доске. Остальные ученики по очереди подсказывают ему предложениями, словами или примерами предложений, а ученик должен угадать, какое междометие написано на доске.

Психолингвистическое обоснование: задание в игровой форме позволит заинтересовать учеников данной темой. Задание развивает такие психические процессы, как мышление и воображение. Позволяет задействовать и развивать все каналы восприятия, а также оба полушария. Работа левого полушария головного моз-

га. Дети должны сопоставить один невербальный стимул с другим.

8. Предложить учащимся текст, в котором пропущены междометия, чтобы они подобрали подходящие междометия на месте пропусков. Затем, наоборот, к междометиям проиллюстрировать использование междометий в тексте.

Психолингвистическое обоснование: задание развивает логику, мышление и воображение. Учитывает все каналы восприятия и задействует оба полушария головного мозга. Использование приема антиципации. Ребенок сам должен вставить недостающие слова и понять смысл высказывания. Задание направлено на гармонизацию работы полушарий головного мозга. Анализ – ребенок произносит, читает текст из междометий- работа левого полушария. Синтез – создание образа цельного текста – работа правого полушария.

9. Креативным ученикам дать задание придумать песенки или стихотворения, в которых используется междометная рифма.

Психолингвистическое обоснование: задание развивает правое полушарие, а также аудиальный канал восприятия. Работа правого полушария головного мозга. За создание образа текста отвечает правое полушарие.

10. Придумать сказку о появлении определенного междометия (по выбору учащегося).

Психолингвистическое обоснование: задание развивает правое полушарие головного мозга, а также аудиальный канал восприятия. Развивает воображение. Работа правого полушария головного мозга. За создание образа текста отвечает правое полушарие, т.к. в основе этого процесса находится синтез.

11. Задание: первый ряд выписывает предложения с междометиями, выражающими чувства, второй ряд – предложения с междометиями, выражающими побуждение к действию, третий ряд – предложения с этикетными междометиями.

Психолингвистическое обоснование: работа левого полушария. Анализ - выделение из текста необходимых элементов.

12. Попросить ученика написать любое междометие и не озвучивать его (например, *ого*). Попросить всех остальных прочитать про себя, затем сказать, чтобы кто-нибудь прочитал вслух и спросить, когда оно стало понятнее: когда прочитали про себя или ко-

гда произнесли вслух? Почему, когда произнесли вслух, вам стало понятнее?

Ответ: междометие – часть речи, которая реализуется через невербальные компоненты (мимика, интонация, жесты). Они неотделимы друг от друга. То есть просто написанное междометие несет минимум информации, а когда оно озвучено, то становится понятно, какие чувства передаются в данной ситуации, мы понимаем это лишь благодаря невербальной коммуникации сопровождающей речевое высказывание.

Психолингвистическое обоснование: соотношение слова-стимула с невербальной коммуникацией – гармонизация работы полушарий. Работа зрительного, слухового каналов восприятия.

13. Предлагается игра на подбор к картинке или видеоролику того или иного междометия. Игра на соотнесение речевой и неречевой коммуникации (в качестве наглядного материала можно использовать отрывок из фильма, рекламный ролик). После анализа представленного видео попросить учеников создать такую ситуацию несоответствия. Домашнее задание представляет собой создание небольшого фильма о невербальных сигналах, используемых при употреблении в речи междометий в различных ситуациях общения (в школе, на улице, в общественном транспорте, в интернете). Ученики должны разбиться на 4 группы и создать свой ролик на заданную тему.

Психолингвистическое обоснование: творческая работа способствует развитию правого полушария и повышает интерес учащихся к изучаемому языковому явлению. Для того, чтобы озаглавить ролик, потребуется выполнить такие операции, как анализ и обобщение, что способствует развитию левого полушария.

Таким образом, разработанный нами комплекс упражнений рассчитан на учащихся с различными ведущими каналами восприятия, что поможет осуществить дифференцированный подход к ученикам, а также сделать тему «Междометие» не только понятной, но и интересной для них.

Литература

Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 2001.

Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростен-

цова и др. – М., 2003.

Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2002.

Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2002.

Русский язык: Практика. 7 класс: Пособие для общеобразовательных учреждений / Под ред. Ю.С. Пичугова. – М., 2002.

Русский язык: Теория: Учебник для 5 - 9 класса общеобразовательных учреждений/ Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. – М., 1998.

Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. Режим доступа: http://ushdict/narod/ru.

© Березовская А.С., 2014

Е.Н. Брюханова
УрГПУ, Екатеринбург

Экспериментальное исследование уровня сформированности текстовой компетенции учащихся старших классов

Ключевые слова: текстовая компетенция, психолингвистический эксперимент, текстопорождающие стратегии, ведущая модальность восприятия.

В настоящее время конкурентоспособный специалист должен обладать не только высоким уровнем профессионализма, но и текстовой компетентностью (восприятие, понимание, интерпретация, создание, воспроизведение текста), которая позволит справляться с увеличивающимся потоком информации, поступающей в виде различных текстов. В условиях обучения в общеобразовательной школе текстовая компетентность является не только средством обеспечения процесса обучения и воспитания, но и направлена на развитие личности школьника, ее познавательных и созидательных возможностей.

В настоящее время завершена работа по созданию принципиально новых программ среднего (полного) образования по русскому языку в соответствии с новыми Государственными обра-

зовательными стандартами второго поколения. Их методологической основой является системно-деятельностный, т.е. компетентностный, подход к обучению.

Ключевые компетентности предполагают овладение умениями оценить ситуацию, осознать проблему и спланировать действия, которые требуются для ее решения, контролировать, оценивать их выполнение. Важнейшим становится опыт самостоятельной деятельности, направленной на достижение общей цели. Большинство ученых сходятся в выделении следующих групп ключевых компетенций: социально-трудовой, коммуникативной, информационной, учебно-познавательной, общекультурной и ценностно-смысловой компетенций. Текстовую компетентность обычно относят к группе коммуникативных или языковых компетентностей, многие компоненты вышеперечисленных компетентностей сходных друг с другом, но изучаются они с разных точек зрения и формируются у школьников с помощью различных методик. Изучением формирования и развития текстовой компетенции школьников и студентов занимались такие исследователи, как Н.С. Болотнова, Л.Д. Беднарская,М.Я. Дымарский, И.В. Салосина, Н.Ш. Сайфутдинова и др.

Н.С. Болотнова выделяет три вида текстовой деятельности: «текстообразующую, текстовоспринимающую и интерпретационную» [Болотнова 2001: 69], а И.В. Салосина добавляет к ним еще две –текстовоспроизводящую и направленную на понимание текста. В соответствии с видами текстовой деятельности И.В. Салосина предлагает пятикомпонентную структуру текстовой компетентности: 1) образующая компетенция; 2) компетенция восприятия; 3) компетенция понимания текста; 4) интерпретационная компетенция; 5) компетенция воспроизведения. Составляющие данной модели структуры текстовой компетенции коррелируют с тремя видами текстовой деятельности: 1) чтение, слушание текста – компетенции восприятия и понимания текста; 2) произнесение текста – интерпретационная компетенция; 3) создание (написание) текста – образующая компетенция и компетенция воспроизводства текста [Салосина 2007: 56].

По данным психологов, педагогов и психолингвистов, становление текстовой компетентности происходит на протяжении всего школьного детства под влиянием целенаправленного обу-

чения (Е.Д. Божович, Н.И. Жинкин и др.). Механизмы, обеспечивающие текстовую компетенцию, в основном формируются к 16-17 годам – период обучения в старших классах, в дальнейшем навыки продуцирования и восприятия текста развиваются и совершенствуются.

Для проверки особенностей формирования текстовой компетенции учащихся старших классов нами был проведен ряд психолингвистических экспериментов. Чтобы сформировать текстовую компетенцию школьников, нужно дать им возможность включиться в ход самого процесса создания текста (пропустить авторское слово через призму собственного опыта). Что мы и попытались сделать с помощью методики создания текста по ключевым словам в группе учащихся 9-х классов.

Методика *создания текста по ключевым словам* – это один из вариантов обучения текстопорождению, заключающийся в том, что испытуемым предлагается создать текст, в котором они должны использовать все или большую часть ключевых слов, названных учителем. При этом у учащихся получаются разные типы текстов (повествование, описание, рассуждение).

В.П. Белянин считает, что «под ключевым словом понимается слово, несущее в тексте наибольшую смысловую нагрузку. Это слово в тексте, которое в совокупности с другими ключевыми словами может представлять текст. Ключевыми являются слова, которые называют предметы или явления, их действия, признаки и т.д., важные для раскрытия темы текста. Они показывают путь развития текста. Ключевые слова создают смысловую цельность текста и его связность» [Белянин 2000: 132].

Данная методика позволила нам получить сведения о том, как использование ключевых слов в созданном учащимся тексте связано с ведущей модальностью восприятия этого учащегося, какие стратегии текстопорождения выбирают учащиеся с определенным типом модальности восприятия при создании определенного типа текста, как производится отбор лексем из предложенного списка ключевых слов, как моделируется сам текст.

Цели эксперимента:

Для учащихся:

– развить компетенцию создания текста по ключевым словам;

– осознать взаимосвязь ключевых слов с микротемами текста, его целостностью и связностью.

Для учителя:

– повысить текстопорождающую активность школьников;

– выявить зависимость выбора текстопорождающей стратегии (повествования, описания, рассуждения и их вариантов) от ведущей модальности восприятия, свойственной конкретному ученику и выбора им заданных извне (учителем) ключевых слов;

– развивать текстовую компетенцию учащихся по созданию текстов разных типов.

Гипотеза эксперимента основывалась на предположении о том, что текстопорождающие стратегии учащихся и выбор ими ключевых слов для создания собственных текстов разных типов (описания, повествования, рассуждения и их вариантов) будут зависеть от ведущей модальности восприятия каждого из учащихся.

В эксперименте приняли участие 20 учащихся 9 класса. Среди учащихся количественно преобладают школьники с полимодальностью восприятия (смешанным типом восприятия) – 60% (12 чел.). Визуалов – 15% (3 чел.), столько же кинестетиков – 15% (3 чел.), аудиалов – 10% (2 чел.).

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты с заданием написать текст, включив в него (полностью или частично) следующие ключевые слова: *весна, рябина, шорох, гомон, вспомнить, блеск, завидовать, увидеть, чувства, проходить, улица, дом, тихий, громкий, деревья, птицы, дорога, красный, похолодало, свежесть, красивый, глушь, удивление, стол, праздник*.

Всего 25 ключевых слов.

Анализ созданных учащимися текстов проводился на основе отнесения каждого текста к определенному типу и подсчета в нем количества использованных ключевых слов и других слов-предикатов, соответствующих определенной модальности восприятия.

Предполагается, что в соответствии с ведущей модальностью учащийся будет максимально использовать в созданном им самим тексте все без исключения ключевые слова, свойственные этой модальности.

Обработка результатов эксперимента:

– все учащиеся (20 чел.), участвовавшие в эксперименте, успешно справились с заданием;

– большинство учащихся построили текст по типу повествование с элементами описания 50% (10 чел.); среди них 8 учащихся со смешанной модальностью восприятия и 2 визуала;

– выстроили текст по типу повествования 15% (3 чел.); все они – кинестеты;

– построили текст по типу описание с элементами рассуждения 10% (2 чел.); все – аудиалы;

– построили текст по типу рассуждение с элементами описания и повествования 25% (5 чел.); среди них 4 учащихся со смешанной модальностью восприятия и 1 визуал.

В текстах повествованиях с элементами описания, созданных учащимися со смешанной модальностью восприятия и двумя учащимися-визуалами, их авторами использована большая часть ключевых слов – маркеров смешанного типа модальности (*весна, рябина, вспомнить, завидовать, улица, дом, деревья, птицы, дорога, глушь, удивление, стол, праздник*) и частично ключевые слова – маркеры других типов модальностей восприятия.

Например, *Пришла к нам* ***весна*** (С) *и кисти* ***рябины***(С) *висят над лужей,* ***блестя*** (В) *на солнце, как бриллиант. И* ***чувства***(К) *переполняют всех окружающих людей. Все* ***улицы*** (С)***, дома*** (С)***, деревья*** (С)***, птицы*** (С)***, дороги*** (С)***прекрасно*** (В) *смотрятся, на* ***удивление***(С) *хорошо и чудесно. Люди ходят по улицам, и везде* ***чувствуется свежесть*** (К). *На улице стало слегка* ***прохладно*** (К). *В окнах домов можно* ***увидеть*** (А) *накрытый* ***праздничный стол*** (С) *и сразу понять, что люди празднуют что-либо*. (Андрей К.).

В этом тексте ученик использовал 9 ключевых слов (из заданных 13) – маркеров смешанного типа восприятия, 3 ключевых слова кинестетической модальности, 2 ключевых слова визуальной модальности и 1 ключевое слово аудиальной модальности. Данный факт свидетельствует о том, что у него смешанный тип модальности восприятия.

В текстах повествовательного типа, созданных учащимися-кинестетами, наблюдаем использование всех 4 ключевых слов – маркеров кинестетической модальности восприятия (*чувства,*

свежесть, похолодало, проходить) и дополнительно слов этой же модальности, придуманных учащимся самостоятельно, а также частично – ключевых слов остальных модальностей восприятия.

Например, *Дело было* ***весной*** *(С). Шел по улице (С) и рассматривал кисти рябины (С). Я не мог вспомнить (С) домашнее задание по русскому языку или по литературе. Точно! Это была литература! После того, как я на уроке увидел картину, у меня должны были появиться* ***чувства*** *(К). Меня отвлек шорох (А) и гомон (А) птиц (С). Я ужасно завидовал (С) этим созданиям. Сидишь на улице, твой дом (С)-гнездо, вокруг деревья (С), другие птицы,* ***свежесть*** *(К). Дорога (С) подходила к концу.* ***Похолодало*** *(К). Пришел домой – прохлада (К), тишина (А). Вдруг выпрыгнули мои родственники и друзья. Я был удивлен (С). Я так долго* ***проходил*** *(К)по улице в размышлениях, что чуть не пропустил праздник (С). А ведь я был голоден (К)! Мы накрыли стол (С), отпраздновали, и я пошел спать. На следующее утро я пошел в школу и получил два, так как домашнее задание я не сделал.* (Егор К.)

В этом тексте ученик использовал 4 ключевых слова кинестетической модальности (все, которые были заданы учителем), 12 ключевых слов (из заданных 13) – маркеров смешанного типа восприятия, 2 ключевых слова аудиальной модальности и не использовал ни одного ключевого слова визуальной модальности. Дополнительно к заданным учителем ключевым словам – маркерам кинестетической модальности учащийся использовал свои собственные слова-предикаты этой же модальности: *прохлада*, *голоден.* Это свидетельствует о том, что у него ведущим является кинетический тип модальности восприятия.

В текстах описаниях с элементами рассуждения, созданных учащимися-аудиалами, обнаруживаем использование всех 4 ключевых слов – маркеров аудиальной модальности восприятия (*шорох, гомон, тихий, громкий*) и дополнительно слов этой же модальности, самостоятельно включенных в текст учащимся, а также частично – ключевых слов остальных модальностей восприятия.

Например: ***Вспомните*** *(С), как* ***красивы*** *(В) кисти* ***рябины*** *(С)* ***весной*** *(С). Скоро они* ***покраснеют*** *(В) и станут еще при-*

влекательнее. Какие ***чувства*** *(К) они вызывают у проходящих по* ***улице*** *(С) людей? Конечно же радость! Как приятно* ***увидеть*** *(В)* ***птиц*** *(С),* ***деревья*** *(С), родной* ***дом*** *(С) и куст рябины. К вечеру* ***похолодало*** *(К) и вместо* ***гомона*** *(А) слышится (А) только* ***тихий*** *(А)* ***шорох*** *(А) листвы. А что ты чувствуешь, когда идешь по дороге (С), вдыхаешь слегка морозную* ***свежесть*** *(К) и слышишь (А) пение (А) птиц – то тихое, то* ***громкое*** *(А)? Наверное, ты думаешь, как завидуют тебе люди, которые не могут выбраться в* ***глушь*** *(С) и послушать (А) эти звуки (А) наступающей весны. Ты удивлен, как люди могут сидеть за столом в такую погоду. Ведь в эту пору душа требует праздника – звуков (А) наступающей весны в уединении.* (Екатерина М.)

В этом тексте ученица использовала все 4 ключевых слова аудиальной модальности, которые были заданы учителем, 9 ключевых слов (из заданных 13) – маркеров смешанного типа восприятия, 3 ключевых слова кинестетической модальности и 3 ключевых слова визуальной модальности. Дополнительно к заданным учителем ключевым словам – маркерам аудиальной модальности ученица использовала свои собственные слова-предикаты этой же модальности: *слышится (слышишь, послушать), звуки.* Это свидетельствует о том, что у этой ученицы ведущим является аудиальный тип модальности восприятия.

В рассуждениях с элементами описания и повествования, созданных учащимися со смешанной модальностью восприятия и одним учащимся-визуалом, школьники использовали большую часть ключевых слов – маркеров смешанного типа модальности (*весна, рябина, вспомнить, завидовать, улица, дом, деревья, птицы, дорога, глушь, удивление, стол, праздник*) и частично ключевые слова – маркеры других типов модальностей восприятия.

Например, *Наступила долгожданная* ***весна*** (С). *На* ***деревьях***(С) *появились яркие кисти* ***рябины***(С). *В воздухе* ***чувствовалась***(К) *приятная* ***свежесть***(К). *Люблю я в это время ходит по* ***дороге***(С), ***вспоминать***(С) *зимнюю* ***прохладу***(К). ***Птицы***(С), *парящие высоко в небе, создают* ***гомон*** (А). *Вечером весной становится прохладно. И я, как удивленный голубь, когда* ***увижу***(В) *в окне* ***дома***(С) *семью за* ***столом***(С)*, которая возможно*

отмечает какой-либо ***праздник***(С)*, начинаю ей* ***завидовать***(С). *Но все же приятно проходить* (К) *по улице и слышать* ***шорох*** (А) *дождя. Люблю начало весны!* (Анна Ж.)

В этом тексте ученица использовала 10 ключевых слов (из заданных 13) – маркеров смешанного типа восприятия, 4 ключевых слова кинестетической модальности (без дополнительных своих собственных), 1 ключевое слово визуальной и 2 ключевых слова аудиальной модальности. Это свидетельствует о том, что у нее смешанный тип модальности восприятия.

Таким образом, гипотеза, высказанная перед началом проведения эксперимента по методике создания текста по ключевым словам, подтвердилась: ведущая модальность восприятия, свойственная учащемуся, определяет текстопорождающую стратегию и выбор ключевых слов для создания собственных текстов разных типов (описания, повествования, рассуждения и их вариантов). Кинестеты создавали тексты только повествовательного типа, аудиалы – описания с элементами рассуждения, визуалы и учащиеся со смешанным типом модальности строили тексты по типуповествования с элементами описания или рассуждения с элементами описания и повествования. При этом кинестеты, аудиалы и визуалы использовали в своих текстах все ключевые слова, соответствующие их ведущей модальности восприятия, а полимодальные учащиеся употребили все или большую часть ключевых слов – маркеров смешанного типа модальности восприятия.

Проведение такого рода экспериментов позволит учителю выявить проблемы, возникающие у учащихся при создании текстов различных типов, развить компетенцию создания текста по ключевым словам, осознать взаимосвязь ключевых слов с микротемами текста, его целостностью и связностью, повысить текстопорождающую активность школьников.

Литература

Болотнова Н.С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе // Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка: Мат. науч.-практич. конф.-презентации проекта-номинанта открытого регионального конкурса проектов повышения квалификации в

сфере образования в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)» ин-та «Открытое общество» (12 марта 2001г.).– Томск, 2001.

Салосина И.В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации// Вестник Томского ун-та. – 2007. – № 10.

Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе. – М., 2000.

© Брюханова Е.Н., 2014

П.Д. Власова
УрГПУ, Екатеринбург

Проблемы функционирования электронных научных изданий

Ключевые слова: электронное издание, электронный научный журнал, формат и структура электронных изданий.

Актуальность обращения к этой теме вызвана быстрым развитием значительного количества электронных научных изданий (далее ЭНИ) и расширением возможностей их использования. Внедрение ЭНИ дало возможность сделать базу научной информации доступной более широкой аудитории и облегчить доступ к этим изданиям. Сегодня существует потребность в таком типе публикаций, так как они имеют ряд преимуществ перед печатными вариантами, поэтому **цель** статьи – выявление актуальных проблем функционирования электронных научных изданий.

Создание электронных версий научных журналов способствует распространению и обмену научными результатами исследований; упрощает к ним доступ студентам, преподавателям, ученым и читателям-неспециалистам, у которых нет возможности удобного посещения стационарной исследовательской библиотеки. Эти ресурсы существенно влияют на интенсивность процессов обучения и научных исследований, поэтому обеспечение публичного доступа к ним стало одной из первоочередных задач обслуживания образования, науки и культуры. Однако нельзя не учитывать того, что отказ от бумажных версий научных журналов, сборников статей и др. изданий подобного

рода в России происходит постепенно и, как правило, научные редакторы при решении вопроса в пользу электронного или традиционного варианта опираются на сложившиеся традиции в их публикации при вузах. Подробнее об этом см.: [Гоголина, Иванова 2012].

Проанализировав работы по вопросу внедрения электронных изданий, можно выделить преимущества ЭНИ перед печатными изданиями:

- оперативная публикация поступающих материалов;
- постатейное размещение материалов на сайте (не дожидаясь формирования отдельного номера);
- оперативное ознакомление самой широкой аудитории при самой широкой географии охвата;
- постоянный доступ к статьям;
- неограниченный объем материалов;
- упрощение цикла подготовки (исключены типографские проблемы);
- уменьшение стоимости изготовления журналов за счет сокращения типографских расходов;
- наличие гиперссылок. Связи или ссылки в электронных журналах позволяют легко переходить к связанным по теме научным материалам и публикациям;
- возможность использования высококачественных цветных иллюстраций, фотографий и даже видеоматериалов;
- возможность диалога в интерактивном режиме между пользователями, авторами и редакцией;
- эффективное получение статистических данных по обращению к журналу и отдельным статьям;
- возможность интеграции локальных информационных ресурсов в единое информационное пространство.

Вследствие наличия некоторых положительных характеристик электронных научных изданий возникают правовые, организационные и технологические трудности, связанные с размещением и сохранностью электронных публикаций.

Читаемость. В результате особенностей поиска информации в сети Интернет, например, постатейный поиск, автор может прогнозировать малую аудиторию. Вопросы, связанные с количе-

ством обращений интернет-пользователей к журналу, то есть конкуренция с печатными изданиями, вызывает спорный характер, так как реальная практика показывает отсутствие данной проблемы. Так, например, В.Г. Веселаго в докладе о функционировании журнала «Исследовано в России» говорит о необоснованности такой боязни; а М.Н. Бизенкова говорит о том, что «количество обращений интернет-пользователей к журналу может превосходить тираж бумажного журнала в десятки тысяч раз».

Политика охраны авторских прав. Автор должен быть уверен, что его публикация в электронном издании не может быть перепечатана в каком-либо другом журнале. Этот вопрос в соответствии с действующим законодательством может быть решен путем регистрации журнала в Федеральном унитарном государственном предприятии Научно-технический центр (ФГУП НТЦ) «Информрегистр», где он получит статус электронного издания, имеющего государственный регистрационный номер.

Индекс цитируемости авторов электронного журнала. Он предназначен для оперативного обеспечения научных исследований актуальной справочно-библиографической информацией, он является также инструментом, позволяющим осуществлять оценку результативности и эффективности деятельности научно-исследовательских организаций, ученых, уровень научных журналов.

Выбор формата принятия материалов к публикации. Здесь важным вопросом является выбор формата файлов, в которых будут представляться статьи. Он должен быть удобным, доступным для пользователей, должен сжимать объем файла для последующей пересылки и хранения.

Основу электронных изданий, как и печатных изданий, составляет текстовой материал. Он может подготавливаться в текстовых редакторах или программных пакетах верстки и оформляться в соответствии с требованиями, предъявляемыми к печатным изданиям. Поскольку такие издания могут подготавливаться в различной программной среде, для воспроизведения электронного документа необходима определенная среда, программно и информационно совместимая с ней.

В настоящее время для современных электронных изданий используются два основных формата: PDF (Portable Document Format), разработанный фирмой Adobe SystemsAdobe и HTML (Hyper Text Markup Language) – гипертекстовый язык разметки страниц, с помощью которого создано большое количество электронных документов, циркулирующих в среде Интернет. Главное достоинство обоих форматов состоит в возможности размещения в тексте издания гиперссылок, по которым осуществляются быстрые переходы как внутри данного издания, так и во внешние, по отношению к данному, документы.

Основные варианты представления журнала: общая информация о журнале, библиография (оглавления по томам и номерам), сведения для авторов (правила представления работ) и полные тексты статей, чаще всего в формате PDF. Журнал «Филология и литературоведение» использует формат HTML. Такой выбор обусловлен следующими причинами:

• формат PDF соответствует принципу «одна статья – один файл», поэтому пересылка статьи в этом формате не требует перегона многих файлов (текст статьи, картинки, таблицы и т. д.) что характерно, например, для файлов HTML;

• формат PDF очень сильно сжимает объем статьи и поэтому архивация файла перед пересылкой не нужна, да она почти и не дает сокращения объема файла;

• для чтения файлов в формате PDF требуется утилита Adobe Acrobat Reader, которая бесплатно распространяется и лежит на многих файловых серверах [Веселаго, Елизаров, Сюнтюренко, http://www.elbib.ru].

Динамические отношения в тексте, вслед за Н.П.Перфильевой, мы рассматриваем как отношения между его компонентами, выделяемыми как по вертикали, так и по горизонтали, которые интерпретируются как взаимодействие, приводящее к раскрытию текста. Здесь актуальны такие признаки текста, как диалогичность, связанность, членимость, структурированность и целостность [Перфильева 2012].

Диалогичность проявляется в наличии элементов, которые создают диалог между автором и читателем (аннотация ко всему сборнику и аннотации статей; ключевые слова, которые позволяют сориентироваться читателю в информации; текст, напи-

санный редколлегией и имеющий варианты названий – *введение, предисловие, «От составителей»)*.

Связность может обеспечиваться заглавием, зоной «ключевые слова», аннотацией, общими словами в названии, базироваться на внутренней связности, отсылающей к общей теме. С точки зрения формально-смысловой организации текста как целого связность чаще всего бывает радиальной (статьи связаны не друг с другом, а только «пучкообразно» с заглавием, с темой текста), линейной (отдельные части текста связаны, взаимодействуют непосредственно друг с другом, зависят друг от друга) и радиально-линейной (отдельные части текста связаны с друг другом, и «пучкообразно» с заглавием, с темой текста или его крупной смысловой частью). Низкая издательская культура проявляется в сборниках, где статьи располагаются по алфавитному принципу.

Членимость, структурированность и **целостность** как свойства текста проявляется в логико-композиционной структуре издания и ее завершенности. Обычно выделяют предисловие, основной корпус текстов, заключительный блок. К заключительному блоку можно отнести «Информацию об авторах», «Сведения об авторах», библиографию.

Особенность проявления динамических отношений в электронных научных изданиях составляет форма представления информации и создание связей между отдельными блоками произведения посредством гиперссылок.

Рецензирование и включение в список журналов, рецензируемых ВАК. Очень важно, чтобы чисто электронные журналы имели редколлегии, а принимаемые работы рецензировались. Только такой способ организации работы журналов открывает им возможность получения от ВАК России разрешения на использование журналов для публикации материалов, которые в дальнейшем лягут в основу кандидатских и докторских диссертаций.

Правовые вопросы могут быть решены путем официальной регистрации электронных научных журналов, доступ к которым осуществляется через телекоммуникационные сети. Возможность регистрации электронных научных изданий была предписана Постановлением Правительства Российской Федерации от

30 января 2002 г. № 74 «Об утверждении Единого реестра ученых степеней и ученых званий и Положения о порядке присуждения ученых степеней» Научно-техническому центру «Информрегистр». На основе формальной экспертизы формируется «Список электронных научных изданий», который является основанием для дальнейшей смысловой экспертизы журналов с целью их включения в «Перечень электронных научных изданий, публикации в которых учитываются при защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук», информацию о которых представляет сайт Высшей аттестационной комиссии (ВАК).

В исследовании, проводимом научно-исследовательским институтом NEC (Nippon Electric Corporation),показано, что цитируемость статей, доступных on-line, в 4,5 раза выше, чем существующих в традиционной форме. Для выяснения уровня цитируемости мы посчитали целесообразным обратиться к пятилетнему импакт-фактору (численный показатель важности научного журнала. В соответствии с ИФ оценивают уровень журналов, качество статей, опубликованных в них, дают финансовую поддержку исследователям и принимают сотрудников на работу) РИНЦ 2012 года российских филологических журналов и пришли к выводу о том, что столичные издания обладают большим индексом цитируемости (Москва до 0,552), а региональные относительно небольшим индексом (максимальный – Томск 0,345, некоторые не имеют импакт-фактора). Обратив внимание на этот факт, мы выявили причины невключения научных периодических издания в «перечень ВАК» и отказа им в государственной регистрации.

Основаниями отказа в регистрации издания является несоблюдение учредителем требований, указанных в пунктах 3-7, 10 положения о порядке регистрации электронных научных изданий, публикации в которых учитываются при защите диссертационных работ от 30 января 2002 г. № 74 и пунктов 8-11 изменений, внесенных постановлением Правительства Российской Федерации от 20 апреля 2006 года № 227.

Пункты этих положений касаются технических параметров, выходных сведений и структуры электронного научного издания. Анализируя функционирующие электронные научные жур-

налы, мы обнаружили несоответствие требованиям ГОСТа основных элементов выходных сведений (внешних параметров).

Для выявления особенностей функционирования мы сочли необходимым рассмотреть структуру действующих электронных научных изданий. Объектом нашего внимания стали журналы:

• Научно-практический журнал «Филология и литературоведение», включенный в РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) Научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU, электронная версия которого издается с 2011 года, печатная – с 2013 года. Издатель журнала – Международный научно-инновационный центр.

• Сетевой научный журнал «Гуманитарные и социальные науки»; включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, включен в систему Российского индекса научного цитирования. Учредитель: Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону.

• Электронный Научный Журнал «Мир лингвистики и коммуникации», не имеющее печатного эквивалента; зарегистрирован в Депозитарии электронных изданий НТЦ "ИНФОРМРЕГИСТР", включен в Российский индекс научного цитирования. Основан Тверской государственной сельскохозяйственной академией, институтом прикладной лингвистики и массовых коммуникаций, кафедрой теории языка и межкультурной коммуникации.

• Электронный вариант печатного научного журнала «Язык и культура», издаваемый ГОУ ВПО «Томский государственный университет», факультетом иностранных языков.

Основные варианты представления журнала: общая информация о журнале, библиография (оглавления по годам и номерам), сведения для авторов (правила представления работ) и полные тексты статей, чаще всего в формате PDF. Журнал «Филология и литературоведение» использует формат HTML.

Выходные сведения, издательская аннотация и предисловие располагаются на основном и дополнительном титульном экране, варианты названий разделов ориентируют читателя: о

журнале/о проекте/главная и проч. Электронные издания должны содержать характеристику программной оболочки, описание функциональности электронного издания, минимальные системные требования поскольку для чтения файлов в формате PDF требуется дополнительное программное обеспечение. Такую информацию содержит только Журнал «Гуманитарные и социальные науки». Издательская аннотация характеризует тематику документа, читательский адрес тип и назначение издания. Вступительное слово представлено только в журнале «Мир лингвистики и коммуникации». Отсутствие этой части в других журналах говорит о нарушении динамических отношений в издании, в частности не осуществляются такие свойства текста как диалогичность, членимость, целостность.

Структурированность и рубрикация журналов четко прослеживается за счет создания архивов номеров со списком публикуемых в них статей. Каждая статья имеет название, аннотацию, ключевые слова, библиографию.

Особенностью журналов «Филология и литературоведение» и «Язык и культура» является создание тегов ключевых слов, которые позволяют найти статьи, имеющие аналогичные ключевые слова, что позволяет говорить о бóльших возможностях электронных изданий. Однако только два издания – «Филология и литературоведение» и «Мир лингвистики и коммуникации» – создают гиперссылки к пристатейному библиографическому списку.

Иллюстрации используются в качестве оформления преимущественно в форматах GIF, JPEG. Анимационная графика журнала «Мир лингвистики и коммуникации» акцентирует внимание читателя на важных элементах издания.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что в современной ситуации наблюдается быстрое развитие значительного количества ЭНИ и расширение возможностей их использования, но при этом отмечается неполное освоение программных возможностей такого типа изданий, в частности, использование ссылочных отношений, включение аудио- и видеоинформации, а также сохранение диалогичности и целостности структуры издания, что не свойственно их печатным эквивалентам.

Литература

Бизенкова М.Н. Перспективы развития российских электронных научных журналов. – Режим доступа: http://www.science-education.ru

Веселаго В.Г., Елизаров А.М., Сюнтюренко О.В. Российские электронные научные журналы – новый этап развития, проблемы интеграции. – Режим доступа: http://www.elbib.ru

Гоголина Т.В., Иванова Е.Н. Специфика опыта вузовско-издательской практики // Научное мнение. – 2012. - № 2.

Козлова Е.В. Проблемы регистрации электронных научных изданий и правовые аспекты их решения. – Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru

Перфильева Н. П. Научное издание как текст // Филологические аспекты книгоиздания: сборник научных статей. – Новосибирск, 2012. – Вып. 2.

Порядок регистрации электронных научных изданий, публикации в которых приравниваются к опубликованным работам, отражающим основные научные результаты диссертации. – Режим доступа: http://vak1.ed.gov.ru

Положение о порядке регистрации электронных научных изданий, публикации в которых учитываются при защите диссертационных работ. – Режим доступа: http://www.tsogu.ru

© Власова П.Д., 2014

С.Д. Воробьёва, Т.В. Гоголина
УрГПУ, Екатеринбург

Восприятие художественного текста современными носителями языка: экспериментальные данные

Ключевые слова: филологический анализ текста, эксперимент, коммуникативная стилистика.

Ты ищешь знаний, мудрости земной,
Ты ищешь смысла жизни во вселенной?
Найди на полке книгу и раскрой
Источник мысли чистый, вдохновенный…
(А. Мирцхулава)

Художественный текст – это феномен, который не всегда понимается читателями однозначно и одинаково. Многие экстралингвистические факторы, характеризующие читателя, могут повлиять на его восприятие текста: возраст, пол, уровень образования, общий уровень развития личности, степень её эмоциональности, культурный фон и многие другие составляющие. В эпоху информационного бума, когда в жизнь современного человека входит огромное количество разнообразных текстов, поступающих с различных носителей, к сожалению, снижается интерес молодого поколения к чтению. Отмеченная тенденция давно уже тревожит тех, кто понимает: чтение формирует духовно зрелую, образованную и социально ценную личность. При этом необходимость получения образования у молодого поколения не снижается, поэтому объём студенческой аудитории не уменьшается, а только увеличивается в последние годы. По нашему мнению, одним из значимых направлений роста личностных и профессиональных компетенций студента является чтение, даже в том случае, когда изучение художественного текста не связано с будущей профессиональной деятельностью обучаемого. Студенческая пора, юношеский возраст – время, когда перед личностью встают проблемы поиска и обретения

смысла жизни. Ценность чтения как деятельности, прежде всего в том, что сформированность читательской позиции, интерес к серьезной художественной литературе как факторы, обусловливающие личностное развитие, способствуют формированию навыков рефлексии, стимулируют молодых людей к серьезному отношению к духовной жизни, влияя, в конечном счете, на формирование ценностных установок личности.

Раскрытие специфики литературного текста помимо традиционного литературоведческого анализа немыслимо без обращения к лингвистической парадигме. В контексте сказанного уместно вспомнить слова Л.С. Выготского: «Везде – в фонетике, в морфологии, в лексике и семантике – за грамматическими и формальными категориями скрываются психологические» [Выготский 1999:334]. Каждый языковой знак и их сочетаемость обусловлены не только лингвистическими, но и психологическими закономерностями, поэтому психолингвистический подход к восприятию художественного текста, проникновение в специфику его восприятия носителями языка всегда вызывает живейший интерес исследователей.

Вместе с тем, нельзя не учитывать еще одну важную составляющую процесса чтения: мало прочитать текст, важно выстроить эффективную коммуникацию с ним. Специфика чтения как деятельности состоит в том, что его продуктом является смысл прочитанного и личностное отношение к нему читателя, поэтому чрезвычайно важно то, насколько сформировано у читателя восприятие художественного текста, умеет ли он «вычитывать» из произведения его содержание, насколько способен проанализировать установки и мировоззрение автора как творческой личности, моральные и этические оценки поведения персонажей художественных произведений и другие подобные характеристики.

Н.С. Болотнова в своём учебном пособии «Филологический анализ текста» рассматривает различные эксперименты по работе с художественным текстом, одним из типов является экспериментна восприятие идейного уровня текста, цель которого – выявление общего и различного в представлении читателей об идее определённого художественного произведения. Стимулом в по-

добном эксперименте обычно выступает текст небольшого объёма, например, поэтический.

Для проведения нашего эксперимента в качестве такого стимула использовано стихотворение И. Северянина «Что шепчет парк», написанное им в 1923 г.:

О каждом новом свежем пне,
О ветви, сломанной бесцельно,
Тоскую я душой смертельно,
И так трагично-больно мне.
Редеет парк, редеет глушь.
Редеют еловые кущи...
Он был когда-то леса гуще,
И в зеркалах осенних луж
Он отражался исполином...
Но вот пришли на двух ногах
Животные - и по долинам
Топор разнес свой гулкий взмах.
Я слышу, как внимая гуду
Убийственного топора,
Парк шепчет: "Вскоре я не буду...
Но я ведь жил - была пора..."

В качестве задания респондентам было предложено озаглавить текст так, чтобы заголовок выявлял основную, по их мнению, идею, выраженную автором данного стихотворения.

Нам было важно, как современные студенты воспримут данное стихотворение, какие мотивы окажутся для них определяющими в восприятии предложенного текста, считают ли респонденты экзистенциальный подтекст стихотворения, связанный с вечностью бытия, обновлением и продолжением жизни.

Испытуемыми стали 52 студента различных факультетов УрГПУ, как гуманитарных (филология и психология), так и негуманитарных (математика) специальностей в возрасте от 20 до 23 лет. Мы использовали методику, предложенную Н.С. Болотновой, которая отмечает, что «при всей трудоемкости обработки полученных экспериментальных данных, результаты экспериментов дают достоверный и интересный материал, отражающий показания языкового сознания носителей языка» [Болотно-

ва 2007: 563]. Обработка материала состояла в последовательном анализе различных вариантов общей идеи стихотворения, формулировка которых была предложена реципиентами.

Если рассматривать результаты, полученные нами в разных по специальности группах респондентов, то можно говорить о том, что восприятие данного текста филологами, психологами и математиками существенно не отличалось: в каждой из групп было выделено три типа заголовков, созданных студентами в ходе эксперимента:

- нейтральные, названные нами так весьма условно, т.к. в них респонденты обозначили основную тему текста *Парк (6), Старый парк(2), Мысли о парке(1)* – это самая малочисленная группа заголовков (9 из 52), в которой испытуемые наметили тематическое направление размышлений лирического героя стихотворения без выделения направленности его ценностных установок. Респонденты используют преимущественно стандартные для создания заголовков номинативные конструкции, не содержащие оценочной лексики.
- трагические, оказавшиеся самыми многочисленными (31 из 52), в которых респонденты подчеркнули идею трагической судьбы парка (поэтому данный тип заголовка и получил подобное название), оказавшегося под топором пришедшего человека, в них испытуемым использовали различные стратегии формулирования заголовка: от прямого цитирования текста типа *Вскоре я не буду, Трагично – больно мне, Убийственный топор, Была пора…*и др. до переосмысления цитат, их трансформации во фразы, наделённые глубинным смыслом, типа *Ветвь, сломанная напрасно, Редеющий парк, Убийственное настоящее, Убийство парка, Душевная тоска, Падение исполина, Дума о бесцельно убитой природе* и др., связанные с одушевлением основного действующего лица стихотворения – парка с обозначением его трагической участи – убийства–и обращениям к тем, кто к этой гибели причастен: *Берегите природу…*, с риторическими вопросами: *Что же мы делаем? Зачем человек губит природу*? и даже с констатацией факта *Человек губит природу*. Есть единичная попытка оправдания тех, кто назван в стихотворении животными на двух ногах, губителей парка: *Они не веда-*

ют…, прецедентность фразы прочитывается. Ср.: *Они не ведают, что творят.* «Очеловечивание» парка усиливается использованием приёма олицетворения, применяемого и автором данного стихотворения, участники эксперимента предложили следующие заголовки: *Голос парка, Шёпот парка, Шептание парка, Последний шёпот парка, Мольба парка, Смерть парка, Гибель парка, Судьба парка, Крик души парка, Пора жизни закончилась* и др. Идея трагически бесцельной гибели парка подчёркивается и заголовками типа *Реквием*, *Тоска, Мольба*, *Прощай, парк!* и др.;

- экзистенциальные (их было 12), в которых респонденты, подчеркнув трагизм судьбы парка, всё же считали авторскую идею продолжения жизни, мотивы обновления и небесцельности существования парка как символа всего живого. К данному типу заголовков мы отнесли такие, как *Вечность, Память, Жизнь, Долина жизни, Новая эра, Но я ведь жил…, Я жил…, Он жил…, Всё это было, есть и будет…*Реципиентами также было применено несколько стратегий формулирования заголовка: прямая цитата из текста, усиленная риторической фигурой умолчания, обозначенной многоточием, типа *Он жил…, Я жил…*Номинативные конструкции, в основе которых абстрактное понятие, указывающее на важность существования и продолжения жизни, сохранение памяти при физическом исчезновении предмета типа *Вечность, Память, Жизнь* и др. Кроме того, использовались фразы, близкие к прецедентным феноменам, типа *Всё это было, есть и будет…*т.п.

Авторский заголовок стихотворения *Что шепчет парк* не использовал никто, хотя идея, сформулированная поэтом в названии произведения, оказалась понятна многими респондентам, была точно передана ими в собственных заголовках преимущественно экзистенциального типа.

Данный эксперимент показал, что глубина проникновения в идейный замысел автора художественного произведения современными молодыми читателями может быть различной: от схематичного обозначения темы до серьёзного осмысления прочитанного текста с выделением основных авторских мотивов. Приобретение читательского опыта, сопряжённого с анализом литературного произведения, позволит направить внимание со-

временного студента на постижение авторской позиции в самой ткани художественного произведения, а не только в прямых авторских оценках, повлияет на формирование личностных ориентиров и профессиональных навыков будущего учителя.

Литература

Болотнова Н.С. Филологический анализ текста — М., 2007.
Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1999.

©Воробьева С.Д., 2014
©Гоголина Т.В., 2014

О.К. Голошубина, Н.Д. Федяева
ОмГПУ, Омск

Прецедентные феномены в интернет-жанре «разговор в мессенджере»

Ключевые слова: прецедентный феномен, мессенджер, фразеология, аллюзия.

Интернет как особая социокультурная среда, накладывающая отпечаток на все стороны общения человека, предлагает своим пользователям новые каналы связи, одним из которых является мессенджер.

Мессенджер (от англ. messenger – курьер) – это специальная клиентская программа, необходимая для осуществления коммуникации в системе мгновенного обмена сообщениями (англ. Instantmessaging, IM). В настоящей статье все речевые произведения, переданные при помощи этой системы, мы рассматриваем как реализации жанра **«разговор в мессенджере».**

Исследуемый речевой жанр (далее – РЖ) родился путём трансформации и взаимопроникновения РЖ «разговор» и «письмо». Он представляет собой обычное, повседневное общение, только в письменной форме, отсюда такие особенности, как индивидуальность, моноадресность (один получатель сообщения), нехудожественность (разговорная речь, часто стилистически сниженная, используются единицы нелитературных разновидностей языка), неклишированность и производность (так

называемый гипержанр, включающий другие РЖ, например, просьбу, приглашение, ответ, спор и прочее). Отбор языковых средств обусловлен целью и темой общения, особенностями коммуникантов, дистантным характером разговора в мессенджере.

Цель данной статьи – выявить специфику обращения к прецедентным феноменам (далее – ПФ) в РЖ «разговор в мессенджере. Под прецедентными понимаются «феномены, 1) хорошо известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества; 2) актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане; 3) обращение (апелляция) к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества» [Красных 2002: 58]. По мысли В.В. Красных, к ПФ относятся прецедентные тексты, прецедентные ситуации, прецедентные имена и прецедентные высказывания [Красных 2002: 47–49]. Г.Г. Слышкин выделяет пять способов, служащих средством апелляции к концептам ПФ: 1) упоминание; 2) прямая цитация; 3) квазицитация; 4) аллюзия; 5) продолжение [Слышкин 2000: 38].

Проанализировав 100 диалогов в мессенджере, мы обнаружили в них фразеологизмы и цитаты, вводимые в текст такими способами, как:

- **упоминание**: – **** ващпе вешалась от меня, что я печатаю бесперебойно))) – ДА лучше бы она тогда доделала дело до конца – DD – Меньше греха бы на душу брали; – А береточка тебе к лицу!* [здесь и далее орфография и пунктуация источника соблюдены; символ «***» обозначает имя собеседника].

- **прямая цитация** (неискажённая усечённая или полная формы): – *Что тамв прессе нынче?; – ***, это про нас.* ****** // *"Крикни - услышит любой, прошепчи - услышит ближайший, но только настоящий друг услышит тебя, когда ты молчишь..."* [здесь и далее символ «//» обозначает новую строку].

- **квазицитация** (модификация полная или усечённая): – **надменно* Спасибо в постель не положишь; – если я скажу, меня потом *** порвет как шарик полотенце)))))*.

Рассмотрим особенности употребления выделенных типов ПФ подробнее.

Фразеологизмы, употребляющиеся в исходной форме в РЖ «разговор в мессенджере», как правило, немногочисленны, их репертуар однообразен. В сознании коммуникантов такие фразеологизмы не носят характер чего-то уникального и воспринимаются как стандартные языковые единицы: *– да тебе не в Пед, а в Железнодорожный надо было идти // у тя дар стрелки переводить*; *– Занята? Ладно. – Да я полдня на парах, потом купила роутер, потом домой, спаааааааааать, с горем пополам настроила <...>; – У *** в учебнике подписана книга в руках девочки - "Камасутра" // Надеюсь, не его рук дело*); *– Первое что меня достает в любом штере это потолок носимой аммуниции // Зубами начинаю скрипеть когда лежит магазин а я его взять не могу <…>*.

Помимо подобного «автоматического», практически не осознаваемого говорящим употребления, фразеологические единицы могут использоваться и как средство выразительности, реализуя тем самым свою основную – эстетическую – функцию: *Во мне есть все) // От спокойного ручья до бушующего океана // От маленького огня, до ада преисподней // От здравого смысла до слепой ярости // Я ложка дегтя в бочке с медом//Палка в колесе//Улыбка на лице....я ***!); – ДА у тебя пол-Москвы самые близкие))) – Вот на это сейчас обижусь. – Правда глаза колет*?; *– ага! ти тогда ваще .... // ну в общем, ваще – Ну что-ооооооооооо!?!? //*)) – *совесть потеряешь – Нееее, моя совесть чиста! //*)); *– А если говорить ещё про гаджеты...я тут с работы взяла машинку для удаления катышков. // Вот это точно чудо чудное, диво дивное!* .

При прямой цитации происходит отсылка к общим для адресанта и адресата фоновым знаниям, связанным с употреблением данного фразеологизма, т.е. в сознании коммуниканта возникают ассоциации, переживания, связанные с содержанием данной единицы. Так, для адекватного восприятия ПФ «солдат спит – служба идёт», употреблённого в следующем диалоге: *– Доброе утро – День добрый у нормальных людей уже) // Что делаешь? – Да у кого и вечер уже. Какие люди нормальнее?.. // Сижу жду*

работу. – Те, у кого день) // А у меня уже есть - жду настроения или пинка) – Солдат спит — служба идёт, – коммуникант «извлекает» из «культурной» памяти знания, необходимые для расшифровки ПФ, и «обращается» к прошлым ситуациям, в которых данный фразеологизм был использован. Как правило, такое высказывание употребляется в ситуации «нежелания проявлять активность, инициативу, когда время работает на тебя» [Кузьмич 2000]. В приведённом диалоге коммуникант не воспринимает всерьёз наличие у собеседника работы, а напротив, квалифицирует её как «необременительность служебными обязанностями» [Кузьмич 2000], возможность «отлынивания от дел», что позволяет ему употребить данный ПФ. Таким образом, происходит «мысленное» сопоставление знакомых коммуниканту ситуаций с реальным положением дел, и нахождение точек соприкосновения позволяет автору сообщения использовать названный фразеологизм.

На материале проанализированных текстов мы обнаружили закономерность, выявленную Н.Д. Бурвиковой и В.Г. Костомаровым: ПФ в большинстве случаев не употребляются целиком, т.к. обладают большим объёмом или употребление всего высказывания не является значимым. Кроме того, участники общения могут экономить время набора. В этих случаях ПФ «сворачиваются до сильной позиции», до конечного предложения [Бурвикова, Костомаров 2001: 43]. В таком «сокращённом виде», т.е. при цитации усечённой формы, ПФ тем не менее остаются узнаваемыми, значимыми «в познавательном и эмоциональном отношениях» [Караулов 2010: 216] единицами. Например: – *да-да-да // молча показываю жест –* ***** *// Сушка // Я тут тебе всю душу // А она жест* (ср.,«выворачивать душу наизнанку»); – *Быстрая. – Да, это у нас семейное. –* *// Не повезло. – Кому и с чем? – Ну, как говорится, семь раз отмерь... // Слово не воробей // И т.д.* (ср., «семь раз примерь – один раз отрежь», «слово не воробей, вылетит – не поймаешь»); – *ЁПРСТ // Ты зачем вперёд батьки в пекло!? <...>*(ср., «лезть поперёд батьки в пекло»); – *Если ему не нравятся яблоки, то пусть не ест и другим не запрещает. На вкус и цвет)* (ср., «на вкус и цвет товарища нет»).

Возможны коммуникативные ситуации, когда вполне заурядный фразеологический оборот вызывает отклик у адресата, часто носящий ироничный, игровой характер: – *Чё-то я тут поняла, что меньше чем через 4 месяца защита. А у меня конь не валялся..... – Оу // Поваляй -)) // Ааабнимуужeнуууууу, пааавалююка-няяя...* В данном диалоге коммуникант «привязывается» к внутренней форме фразеологизма, расчленяет целостное высказывание на семантические компоненты и обыгрывает их.

Для придания речи яркости, выразительности, а порой и доказательности активно используются цитаты из самых разнообразных источников: из кино- и мультфильмов, песен и книг: – *Снег! Падает на всеех, все! // Падают на снег, снег // падает на всех, все // падают на снег, снег–* 😆 *// Ты чё? – падает на всех, все // падают на снег... Всё, теперь тебя тоже заклинило* (из песни А. Пугачёвой «Снег падает на всех»); – *Это про мой почерк: "Раньше его рунические загогулины вызывали радостное удивление — как же можно так криво. Сумбурная смесь арабской вязи с криптографией немецких подлодок".* (из «Евы» Славы Сэ); – *БРАТ! Я тя понимаю как никто другой! // Я ж ПОЛОВИНА, ёптать // "Мне знакомо это чувство на коне!"* (из стих. Р. Казаковой «Мне знакомо это чувство…»); – *а ты звезду послушала???? – Да, я ж те написала)) // Что я раньше уже слышала // "Искусство по-прежнему в большом долгу")))* (из к/ф «Покровские ворота»).

Цитата как одна из форм существования ПФ является единицей устоявшегося смысла, которая мигрирует из текста в текст, отсылая к исходному. Отметим, что указание на источник ПФ факультативно; целесообразность его наличия или отсутствия определяется автором, при этом отсутствие ссылки не является гарантией коммуникативной неудачи. Непосредственное цитирование происходит не из текста-подлинника, а из «культурного тезауруса» языковой личности, приобретшей опыт обращения с ПФ не только по причине знакомства с его исконной текстовой средой, но и в результате собственной коммуникативной практики. В общении при помощи мессенджера цитирование, как правило, не маркируется, но успешно декодируется адресатом. Интернет-коммуникация носит письменный харак-

тер, но использованием пунктуационных знаков, требующихся при оформлении цитаты, зачастую пренебрегают: – *Опа! Ты ли, че ли?* – *Я ли, че ли)))) // А чоооо??* (из к/ф «Любовь и голуби»); – *Не помню) // Что-то с памятью моей стало))*) (из стих. «За того парня» Р. Рождественского); – <…> *Прикольные у тебя фотки Я раньше только недавние смотрел) – Да, в ранней молодости я была значительно талантливее, чем сейчас)* (из к/ф «Служебный роман»). Скрытый характер цитирования связан с экономией речевых и физических усилий и с опорой адресанта на общий с адресатом культурный фонд.

Обратная ситуация – оформление цитаты и ссылка на источник – также встречается: – *да туда и хочу – Хорошо) // "Хватит на кусочек хлеба да на стаканчик вина" - это из Буратино)* (из м/ф «Приключения Буратино»); – *А я всё... как это... всё забываю твоё словечко // Обнадёживаюсь? Что ли – Обольщаться //* – *Во-во – Ну сколько можно обольщаться?! – Точно. – Это Раневская*. По-видимому, экспликация цитаты необходима говорящему, чтобы показать уровень эрудиции, интеллекта, или используется им для того, чтобы достичь полного взаимопонимания. Этой же цели способствуют графические методы введения цитаты: – *Если б у тебя новость была на стенке - зарепостил бы) – Ааа, да я чё-то не подумала, не умею) "Языками не владею"* (из к/ф «Иван Васильевич меняет профессию»).

Оформление ПФ идёт с учётом специфики исследуемого РЖ. Так, интересным примером контаминации устной и письменной речи является следующий диалог: – <…> *поставили этого алконавта на ноги и стали выяснять где он живёт. // — Таганка! Таганка говорю! ТАГАААНННКАА, ВСЕ НОЧИ ПОЛНЫЕ ОГНЯЯЯ, ТАГАААААНКАААА... ЗААЧЕМ ЗГУБИЛА ТЫ МЕНЯЯЯ // НА ТАГАНКУ ВЕЗИ, БРАТАН!* Стремление адресанта максимально приблизить разговор к живой, устной речи находит выход в своеобразном использовании буквенных знаков: 1) прописные буквы, как это видно из всего текста диалога, используются для того, чтобы передать громкость речи. За пользователями мессенджера закреплено общее правило – использование прописных букв для передачи крика, громкого произношения и подобного; 2) повторение букв необходимо для отра-

жения протяжности, характерной для песенного исполнения; 3) написание буквы «з», вместо нормативной «с» интерпретируется двумя способами: а) в качестве имитации звуков речи; б) как орфографическая ошибка, причина которой опять же фонетический облик слова: неразличение звучания и правописания.

Таким образом, в РЖ «разговор в мессенджере» наблюдается стремление коммуникантов максимально приблизить письменное общение к живому разговору посредством письма и графики. Мы можем говорить о наличии «графических соответствий фонетическим явлениям спонтанной непосредственной речи» [Щипицина 2010: 129]. Отсюда вытекает мысль об активности фонетико-графических средств в РЖ «разговор в мессенджере».

Желание коммуникантов как можно быстрее обменяться репликами приводит к обрыву фраз, их усечению на письме: – *Я вижу, ты решила уже всё xDD – ? // Из серии насмешить Бога?* (ср., «Хочешь насмешить Бога – расскажи ему о своих планах» (В. Аллен)). Однако статистический анализ имеющегося материала показал, что чаще цитаты приводятся в полном варианте.

Если использование усечённых ПФ в ряде случаев предполагает сохранение семантики текста-источника, то изменение формы – квазицитация – неизбежно влечёт за собой и изменение его семантики: – *что как с долгами? – В долгах как сутер в мехах* (ср., «в долгах как в шелках»); – *Чёза картинка на заднем фоне? // Маргаритаааааа // Триста семь килограмм // целюлита– Бля, ща опять про целлюлит –* *– Вот так и знал* *// Двесьти шесть кстати. – Бесполезно, но всё же побритаааа // Ахаха, это моё любимое) – Девушка с телом джигита. – Это что-то новенькое. – Сцуко, я когда-нибудь найду человека который этого не знает* *// Задрали со своей маргаритой-целлюлитой*(ср., строки из песни В. Леонтьева «Маргарита»).

При употреблении модифицированного ПФ в сознании слушающего выстраивается целый мыслительный комплекс, включающий в себя процессы «узнавания» в высказывании первоначального ПФ, раскодирование его смысла при помощи фоновых знаний, связанных с его употреблением, соотнесение данного

феномена с изменённым ПФ и смысловая интерпретация модифицированного ПФ.

Трансформации могут быть подвержены как фразеологизмы, так и цитаты: – *давай, удачно) опиума много не употребляй) // тогда чонить норм приснится)) – Я к Морфею с морфием)* (ср., «в объятиях Морфея»); – *блин дороги ппц как замело, хз как я завтра утром в город поеду // кажется, экономика опять маршируем лесом* (ср., «идти лесом»); – *Тебя послушать, так пол-Москвы гопники! <…> – Неверные ты, дядь фёдор, выводы делаешь* (ср., фразу из м/ф «Трое из Простоквашино»).

Наиболее распространённым в жанре «разговор в мессенджере» приёмом квазицитации является аналитическая лексическая трансформация: – *Помощь нннада?* (ср., «очки надо?»); – *? // Всё-)) инциньдент исчерпан – Так ты убежал, трус. – Так ты недо говорила?! // До говаривай! // Дагавариииила роща золотаааааааая!* (ср., стих. С. Есенина «Отговорила роща золотая…»).

В ряде случаев преобразование компонентов ПФ дискурсивно обусловлено. Так, в диалоге: – *Здравствуй, молодость) // Чё это ты так? – Привет, *** // Зато смотри лайков сколько -)) –))))) Не стоит прогибаться под изменчивый лайк – Я пробовал на прочность этот лайк каждый раз!!! – Но он оказался сильней? //* 😆 (ср., строки из песни А. Макаревича «Не стоит прогибаться под изменчивый мир»), – говорящий заменяет одно слово цитаты («мир» на «лайк») и предлагает, таким образом, свой вариант ПФ. При восприятии данного феномена, с одной стороны, у собеседника при помощи механизмов памяти актуализируется исходная языковая единица («не стоит прогибаться под изменчивый мир»), в результате чего происходит раскодирование и понимание семантики употреблённой фразы. С другой стороны, замена первоначального компонента данного высказывания на компонент, называющий реалию современности, служит переосмыслению содержательного комплекса данного ПФ. При соотнесении смыслов исходного и модифицированного ПФ происходит «сближение» двух единиц: «мир» и «лайк», что позволяет сделать вывод о ценностях, приоритетах, установках комму-

никантов мессенджера (особое отношение к «лайку» как к философскому явлению). Такая форма ПФ обусловлена ситуацией интернет-коммуникации, для которой «лайк» является важнейшим манифестантом ценностного мировосприятия.

В результате проведённого анализа были выявлены прецедентные единицы двух типов – фразеологизмы и цитаты, которые вводятся в изучаемый жанр тремя способами: упоминанием, прямой цитацией и квазицитацией. При исследовании ПФ в разговоре посредством мессенджера было замечено большое количество диалогов, в которых используются фразеологизмы и цитаты в исходном виде в полной форме. Цитаты, как правило, приводятся в исходном варианте, фразеологизмы усекаются чаще. Трансформации подвержены оба типа ПФ, что связано с особенностями интернет-коммуникации, в рамках которой реализуются креативные способности языковой личности.

В заключение отметим, что использование ПФ в общении при помощи мессенджера имеет как общеречевые черты, так и жанровую специфику.

Литература

Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г. Как тексты становятся прецедентными // Русский язык за рубежом. – М., 2001. – № 1.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Изд. 7-е. – М., 2010.

Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М., 2002.

Кузьмич В. Жгучий глагол: Словарь народной фразеологии. – М., 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.litmir.net/br/?b=189327&p=39.

*Слышкин Г.Г.*Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М., 2000.

Щипицина Л.Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация: Лингвистический аспект анализа. – М., 2010.

© Голошубина О.К., 2014
© Федяева Н.Д., 2014

Е.Л. Городецкая
УрГПУ, Екатеринбург

Тактические приемы в рекламно-информационной корреспонденции

Ключевые слова: речевые стратегии и тактики, приёмы речевого воздействия, рекламно-информационная переписка.

Существуют различные речевые стратегии и тактики, которые используются с целью убедить в чем-то, внушить свое мнение, быть может «заразив» адресата сообщения. Применяя те или иные стратегии и тактики, надо учитывать многие факторы, как например возрастной контингент аудитории, профессия адресата, его психологическое состояние и т.д. Анализ речевого поведения говорящего или пишущего предполагает выявление стратегий, которые сознательно используются адресантом для достижения своих коммуникативных целей. Опыт подобного анализа многих текстов, так называемых «писем счастья», показывает, что адресантом в конечном итоге преследуется цель более или менее изощренного манипулирования сознанием адресата. О воздействии на читающего или слушающего см. подробнее в: [Глухов, Ковшиков 2007]. Для определения стратегии речевого воздействия необходимо учитывать не только коммуникативную цель, но и набор и типы тех тактик, которые используются для ее реализации. В связи с этим мы и рассматриваем в нашей статье те речевые стратегии и тактики, которые используются ИД «Ридерз Дайджест» в «Письмах для привилегированного подписчика». Кроме того, чтобы лучше понять, как и насколько эффективно реализуются речевые стратегии и тактики в письмах от ИД «Ридерз Дайджест», в данной статье мы рассматриваем корреспонденцию ООО «Почта Сервис» (г. Москва). В подчинении этой фирмы находится ряд других: «На

ДОМ», Книжный салон «Русьбьюти» и «Мегги Молл». Письма от этих фирм рассматриваются в сопоставлении с письмами от «Ридерз Дайджест».

При анализе коммуникативных стратегий мы опираемся на определение, данное О.С. Иссерс, которое гласит, что коммуникативная стратегия – «часть коммуникативного поведения или коммуникативного взаимодействия, в которой серия различных вербальных и невербальных средств используется для достижения определенной коммуникативной цели» [Иссерс 2011: 16]. Стоит отметить, что мы акцентируем внимание на таком виде речевой деятельности, как письмо. Применительно к анализу коммуникативных стратегий пишущего, учитывается ведущее свойство этого вида речевой деятельности, а именно, опосредованность общения, которое реализуется во внешней письменной форме речи.

Материалом для данной статьи послужили так называемые «письма счастья» за календарный год, адресантом которых заявлен издательский дом «Ридерз Дайджест» (г. Москва), а также ряд писем, присылаемых подписчику фирмами «На ДОМ», Книжный салон «Русьбьюти» и «Мегги Молл». Как указывают в одном из писем: *«Вот уже 10 лет мы радуем миллионы наших подписчиков уникальными предложениями, коллекционными изданиями, отличным качеством книг и сопутствующих товаров, которые доставляем в любой уголок России…»*. В России и ряде других стран «Ридерз Дайджест» кроме издательской деятельности занимается рассылкой незаказанных каталогов товаров и рекламных материалов по приобретенным базам данных и организацией стимулирующих лотерей при осуществлении дистанционных продаж своей продукции. «Приглашения» к участию в этой лотерее и являются «Письмами для привилегированного подписчика». Они используются в большей степени для рекламной цели, чтобы подписчики заказывали продукцию в «Ридерз Дайджест». С той же целью выходит на рынок «Почта Сервис» (для удобства в дальнейшем мы будем так именовать все фирмы, находящиеся под руководством ООО «Почта Сервис»). В статье мы будем пользоваться сокращениями «ПС» и «РД» – «Почта Сервис» и «Ридерз Дайджест» соответственно.

О.С. Иссерс, на работу которой мы ссылались выше, делит все коммуникативные стратегии на **основные** и **вспомогательные**, взяв за основу функциональный принцип. К основным речевым стратегиям относятся когнитивные стратегии, а уже среди них можно выделить различные речевые тактики, или, если быть точнее, стимулы, которые классифицируются по направленности на сознание слушающего или читающего.

Основные стратегии отражаются в стратегии **редукционизма**. Особенно ярко это выражается посредством приема когнитивного моделирования ситуации.

Проблема, решение которой так просто – проблема богатства. Хотите стать миллионером – тогда *«оформите свой ответ в соответствии с инструкциями!» (29.09; «РД»). «Благодаря Вашему быстрому ответу Вы сможете изменить свою жизнь и навсегда забыть о проблемах с деньгами уже 1 декабря» (22.11; «ПС»). «Вы уже четко представляете, как бы Вы потратили свой выигрыш… Оргкомитет готов пойти Вам навстречу и предоставить такую возможность» (18.08*; «РД»). *«Вы уже очень скоро можете изменить свою жизнь благодаря выигрышной карточке, которая была издана на ваше имя» (10.10; «ПС»).* Когнитивный прием «опредмечивания» также встречается в письмах. К примеру, *«…всего одно слово иногда может иметь огромную ценность… 5 000 000 рублей» (5.09), «у Вас в руках…есть все, чтобы…мечта осуществилась» (29.7; «РД»),* то есть известное выражение «все в твоих руках», которое обычно обозначает духовные возможности для победы, здесь выражает имеющиеся материальные предметы для достижения цели. *«…Вы сейчас держите в руках самое важное письмо, которое Вам когда-либо приходилось получать» (14.04; «ПС»).*

Когнитивными являются и логические предпосылки высказывания, т.е. пресуппозиции. Они имеют отношение не только к личности подписчика, когда применяется тактика похвалы, но и к образу ситуации. Так, например, выражение «такие подписчики, как Вы», предполагается, что эти подписчики наделены замечательными качествами. Утверждение о том, что *«к хорошему нужно готовится заранее» (18.08; «РД»)*, имеет в качестве пресуппозиции убеждение в том, что происходящее действительно

хорошее. Еще один пример подобной пресуппозиции: *«… сообщить вам прекрасную новость: мы точно знаем, что наш 1 000 000-й покупатель живет в городе Екатеринбурге» (18.03; «ПС»)*. Или *«…отказаться от возможности выиграть миллионы – это не вариант для Вас»* – пресуппозиция выражена в уверенности в том, что вариант игнорирования письма подписчиком вообще не рассматривается.

Очень показательно сужение возможностей для подписчика. Он не может ответить когда угодно, необходим незамедлительный ответ в течение строго указанного времени (7 или 10 дней). «*Главное – не опоздать» (29.09), «отправите нам свой ответ без промедления» (5.09) «Торопитесь!» (26.03; «РД»), «У Вас только 7 дней для ответа!», «Ответьте сегодня же!» (10.10), «Пожалуйста, обратите внимание, что у Вас ровно 10 дней для ответа!» (18.03; «ПС»)* и т.д. При этом невербальными средствами происходит постоянное акцентирование этой информации: используется жирный шрифт, различные подчеркивания, текст вводится в рамки, обводится, используется красный цвет для привлечения внимания.

Подписчик всегда является постоянным, даже если он уже давно не оформлял заказов. В самом начале письма используется уважительное обращение: «Уважаемый господин (жа) N.N.», «Дорогой друг!», «Дорогой екатеринбуржец!». Нельзя не заметить множественные эпитеты, которые относятся к личности подписчика. А особенность подписчика дает возможность для особых привилегий. Это является доказательством частотного использования приема эпидейктической, то есть похвальной, речи, который еще будет упомянут ниже.

В письмах представлено воздействие и на поведение, и на образ мыслей, и на шкалу ценностей. Воздействие на поведение может быть осуществлено с помощью тактики совета: *«Так что обдумайте все без исключения преимущества этого предложения и сделайте правильный выбор» (9.03), «Я просто прошу Вас на 3 минуты отодвинуть на второй план скепсис…», «Не совершайте ошибку… Не упустите этот шанс…» (26.02; «ПС»).* Могут использоваться различные ссылки на авторитеты, а также с помощью убеждения (что и является целью писем): *«Вы, читая это письмо, убедитесь…»(13.04; «РД»)*. Таким образом, у

человека создается ощущение, что отправить ответ – это полностью его решение, а не навязанное извне.

Чтобы воздействовать на сознание читающего, очень часто используется прием **ввода имплицитной информации** в форме вопроса. Очень показательны в этом плане вопросительные предложения, которые не требуют получения ответа, потому что сами уже заранее содержат в себе ответ, передают некую позитивную или утверждающую информацию. К примеру: *«Не правда ли, приятно поделиться такой радостью с друзьями и семьей?» (29.09; «РД»), «Теперь Вы понимаете всю срочность моего сообщения?!» (15.02; «ПС»)*. Встречается также риторический вопрос-отрицание: *«Или они уже и без того достаточно богаты?» (14.09), «Стоит ли лишать себя такой возможности и потом задаваться вопросом: «А что если бы я выиграл?» (29.09; «РД»)*. Показательно, что этот прием используется только в письмах от «РД».

Ссылка на авторитеты может проявляться в таком приеме как **негативный пример**, который используется, чтобы подтолкнуть подписчика к решению: *«…даже многие из тех [соседей], кто вошел в число претендентов, из-за невнимательности или лени никогда не воспользуются предоставленными им привилегиями на выигрыш. Возможно, им совсем не хочется стать богаче...в Вашем случае все сложится иначе» (14.09; «РД»)*. Это так называемый ложный авторитет. Есть и другой пример: в письме от 14.04 («ПС») дается черно-белая фотография мужчины, который от горя закрыл лицо руками, а под фотографиейприводятся слова якобы этого мужчины: *«Я был признан победителем… но я совершил ужасную ошибку – забыл приложить к ответу квитанцию об оплате заказа… В итоге я дорого за это заплатил…»*. В письме, датированным 10.10, от «ПС» используется целая вкладка, стилизованная под скандальную статью из прессы, с прилагаемым фото «несчастной клиентки» и заголовком *«Не поступайте, как эта несчастная клиентка! Одна клиентка из Самары по ошибке выбросила полученное письмо и потеряла 1 000 000 рублей!»*. Такое использование приема ложного авторитета (стилизация под типичные и знакомые многим «страшные» новости из «желтой» прессы) мы находим только в корреспонденции «ПС». Но может быть апел-

ляция и к действительным авторитетам: *«От победителей прошлых розыгрышей…много прекрасных слов благодарности» (29.09; «РД»),* используются прямые обращения и слова благодарности от прошлых победителей вместе с их фотографиями: *«Я безгранично счастлива, ведь я стала Главным победителем акции…»(14.04, «ПС»).* В письме от 10.10. («ПС») мы находим интервью и фотографии со встречи с одной из подписчиц, которая выиграла главный приз.Адресат может *а*пеллировать может и к фонду общих знаний. Этот прием, что очень показательно, используется только в письмах от «РД». Главным знаком использования такого рода апелляции является слово «согласитесь»: *«Согласитесь, раньше, когда было привычно писать друг другу письма…» (5.09), «Ничто, согласитесь, ничто не может сравниться с моментом…» (29.07).* Можно апеллировать и к фоновым знаниям. Речь идет о том, что у коммуникантов должна быть общая картина мира. Например, «люкс-привилегии»: читающий соотносит иностранное понятие «люкс» с более привычными определениями («исключительный, шикарный, лучший») и понимает, о чем идет речь. Подписчик «класса-А»: здесь у читающего могут возникнуть определенные ассоциации, например с привычным обозначением почтовых отправлений, с классом обслуживания в самолете, с классом техники и т.д. Во всех ассоциациях присутствует семантический компонент высоты (качества – в технике, в отправлениях, комфорта – в полете), а значит, чего-то самого лучшего. Следовательно, подписчик опять является уникальным, о чем уже шла речь выше, при рассмотрении приема эпидейктической речи. *«Предстоящая выплата приза… - …неизбежное событие, как восход солнца» (29.09).*

Влияние на шкалу ценностей можно увидеть в той части текстов, в которой говорится о пользе приобретения того или иного товара, чаще всего книг. Безусловными ценностями для человека являются дети, семья, здоровье, и именно на этих ценностях пытаются сделать акцент в письмах. К примеру: *«…счастье – это не только материальное благополучие, а еще и возможность чувствовать себя совершенно* ***здоровым и полным сил****» (27.04), «… мы предлагаем Вам…уникальную возможность - …от души* ***порадовать своих детей****. Мне кажется, что нет*

выгоды в том, что отказываться…от лучшего подарка ***для Ваших детей****» (29.07; «РД»), «…устроить себе и* ***своим близким*** *грандиозный праздник с сюрпризами и подарками» (16.01), «…этот великолепный подарок займет достойное место в коллекции Ваших семейных ценностей» (21.04; «ПС»).*

Теперь рассмотрим вспомогательные стратегии, которые позволяют успешно осуществить основные. Эмоционально-настраивающие тактики встречаются уже в самом начале некоторых писем. Обычно это создание атмосферы дружеской переписки, доверия между коммуникантами. В этом смысле показательно письмо от 14.04. («РД»), где несколько человек стремятся пригласить подписчика на торжественный прием и праздничный ужин. Вот несколько выдержек из этих писем: *«Сегодня мне захотелось написать вам лично, потому что ради таких подписчиков, да и просто добрых друзей, как вы…», «…с нетерпением жду возможности встретиться…побеседовать», «…я бы с удовольствием расспросила вас о том, что вам больше всего по душе…», «Скажу честно:…я с радостью могла бы сопровождать вас на торжественном приеме…»*. В некоторых письмах пишущие обращаются к воображению подписчика, создавая не только виртуальную реальность, но и особый эмоциональный фон, в котором будет находиться читающий, пока будет читать письмо. В текстах писем от «ПС» все равно остается некая ощутимая дистанцированность между читающим и пишущим. В большинстве своем они строятся по принципу «добрый, но при этом все еще официальный представитель, поздравляет Вас с победой и дает инструкции к действию».

Диалоговые стратегии позволяют наиболее эффективно построить процесс коммуникации, проследить за инициативой и т.д. На наш взгляд, применительно к материалу можно говорить о некоем скрытом диалоге, который ведется между подписчиком и отправителями. Например, цитата из письма *(16.01; «ПС»)*: *«Я, Олег Тарасов, Директор клуба, искренне рад, что сегодня мне выпала честь познакомиться с вами…»*. У читающего это письмо должно создаваться впечатление, будто он беседует в реальном времени с человеком, который к нему обращается, как будто они с ним только что представились друг другу. К тому же диалоговые стратегии контролируют структуру

речи/текста. Поэтому можно вспомнить о приеме «заговаривания зубов». Таким образом, происходит примерно такое построение текста: «введение, подведение читающего к сути дела – отход от главной темы – раскрытие сути вопроса – заключение, подведение итога разговора – напоминание или о сути вопроса, или подведения к ней». Этот прием мы находим в корреспонденции и «РД» и «ПС».

Риторические стратегии охватывают целый спектр различных тропов, фигур речи. Они широко используются в рекламных текстах, в публицистике, особенно в художественных текстах. Применительно к нашим «Письмам для привилегированного подписчика» от «РД» и «ПС» можно выделить употребление эпитетов, сравнений и еще гиперболическую заостренность, использующиеся для тактики похвалы; метафоры, которые делают информацию более насыщенной, яркой, образной: *«может пролиться щедрый денежный ливень» (14.04), «золотой дождь» (23.03; «РД»), «Не позволяйте времени играть против вас» (26.01; «ПС»)*; повторы, которые призваны добиться ощущения искренности или заострить внимание на чем-либо; некоторые выражения принимают характер лозунга, чтобы наиболее точно выразить мысль и сделать ее запоминающейся: *«Девиз дня: сделайте правильный выбор!» (3.10), «Настало время действовать!» (9.03), «…поддержите свою удачу!» (30.01), «Теперь настала ваша очередь действовать!» (31.07; «РД»), «Позвольте себе всё, что захотите!» (10.10; «ПС»), «Откройте дверь в новую жизнь!» (16.01; «ПС»).*

В некоторых случаях используются возможности фразеологии, ибо фразеологизмы уже давно закреплены в языке, имеют устоявшееся, чаще всего образное, значение, которое осложнено эмоционально-оценочными, экспрессивными компонентами, что позволяет использовать их как выразительно-изобразительное средство. Следовательно, достигается яркость примера, вызывающего определенные ассоциации, которые помогают лучше понять ситуацию, предмет вопроса и т.п. Частотное употребление такого приема мы находим в письмах от «РД». Например, в выражении *«говорят, что лучше один раз увидеть, чем много раз прочитать»* происходит намеренная замена компонента фразеологической единицы (ср. «лучше один раз уви-

деть, чем много раз услышать»), согласно требованиям коммуникативной ситуации: подписчик не слушает, а читает текст, в котором в дальнейшем будет объяснена причина употребления данной фразеологической единицы. Фразеологизм «азбучные истины» обозначает повторение того, что уже всем известно. Однако чтобы подчеркнуть известность и уверенность в хороших качествах подписчика, используется именно это средство *«Его иногда произносят с оттенком некоторого пренебрежения…Позвольте, однако, с этим не согласиться...к нашей «элите» мы обращаемся чаще других…начинаем со слов благодарности» (31.01)*. Встречается и использование пословиц и поговорок, которые приобрели обобщенно-переносный метафорический смысл и стали восприниматься как единицы, близкие к собственно фразеологизмам: *«звездный час»* - некоторый апогей жизни *(20.07), «черным по белому»* - понятность и доступность информации *(18.08)*. Могут использоваться крылатые фразы, значение которых переосмысляется под коммуникативную ситуацию: *«Перефразируя одно известное изречение, можно сказать, что маленький шаг для кого-то может оказаться гигантским скачком для Вас» (24.02)*. В письмах от «ПС» примеров использования данного приема мы не находим.

Очень важно отметить ресурсы **синтаксиса**, которые актуальны для речевого воздействия. К синтаксическим приемам можно отнести актуализацию ремы, то есть самой важной информации в предложении. Как правило, рема выносится в конец предложения, но она может актуализироваться и в начале, посредством таких слов, как «особенно, именно, даже, только» и т.д. Например, *«вы заслуживаете всего самого хорошего и интересного, что только мы можем Вам предложить» (27.10), «именно Вам…присужден Главный приз…» (26.01; «РД»), «Именно Вы станете нашим 1 000 000-м покупателем…» (18.03; «ПС»)*. Очень много восклицательных предложений, оформленных соответствующими знаками препинания. В письмах от «РД» мы находим много предложений, оканчивающихся многоточием, что делает какую-либо мысль незавершенной, оставляет повод для размышлений.

В большинстве «Писем для привилегированного подписчика» и от «РД», и от «ПС» наряду с дружеским тоном можно об-

наружить создание официальности события, процедур и пр. На уровне языка это проявляется в использовании таких сочетаний, как *«соответствующие документы»*, *«утвержденный победитель»*, *«гарантии получения подарка» («ПС»)*, употребляются понятия, присущие банковскому делу, финансирования: *«банковский процент» (5.07), «факты из области финансов» (10.03; «РД»),* используются заголовок «официальное заявление», что позволяет почувствовать ощущение некоторой точности. *«Все победители «Ридерз Дайджест» вне зависимости от их статуса, непременно должны пройти стадию отбора» (18.08)., «регулярное подтверждение Вашего квалификационного статуса – это также не формальность, а некий рубеж, который Вы закрепляете за собой определенными официальными бумагами».* Однако некоторые «знаки» позволяют засомневаться в этой самой точности: например, *«Сам факт получения этого письма свидетельствует о том, что ваш шанс на выигрыш…подтвержден на все 100%» (10.03), «вчера ровно в 12:01 был утвержден специальный призовой фонд» (14.09), «большая часть Ваших соседей (более 98%)» (14.09)*– излишняя точность во времени, стопроцентная уверенность. А также в качестве одного из «весомых аргументов» предлагается *«вероятность» (14.09).* Подчеркивается влияние «удачного стечения обстоятельств», а не уверенности в выигрыше. Особенно четко это видно на примере письма от «ПС» (10.10), где в одном абзаце даются сначала «гарантии»: *«Мы гарантируем Вам, что если Вы обнаружите свою фамилию на игровом поле 3 раза, то именно Вы сможете получить… рублей»*, а сразу же после этого, в следующем абзаце читаем: *«Возможно, именно сейчас удача на Вашей стороне…»*.

Во многих письмах идет речь о некой секретности, конфиденциальности предоставляемой информации. Это сразу бросается в глаза за счет употребления соответствующих слов, словосочетаний: *«Строго конфиденциально», «досье», «прилагаемая информация предназначена исключительно для адресата» (27.05)* и за счет оформления самих писем. Например, некоторые письма оформлены в виде досье, как письмо от 27.05 («РД»), в текстах от «ПС» используются различные печати с надписью *«персонально», «документ утвержден», «досье побе-*

дителя утверждено» и т.д. Это позволяет говорить о внеязыковых стратегиях, то есть о широком использовании возможностей графики (о некоторых из приемов было уже сказано выше). На всех письмах есть изображение печатей, герба (причем каждый раз разное); чтобы подчеркнуть дружественность используются нарисованные «смайлики» в конце писем (это характерно только для писем от «РД»).

Проанализировав коммуникативные стратегии и тактические приемы, реализованные в определенном виде письменной коммуникации («письма счастья») Издательского дома «Ридерз Дайджест» и ООО «Почта Сервис», можно сделать следующие выводы:

1) те речевые стратегии и тактики, которые мы находим в корреспонденции «Ридерз Дайджест», дублируются в письмах ООО «Почта Сервис», но претерпевают некоторые изменения, которые говорят о менее успешном воздействии на адресата:

- частотное использование **приема ложного авторитета**. При этом для его реализации используется большое количество невербальных средств, а также якобы прямое цитирование источника;
- в письмах от «Почта Сервис» в большей степени сохраняется дистанция между адресантом и адресатом;

2) в письмах от «Почта Сервис» не используются приемы трансформации фразеологических единиц и апелляция к фонду общих знаний, отсутствуют стратегии аннулирующего преобразования из-за меньшей считываемости их широким кругом носителей русского языка;

3) самыми частотными в корреспонденции «Ридерз Дайджест» являются стратегии **интенсификации**, **аннулирующее преобразование**, **риторические** и **прагматические** стратегии, а также такие приемы, как использование средств художественной выразительности, эпидейктическая речь, прием конструирования виртуальной реальности, прием сужения возможностей, прием «личного примера», эмоционально-настраивающие тактики.

Причинами повышенной частотности, на наш взгляд, могут быть простота считываемости среднестатистическим носителем русского языка, эталонность, внешняя успешность и т.д.

4) меньшей степенью частотности обладают такие стратегии, как стратегия **преуменьшения**, **фингирующее** и **модальное** преобразование, стратегия **редукционизма**.

Причинами данного явления являются низкая эффективность воздействия на сознание читающего в силу их усложненности.

5) меньшей степенью частотности обладают такие тактические приемы, как создание ощущения секретности ситуации, «заговаривание зубов», синтаксические приемы;

Возможно, эти приемы влияют на читателя лобово, слишком откровенно, вызывая противодействие со стороны адресата.

Литература

Глухов В.П., Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М., 2007.

Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М., 2011.

© Городецкая Е.Л., 2014

О.Л. Данилова, И.Л. Муль
ОмГПУ, Омск

Приёмы прецедентной языковой игры в рекламном слогане

Ключевые слова: языковая игра, прецедентный текст, кодирование и декодирование текста, рекламный слоган.

«…Здесь всё подчинено идее обратить внимание, воздействовать на возможного клиента, завербовать его. Отсюда стремление во что бы то ни стало соригинальничать, пошутить, поиграть словами, изобрести яркую образность»
[Костомаров 2005: 39].

Роль рекламы в современном мире трудно переоценить: рекламные сообщения не только служат продвижению товаров (услуг) и стимулированию покупательского спроса, но и оказываются чрезвычайно значимыми для формирования у адресата

«ценностно-мотивационных установок (внедряемых в сознание потенциального потребителя в виде неких «рецептов / сценариев» успешности существования в современном обществе)» [Гридина 2009: 78]. Ср., например, слоганы, игровая прагматика которых связана с намерением рекламодателя управлять покупателем на сознательном и бессознательном уровнях, побуждая его к приобретению товара: *Shhh…Для искушённых* (напиток Schweppes),*Красивой быть не запретишь!* (салон красоты «Афродита»),*Жизнь стала ТОШИБИСЬ!!!!*(телевизор Toshiba), *Всё будет охрустенно!* (сухарики «ХрусТеаm»), *Все будет Coca-Cola!* (газированный напиток «Coca – Cola»), *Будь особенным! Будь в Mascotte* (салоны обуви и аксессуаров Mascotte) и т.д.

Будучи доминантой поликодового рекламного сообщения и составляя основу его вербального компонента, слоган привлекает повышенное внимание адресата. Умело смоделированный рекламный слоган должен «пленить» своей оригинальностью, яркостью, смыслоёмкостью, оставаясь при этом предельно лаконичным. Он должен запоминаться и вызывать положительное отношение к товару/услуге, «снижая сознательное и критическое восприятие внушаемого содержания» [Мокшанцев 2005: 123]. Усилить смысловую составляющую рекламного девиза, сделать его многомерно интерпретируемым и способным затронуть эстетические чувства потребителя помогает языковая игра (далее – ЯИ), которая, по справедливому утверждению Т.А. Гридиной, реализуясь в различных моделях (кодах), не является лишь орнаментальным приёмом «оформления» рекламного предложения [Гридина 2009: 83]. В рамках данной статьи мы ограничимся описанием прецедентной модели ЯИ в рекламном слогане как одной из наиболее частотных креативных техник. Активное вовлечение прецедентных выражений, являющихся мощными источниками экспрессии, в рекламный дискурс стимулируется, на наш взгляд, не только их способностью делать рекламное послание информативным, убедительным и нетривиальным, но и особенностями современной культуры, которая, по мнению исследователей, не склонна к текстопорождению и ориентируется на осмысление и компиляцию ранее сказанного [Слышкин 2000: 5].

Лингвокультурологический анализ слоганов, созданных на основе прецедентной модели ЯИ, показал, что творческой обработке могут подвергаться разнообразные прецедентные феномены, как-то: пословицы, поговорки, крылатые выражения, строки из известных песен, фразы из кинофильмов, лозунги. При этом для игровой техники характерно два способа использования прецедентных текстов (далее – ПТ), а именно: а)дословное воспроизведение прецедентного выражения; б) трансформация прецедентного выражения.

Обратимся к примерам первой группы. Основой слогана *Кашу маслом не испортишь* (масло «Сдобри») служит пословица, воспроизведенная дословно и понимаемая так: «полезное, приятное не может принести вреда, даже если его слишком много» [Зимин, Спирин 1996: 279]. Актуализация прямого (утилитарного, предметного) значения слова *масло* за счёт ассоциативной отсылки к объекту рекламного предложения и совмещение этого значения с образным планом содержания ПТ способствует идеализации рекламируемого продукта в сознании потенциального потребителя: масло «Сдобри» оценивается как полезный, качественный продукт, созданный по лучшим рецептам и в соответствии с лучшими традициями русской кухни. В слогане *Готовь сани летом* (зимняя обувь Janita) использована обычная для разговорной речи усеченная версия пословицы *Готовь сани летом, а телегу - зимой.* Смысл ПТ в рекламном слогане сохраняется: «не откладывай дела на потом, заранее заботься о том, что предстоит» [Зимин, Спирин 1996: 113]. Представляется, что данный слоган не требует от потенциального потребителя усилий по декодированию, так как стилизован под народную мудрость и содержит в себе житейскую максиму, так что покупатель утверждается во мнении: покупка зимней обуви летом – это предусмотрительно и выгодно (ср. содержащееся в пресуппозиции представление о том, что в разгар сезона товар стоит значительно дороже, чем в тот период, когда потребности вэтом товаре нет).

Наши наблюдения показывают, что использование ПТ в исходном варианте при создании рекламного слогана не является частотным приемом ЯИ. Более распространена трансформация ПТ, приводящая к его творческому переосмыслению. Думается,

что это неслучайно, поскольку рекламный призыв, сквозь который «просвечивает» ПТ как некая узнаваемая матричная основа, позволяет перевести рекламное общение в режим диалога, вызывая у потенциального потребителя чувство доверия и ослабляя критическое восприятие внушаемой информации. Например, в основе слогана *Бережёного банк бережёт*(Европа Банк) лежит видоизмененная пословица *Бережёного бог бережет*, понимаемая следующим образом: «осмотрительному, осторожному в своих решениях и поступках человеку легче избежать опасностей, неоправданных рисков» [Зимин, Спирин 1996: 97]. Замена компонента *бог* на компонент *банк* влечет за собой «приписывание функций» бога банку (возможности банка оказываются равными возможностям бога); игровая техника направлена на возвеличивание банка, который позиционирует себя всемогущим и праведным защитником своих вкладчиков, возводя и их в особый ранг (слоган содержит комплиментарный смысл: «клиенты Европа Банка, будучи людьми думающими, заботятся о сохранении и приумножении своего благосостояния, и банк готов им помогать в этом»). Ср. также: *Банк Вам в помощь!* (Банк Москвы). Рассматриваемый слоган представляет собой видоизмененное идиоматическое высказывание *Бог вам в помощь!* Взаимодействие ПТ и созданного на его основе рекламного выражения приводит к формированию в сознании потенциального клиента представления о неограниченных, «божественных» возможностях банка, стремящегося окружить своих вкладчиков заботой и вниманием, обеспечить защиту вкладов и консультативную поддержку клиентов. Нельзя не заметить, что при моделировании слоганов данного типа синтаксическое устройство прецедентного выражения остается неизменным, однако его семантическая сторона претерпевает существенные изменения за счет оживления внутренней формы высказывания и включения в его пропозиционную основу нового субъекта (банка), являющегося одной из ключевых фигур рыночно ориентированного общества.

Использование пословиц, поговорок и фразеологизмов в качестве исходных ПТ при моделировании рекламных призывов представляется вполне закономерным, поскольку обращение к богатейшим ресурсам паремиологического фонда языка помога-

ет рекламодателю «проникнуть в «культурную память» этноса и, соответственно, эффективнее воздействовать на ее носителей» [Маслова 2001: 127].

В качестве основы рекламного слогана нередко используются высказывания афористического характера. Избирая для слогана форму афоризма, рекламист рассчитывает на диалог с интеллектуальным собеседником, способным восстановить прототекст. Опора на афоризм как на риторически отточенный первоисточник мотивирована его способностью даже в трансформированном виде придавать рекламному тексту статус незыблемой, неоспоримой истины, например: *Пришел. Увидел. BMW* (автомобиль «BMW»). Данный слоган представляет собой модификацию выражения Юлия Цезаря *Veni. Vidi. Vici (Пришел. Увидел. Победил)*. Можно предположить, что рекламисты стремились подчеркнуть царственный характер автомобиля, сравнить его с желанным и долгожданным трофеем, который осчастливит покупателя (при данной трактовке слогана автомобиль BMW выступает объектом зрительного восприятия и потенциального обладания: «покупатель пришёл в салон, увидел и приобрёл именно BMW как автомобиль победителей»). В то же время слоган может быть интерпретирован несколько иначе, в антропоморфном ключе: «BMW – это тот автомобиль, который, придя на рынок и осмотрев конкурентов, понял, что победил».

При создании слогана *Быстрее. Больше. Интереснее* (компания Дом.ru) используется зачин и грамматическая структура афоризма *Citius, altius, fortius (Быстрее, выше, сильнее),* а его лексическое наполнение видоизменяется, благодаря чему слоган убеждает потребителя в том, что «предоставляемый оператором Дом.ru высокоскоростной интернет позволяет быстро и без труда перекачивать большие объемы полезной информации и данная услуга более выгодна (интересна) по сравнению с услугами других интернет-провайдеров».

Одним из самых распространенных приемов ЯИ в рекламном тексте является трансформация цитаты, извлеченной из популярного кинофильма, песни, художественного произведения и т.д. Выбирая в качестве прототипической модели ставшие крылатыми выражения, рекламисты делают слоган легко интерпретируемым, но от этого не менее привлекательным для потенци-

ального потребителя, поскольку разгадав «творческий ребус», покупатель испытывает удовольствие от «узнавания» давно полюбившихся строк, например: *Наши люди в булочную на такси ездят* (такси «Вояж»). Данный слоган представляет собой модификацию прецедентного высказывания *Наши люди в булочную на такси не ездят* из известной кинокомедии «Бриллиантовая рука». ПТ при всей комичности конситуации, из которой он извлечён, соотносится с представлениями советских людей о коммунистической морали, согласно которой все должны быть скромными и жить по средствам (в частности, честные и законопослушные граждане не должны позволять себе «барских развлечений» в виде поездки на такси на небольшое расстояние). Замена отрицательной конструкции на утвердительную при создании рекламного девиза направлена на формирование в сознании потребителя представлений об услугах такси как о вполне доступных, общепринятых, что способствует переосмыслению (или даже отрицанию) идеалов прошлого (данный слоган ассоциативно сближается с безоговорочно принимаемым сегодня многими знаменитым утверждением из романа Ильфа и Петрова «Золотой телёнок»: *Автомобиль – не роскошь, а средство передвижения*). Ср. также: *В деньгах счастье!* (банк HomeCredit). Данные слоганы направлены на опровержение ценностных установок прежнего (советского) общества. Можно говорить о том, что подобные рекламные призывы задают новые ценностные ориентиры («сценарии») для тех, кто стремится жить в контексте современного (ориентированного на масштабное потребление) общества, соответствовать «духу времени», быть успешным сегодня, а не в будущем.

Рекламный слоган *Знакомьтесь, Бонд. Сигареты Бонд* (сигареты Bond) представляет собой трансформацию известнейшей «самопрезентации» неуловимого агента 007 Джеймса Бонда (ср.: *Знакомьтесь, Бонд. Джеймс Бонд*). Полагаем, что целью рекламной стратегии было формирование в сознании адресата такого притягательного образа, которому хотели бы соответствовать многие покупатели, ощущая связь между собой, рекламируемым продуктом и суперагентом с присущими ему респектабельностью, авантюризмом, решительностью и страстностью,

а сигареты данной марки становятся одним из необходимых атрибутов человека с указанными качествами.

Наши наблюдения показывают, что строки, взятые из произведений художественной литературы, менее популярны у рекламистов. Предпочтение отдается мировой классике, произведениям хрестоматийного характера, известным массовому читателю, например: *Мятежный. Просит бури* (автомобиль Mersedes Benz). Иллюстрируемый слоган представляет собой трансформированную строчку из стихотворения М.Ю. Лермонтова *«Парус»*(ср.: *А он, мятежный, просит бури, Как будто в бурях есть покой!).*Для многих поколений читателей парус является символом неутомимого движения, противостояния чуждой среде. Строение слогана предполагает акцентирование предикативного признака (ср.: «Мерседес» мятежный. «Мерседес» просит бури), что позволяет воспринимать автомобиль как сильный, надежный, темпераментный, способный выдержать любые испытания, созданный для преодоления самых сложных препятствий.

Слоганы, построенные на основе видоизмененных лозунгов, относящихся преимущественно к советской эпохе, также привлекли наше исследовательское внимание, напр.: *Мир, труд, ВАЗ* (автомобиль ВАЗ). Анализируемый слоган представляет собой трансформацию советского лозунга *Мир, труд, май!*, используя который рекламисты апеллируют к сознанию людей старшего поколения, еще помнящих первомайские демонстрации и то время, когда автомобиль «ВАЗ» считался в СССР одним из лучших, и его трудно было приобрести. Ср. также: *В здоровом теле – здоровый сок!* (сок «Чемпион»). Данный слоган представляет собой трансформацию известного выражения *В здоровом теле – здоровый дух.* Основной целью креативной стратегии явилась стилизация слогана под лозунг советской эпохи, призывающий к здоровому образу жизни, залогом которой является не только физическое развитие, но и здоровое питание, немыслимое без сока «Чемпион». Ср. также: *Мойте воду перед едой!* (фильтры Brita). В основе слогана лежит трансформированное высказывание агитационного характера *Мойте руки перед едой.* Сквозь текст, содержащий рекламное обращение, «просвечивает» исходный текст (прецедентное высказывание), за счёт чего слоган привлекает максимальное потребительское

внимание к проблеме очистки воды и переводит действие из разряда рекомендуемых в разряд необходимых; кроме того, парадоксальное сочетание *мыть воду* усиливает креативный заряд слогана. Думается, что довольно активное обращение креативистов к лозунгам советского времени связано с актуализацией концепта СССР в сознании современных носителей русского языка и к возрождению (в том числе, на уровне государственной политики) представлений о ценности морально-нравственных установок и социальных приоритетов того времени, о стабильности существования в советскую эпоху и надежности всего произведенного в советской стране.

Подводя итоги, подчеркнем, что функционирующие в рекламной коммуникации прецедентные тексты, как правило, входят в устойчивый культурный фон представителя русской лингвокультуры, что облегчает процесс декодирования (интерпретации) рекламного послания. Ориентированное на языковую игру использование ПТ в качестве основы рекламного девиза не только служит средством углубления содержательного плана высказывания-прагмемы, но и усиливает его экспрессивный заряд за счёт дополнительных ассоциаций. Воздействуя на эстетические чувства потребителя и вовлекая его в затейливый (предполагающий лингворефлексию) диалог, рекламисты стремятся убедить адресата в достоинствах товара, побуждая к его приобретению.

Литература

Гридина Т.А. Коды языковой игры в рекламном дискурсе // Речевая коммуникация в современной России: материалы I Международной научной конференции (Омск, 27 – 29 апреля 2009 г.) – Омск, 2009. – С. 78-84.

Зимин В.И., Спирин А.С. Пословицы и поговорки русского народа: объяснительный словарь. – М., 1996.

Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. – М., 2005.

Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.

Мокшанцев Р.И. Психология рекламы. – М., 2005.

Слышкин Г.Г. От текста к символу. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М., 2000.

© Данилова О.Л., 2014
© Муль И.Л., 2014

Ю.М. Деменева
Первоуральск

Сравнительный аспект английских и русских паремий, содержащих сакральные компоненты «Бог» и «Дьявол»

Ключевые слова: паремиология, сакральный компонент паремий, мифологема, языковая картина мира.

Актуальность темы обусловлена малой изученностью многих вопросов в области паремиологии, которые связаны с человеческим фактором в языке.

Цель данной статьи – выявление универсалий и специфического в английской и русской культурах.

Паремии в силу своей композиционной структуры и стилистического оформления являются символическими единствами языковой формы и выражаемого в ней содержания. Моральные нормы, выраженные в паремиях, внутри одной и той же культуры, так и в разных культурах, могут совпадать и различаться по своим оценкам того или иного поведения. Культурные доминанты языка носят относительный характер и устанавливаются при сравнении культур по признаку количества ценностно-маркированных суждений. Отсутствие или незначительное количество паремий а определенную тему несомненно свидетельствует о неактуальности этой темы для ценностной картины мира для определенного общества.

Основания для классификации паремий в современной лингвистике

В результате семантических трансформаций конкретных норм поведения, содержащихся в универсальных высказыва-

ниях, возможно выделение следующих аксиом поведения, предложенных В.И. Карасиком и с изменениями, продиктованными материалом исследования:

- аксиомы взаимодействия: *Бодливой корове Бог рог не дает (Acurstcowhasshorthorns*); *Бог труды любит*; *Богу – богово, кесарю – кесарево*.
- аксиомы жизнеобеспечения: *Бог дурака, поваля, кормит; Бог Троицу любит (Allthingsthriveatthrice); Бог не без милости, казак не без счастья; Бог напитал, никто не видал, а кто видел, тот не обидел; Бог даст - в окно подаст (The charitablegivesoutatthedoorandGodputsinatthewindow).*
- аксиомы ответственности: *Не избывай постылого, приберет Бог милого; на Бога надейся, а сам не плошай (PutyourtrustinGodbutkeepyourpowderdry).*
- аксиомы управления: *Бог шельму метит; Бог по силе крест налагает (Godmakesthebacktotheburden); Бог Троицу любит (Thirdtimelucky).*
- аксиомы реализма: *чем черт не шутит, в тихом омуте черти водятся (bewareofasilentdogandstillwater).*
- аксиомы безопасности: *береженого Бог бережет (Godhelpsthemthathelpthemselves).*

В результате сопоставления паремиологических единиц английского и русского языков можно утверждать, что сходство между ними наблюдается в фундаментальных ценностях морального порядка. Различия касаются плана выражения и степени их актуальности для данной культуры.

Тематическая классификация русских и английских паремий с демонологической и божественной семантикой

1. Семантика смерти*:*

Be with God (предстать перед Богом); Whom the Gods love dies young (кого любят Боги, тот рано умирает); Бог дал, Бог и взял; Бог прибрал; Бог сошлёт по душу.

2. Этикетные формулы: (благопожелания)

Godblessyou! (Будьтездоровы); So help me God! (Да поможет мне Господь); Не дай Бог!; Избави Бог!; Бог не выдаст; Бог помочь (помощь); Бог не без милости;Бог по дороге, а чёрт стороной.

3. Клятвы*:*

By God! (ЕйБогу, клянусь) Great God! (Боже мой, клянусь); Ради всего святого (Бога); Ради Господа (Бога).

4. Характеристики человеческих пороков и достоинств*:*

Хитрый как дьявол/чистый как ангел; как черт (like a devil); как черт в преисподней; богом обиженный/Бог не обидел; как Бог на душу положит.

5. Ритуальные формулы-обращения*:*

Боже мой! (Almighty); Господи, помилуй! (God bless you); ДайБог! (God grant); Видит Бог! (God knows).

Проанализировав представленные паремии, содержащие сакральные компоненты «Бог» и «Дьявол», можно сделать вывод о том, что мифологема «Бог» в русской лингвокультуре имела долгую историю формирования и развития. Данная мифологема очень значима для людей, говорящих на русском языке. Об этом может свидетельствовать богатая вербализация: Бог, Господь, Верховное существо, Всевышний, Всемогущий, Отец, Создатель, Творец, Царь небесный, а также присутствие данной мифологемы в огромном количестве паремий, в художественных произведениях и в произведениях искусства.

Языковым выражением мифологемы «God» в английской лингвокультуре являются следующие лексические единицы: *Almighty* [Всемогущий], *Creator* [Создатель], *Father* [Отец], *HolySpirit* [Святой Дух], *Host* [Хозяин], *King of heaven* [Король небес], *Lord* [Господь], *Savior* [Спаситель]. Столь богатая вербализация, несомненно, говорит об актуальности и значимости для английского общества.

Сопоставление мифологем «Бог» и «God» позволило выявить универсальное и специфическое в их структуре, а значит и в лингвокультурах, объективирующих их. Универсальными признаками являются: «создатель, творец мира, правитель мира, даритель, защитник, помощник». А специфическими являются признаки, которые объективируются в одной культуре и не объективируются в другой, а также признаки, которые противоречат друг другу: «существо бессмертное – Бог и существо смертное God», «существо нестрашное – Бог и существо, внушающее страх – God».

Оппозиция мифологемы «Бог» в русском языке представлена не одним существом, а несколькими. Наиболее существенными и значимыми являются *дьявол*, *сатана*, *черт* и *бес*, олицетворяющие зло и противостоящие Богу.

В английской лингвокультуре олицетворение зла является *дьявол* (*devil*) – «причиняющий страдания ради самих этих страданий, творящий зло ради самого зла» [Russel 1992: 11]. Дьявол в английской лингвокультуре имеет следующие имена: *Devil* [Дьявол], *Satan* [Сатана], *Lucifer* [Люцифер], *Prince of darkness* [Принц темноты], *Prince of evil* [Принц зла], *Minister of Hell* [Правитель ада], *fallen angel* [падший ангел], *fiend* [злой дух].

В мифологеме «Дьявол» объективируются представления о злом духе, сверхъестественном существе, являющимся противником Бога, врагом народа человеческого и приносящим неприятности, беды. А в мифологеме «Devil» объективируются представления о могущественном нечистом духе, падшем ангеле. Он любит деньги, скрывает свою истинную сущность.

При сопоставлении данных мифологем было выявлено, что противоречивых признаков не обнаружено, то есть существует общность восприятия «духов зла» в обеих лингвокультурах.

Рассмотрение данных паремий позволило выявить универсальное и специфическое. Универсалиями в обеих культурах является большое количество паремий, которые говорят об уважительном отношении к Богу, а также о роли Бога, который выступает в русских и английских паремиях, как в качестве субъекта, так и в качестве объекта действий. В структуре мифологемы «Дьявол» не было выявлено противоречивых признаков, что может послужить доказательством того, что существует общность восприятия мифологемы *дьявол* в русской и английской лингвокультурах.

Литература

Lingvo: ABBYY Lingvo 10/Англо-русский и русско-английский электронный словарь. – 1 CD.

Russel J.B. The prince of darkness. Radical evil and the power of good in history. – Ithaka; London, 1992.

Буслаев Ф.И. Русские пословицы и поговорки. – М., 1868.

Виноградова Л.Н. Народная демонология и мифоритуальная традиция славян. – М., 2000.

Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. Режим доступа: http://ushdict/narod/ru

© Деменева Ю.М., 2014

О.А. Добычина
УрГПУ, Екатеринбург

Сакральный компонент в русской языковой картине мира

Ключевые слова: сакральный компонент, языковая картина мира, внутренняя форма слова.

Проблема взаимоотношения человеческого мышления и языка, языка и духа народа впервые была освещена в трудах В. фон Гумбольдта, утверждавшего, что внутренняя форма языка фиксирует особенности национального миропонимания. Продолжение развития его идей нашло отражение в учении А.А. Потебни о внутренней форме слова, которое открывает перспективы для исследования национально-специфических черт в области семантической специфики языковых форм, так как психологию народа можно понять только через изучение культуры, поэзии, традиций, верований и т.д. Внутренняя форма слова выступает как выражение национальной специфики языка, поскольку всегда связана с предшествующим значением слова. Однако в языке есть единицы, в которых внутренняя форма затемнена или утрачена. В этом случае обращение к этимологии слова позволяет эксплицировать смыслы (в том числе и сакральные), особо значимые в момент возникновения слова и фиксируемые в сознании языковой личности, как результат накопления социумом гносеологического опыта, знания о том, что окружает человека. Последнее и составляет основу картины мира. В лингвистике учеными подробно рассматривается многомерность параметров языковой картины мира в целом и в частных её фрагментах, поэтому в современной лингвистике существует множество подхо-

дов к описанию языковой картины мира. Учеными-языковедами ведется поиск и реконструкция «наивного» донаучного взгляда на мир, при этом учитывается национальная специфика языковой формы, составляющая цельную языковую картину мира (Ю.Д. Апресян, Е.С. Кубрякова, Ю.Е. Прохоров и др.).

Наивная картина мира является отражением духовного и материального опыта народа. В этом смысле для лексикографа «задача состоит в том, чтобы вскрыть эту наивную картину мира в лексических значениях слов и отразить ее в системе толкований» [Апресян 1974: 57].

Сакральный компонент в русской языковой картине мира вбирает в себя дохристианский и христианский взгляды на мир, так как язычество в мировоззрении наших предков после принятия христианства не было вытеснено полностью, поэтому отражение языческого сознания наблюдается в самых разных формах: в фольклоре, древнерусской литературе, в художественных текстах.

В семантической структуре лексемы *сакральный* выделяются оппозиции *жизнь-смерть, добро-зло, день-ночь, правый-левый и* т.п., что обусловлено противоречивостью самого объекта номинации: «Сакральное обладает благоприятным или неблагоприятным действием и характеризуется противоположными понятиями чистого и нечистого, святого и кощунственного» [Кайуа 2003: 166].

Сакральное содержание проявляет себя в различных единицах и может быть передано несколькими способами:

- вербальным (через - тексты, сопровождающие священные действия (заклинания, заклички, заговоры, гадания, гороскопы [Коновалова 2007: 27]); языковые формулы, связанные с обрядовыми таинствами и т.п.);
- субъектно-объектным, где сакральное «может представать как всемогущий Бог, как души умерших, как неопределенная диффузная сила, и все, что кажется вместилищем этой силы, предстает как сакральное, одновременно опасное и драгоценное и завораживающее» [Кайуа 2003: 15], т.е. через номинации богов, мистических существ и лиц, имеющих отношение к сверхъестественному (дух, обдериха, домовой, леший и др.);

- акциональным (через ритуальные действия, обряды);
- предметным (через вещи, сооружения и другие объекты предметного мира: баня, колокол, метла и др.).

Таким образом, признавая существование связи языка и культуры, многие отечественные и зарубежные исследователи обращаются к лексико-семантическому уровню языка, единицы которого непосредственно реагируют на изменения во всех сферах человеческой деятельности.

Однако при всех общих условиях в жизни каждого народа есть свойственные, только ему присущие реалии культуры, быта, среды.Все эти реалии находят отражение в языке, прежде всего в виде языковых обозначений данных специфических элементов этноса, несущих культурный отпечаток.

Одной из таких специфических черт русской языковой картины мира является её сакральная составляющая. Анализ лексем с сакральным содержанием предоставляет возможность не только реконструировать наивную картину мира культуры нашего народа, но и выявить своеобразие процесса сакрализации в языке.

Литература

Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. – М., 1974.

Кайуа Р. Миф и человек. Человек и сакральное. – М., 2003.

Коновалова Н.И. Сакральный текст как лингвокультурный феномен. – Екатеринбург, 2007.

© Добычина О.А., 2014

С.В. Ерёмина
УрГПУ, Екатеринбург

Урок обучения чтению на английском языке в 5 классе с учетом требований ФГОС

Ключевые слова: обучение речевой деятельности на иностранном языке, обучение чтению, универсальные учебные действия (УУД), формирование компетенций учащихся.

В данной статье представлен конспект урока по теме «The Lion and the Mouse», демонстрирующий современные тенденции

в обучении такому виду речевой деятельности, как чтению на иностранном языке. Новый образовательный стандарт (ФГОС) отличается, главным образом, личностно ориентированным подходом к образовательному процессу в целом, который в свою очередь предполагает формирование универсальных учебных действий (УУД) учащихся.

Цель урока: *формирование коммуникативных компетенций учащихся.*

Задачи урока:

- Учебно-образовательные: *развитие навыков диалогической речи, расширение лексического запаса, развитие умения понимать иноязычную речь и реагировать на неё, активизировать в речи лексический и грамматический запас.*
- Развивающие:*развитие творческого мышления, развитие логического мышления, развитие памяти, смекалки, сообразительности***,** *умение адекватно осознанно строить речевое высказывание; умение работать по образцу; умение работать с разными компонентами УМК.*
- Воспитательные:*развитие вежливости, культуры поведения***,***умения работать в паре, умения спланировать и согласованно выполнять совместную деятельность; умения слушать собеседника и вести диалог.*
- **Материалы и оборудование:** *учебник и рабочая тетрадь «Семья и друзья 3», аудио приложения к учебнику «Семья и друзья 3», проектор, компьютер, презентация, карточки с изображением животных и глаголов – действий, карточки со словами для игры «Snap»;предметные картинки (флэшкарты), видео мультфильма* **“TheLionandtheMouse”;** *раздаточный материал для самооценки учащихся.*

Этапы урока:

1.Организационно-мотивационный

Цель: подготовка учащихся к работе на уроке; обеспечение благоприятного микроклимата

T: Hello, Children. Are you ready for the lesson? Showmeyouclassbooks.

Проверка настроения и эмоционального состояния учащихся.

(How are you? What's the weather like today? Show if it's rainy or if it's sunny)

Развитие универсальных учебных действий:

Регулятивные:формирование волевой саморегуляции, умения настроить себя на работу, умения контролировать свою готовность к уроку.

Коммуникативные:умение вступать в мини-диалог, в соответствии с заданной речевой ситуацией.

Личностные: принятие своей роли ученика, соблюдение определенных правил поведения на организационном этапе.

*Предметный результат:*приветствие, восприятие на слух и понимание речи учителя, одноклассников.

2. Актуализация знаний

Цель: повторение изученной лексики по теме «Животные» и отработка в устной речи фронтально.

Т: Думаю, что посещение нашего зоопарка поднимет вам настроение. What are the animals doing? P., ask children if the **monkeys** are climbing…, the **zebras** are running…, **the tigers** are walking.., the **parrots** are talking…, ------, the **penguins** are swimming…, **the lizards** are eating…, the **lions** are sleeping…

Почему я выбрала именно этих животных? Учащиеся вспоминают песню, в которой поется об этих животных (при этом учитель помещает картинки с животными на доске, ученики проверяют правильную последовательность как в песне). Let'ssingthesong.

Развитие универсальных учебных действий:

Познавательные: умение ориентироваться в системе своих знаний.

Коммуникативные: формируем умение слушать и понимать других; формируем умение оформлять свои мысли устной форме, умение взаимодействовать с коллективом.

Регулятивные: умение сохранять учебную цель, осуществление контроля и оценка своих действий, а также действий одноклассников.

Предметный результат: распознавание, чтение изученной ранее лексики по теме «Животные».

3.Постановка учебной проблемы

Цель: создание проблемной ситуации, фиксация новой учебной задачи.

T: Do you like singing? What about reading? Do you like reading stories? Today we are to read the story “The lion and the Mouse”. А на русском языке вам приходится читать рассказы о животных? В произведениях какого жанра чаще всего главными героями бывают животные? Верно, в баснях. А вы знаете, кто был основоположником этого жанра? -Эзоп. А кто пересказал эти басни на русский язык? (И.Крылов). А вот нашу историю про льва и мышку на русский язык перевел Л.Н.Толстой, который написал много коротких рассказов для детей, в каждой из которых содержится мораль, нравоучение

Когда мы читаем на английском языке, с какими трудностями мы сталкиваемся? (Учащиеся называют:«Незнакомые слова, значение и произношение слов…»). Чтобы чтение было удовольствием, давайте выучим новые слова, которые помогут нам понять рассказ. Let’slearnnewwords.

Развитие универсальных учебных действий:

Познавательные: построение логической цепи рассуждений, умение делать выводы по учебной проблеме, ориентироваться в системе своих знаний, постановка и формулирование проблемы.

Личностные: формирование интереса к иностранному языку.

Коммуникативные: умение планировать сотрудничество со сверстниками и педагогом.

Регулятивные: формируем умение сохранять учебную цель, работать по предложенному плану, производить контроль и оценку своих действий и действий окружающих.

4. Открытие нового знания и применение его на практике

Цель: совместно с учениками найти решение проблемного вопроса и применить полученные знания на практике.

T: Lookatthephotosinthezoo (фотографии и подписи к ним сделали герои нашего учебника, они постарались передать эмоциональное состояние животных)

Введение новых лексических единиц: *angry, scared, funny, kind, free, sorry.* Учащиеся по картинкам догадываются о значении новых слов.

- Readthewordslikeasnowball
- Matchthepicturesandthewords (раздаются карточки и картинки ученикам, найди пару)
- Игра “Snap” (с карточками слов)
- Completethewords (работа в группе по карточкам, взаимопроверка).
- Пантомима (для инсценировки ученики изображают эмоции) Areyoufunny?...

Развитие универсальных учебных действий:

Познавательные: умение строить речевое высказывание в устной форме, умение действовать по образцу.

Коммуникативные: умение слушать собеседника и вести диалог.

Регулятивные: производить контроль и оценку своих действий и действий окружающих.

Предметный результат: знакомство с новой лексикой/структурой и повторение изученной, развитие навыков аудирования, чтения и говорения.

5.Включение нового знания в систему

Цель: активизация новых знаний, включение их в систему.

T: Are you ready to read about the lion and the mouse?

Let’swatchthevideofirst (просматривают мультфильм и называют новые слова, которые они услышали: angry, free, sorry, kind)

Let’s read this story in your book.

Контроль понимания прочитанного проверяется выполнением задания после текста и заданием из рабочей тетради. Задания выполняются в парах или группах

Инсценировка истории. Учащиеся самостоятельно выбирают реплики льва и мышки из текста для инсценировки. В парах распределяют роли, читают и разыгрывают сюжет.

Развитие универсальных учебных действий:

Познавательные: Умение извлекать необходимую информацию из текста.

Коммуникативные:Умение работать в парах, умение слушать собеседника вести диалог.

Регулятивные: производить контроль и оценку своих действий и действий окружающих.

Личностные: развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.

Предметный результат: чтение вслух небольшого текста, построенного на изученном языковом материале, понимание основного содержания услышанного связного текста; соблюдение норм произношения и ритмико-интонационных особенностей повествовательных, побудительных и вопросительных предложений.

6.Рефлексия.

Цель: сделать обобщение и выводы по учебной теме

Подведение итогов урока и саморефлексия учащихся:

1. Самооценка деятельности учащихся на разных этапах урока (заполняют листы самооценки).
2. Самооценка настроения и эмоционального состояния.

Развитие универсальных учебных действий:

Познавательные: умение ориентироваться в своей системе знаний.

Коммуникативные: умение четко и ясно выражать свои мысли.

Регулятивные: формируем умение осуществлять познавательную и личностную рефлексию, действовать в соответствии с планом, саморегуляцию, самооценку.

7.Инструктаж по выполнению домашнего задания.

Цель: обеспечение понимания учащимися целей, содержания, способов выполнения домашнего задания.

Выучить свою роль для инсценировки.

Развитие универсальных учебных действий:

Регулятивные: самоконтроль.

Личностные: формирование понимания необходимости выполнения домашней работы.

Предметный результат: закрепление изученной на уроке лексики.

Таким образом, обучение пятиклассников чтению на английском языке позволяет учителю формировать различные УУД, реализовывать поставленные цели на каждом этапе урока,

формировать интерес к изучаемому предмету и коммуникативную компетенцию школьников.

© Ерёмина С.В., 2014

Е.Н. Иванова, М.Ю. Сухогузова
УрГПУ, Екатеринбург

Особенности редакторской подготовки общественно-политических интернет-СМИ

Ключевые слова: редакторская подготовка, общественно-политические интернет-издания, жанровая специфика, языковые особенности, редакционная коллегия.

Практически каждое печатное СМИ в настоящее время имеет полноценную онлайн-версию. Какая-то часть материалов выкладывается в сеть или это может быть приложение, позволяющее просматривать материалы с экрана смартфона или планшета. Есть и СМИ, которые функционируют только в режиме онлайн и не имеют печатной версии. Это такие известные ресурсы, как Federalpress, 66.ru, Lenta.ru и другие. Интернет становится самым быстрым и массовым способом распространения информации, поэтому мы посчитали необходимым изучить процесс редакторской подготовки интернет-СМИ, а именно – общественно-политических изданий.

Актуальность обращения к изучению специфики редактирования интернет-СМИ, а в частности общественно-политических, вызвана стремительностью, с которой развивается эта область, и сравнительно небольшим количеством работ, посвященных редактированию интернет-изданий.

В данной статье предпринята попытка рассмотрения общественно-политических изданий как изданий особого типа и выявления специфических приемов их редактирования.

Определим, что такое интернет-СМИ, общественно-политические интернет-СМИ. В федеральном законе «О средствах массовой информации» не содержится определения Интернет-СМИ. Однако 3 июня 2011 г. были внесены поправки, определяющие так называемые «сетевые издания». **Сетевое издание** – это сайт в сети Интернет, зарегистрированный в качестве средства массовой информации. Именно это мы и будем иметь ввиду, когда будем употреблять термин «интернет-СМИ».

Под общественно-политическими интернет-СМИ мы подразумеваем «периодическое печатное издание или сетевое издание, преимущественное содержание которого составляет информация, освещающая актуальные социально-значимые вопросы и события общественной, политической, экономической, культурной жизни Российской Федерации, других стран, в том числе проблем внутренней, внешней или международной политики, путем публикации новостей, статей, мнений, интервью, критических, сатирических материалов, обзорной, аналитической, статистической и (или) иной информации по какой-либо из указанной тем». Это определение дано Роскомнадзором на заседании Экспертной комиссии 13 ноября 2012 г. в связи с требованиями Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

Онлайн- и печатные издания не имеют различий в характере публикуемой информации. С.Г. Антонова в учебнике «Редакторская подготовка изданий», характеризуя общественно-политический тип периодического издания, отмечает, что «общественно-политический журнал публикует статьи и материалы актуальной общественно-политической тематики, предназначен для широких кругов читателей... у него широкая целевая направленность, и рассчитан он на разнообразного массового читателя (молодежь, женщины, специальные категории читателей)» [Антонова 2002: 340]. Из чего следует, что и целевая аудитория у печатных и онлайн-изданий одна и та же – широкий круг читателей.

Онлайн-издания имеют отличный от печатных носитель информации (интернет-пространство, а не бумага). Это, с одной стороны, ускоряет доступ к интернет-СМИ, а с другой стороны обуславливает разницу с печатными СМИ в подборе жанров публикаций, языкового материала, а также в составе редколлегии.

Жанровая специфика общественно-политических интернет-СМИ

Для интернет-СМИ характерно наличие традиционно публицистических жанров. Причем как газетных, так и журнальных. В сфере Интернет нет четкого разграничения некоторых жанров, однако, в целом, тенденции можно отметить две: сокращение количества материалов художественно-публицистических жанров в общественно-политических СМИ и наращения функционала у отдельных жанров (например, заметки). С.Г. Антонова отмечает: «Формирование жанров публикаций зависит прежде всего от того, какими творческими методами и средствами выражено содержание, что, в свою очередь, обусловливается целью проводимой работы, или целевым назначением произведения» [Антонова 2002: 343].

Интернет-журналистика, направленная на освещение политических и социальных тем, тяготеет к информационным и, реже, аналитическим публицистическим жанрам. Это во многом обусловлено спецификой публикуемого материала.

Информационные жанры представлены заметкой, отчетом и интервью.

Заметка как наиболее мобильный жанр широко представлена на сайтах различных интернет-СМИ. По мнению С.Г.Антоновой, «главная отличительная черта этого жанра состоит в том, что целевое назначение его ограничено тремя вопросами: что, где, когда» [Антонова 2002: 344]. Жанр заметки почти не модифицируется, по-прежнему используется принцип «перевернутой пирамиды», однако из заголовков«уходит» экспрессия, что приводит к еще более информативнойнасыщенности текста заметки.

Интервью является самым актуальным жанром именно в общественно-политической интернет-журналистике, но в то же время для редактора – самым трудоемким для обработки жанром. Интервью строится по схеме «вопрос-ответ», что обязывает

представителя редакции быть «в теме» разговора, а также внимательно следить за ходом рассуждений собеседника. Редактор не только обязан знать факты, которые стали информационным поводом для интервью, но и на протяжении всего текста строго выверять логическую сторону материала, а также его доступность для понимания широкой аудиторией читателей интернет-сайта.

Практически не востребованным в данной сфере остается жанр **репортажа**. Это можно объяснитьнесколькими причинами. Во-первых, репортаж требует много времени на сбор материала, присутствия, вовлеченности журналиста в событие, а это значительно затормаживает процесс подготовки материала для публикации. Во-вторых, репортаж требует от редактора проверки многих аспектов, присущих только этому жанру (обязательно должен быть эффект присутствия в тексте автора, личные впечатления, эмоции). В конечном итоге, написание и редактирование репортажа занимают очень много времени, что противоречит потребностям интернет-СМИ. Для того, чтобы осветить какое-либо событие, чаще всего выбирается жанр заметки.

Аналитические жанры представлены не во всех общественно-политических интернет-СМИ. Многие подобные ресурсы ограничиваются информационными жанрами и выигрывают в быстроте публикации материала. Есть сайты, которые специализируются именно на таких жанрах, как аналитическая статья или комментарий. Например, сайт ***FederalPress.ru*** называет себя «экспертным каналом», так как в большом количестве публикует аналитические статьи профессионалов в области политики и экономики, а также интервью с ними.

Аналитические статьи по информативности и глубине проработки материала не уступают своим печатным «коллегам». Работа с аналитической статьей требует от редактора умения ориентироваться в современной экономической и политической ситуации, четкого понимания структуры и цели конкретной статьи и способности быстро проверять фактический материал.

Языковые особенности общественно-политических интернет-СМИ

Самая большая проблема для редактора в интернет-СМИ – отсутствие в словарях норм, касающихся новых слов и выраже-

ний. Ситуация в современном русском языке, активно функционирующем в интернет-пространстве, продолжает языковые тенденции 1990-х годов. Именно тогда при изменении политической обстановки возросла роль СМИ, появилась установка на непринужденное общение, официально-деловой стиль отошел на второй план. С того времени началась либерализация языка, незыблемость литературной нормы оказалась под сомнением, политики предпочитали говорить на «языке народа», а не «читать по бумажке». Н.С. Валгина в своей работе «Активные процессы в современном русском языке» отмечает, что «свобода форм выражения породила тенденцию к небывалому словотворчеству <…> Наряду с этим интенсифицирован и процесс иноязычного заимствования. Среди новых слов много прямых заимствований, но значительное количество слов создано на русской почве, путем использования иноязычных приставок или корневых значений слова наряду с русским» [Валгина2003: 76].

Языковой материал, используемый в общественно-политических интернет-СМИ, уникален, и в этом самая главная сложность для редактора. Множество текстов для публикаций трансформируются из устной формы в письменную, а значит редактор имеет дело с неологизмами, отсутствием норм употребления того или иного слова в словарях, словами, находящимися на периферии литературной нормы или даже за ее пределами. Редакционная коллегия каждого онлайн-издания коллективно решает вопрос о норме функционирования слов, у которых нет нормативно но употребления.

Редактор должен опираться на уже существующие языковые нормы, в частности лексические, и мобильно реагировать на изменения в языке, чувствовать новые тенденции. «Работу над языком и стилем нельзя искусственно отделять от работы над содержанием», - напоминает А.Э. Мильчин в учебнике «Методика редактирования текста» [Мильчин 2005:352]. Редактор должен чутко относиться к тексту и оценивать каждое языковое «новшество» с точки зрения его целесообразности и адекватности содержанию материала. Только таким образом можно успешно адаптировать текст к новым формирующимся современным нормам.

Состав редакционной коллегии в общественно-политических интернет-СМИ

Расширяется набор функций каждого члена журнальной редакции, и за счет этого сокращается штат сотрудников редакции. Как правило, упраздняется должность корректора, его функции выполняет выпускающий редактор. В штат обязательно добавляется технический редактор, ответственный за публикацию материалов на сайте.

Выпускающий редактор имеет большую сферу ответственности в интернет-СМИ. Требования, предъявляемые к нему, сопоставимы с требованиями к литературному редактору: грамотность, умение работать с текстами на всех уровнях языка, коммуникабельность. Его функции:

1. **Отбор материалов соответственно направленности сайта**. Общественно-политическое онлайн-издание требует от редактора способности ориентироваться в текущей политической, социальной обстановке, знания политических деятелей местного, регионального и федерального уровней (в зависимости от уровня издания), представления о законах РФ. Все это позволяет редактору уже на этапе беглого чтения оценить степень актуальности и целесообразности представленного для публикации на сайте материала.

2. **Редактирование и корректура авторских материалов**. Выпускающий редактор осуществляет проверку и правку текста на лексическом, грамматическом, стилистическом уровнях. Специфика работы с текстами для Интернет-СМИ состоит в оперативности проверки и правки, так как сайт онлайн-издания должен обновляться постоянно, и объем материала, если сайт работает на региональном, федеральном или мировом уровнях, огромный. В час может поступать 20-30 новых материалов. От редактора требуется быстрота и точность работы.

3. Отдельно следует выделить **работу с фактическим материалом**. Общественно-политическая направленность сайта требует четкой и своевременной проверки фактов в авторском материале, так как интернет-СМИ, как и обычные СМИ, несут юридическую ответственность за все опубликованные материалы. Защита чести, достоинства и деловой репутации политических деятелей, часто упоминаемых в общественно-

политических интернет-СМИ, - это отдельная статья закона. Следовательно, редактор должен тщательно проверять все фактические указания на предмет их соответствия действительности, в спорных случаях обращаться за помощью к редколлегии.

4. **Координация работы авторов-журналистов и программистов сайта**. Редактор дает задания журналистам по написанию того или иного материала, следит за четким их выполнением и скоростью написания материалов. Работа с системными администраторами заключается в совместной оптимизации работы сайта – удобство поиска и навигации, простота пользования сайтов онлайн-издания, отслеживание количества материалов на главной странице, вид новостной ленты и т.д. Также редактор должен уметь самостоятельно опубликовать материал на сайте, прикрепить к нему иллюстрации (фотографии и видеозаписи). Данная работа требует знаний в области программирования.

Работа выпускающего редактора в общественно-политических интернет-СМИ отличается от работы редактора печатного издания своим объемом и скоростью. Главный выпускающий редактор обязан координировать работу выпускающих редакторов и помогать им в спорных вопросах. Состав редакционной коллегии, по сравнению с печатными изданиями, сокращен и дополнен техническим редактором.

Основные трудности в работе редактора в интернет-СМИ, в части в общественно-политических, - это оперативность обработки материала, поступающего для публикации, и работа на стыке литературного и разговорного языков.

Из нашего исследования можно сделать несколько выводов:

- популярность общественно-политические интернет-СМИ возрастает в связи с их доступностью и оперативностью публикации материала;
- работа редакции интернет-СМИ во многом схожа с работой редакции печатного издания, но имеет ряд специфических особенностей, обусловленных принципами работы в интернет-пространстве;
- главным в подготовке материала к публикации становится выпускающий редактор;
- выпускающий редактор выполняет функции редактора, корректора и технического редактора одновременно.

Литература

Антонова С.Г. Редакционная подготовка изданий. – М., 2002.

Валгина Н.С. Активные процесс в современном русском языке. – М., 2003.

Мильчин А.Э. Методика редактирования текста – М., 2005.

Майданова Л.М. Критика речи и литературное редактирование текстов СМИ. – Екатеринбург, 2001.

ГОСТ 7.60–2003. Издания. Основные виды. Термины и определения.
Режим доступа: http://www.lib.tsu.ru/win/metod/gost/gost7.60-2003.pdf

© Иванова Е.Н., 2014
© Сухогузова М.Ю., 2014

Н.Ю. Кнор, И.В. Кирилова
УрГПУ, Екатеринбург

Образы нечистой силы в русской романтической новеллистике XIX века

Ключевые слова: мифопоэтическое творчество, романтическая новеллистика XIX века, образы нечистой силы.

Писатели-романтики в своих новеллистических рассказах погружают читателей в таинственный мир, где господствуют сверхъестественные силы и где герои подчиняются особым законам. Этот мир интересен тем, что он совсем не похож на привычную реальность. Для создания необычного колорита писатели-романтики меняли эпохи, перемещали персонажей в экзотическую обстановку, сталкивали их со сверхъестественными явлениями.

Новеллистические произведения изобилуют символами, фантастикой, гиперболами и другими условными формами художественной изобразительности.

Также следует отметить такой принцип романтической новеллы, как народность. Писатели изображали нравы широких народных масс, поэтому нередко обращались к фольклорным текстам, в которых, по их мнению, запечатлелся дух русского

народа. Становится понятным, почему в романтической новеллистике предстает перед нами своеобразная художественная реальность, наполненная сверхъестественными существами, образы которых восходят к народным поверьям и религиозным представлениям.

Рассмотрим персонажей нечистой силы, встречающихся в произведениях А. Погорельского, Д.С. Мережковского и О.М. Сомова. Сначала представим образы демонологических персонажей, связанных с религиозными представлениями людей.

В словаре русского языка дается следующее определение понятию *религия*: 1) мировоззрение, несовместимое с научным миропониманием, основанное на вере в существование бога, сверхъестественных сил, управляющих миром; 2) перен. То, чему поклоняются, чему слепо верят [Словарь… 1987: 704].

Главный определяющий признак религии – вера в сверхъестественные силы, которые либо помогают людям, либо, наоборот, мешают им. Мифопоэтическое творчество всегда было тесно связано с духовной жизнью и религиозными представлениями людей. В нем писатель отражал в фантастической форме свой страх перед непонятным могуществом, свое бессилие перед ним.

1. *Бес* – «…то лапти все соберет в кучу и приплетет их одни к другим бечевками так плотно, что их сам *бес* не распутает…» [Сомов 1984: 226].

2. *Демон* – «И пожелал он быть одним из *демонов* – полулюдей, полузверей, чтобы держать, подобно им, на своей груди флорентийскую даму, которую он некогда любил, в цвете своей юности, и которая умерла» [Мережковский 1990: 504].

3. *Дух* – «Обыкновение разделять день на известное число частиц вовсе не нужно для *духов*» [Погорельский 1960: 34].

4. *Дьявол* – «Но тусклый свет лампады, подвешенный к своду, не позволял видеть Архангела, сражающегося с *дьяволом* и взвешивающего на весах души людей» [Мережковский 1990: 503]; «…известно, что *дьявол*, древний враг рода человеческого, на искушение и погибель нашу не создавал не единой столь дерзновенной и неутолимой страсти, как женское любопытство» [Мережковский 1990: 401].

5. *Лукавый* – «*Лукавый* всегда охотнее вертится там, где люди ближе к спасению» – [Сомов 1984: 138].

6. *Сатана* – «Тетушка, недолго уже вам остается жить на свете, - пора покаяться, пора отказаться от *сатаны*» [Погорельский 1960: 14].

7. *Черт* – «Убирайтесь к *черту*! – закричала старуха, узнав племянницу. – Зачем вы сюда пришли? Я вас не знаю и знать не хочу» [Погорельский 1960: 18].

Причины появления образов нечистой силы, связанных с религиозными представлениями, у писателей-романтиков первой половины XIX века сходны. Е.В. Кардаш считает, что у Д.С. Мережковского это обусловлено тем, что «…люди ослеплены и обмануты так, что ложь им кажется истиной, а истина ложью, зло – добром, диавол – богом, а бог – диаволом…». [Кардаш 2009: 97]. Д.С. Мережковский стремится показать людям ложность их ценностей, поэтому и употребляет в своих новеллах образы нечистой силы религиозного характера. Эту же цель преследует и А. Погорельский. Е. Пилюгина считает, что «Таинственное, фантастическое лишено непосредственной власти над действительностью. Оно, как и всякое зло (а именно зло в повести Погорельского является носителем фантастики) может лишь смущать и искушать человека, если им завладеют низменные страсти» [Пилюгина 2001: 3]. Что касается О.М. Сомова, то в его творчестве образы, связанные с религиозными представлениями людей, встречаются нечасто. Из этого можно сделать вывод, что автор не придавал им такого глубокого значения, которым они наделены в произведениях Д.С. Мережковского и А.Погорельского.

Теперь обратимся к демонологическим персонажам, связанным с народными поверьями. Поверья возникли на почве веры людей в добрые и злые силы. Они несут в себе искренний и простой смысл. Люди верили, что если им следовать, то злые силы обойдут их дом стороной.

1. *Вампир* – «Воображение мое так наполнено всеми этими живыми и мертвыми страшилищами, что я, кажется, и теперь слышу за плечами щелканье зубов *вампира*…» [Сомов 1984: 145].

2. *Ведьма* – «А кошка или, может быть, *ведьма*, отвратительно мяукнув, скрылась» [Мережковский 1990: 436]; «…они

окончательно превратились в страшных *ведьм*, лысых, бородатых, с носом до подбородка, с пустыми и повисшими сосцами» [Мережковский 1990: 505]; «Ужас меня берет всякий раз, когда я читаю, сколько в то время пострадало невинных людей за мнимое волшебство, - сколько сожжено и казенно *ведьм* и колдунов!» [Погорельский 1960: 128]; «Бывало, расскажут ему, что ведьма в белом саване доит коров в таком-то доме, что там-то видели оборотня» [Сомов 1984: 222].

3. *Домовой* – «Иногда наяву с человеком бывает то, что часто испытываем во сне и что у простолюдинов называется давление *домового*» [Погорельский 1960: 31]; «У вас ветром сдернуло с головы картуз, а вы себе воображаете, что это *домовой* или тень Гаркуши!» [Погорельский 1960: 318].

4. *Кикимора* – «…что по ночам *кикиморы* чесали ему буйную голову…» [Сомов 1984: 147]; «Старик ахнул и смекнул делом, что у них в доме поселилась *кикимора*…» [Сомов 1984: 221].

5. *Колдун, колдунья* – «Не дурной ли ветер подул на нее, не злой ли глаз поглядел, не *колдуны* ли обошли?..» [Сомов 1984: 137]; «Чего же больше? Он *колдун*, и злой *колдун*: так о нем толковало все селение» [Сомов 1984: 146]; «Правда, что завистливые соседи называли ее за глаза *колдуньею* и ведьмою; но зато в глаза ей низко кланялись, умильно улыбались и величали бабушкою» [Погорельский 1960: 10]; «Ужас меня берет всякий раз, когда я читаю, сколько в то время пострадало невинных людей за мнимое волшебство, - сколько сожжено и казенно ведьм и *колдунов*!» [Погорельский 1960: 128].

6. *Леший* – «Бродит себе по лесу словно *леший*, да, тово-вона, чай дерет лыка на зиму» [Сомов 1984: 149].

7. *Русалка* – «Старуха не слушалась и все вела ее к своей хате; но с горестью узнала, что дочь ее сделалась *русалкою*» [Сомов 1984:142].

8. *Оборотень* – «Ведите-ка этого *оборотня*, - мы сейчас увидим, тот ли он, за кого мы его считаем, или кто-нибудь другой!..» [Мережковский 1990: 437].

9. *Призрак* – «Что касается до *призраков*, то он не имея об этом предмете особенно точных сведений, но был исполнен пламенною ревностью к величию церкви» [Мережковский 1990: 517].

10.*Нечисть* – «В такую ночь всякая *нечисть* по земле шляется…» [Мережковский 1990: 436].

11.*Привидение* – «На чернилице, стоявшей на столе, сидело *приведение*, ростом не более двух или трех вершков, с яркими глазами, с длинною бородою, с ногами, похожими на козлиные!» [Погорельский, 1960: 33].

Е. Пилюгина считает, что А. Погорельский использует демонологические персонажи для того, чтобы создать «необыкновенный колорит повести»: «Однако художественное своеобразие повести заключается в использовании автором так называемой народной фантастики. Речь идет о народных суевериях, предрассудках, чертах народной сказки и представлениях простого человека о добре и зле, которые и создают необыкновенный колорит повести» [Пилюгина 2001: 4]. По мнению Е. В. Замятиной, О.М. Сомов использует образы, связанные с народными поверьями, чтобы воссоздать тип народного сознания: «Основанные на народных сказках и поверьях, рассказы и повести О. Сомова воссоздают емкий тип народного сознания <…> Повести «Оборотень» и «Кикимора», написанные в 1829-1830-х годах, демонстрируют народные представления о нечистой силе и ее проявлениях. Здесь очевидно стремление автора изобразить крестьянскую культурную среду, передать не только речь, но и мировоззрение крестьянина» [Замятина 2011: 2].

Таким образом, можно говорить о том, что в произведениях О.М. Сомова преобладают образы нечистой силы, связанные с народными поверьями, в творчестве Д.С. Мережковского – с религиозными представлениями, а в новеллах А. Погорельского присутствуют в равной степени демонологические персонажи и той, и другой категории.

Литература

Замятина Е.В. Повести О.М. Сомова: фантастика и садовая образность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Вып. 3. – Тамбов, 2011.

Кардаш Е.В. Слово и реальность в поэтике Гоголя и Мережковского // Русская литература. – Вып. 1. – СПб., 2009.

Мережковский Д.С. Повести. – М., 1990.

Пилюгина Е. Природа фантастического в повести А. Погорельского "Лафертовская маковница" [Электронный ресурс]. URL: http://lit.1september.ru/2001/34/6.htm.

Погорельский А. Двойник, или Мои вечера в Малороссии. – М., 1960.

Словарь русского языка / под. ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1985-1988.

Сомов О.М. Были и небылицы. – М., 1984.

© Кнор Н.Ю., 2014
©Кирилова И.В., 2014

А.Ю. Ларионова, Д.П.Курбатова
УрФУ, Екатеринбург

Активные языковые процессы в современных текстах музыкальной тематики

Ключевые слова: активные процессы развития языка, языковые особенности текстов музыкальной тематики, лексические тенденции, словообразовательные тенденции, синтаксические особенности.

Язык постоянно развивается под влиянием внутренних и внешних факторов. Вследствие этого все чаще в речи наблюдаются разнообразные лексические заимствования, появляются новые варианты контекстного употребления слов, активизируются определенные словообразовательные модели и т. д.

Многие языковые явления, фиксируемые сегодня в СМИ, в неформальной интернет-коммуникации, находятся в русле активных процессов развития русского языка. Частотность и регулярная повторяемость оригинальных случаев языкового функционирования в узусе позволяет рассматривать их в аспекте будущих нормативных явлений в языке.

Сегодня одной из наиболее популярных тем общения между людьми разных возрастов и статусов является музыка. Постоянно развивающаяся музыкальная индустрия способствует накоп-

лению большого количества актуальных текстов, предоставляющих огромные возможности для изучения и анализа явлений современного русского языка. Важно, что многие издания музыкальной тематики ориентированы сегодня на подражание западной культуре, использование иноязычных средств в описании современного музыкального процесса в России.

Источником изучаемого материала послужили специализированные и неспециализированные электронные и печатные журналы: «RollingStone», «Афиша-Волна», «GQ», «Furfur», «RoyalCheese»; «Русский репортер», «WTF?»; сообщества и форумы в Интернете: Sound-Park.ru, Вконтакте, Horde.me; Club.foto.ru; информационные порталы и сайты: Кинопоиск.ру, Apelzin.ru, YouTube.com, Myradio.ua, Clipyou.ru; Onlynew.info, Mail.ru.

Целью исследования было выявить языковые особенности современных текстов музыкальной тематики через призму современных тенденций развития языка. В центре внимания находятся случаи оригинального и отступающего от нормы использования языкового потенциала, а также разнообразные лексические заимствования.

Современные тексты музыкальной тематики отличает большое количество иноязычных заимствований, преимущественно из английского языка, что связано с его статусом международного языка, первенством англоговорящих стран в музыкальной сфере, благодаря чему многие музыкальные термины стали интернациональными. Например, *сингл* и *трек* в значении «музыкальная композиция»: *Шведские инсайдеры заявляют, что первый**синглс** шестой студийной пластинки Coldplay будет называться «Magic»* [Apelzin.ru]; *лейбл* в значении «марка звукоиздательской компании»: *Мы начинали работать под **лейблом** «нью-рейв»* [WTF?]; *клип* в значении «смонтированное визуальное сопровождение музыкальной композиции»: *Работа над**клипом** вовсю кипит – к проекту привлечены актёр Питер Фонда, иллюзионист Джо Лаберо, а также известный клипмейкер ЮнасОкерлунд* [Apelzin.ru].

Часто слова заимствуются, когда из западной культуры приходит соответствующее явление. В основном это названия различных музыкальных жанров, например,*драм-н-бейс*в значении

«жанр электронной музыки»,*джангл*взначении «музыкальный жанр, сходный с драм-н-бейсом»:*Британцы EnterShikari свели вместе шквальный гитарный звук, истерические вопли, бешеные ритмы* ***драм-н-бейса****и саундтреки к видеоиграм — и получили пользующийся большим успехом гибрид*...[Афиша-Волна];*Отличный атмосферный****джангл****, мягкий и наполненный звуком*[WTF?].

В русском языке некоторые из слов в силу новизны функционируют как воригинальном написании латиницей (*dram&bass*), так и в русском написании, нередко демонстрируя орфографические варианты (*драм-энд-бэйс*,*драм-н-бейс*,*драм-энд-бас*).Например,*Сейчас мы тянемся не к****dram&bass****, а танцевальному ядру британской музыки в целом*[WTF?];*Существует множество взглядов на то, что составляет «настоящий»****драм-энд-бэйс****. ...****Драм-энд-бэйс****сравнивают с джазом ... Кроме того, сейчас* ***драм-энд-бэйс****— это больше подход и традиция, нежели стиль*[Myradio.ua]. Пример орфографической вариативности в кириллическом исполнении фиксируем в заимствовании *сэт* и *сет* в значении «выступление диджея перед публикой» либо «совокупность музыкальных композиций, которые диджей проигрывает во время выступления»: *В самом начале карьеры я мог отыграть* ***сет****, не поднимая глаз от пульта* [WTF?];*начав с «Runaway» и закончив «DestroyEverythingYouTouch», электронщики отыграли безотказный* ***сэт***[Apelzin.ru].

Некоторые новые слова имеют аналог в русском языке и под влиянием моды, а также в силу компактности формы оказываются более употребительными, например, слово *клип* вместо «музыкальное видео», *сингл* и *трек* вместо «музыкальная композиция, песня».

Многие заимствования музыкальной сферы за короткое время практически освоены русским языком: имеют однозначное русское написание, устойчивый род, склонение, например, слова *саундтрек* в значении «музыкальное сопровождение фильма», *клип* в значении «музыкальное видео», и т. п.: *В этом разделе Вы найдете****саундтреки****к новинкам проката*Кинопоиск.ру]; *Сейчас в ворохе****клипов****тяжело найти стоящий, но*

этот один из немногих, ***который*** *достоин уважения*[YouTube.com].

Как показывают наблюдения, подавляющее большинство заимствований составляют существительные, которые в дальнейшем служат производящими для глагольных и адъективных новообразований. Например, заимствование *ка́вер* в значении «версия исполнения музыкальной композиции, выполненная другим музыкантом» является производящим для форм глагола *ка́верить, каверова́ть* в значении «создать / создавать собственную версию другого музыкального произведения»: *Российские военные сделали* ***кавер*** *на песню Адель* [Furfur]; *реми́кс* в значении «новый вариант музыкальной композиции» служит производящим для глагола *реми́ксить* в значении «обрабатывать, аранжировать музыкальную композицию»: *Видать она сейчас все свои песни****ремиксить****будет!!!* [Вконтакте];*драм-энд-бейс* в значении «жанр электронной музыки» в одном из орфографических вариантов (*драм-энд-бас*) выступает производящим для прилагательного *драм-энд-басовый* в значении «относящийся к жанру электронной музыки *драм-энд-бейс*»: *Тем не менее, по мере своего развития вы все глубже залезаете в* ***драм-энд-басовый*** *звук*[WTF]. Как видим, в новообразованиях, производных от заимствований, наиболее востребован суффиксальный способ, включая формообразующую аффиксацию. В данной тематической сфере фиксируются также русские производные, например,*звукарь* в значении «специалист по звуковой технике и звукозаписи» от *звук*, см.: *А тут приезжаешь, забираешься на сцену гигантскую, на которую можно «Конкорд» посадить, а там стоит прекрасная Галя Чикис и на* ***звукаря*** *орет* [Афиша-Волна]. Кроме суффиксации, в материале есть случаи использования иных способов словообразования. Например, слово *ядовито-нойзовый* в значении «неприятный, резкий (о звуке)» образовано сложением слов, одно из которых является суффиксальным производным *нойзовый* от английского слова *noise* (в пер. шум, помехи), другое, русское, призвано передать семантику степени отрицательных коннотаций в значении нового слова: *Этот самый контраст между* ***ядовито-нойзовым*** *гитарным звуком и анге-*

лическим голоском и был всегда фирменным знаком артистки [RollingStone].

Словообразовательные тенденции в анализируемом материале проявляются в стремлении к компрессии, экономному способу передачи значения. Примером здесь служат: а) многочисленные универбы, например, *демозапись* от *демонстрационная запись, этномузыка*от*этническая музыка, ко́мбик*от*комбинированный усилитель*(для музыкальных инструментов). См.: *Часто ты приходишь и втыкаешь свою хорошую гитару в их плохой* ***комбик****, потому что другого просто нет*[Apelzin.ru]; б) усеченные основы производящих слов, например,*кин* от*кинофильм*,*фест*от*фестиваль, усило́к*от *усилитель* (гитарный усилитель звука)*, озвучка* от *озвучивание*.См.: *Мы немного припозднились и приехали на****фест****где-то ближе к обеду*[Horde.me];*Какой* ***усилок*** *купить или кто ща на чём слушает?*[Club.foto.ru]; в) случаи аббревиации, например, *ГГ* от *губная гармошка*.

Привлекают внимание случаи новых морфолого-синтаксических свойств давно известных в языке лексем, например, развитие объектной семантики в слове*уйти*. См.: *«Волна» вспомнила еще десяток музыкантов, которые не вовремя ушли (или****которых ушли****) из больших групп, когда они еще были маленькими* [Афиша-Волна]. Важно, что в подобных случаях развитие нового значения (здесь «заставить покинуть какое-либо место, организацию, коллектив») взаимодействует с новыми морфологическими свойствами слова (в данном случае – с появлением окказионального управления).

Наблюдения за синтаксическими особенностями текстов музыкальной тематики позволяют говорить о том, что в них в соответствии с современными языковыми тенденциями очевидно стремление к смысловой точности высказывания, которое реализуется, прежде всего, в вариантах согласования сказуемого с подлежащим. Например, в тексте *Легендарная британская хард-рок группа, на удивление неплохо сохранившаяся с тех времен, когда выступала для одной публики с LedZeppelin. Свой московский концерт* ***UriahHeep посвятят*** *сорокалетию альбома…* [Русский репортер] сказуемое в форме множественного числа употреблено с целью выразить дополнительное значение

уважения к ветеранам рока, которые каждый по отдельности представляют собой музыкантов мегавеличины. То же наблюдается в заголовке статьи «***TheRollingStones выступят*** *на европейских фестивалях»* [Apelzin.ru]. Однако параллельно с отмеченными формами фиксируются и примеры соблюдения формального согласования подлежащего со сказуемым, например, в тексте ***TheRollingStones выступит****на свадьбе Джонни Деппа*[Onlynew.info] основанием согласования подлежащего*«TheRollingStones»* со сказуемым в форме единственного числа выступает родовое для собственного имени понятие «группа».

Близость синтаксиса к разговорной речи и стремление к компрессии демонстрируют а) случаи неполных предложений, поддержанных предыдущими контекстами, например, *После возвращения на сцену Джен сразу заняла место Френка Оушена в юбке.* ***В этом году грозит новым альбомом*** [GQ]; *...группа не утратила собственного лица, но и не превратилась в выставку достижений народного хозяйства.****Не отказывалась петь****«Выхода нет» или «Линию жизни», но* ***выступала****и с сочинениями вроде «Лабиринта»* [GQ]; б) случаи, близкие постпозитивному номинативу, например, *Один из сильно любимых мною треков, напоминающий о старых игровых приставках.* ***Качает!*** [WTF?], где относительно самостоятельная постпозитивная глагольная форма близка междометному восклицанию со значением «(музыка) доставляет удовольствие, заставляет двигаться в такт».

Пунктуация в текстах музыкальной тематики в соответствии с общими языковыми тенденциями характеризуется усилением авторского начала, т. е. частотным использованием знаков в нетипичной для них функции. Так, в исследуемом материале, по нашим наблюдениям, очень востребован прием так называемой «односторонней скобки», не характерный для русского письма, но активно используемый участниками неформальной коммуникации. Данный прием используется не просто для передачи позитивного восприятия музыкального события (или его фрагмента, или связанного с ним действа), но и для указания на степень «накала эмоций» при восприятии музыкального «предмета», что передается количеством используемых «односторонних

скобок». Например, *Интересная трактовка у автора, сегодня утром как раз забрал на почте очередную посылку с пластами**)*** [Furfur]; *Corona вообще молодец **=)** звучание басс линий в треке актуальное*[YouTube.com]*; Песню, хочется слушать и слушать**)))*** [Clipyou.ru].

Другим «новым» пунктуационным знаком можно назвать несколько точек (более трех, традиционно называемых многоточием), которые используются для усиления эффекта недосказанности эмоциональных смыслов, связанных с музыкальным событием. Например, *Да и вообще**.....** например, так называемый русский рок, к просто року имеет такое же отношение, какое имеет зубило к женской косметике**.....*** [Афиша-Волна]*; Прекрасная, кристально чистая, красивая, задумчивая, расслабляющая, душевная, умиротворяющая, удивительная**.....*** [Sound-Park.ru].

Важно отметить, что в исследуемых текстах постановка знаков препинания призвана передавать эмоциональные смыслы в отношении предмета репрезентации. Довольно частотным здесь является использование тире, которое позволяет акцентировать внимание читателя на наиболее значимых элементах высказывания и которое наряду с нормативным употреблением (*см. 1*) нередко демонстрирует отступления от нормативного функционирования (*см. 2*). Например, 1) ***«Браво» —****одна из старейших российских групп с вечно юным характером* [Русский репортер]; *...для Джесси Уар музыку делают далеко не последние люди в передовой электронной музыке —* ***JulioBashmore и Disclosure*** [GQ]; 2) ***Они —*** *в каком-то смысле противоположность тому, с чем в России ассоциируется детская поп-музыка начала 90-х* [RoyalCheese]; *Но **есть и плюсы** — большее количество единомышленников и отличная возможность достать / купить практически все, что может понадобиться в быту и творчестве: от семплера до хорошей одежды* [Афиша-Волна].

Выявленные языковые особенности текстов музыкальной тематики свидетельствуют об ослаблении действия закона языковой традиции, что проявляется в частотном нарушении действующих норм языка, в стремлении к экономии речевых усилий в выражении мысли, в экспрессивизации речи за счет нарушенного автоматического восприятия новообразований, в появ-

лении дополнительных значений у знаков пунктуации. Вместе с этим, однако, благодаря закону аналогии происходит адаптация многих заимствованных элементов.

В текстах изучаемой сферы чрезвычайно сильна ориентация авторов на письменную фиксацию устной разговорной речи, что проявляется в активном включении в тексты стилистически сниженной лексики, не всегда освоенных языком заимствований; в стремлении к смысловой точности и одновременно к компрессии на синтаксическом уровне. Названные языковые особенности, реализуемые в довольно узком кругу музыкантов и любителей музыки, свидетельствуют о развитии современного музыкального сленга.

Интенсификация международной интеграции русской музыкальной культуры с мировым музыкальным пространством, ускорение темпа жизни современного человека позволяют сделать вывод о том, что внешние причины еще долгое время будут определять тенденции развития языка музыкальной сферы.

© Ларионова А.Ю., 2014
© Курбатова Д.П., 2014

Е.П. Лопорт
УрФУ, Екатеринбург

К вопросу о соотношении «своего/чужого» на примере анализа севернорус. *ша́ландать, шо́ландать, заотшала́ндовать*

Ключевые слова: диалектная картина мира, этимологический анализ, словообразовательное гнездо, семантическое преобразование.

Работы многих современных отечественных лингвистов посвящены исследованию региональной специфики языковых компонентов. Это дает возможность выявить своеобразие картины мира диалектоносителей и сделать выводы о когнитивных моделях, на основе которых она строится.

В частности, интерес представляет изучение материалов Русского Севера, на территории которого имели место (и до сих пор

имеют) контакты с прибалтийско-финскими народностями. Общение с представителями принципиально иной культуры оказало влияние на формирование языковой картины мира. В результате «свое» и «чужое» знание об окружающей действительности настолько тесно переплелись, что порой провести между ними четкую границу непросто. Ситуация осложняется тем, что жители Русского Севера контактировали не только с автохтонным населением, но и с прибывавшими сюда с целью торговли европейцами. Разобраться помогает анализ внутренней формы, если это возможно, или восстановление вероятного этимона.

В этой статье мы предлагаем этимологию однокоренных лексем, встречающихся на территории Карелии и характеризующих процесс передвижения по воде, и пытаемся сделать вывод о соотношении «своего» и «чужого» на конкретном примере. Выбор языкового материала обусловлен распространенностью водного способа перемещения в северо-западной части России.

В русских говорах Пудожского района Карелии зафиксированы лексемы *ша́ландать, шо́ландать* ‘медленно двигаться по воде’ с контекстом «На поветер, так она [лодка] ша́ландает, тихо идет» [СРГК 6: 821]. Помимо этого, в Подпорожском районе у названных лексем отмечается значение ‘плескаться’, ср.: «Я люблю шо́ландать, когда моюсь», подающееся как оттеночное [Там же]. Сюда, вероятно, следует отнести и лексему *заотшала́ндовать* ‘отойти от берега’: «Заотшала́ндовала лодка-то, заколубалася». Она также встречается в Пудожском районе [СРГК 2: 167].

На первый взгляд, эти слова кажутся связанными с рус. лит. *шала́нда* ‘небольшое мелкосидящее судно типа баржи, предназначенное для погрузки и разгрузки судов на рейде, перевозки земли, песка’, ‘на Черном море – плоскодонная парусная рыболовная лодка’ [БАС 17: 1243] < франц. *chaland* ‘грузовое судно’ [БСИС: 750].

Действительно, в СРГК фиксируется диалектное *шала́нда* ‘о чем-либо движущемся по суше, воде, обычно большого размера, неуклюжем (в том числе о водоочистительном судне)’ [СРГК 6: 821].

В семантическом плане эта версия предполагает развитие значения в сторону актуализации семы затрудненного, медлен-

ного движения (*шаланда ‘то, что медленно плывет’), что вполне возможно для слова, являющегося обозначением баржи.

Однако такая версия сталкивается с фонетическими трудностями. В рус. *шала́нда* ударение на втором слоге, в то время как в обоих вариантах глагольной лексемы – на первом. Кроме того, вокализм варианта *шо́ландать* остается в этом случае неясным. Ударение на первый слог, а также возможность выделения в анализируемых глаголах форманта *-анда-* позволяют задуматься о финно-угорском влиянии.

Как известно, русские глагольные заимствования на *-андать* распространены, главным образом, в населенных пунктах, расположенных вокруг южной половины Онежского озера и в низовье впадающих в него рек Свири и Вытегры, а также к юго-востоку от Онежского озера до Белого и к востоку от Онежского озера до озер Лача и Воже [Азарх: 204]. Интересующие нас лексемы вписываются в эти границы.

С учетом всех этих обстоятельств ср. в качестве соответствия следующее прибалтийско-финское гнездо: фин. *solua* ‘скользить, катиться, соскальзывать, тихо двигаться, плыть; идти, ходить или двигаться, или трогаться, или передвигаться, передвинуться, сместиться тихо, постепенно, мало-помалу; идти друг за другом; расходоваться (о деньгах)’, *soluttaa* ‘водить, вести или нести, везти тихо, постепенно’, *solota* ‘скользить, соскальзывать, катиться, капать, падать, сыпаться, течь, литься, струиться постепенно, мало-помалу’, *solottaa* ‘сливать, накапывать, просовывать, пропускать, нанизывать, протискиваться; идти, бежать или скользить быстро’, *solahtaa* ‘проскользнуть, прошмыгнуть, скользнуть, падать, выскользнуть, отвязываться, отчаливаться, отшвартовываться, освобождаться, открепляться, упасть, пролиться, скатиться, выплеснуться’, *solauttaa* ‘ронять, уронить, капнуть, бросить, повалить бодро, проворно’, карел. *šoluo* ‘двигаться по течению, катиться, скатываться, течь, струиться, плыть, скользить, катиться вниз (напр., бревна в реке)’, *šolottua*‘выпускать, заставлять бежать’, карел.-ливв. *šolahtaa*‘проскользнуть, прошмыгнуть, соскользнуть, выскользнуть, оторваться, отделяться, отходить, отшвартовываться, отвязываться, отцепляться, проскальзывать, спуститься внезапно или легко’, *šolahuttoa* ‘ронять, уронить, сбрасывать, опускать’,

южнокарел. *šolie*‘толкать, подталкивать в воде бревна багром’ [SKES: 1067-1068; SSA 3: 197].

В приведенном гнезде отчетливо выявляется семантика, связанная с тихим, неинтенсивным движением, а также семантика, связанная с движением по водной поверхности, ср.: фин. *solua* ‘скользить, катиться, соскальзывать, тихо двигаться, плыть; идти, ходить или двигаться, или трогаться, или передвигаться (передвинуться), смещаться (сместиться) тихо, постепенно, мало-помалу’, *soluttaa* ‘водить, вести или нести, везти тихо, постепенно’, *solota* ‘скользить, соскальзывать, катиться, капать, падать, сыпаться, течь, литься, струиться постепенно, мало-помалу’, карел. *šoluo* ‘двигаться по течению, катиться, скатываться, плыть, скользить, катиться вниз (напр., бревна в реке)’.

Сюда же относится карел.-твер. *šol’l’ata*‘брести, ковылять’ [СГКТ: 275].

В этом плане интересны также контексты, представленные в финско-русском словаре к одному из дериватов очерченного гнезда – фин. *solua* ‘плыть, скользить, двигаться по течению’: *venesoluukeveästivirranmukana* ‘лодка легко скользит по течению’, *tukitsoluvatjokeaalas* ‘бревна плывут вниз по реке’, *laivasoluulaituriin* ‘пароход подплывает к пристани’ [ФРС: 578]. Показательны данные ливвиковского диалекта карельского языка – ср. *šolahutasnečisairol*‘шевельни-ка тут веслом’ [СГКЛ: 365]. Контексты ясно указывают на возможность использования слов рассматриваемого прибалтийско-финского гнезда по отношению транспорту, движущемуся по водной поверхности.

Кроме того, в прибалтийско-финском гнезде представлена семантика, связанная с началом движения объекта, в том числе с началом движения лодки по водной поверхности: фин. *solua* ‘соскальзывать; трогаться, или передвинуться, сместиться тихо, постепенно, мало-помалу’, *solahtaa* ‘выскользнуть, отвязываться, отчаливать, отшвартовываться, освобождаться, открепляться’, карел. *šolottua*‘выпускать, заставлять бежать’, карел.-ливв. *šolahtaa*‘соскользнуть, выскользнуть, оторваться, отделяться, отходить, отшвартовываться, отвязываться, отцепляться’ [SKES: 1067-1068].

Очевидно, что все названные семантические линии являются частным случаем реализации представленной в гнезде общей

идеи свободного, самопроизвольного движения (в том числе, не сдержанного, внезапного, неконтролируемого, медленного, быстрого etc.).

Рассматриваемые рус. *ша́ландать*, *шо́ландать* ‘медленно двигаться по воде (о лодке)’ и *заотшала́ндовать* ‘отойти от берега (о лодке)’ хорошо вписываются в очерченные семантические линии. В плане реализации в семантике лексем отмеченной выше идеи свободного, самопроизвольного движения показателен также приведенный в словаре контекст: «На поветер, так она [лодка] ша́ландает, тихо идет» [СРГК 6: 821], как раз и отражающий, по-видимому, самопроизвольный характер движения судна: ср. *поветер* ‘попутный ветер’, *на поветер* ‘по направлению ветра’ [СРГК 4: 587–588].

По характеру начального консонантизма к русским лексемам ближе всего карельские данные. С этим обстоятельством хорошо согласуется тот факт, что предполагаемый в русских лексемах формант *-анда-* принято считать результатом контактов с карелами [Азарх: 204]. Известно также, что глаголы на *-андать* (*-айдать*) преимущественно экспрессивны и звукоподражательны или звукоизобразительны [Дубровина, Герд: 243, 245], что также вполне согласуется с предполагаемым прибалтийско-финским этимоном, имеющим, согласно SKES и SSA, дескриптивную природу [SKES: 1067–1068; SSA 3: 197].

Особо остановимся на ударном вокализме русских слов. По-видимому, основным (а, возможно, и единственным) вариантом для рассматриваемых значений следует считать вариант с гласным *а*, т.е. *ша́ландать*. (Оба фонетических варианта – *ша́ландать* и *шо́ландать* – приводятся в СРГК в одной статье, при этом форма с гласным *о* в контекстах на обсуждаемые значения не встречается, поэтому существует ли она именно для этих значений по тексту словаря остается неясным. О приведенном здесь же *шо́ландать* ‘плескаться’ см. ниже.) Такой вокализм русских слов не соответствует имеющимся прибалтийско-финским данным, вместе с тем подобная же корреляция (приб.-фин. *о* ~ рус. *а*) отмечается С.А. Мызниковым для рус. *ко́бры*,

ка́бры ‘*бран*. руки’[1] – с указанием автора на серьезные затруднения трактовки вокализма *ка́бры*, имеющего, между тем, довольно широкое распространение [Мызников: 135, 263]. Ареал варианта *ка́бры* охватывает Поволховье, Обонежье, Беломорье и басс. р. Онега [Там же: 135] и, таким образом, включает в себя ареал рус. *ша́ландать* (*шо́ландать*?), зафиксированных в Пудожском районе.

Остановимся отдельно на варианте *шо́ландать* (*ша́ландать*?) ‘плескаться’. В приведенном выше прибалтийско-финском гнезде семантика ‘плескаться’ как таковая не обнаруживается.

Однако она встречается в вепсском языке – ср.: *šолаita*, *šолеita* ‘журчать (о ручье, воде)’ [СВЯ: 546]. То же значение мы наблюдаем в ливвиковском диалекте – ср. *šolineh* ‘журчание, плеск’, *šolista* ‘журчать, плескать’ [СГКЛ: 365].

В целом гнездо фин. *solista* ориентировано на разработку звуковой семантики и, согласно SSA и SKES, выглядит следующим образом: фин. *solista* ‘журчать, струиться; звенеть, дребезжать; много говорить; ссориться, ругаться’, *solata* ‘журчать’, карел. *šolissa* ‘кишеть; плескаться’, карел.-ливв. *šolista,šolissa* ‘журчать (о воде)’, люд. *šoḷišta, šолaitta*‘журчать’, *šolaizoitta*‘плескаться, полоскаться’, вепс. *šolaita*‘журчать’, *šolikōtta*‘ударять, бить; вкалывать, усердно работать’, вод. *šolisa, šolata*‘то же’ и пр.[SKES: 1064-1065; SSA 3: 196]. Ср. также карел. *šolissa* ‘журчать, булькать’, ‘кишеть, мелькать, плескаться’ [KKS 5: 472].

Из прибалтийско-финских русскому слову наиболее близки карельские факты. О суффиксе и вокализме первого слога см. выше.

В отношении рассмотренных этимонов следует отметить тот факт, что SSA, по-видимому, не исключает возможности той или иной взаимосвязи приб.-фин. *solua* ‘скользить и пр.’ и *solista* ‘журчать и пр.’, обращая внимание читателей на сходство этих двух дескриптивных гнезд [SSA 3: 197]. Семантически возможность такой взаимосвязи (изначальной или поздней, свя-

---

[1]Рус. *кобры*, *кабры*‘*бран*. руки’~ вепс. *kobr* ‘горсть, пригоршня; ручища, лапа’, карел.-ливв. *kobru* ‘горсть, пригоршня, пясть; рука, пятерня’, карел.-твер. *kobra* ‘кисть руки, рука’ и пр. [Мызников: 135–136].

занной с контаминационными процессами) достаточно прозрачна (то или иное движение часто сопровождается характерным звуковым проявлением, особенно если дело касается какой-либо жидкости; либо движение и звук могут характеризоваться сходными впечатлениями) и подтверждается, в частности, следующими фактами, ср.: карел.-ливв. *šolahutella* ‘издавать плеск’, ‘скользнуть вниз’ [СГКЛ: 365], карел. *šalahtoaksen* ‘всплеснуть, плеснуться; зашуметь; промелькнуть’ [KKS 5: 266].

С учетом этих обстоятельств в плане решения вопроса о вокализме обращает на себя внимание также карел. *šalissa* ‘о воде: журчать; о льде: звенеть, звякать, брякать’[2] [KKS 5: 266], не рассматриваемое авторами SKES и SSA, но семантически хорошо соотносимое с приведенным выше гнездом *solista* и, в частности, с карел. *šolissa*.[3]

В качестве заключительной оговорки можно добавить, что интересующая нас семантика плескания отмечается в сходных саамских данных: саам. норв. *šoallât*, лул. *sjållat*, ин. *šoollađ* ‘плескать, расплескивать, брызгать’ [SSA 3: 196; SKES: 1065], – статус которых по отношению к приб.-фин. *solista* неясен, но авторы SSA подчеркивают формальное и семантическое сходство прибалтийско-финских и саамских слов. Вместе с тем, присутствующий в русской лексеме суффикс заставляет склоняться к версии о карельском происхождении слова.

Итак, анализ лексем *ша́ландать, шо́ландать, заотшала́ндовать* позволяет нам говорить о вероятном карельском влиянии на формирование представлений у русских диалектоносителей о характере передвижения по воде. Более того, похоже, что иноязычный элемент прочно вошел в языковую систему и уже начал осознаваться как часть «своего». В качестве доказательства выступает лексическая единица *заотшал**а́**ндовать*, возникшая путем добавления аффиксов, продуктивных в русском языке. Нельзя точно сказать, что послужило причиной заим-

---

[2]Кроме названного, в словаре приводятся следующие значения карел. *šalissa*: ‘возиться, шалить, баловаться, буйствовать’; ‘торопиться, суетиться’ [KKS 5: 266].

[3] В данном случае стоит упомянуть, что одну из возможностей объяснения вокализма в рус. *кабры* С.А. Мызников видит в имеющихся фактах чередования *о/а* в рамках прибалтийско-финских языков [Мызников: 136].

ствования. Вполне возможно, что изначально значение имело несколько экспрессивный оттенок (к примеру, предполагало акцент на неинтенсивности движения). Однако на сегодняшний день данные словаря на это не указывают.

Литература

Азарх Ю.С. О глаголах типа *улайдать – уландать* в северно-русских говорах // Исследования по русской диалектологии. – М., 1973.

БАС – Словарь современного русского литературного языка. Т. 17, Х - Я. – М.; Л., 1965.

БСИС – Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. – М., 2002.

Дубровина З.М., Герд А.С. Изобразительные и звукоподражательные глаголы прибалтийско-финского происхождения в русских говорах Карелии // СФУ. – Таллин, 1979. –№ 4.

Мызников С.А. Лексика финно-угорского происхождения в русских говорах Северо-Запада: этимологический и лингвогеографический анализ. – СПб., 2004.

СВЯ – Зайцева М.И. Словарь вепсского языка. – Л., 1972.

СГКЛ – Словарь карельского языка (ливвиковский диалект) / сост. Г.Н. Макаров. – Петрозаводск, 1990.

СГКТ – Словарь карельского языка : [тверские говоры] / сост. А.В. Линжина. – Петрозаводск, 1994.

СРГК – Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей : в 6 вып. – СПб., 1994-2002.

ФРС – Вахрос И. Финско-русский словарь. – М., 1975.

KKS – Karjalan kielen sanakirja. Viides osa : R-S / toim. P. Virtaranta. – Helsinki : Suomalais-ugrilainen Seura, 1997. – 634 s.

SKES – Suomen kielen etymologinen sanakirja. 4. n. / Itkonen E.,Joki A. J. – 4. muuttam. p. – Helsinki, 1983.

SSA – Suomen sanojen alkuperä. Etymologinen sanakirja. 3: R-Ö. – Helsinki, 2000.

Сокращения в названиях языков и диалектов

вепс.	- вепсский
вод.	- водский
ин.	- диалект Инари саамского языка

карел.	- карельский
карел.-ливв.	- ливвиковский диалект карельского языка
карел.-твер.	- тверские говоры карельского языка
лул.	- диалект Луле саамского языка
люд.	- людиковский диалект карельского языка
приб.-фин.	- прибалтийско-финский
саам.	- саамский
саам. норв.	- саамский на территории Норвегии
фин.	- финский
франц.	- французский

© Лопорт Е.П., 2014

Ю.А. Новоселова
УрГПУ, Екатеринбург

Психолингвистические особенности развития искусственного билингвизма на уроках английского языка

Ключевые слова: билингвизм, методика преподавания английского языка, ведущий тип модальности восприятия, межполушарная асимметрия головного мозга.

Данная статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме искусственного билингвизма и обучению английскому языку как способу развития этого феномена.

Билингвизм – сложное комплексное явление, которое составляет предмет исследования лингвистики, психологии, психолингвистики и методики преподавания иностранных языков.

Понятие «билингвизм» или «двуязычие» является относительно молодым в лингвистике. По мнению А.А. Леонтьева, быть билингвом – это значит «уметь осуществлять речевую деятельность (точнее, отдельные виды речевой деятельности или их комплекс), пользуясь в зависимости от ближайшей социальной среды, цели общения, информированности о собеседнике и тому подобного языковыми средствами не одного, а двух языков, имея более или менее свободный выбор языка для общения». [Леонтьев 2005: 225]

Проблема билингвизма является одной из наиболее актуальных в современной лингвистике. Интерес ученых к ней обусловлен некоторыми социальными, культурными и историческими причинами, которыми в основном становятсясуществование большого числа билингвальных и полилингвальных государств, массовая миграция, а также постоянное укрепление политических, экономических и культурных связей между разными странами.

В ситуации сосуществования и функционирования двух языков в одном государстве проявляется естественный национальный билингвизм. Но, в тоже время, глобализация служит стимулом для развития искусственного индивидуального билингвизма, т.е. учебного двуязычия. Его изучение не менее важно, чем исследование закономерностей развития и функционирования билингвизма естественного.

Рост интереса к искусственному билингвизму с точки зрения его психолингвистических особенностей определяется стремительным увеличением числа билингвов в современном мире и заинтересованностью общества в межкультурной коммуникации, инструментом которой часто является английский язык. В связи с этим возникает необходимость разработки системы обучения иностранному (английскому) языку как способу развития искусственного билингвизма учащихся средней школы.

Приоритетным при обучении иностранному языку учащихся средней школы является формирование и развитие всех видов речевой деятельности. Различные виды деятельности на уроке обеспечивают развитие мышления, вследствие чего мыслительные процессы становятся более гибкими, речевые способности – более развитыми. В процессе изучения иностранных языков также развивается и тренируется память, усиливается интерес к учебе, внимание, воля, вырабатывается особое отношение к труду, расширяется кругозор, учащиеся активнее проявляют свои творческие способности, а также учатся работать с новым информационным пространством.

Но перед учителем иностранного языка ставится не только задача обучения практическому владению языком, но, вместе с тем, и задачи воспитательного и образовательного характера. Обучение иностранному языку способствует формированию

умения находить нужное слово в необходимой коммуникативной ситуации, подбирать различные лексические и грамматические средства иностранного языка, чтобы выразить свою мысль.

В процессе обучения было замечено, что группе учащихся 5 класса с углубленным изучением английского языка МАОУ СОШ №200 сложно осваивать предложенный материал и выполнять задания, данные в учебнике, хотя их уровень владения английским языком был достаточно высоким. Проанализировав представленные задания, мы можем высказать предположение, что усвоение материалов учебника осложнено психолингвистическими особенностями учащихся. В связи с чем, нами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. У учащихся 5 класса преобладает кинестетическая и визуальная модальности восприятия.
2. У учащихся 5 класса доминирующим является левое полушарие.

Для подтверждения гипотез было проведено 5 психолингвистических экспериментов с участием 22 учащихся 5 класса с углубленным изучением английского языка.

Диагностика ведущего типа модальности восприятия показала, что у учащихся 5 класса ведущим типом модальности является кинестетический (13 чел.), менее выражены аудиальный (7 чел.) и визуальный (4 чел.).

Диагностика межполушарной асимметрии выявила, что большинство пятиклассников обладают более развитым правым полушарием.

По этой причине мы предприняли попытку разработать систему заданий для активизации различных видов речевой деятельности по блоку тем «Страноведение» с учетом межполушарной асимметрии и ведущего типа модальности восприятия.

В данную систему заданий вошли упражнения следующего типа:

- По теме «Страны и континенты»:

o Закройте глаза, внимательно прослушайте заголовок текста (Continentsandcountries) и постарайтесь представить его себе. Опишите или нарисуйте (по желанию) то, что вы представили. Упражнение направлено на концентрацию внимания учащихся.Данное задание ориентировано на развитие правого по-

лушария головного мозга, задействуется аудиальная модальность восприятия.

- Прочитайте текст полностью, обращая особое внимание на первые предложения абзацев и сопоставляя их с заголовком, определите главную мысль текста. Упражнение ориентировано на развитие визуального канала восприятия, активизируется левое полушарие.

- По теме «Узнаем больше о русских и английских традициях»

- Прочитайте партнеру (прослушайте) заголовок текста, вместе определите в нем ключевое слово. Просмотрите текст, выделите ключевое слово желтым цветом каждый раз, когда встретите его в тексте. Задание направлено на активизацию аудиального / визуального канала восприятия. Задействованы все модальности восприятия: визуальная, аудиальная, кинестетическая. Упражнение ориентировано на развитие левого полушария.
- Найдите слова-заменители ключевого слова в тексте, выделите их зеленым цветом. Составьте и запишите новые заголовки для текста, используя слова-заменители. Упражнение ориентировано на развитие визуального канала восприятия, активизируется левое полушарие.
- Нарисуй иллюстрацию к английской традиции, наиболее понравившейся тебе, покажи партнеру рисунок и расскажи ему об этой традиции. Упражнение ориентировано на развитие кинестетического и визуального канала восприятия, активизируется правое полушарие.

- По теме «Земля и люди Великобритании»:

- Выделите на карте 4 части Великобритании. На что похожи их очертания? Нарисуйте и склейте с помощью изображения ваших ассоциаций карту Великобритании. Упражнение ориентировано на развитие кинестетического и визуального канала восприятия, активизируется правое полушарие.
- Составьте план текста (из предложенных вразброс предложений (для правополушарных учащихся) / самостоятельно (для левополушарных)) и подготовьте пересказ. Упражнение ориентировано на развитие визуального / кинестетического ка-

нала восприятия, активизируется левое / правое полушарие, развиваются одни из основных мыслительных операций – синтез и обобщение.

- По теме «Королева и парламент»:

  - Постарайтесь описать основные функции Королевы, Парламента и Правительства, используя предложенные слова. Прочитайте текст и проверьте себя. (Задание направлено на активизацию аудиального / визуального канала восприятия. Задействованы все модальности восприятия: визуальная, аудиальная, кинестетическая. При выполнении используются правополушарные стратегии (интуитивная находка), левополушарные стратегии (анализ)).
  - Посмотрите фильм. Составьте схему Британской системы управления страной, можете использовать как слова, так и рисунки. Подготовьте по ней рассказ. (Упражнение направлено на развитие синтеза и анализа.Данное задание ориентировано на развитие левого полушария головного мозга, задействуются визуальная и аудиальная модальности восприятия.)
  - Разыграйте интервью с членом Палаты Общин. Задайте ему как можно больше вопросов о его работе. / Разыграйте интервью с журналистом. Расскажите ему как можно больше о вашей работе. Упражнение ориентировано на развитие аудиального канала восприятия, активизируется правое полушарие.

- По теме «Популярные британские виды спорта и спортивные игры»:

  - Прослушайте небольшие тексты про различные виды спорта. Если родиной данного вида спорта является Великобритания – поднимите зеленую карточку. Упражнение ориентировано на развитие аудиального канала восприятия, активизируется левое полушарие.Выполнение задания требует быстрой реакции.
  - Прочитайте текст. Заполните пропуски названиями спортивных игр и видами спорта. Упражнение ориентировано на развитие визуального канала восприятия, активизируется левое полушарие.

Резюмируя вышеизложенное, стоит сказать, что различные упражнения, занятия по учебнику и задания с использованием

раздаточного и аудио-, видеоматериала, составленные с учетом межполушарной асимметрии и доминирующего типа модальности восприятия создают психолого-педагогические условия для реализации способностей ребенка, создания ситуации успеха, развития недоминирующего типа модальности восприятия и тренировки стратегий, присущих правополушарным и левополушарным учащимся. Предполагается, что неуспеваемость должна снизиться, а качество и эффективность образования - увеличиться.

Литература

Английский язык. V класс*:* учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / И.Н. Верещагина, О.В. Афанасьева. – 14-е изд. – М., 2010.

Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.

Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. 3-е изд., стереотип. – М., 2005.

Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам. – М., 1991.

© Новоселова Ю.А., 2014

Л.С. Патрушева
УдГУ,Ижевск

Интернет-форум как речевой жанр компьютерного дискурса

Ключевые слова: компьютерный дискурс, интернет-форум как речевой жанр, функционально-стилистические особенности, графические средства, композиция.

Сегодня большую популярность в Интернете приобретает компьютерный дискурс как новый, современный, распространенный и доступный вид общения. Компьютерный дискурс представляет собой межличностное общение в сети Интернет, являющееся взаимно-направленной коммуникацией и содержа-

щее в себе такие признаки, как виртуальность, глобальность и гипертекстуальность [Галичкина 2001].

Одним из самых популярных инструментов общения в Интернете является **форум**. Тематическое разнообразие, большое количество участников из разных стран, удобство и простота в использовании и, наконец, более чем тридцатилетнее существование делают веб-форум настолько модным и известным в виртуальном мире.

Зарубежные ученые и отечественные лингвисты активно проводят исследования интернет-форума с разных точек зрения. Тем не менее не существует единого определения форума как жанра компьютерного дискурса.

Наше исследование основано на теории речевых жанров М.М. Бахтина, т.к. именно его теория представляет собой целостную концепцию, в которой раскрывается вся сущность речевого жанра. По мнению М.М. Бахтина, речевой жанр представляет собой единство тематического содержания, стиля и композиции высказывания [Бахтин 1986: 255]. Остановимся на этом подробнее.

Опираясь на теорию М.М. Бахтина, определим, какое место занимает форум среди жанров, представленных в Интернете. Среди *неподготовленных жанров* компьютерного дискурса форум занимает особое место. Проанализировав классификации дигитальных жанров, мы пришли к выводу, что форум относится к полилоговым жанрам (как игра, доски объявлений, виртуальные миры), форма общения на форуме асинхронная (как у гостевой книги). Форум является исконно сетевым жанром.

Интернет-форум как речевой жанр всегда создается на определенную **тему.** Как правило, такая тема бывает достаточно общей. Например, форум о заработках в Интернете http://mmgp.ru/ состоит из следующих подтем (подфорумов): инвестиции, Forex, платежные системы и банки, кредиты в Интернете, интернет-маркетинг, бизнес в Интернете, фриланс, прочие виды заработка и др. Так или иначе, все подфорумы перекликаются с главной темой форума.

Каждая макротема объединяет в себе микротемы, создаваемые участниками форума. Отметим, что администрация форума всегда следит, чтобы новые темы, созданные участниками, со-

ответствовали разделу, в котором размещается данный разговор, и общей теме форума. Это отражается, в первую очередь, в правилах любого форума. Например:

«…Пишите, пожалуйста, в подходящих разделах и темах. Если подходящей темы нет, создайте ее и именно в ней обсудите то, что вас интересует. Но сначала походите по форуму и воспользуйтесь поиском. Наверняка интересующий вас вопрос уже где-то обсуждается. Не уводите обсуждение темы в сторону от объявленной в заголовке направленности. Офф топ удаляется» (с форума http://www.krasotulya.ru/love/index.php).

Стилевая спецификаинтернет-форума определяется тем, что текст форума состоит из индивидуальных стилей высказываний каждого участника общения. Через стиль выражается позиция говорящего. Интересным является тот факт, что каждый форум становится индивидуализированным в силу того, что постоянные участники создают свой стиль общения,поэтому язык каждого форума стилистически может отличаться от любого другого.

Тем не менее мы можем выделить функционально-стилевые особенности общения на форуме. В интернет-коммуникации за основу взят национальный язык, хотя пользователи ненамеренно нарушают его основные нормы. Участники используют искусственные языки. Самым распространенным является «албанский язык». Для передачи эмоций участники пользуются графическими средствами: смайлами, заглавными буквами, многочисленными вопросительными и восклицательными знаками.

В нашей работе мы рассмотрели функционально-стилистические особенности, характерные только для форума.На словообразовательном уровнемы установили, что на форумах активно используются различного рода аббревиатуры. Классифицируя все используемые на форумах аббревиатуры, мы выявили, что существуют как универсальные форумные аббревиатуры так и специфические. Универсальные выполняют в основном функцию экономии времени. Общение на форуме происходит в письменной форме, что значительно увеличивает временные затраты на написание сообщения, поэтому участники стараются сократить время за счет использования аббревиатур и других графических средств. Специфические аббревиату-

ры – это свойство внутренней замкнутости языка. Такие аббревиатуры могут прочитать только посвященные участники, «свои». На форум люди приходят добровольно и в процессе стараются сохранить дружелюбную атмосферу и быть принятым в клубное общение, поэтому участники сразу включаются в коммуникацию, стараясь использовать принятый на каждом конкретном форуме коммуникативный код. Например, на форумеwww.kinoforum.ruвсем понятной аббревиатурой является ЖКВД (имя актера – Жан-Клод Ван Дамм).

На лексическом уровне было выявлено, что на форуме употребляются особые пласты лексических средств:

- практически в каждом сообщении можно встретить *профессионализмы.* Профессионализмы ограничивают общение на форумах, автоматически производя отбор участников. Это еще одно средство замкнутости коммуникации на форуме и свидетельство существования кода.
- На форумах употребляется большое количество *слов иностранного происхождения,* как в оригинальном написании, так и в калькированном. Актуальные для обсуждения темы – спорт, наука, кино, шоу-бизнес, имеющие интернациональный тезаурус, широко распространены на форумах, что в свою очередь приводит к появлению при общении огромного количества заимствований. Проанализировав материалы форумов, мы пришли к выводу о неоправданном употреблении иностранных слов и выражений.
- *Обсценная лексика* на форуме выполняет следующие функции: инвективную, эмотивную, замену литературных слов с экспрессивно-эмоциональной окраской и замену слов с обобщенным значением без экспрессивно-эмоциональной окраски. Интересен тот факт, что интернет-пользователи проявляют вербальную смелость: стараются показать свою свободу слова в отношении любого вопроса.

На стилистическом уровне анализ показал, что на форуме используются парафразы, помогающие участникам выделиться. Например, «Бог и сознание Камерона в помощь» (с форума www.kinoforum.ru).). Данный прием показывает интеллектуальный уровень пользователей и создает игровую атмосферу коммуникации. Кроме того, для общения на форуме характерно

употребление окказионализмов (*закопипастить* / *темазачинатель* / *плюсист* /*кинцы*), свидетельствующее о внутренней замкнутости клубного общения и являющееся элементом коммуникативного кода участников.

Наконец, интернет-форум обладает достаточно специфичной **композицией.** Композиция форума как общая структурная организация пространства для общения представляет собой набор последовательных элементов. Форум состоит из подфорумов (разделов форума), подфорумы – из нескольких макротем, макротемы – из тем, созданных участниками сообщества, каждая тема, в свою очередь, состоит из набора сообщений (тредов) пользователелей.

Отметим, что организация подфорумов, как правило, имеет определенную последовательность. Первый подфорум связан с общими правилами форума или другой важной информацией. Второй подфорум может быть посвящен знакомству с участниками сообщества. Последующие подфорумы связаны с общей темой форума. Последний подфорум, обычно, создается на тему «Разное». Таким образом, форум имеет четкую структурную организацию, в которой макротемы подфорума раскрывают заявленную тему раздела.

Литература

Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций) [Электронный ресурс]: дис. … канд. филол. наук: 10.02.20 / Е.Н. Галичкина. - Астрахань, 2001. Режим доступа: http://www.twirpx.com/file/1268175/

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1986.

© Патрушева Л.С., 2014

Е.Л. Пешкова
УрГПУ, Екатеринбург

Технология оценки учебных успехов как новый подход к оцениванию достижений учащихся

Ключевые слова: традиционное обучение, инновационное обучение, педагогическая технология.

Основные задачи модернизации российского образования – повышение его доступности, качества и эффективности, что предполагает масштабные изменения в системе образования. И новый Федеральный государственный образовательный стандарт требует переосмысления педагогической деятельности вообще и оценочной практики в частности.

Если основным направлением системы оценки стандартов первого поколения является оценка уровня освоения учащимися обязательного минимума, то новые стандарты ориентируют образовательный процесс на достижение качественно новых целей и результатов. Основной задачей и критерием оценки выступает уже не освоение обязательного минимума содержания образования, а овладение системой способов действий с изучаемым учебным материалом.

В традиционной практике определение оценок и отметок – монополия учителя. Будучи заложником этой традиции, учитель даже на очень хорошем проблемно-диалогическом уроке на этапе контроля прерывает равноправный диалог и сбивается на монолог наставника. Понятно, что в таком случае ученик не овладеет самооценкой никогда. Это противоречит принципу обучения деятельности, так как умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки – неотъемлемый этап любой деятельности. Без них невозможно осознать, достигнут результат или нет и что нужно изменить, чтобы его достичь. Современный педагог должен учить деятельности – не просто действовать, но и ставить цели, уметь контролировать и оценивать свои и чужие действия.

Пересмотр целевых установок и приоритетов в определении образовательных результатов ставит перед учителями ряд конкретных вопросов: что оценивать? по какой шкале? где накапливать и фиксировать результаты? кто должен осуществлять оценивание? как определять итоговую оценку?

В Образовательной системе «Школа 2100» задались этими вопросами, разработали и апробировалитехнологию оценивания учебных успехов (образовательных достижений) – ТОУУ.

Технология оценки учебных успехов (достижений) была разработана в рамках эксперимента Российской Академии образования в 2004-2007 годах под научным руководством академика РАО, доктора психологических наук Д.И.Фельдштейна. Ко-

ординатор проекта Д.Д.Данилов. Технология утверждена заключением РАО. Основными составляющими новой технологии оценки учебных успехов являются: развитие у учащихся умений самоконтроля и самооценки; фиксация результатов контроля в предметных таблицах требований; дифференциация оценки по специальной шкале уровней успешности.

Цель новой технологии – обеспечить на этапе контроля отражение принципов развивающей личностно-ориентированной Образовательной системы «Школа 2100».

Основные задачи новой технологии:

- определить, как ученик овладевает умениями по использованию знаний, то есть современными целями образования;

- развивать у ученика умения самостоятельно оценивать результат своих действий, контролировать самого себя, находить и исправлять собственные ошибки;

- сориентировать ученика на успех, избавить его от страха перед школьным контролем и оцениванием, создать комфортную для учебы обстановку, сберечь психологическое здоровье детей.

Технология оцениванияобразовательных достижений направлена прежде всего на формирование *регулятивных* универсальных учебных действий, так как обеспечивает развитие умения определять, достигнут ли результат деятельности. Наряду с этим происходит формирование и *коммуникативных* универсальных учебных действий: за счёт обучения аргументировано отстаивать свою точку зрения, логически обосновывать свои выводы. Воспитание толерантного отношения к иным решениям приводит к*личностному* развитию ученика.

Технология оценивания – это технология действия в ситуациях оценивания, поэтому она описывается в виде правил, действий для каждого вида случаев: «что оценивать», «кто оценивает», «когда оценивать», «где фиксировать результаты», «по каким критериям оценивать». Кратко перечислим данные правила.

7 правил технологии:оцениваем

что? – Все действия! Но отметка - за решение задачи.

кто? – Ученик + учитель в диалоге (для реализации этого правила ученик должен овладеть порядком действий по самооцениванию).

сколько? – Одна задача – одна отметка.

где? - В портфеле достижений школьника и таблицах образовательных результатов (таблицы используются после проведения проверочных, контрольных работ по предмету, они помогают и в работе с родителями, давая им полную характеристику учебной деятельности их ребенка.Следовательно, таблица требований – средство обратной связи между учителем, учеником и его родителями.).

когда? – Отметки при текущем контроле – по желанию, при тематическом – обязательно (+ право пересдачи).

как? – По критериям уровней успешности (с переводом в отметку любой из трех шкал (выбранной учителем): 5-балльная, 6-балльная, 10-балльная).

итог? – Предметные - по таблице результатов, общая – по всем накопленным результатам.

Авторы технологии предлагают учителям алгоритмы деятельности учащихся, алгоритмы формирования умений самооценки учащихся, для удобства разбитые по этапам. Очень важно, что внедрение модели оценивания возможно с любого этапа обучения. Время перехода от этапа к этапу выбирает сам учитель в зависимости от уровня продвижения именно этого класса. Педагогу дается возможность, введя базовую модель ТОУУ, расширить её алгоритмами, формирующими и развивающими навыки самооценки и самоорганизации учащихся, вводя расширенную конфигурацию технологии.

Авторским коллективом создан технологический пакет, обеспечивающий новую технологию оценки учебных успехов соответствующими материалами:

- рабочий журнал учителя Образовательной системы «Школа 2100» (перечень правил, таблицы требований, процедура внедрения и т.д.);

- электронные диски к учебникам «Школа 2100», включающие электронные проверочные работы и электронный журнал;

- дневникишкольника для начальной школы и для основной школы;

- сборники проверочных и контрольных работ по основным предметам, в которых задания будут соотнесены с уровнями успешности и умениями таблиц требований.

Итак, технология оценки учебных успехов (достижений), бесспорно, содействует сбережению психологического здоровья детей, развивает у учащихся умение самостоятельно оценивать результаты своих действий, контролировать себя, находить и исправлять собственные ошибки. Отслеживание результатов обучения с помощью таблиц требований позволяет получить объективную информацию о качестве обученности учащихся и корректировать учебный процесс.

Литература

Козлицкая И.В. Система оценки планируемых результатов [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://nsportal.ru/user/667/page/sistema-ocenki-planiruemyh-rezultatov

Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования в «Школе 2100».[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.purekhschool.1class.ru/page6_1_4/

*Данилов Д.Д.*Технология оценивания образовательных достижений (учебных успехов) [Электронный ресурс]. Режим досту-
па:http://school2100.ru/izdaniya/books/files/tehnologiya_ocenivaniya.pdf

© Пешкова Е.Л., 2014

А.А. Плехова
ХМАО-Югра

Синтаксическая синонимия в современном русском языке: лингвометодический аспект

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, синтаксическая синонимия, учебно-методические комплексы.

Проблема синонимии – давняя проблема лингвистической семантики, одна из многих, не получивших общепринятого решения как по теоретическому осмыслению явления, так и по практическому составлению словарей синонимов. Синонимия

является одним из самых фундаментальных понятий лингвистики. Некоторые лингвисты считают это понятие неопределяемым и первичным даже по отношению к понятию смысла: смысл – это то общее, что есть в синонимичных высказываниях. Обычно решают вопрос разграничением понятия и значения, рассматривая синонимы как слова, связанные с одним понятием, но различающиеся оттенками значения [Щерба 1974: 89].

Так, Ю.С. Маслов дает следующее определение синонимов: «Синонимы – это слова, частично или полностью совпадающие по концептуальному значению, но различающиеся своими коннотациями, сферой употребления, сочетаемостью с другими словами, часто оттенками концептуального значения» [Маслов 1998: 98].

В основе синонимии лежит семантическая близость однородных языковых единиц, тождество или высокая степень сходства их смыслового содержания. Это дает основание определить синонимы как слова одной и той же части речи с полностью или частично совпадающими значениями. Такой подход к рассмотрению синонимии можно назвать семантическим. При другом подходе к этому явлению, операционально-семантическом, синонимы определяются как слова, которые могут взаимно замещать друг друга, не изменяя смысла текста. Такие определения по существу своему не исключают, а, напротив, предполагают и дополняют друг друга как собственно семантическое и функциональное. Наконец, при третьем подходе синонимия рассматривается как явление стилистического порядка, а сами синонимы — как выражение эмоционально-экспрессивной оценки обозначаемого. Все эти подходы отражают различные стороны синонимии и должны быть в равной мере учтены при ее определении.

Так или иначе, во всех определениях синонимии обнаруживается общий признак – семантическая общность словарных единиц, причем в это определение входит и общность понятийная, и общность денотата. Основным признаком синонимичности слов может считаться, таким образом, тождество или близость их смыслов. Обычно этот вопрос решают разграничением понятия и значения, рассматривая

синонимы как слова, связанные с одним понятием, но различающиеся оттенками значения. Когнитивная природа этого различия, по утверждению М.В. Никитина, до сих пор остается неясной [Никитин 1988: 94].

Другим необходимым признаком синонимичности можно признать частичную взаимозаменяемость синонимов, т. е. их совместимость в одних условиях контекста и несовместимость в других. Так, существительные *путь и дорога* синонимичны в сочетаниях *утомительный путь и утомительная дорога*, но в специализированных контекстах перестают быть синонимами: *поезд прибывает на пятый путь и железная дорога*.

Синонимия – это не только отношение между словами, она пронизывает весь язык, и проявляется на всех уровнях языка. Поэтому различают синонимию фразеологическую, грамматическую, словообразовательную и лексическую.

Широко представлена в русском языке синонимия синтаксических конструкций. Так, определительные отношения можно передать причастным оборотом и придаточным определительным (пример: *Сквозь окна был виден сад, заваленный снегом. - Сквозь окна был виден сад, который был завален снегом*), обстоятельственные – деепричастным оборотом и придаточным обстоятельственным (времени, причины и др.) или предложно-падежными сочетаниями (пример: *Не имея гербовой бумаги, писали на простой. –Писали на простой бумаге, так как не имели гербовой. - За неимением гербовой бумаги писали на простой*). Эти конструкции при общем смысловом значении различаются стилистически. Так, причастные и деепричастные обороты являются по преимуществу принадлежностью книжной речи. Соответствующие им придаточные предложения употребляются во всех стилях речи. Предложно-падежные конструкции (особенно с предлогом *по*) характерны для официально-деловой речи (пример: *Когда приехал из Москвы – По приезде из Москвы*).

Впервые употребляет термин «синтаксические синонимы» А.М. Пешковский, который считал важным разграничивать их стилистически [Копров, *koprov.boom.ru/files/9.doc*]. А.Н. Гвоздев также рассматривал синонимы со стороны стилистики, определив их как параллельные обороты речи, которые различаются только

тонкими оттенками в значениях и поэтому во многих случаях могут заменять один другой [Гвоздев 1955]. При этом осталось не совсем ясным, какие именно единицы автор понимает под «параллельными оборотами», о каких оттенках идет речь и каковы условия и границы взаимозаменяемости. По этим направлениям и развернулись впоследствии дискуссии, которые продолжаются до сих пор; практически нет ни одного крупного ученого-синтаксиста, который обошел бы в своих работах проблему синонимии.

Синтаксическими синонимами называют конструкции, характеризующиеся тождественностью компонентов их ситуативно-структурного аспекта при наличии расхождений в составе реализуемых ими компонентов релятивно-структурного аспекта [Копров 1999: 17]. Основанием синтаксической синонимии является тождество семантики и лексического состава при структурном противопоставлении [Лекант 2000: 439].

Предлагаемое В.Ю. Копровым понимание синтаксической синонимии хорошо согласуется с закономерностями когнитивной деятельности человека. Между различными наблюдаемыми объектами первоначально отыскиваются коренные черты сходства, что позволяет системно ограничить круг исследования. Затем, при более пристальном рассмотрении каждого объекта внутри намеченного круга отыскиваются и систематизируются их отличительные (дифференцирующие, дистинктивные) признаки [Копров 1999: 17].

А.Н. Меренков указывает, что до недавнего времени синонимичные конструкции изучались в основном в плане выявления их внутренних системных связей [Меренков 2006]. Однако рассмотрение синтаксических синонимов лишь с точки зрения их внутренних системных связей оказывается недостаточным. Идея эквивалентности синтаксических синонимов получила развитие в теории трансформационной грамматики, сторонники которой предприняли попытку использовать семантический инвариант синонимичных конструкций.

В русском языке выделяют несколько классификаций синтаксических синонимов.

Синтаксические синонимы могут быть **одноуровневыми** и **разноуровневыми**. **Одноуровневая синонимия** – это объединение тождественным значением конструкций одного синтаксического уровня. Например: *апельсиновый сок – сок апельсина.*

Разноуровневая синонимия – это объединение тождественным значением единиц разных синтаксических уровней (например, словосочетание, простое осложнённое и сложное предложение: *апельсиновый сок – сок, выжатый из апельсина – сок, который выжат из апельсина*).

Одноуровневая синонимия синтаксических конструкций широко распространена. Она наиболее часто анализируется в школьном курсе русского языка. Основными разновидностями синтаксических синонимов на уровне предложения являются синонимия членов предложения и синонимия структурных типов предложения. Синонимичными членами предложения бывают согласованные и несогласованные определения, подлежащие, именная часть сказуемого. Синонимичными структурными типами бывают: двусоставное полное предложение и односоставное безличное (например: *Волна прибила лодку к берегу – Волной прибило лодку к берегу);* двусоставные предложения активной и пассивной конструкции (например: *Тучи закрыли небо – Небо закрыто тучами*); полные двусоставные и неопределенно-личные предложения (например: *Везде была стрельба - Везде стреляли*); простые осложненные и неосложненные предложения (например: *Дети, занятые работой, не услышали звонка – Занятые работой дети не услышали звонка*); бессоюзные, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения (например: *Невозможно было проехать, так как река разлилась – Река разлилась, и невозможно было проехать – Невозможно было проехать: река разлилась).*

Анализируя теоретический материал учебников «Русский язык» для 5, 8 и 9 классов (под редакцией Т.А. Ладыженской, В.В. Бабайцевой и М.М. Разумовской для 5, 8 и 9 классов) на предмет раскрытия темы «Синтаксическая синонимия» можно сказать, что тема раскрыта не в полном объеме.

Знакомство учащихся с темой «Словосочетание» происходит уже в 5 классе: дается определение словосочетания, рассматривается структура словосочетания, отрабатывается

умение выделять словосочетания в предложении. О синонимии словосочетаний в учебнике 5 класса не упоминается.

В учебнике для 8 класса впервые упоминается о синонимии синтаксических единиц в рамках словосочетания и даётся следующее определение синонимичных словосочетаний: «В языке словосочетания, разные по строению, но близкие по грамматическому значению. Их называют синонимичными, например: *диск для компьютера, компьютерный диск* – предмет и его признак» [Русский язык 2006: 36].

«В речи встречаются подчинительные словосочетания, разные по строению, но одинаковые или близкие по значению. Такие словосочетания являются синонимичными. Например: *девушка из города – городская девушка, сцена театра – театральная сцена, пожар в лесу – лесной пожар, берег моря – морской берег и др.* Однако такая взаимозаменяемость возможна не всегда: так, словосочетание *исторический день* нельзя заменить сочетанием *день истории*; словосочетание *день в лесу* не имеет синонимичного *лесной день*» [Русский язык.Теория 2007: 182].

Тем самым, авторы учебников данными сведениями формируют представление учащихся 8 класса о синонимии словосочетаний. При этом примеры синонимичных словосочетаний ограничены только одноуровневыми именными словосочетаниями по типу «прил. + сущ.» и «сущ. + сущ. в пердл. падеже с предлогом». Хотя авторы не указывают на то, что взаимозаменяемость словосочетаний на синонимичной основе возможно не во всех случаях.

В учебнике «Русский язык» для 8 класса под редакцией М.М. Разумовской о синонимии словосочетаний автором не упоминается.

Синонимия словосочетаний представлена только в учебниках Т.А. Ладыженской «Русский язык» и В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория» – в материале для 8 класса. Теоретический материал по синонимии односоставного и двусоставного предложений содержится в учебниках для 8 класса последних двух авторов (В.В. Бабайцевой и М.М. Разумовской) только в теме «Определенно-личные предложения», когда авторы отмечают: «В определенно-личных

предложениях легко восстанавливается подлежащее путем введения, подстановки личных местоимений *я, ты, мы, вы*, а сами предложения нетрудно преобразовать в двусоставные: *Читаю книгу. – Я читаю книгу*». Однако о том, что это синтаксическая синонимия авторы не говорят, это, видимо, должен сделать учитель.

При изучении других видов односоставных предложений (неопределенно-личных, безличных, назывных) о подобной замене а, следовательно, и о синонимии односоставных и двусоставных предложений в учебниках не упоминается.

Синонимия осложненного предложения в теоретическом материале учебников для 8 и 9 класса у всех авторов также не раскрывается.

Синонимия сложного предложения в учебниках для 9 класса авторов В.В. Бабайцевой и М.М. Разумовской представлена одинаково: есть сведения только о синонимии бессоюзных сложных предложений и сопоставимых с ними сложносочиненных предложений с союзами *а, но;* сложноподчиненных предложений условия с союзами*когда* и *если*; сложноподчиненных предложений с союзами *потому что (так как), а именно, то есть, что*; сложноподчиненных предложений следствия с союзами *так как, потому*. В учебнике для 9 класса Т.А. Ладыженской теоретических сведений о синонимии сложного предложения не содержатся.

Таким образом, тема «Синтаксическая синонимия» в учебниках русского языка для основной школы (5-9 классы) изучается преимущественно на материале словосочетаний, простых и сложных предложений. Синонимия рассматривается отдельно в каждом типе синтаксической единицы, т.е. как одноуровневвая. Анализируя упражнения и задания, которые можно использовать при изучении темы «Синтаксические синонимы» в школьном курсе синтаксиса, обнаружилось, что в учебниках «Русский язык» под редакцией Т.А. Ладыженской, В.В. Бабайцевой и М.М. Разумовской 8 и 9 класса представлено большее количество различных типов упражнений и заданий по широкому кругу вопросов синтаксической синонимии: синонимия словосочетаний; односоставных и двусоставных предложений; простых осложненных предложений; простых и

сложных предложений; сложных предложений; предложений с прямой и косвенной речью.

Основным недостатком школьных учебников в изучении данной темы является одноплановость её изложения, т.к. преимущественно изучаются одноуровневые синонимы, хотя материал позволяет рассматривать и разноуровневые, поэтому изучение данной темы должно носить комплексный характер и проводиться последовательно и поэтапно во всех классах.

Литература

Бабайцева В.В. Система односоставных предложений в современном русском языке – М., 2004.

*Галкина-Федорук Е.М.*Современный русский язык: Синтаксис – М., 2009.

Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. – М., 1965.

Кожина М.Н. Стилистика русского языка – М., 2004.

Копров В.Ю. «Вариантные формы в русском языке» в обучении русскому языку как иностранному (koprov.boom.ru/files/9.doc)

Лекант П.А. Синтаксис. Синтаксическая синонимия: пособие для учителей старших классов – М., 1999.

Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка - М., 2002.

Маслов Ю.С. Введение в языкознание. – М., 1998.

Меренков А.Н. Синтаксическая синонимия как средство развития иноязычной коммуникации // Лемпертовские чтения 8, 05 июня 2006. (http://pn.pglu.ru/)

Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения. – М., 1988.

*Розенталь Д.Э.*Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию – М., 2005.

Русский язык: 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений; под ред. М.М. Разумовской – М., 2009.

Русский язык: 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2009.

Русский язык. Практика. 5 кл.: учеб.для общеобразоват.

учреждений; под ред. А.Ю. Купаловой. – М., 2007.

Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: учебник для студ. высш. учеб.заведений. В 2 ч. Ч. 2. Морфология. Синтаксис; под ред. Е.И.Дибровой. – М., 2006.

Сухотин В.П. Синтаксическая синонимика в современном русском языке. Глагольные словосочетания – М., 2001.

Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе – М., 2003.

Томашевский Б.В. Стилистика. Учебное пособие – Л., 1983.

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

© Плехова А.А., 2014

Е.А. Селиверстова
УрГПУ, Екатерибург

Детское словотворчество глазами ребенка

Ключевые слова: детская речь, языковое сознание ребёнка, инновации в детской речи.

Я не люблю смотреть передачу «Пойми меня», потому что я не понимаю…
(Тоня, 3г. 5м.)

В статье рассматриваются словообразовательные инновации в детской речи.

Детская речь – это интересно. Детская речь – это забавно. Детская речь – это мило. Для лингвиста детская речь - уникальное явление, позволяющее изучить «взаимоотношения и связи элементов языка в онтогенезе», ведь именно в детской речи «системные элементы приобретают новые оттенки значений, оказываются в новом окружении, служат для обозначения новых реалий. В полной мере сказанное относится к словообразовательным компонентам производного слова и вообще к словообразованию. Можно сказать, что словообразование – это процесс, целиком ориентированный на коммуникацию, на передачу знаний о мире, на структурирование тех элементов окружающего мира, которые в процессе деятельности субъект выделил и ко-

торыми овладел» [Шахнарович 1991: 213]. Данное положение объясняет причину интереса многих исследователей к такому факту детской речи как словотворчество. Дети создают словотворческие инновации в ситуации, когда наименования реалий окружающего мира ими неизвестно или забыто. Например, во время игры «Спрячь картинку», ребенку было предложено посчитать жучков. Девочка (3г. 11м.) считает и называет их, каждому придумывая имя: *полосатик* (полосатый жук), *фиолетик* (фиолетовый жук), *пяточка* (пятнистый жук). В данной ситуации ребенку не предлагалось специально придумывать названия насекомым, продуцирование словообразовательных инноваций произошло спонтанно по наиболее часто используемой в детской речевой деятельности модели: образование существительных от качественных прилагательных с помощью суффикса - *ик*. Образование подобных слов происходит по той модели, которую ребенок освоил, что свидетельствует о способности детей осуществлять анализ языковых явлений. Анализ готовых языковых форм и собственно продуктивная (лингвокреативная, творческая) деятельность ребенка выступают как две стороны процесса усвоения родного языка [Гридина 2013: 53].

Рассмотрим данное положение на примерах словотворческой деятельности конкретного ребенка – девочки Тони (4 г.), дочери автора данной статьи.

Идея проведенного психолингвистического эксперимента, в основе которого лежит метод прямого толкования, описана в статье Т.А. Гридиной [Гридина 2013: 9]. Девочке предъявлялись для толкования (объяснения) словотворческие инновации, созданные ее ровесниками. В ситуации, когда слово интерпретировалось верно, девочке было предложено придумать свое собственное наименование явлению, сходному или противоположному по значению тому, которое было угадано (частичное применение метода дополнения языкового знака: завершения фразы: «Как назвать человека, который…»).

Для толкования были предложены имена прилагательные и имена существительные (примеры взяты из словаря «Говорят дети» [Цейтлин и др. 2001]). В ходе эксперимента были сделаны следующие выводы.

Значение имен прилагательных, преимущественно, раскрывалось респондентом через производный глагол: *бегливый* – «тот, кто бегает», *деручий* – «тот, кто дерется», *кричательный* – «тот, кто кричит», что подтверждает мысль С.Н. Цейтлин: «отглагольные дериваты абсолютно преобладают среди детских словообразовательных инноваций, что объясняется прежде всего тем, что связь с действием – наиболее очевидный для ребенка признак явления, который часто оказывается положенным в основу его номинации» [Цейтлин 2009: 327]. При этом на себя обращает внимание тот факт, что данные слова не столько указывают на того, кто совершает действие, сколько имеют определенные смысловые оттенки, указывающие на склонность субъекта к совершению того или иного действия: например, суффикс *–лив*, имеет оттенок значения "склонный к тому, что названо мотивирующим словом", суффикс *–уч* - значение "характеризующийся действием, названным мотивирующим словом", часто с оттенком «склонный к действию» [Русская грамматика 1980].

Ориентация на действие как на главный признак, положенный в основу наименования, привел к неверному толкованию таких слов, как *качельный* – «тот, кто качается» (ср., в словаре С.Н. Цейтлин *качательный* – «прил. к качели; являющийся частью качелей»), *мылистый* – «кто мылом моется» (ср., в словаре С.Н. Цейтлин *мылистый* – «способный хорошо мылиться»).

Каждый ребенок по-своему постигает особенности языка, создавая свою собственную языковую систему, признаки которой можно выявить, предложив ребенку языковую игру. В данной ситуации после толкования слов, были заданы вопросы: «Как назвать человека, который молчит?». Ответ – *молчушка*. «Как назвать того, кто моется шампунем?» Ответ – *шампучка*. «Как назвать того, кто мирится?». Ответ – *мирушка*.

Вопросы были выбраны неслучайно, предполагалось, что респондент при собственном придумывании слов выйдет на словообразовательную модель, которую она «считала» при интерпретации «чужих» детских слов. Это было ошибочным предположением, девочкой была использована «собственная» модель для придумывания наименований, отсутствующих в нормативном языке: глагол + *-ушк*. Своеобразна модель образования слова «*шампучка*», которой сложно найти аналог в нормативном

языке, скорей всего, толчком к его образованию стала предыдущая модель, ребенок ориентировался на фонетическое копирование одного слова с другим.

На вопрос: «Как назвать человека, который прыгает?», ответом стало слово – *прыгунок*, образованное по модели сущ. (прыгун) + - *ок*, что свидетельствует о способности ребенка выбирать разные языковые средства, выражающие его собственные представления о мире и человеке.

Значение словотворческих имен прилагательных, созданных ровесниками Тони, раскрывается девочкой точнее значений имен существительных.

Для толкования девочке были предложены следующие слова:

кучеряшки («густые локоны»), образованное по аналогии со словом кудряшки (кудри+-*яшк* (и)), производящим словом выступает слово "кучерявый"; значение слово не раскрыто респондентом, можно предположить, что слова *кучерявый* и *кудряшки* мало известны ребенку, ответ был следующим: "подходят к слову черепашки", т.е. проведена аналогия по фонетическому сходству;

лечитель («врач»): «тот, кто лечит и летает», угадывание ребенком первого значения логично, в детской речи встречается и другое слово, обозначающее профессию врача - *врачитель*, данная модель считается продуктивной, второе значение - неожиданно, обнаруживает связь слов *лечить, летать* по сходству произношения первых звуков, которые могут восприниматься как одинаковая часть слов не только по произношению, но и по значению;

светлун («человек, дающий свет») трактовано как "человек, который быстро свет включает", данное слово относится к фактам прямого словообразования, в качестве эталона выступает модель: светлый + - *ун* (по аналогии бегун - тот, кто бегает, прыгун - тот, кто прыгает);

промазок («мазила») образовано от разговорного слова *промазать,* произнесенное во время просмотра футбольного матча; ситуации далека от жизненного опыта девочки, поэтому значение слова не разгадана, интерпретация связана с фонетическим сходством со словом *мозоль* (ответ звучал так: соединяется со словом *мозоль*).

Словотворческие инновации в речи Тони образовывались чаще всего по продуктивным моделям детской речи, описанным в работе С.Н. Цейтлин [Цейтлин 2009]:

- *звенел**к**а* – «про игрушечную маленькую пони с колокольчиком на шее, которая звенит», *танцор**к**а* – «девочка, которая любит танцевать», использована продуктивная словообразовательная модель с суффиксом – *к*;

- *игра**льщиц**а* – «девочка - музыкант, играет на пианино», формант –*льщик* активно используется в детских новообразованиях;

- котён**ищ**е – большой кот.

Таким образом, толкования «детских слов», придумывание своих собственных инноваций свидетельствует о связи словотворчества с особенностями языкового сознания ребенка, основными чертами которого являются: «номинативный реализм (невосприятие условности вербального знака), мотивационная рефлексия (стремление установить объяснимую связь между свойствами объекта и его наименованием), антропоморфность («всеолицетворение»), артефактность (приписывание «живому» и «природному» свойств предметов, сделанных руками человека), эвристичность [Гридина 2013: 7].

Литература

Русская грамматика[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rusgram.narod.ru

«Говорят дети» (фрагмент Словаря детских словообразовательных инноваций) // Specimina Philologiae Slavicae. Band 132. Verlag Otto Sagner. – Munchen, 2001.

Гридина Т.А. Объяснительный словарь детской речи: лексикографический проект // Филологический класс –2013. - № 2.

Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М., 2013.

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

Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М., 1991.

© Селиверстова Е.А., 2014

А.А. Суфиярова
УрГПУ, Екатеринбург

Характеристика вербально-семантического уровня языковой личности учащегося с общим недоразвитием речи

Ключевые слова: языковая личность, общее недоразвитие речи, формирование речевой компетенции, вербально-семантический уровень языковой личности.

Проблема описания языковой личности в настоящее время является достаточно разработанной. Одним из классиков в данной области по праву считается Ю.Н. Караулов. В самом общем виде он определяет языковую личность, как личность, отраженную в языке. Им разработана трехуровневая модель языковой личности, состоящая из: вербально-сематического, когнитивного (тезаурусного) и мотивационного (прагматического) уровней [Караулов 1987]. Данная модель, на наш взгляд, универсальна, т.е. может применяться для изучения и анализа различных типов языковых личностей. Например, Е.Н. Ивановой адаптирована данная модель для описания исторической языковой личности в плане детализации параметров представления первого уровня, или собственно языкового, включающего лексикон и грамматикон личности [Иванова 2014].

Анализируемая в статье личность –ученик девятого класса средней общеобразовательной школы № 21 города Каменск-Уральский.

Учащийся растет вместе с бабушкой и дедушкой, на воспитании которых еще находится ученица начальной школы – его двоюродная сестра.

Известно, что в младенчестве ученик перенес операцию по удалению злокачественной опухоли.

В начальной школе и пятом классе воспитанием ребенка занималась мама. Об отце никто из родственников не говорит. В начальной школе учащийся посещал занятия вместе с одноклассниками и дополнительно занимался на дому с учителем. В шестом классе он отстал от программы и был переведен на до-

машнее обучение. По словам его бабушки, перевод из класса повлек за собой то, что ребенок перестал общаться со сверстниками и переключился на менее благополучную компанию. В данный момент он часто общается с учениками, находящимися на учете в детской комнате полиции.

Как сообщают учителя, до 7 класса ребенок неплохо справлялся с программой, ходил на дополнительные занятия. Обучение ребенка страдает из-за того, что он постоянно лежит в больницах, то есть системы в получении знаний нет. Также отсутствие положительного примера влияет на то, что он не хочет учиться.

Сейчас учащийся отличается от своих сверстников по уровню развития: очень плохо говорит, практически не идет на контакт с учителями. Большинство учителей занимается с ним по программе, не соответствующей его возрасту. Обучение русскому языку идет частично по программе Р.Б. Сабаткоева, М.М. Михайлова, З.Ф. Барцевой «Русский язык для национальных школ РСФСР» и частично по классическим учебно-методическим комплектам Т.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцовой.

К ученику трудно найти подход, часто не посещает уроки без уважительной причины, не станет заниматься в классе, если в кабинете находится еще кто-нибудь. Стоит отметить, что уроки математики, русского языка и литературы не прогуливает. Родственники считают, что с учителями по этим предметам у ребенка установился контакт.

Все время ищет отговорки для того, чтобы не учиться.

Периодически на учащегося нападают приступы самокритики. Он начинает говорить, что глупый, что ничего не понимает. Порой начинает беспокоиться о бабушке, переживает, если та попадает в больницу.

Практически каждый выходной ребенок проводит с мамой, живущей в Екатеринбурге. Он посещает музыкальные концерты, бывает на представлениях в цирке. В конце недели может сообщить о своих планах, но о самих выходных рассказывает неохотно. С трудом называет игры, в которые играет на компьютере, хотя, если верить бабушке, проводит за ними большую часть своего времени. На день Рождения попросил гитару, кото-

рая и была ему подарена. Сейчас ученик начал посещать музыкальную школу. На занятия ходит неохотно, о самих уроках не рассказывает.

К сожалению, в целом о ребенке можно сказать, что все его учебные способности идут на спад, вследствие отсутствия мотивировки и желания учиться. Поэтому важным сейчас, в выпускном классе, является зафиксировать точку отсчета, чтобы заниматься с ребенком русским языком и подготовиться к выпускным экзаменам.

Ниже приводятся 2 текста, созданных по просьбе учителя с целью проверки навыков письменной речи:

Мой день

Всем привет меня завут Саша сегодня я вам расскажу, про мой обычный день, я проснулся в 7:30, я встал и заправил постель, и пошел умыватся потом я позавстракал, собрал рюкзак, и пошел в школу. Когда пришел из школы в 14:00, пошел в ваную мыть руки, пошел делать уроки, я решил не много по играть на компьютере (послушать музыку) я пошел на кухню решил сделать себе чай когда я уже выпил чай, я пошел гулять с друзьями, после прогулке я сел за компьютер не много посидев за компьютере весь уставший решил что пора бай-бай (спать) вот и все.

***

Всем привет меня завут… (ФИО полностью), я учюсь в 21 школе 9 «Б» классе, я хожу в музыкальную школу учюсь играть на гитаре, я живу с бабушкой и дедушкой, мама в другом городе на работе она всегда приезжает по выходным, и еще к нам приходят дядя с тетей и мой маленький брат с сестрой, мы смотри мультики и играем с игрушками к примеру в машинки я люблю смотреть очень интересные фильмы. камеди, больше всего мне нравиться играть футбол с друзьями мы все встречаемся за школой у нас там стадион мы разделяемся по командам это веселое занятье.

Анализ вербально-семантического уровня ЯЛ

Фонетико-фонологический уровень в текстах ЯЛ обладает рядом особенностей:

- фонетическое написание слова: *завут, учюсь;*
- вставка лишнего звука: *позавстркал;*
- пропуск буквы: *ваная;*
- гиперкорректные написания: *мне нравит**ь**ся.*

Также можно выделить предпочтение в употреблении мягкого знака вместо *и* в словах, оканчивающихся на *–ие: занятье.*

Вывод: фонетико-фонологический уровень представлен несколькими типами ошибок.

На **словообразовательном уровне** в представленных повествовательных текстах индивидуальные особенности проявляются в выборе слов определенного морфемного состава:

- использование глаголов приставочных: *решил, гулять, хожу, играть;* приставочных, с приставками *по-, рас-, вы-, в-, за-, с-, при-: расскажу, пошел, **по**завстркал (вставка лишнего звука), встал, выпил, заправил, сделать, приезжает.* В тексте есть глаголы, которые должны быть образованы приставочным способом, но учащийся считает, что это должен быть предлог: ***по** играть.*
- причастия и деепричастия, образованные приставочным и приставочно-суффиксальным способом: *уставший, посидев* (единичные случаи);
- прилагательные и существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *маленький, брат**ик**, машин**к**и;*
- прилагательные, образованные суффиксальным способом: *интересный* (единичный случай);
- субстантивация: *ваная, выходные;*
- наречия, образованные приставочно-суффиксальным способом, в тексте учащегося образованы только суффиксальным: *не много* (единичный случай).

В тестах, которые выполнял ученик, были задания на словообразование и определение способа образования: *учиться* – не смог определить способ образования, *проводить* – определил приставочный способ образования; от слов бой, творить, комсомол образовать слова с суффиксом *ец: боец, творец, комсомоец;*

от слов *перенести* и *раздать* образовать слова при помощи суффиксов -*чик*- или -*тель*-*: перено**чик**, разда**тель**.*

Вывод: на словообразовательном уровне отмечаются продуктивные для современного русского языка способы словообразования различных частей речи, но используются они только на интуитивном уровне, поскольку при выполнении заданий видно, что они не осознаются ЯЛ. Образование некоторых слов ошибочно: учащийся систематически путает суффиксальный и приставочно-суффиксальный способы.

На **лексическом уровне** отмечается употребление:

- конкретных существительных: *день, постель рюкзак, уроки, компьютер, школа, гитара, работа, дядя, тетя;*
- отвлеченных существительных: *занятье;*
- отглагольных существительных: *занятье, работа;*
- возвратных глаголов: *проснулся, нравиться, встречаемся, разделяемся;*
- глаголов совершенного вида: *расскажу, проснулся, пошел* (преобладают в первом тексте);
- глаголов несовершенного вида: *учюсь, хожу, приезжает* (преобладают во втором тексте);
- качественных прилагательных: *веселое, маленький, интересные;*
- местоименное прилагательное: *весь*.

Вывод: в области лексики учащийся предпочитает употреблять глаголы и конкретные существительные. Это связано с тем, что абстрактные существительные и прилагательные требуют большего осмысления.

На **морфологическом уровне** отмечаетсяиспользованиеучащимсяследующих знаменательных частей речи:

- глаголы – 23%
- имена существительные – 22%
- местоимения – 16%
- наречия – 8%
- имена прилагательные – 4%
- имена числительные – 2%
- причастия – 1%
- деепричастия – 1%

Служебных частей речи:

- предлоги – 14%
- союзы – 7%
- частицы – 2%

Преобладают самостоятельные части речи – 77%. Встречаются слова практически всех частей речи (кроме категории состояния и междометия). Важной морфологической особенностью является то, что в речи школьника мало прилагательных, причастий и деепричастий.

Вывод: в области морфологии при порождении текста для учащегося наиболее частотными оказались глаголы, имена существительные и местоимения.

Говоря о **синтаксическом уровне,** следует отметить, что оба текста, принадлежащие ЯЛ, состоят из одного-двух предложений. Если и стоит знак завершения предложения, то далее текст продолжается с прописной буквы. Конструкции однотипны, уместных запятых почти нет. Даже если учитель напомнил, что надо вставить запятые, то учащийся все равно этого не делает:

- не выделяются однородные члены: *я решил не много по играть на компьютере (послушать музыку) я пошел на кухню решил сделать себе чай*;
- не отделяются друг от друга части сложного предложения: *решил сделать себе чай когда я уже выпил чай; решил что пора бай-бай;*
- неоправданная постановка знаков препинания: *сегодня я вам расскажу, про мой обычный день;*
- отсутствие знаков конца предложения: *Всем привет меня завут Саша сегодня я вам расскажу, про мой обычный день, я проснулся в 7:30, я встал и заправил постель, и пошел умыватся потом я позавстракал, собрал рюкзак, и пошел в школу.*

В текстах много составных глагольных сказуемых: *пошел умыватся, решил сделать.*

Аграмматизмы*: разделяемся по командам.*

Среди системных речевых ошибок выделяется лексический повтор: ***я*** *вам расскажу, про мой обычный день,* ***я*** *проснулся; решил сделать себе* ***чай*** *когда* ***я*** *уже выпил* ***чай.***

В тексте «Мой день» учащийся следит за логикой повествования, описание дня идет в соответствии со временем суток. Текст обрамлен: есть заголовок и концовка. В рассказе о своей жизни ЯЛ «перескакивает» с глобальных вещей на незначительные факты.Отсутствует текстовая рамка: нет заголовка и концовки.

Все предложения, использованные в текстах, по цели высказывания – повествовательные, по эмоциональной окраске – невосклицательные. Синтаксический уровень в большей степени представлен систематическими ошибками. Из всех уровней языка менее освоенный.

Таким образом, при анализе **вербально-семантического уровня** ЯЛ учащегося с ОНР IV уровня нами были выделены систематические ошибки, проявляющиеся на всех уровнях текста. Это свидетельствует о том, что ребенок владеет правилами русского языка далеко не в полной мере. Уровень сформированности языковой компетенции учащегося низкий. Что касается оценки уровня сформированности речевой компетенции учащегося, то он тоже низкий: учащийся с трудом может выполнить письменное задание учителя – составить текст о себе.

Литература

Иванова Е.Н. Морфологические предпочтения исторической языковой личности // Вестник РУДН. – 2014. № 1.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.

Сабаткоев Р.Б., Михайлова М.М, Барцева З.Ф. Русский язык: Учебник для 8-9 классов национальных школ РСФСР. – Л., 1989.

© Суфиярова А.А., 2014

К.Д. Тиханова
УрГПУ, Екатеринбург

Гендерные особенности восприятия информации: экспериментальные данные

Ключевые слова: гендерные особенности восприятия, трансформация текста, психолингвистический эксперимент, пересказ текста, стратегии пересказа.

Пересказ текста используется для выявления особенностей восприятия информации, выявления особенностей памяти, вида избираемой информации. Пересказ оценивается с учетом следующих факторов: соответствия его изображаемой ситуации (наличие искажений, добавлений); целостности (наличие всех смысловых звеньев, правильная их последовательность); полноты пересказа (наличие пропусков); характера языкового оформления (грамматическая правильность предложений, наличие связующих элементов между предложениями); способа выполнения задания (самостоятельно или с помощью экспериментатора) и др.

Нашей целью в данном эксперименте было выявление типовых и индивидуальных особенностей трансформации текста у испытуемых при пересказе. Также мы постарались подтвердить данные гендерных исследований в области психолингвистики [http://kailazh.ru/post150543468].

Предполагалось, что самыми частотными трансформациями станут замена слов (на более современные, сленговые), пропуски блоков не содержательной информации, а также добавление новой (описательного характера), замена прямой речи на косвенную, сжатие информации. Ожидаемые индивидуальные трансформации: добавление фрагментов, объясняющих мотивацию поступков персонажа, выражение личной позиции испытуемого, оценка, конкретизация и детализация (описание) [Пятова 2012]. Также предполагалось, что рассказы женщин будут идентичными, затем после передачи текста от женщины к мужчине произойдет яркая трансформация, а затем рассказы мужчин снова станут аналогичны друг другу.

В эксперименте приняли участие 15 человек из них 7 женщин и 8 мужчин. Возраст от 23 до 30 лет.

Эксперимент проводился в дружеской комфортной обстановке, непринужденной атмосфере в компании знакомых между собой людей. Эксперимент занял около 50 минут.

Испытуемые получили задание пересказать текст как можно ближе к услышанному, не задавалось обязательное сохранение стилистики текста. Сначала текст пересказывали друг другу 7 девушек, а затем 7 мужчин (один был наблюдателем, помощни-

ком экспериментатора). Текст был прочитан экспериментатором девушке №1 (Юля, 23 года) в присутствии помощника и отсутствии остальных испытуемых.

Текст

*«Один **банкир** американского инвестиционного банка стоял на пирсе в маленькой мексиканской прибрежнойдеревушке, когда к берегу причалила **маленькая** лодка с одним рыбаком (из лодки торчали несколько хвостов **тунца**.) Американец восхитился уловом рыбака и спросил, как долго он ловил эту рыбу.*

***Мексиканец** ответил, что недолго. Тогда американец спросил, почему он не остается в море дольше и не ловит больше рыбы.*

***Мексиканец** ответил, что ему хватает, чтобы обеспечивать семью. Тогда американец спросил:*

— А что ты делаешь все остальное время?

***Мексиканский** рыбак ответил:*

*— Я сплю допоздна, немного рыбачу, играю с детьми, провожу **сиесту** с женой Марией, каждый вечер гуляю по деревне, где я пью вино и играю на гитаре с моими друзьями. Я живу полноценной жизнью.*

Американец усмехнулся:

*— Я закончил Гарвард по направлению Делового Администрирования и мог бы тебе помочь. Тебе нужно проводить больше времени в море, и, в случае успехов, купить лодку побольше, затем несколько лодок. В итоге, у тебя будет целый флот рыбацких лодок. Вместо продажи улова **посреднику,** ты можешь продавать напрямую переработчику, и со временем открыть свой собственный **завод.** Ты будешь контролировать переработку и продажу **продуктов**. Затем тебе придется переехать из этой деревеньки в **Мехико**, потом в **Лос-Анджелес, и, наконец, в Нью-Йорк,** откуда ты будешь контролировать свое расширяющееся **предприятие**.*

***Мексиканский** рыбак спросил, сколько времени на это уйдет? Американец ответил, что 15-20 лет.*

— А потом?

Американец рассмеялся и сказал, что дальше начинается самое приятное:

*— В нужное время можно продать акции компании и стать очень богатым,***заработав***миллионы.*

— Миллионы... а дальше? Американец сказал:

— А дальше ты сможешь уйти на отдых. Уехать в маленькую деревушку, где ты будешь спать допоздна, немного рыбачить, играть с детьми, проводить ***сиесту*** *с женой, гулять вечерами по деревне, где можно попить вина и поиграть на гитаре с* ***приятелями****».*

Описание хода исследования:

Девушка 1 (Юлия, 23 года)

Типовые трансформации: свертывание текста (подчеркнутые элементы исчезли из рассказа уже при первом пересказе). В смысловом и стилистическом плане рассказ не изменен. Индивидуальная: склонность к бессоюзным конструкциям, пропало имя собственное (Мария).

Девушка 2 (Марина, 27 лет)

Типовые трансформации: замена слов (жирным шрифтом выделены слова, подвергнутые замене практически во всех последующих пересказах), замена прямой речи на косвенную (в последующих пересказах сохраняется). Индивидуальная: высказана оценка текста + добавление информации в конце в одной фразе «*вот такая поучительная история*».

Девушка 3 (Мария, 27 лет)

Типовые трансформации: замена слов, добавление описательной информации. Индивидуальная: вставление «*вот*», добавление описательных элементов (*маленькой-маленькой*, *бедной деревушке*), «*богатый*» *бизнесмен*.

Девушка 4 (Нина, 27 лет)

Типовые трансформации: замена слов, сжатие информации. Индивидуальная: много деепричастных оборотов (*поняв это, он…, сказав, ответив…*), замена названий городов «*Лондон*, *Париж*, *Нью-Йорк*» (дальше будут меняться хаотично).

Девушка 5 (Ксения 26 лет)

Типовые трансформации: замена слов, добавление эпитетов (*богатый*, *известный*, *умныйбизнесмен*). Индивидуальная: долгое раздумывание, вставление «*эээм….*» несколько раз, замена информации о главном лице (*банкир* = бизнесмен, сохраняется в последующих пересказах).

Девушка 6 (Оля, 28 лет)

Типовые трансформации: замена слов, добавление информации, конкретизация.

Индивидуальная: объяснение причин поступков персонажа («*потому, что ему (рыбаку) нравилась такая его жизнь*»), высказывание предположений «я так думаю».

Девушка 7 (Ксения, 25 лет)

Типовые трансформации: пропуски неактуальной информации, сжатие. Индивидуальная: пропала фраза «*Из лодки торчали несколько хвостов* ***тунца****».*

На этом этапе исследования текст оставался притчей, сохранял стилистику и семантику оригинала. Теперь проследим динамику вносимых изменений с мужской аудиторией испытуемых:

Мужчина 1 (Евгений, 30 лет)

Типовые трансформации: сжатие текста. Индивидуальная: сильное сжатие текста, отсутствие описательной информации (сохраняется практически полностью в следующих пересказах), перестановка слов, неправильный порядок слов в предложении («*он сказал тогда, что…*»). В конце снова высказана оценка-мораль + добавление информации «*американец понял, что прожил время зря*» (частично сохраняется в последующих пересказах).

Мужчина 2 (Александр Г., 25 лет)

Типовые трансформации: добавление информации, конкретизация. Индивидуальная: объяснение мотивации персонажа «*потому что он хотел, чтобы рыбак тоже стал богатым, как он сам*», дан вероятностный прогноз («*и, наверное, дальше американец очень расстроился, что так потратил жизнь*»).

Мужчина 3 (Егор, 27 лет)

Типовые трансформации: добавление информации, несколько раз переход на прямую речь и обратно в косвенную. Индивидуальная: проявление личностного отношения, оценка в конце «*короче, зря мы все работаем*», бессоюзность, преобладание простых предложений.

Мужчина 4 (Артем, 27 лет)

Типовые трансформации: добавление информации (снова появились эпитеты «*бедная деревня, старая лодка*», пропали

снова к концу текста) Индивидуальная: нет. Человек с развитой памятью – текст тождественен предыдущему.

Мужчина 5 (Максим, 28 лет)

Типовые трансформации: сжатие информации, добавление информации. Индивидуальная: изменение стилистики текста, добавление сленга («*…а этот чувак ему отвечает*») сохраняется на протяжении последующих пересказов. Пропала оценка, которую до этого все пересказывали, начиная с мужчины 3.

Мужчина 6 (Александр Б., 27 лет)

Типовые трансформации: конкретизация (*будешь богатым, как Я…*). Индивидуальная: сохранился сленг, лексическая замена с целью упрощения (*бизнесмен – мужик*, *рыбак – мужик*).

Мужчина 7 (Дмитрий, 30 лет)

Типовые трансформации: сжатие информации, пропуск информации, замена слов

Индивидуальная: сохранение сленга, полная смена стилистики текста («*один мужик говорит другому, а почему ты не…*»).

Таким образом, наша гипотеза частично подтвердилась в том, что едиными универсальными стратегиями стали замена прямой речи, замена слов и сжатие текста. Также частотной трансформацией стало добавление фрагментов информации уточняющего характера. Среди индивидуальных трансформаций выявились оценка действий и слов персонажа, выражение собственного мнения, появление в тексте сленговой лексики. Что касается гендерных различий в восприятии и выборке информации, которые мы могли проследить при передаче информации от девушки № 7 к мужчине № 1, то мы заметили следующие особенности:

1. В пересказе мужчины почувствовалось резкое свертывание информации, сбивчивость в пересказе («*не помню, но кажется, она сказала так…*»), полное отсутствие описательной информации, что позволяет нам предположить, что память испытуемых мужчин более избирательна, не интересуется деталями и склонна к запоминанию глагольных конструкций, передающих движение сюжета (*пошел, сказал, ответил*), что мы могли

наблюдать и в последующих «мужских» пересказах. Именно мужчины ввели в рассказ сленговую лексику (*чувак*). Также мужчины потеряли стилистику текста и рассказывали текст как бытовую историю, не как притчу.

2. Пересказы женщин друг другу были более детальными, сохраняли изначальную оригинальную стилистику текста, не искажали последовательность незначительных событий, что позволяет сделать вывод о том, что испытуемые женщины при перцепции были сфокусированы лучше мужчин, старались как можно полно и точно передать информацию собеседнику. Это позволяет сделать вывод о том, что женщины лучше выполнили задание, были более внимательны и к инструктажу перед выполнением. Также можем предположить, что память женщин более чувствительна к описательным элементам и деталям.

Литература

*Ермишкина О.*Изменения текста при пересказе по цепочке (экспериментальное исследование) // Русский язык и литература [Электронный ресурс] Url: http://literature.area7.ru/?m=1425.

Очень хорошая притча о богатстве // [Электронный ресурс] Url: http://kailazh.ru/post150543468/.

Пятова Е.А. Психолингвистический эксперимент как метод работы с текстом // Уральский филологический вестник. – 2012.– №3.

© Тиханова К.Д., 2014

Д.С. Упорова
УрГПУ, Екатеринбург

Анализ функциональных особенностей нарратива в школьном издании

Ключевые слова: нарратив, содержательно-тематическая модель издания, функции нарратива, специфика школьного издания.

Современные фольклористы, педагоги и психологи нередко отмечают важную роль нарративных текстов в первичной социализации ребёнка в силу их воспитательного потенциала, мно-

гие семейные нарративы имеют «характер позитивных сентенций, несколько поучающих, морализаторских» [Сапогова 2004: 227].

Вопрос о влиянии опубликованных в школьной газете семейных исторических нарративов на аудиторию целесообразно рассматривать с точки зрения функциональных особенностей.

По словарю лингвистических терминов Т.В.Жеребило, функция в этой научной области - «целевая установка речи, потенциальная предназначенность языка в целом и отдельных его единиц для выполнения определенных целей» [Словарь лингвистических терминов].

Так как нарратив как понятие и объект изучения на данный момент провоцирует дискуссии в научных кругах по поводу определения своей сущности, «мнения исследователей расходятся и в оценке выполняемых нарративами функций» [Троцук 2004].

В данной статье предлагается классификация нарративных ролей, актуальных для школьного печатного издания (при составлении классификации учитывались наработки современных нарратологов). Также учитывалось то, что нарративы, выступая как элемент содержательной модели школьного издания, выполняют функции, типичные для этого вида СМИ. В качестве типологии функций школьной прессы была использована собственная разработка, основанная на субъектном подходе С.Г. Корконосенко [Корконосенко 2002].Так как школьное СМИ сегодня можно рассматривать как корпоративное издание в силу современных условий его функционирования, в модель выполняемых им ролей были включены «собственно корпоративные» функции школьной прессы (не имеющие отношения к журналистике как виду массовых коммуникаций, диктуемые учредителем, служащие целям PR), традиционные журналистские функции, а также функции школьной газеты как издания, рассчитанного на детско-юношеский возраст.

На основании работы И.В.Троцука, комплекс нарративных ролей был дополнен идентификационной функцией и функцией обработки человеческого опыта, обозначаемую в нашей работе экспириентальной.

Получившееся многообразие нарративных назначений мы классифицировали по признаку объекта их приложения (основных сфер жизни общества и личностного развития индивида), основываясь на утверждении психолингвистов о том, что функции речевой деятельности вообще – «это прежде всего ее общественное и индивидуально-личностное предназначение» [Глухов 2005: 3].

В итоге, была сформирована следующая классификация функций нарративов в школьном издании:

1. Политические функции: воздействия (идеологическая функция, пропагандистская, агитационная). Название данной группы объясняется тем, что школьное издание и само образовательное учреждение являются транслятором для учеников определённых государственных ценностей;

2. Социальные функции: социализирующая (идентификационная функция, репрезентативная, дидактическая, регулятивная, ориентационная); воспитательная функция; дидактическая функция; коммуникативная функция (сообщения; воздействия (регулирующая функция: функция планирования); развлекательная); интеграционная функция, организационная;

3. Экономические функции: имиджевая, управления; служебно-профессиональная (профориентационная);

4. Духовные функции: репрезентативная; эвалютивная (оценочная); культуроформирующая; просветительская; рекреативная (развлекательная, релаксации, гедонистическая);

5. Личностного развития: идентификационная функция; экспириентальная функция; интеллектуальная (когнитивная функция: информационная, аналитическая, функция обобщения, функция осмысления; экспириентальная); психологические (психотерапевтическая, прогностическая) функции; эмотивная (эмотивно-ностальгическая) функция; творческая функция.

Проанализируем, как нарративные функции реализуются в газетных текстах, публикуемых школьными СМИ, на примере серии из 5 номеров газеты «Созвездие 197» (№№33-37, вышедших с мая 2011 года по апрель 2012 года), издаваемой екатеринбургской МАОУ СОШ№197. Мы проанализировали все размещённые в них публикации с помощью методики семантического анализа текста.

Проведённое исследование подтвердило, что определённая группа нарративных назначений выполняется всеми рассмотренными нарративами: репрезентативная, коммуникативная, информационная, интеллектуальная, когнитивная функции. Данный факт закономерен, так как большинство перечисленных нарративных назначений относится к речевой деятельности вообще [Глухов 2005].

Информативную функцию выполняют, безусловно, все материалы. Кроме того, они покрывают широкий спектр информационных потребностей аудитории, исходящих из её типичных интересов и возрастных особенностей. Нереализованными остаются следующие темы: мода, психологическое консультирование; тема спорта стабильно освещалась до 2012 года.

Функциональные особенности определённых групп текстов предопределены содержательно-тематической моделью издания. Это тексты, представляющие информационные и аналитические жанры, публикации рубрик, посвящённых творчеству (рубрика для работ родителей, учителей, сотрудников школы «Творческое самоделкино», рубрика для работ учеников «Крик души» [Созвездие 197]). Материалы, обладающие признаками художественной публицистики, выполняют комплекс рекреативных функций: развлекательную, релаксации и гедонистическую в форме разнообразных сочетаний (текст «Тётя», написанный одним из родителей учеников и опубликованный в рубрике «Творческое самоделкино» в 33 номере [Созвездие 197]).

Все новостные материалы, рассказывающие об отмечаемых в школе государственных праздниках, всегда в некоторой мере выполняют идеологическую функцию (прививают школьникам общенациональные ценности), тексты о школьных и классных мероприятиях – интеграционную, объединяя участников этих событий.

Интересен в плане набора выполняемых функций текст «Город против наркотиков» [Созвездие 197: 2], рассказывающий об организованной в школе городской проверке школьников на употребление наркотических средств. Помимо своей информационной направленности (*И до нашей школы 6 апреля наконец дошла обязательная проверка учащихся на наркотики* [Созвездие 197: 2]), текст, изобилующий вставками в форме прямой

речи, содержащими мнения, оценки, высказываемые школьниками (*Вообще, это всё, между прочим, аморально; Я думаю, что такие проверки нужны. Может быть, они помогут многим людям и те смогут вылечиться, пока ещё не поздно* [Созвездие 197: 2]), выполняет функции воздействия: пропагандирует идеи здорового образа жизни, агитирует принять участие в добровольной и анонимной проверке *обязательная проверка, проверки нужны*, №33 [Созвездие 197: 2]), организует процесс проверки, сообщая, где, когда и каким образом в ней можно поучаствовать (*каждый получил по три пластмассовые пластинки...* [Созвездие 197: 2]), содержит информацию идеологического характера, преподнося здоровье и заботу о нём как ценность (*Наша молодёжь уже ставит крест на наркомании...*, [Созвездие 197: 2]). Кроме того, текст также реализует идентификационную социализирующую функцию (кто ты – наркоман или нет?), воспитательную, демонстрируя социально одобряемый образец поведения, интеграционную (на основе популяризируемой ценности здоровья), функцию управления.

Отдельные функции реализуются в детских и подростковых текстах с некоторыми особенностями. Имиджеваянарративная роль может приводить к формированию противоречивого образа, однако суть выполняемой функции при этом не искажается: текст способствует созданию определённого имиджа учреждения («Что с волейболом?» [Созвездие 197: 6]).

Творческая функция выполняется каждым текстом, написанным, проиллюстрированным либо свёрстанным юными корреспондентами, создаваемыми ими ребусами и кроссвордами.

Идентификационная функция реализуется, как правило, в своей социальной ипостаси (автор и читатель посредством текста определяют свою принадлежность к велосипедистам-триалистам, наркоманам, рокерам, натуралистам, жителям Ботанического микрорайона...).

Всего мы проанализировали 73 публикации и выявили среди них 16 нарративов в форме самостоятельных текстов и 20 нарративных элементов в составе других произведений. Таким образом, нами найдено всего 36 нарративных текстовых единиц. Все выделенные нами нарративные функции в той или иной мере реализуются в рассмотренной нами серии газетных номеров.

Самыми частотными нарративными функциями, выполняемыми рассмотренными текстами, оказались эмотивная (32 текста), идеологическая (31 текст), воспитательная (30 текстов), воздействия (29 текстов), культуроформирующая (29 текстов), рекреативная (27 текстов), интеграционная (25 текстов), просветительская (25 текстов), экспириентальная (23 текста), эвалютивная (22 текста), пропагандистская (21 текст), имиджевая (18 текстов) функции.

В меньшей степени выполняются на примере данной серии выпусков социализирующая дидактическая (10 текстов), служебно-профессиональная (профориентационная) (10 текстов), идентификационная (9 текстов), управления (5 текстов), организационная (4 текста), обобщения (3 текста), агитационная (2 текста), социализирующая регулятивная (1 текст), аналитическая (1 текст), психотерапевтическая (1 текст), прогностическая (1 текст) функции. Кроме того, некоторые функции, приоритетные для учредителя (функция управления, организационная), выполняются в рассмотренной серии номеров недостаточным количеством текстов, а подобное несоблюдение интересов администрации редакцией может создать риск прекращения выпуска школьной газеты.

В целом содержательно-тематическая, жанровая модель школьного издания «Созвездие 197» в плане использования нарративных ресурсов выстроена рационально, однако некоторые немаловажные функции нарративов реализуются неэффективно, что требует внесения необходимых изменений в модель издания.

Литература

Андреева К.А. Грамматика и поэтика нарратива. – Тюмень, 1998.

Веселова И.С. Нарратология стереотипной достоверной прозы. Режим доступа:http://folk.ru (дата обращения: 13.03.2014).

Глухов В.П. Основы психолингвистики. - М., 2005. Режим доступа: www.pedlib.ru (дата обращения: 13.03.2014).

Корконосенко С.Г. Основы журналистики. - М., 2002.

Сапогова Е.Е. Культурный социогенез и мир детства. – М, 2004.

Словарь лингвистических терминов. — Назрань, 2010. Режим доступа: http://lingvistics_dictionary.academic.ru(дата обращения: 13.03.2014).

Троцук И.В. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках // Вестник РУДН, 2004, № 6-7. Url: http://ecsocman.hse.ru (дата обращения: 13.03.2014).

Шмид В. Нарратология. Режим доступа: http://www.gumer.info (дата обращения: 13.03.2014).

Созвездие197. – 2011. – № 33.

© Упорова Д.С., 2014

Сведения об авторах

Ананьина Юлия Васильевна, учитель русского языка и литературы МБОУ «Большебрусянская СОШ №7».

Ахманаева Наталья Александровна, аспирант 1 курса кафедры современного русского языка и прикладной лингвистики. филологического факультета Института гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург).

Березовская Алиса Сергеевна, магистрант 1 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, учитель английского языка МБОУ СОШ № 41 (Екатеринбург).

Брюханова Елена Николаевна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета(Екатеринбург), учитель русского языка и литературы МАОУ «Лицей № 17» (Сухой Лог).

Власова Полина Дмитриевна, студент 3 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Воробьева Светлана Дмитриевна, магистрант 1 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, директор научно-методического информационного центра Института психологии Уральского государственного педагогического университета(Екатеринбург).

Гоголина Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Голошубина Олеся Константиновна, магистрант 2 курса филологического факультета Омского государственного педагогического университет(Омск).

Городецкая Екатерина Львовна, студент 4 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации

Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Данилова Ольга Леонидовна, магистрант 2 курса филологического факультета Омского государственного педагогического университета (Омск).

Деменева Юлия Михайловна, учитель английского, русского языка и литературы МКОУ СОШ № 16 (Первоуральск).

Добычина Ольга Александровна, аспирант кафедры общего языкознания и русского языка Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Ерёмина Светлана Владимировна, магистрант 2 курса по направлению подготовки «Педагогическое образование», магистерская программа «Управление инновациями в образовании»Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург**)**, учитель английского языка МБОУ СОШ № 21 (Каменск-Уральский).

Иванова Евгения Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Кирилова Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры общего языкознания и русского языка Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Кнор Наталья Юрьевна, студент 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Курбатова Дарья Павловна, студент 2 курса специальности «Издательское дело и редактирование»Института гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург).

Ларионова Алла Юрьевна, доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка Института гуманитарных наук и

искусств Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург).

Лопорт Екатерина Павловна, аспирант кафедры русского языка и общего языкознания филологического факультета Института гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург).

Муль Ирина Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и лингводидактики филологического Омского государственного педагогического университета (Омск).

Новоселова Юлия Александровна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, учитель английского языка МАОУ СОШ № 200 с углубленным изучением отдельных предметов (Екатеринбург).

Патрушева Лидия Сергеевна, специалист по учебно-методической работе кафедры русского языка, теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета Удмуртского государственного университета (Ижевск).

Пешкова Елена Леонидовна,магистрант 2 курса по направлению подготовки «Педагогическое образование», магистерская программа «Управление инновациями в образовании»Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург**),**учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 21 (Каменск-Уральский).

Плехова Анна Анатольевна, ведущий специалист отдела организационно-правового обеспечения управления образования администрации Кондинского района (Ханты-Мансийский автономный округ-Югра).

Селиверстова Елена Александровна, кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург), преподаватель русского языка и литературы ГБОУ СПО СО «Камышловский педагогический колледж».

Суфиярова Алена Айратовна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета

(Екатеринбург), учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 21 (Каменск-Уральский).

Сухогузова Марина Юрьевна, студент 3 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Тиханова Ксения Дмитриевна,магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург), специалист по связям с общественностью и рекламе ООО «Торговый Дом "Маслон"» (Екатеринбург).

УпороваДарья Сергеевна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Федяева Наталья Дмитриевна, доктор филологических наук, заведующий кафедрой русского языка и лингводидактики филологического факультета Омского государственного педагогического университета (Омск).

Содержание

Ананьина Ю.В.Синтаксические задания части А ЕГЭ по русскому языку: алгоритмы выполнения……. 3

Ахманаева Н.А.Пространственная метафора в отображении речевой деятельности (на материале имен прилагательных)……. 12

Березовская А.С.Психолингвистические основы преподавания темы «Междометие» в школе……..... 17

Брюханова Е.Н.Экспериментальное исследование уровня сформированности текстовой компетенции учащихся старших классов…….. 25

Власова П.Д.Проблемы функционирования электронных научных изданий……. 33

Воробьева С.Д., Гоголина Т.В.Восприятие художественного текста современными носителями языка: экспериментальные данные……... 42

Голошубина О.К., Федяева Н.Д.Прецедентные феномены в интернет-жанре «разговор в мессенджере»…….. 47

Городецкая Е.Л.Тактические приемы в рекламно-информационной корреспонденции……..... 56

ДаниловаО.Л., МульИ.Л.Приёмы прецедентной языковой игры в рекламном слогане…… 67

Деменева Ю.М.Сравнительный аспект английских и русских паремий, содержащих сакральные компоненты «Бог» и «Дьявол»……. 75

Добычина О.А. Сакральный компонент в русской языковой картине мира…….. 79

Ерёмина С.В.Урок обучения чтению на английском языке в 5 классе с учетом требований ФГОС …… 81

Иванова Е.Н., Сухогузова М.Ю. Особенности редакторской подготовки общественно-политических интернет-СМИ.....…. 87

Кнор Н.Ю., Кирилова И.В. Образы нечистой силы в русской романтической новеллистике XIX века……... 94

Ларионова А.Ю., Курбатова Д.П.Активные языковые процессы в современных текстах музыкальной тематики…. 99

Лопорт Е.П.К вопросу о соотношении «своего/чужого» на примере анализа севернорус. *ша́ландать, шо́ландать, за-*

отшала́ндовать……..... 106

Новоселова Ю.А. Психолингвистические особенности развития искусственного билингвизма на уроках английского языка……... 114
Патрушева Л.С. Интернет-форум как речевой жанр компьютерного дискурса…… 119
Пешкова Е.Л.Технология оценки учебных успехов как новый подход к оцениванию достижений учащихся…….. 123
Плехова А.А.Синтаксическая синонимия в современном русском языке: лингвометодический аспект……... 127
Селиверстова Е.А.Детское словотворчество глазамиребенка 135
Суфиярова А.А. Характеристика вербально-семантического уровня языковой личности учащегося с ОНР…… 139
Тиханова К.Д. Гендерные особенности восприятия информации: экспериментальные данные……... 146
Упорова Д.С. Анализ функциональных особенностей нарратива в школьном издании…….…… 152
Сведения об авторах……. 158

НАУЧНОЕИЗДАНИЕ

LINGUISTICAJUVENIS
Выпуск 16

Семантический, прагматический, лингвометодический аспекты анализа языковых единиц

Сборник научных трудов молодых ученых

Корректор: Т.В. Гоголина, Е.Н. Иванова
Оригинал-макет и дизайн обложки: О.Ю. Коновалова
Техническое редактирование: Е.Н. Иванова, М.Ю. Сухогузова

Подписано в печать 29.06.2014. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$.
Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 10, 7. Тираж 300 экз. Заказ …..
Оригинал-макет изготовлен и отпечатан
в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26