

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

LINGUISTICA JUVENIS

Выпуск 14

Теоретические и лингвометодические аспекты
анализа языковых единиц

Сборник научных трудов молодых ученых

Екатеринбург
2012

УДК 482
ББК Ш I

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

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

LINGUISTICA JUVENIS. Сборник научных трудов молодых ученых. Выпуск 14. – Екатеринбург, 2012. – 212 с.

ISSN 2309-5768

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

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

ISSN 2309-5768

ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2012
©LINGUISTICA JUVENIS, 2012

Н.С. Абрамова
Екатеринбург

**Речевые ошибки в письменных работах абитуриентов
(на материале сочинений на свободную тему)**

Ключевые слова: литературная норма, речевая ошибка, письменные работы учащихся, билингвизм.

Одной из актуальных задач, стоящих перед преподавателем русского языка, является формирование и развитие у учащихся представления об образцовой правильной речи. Воспитание речевой культуры – длительный процесс, направленный не только на овладение нормами литературного языка, но и предполагающий систематическую и целенаправленную работу со стороны учителя по выявлению и устранению наиболее типичных речевых ошибок, встречающихся в письменных работах школьников.

В данной статье рассматриваются причины появления наиболее распространенных речевых ошибок в творческих работах абитуриентов. Материалом для исследования послужили 215 сочинений школьников на свободную тему, обучающихся на подготовительных курсах Уральской государственной медицинской академии.

Термин «речевая ошибка» в современной методической литературе не получил однозначного определения. Мы придерживаемся нормативного подхода к определению данного понятия (М.Н. Кожина, С.Н. Цейтлин), при котором в разряд речевых ошибок попадают любые отклонения от действующих языковых норм, в том числе и те, которые в школьной практике относятся, как правило, к разряду грамматических ошибок.

Прежде чем предложить эффективные способы предупреждения речевых недочетов, необходимо понять причины их появления. Классификация речевых ошибок, разработанная С.Н. Цейтлин, акцентирует внимание именно на этом аспекте их рассмотрения. Все речевые ошибки в зависимости от причин их возникновения, делятся автором на **системные**, объясняющиеся неравномерностью усвоения языковой системы и норм языка, **просторечные** и **композиционные**, появляющиеся вследствие сложности механизма порождения речи [Цейтлин 2009]. Речевые ошибки в творческих работах абитуриентов рассматриваются нами в опоре на данную классификацию.

Системные ошибки чаще всего встречаются в речи детей и взрослых, для которых русский язык не является родным. Анализ сочинений старшеклассников это подтверждает. Подобного рода ошибки ча-

сто встречаются в работах абитуриентов-билингвов. К ним, например, относятся такие грамматические ошибки, как ненормативное образование грамматической формы настоящего времени от глаголов совершенного вида (*Люди становятся более беспечными, им многое **наскучает***), соотносительной формы числа существительного (*Наши родители, воспитывая нас, **отдают** нам многое, в том числе свой ум, эмоции и **мировоззрения***). Кроме того, в этом предложении содержится еще и лексическая ошибка: нарушаются нормы лексической сочетаемости – *отдают ум, мировоззрение, эмоции*.

Просторечные ошибки, как показывает анализ языкового материала, довольно редко встречаются в сочинениях абитуриентов, например, использование слова *обратно* в значении «опять, снова» (*Сейчас **обратно** входит в моду иметь хорошее образование*).

Самое большое количество ошибок, допущенных абитуриентами в сочинениях на свободную тему, связано со сложностью механизмов речепорождения. Такие ошибки С.Н. Цейтлин называет **композиционными**, они обусловлены недостаточным развитием оперативной памяти: «Чем опытнее говорящий, тем богаче его долговременная память, предоставляющая широкие возможности для выбора синтаксических моделей и лексики, тем совершеннее и оперативная память, выше ее способность «удерживать» и «упреждать» текст» [Цейтлин 2009: 22].

К композиционным ошибкам можно отнести такие распространенные в письменной речи школьников недочеты, как нарушение норм лексической и синтаксической сочетаемости, речевую избыточность (плеоназм, лексический повтор, тавтология) или, наоборот, речевую недостаточность – неоправданный пропуск слова в высказывании, необходимого для точного выражения мысли.

Исследованный нами языковой материал – сочинения абитуриентов на свободную тему – показал, что наиболее частым случаем «композиционного сбоя» является **нарушение норм употребления местоимений**. Поскольку основная функция местоимения в речи – замещение существительного, прилагательного или числительного, оно должно соотноситься с замещаемым словом в числе, роде, падеже. Характер данного согласования, как правило, чаще всего нарушается старшеклассниками, особенно в тех случаях, когда местоимение замещает собирательное существительное (стоящее в единственном числе, но имеющее значение множественности) или словосочетание со значением обобщенности. В таких случаях для пишущего актуальным оказывается согласование по смыслу, и незаметно для себя он «переключается» с единственного числа, которое требует языковая норма, на множественное: *В **каждом** молодом человеке течет горячая кровь*,

в них это заложено на генетическом уровне; **Человечество** слишком часто врывается в спокойствие природы, нарушая ее равновесие; **Они** дают пошатнуться этому равновесию; **Молодежь** скорее похожа на двустороннюю медаль. **У нас**, как и у нее, есть две стороны; **Светское общество** и **их** сплетни, разгульную жизнь золотой **молодежи**, **их** проказы, недомолвки; **Человечество** в некоторых случаях не обращает особого внимания на проявления природы (нарушение норм лексической сочетаемости: проявления природы, норма: явление природы, но проявление чувств, проявление интереса), которые раньше **им** были так важны.

Надо отметить, что согласование с существительными со значением множественности почти всегда представляет для старшеклассников большую сложность, о чем свидетельствуют многочисленные ошибки не только в употреблении замещающего местоимения, но и при выборе грамматической формы числа глагола-сказуемого: **Большинство** из нас, конечно, уже **определились**, с чем **свяжут** свою жизнь; **Возможно молодежь** просто хочет выделяться из толпы и **выбирают** легкий путь; **Взрослые переболели «борьбой»** с рамками времени, а **молодежь** в силу своего возраста **продолжают** бороться за свои взгляды; **Старшее поколение говорят**, что мы враждебны, но это не так.

По мнению О.В. Кукушкиной, подобное несогласование может быть как мотивированным, отражающим этапы осмысления, формирования высказывания, так и случайным, проявившимся в результате забывания замещаемого слова или смены намерения. Причиной подобной «забывчивости» может являться языковая некомпетентность пишущего [Кукушкина 1998]. Сравним приведенные нами выше дефектные тексты со следующими предложениями, в которых наблюдается «двойное» нарушение согласования по числу – местоимения с замещаемым собирательным существительным и однородных сказуемых с подлежащим, выраженным этим существительным: **Молодежь собираются** в группы, **общаются** со своими единомышленниками; **им** не интересны прошлые ценности такие, как: соблюдение этикета и уважение чужой мысли, а также уважение к человеку, чтение русской и зарубежной классической литературы; **Они** выбирают себе героя книг, фильмов, рассказов и стараются быть похожими на них, презирая все нормы поведения в обществе. Кроме того, в данных предложениях имеют место другие речевые ошибки: 1) нарушены нормы лексической сочетаемости – прошлые ценности, норма: *прежние* 2) нарушается логическое основание однородности – на правах однородных объединяются слова, обозначающие несопоставимые понятия – соблюдение этикета, уважение чужой мысли, уважение к

человеку, чтение литературы при обобщающем слове *ценности* – в первом примере; родовые и видовые понятия *книг, рассказов* – во втором). Такие ошибки не могут быть объяснены только языковой некомпетентностью пишущего: причины их появления имеют не только лингвистическую, но и психологическую природу.

С употреблением местоимений связана еще одна распространенная ошибка в письменных работах абитуриентов – **речевая избыточность**. Скопление местоимений в рамках одного предложения или небольшого абзаца всегда вызывает трудности в восприятии текста. Языковой материал показывает, что при многочисленном использовании местоимений появляется избыточное усиление, которое, по словам О.В. Кукушкиной, может быть признаком возникающего в ответственных ситуациях речемыслеительной деятельности страха быть недопонятым [Кукушкина 1998]. Приведем примеры избыточного употребления местоимений в творческих работах учащихся: ошибочное использование указательного местоимения в сложноподчиненном предложении с придаточным изъяснительным (1), дублирование указательным местоимением определяемого слова в сложноподчиненном предложении с придаточным определительным (2, 3), избыточное указание на принадлежность (3, 4, 5, 6), «усилительное» дублирование модальных показателей, значение которых уже при однократном использовании распространяется на всю ситуацию (7, 8), актуализация подразумеваемого субъекта (8, 9, 10).

1. *Чтобы понять **то**, отчего это произошло, можно взглянуть (взглянуть – слово разговорное, норма: посмотреть) на детство современной молодежи.*

2. *К сожалению, в нашей жизни трудно выжить таким людям, и поэтому они начинают играть другую **роль, ту, которую** им не предназначена судьбой (дублирование указательным местоимением определяемого существительного, возможно, стало причиной выбора неправильной формы союзного слова *который* в придаточном определительном – винительного падежа вместо именительного).*

3. *Некоторые считают, что с **нашим** образом жизни **наше** поколение не сможет многого добиться, что оно отупеет сидя за компьютером или телевизором, что **те** отношения, которые связывают нас, не правильны или даже вредны.*

4. *Да может эта повесть не охватывает эпохи, но она показывает **своему** читателю нравственные проблемы не только **своего** времени, но и **нашего**.*

5. *В кругу **моих** друзей совершенно не имеет значения, сколько зарабатывают **твои** родители.*

6. В **нашем** современном мире люди живут собой.

7. В дальнейшем люди стали меньше зависеть от того, что даёт им **сама** природа и начали создавать **сами**.

8. На данный момент не так много имеется людей, которые заботятся о своем будущем. **Они** – планировщики, у **них все** идет по плану и это ведет **их** к успеху **во всех их** начинаниях.

9. Очень часто в современном **нам** мире звучат обвинения: «Никто сейчас не читает!»

10. Методом проб и ошибок... человек приручал **себе** природу.

В последнем примере введение избыточного компонента нарушает нормы лексической сочетаемости: *приручать природу*, норма: *покорить природу*.

Ошибки, связанные с **избыточностью структуры высказывания**, оказались самыми регулярными композиционными нарушениями в сочинениях абитуриентов. Например, в предложении: *Молодые люди современного поколения очень сильно зависят от современных технологий* – представлены почти все основные типы избыточности, характерные для нашего материала: неоправданный лексический повтор (*современное поколение, современные технологии*), плеоназм (*молодые люди современного поколения*, т.е. современная молодежь), избыточное усиление признака (*очень сильно зависят*).

Самая распространенная ошибка в работах абитуриентов – **лексический повтор**. Норма запрещает избыточное дублирование языковых единиц в письменной речи. Этот запрет хорошо осознается пишущими, однако недостаточное развитие оперативной памяти (в частности такой ее функции, как «упреждение»), ослабление контроля на этапе реализации высказывания, а также языковая некомпетентность ученика становятся причиной многочисленных повторов: *У всех людей взгляды были, есть, да и всегда будут разными. Родители часто не понимают своих детей: разные интересы, разные жизненные приоритеты, разное детство; Снова придя в себя, он понял, что снова может быть собой; Также существует тип людей, большинство которых молодые люди-социопаты; Человек выплескивает на другого человека свои отрицательные эмоции, а этот человек на третьего и так далее; Наше поколение появилось в совсем другой стране, с совершенно новым правлением, новыми законами. Именно на момент нашего рождения пришелся распад Советского Союза. Мы росли в совершенно другой стране, в отличие от наших родителей, и я думаю, что именно наше поколение отличается от всех остальных.*

Другой тип речевой избыточности – **плеоназм**. Ср.: *Возможно молодежь просто хочет выделяться из толпы людей* (из толпы); *Все*

быстрее и быстрее происходит развитие прогресса (прогресс); *Возможно, те же факторы были и в предыдущем поколении до нас* (предыдущее поколение).

Невнимательное отношение к оформлению мысли приводит к такой частотной композиционной ошибке в письменных работах абитуриентов, как **речевая недостаточность** – неоправданному пропуску необходимого в смысловом и структурном отношении компонента в предложении: *Как дочерям и сыновьям стать похожими* (на кого?), *если они с родителями воспитывались в разных поколениях*. (В этом предложении также есть еще одна ошибка: нарушены норм лексической сочетаемости – *воспитывались в разных поколениях, норма: принадлежат к разным поколениям, но воспитывались в разное время*); *Если бы меня спросили, какую книгу должны прочитать современные школьники, то в голову приходят «Война и мир» Толстого и «Преступление и наказание» Достоевского. Но я бы все-таки не эти книги* (опущено сказуемое), *а повесть Василя Быкова «Сотников»*; *На рубеже XIX-XX веков такие книги, как «Сотников» писались «в стол», поэтому она редко упоминается* (кем? где?); *По моему мнению, поколениям труднее* (по сравнению с чем?) *найти общий язык из-за течения времени, в которое все быстрее и быстрее происходит развитие прогресса*.

Обычно говорящий (пишущий) опускает то слово в предложении, которое, по его мнению, является совершенно очевидным. Подобная ошибка также может быть связана с несовершенством оперативной памяти: пишущий забывает необходимое слово в процессе формулирования мысли, опережающей по времени результат ее оформления в конкретное высказывание.

К разряду распространенных композиционных ошибок в работах абитуриентов относятся также случаи **конструктивной перегруженности предложений**. Громоздкие конструкции не только затрудняют понимание написанного, но и провоцируют речевые недочеты. Например: *Роман «Преступление и наказание», как я считаю, не посвящён каким-то материальным проблемам общества, хотя и эта тема глобально раскрыта* (глобально раскрыта – неоправданное преувеличение), *но пытается понять душу человека, морально-нравственные проблемы человечества*. Из-за перегруженности высказывания (вводное предложение *как я считаю*, придаточное уступки, имеющее оттенок дополнительного замечания *хотя и эта тема глобально раскрыта*) пишущий утратил контроль над построением высказывания и допустил ряд речевых ошибок: *Роман ... не посвящен каким-то материальным проблемам общества* (нарушение лексической сочетаемости), *но пытается понять душу человека, морально-нравственные*

проблемы человечества (при включении второго компонента в предложении с однородными сказуемыми появляется ненормативное, нарушающее нормы лексической и синтаксической сочетаемости конструкция и тавтология – *роман не посвящен, но пытается понять душу человека, морально-нравственные проблемы человечества*).

Ряд недочетов обнаруживается и в следующем примере: *Если охарактеризовать природу как живое, мыслящее, чувствующее, разумное существо, такое же, как и мы с вами, то достаточно логично спросить: «кому из людей, ныне живущих, понравится, что его собственность без на то его согласия используется для удовлетворения нужд и потребностей совершенно чуждого и незнакомого ему человека?»* Предложение с трудом воспринимается, поскольку обладает сложной структурой, перегружено разнообразными видами синтаксической связи, в результате чего мысль пишущего оформлена непоследовательно, сформулирована нечетко. В предложении допущены различные речевые ошибки: плеоназм – в качестве однородных определений употреблены синонимы ***мыслящее и разумное***, дублирующие значение друг друга; нарушение норм лексической сочетаемости ***логично спросить***, в завершающей его части (*что его собственность без на то его согласия используется для удовлетворения нужд и потребностей совершенно чуждого и незнакомого ему человека*) – скопление местоимений, искажение устойчивого словосочетания *без его на то согласия* приводит к многословию и логической ошибке.

Безусловно, это далеко не весь перечень речевых ошибок, встречающихся в творческих работах учащихся. Однако проанализированный в статье языковой материал дает основание сделать выводы о том, что «композиционные» ошибки (речевые недочеты, связанные с особенностями механизмов речепорождения) являются самыми распространенными в творческих работах абитуриентов. К работе над устранением данного типа ошибок нельзя подходить только с нормативных позиций, не учитывая сложных мыслительных процессов, происходящих в сознании ребенка при порождении высказывания. Поскольку причиной речевых неудач, провоцирующих ошибки в творческих работах учащихся, могут быть случайные сбои на этапе порождения высказывания, несовершенство оперативной памяти ребенка, позволяющей «удерживать» и «упреждать» текст, недостаточность языковой компетенции обучающегося, отсутствие навыков смыслового и формального контроля над процессом создания текста, назрела необходимость разработки специальных методик и системы упражнений, направленных на предупреждение подобного рода ошибок.

Литература

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М., 2009.

Кукушкина О.В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. – М., 1998.

© Абрамова Н.С., 2012

Л.В. Адаксина

Екатеринбург

Факторы, определяющие особенности речевой и интеллектуальной деятельности школьников

Ключевые слова: межполушарная асимметрия головного мозга, гендерные особенности учащихся, интеллектуальные способности учащихся, речевая деятельность школьника.

Проблема изучения общих интеллектуальных способностей у учащихся среднего звена общеобразовательной школы – одна из важнейших проблем в таких областях науки, как педагогика, психодиагностика, теория и методика обучения русскому языку. В психолингвистике данная проблема решается не только в плане теоретических и методологических аспектов исследования, но и в практическом аспекте.

В связи с этим мы провели исследование, нацеленное на изучение общеинтеллектуальных, в том числе и речевых, способностей учащихся 7 классов средней общеобразовательной школы.

Среди факторов, определяющих особенности речевой и интеллектуальной деятельности школьников мы выявили два основополагающих: гендерные особенности учеников и межполушарная асимметрия их головного мозга.

Современные исследования показали, что гендерные и возрастные особенности школьников влияют на их процесс обучения. Прежде всего, различия заключаются в темпах созревания центральной нервной системы. В силу нейропсихологических особенностей восприятие девочек более детализировано, отсюда большая чувствительность к внешней упорядоченности, а мышление более конкретно и прагматично, что ориентирует не столько на выявление закономерностей, сколько на получение необходимого результата. Кроме того, установлено, что мальчики лучше выполняют поисковую деятельность, выдвигают новые идеи, они лучше работают, если нужно решить принципиально новую задачу. Однако, требования к качеству, тщательности, аккуратности исполнения или оформления у них невелики. Мальчик может найти нестандартное решение ма-

тематической задачи, но сделать ошибку в вычислениях и получить в результате двойку [Сироток 2003].

Научными исследованиями было установлено, что проявление гендерных различий приводит к различным типам мышления и восприятия информации в процессе обучения в школе, поэтому следует разрабатывать образовательные технологии с учётом гендерных различий учащихся.

Бесспорно, важным фактором, влияющим на интеллектуальную деятельность школьников, также является функциональная асимметрия головного мозга. В зависимости от доминирующего полушария ученик может с различным успехом справляться с теми или иными учебными действиями, мыслительными операциями. Известно, что полушария головного мозга по-разному участвуют в обработке поступающей информации [Лурия 2006]:

- **левое полушарие** отвечает за языковые способности. Оно контролирует речь, а также способности к чтению и письму, запоминает факты, имена, даты и их написание. Левое полушарие также отвечает за логику и анализ, именно оно анализирует все факты. Этим же полушарием распознаются числа и математические символы. Информация обрабатывается левым полушарием последовательно по этапам.

- **правое полушарие** специализируется на обработке информации, которая выражается не в словах, а в символах и образах. Оно даёт нам возможность мечтать и фантазировать. С помощью правого полушария мы можем сочинять различные истории. Правое полушарие отвечает также за способности к музыке и изобразительному искусству. Правое полушарие может одновременно обрабатывать много разнообразной информации.

Соотношение активности полушарий мозга у здоровых детей от природы разное. Нередко активность правого полушария более высокая, чем этого требует средняя норма. Такую особенность обычно связывают с левшеством или двуручием (амбидекстрией).

Знание основных различий в работе полушарий головного мозга позволяет учителю опираться на сильные стороны ученика и заниматься целенаправленным развитием тех функций, которые не соответствуют по каким-либо причинам возрастной норме. Как показывает практика, такой подход значительно улучшает результаты и качество обучения.

На первом этапе нашей работы мы обратились к невербальным пробам А.Р. Лурия и опроснику М. Аннет, позволяющих определить ведущее полушарие головного мозга учащегося. Они предназначены для измерения уровня отдельных аспектов интеллекта и психотропных

функций, преимущественно обеспечивающих эффективность в конкретных достаточно узких областях деятельности¹.

На следующем этапе исследования мы обратились к вербальным диагностикам. И поскольку главной задачей нашего исследования является изучение общих интеллектуальных, в том числе и речевых, способностей учащихся 7 классов, материалом для нашего исследования послужили данные, полученные экспериментальным путём: тестовые задания, разработанные на основе различных методик: «Сложных аналогий», «Обобщения», «Выделения лишнего», «Классификации» и др. Ниже приведём примеры некоторых заданий и ответов учащихся, полученных в ходе исследования².

Задание на определение **сложных аналогий** применяется для оценки способностей человека устанавливать сложные логические связи и отношения между ними. Учащимся были предложены тесты, состоящие из задания, таблицы «Шифр», в которой были приведены образцы использующихся типов связи, их буквенное отношение и 19 пар слов, находящихся в тех же отношениях, выраженных другими словами. Испытуемые должны были определить отношения между словами в паре, а затем найти «аналог», т.е. выбрать в таблице «Шифр» пару слов с такой же логической связью и после этого отметить в ряду букв ту, которая соответствует найденному аналогу из таблицы «Шифр». Время задания ограничено пятью минутами. Для стимульного материала были отобраны различные виды связей (родовидовые отношения между предметами, причинно-следственные связи, предмет и его постоянные свойства, предмет и его составные части и др.).

После проверки и анализа работ учащихся мы выявили те типы логических связей, которые вызывали наибольшие затруднения у испытуемых:

- больше всего ошибок в работах испытуемых было найдено в определении причинно-следственных связей (*отравление – смерть*), они были определены как синонимы;
- сопоставление предмета и его постоянных свойств (*гуля – тяжёлый*) респонденты относили к синонимичным отношениям.

В целом, большинство девочек давало большее количество правильных ответов, чем мальчики. Но также можно отметить, что среди мальчиков есть те, которые максимально правильно ответили на все вопросы, а среди девочек были такие, которые не справились с заданием, дав минимальное количество верных ответов. Вероятно, это объяс-

¹ Результаты невербальных тестов показали, что из 22 учащихся левополушарными оказались 16 человек, правополушарными – 5, и один ученик с амбидекстрией.

² Всего в эксперименте участвовало 39 учащихся, из которых 20 – девочки, 19 – мальчики.

няется тем, что девочки могли подойти ответственной к выполнению задания. Они, в отличие от мальчиков, были нацелены на получение положительного результата (высокого балла, оценки). Наметилась также ещё одна тенденция: дети-левополушарники справились с заданием лучше, чем правополушарники. Результаты детей с доминирующим правым полушарием намного хуже, чем результаты левополушарных детей, амбидекстр справился с заданием на достаточно высоком уровне. Но нужно заметить: в своих ответах правополушарники показали высокий результат, объясняемый тем, что девочка ответственно подошла к выполнению задания или воспользовалась чужой помощью.

Следующее задание на **выделение лишнего** было направлено на исследование логики мыслительных процессов учащихся, а также их аналитического мышления. Данное задание позволяет оценить способности школьника к отождествлению и различению понятий, выделению существенных признаков предметов. Испытуемому предъявляется бланк со стимульным материалом и предлагается следующая инструкция: «Здесь в каждой строке написано пять слов, из которых четыре можно объединить в одну группу и дать ей название, а одно слово к этой группе не относится. Его нужно найти и исключить (вычеркнуть)». Листы-опросники раздаются последовательно. Засекается время (шесть минут) и даётся команду к началу, после которой испытуемые переворачивают листы и начинают работать. Методика состоит из серий слов, в каждой из которых четыре слова объединены по некоторому признаку, а пятое - остаётся лишним.

Обработка и анализ результатов позволили нам выявить те ряды слов выделения лишнего из которых вызвали наибольшие затруднения и наименьшие затруднения у испытуемых:

- большое количество ошибок было допущено при выделении лишнего в ряду слов «пословица – стихотворение – поэма – рассказ – повесть». А в случае верного определения лишнего слова испытуемые часто не могли объяснить свой выбор, давая оставшейся группе слов следующие названия: «Литература», «Произведения литературы», «Большие произведения»;

- большие затруднения у испытуемых вызвал следующий ряд слов: «дом – мечта – машина – корова – дерево». Лишь небольшое количество испытуемых разграничили конкретные и абстрактные имена существительные, остальные либо ошибочно выделяли другое слово из ряда, либо давали группе слов неверные названия: «Деревня», «Жизнь», «Стоит возле дома», «Существительные». Возможно, школьники при выделении лишнего слова из данного ряда ориентировались

на лексические значения слов, а не на принадлежность к определённой грамматической категории имени существительного.

- интересно также отметить стратегию выделения лишнего слова из ряда других у одного из участников эксперимента: выделяя лишнее слово, он определял через отрицание. Например, в ряду «пролог – кульминация – информация – развязка – эпилог» испытуемый слово «Информация» определил как «НЕ часть произведения»; в ряду «очерк – роман – рассказ – сюжет – повесть» испытуемый слово «Сюжет» определил как «НЕ жанр».

Выполнение данного задания требовало от учеников выполнения таких логических функций, как различение и отождествление понятий, анализ и синтез информации. Такой вид деятельности свойственен для левого полушария головного мозга. Поэтому гипотеза о влиянии моторной асимметрии полушарий на выполнение задания подтвердилось полностью: правополушарные дети намного хуже справились с выполнением задания, чем дети-левополушарники.

Испытуемым также предлагалось выполнить задание на **соотнесение вербальной и невербальной информации**. Его цель – изучить способность испытуемых различать эмоциональные состояния других людей, переводить их в различные коды (вербальный и невербальный). Стимульный материал представляет собой 2 серии картинок – фото и пиктограммы – с изображением различных эмоциональных состояний человека (грусть, радость, страх, стыд, гнев, скука, интерес, отвращение, восхищение, обида, удивление, удовольствие). Задача испытуемого – верно соотнести фото и пиктограммы так, чтобы изображённые эмоции на них совпадали, затем дать им однословное название. Испытуемым предъявляется бланк со стимульным материалом и предлагается следующая инструкция: «Подберите для каждой пиктограммы (рожицы/смайлика) фотографию с изображением соответствующей эмоции и дайте им название. Старайтесь, чтобы название как можно более точно подходило к картинкам и состояло из одного слова».

Интересно также заметить некоторые особенности способов номинации эмоций, изображённых на фотографиях:

- Один из испытуемых, затрудняясь дать точное однословное название предложенным картинкам, под верно соотнесёнными фотографиями пиктограммами написал следующее: *Ох, Ура, Фуф, Угу..., Но!!!, Оооо, Рррр*. Это можно объяснить тем, что испытуемый – левополушарный мальчик, которому не свойственно образное мышление.

- При обработке результатов мы также отметили следующую тенденцию: некоторые испытуемые на фотографии, изображающей

«Удовлетворение», распознали в ней «Мечтательность», а фотографию с изображением гнева назвали «Злость/зло», «Сердитость».

В общем мальчики чаще девочек замечали порядок расположения фотографий с изображением эмоций и порядок расположения пиктограмм и, соответственно, верно выполняли задание. В большинстве случаев мальчики намного лучше справились с выполнением задания, чем девочки.

Нужно также отметить, что все правополушарные дети достаточно хорошо справились с заданием, верно соотнесла большинство фотографий с пиктограммами и давали им правильное задание. Дети-левополушарники, в свою очередь, на недостаточно высоком уровне справились с заданием, в большинстве своём они верно соотнесли предлагаемые фотографии с пиктограммами, но не дали им названия. Вероятно, такую тенденцию можно объяснить тем, что левополушарным детям не свойственно образное мышление, поэтому у них возникли затруднения с номинацией эмоций, изображённых на фотографиях.

Итак, полученные в ходе эксперимента результаты позволили нам определить уровень сформированности общих интеллектуальных, в том числе и речевых, способностей учащихся 7 классов средней общеобразовательной школы. Данные сведения помогли разработать методические рекомендации для педагогов, учитывающие гендерные особенности школьников, а также влияние функциональной асимметрии головного мозга на общие интеллектуальные способности. Представим их в виде таблицы:

Мальчики с доминирующим правым полушарием головного мозга	Для работы с мальчиками-правополушарниками от учителя требуется творческий подход. При подаче нового материала возможно использование видеofilьмов, презентаций, картинок, интерактивной доски. Для правополушарных мальчиков подойдут методы устного опроса, задания с «открытыми» вопросами, без указания пошаговой процедуры выполнения задания. Вопросы «открытого» типа дадут им возможность проявить свои творческие способности, продемонстрировать собственный развернутый ответ.
------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Необходимо также учитывать, что правополушарные мальчики могут обладать так называемой «врождённой грамотностью», которая позволяет им писать без ошибок, не опираясь на знание правил, а, используя опору на зрительные образы слов, часто не задумываясь о правилах.</p>
<p>Девочки с доминирующим правым полушарием головного мозга</p>	<p>В процессе обучения девочек-левополушарников учитель должен учитывать образность их мышления. Так же, как и для правополушарных мальчиков, подача материала должна сопровождаться использованием интерактивной доски, демонстрацией видеофильмов, презентаций и картинок или репродукций.</p> <p>При закреплении и контроле знаний ученикам необходимо давать задания, где бы они могли проявить свою и креативность.</p> <p>В силу того, что девочки часто нацелены на получение положительного результата, выраженного хорошей оценкой, необходимо поощрять их в процессе обучения не только вербально, но и с помощью оценок.</p>
<p>Мальчики-амбидекстры</p>	<p>Поскольку у амбидекстров хорошо развиты оба полушария головного мозга, при работе с таким детьми необходимо совмещать стратегии обучения как левополушарников, так и правополушарников. При подаче нового материала следует использовать и зрительные образы (видеофильмы, презентации), и схемы, алгоритмы выполнения различных заданий.</p>

	<p>На уроках по различным предметам мальчикам-амбидекстрам необходимо давать больше заданий на сообразительность, находчивость и изобретательность, а также проблемные задачи, в силу того, что для мальчиков характерна более высокая сосредоточенность на конкретной проблеме. Однако не следует перегружать учеников множеством разных заданий, поскольку мальчикам легче сосредоточиться на одном виде деятельности.</p>
<p>Девочки-амбидекстры</p>	<p>Как и у мальчиков, у девочек-амбидекстров одинаково хорошо развиты правое и левое полушария. При их обучении следует совмещать различные методики, направленные на развитие моторной асимметрии головного мозга. При изучении нового материала девочки-амбидекстры смогут легко воспринимать как схемы и таблицы, так и зрительные образы.</p> <p>Поскольку девочки обычно лучше выполняют задачи уже не новые, типовые, шаблонные, то им для полноценного развития и обучения следует давать разные типы упражнения. На уроках по различным предметам можно чередовать задания, направленные на образное мышление и творческий подход к выполнению (сочинения-рассуждения, описание картины) и на активизацию логики (задачи, требующие решения по алгоритму, тесты).</p>
<p>Мальчики с доминирующим левым полушарием головного</p>	<p>У мальчиков с доминирующим левым полушарием хорошо разви-</p>

<p>мозга</p>	<p>то логическое мышление, им легко даются задания на сообразительность и изобретательность, поэтому для них наиболее предпочтительны решения задач, письменные опросы с неограниченным сроком выполнения, по заданному алгоритму или по схемам, которые позволят левополушарным школьникам проявить свои способности к анализу и логическое мышление.</p> <p>При работе на уроках по различным предметам учителям необходимо использовать алгоритмы для выполнения различных заданий, схемы и таблицы. Возможен эвристический метод обучения: ученики вместе с учителем, анализируя поставленную проблему, сами должны найти пути её решения.</p>
<p>Девочки с доминирующим левым полушарием головного мозга</p>	<p>В силу развитости логического мышления и нейропсихологических особенностей, девочкам с доминирующим левым полушарием головного мозга легко даются задания, требующие выполнения по алгоритму или образцу.</p> <p>При работе с левополушарными девочками обязательно использование схем, таблиц, графиков: это способствует лучшему восприятию и усвоению материала. При контроле знаний возможен письменный опрос и задания на решения задач.</p> <p>Учителю также нужно обращать внимание на развитие образного мышления у школьниц. Задания с логическим решением можно чередовать с заданиями, которые</p>

	предполагают устную работу или создание развёрнутых письменных текстов (изложение, описание картины, сочинение).
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Поскольку некоторые испытуемые получали максимальное количество баллов за предлагаемые им задания, а некоторые – минимальное, либо не справлялись с заданием вообще, мы смогли разделить всех участников эксперимента на группы, с учётом уровня развития общих интеллектуальных и речевых способностей школьников.

<p>Школьники с высоким уровнем общих интеллектуальных и речевых способностей</p>	<p>Работая со школьниками с высоким уровнем общих интеллектуальных и речевых способностей, учитель должен ориентировать их на самостоятельное развитие своих способностей. Однако при этом нельзя исключать организацию факультативных/индивидуально-групповых занятий, где учащиеся могли бы знакомиться с дополнительным, не входящим в школьную программу, материалом, выполнять различные задания повышенной сложности.</p> <p>Также учащиеся при соответствующей подготовке могут участвовать в олимпиадных соревнованиях школьного и более высокого уровней, заниматься исследовательской деятельностью, представлять ее на организованных научно-практических конференциях.</p>
<p>Школьники со средним уровнем общих интеллектуальных и речевых способностей</p>	<p>При работе на уроках с учениками со средним уровнем общих интеллектуальных и речевых способностей учителю необходимо учитывать функциональную асимметрию головного мозга и гендерные особенности школьников. Для них возможна организация работы</p>

	<p>в группах с учениками, у которых уровень сформированности различных способностей которых выше. В этих случаях не только учитель, но и сами школьники будут помогать развиваться своим одноклассникам.</p> <p>Как и все остальные учащиеся, дети со средним уровнем общих интеллектуальных и речевых способностей могут посещать дополнительные занятия по развитию речи, коммуникативной компетенции, логического и образного мышления.</p>
<p>Школьники с низким уровнем общих интеллектуальных и речевых способностей</p>	<p>Для школьников с низким уровнем сформированности общих интеллектуальных и речевых способностей требуется отдельный подход со стороны учителей. Ученикам необходима организация дополнительных / факультативных занятий по различным предметам, направленных на развитие логического и образного мышления, речевых и коммуникативных навыков. Возможна индивидуальная работа с детьми и создание ситуаций успеха, при которых школьники могли бы развить и раскрыть свои способности.</p> <p>При составлении уроков и заданий для таких детей учителю также следует учитывать моторную асимметрию и гендерные особенности учеников.</p>

Разработанные нами методические указания могут использоваться учителями при дальнейшей работе со школьниками на уроках по различным предметам, в частности на уроках русского языка. Рекомендации также могут быть практически значимы в дальнейших исследованиях мышления учащихся средней общеобразовательной школы.

Литература

- Баранов М.Т., Григорян Л.Т., Кулибаба И.И.* Русский язык. 7 класс. – М., 2003.
- Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. – М., 1999.
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – М., 1997.
- Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. – М., 2006.
- Лурия А.Р.* Язык и сознание. – М., 1979.
- Общая психодиагностика.* – Новосибирск, 1996.
- Сиротюк А.Л.* Актуальность гендерной дифференциации обучения // Народное образование. – 2003. – № 4.
- Шмелёв А.Г.* Основы психодиагностики. – Москва; Ростов н/Д, 1996.
- © Адаксина Л.В., 2012

Э.В. Акаева
Омск

Метафоризация в научном медицинском дискурсе

Ключевые слова: научный дискурс, медицинская метафора, метафорическая модель.

Научный дискурс традиционно привлекает к себе внимание лингвистов. Данный вид дискурса – это, прежде всего, речь, адресованная специалистам в данной сфере деятельности. Участниками научного дискурса являются исследователи как представители научной общественности, при этом характерной особенностью данного дискурса является принципиальное равенство всех участников научного общения в том смысле, что никто из исследователей не обладает монополией на истину, а бесконечность познания заставляет каждого ученого критически относиться как к чужим, так и к своим изысканиям [Карасик 2004: 276].

Целью научного общения является процесс вывода нового знания о предмете, явлении, их свойствах и качествах, представленный в вербальной форме и обусловленный коммуникативными канонами научного общения – логичностью изложения, доказательством истинности и ложности тех или иных положений, предельной абстрактизацией предмета речи. Научный дискурс характеризуется также наличием терминологического аппарата и прагматической направленностью. К специфическим признакам научного дискурса следует отнести оценочность, экспрессивность и эмотивность. Представляется, что они в полной мере присущи и научному медицинскому дискурсу, основными функциями которого являются информативная, воздействующая и фатическая.

Воздействие, направленное непосредственно на адресата, – единственное воздействие, которое автор осуществляет сознательно, избирая определенные стратегии. Текст при этом рассматривается как намеренное коммуникативное воздействие, служащее для достижения определенной цели. Автор заинтересован в том, чтобы его сообщение было не только понято, но и принято адресатом. Всякий текст направлен на изменение состояний коммуникативной ситуации, которое вызывает у реципиента в процессе речевого восприятия определенные интенции к выполнению социальных, ментальных или физических действий.

Научный текст, являясь текстом-сообщением, призван вызывать изменения в состояниях информационных, когнитивных структур, а именно в системе знаний реципиента. Если текст направлен на реципиента, имеющего адекватные знания о рассматриваемом объекте или явлении, то он испытывает к нему профессиональный интерес, имеет свою точку зрения (которую текст имеет задачей изменить). Сам процесс восприятия предполагает критический подход и анализ, и, в этом смысле, диалог. Такой текст не только должен содержать когнитивные структуры, но он должен также обладать и определенными риторическими и жанрово-стилистическими свойствами, которые дают ему возможность воздействовать на реципиента с целью реализации когнитивной прагматики. Еще одна особенность текстов научного и смежного жанров – их взаимопреемственность в свете того, что специфика процессов научно-теоретического и научно-практического отражения тех или иных явлений требует наличия у коммуниканта (вне зависимости от того, является ли он реципиентом или продуцентом текста) определенной совокупности предварительных знаний, полученных в результате эмпирического и теоретического познания [Свойкин 2006: 56-57].

Убеждение осуществляется всегда сознательно и направлено на адресата научного дискурса. Основной способ убеждения в научном дискурсе – информирование. Цель убеждения через информирование – понимание информации и выражение отношения к сообщаемой информации.

Весьма важную роль в убеждении в научном тексте играют и так называемые риторические приемы, основу которых составляют не логические, а эмоционально-оценочные средства. Главная цель использования выразительных средств в научной речи – заинтересовать читателя, привлечь его внимание к конкретной статье, участника конференции определенному докладу, к определенным фактам и выводам. Чтобы достичь максимального эффекта, содержащаяся в тексте информация должна быть подана определенным образом, она должна вступить во взаимодействие с системой ценностей адресата.

В последнее время появление метафор в научной речи мало у кого вызывает удивление. Научный текст – это форма научного знания. Новое зна-

ние осуществляется не только на основе строго логического развития мысли, но и на основе эмоционально-экспрессивного мышления. Так как функционирование метафоры в научном тексте сопровождается появлением нового, ранее не существовавшего знания, то в научных текстах она выполняет, в основном, эвристическую, или поисковую функцию.

На сегодняшний день считается естественным появление в научной речи экспрессивности, эмоциональности и даже образности, без помощи которых автор не смог бы убедить слушателя в истинности своей точки зрения. Одной из ярчайших особенностей современных научных текстов является широкое использование метафор наряду с другими выразительными средствами.

Эмоциональность в речевом поведении говорящего связана, прежде всего, со стремлением воздействовать на адресата. Эмотивный компонент в научном тексте способствует созданию доверительного разговора со слушателем. Задача научного текста – не только довести информацию до адресата, но и воздействовать на него.

Медицинская метафора рождается не в языке, а в ментальной сфере конкретной личности, которая стремится познать и объяснить окружающий мир, выразить свое отношение к нему и воздействовать на окружающих. Метафора используется в научном медицинском дискурсе не просто как выразительное средство, а инструмент воздействия, передачи необходимой информации. Метафора выражает оценку того или иного явления, систему ценностей социума. Важное свойство метафоры – ее способность не просто менять отношение к ситуации, но и управлять поведением людей (Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, М. Джонсон, Дж. Лакофф, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова, А.П. Чудинов и др.). В целях более сильного воздействия может использоваться не одна метафора, а целый комплекс однотипных метафорических употреблений.

Профессиональная метафора в научном дискурсе является вербальной репрезентацией прагматически переработанного профессионального знания. В зависимости от речевой и профессиональной ситуации, социального и коммуникативного статуса говорящего и слушающего у субъекта появляется возможность переструктурировать профессиональный континуум. Профессиональные метафоры, возникающие в научной речи специалистов-медиков, метафорически репрезентируют теоретические знания о профессиональных объектах и явлениях через создание яркого, запоминающегося образа профессионального понятия и придают эмоционально-экспрессивную окраску речи специалиста. В данной работе рассматриваются только те метафоры, которые употребляются с целью создания профессионального колорита и одновременно придают эмоционально-

экспрессивную окрашенность речи. Метафоры научного медицинского дискурса представлены следующими метафорическими моделями.

Метафорическая модель «Война, борьба»: *что происходит в случае, когда нет **интервенции**; последний **бастيون пал**; пациент должен был **перенести сосудистую катастрофу**; открытие инсулина – **первый шаг в борьбе с низкими сахарами**; диабет – **болезнь взрывающихся бляшек**; **органы-мишени**; **мобилизация** опухоли единым блоком.*

Метафорическая модель «Производственная деятельность»: ***железобетонный аргумент**; печень – основное **депо** гликогена; всю жизнь организм **работал** как часы, а тут вдруг дал **сбой**; необходимо обуздать печень: она **продуцирует** инсулин ночью.*

Метафорическая модель «Движение»: *инсулин **пришел**, когда не было других препаратов; лаборатория 70-х годов **пришла** к пациенту домой; фармацевтическая промышленность **идет** правильным путем: меняются способы **доставки** инсулина к клетке.*

Таким образом, анализ материала показывает, что доминирующими метафорическими моделями научного медицинского дискурса являются «Война, борьба», «Производственная деятельность» и «Движение».

Литература

Зубкова О.С. Лингвосемиотика профессиональной метафоры. – Курск, 2011.

Карасик В.И. Языковой круг, личность, концепты, дискурс. – М., 2004.

Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М., 2004.

Свойкин К.Б. Диалогика научного текста. – Саранск, 2006.

© Акаева Э.В., 2012

С.Г. Барышникова

Екатеринбург

**Учёт ведущей модальности восприятия при изучении морфологии
(на примере темы «Причастный оборот»)**

Ключевые слова: ведущая модальность восприятия, методика преподавания морфологии, конструктор урока.

Сегодня цели образования выступают не в виде суммы «знаний, умений, навыков», которыми должен владеть выпускник, а в виде характеристик познавательных и личностных способностей, формирующихся в течение жизни. Актуально говорить о деятельностном подходе в образовании, основанном на индивидуализации, позволяющей создавать и развивать зону ближайшего развития ученика, определять

потенциал его психологических возможностей и уровень достижений. Целесообразным в практике преподавания русского языка считается привлечение **диагностики ведущей модальности**. По итогам диагностирования определено, что в исследуемом нами 6 классе 14% визуалов, 28% аудиалов, 29% кинестетов, 29 % смешанного типа. Это диктует учителю необходимость дифференцированного подхода к отбору дидактического материала урока. Это позволяет решать проблему неуспешности ученика в освоении предмета (речевая, языковая и коммуникативная компетентности), способствует успешному формированию орфографических и пунктуационных навыков.

Повышение орфографических и пунктуационных навыков учащихся в ходе обучения на уроках русского языка достигается путём

- создания эффективных условий для проведения уроков;
- дифференциации заданий, домашних заданий в соответствии с ведущей модальностью восприятия учащегося;
- изменения манеры преподавания самим педагогом.

Для такой работы необходимо знать, что

- процесс обучения – это движение информации сквозь нервную систему учащегося;
- вход информации, её хранение, переработка и выход воспроизводится в определённой форме;
- существует три типа восприятия информации-модальности учащихся, отличающимся развитием визуальных, аудиальных и кинестетических каналов прохождения информации;
- каждый ребёнок имеет своё индивидуальное сочетание особенностей нервной системы, которые и определяют успешность или неуспешность системы обучения для него.

Любая информация должна предварительно транслироваться через ведущую модальность, Такая трансляция требует временного переключения на усвоение полученных данных. В результате возникают проблемы в усвоении материала, что и выявляется при контроле.

Важна роль дифференциации в обучении: дифференциация заданий, приёмов объяснения нового материала в зависимости от знаний ведущей модальности доминирующего полушария головного мозга.

При подготовке урока изучения нового материала по теме «Причастный оборот» предварительно сформированы 3 группы учащихся: 1 – визуалы, 2 – аудиалы, 3 – кинестеты.

Определена цель: познакомить учащихся с понятием «причастный оборот» и с его синтаксическим синонимом — сложноподчиненным предложением с придаточным определительным, присоединяемым союзным словом *который*.

Задачи:

- закрепление навыков правильного написания причастий, расстановки знаков препинания при причастном обороте, общей орфографической и пунктуационной грамотности, закрепление умения отличать причастия от других частей речи, пополнение словарного запаса школьников (образовательная);

- воспитание интереса к изучению родного языка, выработка личных качеств: организованности, самостоятельности, самоконтроля (воспитательная);

- развитие у детей пространственного мышления, внимания, памяти, воображения (развивающая).

1. Вступительное слово учителя

- Ребята, сегодня вы узнаете удивительную историю о короле Котором и принцессе из царства Причастий. Мы вспомним, как образуются причастия (группа 2,3) и узнаем, что такое причастный оборот, и даже попытаемся выступить в роли корректора и обнаружить ошибки в употреблении причастных оборотов (группа 2,3).

2. Повторение сведений о причастии

Умение выделять морфологические признаки причастия.

2.1. Задание для визуалов

Записать только суффиксы причастий, правильно выбрав гласную.

1) *скачущий*, 2) *видимый*, 3) *чертящий*, 4) *стелющий*, 5) *подгоняемый*, 6) *лечащий*, 7) *клеящий*, 8) *освещаемый*, 9) *сеющий*, 10) *пишущий*, 11) *колющийся*, 12) *слышимый*.

-ущ-	-им-	-ящ-
-ющ-	-ем-	-ащ-
-ящ-	-ем-	-ющ-
-ущ-	-ющ-	-им-

Взаимопроверка (учащиеся меняются тетрадами, проверяют. Несколько карточек у учащихся 1 группы)

2.2. Задание для аудиалов и кинестетов. Верить или не верить?

Это упражнение поможет узнать. Как дети усвоили теоретические сведения о причастии.

Задача учеников – определить, верное или ложное суждение содержится в вопросе, и доказать свою точку зрения.

– Верите ли вы, что причастие – изменяемая часть речи?

– Верите ли вы, что причастия своим внешним видом похожи на прилагательные?

– Верите ли вы, что причастия не связаны с глаголом?

– Верите ли вы, что у причастия нет будущего времени?

– Верите ли вы, что у причастий не может быть краткой формы?

- Верите ли вы, что у причастия нет зависимых слов?
- Верите ли вы, что правописание суффиксов причастий не зависит от спряжения глагола?
- Верите ли вы, что причастие в предложении выполняет роль определения?

Хлопнуть в ладоши. Нужно хлопнуть в ладоши тогда, когда прозвучит словосочетание с причастием.

Свежий ветер, непрямая трава, заколдованный лес, утреннее солнце, веселые крики, великолепный день, приглушенные звуки, невыученное стихотворение, прозрачные кружева, мертвая тишина, спящий лес., заснеженные кусты, тающие сосульки, рыхлые сугробы, бегущие ручейки.

Запишите по памяти 2 причастия и 2 прилагательных

- А теперь оцените себя.

3. Изучение нового материала

Актуализация

Цель: в занимательной форме показать взаимосвязь между предложениями с союзным словом «который» и предложениями с причастным оборотом

Учитель предлагает текст.

В далёкой стране правил в давние времена король Который. Он настолько был горд собою, что всем подданным строго-настрога приказал восхвалять его имя везде и всюду. Даже придворных его звали весьма необычно (каждый ученик получает карточки):

Который изучает Который рассказывает Который читает

Который думает Который смеётся Который танцует

Но и те, кто оставили службу при дворе, не потеряли своих имен:

Который бросил Который ускакал Который убежал

Который ушёл Который замолчал Который устал

Невеселой была жизнь в королевстве, где каждый ребёнок был с рождения который..., каждая крошка — которая..., каждое дитя — которое...

Солнце, которое всходило, цветы, которые расцветали, птицы, которые щебетали, не радовали горожан, которые устали от капризов короля Которого.

И вот однажды случилось чудо: король влюбился в прекрасную принцессу из царства Причастий. Он говорил ей:

- Я король, который любит.

- Любящий, - поправляла она.

- Я тот, который восхищается Вами.

- Восхищающийся, - вторила она.

- Годы, которые мне остались...

- Оставшиеся...

- Я хочу посвятить вам.

- Хорошо, - ответила принцесса, но только пусть каждый житель сам решает, кто он: тот, который верил, или веривший, тот, который знает, или знающий...

Представьте, как обрадовались подданные короля!

Учитель. Ребята, давайте посмотрим, что произошло с именами подданных короля Которого после вмешательства принцессы Причастие. Дети вписывают в карточки причастия (*который изучает — изучающий, который рассказывает — рассказывающий, который смеётся — смеющийся, который думает — думающий, который читает — читающий, который танцует — танцующий, который бросил — бросивший, который ускакал — ускакавший, который убежал — убежавший, который ушёл — ушедший, который замолчал — замолчавший, который устал — уставший*).

Задание. Восстановите текст. Замените оборот со словом **который** причастием. Прочитайте, что получилось.

Алые паруса

Был утре...ий час. В огромном лесу стоял тонкий пар, который наполнился стра...ыми видениями. Охотник, который покинул свой костёр, двигался вдоль реки. Он рассматривал свежий след медведя, который направлялся к горам. Веткой, которая отломилась от дерева, охотник отметил след и пробрался к воде. Туман ещё не рассеялся. В нём гасли очертания огромного корабля, который медленно плыл к устью реки. Его паруса, которые расправил ветер, адели. Ветер, который дул с берега, лениво тербил их. Всё было белым, а паруса — алыми. Охотник, который смотрел с берега, удивлённо протирал глаза (А. Грин).

Восстановленный вариант текста:

Алые паруса

Был утренний час. В огромном лесу стоял тонкий пар, наполненный странными видениями. Охотник, покинувший свой костёр, двигался вдоль реки. Он рассматривал свежий след медведя, направляющийся к горам. Веткой, отломленной от дерева, охотник отметил след и пробрался к воде. Туман ещё не рассеялся. В нём гасли очертания огромного корабля, медленно плывущего к устью реки. Его паруса, расправленные ветром, алели. Ветер, дувший с берега, лениво теребил их. Всё было белым, а паруса – алыми. Охотник, смотревший с берега, удивлённо протирает глаза (А. Грин)

- Выразительное чтение текста аудиалом.

4. Работа с учебником

-Что такое причастный оборот? Откройте учебник на странице 224, прочитаем вслух, своими словами попробует сказать... (группа 1)

-А зачем мы должны уметь «видеть» причастный оборот в тексте? Ответьте на мой вопрос, прочитав правило на стр. 227 (читает ученик из группы 1)

- Подумаем, запомним ответ на вопрос: зачем нам необходимы знания о причастном обороте? (спросить ученика из группы 2, а потом из группы 3).

5. Закрепление темы

- Карандашом выполним графическую работу по тексту (см. стр. 227). Выделим определяемое слово, подчеркнём причастный оборот. Посмотрим и подумаем о запятой: ставить или не ставить. Вслух прочитаем и объясним.

- Взаимопроверка.

6. Итоги урока

Общая оценка работы класса

- Что нового узнали на уроке?

- Что такое причастный оборот?

- Что удалось повторить?

Домашнее задание:

- для визуалов в справочник переписать и объяснить алгоритм упр. 530, выполни упр. 533.

- для аудиалов и кинестетов в справочник переписать на стр.227. устно объяснить. Выполнить упр.537.

- дополнительно выполнить упр.535

Каждый учитель русского языка сталкивается с трудностями в освоении учащимися 7 класса темы «Причастный оборот». Учёт ведущей модальности восприятия учащихся позволяет создать на уроке атмосферу активного сотрудничества и творчества, делает урок эффективным и результативным в плане овладения ими данной грамматической темой.

Литература

Баранов М.Т., Григорян Л.Т., Кулибаба И.И. Русский язык. 7 класс. – М., 2003.

© Барышникова С.Г., 2012

М.Ю. Бельская
Екатеринбург

Влияние ролевого образа на ритмико-интонационный строй стихотворений в книге стихов «Вёрсты» М.И.Цветаевой

Ключевые слова: М.И. Цветаева, ритмико-интонационная организация поэтического текста, лирический герой стихотворения.

В творчестве М.И. Цветаевой «отчетливо проявляется способ познания мира через языковые связи, модели и отношения, ее философско-мировоззренческий максимализм находит адекватное выражение в максимализме языковом, она интуитивно лингвист» [Зубова 1988: 4]. Именно поэтому ее творчество представляет большой интерес не только для литературоведов, но и для лингвистов.

В своей статье мы попытаемся проследить взаимодействие образов лирической героини с ритмико-интонационным строем стихотворений.

Книга стихов «Вёрсты» – новый этап творчества М. Цветаевой. Лирическая героиня книги характеризуется многоликостью. В смене этих ликов мы видим основание полагать, что каждый образ придает книге определённую символику, речевую манеру. Лик определяет интонационную манеру стиха, который может звучать как элегически задумчиво, так и песенно энергично. Обратим внимание на то, как образы **каторжанки** и **цыганки** могут повлиять на ритмико-интонационный строй стихотворений.

В первую очередь, обратимся к стихотворению «Целовалась с нищим, с вором, с горбачом...», где лирическая героиня М. Цветаевой предстаёт перед нами в образе **каторжанки**. Привлекает внимание само построение: можно заметить, что здесь совмещаются анапест, размер силлабо-тонической системы, благодаря которому создается стройная, звенящая мелодия стихотворения, и тактовик, размер тони-

ческой системы, благодаря которому стихотворение начинает звучать как народная, фольклорная поэзия.

Лирическая героиня гуляет со всей каторгой, ни с кем не чурается целоваться, кроме палача, и нисколько не страшится того, что грешит. Она воплощает собой широту, размах и удаль русского национального характера. Героиня молода, привлекательна и страстна. Кроме того, не боится предассудков:

Что за дело мне, что рваный ты, босой:

Без разбору я кошу, как смерть косой!

Говорят мне, что цыган-ты-конокрад,

Про тебя еще другое говорят... [Цветаева 2010: 345]

Интересно складывается композиция стихотворения: оно начинается с глагола *целовалась* и заканчивается им же, только в форме инфинитива. Благодаря этому достигается целостность сюжета. Невозможно не заметить характерное для М. Цветаевой использование таких средств, как повтор однородных членов предложения: *с нищим, с вормом, с горбачом*; повтор союзов: **Что** за дело мне, **что** рваный ты, *босой*; авторская постановка тире: *цыган-ты-конокрад* (произносится скороговоркой); столкновение сходных по звучанию глаголов: *блещут, плещут, хлещут*; столкновение однокоренных слов: *кошу — косой*; внутренние рифмы: *всегда — да*; короткие и отрывистые предложения: *Никогда никому: Нет! Всегда — да!*, наполненные эмоциями риторические восклицания: *Прокаженный подойди — не откажу!*; *Целоваться я не стану — с палачом!*; сравнения: *Без разбору я кошу, как смерть косой!* Л.В.Зубова отмечает, что «из ряда различных повторов корневой повтор выделяется тем, что обнаруживает и актуализирует самое существенное в слове — его корень. Поэтому корневой повтор — это и средство анализа слова в системе его образно-понятийных связей, и средство познания вещей в процессе их называния. А вся поэтика М. Цветаевой строится именно на словесном воплощении акта познания, неразрывно связанном с максимальной экспрессивностью слова» [Зубова 1980: 12]. Интересной является цветовая гамма стихотворения: алый и кумачовый – это оттенки красного цвета разной степени интенсивности. Л.В. Зубова говорит о том, что «цветообозначения красного и его оттенков в языке и тем более в художественном тексте часто связаны с динамическими свойствами материи, физической субстанции, имеющей красный цвет» [Зубова 1980: 146]. Например, текущая кровь ведёт к смерти: *Блещут, плещут, хлещут раны — кумачом* [Цветаева 2010: 345].

Стихотворение очень выразительно в эмоциональном плане. Хоть оно и отягощено большим количеством повторов и глаголов, оно не

выглядит перегруженным. Кроме того, мы видим обращение к фольклорной традиции: фразеологизм *как с гуся вода* является частью древней заклинательной формулы против всех напастей.

Далее мы обратимся к следующему образу и проследим его влияние на ритмико-интонационный строй стиха. Лирическая героиня М.Цветаевой в стихотворении «Из-под копыт...» примеряет обличие **цыганки**. Вновь мы видим обращение к тоническому стихосложению: М.Цветаева использует разноударный дольник. В русской поэзии дольник является древней стиховой формой, а по своей структуре восходит к народному стиху. Для «Вёрст» характерно обращение к народной, фольклорной традиции, поэтому неудивительно, что для стихотворения был выбран именно такой размер.

В этом стихотворении также используется много любимых М. Цветаевой стилистических и лексических средств: короткие и отрывистые предложения: *эй, выноси*; авторская постанова типа: *шалль — как щит*; повторы: *Пьян без вина и без хлеба сът*, синтаксический параллелизм последних строк второй, третьей и четвёртой строф: *Это цыганская свадьба мчит, Это цыганская свадьба пьёт! Это цыганская свадьба спит*; анафора: *Кто-то завыл как волк, Кто-то как бык храпит*; внутренние рифмы: *воли — поле*. Кроме того, снова мы видим обращение к фольклорной традиции: неоднократное употребление междометия *эй*. Ещё можно заметить, что при помощи глаголов *мчит-пьёт-спит* прослеживается действие свадьбы от начала до конца. Также поэт очень умело использует слова: *полон стакан — пуст стакан, качнулся стан* — этого достаточно, чтобы показать народное гуляние. Во фразе *качнулся стан* мы видим синекдоху — она нужна для того чтобы показать, что все здесь слились в единое целое. Чтобы показать время и место действия, М. Цветаева прибегает всего лишь к четырём словам: *Гомон гитарный, луна и грязь*, но этого более чем достаточно. Вообще у М. Цветаевой много назывных предложений, эллиптических конструкций, отсюда — особая сжатость, энергия, порыв. Невозможно не заметить ассонанс на звуки *а* и *о*: *конь косматый, не дали воли нам, полон стакан, гомон гитарный*, что придаёт тексту лёгкость, певучесть и делает похожим на цыганскую песню. Динамичность, звук цоканья копыт передаёт аллитерация на звуки *к*, *п*, *г* и *р*: *из-под копыт, грязь, перед*. Стихотворение читается на одном дыхании. Словно одна колоссальная эмоция, вобравшая в себя весь спектр чувств, предстаёт перед нами.

Таким образом, взаимодействие ритмико-интонационного строя и образов лирической героини мы можем увидеть на лексическом, синтаксическом и интонационном уровнях. Задорные, музыкальные, наполненные экспрессивной лексикой, свободные от канонов стихо-

творения и есть результат этого взаимодействия. М.И. Цветаева, выстраивая картину взаимоотношений лирической героини с внешним миром, использует такие языковые средства, которые и создают стройную мелодику её произведений.

Литература

Зубова Л.В. Поэзия Марины Цветаевой: Лингвистический аспект. – Л., 1989.

Цветаева М.И. Полное собрание поэзии, прозы, драматургии в одном томе. – М., 2010.

© Бельская М.Ю., 2012

И.А. Ваулина
Екатеринбург

«Разрулить» в молодежном жаргоне и языковом сознании: аспекты экспрессивности

Ключевые слова: экспрессивный потенциал слова, молодёжный жаргон, языковое сознание, ассоциативный эксперимент.

Современная языковая ситуация характеризуется тенденцией к демократизации, к свободе выбора языковых выражений, к снятию запретов. Всё большее значение получает проявление индивидуально-личностного, субъективного начала в языке. Наблюдается стремление к неординарности, яркой экспрессии высказывания с целью наибольшего воздействия на адресата. Усиливается влияние на литературный язык устно-разговорной речи.

Этим обусловлена стилистическая неоднородность современных текстов, широкий поток внелитературных элементов в пространство литературного языка, активное функционирование в нем лексики, ограниченной по сфере употребления. Элементы жаргона различных социальных групп (например, молодежный сленг) всё чаще встречаются в СМИ как средство выразительности, а также способ максимального приближения к адресату.

Наше внимание привлёк глагол *разрулить*, довольно часто встречающийся на страницах газет, в публичной речи известных людей, в интернет-коммуникации, в разговорно-бытовой речи. Обратимся к некоторым наблюдениям за этой лексемой.

Слово *разрулить* принадлежит к молодежному жаргону, не представлено в основных современных толковых словарях русского литературного языка, фиксируется только в специализированных словарях сленга. В словаре Т.Г. Никитиной «Молодежный сленг: Толковый сло-

варь» дано следующее толкование: «Разрулить. Разобраться в чем-либо. *Мы с пацанами обязуемся разрулить эту чешую по ништяку.* ТВ-6» [Никитина 2003: 586]. В онлайн-словаре приведено такое определение: «Разрулить. Найти решение, учитывающее интересы конфликтующих сторон. *Р. конфликт. Р. сложившуюся ситуацию*» (http://mirslovarei.com/content_kuznec/razrulit-98369.html).

Интернет-словарь «СловоНово» толкует слово таким образом: «Разрулить. Решить проблему, найти выход из сложившейся ситуации, прийти к компромиссу. *Я разрулила эту ситуацию за 1 день.*

В молодежном жаргоне глагол *разрулить* обозначает «разрешить какую-либо конфликтную, сложную ситуацию, учитывая интересы обеих сторон, найти компромисс».

Вызывает интерес мотивационная структура слова. Глагол является семантически мотивированным, имеет прозрачную внутреннюю форму. В первоначальном, прямом значении глагол *разрулить* обозначает «урегулировать сложную ситуацию на дороге, ликвидировать дорожный затор». Когда мы слышим это слово, в нашем сознании актуализируется образ дорожного происшествия.

Согласно данным сайта «Национальный корпус русского языка», глагол *разрулить* довольно популярен (найдено около 162 единиц употребления, 137 из них – в газетных текстах), широко используется в устно-разговорной речи, активно функционирует в сфере публицистики, в интернет-общении. Частотность слова в публицистике можно объяснить тем, что данная сфера, наиболее гибко реагирующая на изменения в языке, с целью создания особой экспрессии допускает использование внелитературных элементов. Характерно, что наиболее часто *разрулить* встречается в малых газетных жанрах (статьях, интервью) на темы политики и общественной жизни. Приведем примеры: *Тот в очередной раз ответил отказом, возник конфликт, который Егорович решил разрулить не совсем гуманным способом* [Интернет-словарь «СловоНово»: 16]; *К сожалению, так и не удалось разрулить до конца ситуацию со студентами, которые обучаются на неаккредитованных специальностях* [Никитина 2003: 16]. В газетах глагол *разрулить* используется как средство стилизации, имитации разговорной речи, способствует созданию иронической интонации (в первом примере).

Таким образом, в системе языка глагол *разрулить* имеет экспрессивный потенциал, на который работает функционально-стилистическая маркированность, прозрачная внутренняя форма данного слова.

Для выявления степени экспрессивности глагола *разрулить* в сознании носителей языка нами проведен свободный ассоциативный

эксперимент, позволивший определить широкий диапазон различных реакций на стимул. В качестве респондентов выступили студенты ИФК и МК УрГПУ в возрасте 18-23 лет в количестве 40 человек. Испытуемым предлагалось дать несколько любых реакций на словостимул *разрулить*.

В качестве рабочей гипотезы принималось следующее предположение: 1) «маркеры» экспрессивности глагола (функционально-стилистическая окраска, прозрачная внутренняя форма) определяют характер его восприятия носителями языка, что проявится в специфическом наборе ассоциативных реакций; 2) на восприятие слова оказывают влияние частотные в молодежном жаргоне контексты его актуализации; 3) в ассоциативном поле мотивированного глагола отразится рефлексия носителей языка над его внутренней формой.

Всего получено 85 реакций, среди которых нами выделены ядерная и периферийная зоны ассоциативного поля.

Разрулить (85)

Ядро: проблему (7),

Ближняя периферия: *разрешить (5), разборка (5), решить (5), быстро (4)*

Дальняя периферия: *решение (3), машина (3), ситуацию (3), конфликт (3), зарешать (2), уладить (2), братан (2), гопник (2), стрелка (2), покончить (2), чётко (2), драка (2), не задумываясь (2)*

Крайняя периферия, единичные реакции: *разделить, сходка, по понятиям, ДТП, спор, руль направить на выход из ситуации, решить быстро, решить ситуацию хитростью, найти решение, резкость, выкрутиться, легкомысленно и поверхностно решить ситуацию, решить проблему с минимальными потерями, устранить конфликт, ссора, справиться, разобраться, круто, противоречия, совет, урегулировать, поворачивать, исправить, разговор, группировки, молодец, решительно.*

На этапе качественной обработки результатов эксперимента полученные реакции мы разделили на следующие группы.

1. Синтагматические ассоциации, образующие словосочетание со стимулом: *проблему (7), быстро (4), ситуацию (3), конфликт (3), чётко (2), не задумываясь (2), спор, противоречия, решительно, круто, по понятиям;*

2. Парадигматические ассоциации, синонимичные стимулу: *разрешить (5), решить (5), зарешать (2), уладить (2), найти решение, устранить конфликт, разобраться, урегулировать;*

3. Парадигматические ассоциации, глаголы одной тематической группы со стимулом: *покончить (2), справиться, исправить;*

4. Парадигматические ассоциации, синонимы и синонимические перифразы, **качественно** характеризующие действие, названное глаголом-стимулом: *решить быстро, решить ситуацию хитростью, выкрутиться, легкомысленно и поверхностно решить ситуацию, решить проблему с минимальными потерями;*

5. Тематические реакции, которые воссоздают ситуацию, связанную в сознании носителей языка со словом-стимулом: *разборка (5), братан (2), гопник (2), стрелка (2), драка (2), сходка, спор, резкость, ссора, противоречия, совет, разговор, группировки, молодец;*

6. Тематические реакции, отражающие внутреннюю форму слова: *машина (3), ДТП, руль направить на выход из ситуации, поворачивать.*

7. Словообразовательная реакция, одноструктурное со стимулом слово *разделать*.

Отчетливо выделяется ряд реакций, принадлежащих к молодежному жаргону: *разборка (5), разрешать (2), братан (2), гопник (2), стрелка (2), четко (2), сходка, по понятиям, круто*. Это свидетельствует о том, что респондентами считывается специфика сферы употребления глагола-стимула, его функционально-стилистическая окрашенность.

Показательно, что присутствуют реакции, связанные с внутренней формой слова. Особенно интересна в этом отношении ассоциация *руль направить на выход из ситуации*, которая свидетельствует о попытке рефлексии респондента над внутренней формой слова, стремлении объяснить его значение через мотивированность.

Об оценочном восприятии глагола свидетельствует набор ассоциаций, качественно характеризующих действие. *Разрулить* в сознании носителей языка – значит «разрешить ситуацию хитростью, легко, поверхностно, не прилагая усилий, выкрутиться».

Актуализировались типовые контексты молодежного сленга: *четко разрулить, разрулить по понятиям*.

Таким образом, экспрессивный потенциал глагола *разрулить* находит отражение в ассоциативном поле данного слова.

Литература

Интернет-словарь «СловоНово». – Режим доступа:

<http://www.slovonovo.ru/term/Разрулить>.

Никитина Т.Г. Молодежный сленг: Толковый словарь. – М., 2003.

Онучина Г. 2200 ярославских парней пополнили ряды вооруженных сил России // Комсомольская правда. – 2011.01.13. – С.28.

Потеря И. Кочегар из-за невыплаченной зарплаты хотел взорвать котельную // Комсомольская правда. – 2011.02.04. – С.16.

Сайт «Национальный корпус русского языка» / www.ruskorpora.ru.

© Ваулина И.А., 2012

Т.А. Гридина, Н.А. Шведчикова
Екатеринбург

**Окказиональные номинации
в фантастическом художественном тексте**

Ключевые слова: художественный текст, окказиональные номинации, Дж.Ролинг, техника перевода.

Интерес к исследованию окказиональных слов в художественном тексте в настоящее время получает новый импульс. Это связано в частности с активизацией игрового начала в художественных произведениях последних лет, в особенности, в жанре художественной фантастики. К такого рода произведениям относится получившая широкую известность серия книг сказочно-фантастического жанра о Гарри Поттере Дж.Ролинг.

Ментальное пространство фантастического текста требует особой организации и создается с привлечением нестандартных языковых средств, в том числе окказиональных номинаций реалий фантастического мира. Под окказионализмами понимаются «индивидуальные средства, присущие только данному отрезку речи, данному контексту, создаваемые (а не воспроизводимые) именно в этом контексте» [Лопатин 1973: 63]. Необычность формы и семантики таких слов наделяет их особой выразительностью. Именно это свойство окказиональных слов оказываются востребованным в моделировании «остраненного» (ирреального) мира произведений фантастики. Окказиональное слово нужно фантастическому тексту как номинативная техника обозначения несуществующих объектов. Особую значимость получает исследование таких окказиональных номинаций в переводном тексте (в свете соотнесения с оригиналом). Например, в цикле произведений о Гарри Поттере есть два противоположных понятия: *волшебник* (англ. wizard) и *магл* (англ. Muggle). С первым понятием читатель знаком благодаря сказкам, а о втором – узнает лишь по определенному контексту: из произведения сказочно-фантастического жанра Дж.Ролинг.

«*A Muggle*», said Hagrid. «*It's what we call non-magic folk like them*» [Rowling 2010a: 43]. «*Магл*», пояснил Хагрид. – *Так мы называем всех неволшебников – маглы*» [Ролинг 2002a: 67].

Muggle в переводе с английского означает «простак», «чайник». Но у Дж.Ролинг слово *магл* приобретает другую, антонимичную семантику: человек, который не наделен волшебными способностями, неволшебник (буквально «чайник», человек, несведущий в колдовстве).

Такая семантическая трансфигурация в переводном варианте получает специальный комментарий.

Считывание окказиональной единицы как элемента номинативной системы в переводном тексте требует его адекватной передачи – с учетом способа образования в оригинальной версии произведения, а также фактора адресата – детей подросткового возраста.

Рассмотрим особенности образования и способа передачи (перевода) окказиональных номинаций разного типа, представленных в произведениях сказочно-фантастического жанра «Гарри Поттер и философский камень» и «Гарри Поттер и тайная комната». Номинации фантастических реалий представлены в названных книгах разными типами окказионализмов (в выделении этих типов мы опираемся на классификацию данных единиц Н.Г. Бабенко (см.: [Бабенко 1997: 9-13] – все нижеприведенные определения типов окказионализмов приведены по указанному источнику).

1. Фонетические окказионализмы «рождаются в том случае, когда автор предлагает в качестве новообразования какой-либо звуковой комплекс, считая, что этот комплекс передает, содержит некую семантику, обусловленную фонетическими значениями звуков, его составляющих». Такова, например, игровая фоносемантика слова *knut* – «кнат», обозначающего в тексте мелкую монету. Ср. употребление этой номинации в тексте оригинала и перевода:

Seventeen silver Sickles to a Galleon and twenty-nine Knuts to a Sickle [Rowling 2010a: 58].

Один галеон – это 17 серебряных сиклей, а 1 сикль – 29 кнатов [Ролинг 2002a: 93].

Оболочка слова *knut* ассоциативно отсылает к англ. *nut* «орех», при этом происходит звуковое «наращение» путем «введения» начального [к], что фоносемантически вызывает образ мелкой, звонкой, круглой монеты. Именно смычно-взрывной звук [к] усиливает имитационный эффект. В переводе сохраняется звучание английского слова, употребленного, однако, в грамматической форме (*кнатов*), свойственной русскому языку.

2. Лексические окказионализмы создаются в большинстве случаев «комбинацией различных узуальных основ и аффиксов в соответствии со словообразовательной нормой или в некотором противоречии с ней. Новое образование получается из морфем, уже существующих в языке, при этом новым является скрещение координат».

Например, такова стратегия перевода на русский язык окказионализма «Perregrin» – «Бодроперцовое (зелье)».

Her Pepperup Potion worked instantly, though it left the drinker smoking at the ears for several hours after-wards [Rowling 2010b : 94].

Ее «Бодроперцовое зелье» действовало моментально, и все было бы хорошо, если бы не побочное действие: у тех, кто принял настойку часа через три из ушей валил дым» [Ролинг 2002б: 50].

Pepperup – название волшебного средства («зелья» от простуды) – образовано сложением основ слов англ. *pepper* – «перец» и *up* – «верх, стать лучше, выздороветь». При переводе сохраняется сложение как способ образования слова. Ср.: *stand up* – «подняться»; *black pepper* – «черный перец». Но лексическое наполнение и структура модели сложения (использование соединительной гласной и осложнение суффиксом прилагательного *-ov*) несколько модифицированы по сравнению с оригиналом: при этом в русском переводе актуализирована ассоциативная связь *перец* (жгучая, острая приправа) – *бодрость* (сила воздействия). *Бодроперовое зелье* – буквально «то, что обжигает, как перец, вызывая сильнодействующий, волшебный эффект излечения от простуды).

Ср. также *Mudblood* – «грязнокровка».

Mudblood's a really foul name for someone who was muggle-born – you know, non – magic parents [Rowling 2010b: 61].

Это самое подлое оскорбление. Грязнокровками называют тех, кто родился в семье маглов [Ролинг 2002б: 165].

Грязнокровки – это волшебники, которые родились в семье *маглов* (*неволшебников*). Лексема *mudblood* образовано сложением основ слов *mud* – «грязный», «грязь» и *blood* – «кровь». За образец создания слова было взято существительное *blueblood* – «аристократическое происхождение», «голубая кровь». При переводе использован сложносуффиксальный способ в опоре на конкретную аналогию с русским *полукровка*.

• «*Gryffindor*» (*Гриффиндор*) – имя собственное, название одного из факультетов *Хогвартса*, символом которого является лев. Храбрость, смелость, отважность – отличительные качества студентов данного факультета. Основные цвета одежды – алый и золотой.

I hope I'm in Gryffindor, it sounds by far the best [Rowling 2010a: 79].

Я уже кое-что узнала и хочется видеть, что я убуду в Гриффиндоре» [Ролинг 2002а: 132].

Слово *Gryffindor* образовано сложением основ слов *griffin* – «грифон» и *dor* (фран. *dore'* – «позолоченный», «золотистый»). Грифон – мифологическое существо с телом льва и головой орла, которое охраняет золото. В переводе используется оригинальное название (очевидно, это связано со стремлением сохранить английский «колорит» описываемого фантастического пространства).

Revealer – «обнаружитель».

Hermione shoved her hand back into her bag and pulled out what appeared to be a bright red eraser [Rowling 2010b: 174].

Вытащила что-то вроде ластика ярко-красного цвета. – Это Обнаружитель [Ролинг 2002б: 319].

Обнаружитель – магическое устройство, которое используется для того, чтобы увидеть то, что невидимо. *Revealer* образовано присоединением суффикса *-er* со значением предметности (инструмента действия) к основе глагола *reveal* – «разоблачать», «обнаруживать». Ср.: *play* («играть») + *er* = *player* «игрок». При переводе сохраняется суффиксальный способ образования слова (с использованием эквивалентной по смыслу основы русского глагола и словообразовательного калькирования: с заменой *-er* словообразовательным формантом *-тель* с синонимичным значением орудийности).

3. Грамматические (морфологические) окказионализмы представляют собой образования, в которых, «с точки зрения узуса, в конфликте находятся лексическая семантика и грамматическая форма». Приведем примеры этого типа:

- *Quaffle* – «квоффл». *Квоффл* – самый большой из четырех мячей в игре квиддич, с помощью которого набираются основные очки в игре. Слово создано присоединением к глагольной основе *quaff* «пить большими глотками» суффикса *le*, указывающего на повторяемость действия. Ср.: *sparkle* – «искриться», «сверкать», *crackle* – «потрескивать». При этом и в оригинале, и в переводном тексте окказионализм функционирует как отглагольное существительное с инструментальным значением (актуализированные во внутренней форме английского слова семы *активности*, *повторяемости действия* с предметом, в русском переводе переданы описательно). Ср.:

The Chasers throw the Quaffle to each other and try and get it through one of the hoops to score a goal [Ролинг 2002а: 124].

Этот мяч называется квоффл. Охотники передают друг другу этот мяч и пытаются забросить его в одно из колец соперника [Rowling 2010а: 214].

- *Scabbers* – Короста (имя собственное).

His name's Scabbers and he's useless, he hardly ever wakes up [Rowling 2010а: 75].

Её зовут Короста, и она абсолютно бесполезная – спит целыми днями [Ролинг 2002а: 124].

Короста – прозвище домашней крысы Рона Уизли. Слово *Scabbers* образовано, очевидно, от звукоподражательного *scab* («скрести», «короста»), см. созвучное *scrubber* «скребок») при помощи суффикса *-er* со значением «деятеля» и представлено в форме мн.ч. с окончанием *-s*

(ср.: *sister* «сестра» - *sisters* «сестры»). Это усиливает характеристическую функцию прозвища, подчеркивая интенсивность мотивационного признака «животное с острыми когтями, которое *скребется, царапается, оставляет коросты*». При переводе на русский язык актуализировано только лексическое значение производящей основы *scab*. Ср. свойственные русскому *короста* коннотации (*прилип, как короста*).

4. Семантические окказионализмы являются «результатом появления семантических приращений (иначе говоря «обертонов смысла», «контекстуальных значений»), которые существенно преобразуют исходной визуальной лексемы, употребленной в художественном контексте».

- *Squib* – сквиб (человек, не имеющий волшебной силы).

A squib is someone who was born into a wizarding family but hasn't got any magic powers [Rowling 2010b: 110].

Сквибы – это те, кто родился в семье волшебников, но с самого рождения волшебной силы не имели [Ролинг 2002б: 209].

Squib в переводе с английского означает «ничтожество», «трусливый человек». В тексте фантастического произведения данное слово получает лексическое приращение, обусловленное сюжетом, в котором отсутствие у героя способности к волшебству автоматически переводит его в разряд «не достойных уважения». В русском переводе внутренняя форма английского окказионализма не актуализирована, хотя отношение к такого рода персонажам и раскрывается в сюжете.

5. Окказиональные сочетания слов – «стечение лексем, сочетаемость которых в узусе невозможна, поскольку противоречит закону семантического согласования вследствие отсутствия общих сем в их лексических значениях».

- *Floo powder* – «Летучий порошок» (специальный волшебный порошок, который используется для перемещения между каминами.).

He's never travelled by Floo powder [Rowling 2010b: 40].

Он никогда еще не летал при помощи «Летучего пороха» [Ролинг 2002б: 68].

Словосочетание образуется от глагола *floo* (лат. *flo*) – «дуть» и сущ. *powder* – «порошок», «пыль». Слово «*powder*» обычно используется в составных номинациях типа *face powder* – «пудра» и *gunpowder* – «порох», лексическая сочетаемость *floo powder* окказиональна (хотя и имеет аналогии в англ. языке). В переводе актуализировано значение «лететь, подобно пороху, пыли (при помощи соответствующего порошка)».

- «*Locomotor Mortis*» – рус. «Локомотор Мортис» (формула заклинания Обезноживания).

Now, don't forget it's 'Locomotor Mortis' [Rowling 2010a: 162].

Значит не забудь, надо произносить «Локомотор Мортис» [Ролинг 2002а: 288]. Ср.: «...его ноги прилипли одна к другой, словно на Невилла наложили специальное заклинание» [Ролинг 2002а: 282].

Loco в переводе с латинского означает к «я помещаю», *motor* – «движение», а *mortis* – «смертям». Дословно сочетание означает «я помещаю движение в смерть», что не характерно для узуса и является имитацией заклинательных практик для создания волшебного ментального пространства. В русском тексте перевод не используется.

- *Hover Charm* – «заклинание Левитации».

A Hover Charm was used at your place of residence this evening at twelve minutes past nine [Rowling 2010b: 21].

Сегодня вечером в двадцать один час двенадцать минут было применено заклинание Левитации [Ролинг 2002б: 30].

Заклинание позволяет предмету взлететь. *Hover* в переводе с английского означает «свободно парить». Обычно данное слово используется в словосочетаниях типа: *hover gap* – «высота парения», *hover ferry* – «паром на воздушной подушке». *Charm* - «заклинание» употребляется с прилагательными, например: *Interesting Charm* – «интересное заклинание», *Difficult Charm* – «сложное заклинание». В русском тексте используется перевод каждого слова в сочетании. Значение «парить» идентифицируется с *левитация*: держаться в воздухе без опоры.

На основе всех данных проведенного нами анализа можно сделать вывод о доминировании лексического типа в оригинальных вариантах рассмотренных нами произведений Дж. Ролинг. Перевод же допускает как сохранение стратегий семантизации слова в фантастическом произведении, так и модификацию (фонетическую, грамматическую, лексическую, словообразовательную, семантическую), в большей степени ориентированную на адресата как носителя соответствующей языковой культуры. В то же время стилистика переводного текста во многом задана жанровой спецификой оригинала.

Литература

Бабенко Н.Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ // Важнейшие аспекты теории окказиональности. – Калининград, 1997.

Лопатин В.В. Рождение слова: неологизмы и окказиональные образования. – М., 1973.

Литературные источники

Ролинг Дж. К. Гарри Поттер и философский камень: Роман / Пер. с англ. Й.В. Оранского. – М., 2002.

Роллинг Дж.К. Гарри Поттер и философский камень: Роман / Пер. с англ. М.Д. Летвиновой. – М., 2002.

Rowling J.K. Harry Potter and the philosopher's stone– London: Bloosbury, 2010.

Rowling J.K. Harry Potter and the chamber of secrets – London: Bloosbury, 2010.

© Гридина Т.А., 2012

© Шведчикова Н.А., 2012

Ю.А. Гуляева

Екатеринбург

**Метафорическая репрезентация концептов «учитель»,
«ученик» в сознании российских педагогов**

Ключевые слова: метафорическая репрезентация концепта, ассоциативный эксперимент, номинация, языковое сознание.

В настоящее время, в период активной модернизации образовательной системы, наиболее остро ощущается проблема взаимоотношений между основными субъектами учебного процесса: учителем и учеником. Этот сложный вопрос мы рассмотрим с позиций выстраивания метафорических моделей, репрезентирующих концепты «учитель», «ученик» в сознании российских педагогов.

В номинации концепта «учитель» преобладают метафорические уподобления со сферой-источником «Род деятельности», раскрывающие многоплановость и сложность педагогического труда. По мнению реципиентов, основные составляющие профессиональной деятельности российских учителей следующие: воспитание ребенка как личности, умение быстро ориентироваться в сложных ситуациях, способность к усвоению новой информации, оставаться добрым, отзывчивым, творческим человеком. Сравним: **«Учитель — писатель, потому что профессия требует творчества и энергии»;** **«Учитель — ученый, так как постоянно возникают ситуации, когда педагог должен принять неординарное решение, найти неординарный выход»;** **«Учитель — режиссер, так как к каждому уроку готовишься, подбираешь задания»;** **«Учитель — астроном, потому что всю жизнь учишься»;** **«Учитель — гончар, так как учитель лепит ученика, как и гончар сосуд из глины».** Преобладание метафорических репрезентаций такого типа мы связываем с тем, что для взрослых доминирующим видом деятельности является профессиональная, именно она формирует по-

требность человека в знаниях, его познавательные интересы и запросы, цели и мотивы.

Второе место в представлении концепта «*учитель*» современными педагогами занимают единичные метафорические сравнения, которые отличаются экспрессивностью, эмоциональной наполненностью: «*Учитель — маятник на часах: стучит, вроде всем надоел, а перестанет — и тихо, и скучно, и страшно*»; «*Учитель — айсберг, большая часть под водой (внутреннее содержание) тает от душевной теплоты, холодеет от «пакости», а в целом — чистота, свежесть и блеск (в любом возрасте) от соприкосновения с чудом*»; «*Учитель — мудрый старый друг, потому что друг всегда поможет и посоветует, что и как делать дальше*»; «*Учитель — рельсы, которые определяют движение, направление, иногда личность учителя влияет на жизненную позицию ученика*».

Разнообразие метафорических репрезентаций, используемых для представления изучаемого концепта, мы связываем с тем, что испытуемые имеют значительный жизненный опыт (средний возраст опрашиваемых составляет 35-50 лет), именно в этот период наиболее полно выражено формирование человека как субъекта познания, общения и труда. Э. Эриксон отмечает, что в этом возрасте человек формулирует свою точку зрения о внешнем мире, его будущем и о своем участии в нем [Эриксон 2000].

В основу метафорических переносов положены как эмоциональные впечатления педагогов от их основной профессиональной деятельности, так и описание составляющих педагогического труда: умение вовремя дать ценный совет, поддержать в трудную минуту, помочь определиться в выборе жизненного пути. Обозначенная семантическая наполненность создаваемых метафорических уподоблений, на наш взгляд, обусловлена такой особенностью возрастной психологии как «генеративность — желание повлиять на следующее поколение через собственных детей, через практический или теоретический вклад в развитие общества».

Третье место в репрезентации концепта «*учитель*» занимают метафорические уподобления со сферой-источником «Мир животных», отражающие сложность и кропотливость учительского труда: «*Учитель — пчелка, долго и трудно работает, а результаты трудов отбирают*»; «*Учитель — загнанная лошадь, потому что ритм жизни такой*».

Анализ метафорических репрезентаций, описывающих концепт «*учитель*» в сознании российских педагогов показывает, что образ учителя воспринимается испытуемыми неотделимо от основных профессиональных обязанностей школьных преподавателей и может быть описан сле-

дующим образом: человек, воспитывающий подрастающее поколение, не боящийся трудностей и открытый для получения новых знаний.

В представлении концепта «*ученик*» доминирующими являются единичные метафорические сравнения, отражающие различное эмоциональное отношение учителей к своим воспитанникам. Например: «*Ученик — закрытая дверка, которую я сейчас открою. Нет сравнений, есть только чувства к ним*»; «*Ученики — камни, тележка с тяжелым грузом, который я толкаю*»; «*Ученики — солнечные лучи, могут согреть и обжечь*».

Преобладание единичных уподоблений в восприятии учителями своих воспитанников мы связываем с ориентацией современного образовательного процесса на дифференцированное обучение, развитие индивидуальности каждого ребенка.

Одинаковый процент в репрезентации изучаемого концепта составляют уподобления со сферами-источниками «Мир животных» и «Предметы быта», содержащие основные характеристики ученика как объекта образовательной системы, а именно: человека, получающего необходимые научные знания и ребенка, который хочет получать знания, дружить и играть. Сравним: «*Ученик — котенок, он любознательный, доверчивый, беззащитный и хочет играть*»; «*Ученики — животные, у каждого есть черты характера, манеры поведения, напоминающие разных животных*»; «*Ученик — губка, все впитывает в себя: знания, опыт, применяя на практике*»; «*Ученик — сосуд, который можно заполнить чем угодно*».

Тождественное процентное соотношение обозначенных метафорических единиц связано, на наш взгляд, с тем, что основными видами деятельности для школьников в разные периоды возрастного развития являются игра, учение и общение.

Для создания зооморфных уподоблений педагоги используют словоформы с уменьшительно-ласкательными суффиксами, что, на наш взгляд, является доказательством трепетного, материнского отношения учителей к своим воспитанникам.

Метафоры со сферой-источником «Предметы быта», используемые для репрезентации концепта «*ученик*», не выражают оценки, малоэмоциональны, характеризуют ученика как объект педагогического воздействия. Зооморфные метафоры экспрессивны, свидетельствуют о психологическом состоянии школьников и особенностях их поведения в пределах образовательного учреждения.

Для репрезентации исследуемого концепта в сознании российских педагогов характерны метафорические сравнения со сферой-источником «Мир растений». Данные уподобления объединяет позитивная

смысловая наполненность: ученик воспринимается как взрослеющий ребёнок, требующий внимания, заботы, ласки, поддержки со стороны родителей и учителей. Например: «**Ученик — развивающееся растение, потому что он взрослеет и развивается под присмотром тех, кому он важен, кто о нём заботится**»; «**Ученик — цветок, потому что он растёт и расцветает**».

Изучение метафорических уподоблений, выявленных в результате направленного ассоциативного эксперимента показывает, что ученик воспринимается испытуемыми как человек взрослеющий, трудящийся, личность, стремящаяся к приобретению и накоплению не только научных знаний, но и житейской мудрости, опыта.

Анализ метафорических сравнений, используемых для репрезентации концептов «*учитель*», «*ученик*» в сознании российских педагогов позволяет говорить о тождественности сфер-источников создаваемых метафорических номинаций, но различной интерпретации возникающих ассоциативных связей, что, на наш взгляд, является свидетельством неотделимости друг от друга основных участников образовательного процесса: учителя и ученика.

Знание метафорической репрезентации концепта «*учитель*» может помочь педагогу скорректировать свою деятельность и поведение, подобрать необходимые технологии, обеспечить индивидуально-личностный подход к ученикам.

Школьникам знание метафорических моделей концепта «*ученик*» может помочь лучше понять поведение сверстников, постичь их внутренний мир.

Литература

Элкинд Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни. – М., 1996.

Эриксон Э.Г. Детство и общество. – СПб., 2000.

© Гуляева Ю.А., 2012

О.А. Данилова
Екатеринбург

Хорошо писать – хорошо мыслить

Ключевые слова: методика развития речи, сочинение, эссе.

Красота мысли, души, вкуса – характерные черты одного из достаточно сложного, но в то же время интересного, значимого, популярного письменного жанра – жанра эссе.

Следует заметить, что главной целью обучения русскому языку является содействие развитию коммуникативной культуры учащегося, так определяют его направленность и федеральный образовательный стандарт (стандарты нового поколения декларируют, в принципе, ту же позицию), и учебные программы по русскому языку. Коммуникативная компетенция учащихся формируется на основе умений и навыков грамотного письма, рационального чтения, умения полноценного восприятия звучащей речи, а также умения свободно говорить и писать, пользоваться русским языком в жизни как основным средством общения.

Умение создавать тесты разных типов и стилей речи – одно из важнейших общеучебных умений, определяющих уровень сформированности коммуникативной компетенции школьников.

Учебная программа Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.Т. Григорян, Л.А. Тростенцовой и курс М.М. Разумовской, С.И. Львовой, В.И. Капинос, В.В. Львова включают в себя как неотъемлемую часть комплекс заданий и упражнений, направленных на развитие речи учащихся и способствующих формированию навыков последовательной работы в свободном жанре.

В учебной программе Т.А. Ладыженской и др. даются рекомендации при изучении темы «Лексика. Фразеология» (6 класс) учить детей отбирать материал для сочинения, использовать предложенные синонимы и подбирать их самостоятельно, достраивать исходный текст, а также самостоятельно описывать помещение, природу, составлять письменные и устные рассказы на основе увиденного или услышанного. В учебнике «Русский язык» для 7 класса предлагается цикл специальных упражнений по развитию связной речи учащихся. На наш взгляд, навык работы над эссе формируют задания типа:

- объясните, как Вы понимаете высказывание ученого Ф.И. Буслаева: «Родной язык так сросся с жизнью каждого, что учить оному значит вместе и развивать духовные способности учащегося»;

- представьте, что Вы сидите на берегу моря. Что привело Вас сюда? Напишите сочинение, которое начиналось бы словами «Я сижу на берегу...»;

- напишите сочинение на тему «Книга – наш друг и советчик», подберите необходимые доказательства;

- напишите самому себе советы «Как мне стать чемпионом школы по...»;

- представьте себе, что Вы ведете на телевидении цикл передач «Времена года». Вы решили использовать картину К.Ф. Юона «Конец зимы. Полдень», чтобы начать передачу «Весна наступает». Напишите текст своего выступления [Баранов 2005].

Подобные задания позволяют школьникам создавать тексты в разных литературных формах. В них акцентируется внимание не только на раскрытии конкретной темы, но и на заданиях, позволяющих каждому проявить свое *Я*.

Выбор пути, который обеспечит развитие умения школьников создавать эссе, конечно же, зависит от самого учителя и образовательной среды. Учитель вправе вносить в реализуемый учебный курс свои методические приемы. В связи с этим целесообразно обратить внимание на некоторые авторские приемы, способствующие формированию навыка написания эссе.

Прием «незаконченного предложения»

Каждый учитель, как правило, принимает во внимание, что у учащихся навык развернутого аргументированного ответа еще не сформирован на достаточном уровне. Большинство учеников испытывают затруднения при формулировке ответа, который чаще всего бывает односложным. Между тем развернутое аргументированное суждение – необходимый элемент эссе.

На помощь учителю приходит прием «незаконченного предложения», использовать который возможно на различных этапах урока (русского языка, литературы, речи и культуры общения).

Так, при выполнении упражнения № 402 из вышеназванного учебника уместно предложить учащимся стереотипную форму ответа: *В людях я ценю более всего..., так как... Можно ли оценить поступок Вити как нравственный? Почему вы так думаете?* Семиклассникам предлагается следующая схема построения ответа: *Я думаю, что такой поступок можно оценить как..., потому что...*

Прием коллективной работы по подбору аргументов

Общеизвестно, что учащиеся среднего звена с трудом обосновывают собственную точку зрения. Чаще всего их аргументация сводится к повторению того, что было сказано учителем, другими школьниками, к «погружению» в примеры из жизни.

На наш взгляд, эффективен следующий вариант организации учебной деятельности: каждый ученик приносит на урок домашнюю заготовку; происходит обмен домашними заготовками между учащимися в процессе групповой работы. Отбираются лучшие варианты. Коллективно пишется эссе, предъявляется классу, обсуждаются его достоинства, недостатки. Как правило, класс делится на 4 группы. Время урока позволяет выслушать представителя каждой группы, обсудить текст. В свою очередь, письменная домашняя работа позволяет учащимся отработать умение аргументировать тезис, проявляя при этом личностную позицию.

Прием «Своя опора»

В старших классах вводится сам термин «эссе», определяются его существенные характеристики, структура. При характеристике особенностей жанра эссе возможен следующий методический приём.

Учитель даёт учащимся различные определения эссе, в т. ч. такое:

Эссе – это разновидность очерка, в которой главную роль играет не воспроизведение факта, а отображение собственных впечатлений, раздумий и ассоциаций.

Далее учитель характеризует, опираясь на авторские тексты, особенности эссе: образность, афористичность, близость к разговорному (литературному) языку, изображение собственных впечатлений, раздумий, ассоциаций - ряд незнакомых терминов:

Афористичный – построенный на афоризмах, содержащий афоризм.

Афоризм – краткое выразительное изречение, содержащее обобщающее умозаключение.

Образность – живое, наглядное представление о чём-нибудь.

Ассоциация – связь между отдельными представлениями, при которой одно из представлений вызывает другое.

Философский – глубокомысленный, серьёзный.

Раздумье – состояние сосредоточенности, задумчивости.

Впечатление – след, оставленный в сознании, в душе чем-нибудь пережитым, воспринятым.

Далее старшеклассники должны выбрать из перечня слов и выражений относящиеся к эссе: *фантазия, образность, ассоциации, раздумья, переживания, впечатления, характеристика героя, воспроизведение фактов, подробный анализ произведения, литературоведческий анализ, сочетание художественного и научного стилей, структурное соотношение частей является жестким, вывод вытекает из анализа произведения, структурное соотношение частей не является жестким*. В результате остаются только: *фантазия, образность, ассоциации, раздумья, переживания, впечатления, структурное соотношение частей не является жестким*.

Прием «коллекционирования клише»

В качестве одного из вариантов подготовки учащихся к написанию эссе можно предложить **коллекционирование клише**, наиболее часто используемых в сочинениях-рассуждениях. Такую «копилку» можно собирать вместе с учащимися. Для удобства накопления и последующего использования материалов, можно вносить речевые шаблоны в специальную таблицу.

Прием «копилка афоризмов»

Это прием тоже предполагает «коллекционирование», но не клише, а ярких, образных афористических высказываний. Таковую работу можно начинать с учащимися разных возрастных групп и продолжать на протяжении нескольких лет. В специальные тетради, блокнотики или записные книжки учащиеся вносят суждения типа: «спокойствие – первая ступень к совершенству», «здоровый образ жизни – не лозунг...», «случай – синоним имени Бога; он им пользуется тогда, когда не хочет указывать на свое истинное лицо», «творение – продолжение жизни» и т.п. Эти высказывания можно классифицировать по темам или записывать в алфавитном порядке. В целом работа по собиранию и систематизации мудрых мыслей обогащает школьников, развивает эстетический вкус, языковое чутье, учит мыслить нестандартно, образно, емко.

Целесообразно использовать учебное пособие «Учимся писать сочинение» Н.Б. Руженцевой, обе части которого соотносимы с содержанием школьного курса литературы для учащихся старших классов и ориентированы на решение важнейшей задачи: развитие письменной монологической речи школьников, порождение выразительного, эстетически значимого текста. Предложенное пособие позволяет учителю-словеснику связать преподавание русского языка с преподаванием литературы в старших классах, выстроить систему работы по схеме *язык – речь – текст*, планировать, моделировать, варьировать содержание интегрированных учебных занятий по развитию качеств хорошей речи. Предложенная в пособии система работы имеет четкую структуру: от собственного суждения – к объективной оценке своего и чужого текстов – к формированию правильной, логичной, точной, информативной, выразительной речи.

Работа над эссе питает ум и душу ребенка, поэтому формирование и развитие у школьников умения создавать подобные тексты является важнейшим компонентом работы любого учителя-словесника.

Литература

Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А. и др. Русский язык. Учебник для 7 кл. общеобразоват. учреждений. – М., 2005.

Бочаров А.Г. Жанры литературно-художественной критики. – М., 1982.

Руженцева Н.Б. Прагматическая и речевая организация русского литературно-критического эссе XX века. – Екатеринбург, 2001.

Руженцева Н.Б., Попова Т.В. Речь и культура общения (практическая риторика: жанры). Сборник упражнений для 7-8 классов общеобразовательной школы. – Екатеринбург, 1999.

Руженцева Н.Б. Учимся писать сочинение. – Екатеринбург, 2006.
Хайдеггер М. Бытие и время. – М., 1997.
Scholes Robert and Klaus Carl H. Elements of the essay. – New York, 1969.
Terrasse Jean. Rhetorique de l'essai litteraire. – Montreal, 1977.

Словари

Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: справочник. – М., 2006.

Большая советская энциклопедия. – М., 1970.

Краткая литературная энциклопедия. – М., 1962.

Литературный энциклопедический словарь. – М., 1987.

© Данилова О.А., 2012

С. С. Заяц
Екатеринбург

К вопросу о психологическом значении лексем *мёд, варенье, сахар, сладость*

Ключевые слова: психологическое значение слова, психолингвистический эксперимент, ассоциативное поле слова.

*Сознание отображает себя в слове,
как солнце в малой капле воды...
Оно и есть малый мир сознания.*

Л.С. Выготский

Описание значения слова возможно на лексикографическом (путем обобщения словарных дефиниций разных словарей), коммуникативном (как обобщение совокупностей сем, реализуемых в зафиксированных контекстах употребления слова) и психолингвистическом уровнях. В данной статье мы рассматриваем значение слова с психолингвистической точки зрения.

И.А. Стернин предлагает выделить психолингвистическое, или психологически реальное значение слова, под которым предлагается понимать «упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка» [Стернин 2007: 48]. Одной из методик выявления психологически реального значения является ассоциативный эксперимент.

Эксперимент традиционно считается объективным и эффективным исследовательским методом. Еще Л.В. Щерба видел в возможности применения эксперимента большое преимущество при изучении живых языков, о чем он пишет в своей статье «О тroyаком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании».

Ассоциативный эксперимент – это достаточно достоверная и простая методика изучения языковой картины мира, языкового сознания и мышления индивида, однако большой сложностью оказывается интерпретация полученных данных. Во многом это обусловлено самим предметом анализа: ассоциации сами по себе субъективны [Выготский 1999], и семантическая интерпретация находится целиком в компетенции исследователя [Попова, Стернин 2011: 143]. При этом стоит помнить, что понимание слова происходит на основе включения его в контекст всего предшествующего опыта – речевого, когнитивного, эмоционального [Залевская 1971]. Зависимость семантики слов от социальных практик (о которой пишут Л.В. Щерба, А.Р. Лурия) необходимо учитывать при анализе реакций.

Как пишет Р.М. Фрумкина, «при распознавании любой входной информации человек справляется с ней не путем исчерпывающей обработки поступившего сигнала, а на основе выбрасывания несущественной информации» [Фрумкина 2006: 89]; знак сам по себе неточен. Таким образом, из всех присущих предмету свойств сознанием выделяются наиболее существенные, важные для человека. Именно эти признаки входят затем в значение слова, которое отражено в словарях и в сознании носителей языка.

Психолингвистический эксперимент может помочь восстановить те характеристики, которые оказываются важными для языкового сознания русского человека, но в то же время не являются обязательными признаками понятия, т.е. не находят отражения в словарях.

Мы исследуем специфику психологического значения слова *мёд*, основываясь на данных «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова. Цель нашего анализа – уточнить значение данной лексемы через близкие к ней понятия, поэтому мы сравним реакции носителей русского языка на четыре слова-стимула – *мёд*, *сладость*, *сахар* и *варенье*. Необходимо пояснить, каким образом были выбраны три остальных слова. Лексема *сладость* является родовым понятием для слов *мёд*, *сахар* и *варенье*. Лексема *сахар*, как показали проведенные нами ранее исследования, регулярно встречается в паре со словом *мёд*, ср.: *сладкий – имеющий приятный вкус, свойственный сахару или мёду* [СОШ 2006]; *Служба не сахар, служба не мёд*. Лексема *варенье* включена в данный список по экстралингвистическому основанию – на основе сходства свойств мёда и варенья как объектов внешнего мира (признаки вкуса и консистенции: сладкое и жидкое или густое в зависимости от вида).

Методика анализа включает несколько этапов: во-первых, последовательное сопоставление комплекса реакций на слово *мёд* с ассоциа-

циями на слова *сахар, варенье, сладость*; во-вторых, выделение общих реакций; в-третьих, составление языковых образов данных объектов, имеющих в сознании русских.

Важно также сравнить позицию по частотности, которую занимают совпадающие реакции в сравниваемых группах ассоциаций. Мы учитываем и разграничиваем два уровня совпадения реакций: первый – буквальный, когда реакции на разные стимулы повторяются в различных формах; второй уровень – более абстрактный, когда совпадают не сами реакции, но те характеристики, семантические признаки, которые они репрезентируют (например, *желтый* и *белый* – реакции, характеризующие цвет).

Первая пара *мёд – сахар*. Общие реакции (буквальный уровень): *сладкий, сладко, сладость, вкусно, дорогой, чай*. Обратим внимание на гиперонимическую реакцию *сладость*: в комплексе реакций на стимул *мёд* она занимает 5 место по частоте, для слова *сахар* эта реакция является единичной и занимает 7 место. Возможно, это связано с наличием у лексемы *сладость* значения «кондитерские изделия, конфеты, варенье, мёд» [Большой толковый словарь русского языка 1998] (далее – БТС), в данную группу *сахар* явно не входит. Реакция *сладость* появляется в том и другом случае, поскольку значения обоих слов содержат в себе сему *сладкий* (первое значение лексемы *сладость* определяется через слово *сладкий*), однако преобладание реакции в одном случае мы объясняем актуализацией неосновного значения лексемы *сладость*. Такие общие реакции, как *сладкий, сладко* были предсказуемы (*сладкий* – на первом месте по частотности в обоих комплексах реакций), однако в комплексе реакций на слово *сахар* появляется ассоциация *не сладкий*, что свидетельствует, на наш взгляд, о степенях сладости сахара (т. е. сахар, всегда имея сладкий вкус, может восприниматься как не сладкий в сравнении с другим видом сахара).

Интересно также совпадение таких ассоциаций, как *дорогой* и *чай*. В значениях лексем-стимулов, зафиксированных лексикографически, данные элементы не отмечены; в реакциях на слова происходит отражение экстралингвистической реальности. Слово *дорогой* предполагает включение обоих стимулов в группу товаров; реакция *чай* дает представление о функционировании объектов, названных лексемами-стимулами, включая оба стимула в семантическое поле «чаепитие».

Реакции, характеризующиеся общностью зафиксированного признака (первыми указываются реакции на стимул *мёд*, затем на стимул *сахар*): *жёлтый, прозрачный, янтарный – белый* (цвет), *в сотах – песок, рафинад, в кубиках, колотый, куб* (форма), *бочка с мёдом – мешок* (вместилище), *люблю – не люблю* (оценка), *лечебное средство – белая*

смерть, яд (полезность). Отметим, что это одновременно интегральные реакции (данные характеристики обеих лексем являются важными для языкового сознания) и дифференциальные (оказываются разными, могут быть даже противоположными). Различие, например, в характеристике полезности находит отражение в следующих высказываниях: *Когда папа узнал, что от сахара развивается склероз, он тут же перешел на мёд* (Л. Гурченко. Аплодисменты (1994-2003)); *вместо сахара мёд* (А. Найман, Г. Наринская. Процесс еды и беседы. 100 кулинарных и интеллектуальных рецептов // «Октябрь», 2003); *Рафинированному сахару нет, лучше мёд* (А. Яшкин. Питание каратиста (2003)) // «Боевое искусство планеты», 2003.10.18).

Комплекс реакций на слово *сахар* отчетливо показывает зависимость ассоциаций от действительности, их непостоянность: сейчас такие реакции как *по талонам, дефицит, доллар, не достанешь, талон, талоны* не поддерживаются внешней реальностью, поэтому можно прогнозировать их отсутствие в ассоциативном поле со стимульным словом *сахар*, полученном по результатам эксперимента среди наших современников.

В комплексе реакций слова *мёд* зафиксирована ассоциация *сахар*, обратной связи не наблюдается.

Следующая пара *мёд – варенье*. Общие реакции (в данном случае они могут различаться формой, поскольку слово *мёд* мужского рода, а *варенье* – среднего; будем указывать реакцию в форме мужского рода): *сладкий, сладко, сладость, вкусный, сахар, чай, съел*. Ассоциация *сладкий* в обоих случаях является наиболее частотной, что логично, так как данное слово входит в дефиниции лексем *мёд* и *варенье*: *мёд – сладкое густое вещество* [СОШ 2006], *варенье – сладкое кушанье* [СОШ 2006]. Оценочная реакция *вкусный* занимает разные позиции по частотности в комплексах ассоциаций: на слово *мёд* так отреагировал всего один человек, в то время как на стимул *варенье* – восемь, это вторая по частотности реакция.

Общность реакции *съел* и отсутствие её в реакциях на слово *сахар* свидетельствует о возможности включения лексем *мёд – варенье* в семантическое поле «еда» (для слова *варенье* это подтверждается и реакцией *еда*) и нетипичности для указанного поля лексемы *сахар*.

Отметим также общность реакции *чай*, которая уже комментировалась при сопоставлении комплексов ассоциаций на слова *мёд* и *сахар*.

Слово *сахар* зафиксировано в качестве реакции на оба стимула данной пары; словари также фиксируют связи данных лексем: *мёд – сладкое вещество; сладкий* – вкус, свойственный сахару или мёду

[БТС 1998], *варенье* – ... ягоды или фрукты, сваренные на сахаре [СОШ 2006].

Реакции, характеризующиеся общностью зафиксированного признака (первыми указываются реакции на стимул *мёд*, затем на стимул *варенье*): *липовый, вересковый, горный, дикий* – *клубничное, малиновое, вишневое, абрикосовое, айвовое, апельсиновое, грушевое, земляничное, из клюквы, из яблок, сливовое, черничное* (происхождение), *жёлтый* – *малиновое, красное* (цвет), *любимый, люблю – не люблю, гадкое* (оценка), *свежий, чистый* – *испорченное* (качество), *пчела, пчелиный, пчелы* – *бабушка, сварено* (производство продукта), *бочка с мёдом – банка, 800 г. банка* (вместилище). Характеристика происхождения фиксируется в обоих комплексах реакций, хотя для других пар она оказалась нерелевантной. Происхождение мёда и варенья оказывается важным для языкового сознания, при этом данная характеристика является дифференцирующей. Мы разделили реакцию «происхождение» на две группы – субъектный (кто произвел, как) и объектный (из чего, где) признаки, и ассоциации на стимулы *мёд* и *варенье* представлены в обеих группах. Такие характеристики, как оценка, цвет и вместилище, актуализовались и при сопоставлении реакций пары *мёд* и *сахар*.

Последняя пара *мёд* – *сладость*. Общие реакции (в данном случае они могут различаться формой, поскольку слово *мёд* мужского рода, а *сладость* – женского; как и для предыдущей пары, будет указываться реакция в форме мужского рода): *липкий* – *липко, вкусный, чай, съел – есть*. Как уже отмечалось, слово *сладость* является гиперонимом лексем *мёд, варенье* и *сахар*. Общая для всех стимулов-гипонимов реакция *сладкий* не зафиксирована на слово *сладость*, что, вероятно, объясняется стремлением избежать тавтологии – *сладость сладкая*. Отметим, однако, что оценочная реакция *вкусный* является общей для всех стимулов.

Среди реакций на слово *сладость* есть и *сахар*, и *мёд*. Можно предположить, что на тот момент для языкового сознания русского человека эти сладкие продукты были важнее, чем варенье.

Реакции, характеризующиеся общностью зафиксированного признака (первыми указываются реакции на стимул *мёд*, затем на стимул *сладость*): *люблю – гадость, наслаждение, прелесть* (оценка), *лечебное средство* – *диабет, зубы испортятся, калории* (полезность). Интересно рассмотреть проявление последней характеристики – «полезность»: в класс сладостей включаются различные объекты (*мёд, варенье, сахар, конфеты, печенье* и др.), большинство из них в наивном сознании, скорее всего, не будут маркированы как полезные (дети хорошо знают, что сладкое вредно для зубов) – что мы и наблюдаем в таких ассоциациях как *белая смерть, диабет*. В то же время в психо-

логическом значении лексемы *мёд* выделяется компонент *полезный* (фиксируется реакцией *лечебное средство*).

Нельзя не отметить большее по сравнению с другими группами количество абстрактных существительных в качестве реакций на стимул *сладость*. Например, *жизни, победы, впечатлений*. В других комплексах реакций отвлеченная лексика была представлена единично, здесь же, благодаря увеличившейся степени абстракции самого понятия, меняется сочетаемость, что и отражено реакциями.

Итак, среди всех комплексов ассоциаций общими являются такие реакции как *вкусный, чай* – оценка вкуса, фиксация сферы применения. На все стимулы, кроме *сладость*, была дана в той или иной форме реакция *сладкий*, которая является характеристикой вкуса.

С помощью реакций, вербализующих тот или иной значимый для носителя языка признак объекта, мы смогли выявить семантические компоненты психологического значения близких слов. Например, цвет является дифференцирующим признаком для трех лексем – *мёд, варенье* и *сахар*. Характеристика происхождения лексемы *сахар* не является значимой. В психологических значениях единиц *мёд, сахар* и *сладость* присутствует компонент «полезность продукта».

Подводя итоги, отметим, что различные слова, несмотря на общность многих сем, противопоставляются и объединяются в языковом сознании на разных основаниях, что обусловлено экстралингвистическими и когнитивными факторами.

Литература

- Выготский Л.С.* Мышление и речь. — М., 1999.
- Залевская А.А.* Введение в психолингвистику [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elenakosilova.narod.ru/studia/zalevskaya.htm>.
- Попова З.Д., Стернин И.А.* Лексическая система языка: Внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания. – М., 2011.
- Семантические, грамматические и когнитивные категории языка: юбилейный сборник в честь д-ра филол. наук проф. Л.М. Васильева.* – Уфа, 2007.
- Фрумкина Р.М.* Психолингвистика. — М., 2006.
- Щерба Л.В.* О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/shcherba-74a.htm>

Словари

- Большой толковый словарь С.А. Кузнецова* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/>

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2006.

Русский ассоциативный словарь. – М., 2002.

© Заяц С.С., 2012

М.Е. Зорина
Екатеринбург

Обучение орфографии с учетом психологических особенностей учащихся

Ключевые слова: методика обучения орфографии, орфографическая зоркость, алгоритм, психолингвистический подход к орфографии.

Цель уроков орфографии в школе состоит в том, чтобы научить детей правильному с орфографической точки зрения письму при записи прослушанного или прочитанного текста и при самостоятельном изложении своих мыслей.

К сожалению, орфографическая грамотность учащихся не достигает высокого уровня. Это объясняется как причинами общего характера, связанными со спецификой предмета, так и с индивидуальными особенностями ученика. В процессе формирования у детей умений и навыков правописания необходимо учитывать роль различных психологических факторов в усвоении орфографии: мыслительного, зрительного, слухового и речедвигательного. Обычно учитель выделяет в качестве решающего только один способ восприятия (чаще – зрение) при игнорировании или недооценке других важных факторов, например, слуха, моторно-двигательных восприятий. Ещё К.Д. Ушинский писал: «Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств – глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус приняли участие в акте запоминания».

Одним из видов деятельности по повышению орфографической грамотности учащихся является словарно-орфографическая работа. Практически ежеурочно знакомя учащихся с новыми словами, мы стараемся учитывать, что все учащиеся по способу восприятия информации относятся к одной из трех групп: визуалы (дети, опирающиеся преимущественно на зрительный канал восприятия); кинестеты (дети, преимущественно предпочитающие ощущения тела и движения); аудиалы (дети, ориентированные, в основном, на слух). Если есть возможность, в процессе объяснения нового материала мы демонстрируем его трижды: на слух, зрительно, «на ощупь», при этом, стараясь

провести его через все каналы восприятия ребенка, используя следующую схему работы над усвоением правописания и значения слова:

1) дети находят слово в орфографическом словаре, знакомятся с его нормативным написанием, следовательно, в их памяти остается зрительный образ слова;

2) уточняется значение слова, его этимология;

3) слово проговаривается по слогам, хором, дружно, вполголоса, получается скандирование, при котором все звуки слышатся ясно, как в сильной позиции (прием «орфографического чтения»), в результате чего дети запоминают звуковой образ слова;

4) изучаемое слово записывается нами на доске, а дети пишут его в тетрадях, диктуя себе вполголоса, ставят ударение, обозначают орфограммы, тем самым запоминая графический, «руководительный» образ слова;

5) подбираются и записываются однокоренные слова, с которыми составляются словосочетания и предложения;

6) слово вводится в словарные диктанты различных видов.

Сохранение в памяти усвоенного знания проходит более результативно при условии подключения различных ассоциаций. В процессе закрепления мы применяем различные упражнения: 1) тематические игры с мячом, 2) игру в хлопки, 3) игру «Путешествие», 4) «сенсорный волейбол». Данный вид работы может прекрасно заменять физкультурную паузу и способствовать здоровьесбережению.

То, что ребенок эмоционально пережил, становится «своим», настоящим знанием. Стараясь наглядно, зримо преподнести детям новый материал, мы используем на уроках в 5-6 классах рисунки-ассоциации, которые вызывают зрительные и смысловые ассоциации, способствующие быстрому и прочному запоминанию. Сначала мы предлагаем детям свои рисунки, затем они придумывают, как «оживить» то или иное слово. Например, в двух буквах «а» и в букве «и» в слове «аквариум» они рисуют рыбок, плавающих в воде; буквы «о» и «е» в слове «ожерелье» вписывают в круглые бусины; букву «а» в слове «калитка» изображают в виде садовой калитки. Слова, правописание которых объясняется с помощью таких рисунков, запоминаются детьми легко, быстро, надолго. Так как мы занимаемся этим уже несколько лет, у нас появилась своеобразная «копилка» детских ассоциативных рисунков, которые широко используются на уроках. Также очень результативны мнемотехнические приемы, способствующие развитию визуальной памяти: прием создания кадра мультфильма, «матрешка». Цель этих упражнений – также создание ассоциативного образа, связанного с этими словами.

Часто приходится наблюдать, что сохранение запоминаемого в процессе изучения орфографии материала ухудшается в результате наложения нового, сходного с ним. Это явление носит название психологической интерференции. Существует две причины, вызывающие психологическую интерференцию: сходство заучиваемого материала (имеется общий признак для ряда орфограмм) и большой объем интерферирующего материала (существует несколько правил на один опознавательный признак орфограммы): на один общий сигнал «О - Е после шипящих» - 8 правил, «НЕ со словами различных частей речи» - 7 правил, « -Н- и –НН- в прилагательных, причастиях, наречиях» - 5 правил. Мы используем такой прием преодоления психологической интерференции: предлагаем ученикам правило в обобщенном виде (алгоритм). Например, отработывая навык слитного и раздельного написания НЕ со словами различных частей речи, «разгружаем» правило: сначала отработываем общее положение «в русском языке существует большое количество слов, которые не употребляются без НЕ», потом – положение «наличие противопоставления с союзом “а”», затем работаем со словами - «магнитами» «далеко НЕ», «вовсе НЕ» и другими. Позже, когда изучается правило «НЕ с причастиями», остается только закрепить ту часть правила, где выбор написания определяется наличием зависимого слова или краткой формой причастия. Сразу предлагая ученикам некоторые орфографические правила в обобщенном виде, упрощая их запоминание, мы высвобождаем время для повторения, для доведения орфографических навыков до автоматизма.

Овладение навыками грамотного письма начинается с умения видеть точки применения правила. Такое умение называют орфографической зоркостью. Важен выбор эффективных приемов работы, позволяющих детям видеть свои ошибки и осознанно применять полученные знания. Используя традиционные виды диктантов, иногда мы, если диктант не контрольный, во время проверки не исправляем и не подчеркиваем ошибки, а только отмечаем их количество общепринятыми знаками в каждой строке на полях тетради. Оценка при этом выставляется тогда, когда ученик исправил все ошибки в своей работе, найдя, осмыслив и объяснив их, причем при выставлении оценки учитываем, все ли ошибки он увидел и исправил.

Часто на уроках обобщения и повторения мы предлагаем написать своеобразный отзыв об изученной части речи. Дети пишут короткие сочинения – рассуждения на тему «Ох уж это мне... (числительное причастие, наречие)», в которых называют правила правописания данной части речи, показавшиеся им наиболее сложными. Радует, что вывод во всех детских сочинениях звучит примерно так: «Но несмотря на трудно-

сти, я все-таки понял, как нужно писать...(числительное, причастие, наречие)». Также мы проводим различные творческие работы, позволяющие расширять «аренал» изученного правила и повышать мотивацию к учению: написание лингвистических сказок, обучающих метафор.

Иногда на уроках развития речи в процессе работы над сочинением-рассуждением мы используем орфографическое правило как образец научного текста лингвистического содержания, имеющего тезис (основное положение правила), доводы (обязательные структурные части правила) и примеры. Такая работа проводится нами на предварительном, пропедевтическом этапе.

Успех в работе по обучению орфографически правильному письму во многом зависит от мотивации деятельности учащихся, поэтому важно, чтобы ученики усвоили логику орфографического действия при выборе верного написания, ведь именно при деятельностном подходе у детей возникает внутренняя мотивация к учению. С этой целью на заключительных уроках изучения орфографической темы мы даем учащимся задание написать «Инструкцию по пользованию правилом» на основе опорного текста, заполнив в нем лакуны: «Для того чтобы научиться правильно писать..., необходимо сначала..., затем надо... . При этом нужно учитывать и то, что... . Научиться правильно писать ... трудно, но... ».

Таким образом, при изучении орфографии нами учитывается, что усвоение знаний и способов деятельности учащимися происходит на пяти уровнях: осознанного восприятия и запоминания; его осмысления, доведенного до понимания внутренних связей и противоречий; сохранения в памяти; применения способов деятельности по образцу; творческого применения знаний в практической деятельности. Все названные приемы позволяют нам сделать более эффективным процесс преподавания орфографии в школе.

© Зорина М.Е., 2012

Е.Н. Иванова, А.А. Суфиярова
Екатеринбург

**Редакторская правка текста как проявление языковой
компетенции личности XIX века**

Ключевые слова: редакторская правка текста, языковая личность, П.И. Бартенёв, П.А. Демидов.

В современной издательской практике редактирование дефектных текстов возможно рассматривать как многоплановый процесс, затрагивающий не только различные уровни текста, но и отражающий в зна-

чительной степени предпочтения редактора, обусловленные его установками в отношении текста.

Определение редактирования как вида речевой деятельности представлено в учебном пособии Л.М. Майдановой для журналистов. «Редактирование – это сложная речевая деятельность, которая требует особых читательских навыков, свободного владения нормами литературного языка, хорошего стиля письма и известной компетентности в той области знаний, к которой относятся редактируемые тексты» [Майданова 2001: 5]. Эта точка зрения, высказанная современным опытным редактором, импонирует тем, что позволяет говорить о редакторе как субъекте этой деятельности с учетом личностных установок редактора, в частности относительно языковых норм, актуальных в ту или иную эпоху истории языка.

В настоящей статье предпринята попытка анализа правки, осуществленной редактором XIX века при издании эпистолярных текстов XVIII века, с точки зрения отражения в ней уровня языковой компетентности самого редактора – Петра Ивановича Бартенева.

Публикацию в московском журнале «Русский архив» в 1873 г. в № 11 составили 45 писем Прокофия Акинфиевича Демидова, старшего сына знаменитого уральского заводовладельца Акинфия Никитича Демидова. Среди изданных писем самое раннее относится к 1763 году, последнее – к 1785 году. Жанровое своеобразие текстов характеризуется принадлежностью большинства писем (43) к частной (личной) переписке. П.И.Бартенев для публикации подготовил трактат «О пчелах» (с элементами публицистики) и «Сказку»³ (запись устной речи).

П.А.Демидов – примечательная и даже в некотором смысле одиозная личность XVIII в., он был дворянином, как и его отец, занимался масштабной благотворительной деятельностью. Мнений о личности и жизни П.А.Демидова сохранилось значительное количество. Однако в настоящее время максимально достоверными историки считают сведения К.Д.Головщикова, изложенные им в книге «Род дворян Демидовых» (1881). Письма П.А.Демидова свидетельствуют о том, что он любил читать книги. Известно, что у него была библиотека. Он следил за книжными новинками, просил своих родных и знакомых присылать их ему, мог выразить свое отношение к прочитанному. Он предпочитал развлекательную литературу, народные сказки и другие фольклорные произведения. Однако в оценке степени его начитанности не все современные исследователи однозначно положительны: глава о его биб-

³ Этот жанр обозначен редактором П. И. Бартеневым при публикации.

лиотеке названа «Читал ли книги Прокофий Демидов?» [Пирогова 2000: 26–28].

Особый интерес современных редакторов вызывают исторические публикации XIX века. Например, журнал «Русский архив» выходил с 1863 по 1917 гг. и содержал преимущественно публикации неизданных мемуарных, эпистолярных, литературно-художественных и ведомственных документальных материалов, освещавших культурную и политическую историю русского дворянства в XVIII и XIX вв. Иными словами, редактор журнала специализировался на издании документов этого типа.

Издатель журнала «Русский архив» – Пётр Иванович Бартенёв (1829–1902) – родился в старинной обедневшей дворянской семье в 1829 году. Обозначим основные вехи его жизни и деятельности, чтобы получить наиболее полное представление о личности редактора. В 1841 – 1847 гг. учился в Рязанской гимназии, которую окончил с золотой медалью. В 1847–1851 гг. Бартенёв слушал лекции Т.Н. Грановского, М.П. Погодина, С.М. Соловьёва на историко-филологическом факультете Московского университета, где написал первые исторические работы, заслужившие одобрение М.П. Погодина. Чтобы иметь средства к жизни, Бартенёв давал уроки и делал переводы (хорошо знал французский, немецкий, английский, польский, латинский, греческий и свободно читал по-санскритски). Окончив университет, Бартенёв стал домашним учителем внуков Д.Н. Блудова, в доме которого получил много сведений о времени царствования Павла I и Александра I, сотрудничал с рядом журналов и собирал материалы о А.С. Пушкине (у П.В. Нащокина Бартенёв нашел письма поэта, в них были завернуты

В 1854–1858 гг. Бартенёв служил в Московском архиве Министерства иностранных дел, что позволило ему хорошо узнать политическую историю России. В целях пополнения образования в 1858 г. отправился в Западную Европу, слушал лекции в Берлине, Париже, Праге. Дважды посетил Лондон, где встретился с А.И. Герценом: передал ему для публикации мемуары Екатерины II. В 1859 г. Бартенёв согласился принять место заведующего крупнейшей частной библиотекой Москвы – Чертковской. Здесь в 1864 состоялось знакомство Бартенёва с Л.Н. Толстым, которому Бартенёв подбирал исторический материал для романа «Война и мир». Знаток фактов, Бартенёв не любил исторических обобщений, считая, что «истинная историческая наука должна вести к пониманию настоящего». В течение 50 лет Бартенёв был составителем и издателем первого исторического журнала в России – «Русского архива» (им издано 598 томов), где печатались материалы, необходимые для изучения истории России XVIII и XIX вв. Стронник

свободы печати, Бартенёв успешно боролся с цензурой за право печатать любые документы [Шикман 1997].

Личные предпочтения П. И. Бартенёва не могли не отразиться на выборе материала для публикаций в журнале «Русский архив». Как правило, значительную часть публикуемых данных составляли мемуары, письма, имеющие непосредственное отношение к периодам царствования Петра I, Екатерины II и Александра I. Вследствие этого в «Русском архиве» собрано и опубликовано много ценных данных по истории революционных течений русского дворянства, освещавших деятельность А. Н. Радищева и декабристов, по истории русской литературы. В течение некоторого времени «Русский архив» получал правительственную субсидию и был освобожден от предварительной цензуры. Из этого можно сделать вывод о том, что правка текстов делалась исключительно редакторами журнала и не имела отношения к политической сфере.

Своеобразная характеристика личности П.И. Бартенёва предложена П.Н. Берковым: «Исключительный знаток фамильных и бытовых отношений среди высшего и культурных верхов среднего дворянства, Бартенёв, помимо собственных публикаций и исследований, снабжал чужие публикации своими важными по заключающемуся в них фактическому материалу примечаниями» [Берков 1937: 67]. Публикации источников в «Русском архиве» сопровождалась библиографическими, мемуарными и литературными приложениями.

Предварительно охарактеризовав личность редактора XIX в. и специфику его публикаторской деятельности, перейдем к наблюдению за исправлениями в текстах XVIII в., которые отражают, в первую очередь ортологические предпочтения.

Графико-орфографическую правку текстов П.А. Демидова при их публикации в журнале «Русский архив» (1873) продемонстрируем на примере написания **ѣ**, **ѣ** в конце слов и **заглавных букв**.

Написание ѣ (ять) в письмах П. А. Демидова:

1) этимологически верное написание: *послѣ*, *обрѣзывать*, *бѣлья*, *подрѣзывать*, *болѣя* и т.д.;

2) фонетическое написание (*е* вместо **ѣ**): *делаемъ*, *примечай*, *сметы*, *безделица*, *чемъ*, *сосед*, *резво* и т. д.;

3) гиперкорректное написание (**ѣ** вместо *е*): *мѣду*, *будѣ*, *мѣжду*, *увеселѣнія*, *понежѣ* и т.д.

В этом случае редакторская правка касается второго и третьего видов написания. Например: *чемъ* → *чѣмъ*, *детямъ* → *дѣтям* и *мѣжду* → *между*, *мѣду* → *меду* (первое слово взято из писем XVIII в., второе представляет исправленный редактором облик слова).

Поскольку этимологически верное написание *ѣ* было кодифицировано именно в XIX в., то редактор, как представитель этой эпохи, привил все случаи неверной постановки *ѣ*.

Написание ѣ в конце слова, которое было установлено как нормативное в XIX веке. В текстах П. А. Демидова отмечается различное оформление финалей слов:

1) верное написание с точки зрения нормы XIX в.: *воздухѣ, стануть, тонинькимѣ, онѣ, аршинѣ* и т.д.;

2) неверное написание с точки зрения нормы XIX в.: *чтоб, от, расположил, течениев, гераниум* и т.д. В свою очередь, это написание связано с предшествующей письменной традицией, а именно: с использованием выносных букв, при которых *ѣ* всегда опускался;

3) гиперкорректное написание (с точки зрения XIX в.) после шипящих на конце слова: *пропадешиѣ, хошиѣ, уладишиѣ, нашиѣ, мышѣ* и т. д.

Редакторская правка касается второго и третьего случаев: *чтоб* → *чтобѣ*, *пожаловал* → *пожаловалѣ*, *мышѣ* → *мышѣѣ*, *тешѣ* → *тѣшѣѣ*.

Норма XIX века требовала постановки *ѣ* в конце слова. Редактор, как представитель своей эпохи, исправлял все случаи неверного написания, что нашло отражение при издании текстов XVIII в.

Использование заглавных букв при написании имен собственных весьма непоследовательно в оригинальных текстах П.А.Демидова. В письмах XVIII в. с заглавной буквы пишутся, как правило, имена людей: *Миколѣ, Маркѣ, Иваном*; фамилии: *Каменской, Ситников*; отчества: *Ивановичѣ, Демидовичѣ*; названия городов: *Москва, Питер, Лондон*; заглавная буква используется при вежливом обращении: *Его Высокочревателство, Государыня*, но есть вариант написания со строчной буквы *государыня*. Слова *богѣ* и *божеский* пишутся в письмах XVIII в. обычно со строчной буквы, но встречается и написание этих слов с заглавной буквы: *Богѣ*. Наименования учреждений чаще пишутся с заглавной буквы: *Московской Воспитательной дом, Государственная Юстицѣ-коллегия, Сенат*. Заверяя своей подписью текст, Демидов, как правило, писал свою фамилию со строчной буквы: *Прокофѣй демидов*. Названия месяцев в текстах XVIII века пишутся со строчной буквы, но норма XIX в. диктовала их написание с заглавной. Этот случай, как и все остальные случаи непоследовательного использования заглавной буквы, подвергался редакторской правке.

Отмеченные особенности в редактировании текстов XVIII века свидетельствуют о системном характере правки графики и орфографии эпистолярного текста П.А. Демидова. Редактор знал специфику орфографической нормы XIX века и руководствовался ей при издании эпистолярных источников XVIII века, приводя вариативное написание,

встречающееся в оригиналах, в соответствие с орфографической нормой XIX века. При этом редакторская правка отражает высокий уровень его языковой компетенции, связанный с отношением П.И. Бартенева к этой норме.

Особенности морфологической правки текстов П.А. Демидова свидетельствуют об ортологических предпочтениях редактора в области грамматики русского языка XIX в. Данный вид правки основывается на состоянии морфологической нормы в этот период русского литературного языка, а также тенденций развития нормы.

В письмах П.А. Демидова отмечаются варианты падежных окончаний имен существительных. Например: *указа/ указу; года/ году, из роту* (варьирование, связанное с взаимодействием типов склонения основ на *о, јо и *у). В большинстве случаев автор писем интуитивно следует норме, закрепленной в грамматике М.В. Ломоносова, но встречаются некоторые архаичные окончания, которых нет в «Российской грамматике», например: *со птицы* (творит. падеж мн. числа ж.р.). Также М.В. Ломоносов относит окончания *-а/-я* (сущ. род. падежа. ед.ч.) к нормам высокого стиля, окончания *-у/-ю* – к нормам низкого; окончание *-е* (сущ. пред. падежа ед.ч. м.р.) относит к нормам высокого стиля, окончание *-у* – к нормам низкого, в письмах П.А. Демидова этих различий не наблюдается [Ломоносов 1952: 146]. Редактор меняет во всех случаях окончание существительных мужского рода в родительном падеже единственного числа *-у* на окончание *-а* (*году* → *года, из дому* → *изъ дома*).

В данном случае редактор компетентен в области нормы, но игнорирует тенденцию стилистической дифференциации в использовании окончаний имен существительных.

В письмах П.А. Демидова отмечается варьирование флексий *-аго/-яго* и *-ого (-ова)/-его (-ева)* в род./вин. падежах прилагательных, местоимений, причастий мужского рода в единственном числе: *требуемаго, требуемого, кислого, всякого, напрасного, каменнова столба, сырова духа; всякого улья, напрасного труда; дражайшего, хорошего, третьева дни* и др. Это связано с вариантами флексий местоименного и смешанного типов склонения. В XIX в. нормативными считались флексии *-аго/-яго*, исторически восходящие к окончаниям смешанного типа склонения полных прилагательных, имевшим статус морфологических церковнославянизмов. Правка редактора выглядела следующим образом: *кислого* → *кислого, напрасного* → *напраснаго, хорошего* → *хорошаго, дражайшего* → *дражайшаго, всякого* → *всякаго*.

Нормативной замене подвергались также произносительные варианты флексий родительного/ винительного падежа, использованные в

текстах XVIII в.: *кислова* → *кислаго*, *грубова* → *грубаго*, *сырова* → *сыраго*, *от'молодова* → *отъ молодаго*.

Кроме того, грамматическая норма была поддержана поздней кодификацией русской орфографии, проведенной Я.К. Гротом, который узаконил правописание окончаний прилагательных мужского и среднего рода единственного числа в родительном и винительном падежах в варианте *-аго/-яго* [Мещерский 1981].

Редактор «Русского архива» – П.И. Бартнев – был последователен в исправлениях именных форм: он заменял все архаичные формы нормативными для второй половины XIX в., что свидетельствует о знании морфологической нормы и достаточно высоком уровне его языковой компетенции.

В письмах П.А. Демидова наблюдается использование флексий, выражающих грамматическое значение спряжения глагола. Правка редактора XIX в. показывает устранение колебания в выражении частного грамматического значения «I / II спряжения глаголов»: *обманить* (II спр.) → *обманеть* (I спр.), *выходють* (I спр.) → *выходять* (II спр.), *вырежишь* (II спр.) → *вырежешь* (I спр.), *окончавъ* (от *окончатъ*, I спр.) → *окончивъ* (от *окончить*, II спр.).

Отмеченные особенности редакторской правки П.И. Бартнева при публикации текстов XVIII века свидетельствуют о системном характере исправлений графико-орфографических и морфологических вариантов или ошибок, с его точки зрения, которыми изобиловали письма П.А. Демидова. Редактор «Русского архива» хорошо знал специфику орфографической и морфологической нормы XIX века и опирался на языковые нормы при издании эпистолярных источников XVIII века.

Лексическая и синтаксическая редакторская правка в данной статье рассматривается как имеющая непосредственное отношение к стилистической норме XIX века. Иными словами, исправление лексики в синтаксических конструкциях при издании производится редактором XIX века в соответствии нормам эпистолярного стиля. Эта правка, пожалуй, наиболее интересна в плане репрезентации языковой компетенции редактора, так как стилистические нормы менее жесткие и допускают вариативность языкового оформления, поэтому П.И. Бартнев, стилистически редактируя текст XVIII в., проявляет себя наиболее ярко как языковая личность. Нельзя не сказать, что это уникальная ситуация в редактировании: современные издатели исторических источников ни в коем случае не производят стилистическую правку текста.

Письма П.А. Демидова воспринимались издателем XIX века как часть эпистолярного наследия. К этому времени в сознании публика-

торов сложились достаточно четкие представления о том, как должно выглядеть личное письмо дворянина XVIII века.

При характеристике лексики и синтаксиса писем П.А. Демидова необходимо отметить некоторые закономерности во вносимой правке и отнести к ней не только правку, касающуюся правил сочетания лексических единиц, но и пропуски, замену некоторых служебных и самостоятельных частей речи, а также предложений и абзацев. Стилистическая правка редактора XIX в. носит нерегулярный, спорадический характер. Это связано с тем, что авторский синтаксис более новационен (по сравнению с графикой, орфографией и морфологией).

В оригинальных письмах П.А. Демидова встречаются служебные части речи такие, как: *а, и, да, кабы, от, что, в, к, с, у, на, ушь (бы)* и т. д. Редакторская правка касается замены, удаления или вставки служебных частей речи.

Вставка служебных слов

✓ Союзов: *...оставляють домъ, отлетаютъ в'другия новыя улы...* → *...оставляют домъ и отлетаютъ в другіе новые улы; ...копию оставить, ариеналь имъ отдать...* → *...копію оставить, а оригинал имъ отдать; спесью импортъ остановила* → *спгсью и портъ остановила; Я прежде слыхаль...* → *А прежде я слыхаль...*

✓ Предлогов: *...Екатерине навозшествие престол* → *Екатерингъ на восшествіе на престоль.*

✓ Частиц: *Хотель бы ваше здорovie спраздником мученика Фомы поздравить дасмею.* → *Хотгль бы ваше здорovie съ праздникомъ мученика Фомы поздравить, да не смгю.*

Пропуск

✓ Союзов: *даежели хорошо, можетъ быть, полюбитца, адурно такъ иплюнитца...* → *...ежели хорошо, можетъ быть полюбится, а дурно, такъ плюнется; а'четыре члвка садовниковъ, да перенисов идеревьевъ тысячи стри* → *А четыре челоувка садовниковъ, перенисовъ и деревьевъ тысячи съ три.*

✓ Частиц: *дачтожъ делать, когда машенникамъ потачка...* → *да что дглатъ когда мошенникамъ потачка; ловить болше двухъ, куда-та их денить* → *ловить больше двухъ. Куда ихъ дгнет? было надобно потолочки или хоры зделать* → *было надобно потолочки или хоры сдглатъ.*

Замена служебных слов

✓ Предлога союзом: *чтоб старики могли кдетямъ какое течение пересылать* → *чтобъ старки могли и дгтямъ какое течение пересылать.*

✓ Союзов: *дакакъже мнѣ хочетца, кабы богъ далъ ему помошника старика* → *Да какъ-же мнѣ хочется, чтобы Богъ далъ ему помощника старика*; *какъ услышелъ первую историю, что штрафовать себя такую гадостию* → *какъ слышалъ первую историю, то штрафовал себя такую гадостию*.

✓ Частиц: *тогда скажутъ, какой, дискаать, умница* → *тогда скажутъ, какой-де умница*.

✓ Частиц союзом: *я толко продолжаюся, ушьбы давно бросиль* → *...я только продолжаюся, а то бы давно бросиль*.

Вставка самостоятельных частей речи: *нокакъ Сибирь тогда была весьма малолюдна, то помянутой дедъ ево, чрезъ вызывание ктемъ заводамъ иприохочивание людей, собственными денгами своими умножилъ* → *... но какъ Сибирь тогда была весьма малолюдна, то помянутой дедъ ево, чрезъ вызывание к тѣмъ заводамъ и приохочивание людей собственными деньгами своими умножилъ народъ; аособливо зсдномъ Каменскимъ* → *а особливо намъ с г-номъ Каменскимъ; ...въ 10-м часу былъ у'надзирателя...* → *въ 10-м часу утра былъ у надзирателя...*

Данный вид правки связан с устранением редактором речевой недостаточности некоторых фрагментов текстов.

Пропуск самостоятельных частей речи: *статской советникъ Прокофей Акинфиевъ сынъ Демидовъ сказалъ*⁴ → *статскій совѣтникъ Прокопій Акинфиевъ Демидовъ сказалъ*; *ежелибы последнѣе Богъ услышалъ ево прошение* → *еслибы Богъ слышалъ его прошение*; *лучше или такіяже я незнаю* → *лучше или такіе же, не знаю*; *небудули ия щастлив иумень* → *Не буду-ли счастливъ и умень?*

Замена самостоятельных частей речи. В некоторых случаях данные замены вызваны действием стилистической нормы XIX века: *акакъ они просерютца* → *а какъ они проживутся*; *адругой ивыкакаитъ глаже* → *а другой и выкатаетъ глаже*. Редактор устраняет как несоответствующую письменной форме из печатного текста грубую просторечную лексику, которую использовал автор XVIII века, по его мнению, к месту.

Некоторые замены объясняются ошибочным прочтением скорописного текста оригинала: *вовремя раевъ, которое начинается выюне* → *во время роевъ, которое начинается въ Юльѣ*; *Ежели капрал увидит что* → *Ежели навраль, увидитъ что*; *Однако несовсем очагва*

⁴ Это связано с оформлением модели наименования человека: И. О. + сын (дочь) + Ф. В XIX веке изменился вид этой формулы: И. О. Ф. (без слова «сын/дочь»).

юс... → Однако **не востъм** отчаяваюсь; *даптаперя не пойдю*... → да и таперя не **погьду**.

Иногда лексические замены редактора демонстрируют влияние его вкуса или наличия устойчивых выражений (клише), функционирующих в рамках эпистолярного стиля: *Мне тыки все худо веритца*... → *Мне таки плохо вьгрится*. В данном примере слово «худо», видимо, оценивается как просторечное и потому заменяется нейтральным «плохо».

Приношу мою низжайшую благодарность → *приношу мою глубокую благодарность*; *ежелибы последнѣе Богъ услышалъ ево прошение*... → *еслибы Богъ услышалъ его прошение*; *Итакто почтенно прошу*... → *И так-то почтительно прошу*; *господь* благословить вперед → *Богъ* благословить вперед.

Изменение порядка слов (очень редко) связано с устойчивостью, которую приобретает синтаксическая норма в XIX веке. Происходит формирование книжного синтаксиса с нейтральным порядком слов и закрепление его в эпистолярном тексте. Например: *Я прежде слыхалъ* → *А прежде я слыхалъ*; *Даматушка мая* → *Да моя матушка*.

В публикации XIX века отмечается **пропуск обращений и личных пожеланий** П.А. Демидова адресату. Редактор журнала «Русский архив» – П.И. Бартенёв – объединял письма в тематические блоки, например, «Два письма къ дѣтямъ», «Письма П.А. Демидова къ его зятю М.И. Хозикову, къ Н.И. Рибасъ и къ И.И. Бецкому». Заметим в скобках, что эта традиция находит свое продолжение в современных исторических публикациях: историки практически всегда вводят заголовки «от себя», раскрывающие смысл издаваемых ими источников. В связи с такой систематизацией писем при публикации можно предположить, П.И. Бартенёв не считал необходимым в некоторых случаях повторять обращение и концовку П.А. Демидова. Так, например, в письмах к детям обращения сохранены: *Детямъ моимъ Акакию иЛьву Прокофьевичам* → *Дѣтямъ моимъ Акакію и Льву Прокофьевичам*; *Детямъ моимъ Акакию иЛьву* → *Дѣтямъ моимъ Акакію и Льву*.

Кроме того, сохранено и «пожелание», ставшее формулой, обязательным реквизитом письма в XIX веке: *Приписую Божіе благословеніе*. → *Приписую Божіе благословеніе*.

В остальных же письмах этот элемент письма опускается: *Млстивый Гсдрь Марка Ивановичь. Присемъ послан салдаты Ивановъ* → *При семъ посланъ солдатъ Ивановъ*; *Красавицына икуколкина мать, млстивая гсдрня моя Настасья Ивановна. Знаешъ ли ты и вьдаешъ*... → *Знаешъ ли ты и вьдаешъ*...

Подобные пропуски обращений привели к фактической ошибке: письмо от 8 июля 1779 года адресовано Настасье Ивановне Рибас, а в «Русском архиве» оно расположено в столбцах с письмами к Марку Ивановичу Хозикову – зятю П.А. Демидова.

Отмечается **пропуск подписи**, которая завершала каждое письмо. Этот элемент является обязательным в письме:

- имя + фамилия: *Прокофей Демидовъ* (это более частотный вариант);
- инициалы: *П. Д.*

В журнале «Русский архив» сохраняется подпись в виде «имя + фамилия» только в первом письме каждого блока, инициалы не встречаются.

Кроме того, П.И. Баргенёв предпочел не печатать личные пожелания и обращения П.А. Демидова к адресату, выпуская отдельные предложения, целые абзацы: *Неразсудитцали скемъ осемь погово- рить, желаю здравия и'благополучия → Не разсудится ли съ кѣм о семь поговорить? Аохорошей патаки сармянами я еще неговорил, асо- временемъ велю прислатъ. Желаю здравия иблагополучия. Я, слава Богу, отподагры выздоровель... → А о хорошей патокъ съ Армянами я еще не говорить, а со временемъ велю прислатъ.*

Фрагмент *Записмо ваше благодарствую ижелаю вам здравия ибла- гополучия. Всегда готовым слугою остаюсь Прокофей Демидовъ* в пуб- ликации выпущен.

Редактор знал специфику и закономерности существования стили- стической нормы XIX века и руководствовался тенденциями, регла- ментирующими выбор стилистических средств при публикации лич- ных писем дворянина XVIII века.

В области лексики и синтаксиса редактор XIX в. осуществляет правку эпистолярных текстов XVIII в. в соответствии с действующей стилистической нормой XIX в., которая диктовала отбор определенной лексики (запрет obscene, грубых просторечных слов) и синтаксиче- ских конструкций, отражающих нейтральный порядок слов, в частно- сти, для личных писем. Лексика, не свойственная письменной форме речи, и особенности разговорного синтаксиса, зафиксированные в письмах П.А. Демидова, устраняются из текста или заменяются иными средствами, «позволительными» для письменной речи в процессе ре- дактирования. Очевидно, что письма П.А. Демидова были восприняты редактором как тексты, созданные неграмотным человеком, содержа- щие значительное количество ошибок разных типов, и поэтому под- лежащие правке.

Редакторская правка XIX в. отражает установки редактора журнала «Русский архив» на соблюдение всех норм русского литературного языка. С этой точки зрения П.И. Бартенёва можно охарактеризовать как пуриста. Он руководствуется только нормой русского литературного языка, отвергая некоторые современные тенденции, например, стилистическое ограничение флексии *-у/-ю* существительных мужского рода в родительном падеже единственного числа. В письмах П.А. Демидова они вполне закономерны.

Таким образом, редактирование писем XVIII в. при издании демонстрирует личные предпочтения П.И. Бартенева в выборе их в качестве источника для публикации, а также языковой вкус редактора при обработке текстов XVIII в., проявляющийся в стремлении осуществить их литературное редактирование (практически в современном значении этого термина). Редакторская подготовка писем П.А. Демидова отражает высокий уровень языковой компетенции личности редактора XIX в., скрупулезно соблюдавшего языковые нормы и осмысленно выполнявшего стилистическую правку писем XVIII в., желая стилистически их «облагородить».

Литература

Берков П.Н. "Русский архив" // Литературная энциклопедия: В 11 тт. – М., 1937. – 10 том. Стб. 399—400. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/lea/lea-3991.htm>.

Ломоносов М.В. Российская грамматика. СПб., 1755 // М. В. Ломоносов Полное собрание подчинений: В 10 тт.– М.; Л., 1952. – Т. 7. Труды по филологии.

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

Мещерский Н.А. История русского литературного языка. – Л., 1981.

Пирогова Е.П. Библиотеки Демидовых: книги и судьбы. – Екатеринбург, 2000. – Гл. 1. Акинфий и сыновья: первые библиотеки Демидовых.

Шикман А.П. Деятели отечественной истории. Биографический справочник. – М, 1997.

© Иванова Е.Н., 2012

© Суфиярова А.А., 2012

Изучение антропонимов в школе

Ключевые слова: антропоним, уральский субсоциум, методика обучения лексике.

Изучая антропонимы и их судьбу в разные временные периоды, можно проследить, как шло заселение тех или иных районов, какими были связи русского населения с другими народами, а также выявить особенности быта и трудовых занятий людей во времена распространения фамилий.

Антропонимы – именование человека (от греческого «атропос» – человек, и «онима» – имя) – представляют собой особую группу слов, так как в современном своем употреблении они, как правило, не называют понятий, но служат лишь для обозначения конкретных предметов. Имена собственные имеют только денотативное значение (обозначают конкретный предмет) и лишены сигнификативного (понятийного) значения.

Данный материал представлен в школьной программе в небольшом объеме и бессистемно, однако вызывает живой интерес у школьников, в силу своего широкого распространения. Ведь лексический состав любого языка сложно представить без имен собственных, а имя есть у каждого человека, и каждому хочется узнать, что первоначально оно означало.

Нами было разработано внеклассное занятие для учащихся 6 класса, основные задачи которого мы сформулировали так: 1) формирование представления о фамилиях как средстве отражения мировосприятия народа; 2) расширение кругозора учащихся на основе лингвокраеведческого материала; 3) воспитание патриотизма, осознание самобытности родного края.

Начиналось занятие вступительной беседой о возникновении первых фамилий и о времени заселения территории Урала.

Сначала на Руси были только имена, например — *Ждан, Петух, Ненаша*. Фамилии-прозвища бытовали в новгородских владениях с XIII—XIV веков, но долгое время не были общеупотребительными. Обязательные фамилии были введены законом лишь в XVI веке сначала для князей и бояр, затем для дворян и именитых купцов. Среди крестьянства фамилии впервые стали употребляться с XVI—XVIII вв., но окончательно закрепились лишь после отмены крепостного права.

А.В. Суперанская [Суперанская 1984: 22] считает, что фамилии складываются из потребности в добавочном именовании человека, из необходимости дать ему четкие координаты в обществе, более надежные и постоянные, чем дает прозвище. Само же слово фамилия латинского происхождения – *familia* – и обозначает наследственное родовое имя, указывающее на принадлежность человека к одному роду, ведущему начало от общего предка. В Римской империи оно обозначало общность, состоявшую из семьи хозяев и их рабов. Похожий смысл это слово позже имело достаточно долго в Европе и в России. Известны факты, когда даже в XIX веке крепостные крестьяне получали фамилию своего господина.

Только к XIX веку слово «фамилия» в русском языке приобрело своё второе значение, ставшее сегодня официальным и основным: «наследуемое наименование, указывающее на принадлежность человека (или группы людей) к определенной семье» [Демидова 2011: 63].

По мнению В.Ф. Житникова [Житников 1997: 67], русские впервые появились на Урале свыше 900 лет назад. В 1024 году Новгородские парусные суда из Белого моря доходили до устья Оби, плавали по ней так же, как по рекам Европейского Севера – Двине, Мезени, Печоре. Новгородцы проникали и глубоко вверх по их течению в приуральские и зауральские земли, ведя там торговлю и обмен. Более глубокое освоение началось после походов Ермака в конце XVI века; оно усилилось в XVII-XVIII веках. Первыми русскими поселенцами были северяне, люди из северных бесхлебных селений (губерний) – Олонецкой, Архангельской, Вологодской. Лишь в связи с освоением горных богатств и развитием металлургической промышленности на Урал начали переселяться люди из центральных и южных русских земель.

Урал – это большой промышленный регион на стыке двух континентов – Европы и Азии, его освоение длилось около 400 лет. Переселения сопровождалось этническими и языковыми смешениями, приведшие к значительной неоднородности уральского населения.

Особенно бурным в отношении усиления этнической и языковой пестроты Урала был 120-летний период после крестьянской реформы 1861 года, причем наиболее активно этот процесс наблюдался после Октябрьской революции, в период индустриализации и Великой отечественной войны, когда были приведены в движение огромные народные массы.

Уральскую промышленность создавала, как известно, вся страна, и это отразилось на национальном составе населения Урала, так как привлекали рабочих со всех концов страны.

Основную часть занятия мы предлагаем посвятить толкованию фамилий учащихся. В классе 30 учеников, и все фамилии можно классифицировать как произошедшие от православных (церковных) имен или прозвищ, но особый интерес представляет информация об истории, культуре края, заключенная в фамилиях. Для учащихся отмечаем, что изначально все фамилии были мужского рода. Именно в такой форме они и будут представлены на занятии.

В первую группу мы предлагаем выделить фамилии, в которых содержатся сведения о коренных жителях Урала. Коренными жителями уральского края были не русские, а ханты, манси, татары, башкиры. Это отражается в антропонимах некоторых фамилий класса, образованных от тюркских имен.

1. *Джафаров* – от арабского (мусульманского) имени *Джафар* – райский ручеек, источник.

2. *Каримов* – от арабского (мусульманского) имени *Карим* – щедрый, великодушный.

3. *Мансуров* – от доисламского арабского имени *Мансур* – победоносный.

4. *Мамаев* – в основе фамилии лежит мужское имя *Мамай*, которое встречается и в некоторых современных тюркских языках. Этимология этого имени спорная. Возможно, оно образовано от татарского слова *татај* — “чудовище, которым пугают детей” — которое связывается с ханом Мамаем. В основе имени Мамай может лежать и слово *тат* – “черт, дьявол”.

5. *Хабибулин* – от арабского имени *Хабиби*, что означает «любимый», *-ул* – восходит к Аллах, т.е. «бог», поэтому *Хабибула* означает «любимый богом».

Эти уральские фамилии подтверждают сведения об аборигенах края.

Вторую группу представляют фамилий, позволяющие судить о переселении различных народностей на Урал, а также выходах тех или иных территорий. Это фамилии:

1. *Волошин* – от *волох* – «старое название румын, молдаван» [Фасмер 1996: 52].

2. *Вяткин* – произошла от прозвища *Вятка* – выходца с реки Вятка; человек, переселившийся из Вятской земли [Фасмер 1996: 63].

3. *Панов* – возможно, потомки поляков, переселенных вглубь царской России во время войн с Польшей. Этим высланных с родины поляков русские называли панями или панками [Унбегаун 1989: 251].

4. *Рязанов* – образована по одной версии [Даль 2005: 276], от диалектного слова *рязань* – мелкие яблочки, дичковые, на квас; мороженые яблоки, привозимые по зимнему пути. По другой версии

[Унбегаун 1989: 343], такая фамилия появилась довольно поздно от топонима *Рязань*, от суффиксального названия жителей тех мест.

5. *Курмышкин* – образована от слова *курмыш* – «чувакская изба» [СРНГ 1991: 311]. По другой версии эта фамилия произошла от названия реки *Курмышка* в Нижегородской области [Фасмер 1996: 229].

Производящей основой последней фамилии является диалектное слово, бытовавшее в Нижегородской области, Чувашской Республике, Республике Мордовия. Также можно охарактеризовать фамилию Лоскутов, очевидно, образованную от древнерусского *лоскуть* – «участок земли» [Фасмер 1996]. *Лоскуть* – отрывок, отрезок ткани, кожи [Даль 1981: 266].

О переселении на Урал разных народностей говорит и фамилия *Гянджиев*, которая образована от географического названия *Гянджа* – второй по величине город Азербайджана.

Изучение этой группы фамилий «помогает также выяснить места выхода русских переселенцев на Урал» [Демидова 2011: 65].

Есть в классе и фамилия, оканчивающаяся на –ых, а не образованная с помощью суффикса. М.Э. Рут [Рут 1996: 57] считает, что такие фамилии характерны для Урала, так как это зона позднего заселения. Люди приезжали на постоянное место жительства с Северных территорий, и старожилы воспринимали их как множество, как род. Примером такой фамилии служит фамилия *Коврижных*, образованная от древнерусского названия *коврига* – «цельный хлеб» [Даль 2005: 96]. Так, появившись на русском севере, такие фамилии распространились и на Урале.

Наряду с предыдущей фамилией, обозначающей кушание, в классе есть еще фамилия с подобным значением: *Пирогов* – от *пирог* – хлеб ситный, лучший, ржаной; нвг., влг., перм. – хлеб яичный [Даль 2005: 215]. Наличие таких фамилий подчеркивает национальные предпочтения в еде, дополняет наши представления о самобытности народа.

Фамилии, образованные от названия животных, птиц, предметов быта, хоть и не многочисленны, но позволяет сформировать представление об окружающем мире и особенностях быта уральцев:

1. *Волков* – *Волк* – древнерусское неканоническое имя «внутри-семейное, давалось в силу суеверных традиций; символизирует дерзкую силу, смелость, хитрость» [Унбегаун 1989: 232].

2. *Пялин* – от *пяла* (мн.ч.) – рама, на которую «напяливается» кожа [Фасмер 1973: 278]. Пялить – растягивать, распинать, туго натягивать, ширить; ярс. [Даль 1981: 552].

3. *Перепелица – Перепелица* – это степная птица (среднее и нижнее течение реки Урал); фольк. – об утке или молодой девушке [СРНГ 1991: 278].

Фамилия Перепелица – украинского происхождения, что подтверждает многонациональность уральского края.

Следующую по наполняемости группу можно охарактеризовать как фамилии, возникшие от прозвищ, характеризующих разные признаки человека. Эта группа представлена фамилиями:

1. *Мальшев* – образовалась от прозвища *Мальш* – распространенное в Древней Руси внутрисемейное имя, полученное от неканонического *Малой* – меньшей в семье, последний в роде [Унбегаун 1989: 311].

2. *Русанов* – образовалась от существительного *русак* – человек с русыми волосами (светло-коричневыми) [Федосюк 1972: 154].

3. *Рябов* – образовано от прилагательного *рябой* – тот, у кого лицо покрыто рябинами [Федосюк 1972: 157].

4. *Тушилобов* – образована от прилагательного *тучнолобый* – «толстолобый» (вероятно в переносном значении: тупоголовый, непонятливый), от *тучный* – «сытный, упитанный, плотный и жирный телом, толстый» [Даль 2007: 490]; из сложного прозвища *Тучный Лоб*, данного человеку с большим, высоким лбом [Полякова 1975: 278].

Отметим, что наряду с фамилиями, указывающими на внешние данные, есть фамилии, говорящие о свойствах характера или поведения. Например, *Завьялов* – от *завьял, завьялый* – «заспанный, т.е. столь медлительный, что зимой снегом может завалить (*завьять*)» [Даль 2007: 193].

В монографии К.И. Демидовой приведен анализ большого количества фамилий, «отражающих историю русских людей: они могут рассказать о местах проживания людей, их занятиях, ремесле, о качествах людей, об их мироощущении и мировосприятии» [Демидова 2011: 62-69].

Из всех фамилий учащихся 9 образованы от христианских мужских имен, содержащихся в святцах, а также от официальных форм этих имен (уменьшительные или сокращенные). Хотя эти фамилии не несут особой информации о жителях уральской территории, в них отражены общие процессы, характерные для истории России. К этой группе мы отнесли фамилии.

1. *Иванов* – образована от отчества по имени *Иван* из *Иоан*, входящего к древнееврейскому *Иоханаан*, что означает «бог смилостивился»

2. *Вахрамеев* – образована от народной (просторечной) формы крестильного (церковного) имени *Варфоломей* – *Вахрамей, Вахрам*.

Варфоломей в переводе с греческого «сын вспаханной земли, сын полей» – из арамейского *Бар-Телеми*, принесенного к русским православной церковью из Византии. У древних народов Европы оно принято в форме *Бартоломе*.

3. *Ерёмин* – образованна от отчества из народной формы *Ерёма* крестильного имени *Иеремия*. В переводе с древнееврейского имя *Еремей* – «возвышенный Богом».

4. *Доронин* – образованна от отчества из уменьшительной формы *Дороня* канонического мужского личного имени *Андроник* – в переводе с греческого означает «победоносный муж».

5. *Ерохин* – образованна от отчества из обиходной формы *Ероха* канонического мужского имени *Иерофей* – в переводе с греческого «священный бог».

6. *Потапов* – образованна от народной формы *Потан* крестильного имени *Потаний*. Происхождение этого имени доподлинно неизвестно. Возможно, оно заимствовано из греческого языка и означает «пришелец, чужак; странник». По другой версии, имя *Потаний* переводится с латинского как «овладевший». Согласно еще одной гипотезе, имя *Потаний* имеет египетское происхождение и означает «вышний».

7. *Савельев* – образованна от народной формы *Савел* канонического имени *Савелий*, что в переводе с древнееврейского обозначает «испрошенный у бога».

8. *Тёмкин* – образованна от уменьшительной формы *Тёмка* канонического имени *Артемий* – в переводе с греческого «невредимый, безупречное здоровье».

Большое количество фамилий учащихся, образованных от крестильных православных имен, подтверждает основную версию происхождения фамилий на Руси. По мнению Ю. Федосюка [Федосюк 1972: 35], их возникновение связано с принятием христианской веры, которая пришла на Русь из Византии, а Византия заимствовала ее у Римской империи, в Рим же она проникла с Ближнего Востока. Поэтому среди христианских имен много заимствованных из древнееврейского, латинского, греческого языков. При этом непонятные для русского народа имена «обкатывались» живой русской речью до тех пор, пока не начинали звучать по-русски. Полные имена обрастали множеством производных, уменьшительных или сокращенных форм.

Завершить занятие можно беседой о многообразии фамилий, которое возникает благодаря богатству лексических средств языка, особенностям мировосприятия и культуры, многонациональности уральского субсоциума. «Фамилии сотней незримых нитей связаны с жизнью общества, его культурой. Культура – это совокупность достижений

общества в его материальном и духовном развитии. Разнообразие и богатство слов, вошедших в состав фамилий, напоминает своеобразную энциклопедию русского быта и языка» [Суперанская 1984: 22].

Литература

Демидова К.И. Диалектная языковая картина мира и аспекты ее изучения. – Екатеринбург, 2011.

Демидова К.И. Уральское лингвокраеведение. – Екатеринбург, 2011.

Житников В.Ф. Фамилии уральцев и северян. Опыт сопоставления антропонимов, образованных от прозвищ, в основе которых лежат диалектные аппелятивы. – Челябинск, 1997.

Суперанская А.В., Сулова А.В. Современные русские фамилии. – М., 1984.

Унбегаун Б.О. Русские фамилии. – М., 1989.

Словари

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. – М., 2007.

Словарь русских говоров Среднего Урала / Под ред. П.А. Вовчка. – Свердловск, 1996.

Словарь русских народных говоров / Под ред. Ф.П. Филина, Ф.П. Сороколетова. – М., 1991.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х т. – М.: Прогресс, 1996.

Федосюк Ю. Русские фамилии. Популярный этимологический словарь. – М., 1972.

© Иванова Н.А., 2012

Т.Ю. Казанцева, Н.И. Коновалова

Екатеринбург

Номинации субъектов свадебного обряда:

лингвокультурологический аспект

Ключевые слова: номинация, свадебный обряд, этностереотип, лингвокультурология.

Лингвокультурологическое направление исследования языкового материала дает возможность подходить к его интерпретации как к одному из способов выражения культурной информации, включающей этнопсихологические, мифологические, когнитивные и т.п. основы формирования этностереотипов.

Предметом анализа в данной статье является система народных номинаций главных субъектов свадебного обряда (жениха и невесты) с целью описания характера культурной информации, заключенной в этих названиях, и выявления структурных и семантических моделей номинаций объектов данной группы. Материал для анализа извлечен методом сплошной выборки из «Этноидеографического словаря русских говоров Свердловской области» и «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля.

Названия действий, участников, предметов свадебного обряда можно рассмотреть как «культурные знаки» [Толстой 1995: 187], а сам свадебный обряд в семиотическом плане – как культурный текст. При лингвокультурологическом подходе к анализу содержательной структуры семантических общностей базовым является понятие культурной коннотации. В этнокультурную коннотацию включается широкая информация, связанная с мифологическими и религиозными воззрениями народа, с традиционными обрядами и ритуалами [Коновалова 2007], такая информация может фиксироваться не только народной идиоматикой, фольклорными текстами, но и внутренней формой наименования определенной семантической общности. Интерпретация внутренней формы народных названий субъектов свадебного обряда представляется продуктивной для исследования типов заключенной в них культурной информации.

Нами проанализировано около 50 названий субъектов женского пола и около 40 названий субъектов мужского пола. Анализ структуры лексического значения этих слов позволил выделить следующие продуктивные (часто встречающиеся) культурные смыслы в названиях невесты и жениха, коррелирующие между собой:

1. «Девушка или женщина, вступающая в брак» [Ожегов 2005: 401], «Мужчина, намеревающийся жениться» [Ожегов 2005: 192] (*невеста – жених*).

Внутренняя форма корня «*невест*» затемнена, его этимология соотносится с первоначальным значением "неизвестная" (см. *не* и *вѣдати*)» [Фасмер 2003: 438].

Это название содержит культурологическую информацию, связанную с мотивом «неузнавания» невесты в ее новом качестве. Наименование *невеста*, таким образом, своего рода табуизм, защищающий женщину, которая вступает в чужой для нее дом, дом ее жениха, от злых духов (кстати, эту же апотропеическую = защитную функцию выполняет свадебное покрывало). Ср. традицию отражения этого мотива в восточнославянской традиции в белорусских и украинских свадебных песнях: люди в церкви и ее мать не узнают обвенчанную *невесту*, матери жениха сообщают, что ей привезли невестку, как зверя, черта с болота, волчицу из темного леса (*на народ як*

глянец, дык народ аж вянецъ), а при выведении невесты после брачной ночи поют, что ведут тура» [Словарь славянской ... 1995: 185].

Слово *жених* образовано от глагола *жениться* [Фасмер 2003: 201], производного от *жена*. Культурологическая информация может быть следующей: жених в обряде противопоставлен невесте во многих отношениях. Обычно в славянских языках вступление в брак выражается по-разному для жениха и невесты (ср. *женить* и *выдать замуж*). «Отношения между двумя свадебными сторонами меняются на противоположные, если жених после свадьбы переходит на житье к жене. Такого жениха (рус. *власень, домовик, приёмыш*, бел. *прывалень, баблюк*, укр. *приймак*) берут в семью в качестве работника на правах хозяина. В такой ситуации термин *жениться* используется применительно к невесте, а *выйти замуж* — к жениху. Жениха в этом случае воспринимают как невесту и иронически именуют *молодухой* [Словарь славянской ... 1995: 153].

2. «Человек, с которым суждено вступить в брак» (*суженая – суженый*) [Ожегов 2005: 779].

Культурологическая информация связана со словом *судьба*, лежащим в основе наименования слова: предначертанный человеку свыше жизненный путь, определяющий главные моменты жизни, включая время и обстоятельства смерти. «Неопределенность, недоступность, потусторонность, невидимость, неслышимость и бесплотность того или тех, кто наделяет людей судьбой, сокрытость *судьбы* и в то же время ее непреложность заставляют людей искать и отгадывать свою судьбу, пользуясь некими знаками *судьбы* и магическими приемами, устанавливающими контакт с тем миром, где решаются людские судьбы» [Словарь славянской ... 1995: 210]. Этот мотив отгадывания, распознавания *судьбы* является основой весьма развитой в традиционной культуре системы гаданий, прежде всего гаданий девушек о замужестве. «*Суженый, ряженный, приди ко мне ужинать*, гаданье. *Суженного и конем (и кривыми оглоблями) не объедешь. Суженое ряженому. Посуленого год ждуют, а суженного до веку. Суженного ни обойти, ни объехать. Где моя суженая, там моя ряженая. Много женихов, да суженного нет. Приди, мой суженый, пить попроси* (говорит девка, запирая замок над водою, и суженый приходит во сне)» [Даль 2002: 635].

3. «Только что вышедшая замуж или только что женившийся». С одной стороны: *молодая* и варианты этого названия в говорах – *молодуха, молодовка, молoduшка, молода, молодка, молодейка* и т.д. а также *бабенка, бабица, бабочка, княгиня*. С другой – *женатик, женимый, молодой, князь* [Традиционная ...: 99].

Культурологическая составляющая этих названий заключается в том, что для русского национального сознания важна градация «человек до помолвки – во время помолвки – после венчания – через определенное вре-

мя». После венчания *невеста* переставала плакать и именовалась уже не *княгиней*, а *молодицей*, *молодухой*, после некоторого времени уже *жена*, *баба*. «На пирушке для замужних женщин *невеста* просила принять ее в свою компанию. Невесте присваивались новые наименования, действующие в первый год брака (*вьюница*, *молодуха*, *молодица* и т.п.)» Также и для субъекта муж. пола – «*жених* – *князь* – *молодой* – *муж* (*мужик*)» [Словарь славянской ... 1995: 185].

4. «Незамужняя женщина и неженатый мужчина» (*холостая* – *холостой*, *девка* – *парень*, *безмужняя* – *неженатик*, *старая дева* – *старый парень* и т.д.). Для обозначения также важна информация, как долго мужчина и женщина не состоят в брачных отношениях, для него: *молодой неженатый* – *парень*, *неженатый немолодой* – *холостяк*, *долго неженатый* – *старый парень*.

Для русского менталитета для женщины было важнее выйти замуж, чем для мужчины, поэтому и количество названий невесты значительно больше, чем названий жениха:

а) «надобность, потребность выйти замуж» – *надоба* – *надобу везут по селу*, [*предлагая в жены*] [Традиционная культура 2000: 96];

б) «незамужняя женщина» – *бесшамшурная* [Даль 2002: 54].

Слово образовано приставочным способом: *шамшурная* + *бес-* со словообразовательным значением «характеризующаяся отсутствием признака, названного мотивирующим словом, которое в свою очередь является суффиксальным производным от существительного с непрозрачной ВФ *шамшюра* + *-н* со словообразовательным значением «свойственный или принадлежащий тому, что названо мотивирующим словом». Слово *шамшюра* обозначает «волосник, очепок под платок или под кокошник». Таким образом, через анализ мотивационных связей выявляется культурологическая информация, связанная с тем, что «с выкупом косы невесты стороной жениха власть над невестой переходила к жениху. Заплетение двух кос и надевание женского головного убора, полностью закрывающего волосы (повойника, чепца и т.п.), означало переход невесты в группу женщин» [Словарь славянской ... 1995: 47];

в) «долго не выходящая замуж женщина» – *надолга*, *вековуха*, *вековушка* [Традиционная культура 2000: 96]. Ср. связанные с этим устойчивые выражения *засидеться в девках*, *быть в возрасте*, *холостовать* [Ожегов 2005: 127]. Данная сема не выделяется в названиях жениха;

г) «немолодая незамужняя женщина» – *холостячка* [Ожегов 2005: 155], *старая дева* [Ожегов 2005: 708].

д) «незамужняя, вольного поведения» – *простоволоска* [Даль 2002: 543]. Данное слово содержит символический смысл: «волосы (как и шерсть) символизируют множество, богатство, изобилие и счастье. В свадебном

обряде совершались многочисленные ритуалы с волосами невесты и жениха. У русских и у южных славян устраивалось ритуальное мытье невесты с магическими действиями и оберегами. К кануну свадьбы приурочивалось расплетение косы невесты (иногда вслед за тем заплетание ее по-девичьи или по-женски), представляющее собой начальную фазу перемены невесте прически и головного убора» [Словарь славянской ... 1995: 47]. Следовательно, простоволосая – это такая, которая не прошла соответствующий ритуал посвящения в новый статус.

Специфичны многие семантические компоненты в названиях невесты, не встречающиеся в названиях жениха. Приведем некоторые примеры:

1. «Просватанная» сговорёнка [Даль 2002: 583]: «Уж я девушка сговорёнка, сговоренка, обручонка, за детинушку мужичонка! Песня». Культурная информация: У некоторых народов, особенно у русских, после сватовства устраивались смотрины невесты, на которых ее заставляли показаться в разных нарядах, пройтись, помериться ростом с женихом, обслужить гостей. Предбрачный сговор сторон завершался обручением, или помолвкой, после чего невесту называли сговорённой или обрученной.

2. Для русской семьи важное значение имело, какая по счету невеста в семье родителей жениха – если первая, то она считалась главной среди остальных, имела больше прав. Первая невеста в семье жениха называлась большухой, у нее и прав больше было, чем у других невест.

3. Один из важных предметов свадебного обряда – это приданое невесты. Приданое – «богатство невесты, что за ней идет по наследству или в дар от родных; женино имущество. Мужу передается роспись приданого, за подписью отца молодой [Даль 2002: 526]. Отсюда название невесты – бесприданница с прозрачной ВФ. Это «девушка, которую берут замуж, не требуя приданого, за красоту и достоинства ее. Бесприданница – безобманница; что есть, то и есть» [Даль 2002: 53].

Для жениха специфичными названиями являются:

1. «Мужчина – ровесник жены» – ладушка [Даль 2002: 360].

2. Пастырь – будущий муж должен быть «не гуляка и не бродяга» [Традиционная культура ... 2000: 97].

Выбор признаков для номинации участников свадебного обряда не исчерпывается названными выше. Анализ предложенных названий подтверждает мысль о познавательной направленности номинативного акта. Восприятие внутренней формы оказывается осознанием мотива, несущего в себе актуальную для говорящих информацию об обозначаемом. Корреляция этих знаний со способами их представления в номинативной системе конкретного языка носит вариативный характер, что уже изначально задает разнообразие интерпретаций внутренней формы слова в аспекте ее восприятия.

Литература

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

Словарь славянской мифологии / Сост. Е.Грушко, Ю.Н. Медведев – Н.Новгород, 1995.

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 2002.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2005.

Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М., 1995.

Традиционная культура Урала. Этноидеографический словарь русских говоров Свердловской области. Вып.3 / Сост. О.В. Востриков. – Екатеринбург, 2000.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. – М., 1964-1973.

ЭС – *Этнолингвистический* словарь свадебной терминологии Северного Прикамья /Сост. И.А. Подюков, С.В. Хоробрых, Д.А. Антипов. – Пермь, 2004.

© Казанцева Т.Ю., 2012

© Коновалова Н. И., 2012

Т. М. Кирилова
Екатеринбург

Диагностика словообразовательного уровня языковой способности

Ключевые слова: диагностика языковой способности, Гейдельбергский тест, методика обучения словообразованию, способы деривации.

Данная работа представляет собой один из вариантов адаптации Гейдельбергского теста речевого развития (номинативный субтест), что предполагает выявление соответствия / несоответствия требованиям ГОС знаний учащихся по словообразованию и способности применять полученные знания в нестандартной ситуации.

Гипотеза: диагностика уровня языковой способности учащихся возможна при следующих условиях:

- 1) если учащихся мотивировать на высокий результат;
- 2) если создать нестандартную учебную ситуацию, например, предложить номинировать несуществующие предметы, или предметы, не имеющие названий в русском языке.

Для доказательства выдвинутого предположения был проведён эксперимент с использованием номинативного субтеста, выявляющего степень сформированности у учеников словообразовательного компонента языковой способности. В выполнении теста принимали участие учащиеся 7-го класса (при повторении словообразования в конце учебного года).

В качестве стимульного материала были предложены следующие задания: придумать своё название предметам:

- 1) лекарству против лени;
- 2) реке на Марсе;
- 3) попугаю, который кричит;
- 4) улице, жители которой любят дружить;
- 5) предмету в школе, который изучает нравы и обычаи жителей Луны;
- 6) слону с большими крыльями;
- 7) детёнышу Куздры;
- 8) обратной стороне ладони;
- 9) очень умному человеку;
- 10) затылку.

Большая часть заданий предусматривает номинацию несуществующих предметов и явлений (задания 1- 7) с использованием имеющихся в языке словообразовательных моделей, остальные задания предусматривали заполнение номинативных лакун в русском языке, т.к. соответствующие понятия существуют, но не имеют наименований и могут быть описаны лишь с помощью описательных конструкций (задания 8-9); одно задание (№ 10) предполагало придумывание альтернативного существующему в языке наименования.

Критерии оценивания:

2 балла – собственное, оригинальное название в соответствии с имеющимися в языке словообразовательными моделями; 1 балл – название неоригинальное (совпадает у двух и более человек), не мотивировано признаком, лежащим в основе мотивационного перифраза, или не соответствует нормативным словообразовательным моделям; 0 баллов – нет названия, задание не понято; +1 балл за оригинальность номинации.

Шкала оценивания, таким образом, предполагала следующие рейтинговые диапазоны:

- 22-18 баллов – высокий уровень;
- 17-12 баллов – хороший уровень;
- 11-9 баллов – удовлетворительный уровень;
- 8-4 балла и менее – низкий уровень.

При проведении эксперимента учитывались психофизиологические особенности подростков от 12 до 14 лет, которые характеризуются резким скачком в развитии через внутренние конфликты с самим собой и другими, но имеют направленность на созидание: поиск новых форм общения, освоение новых знаний. Дети этого возраста стремятся развить в себе самостоятельность, смелость, волю – становятся объектом самовоспитания. В этом периоде подросток психологически погружён в реальный мир предметов, образно-знаковых систем, природы и социального пространства.

Учащиеся уже знают все способы словообразования, словообразовательное значение производного слова и форманты, с помощью которых оно выражается. Все вопросы для теста были составлены с учётом вышесказанного. При обработке ответов выяснилось, что большая часть учащихся справилась с заданием, но у некоторых возникли затруднения с номинациями 8 – 10. С остальными номинациями практически все учащиеся справились, но многие получили по 1 баллу, так как номинации повторялись.

Для образования названия лекарства против лени учащиеся использовали:

- приставочно-суффиксальный способ образования: *безленекс, отленин, безлень, антилень, антилен, противоленин, антиленин, неленин, противоленины;*
- суффиксальный: *ленин, ленокс; антидиван;*
- словообразовательную контаминацию (междусловное наложение): *профлень, ленокол, ленокворофол, актилень;*
- комбинированный способ словообразования: *леноболиск, параленимол, стоплень* (сложение + суффиксация);
- лексико-семантический способ: *энергетик, уборка, флэш, редбул, строгий папа.*

Название реке на Марсе образовано следующими способами:

- сложение основ и суффиксация: *Рекомарс, Марсорек, Рекомарсей, Марсоречие, Красномарсоречие, Марсоточная, Красномарсная;*
- суффиксальный способ: *Марсинка, Марсей, Марсейка, Марсевика, Марсовая, Марсная, Марселона, Марсилла;*
- лексико-семантический способ: *Кровинушка; Марсель, Вена, Жерло вулкана, Кровоточная река, Гранатовый сок.*

Название попугаю, который кричит, образовано следующими способами:

- суффиксация: *Крикун, Орун, Кричун, Горлун;*

- словообразовательная контаминация, в том числе осложненная нулевой суффиксацией: *Крикокрыл, Кришугай, Громкоклов, Громобой*;
- лексико-семантический: *Бунал (буянить), Оратор, Громыхало, Витас; Крикливый попугай, Болтливый рот, Громкий говорун, Жиринковский*;
- комбинированный (сложение + суффиксация): *Громкокричалка, Громкоголоска, Попугаякрикус*.

Название улицы, жители которой любят дружить, образовано следующими способами:

- комбинированный (сложение + суффиксация): *Дружеульная, Вседружная, Дружелюбная, Дружелюдерная*;
- суффиксальный: *Дружеляки, Дружиловская, Дружилиновая*;
- лексико-семантический способ: *Радужная, Любезная, Мира, Кавказская, Весёлая, Ванильки, Френдшип, Школьная жизнь, Любители дружбы, Ай лайк френдз*.
- словосочетания: *имени Дружбы*.

Для обозначения предмета в школе, который изучает нравы и обычаи жителей Луны, использовали следующие способы словообразования:

- суффиксальный: *Луния, Лунирский, Лунерия*;
- словообразовательную контаминацию: *Лунурок, Лунолад, Лунология, Лунознание, Лунография, Луностория, Луноведение*;
- словосочетание: *изучение планет*.

Для образования названия слона с большими крыльями, использовали способы:

- словообразовательную контаминацию (междусловное наложение): *Крылослон, Слонолёт, Слонокрыл, Слонорёл, Слонозавр, Лётослон*;
- комбинированный (сложение + суффикс): *Слон-летун, Слоник-самолётник, Слоноушастик, Слонокрылище*;
- суффиксальный: *Крылатик, Ушастик*;
- лексико-семантический способ: *Бабочка, Дракоша, Карлсон; Летящий слон, Радужный слон*;
- усечение: *Ушаст*.

Название обратной стороны ладони образовано следующими способами:

- приставочный: *надладонь, переладонь*;
- суффиксальный: *подошка*;
- приставочно-суффиксальный: *надладонник, заладонь, надладошка*;

- лексико-семантический: *костлявая, ударная, кисть, кулак; верхняя ладонь, внешняя ладонь, вешалка для бижутерии;*

- комбинированный: *пощёчелонь.*

Для образования названия затылка использовались следующие способы словообразования:

- приставочно-суффиксальный: *подзатылок, залобник, подголовник;*

- суффиксальный: *ударок, тылок, мишенник;*

- усечение: *затыла, хлоп;*

- словообразовательная контаминация: *затыловихр, учиглаз, заднелоб, задолоб;*

- словосочетание: *зад головы, обратная сторона (головы), место для битья.*

Для образования названия очень умного человека использовали способы словообразования:

- словообразовательная контаминация (междусловное наложение): *Челоум, Большемозг, Мастер-ум;*

- приставочный: *Супермозг, Мегамозг;*

- приставочно-суффиксальный: *Преумник, Сверхумник, Заумка, Заумщик, Преумник, Заумный;*

- суффиксальный способ: *Книжняк, Зубрилка, Зубрила, Умнец, Читалка;*

- словосочетание: *Широкий лоб;*

- комбинированный: *суперумночеловечище;*

- лексико-семантический способ: *Учительница, Гений, Ботан, Энштейн;*

- аббревиация: *ОУЧ (ср. завуч).*

Детёнышу Куздры даны названия при помощи способов словообразования:

- суффиксальный: *Куздрёныш, Куздрёнок, Куздрёнчик, Куздряшка, Куздрик, Куздрённик, Куздрешок, Куздренчик, Кузёныш;*

- приставочный: *Миникуздра;*

- сложение + суффиксация: *Куздрёбёныш;*

- лексико-семантический способ: *Мусёныш. Гейдрёныш, Мурастик, Маленькая Джигурда.*

Анализ полученного материала позволяет сделать выводы о степени сформированности словообразовательного уровня языковой способности семиклассников и выделить причины типичных ошибок:

1. Незнание словообразовательных значений некоторых аффиксов;

2. Недостаточное развитие образного мышления и, как следствие, неумение «перевести» буквальную, прямую номинацию в образную, метафорическую;

3. Трудность номинирования несуществующих предметов как результат недостаточной сформированности абстрактно-логического мышления, неумения «оторваться» от конкретных предметных эталонов и предметно-действенных ситуаций.

В данном тесте принимали участие 23 человека. Наибольшее количество баллов никто не набрал; 11 человек набрали от 12 до 17 баллов и показали хороший результат; 8 человек набрали от 9 до 11 баллов и показали удовлетворительный результат; 4 человека набрали 7-8 баллов и показали низкий результат. Надо отметить, что левополушарные учащиеся легче справлялись с заданием и составляли номинации предметов по словообразовательным моделям, а правополушарные лучше воплощали в номинациях образ того или иного номинанта на семантическом уровне.

Таким образом, для повышения уровня речевого развития в области использования ресурсов словообразовательной системы языка необходимо провести коррекцию знаний по следующим направлениям:

1. Использование суффиксов, отвечающих за образование имён существительных в разных сферах номинативной деятельности;

2. Автоматизация употребления способов словообразования имён существительных посредством заданий типа:

- нахождение слов по словообразовательным моделям;
- составление слов по словообразовательным моделям;
- составление словообразовательной цепочки и т.п.

3. Применение заданий на исправление словообразовательных ошибок;

4. Включение нестандартных заданий по теме «Словообразование».

© Кирилова Т.М., 2012

П.Л. Колесникова

Екатеринбург

Функционально-стилевая специфика текстов рекламных буклетов образовательных учреждений

Ключевые слова: рекламный текст, стилиевая специфика текста, номинация образовательных объектов.

Вопрос о функционально-стилевом статусе рекламных текстов достаточно часто поднимается специалистами в области стилистики, и не всегда он решается однозначно. Есть ученые, которые утверждают, что

необходимо выделять специфический рекламный стиль речи [Имшинецкая 2009; Резенков 2010]. Однако большая часть стилистов относит рекламные тексты к публицистическим или сближающимся с ними речевым произведениям [Кожина 2008; Купина, Матвеева 2012]. Представляется, что исследуемый материал (рекламные буклеты образовательных учреждений) можно охарактеризовать как демонстрирующий особенности разных функциональных стилей, находящийся на стыке разных стилевых пластов. Обусловлено это, как кажется, спецификой адресанта – составителя подобных буклетов, а также тематическим своеобразием рекламных буклетов образовательных учреждений.

Как правило, авторами этих текстов становятся руководители университетских подразделений или школ, которые достаточно комфортно чувствуют себя в научной и официально-деловой стилистике, однако в рамках рекламных буклетов обязаны приобщиться к публицистическому стилю речи. Тематика рекламных буклетов образовательных учреждений (направления обучения, представляющие определенные отрасли науки; нормативная база поступления и обучения в образовательном учреждении) также во многом определяет комбинирование в данных текстах средств, относящихся к разным стилистическим пластам.

Отметим черты разных стилей в текстах исследуемых рекламных буклетов.

Тексты **официально-делового стиля речи** ориентированы на отражение и регулирование правовых отношений между людьми, учреждениями, гражданами и государством. В целом можно говорить том, что официально-деловая речь несет на себе стилевую окраску должностования, которая реализуется в строгом и часто «безличном» описании обязательств личности и социальных групп. Одной из ведущих черт официально-делового стиля является долженствующе-предписывающий характер, создающий установку на императивность, поэтому, как утверждают ученые, конструктивный принцип данного стиля – абстрагированная императивность [Купина, Матвеева 2012].

Авторами текстов рекламных буклетов образовательных учреждений широко используются инфинитив и инфинитивные конструкции, поскольку с помощью инфинитива удобно выражать прямую и непрямую императивность. Для выражения императивности и регламентированности инфинитив в деловых текстах используется со словами *нужно, необходимо, следует, должен, обязан, обязуется, может, имеет право* и т.п. [Кожина 2008: 324]: *В магистратуру **можно поступить**, имея уровень бакалавра или специалиста (УрГПУ); Абитуриенты **должны до 5 июля зарегистрироваться** для сдачи ЕГЭ в технических комиссиях при подаче документов (УрГУ); Студенты фа-*

культета **имеют возможность получить место для проживания в общежитии** (УрГПУ).

Формы настоящего времени выступают в значении настоящего предписания (долженствования): *В 2010 году прием на все специализации осуществляется по результатам ЕГЭ* (УрГУ); *В соответствии с образовательным стандартом студенты изучают общепрофессиональные и специальные дисциплины* (УрГУ).

Официально-деловому стилю речи свойственна особая точность, не допускающая интолкувания. Точность проявляется прежде всего в употреблении специальной терминологии, однозначной лексики [Кожина 2008:326]. Основа изучаемых текстов – терминология сферы образования: *муниципальные образовательные учреждения, дополнительные образовательные услуги, программа дополнительной квалификации, высшее профессиональное образование, свидетельство дополнительного образования, абитуриент, вступительные испытания, профессорско-преподавательский состав* и др. Стандартизированные конструкции позволяют точно описать правовые отношения в сфере образования, поскольку правовые отношения строго регламентированы, и речевой стандарт, шаблон оказывается здесь неизбежными [Кожина 2008: 321].

Кроме того, проявлению точности способствуют уточняющие конструкции. В официально-деловом стиле широко используются распространенные причастные и деепричастные обороты, конкретизирующие высказывание: *По результатам ЕГЭ на очную форму принимаются лица, имеющие среднее (полное) общее образование, в том числе имеющие среднее профессиональное образование* (УрГПУ); *Студент вуза имеет право на переход с платного отделения на бесплатное при условии сдачи экзаменов на «хорошо», «хорошо» и «отлично», «отлично» в течение не больше чем четырех семестров обучения, предшествующих принятию решения о таком переходе* (УрГУ); *Техник по компьютерным системам должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими основным видам профессиональной деятельности* (Уральский политехнический колледж).

В официально-деловом стиле преобладает именной характер речи. В собранном материале мы нередко наблюдаем, что существительные доминируют над другими частями речи, частотными оказываются отглагольные существительные: *До зачисления кандидаты проходят медицинское, психофизиологическое обследование и проверку физической подготовленности* (Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС России); *Студент вуза имеет право на переход с платного отделения на бесплатное* (УрГУ); *Предпочтение*

отдается студентам, занимающим лидирующее место в рейтинговой системе оценки знаний (УрГУ).

В изучаемом материале значимыми оказываются черты **научного стиля речи**. Научный стиль представляет собой научную сферу общения и речевой деятельности, связанную с реализацией науки как формы общественного сознания; отражает теоретическое мышление, выступающее в понятийно-логическом ключе [Кожина 2008: 289]. Научный стиль стремится к точному, логичному, однозначному выражению мысли. Одной из наиболее характерных черт научного стиля речи являются термины. В наших буклетах они встречаются при описании компетенций и сфер научной деятельности будущих студентов: *В рамках специальности ведется подготовка инженеров по ряду специальностей: паротурбостроение, газотурбостроение; технология производства, монтаж и ремонт турбин и турбинного оборудования; эксплуатация турбоустановок на тепловых, атомных электростанциях и компрессорных станциях магистральных газопроводов* (УГТУ-УПИ теплоэнергетический факультет); *Подготовка специалистов для производства и переработки ядерного топлива атомных электростанций, производств конструкционных материалов, производства редких и рассеянных металлов и их соединений* (УГТУ-УПИ, физико-технический факультет).

Научная и официально-деловая стилистика, проявляясь в отдельных значимых чертах изучаемых текстов, тем не менее, как нам кажется, не является базовой в рекламных буклетах образовательных учреждений. Определяющим стилем здесь все же будет являться публицистический. «Речевой строй публицистического стиля определяется особенностями производства текстов (информация должна быть вербализована по законам жанра и передана адресату быстро, иногда в предельно сжатые сроки), а также установкой публициста на обращение не только к разуму, но и к чувствам своего адресата» [Купина, Матвеева 2012]. С этими двумя факторами связан **конструктивный принцип** стиля: **сочетание стандарта и экспрессии** [Костомаров 1971].

Значимой функцией публицистического стиля является информационная функция. Тексты данного стиля призваны сообщить читателю о каком-либо событии или явлении. В рекламах образовательных учреждений информационную функцию выполняют большие блоки, информирующие абитуриентов и будущих учеников и их родителей о факультетах и направлениях подготовки.

- УрГПУ: Институт психологии (дается адрес, телефон, сайт)
Направления подготовки:
 - ✓ Психология

- ✓ *Конфликтология*
- ✓ *Психолого-педагогическое образование:*
- ✓ *Психология образования*
- ✓ *Психология и педагогика инклюзивного образования*

Однако не менее важной для публицистических текстов (тем более текстов рекламного характера) является воздействующая функция. На публицистичность рекламы указывает Е.С. Кара-Мурза, когда отмечает, что главное в рекламе – не проинформировать о наличии вещи, а призвать ее приобрести [Кара-Мурза 2002: 137]. Таким образом, настоящая цель рекламы – побудительная. Однако в рекламных буклетах образовательных учреждений она не проявляется буквально с помощью побудительных конструкций. Во многом она связана с тем, что в этих текстах появляется много реплик от первого лица. Цитируемые авторами становятся успешные люди, работающие в данном учебном учреждении или окончившие его. В их высказываниях формируется привлекательный образ человека, связанного с рекламируемым местом учебы. Чаще всего эти люди призывают быть активными творцами своей судьбы, что косвенно подразумевает необходимость связать свою жизнь с данной школой или вузом. Эти высказывания представляют собой тексты-рассуждения, в которых выстраивается логическая цепочка: «хочешь быть успешным – вливайся в наши ряды»: *Университетское сообщество – корпорация неуспокоенных, стремящихся к развитию и раскрытию своего потенциала, «духовной жаждою томимых». Настоящий выпускник университета – он как парашютист, всегда готовый к действию. Это человек, который готов проявить себя на любом рабочем месте, который не растеряется, не испугается трудностей. Это человек, добывающий информацию на ходу, а следовательно, – самосовершенствующийся. Нам, людям университета, всегда интересны мир, движение, знание, жизнь. Университетское образование гонит вперед: смотри, впитывай, постигай. И – успевай!* (Д.В. Бугров, ректор УрГУ).

Воздействие в рекламе происходит за счет разных средств. Но чаще всего в нашем материале убеждение адресата осуществляется с помощью открытой оценочности речи. Рекламисту нужно убедить читателя, что его университет / факультет / колледж является лучшим, и о достоинствах образовательного учреждения он говорит прямо, с помощью общеоценочных и частнооценочных слов, а также слов, обладающих оценочным потенциалом: *Большое количество аудиторных часов, выделяемых на языковые предметы, позволяет довести практические навыки до совершенства* (УрГУ); *Выбор профессии – это первый серьезный шаг в жизни, который приходится делать каждо-*

му выпускнику школ. Это твой выбор **обеспеченной, полноценной или устроенной жизни завтра** (Русско-Британский институт управления); *Учеба – это семейная атмосфера, незабываемое общение с преподавателями, тьюторами* (Русско-Британский институт управления); *Молодые филологи имеют уникальную возможность решить собственные исследовательские задачи, продвинуться в прикладных и исследовательских дисциплинах, освоить набор востребованных гуманитарных технологий* (УрГУ). Данные примеры подтверждают, что в рекламах образовательных учреждений дается положительная оценка рекламной услуги. Причем нередко это делается с использованием слов с семантикой чрезмерности, обеспечивающей воздействующую силу языковых единиц [Матвеева 2010: 129]. Напряженная, подчеркнутая энергия, выраженная в семантической интенсивности – одна из специфических черт публицистического стиля и, в частности, рекламного текста. Она позволяет решить поставленные перед рекламистом задачи: в рекламе нужно показать привлекательные стороны избранной услуги, чтобы у читателя возникло желание данной услугой воспользоваться.

Соединение стандартно-информативных и экспрессивно-воздействующих единиц, терминологии образовательной и научной сферы, именного характера речи и определенной доли императивности высказываний убеждают нас в том, что исследуемый материал представляет собой речевую среду, в которой в разной степени проявляются черты публицистического, научного и официально-делового стилей.

Литература

Имшинецкая И.А. Речевой стиль коммерческой рекламы в его жанровых разновидностях. Дисс. ... канд. филол. наук. – Пермь, 2007.

Кара-Мурза Е.С. Журналистика и культура на переломе тысячелетий. – М., 2002.

Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М., 2008.

Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. – М., 1971.

Купина Н.А., Матвеева Т.В. Стилистика современного русского языка. – М., 2012.

Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д., 2010.

Резенков А.В. Функционально-стилевой статус рекламных текстов малых форм. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – СПб., 2010.

© Колесникова П.Л., 2012

Концепт «музыка» в русской языковой картине мира

Ключевые слова: концепт, языковая картина мира, полипарадигмальность.

В конце XX в. в отечественной лингвистике сложились два новых направления: когнитивная лингвистика и лингвокультурология, которые изучают язык в тесной взаимосвязи с культурой этноса, нации. «Операционной» единицей в данных парадигмах является **концепт** – сложноорганизованная ментальная единица, которая имеет связь с национальной и индивидуальной картинами мира и объективируется средствами языка.

Изучение концепта «музыка» предполагает выявление когнитивных элементов (смыслов), входящих в его структуру и выделяемых на основе репрезентаций лексическими (ЛЕ) и фразеологическими (ФЕ) единицами узуального номинативного поля «Музыка», которое формируется вокруг ключевых лексем: *музыка, мотив, мелодия, песня*. Узуальное номинативное поле было составлено на основе разнообразных лексикографических источников, а также узкоспециальной (музыкальной) литературы. В качестве дополнительного источника репрезентантов в нашей работе использованы авторские метафоры И. Грековой («Вдовый пароход», «Фазан») и данные психолингвистического эксперимента.

Анализ состава поля доказывает, что концепт «музыка» в русской картине мира имеет сложную и разнородную структуру, что объясняется огромной значимостью, культурной ценностью данного психологического феномена в жизни современного человека и социума.

Полипарадигмальность концепта «музыка» обуславливает несколько «версий» его интерпретации.

1. Музыка – это своеобразный коммуникативный акт, «каузированный» субъектом. Человек в сфере музыки выступает в трех ипостасях: 1) **творец** (*композитор*), 2) **исполнитель** (*певец, музыкант*), 3) **слушатель**. Исходя из этого, можно отождествлять основные этапы «музыкальной коммуникации» с речевой: 1) музыкальное творчество = порождение информации, 2) исполнение музыки = передача информации, 3) восприятие музыки = восприятие (рецепция) информации. На каждом проявляется созидательный (креативный) характер субъекта: *талантлив* и *музыкально одарен* должен быть не только *композитор* и *исполнитель* (*слух, голос*), но и реципиент (способность слушать, воспринимать, понимать музыку).

Кроме того, музыка – это особый коммуникативный язык, код, единицы которого имеют план выражения (*форма, композиция музыкального произведения*) и план содержания (*звуковые образы* и возможность их интерпретации). Минимальными знаками музыки являются *ноты*, переводящие *звуки* в графическую форму (*нотная запись, нотное письмо*).

План содержания музыки (ее характер, настроение) дифференцируется в русском языке через определения к ключевым лексемам (*музыка, песня, мотив*): *лирический, эпический, драматический, героический, трагический, юмористический* и т. д.

2. Наличие интегральных сем в полисеманте *музыка* – ‘**искусство**’ и ‘**звучание**’ – обуславливает сегментную структуру концепта.

Ядерная сема ‘**искусство**’ служит объективации таких концептуальных признаков, как: 1) словесно-музыкальное произведение для пения / исполнения на музыкальном инструменте (*песня, опера, частушка, аранжировка*) и процесс его создания (*сочинять / сочинить, написать*) в различных формах (графической и / или акустической); 2) люди искусства (*композитор, исполнитель, певец*, музыкальные коллективы: *хор, оркестр, ансамбль*) – музыканты (*пианист / пианистка, гитарист, скрипач, трубач, флейтист*); 3) определенные способности (*музыкальный дар, талант; голос, бас, сопрано, баритон, контральто*); 4) музыкальный инструмент и части музыкальных инструментов: *пианино, фортепиано, рояль, скрипка, труба* и др.; *клавиша, струна*); 5) музыкальное содержание (*песня о любви, разлуке...*).

Доминантный признак (1) *музыкальное произведение* (на пересечении сегментов ‘**искусство**’ и ‘**звучание**’) представлен целым рядом «выводимых» признаков: 6) исполнение, звучание (*исполнять – исполнение, петь – пение*); 7) элементы музыкальной формы (*ария, лейтмотив, адажио, дуэт, соло*); 8) характеристики звучания (*темп, ритм, тональность, минор, мажор*.); 9) приборы (устройства), предназначенные для трансляции / записи звуков, музыкального произведения (*диск, магнитофон, проигрыватель*); 10) реципиент = слушатель (*любитель классической музыки, благодарный слушатель, поклонник таланта, фанат*); 11) аудитория (место для трансляции музыкальных произведений).

3. Ценностная интерпретация музыки как культурного феномена отражается в оппозициях атрибутивных признаков: *серьезная – легкая, классическая – популярная (развлекательная) музыка* [специфические разновидности музыки (религиозная – *колокольный звон*, культовая, обрядовая) в данной оппозиции не учитываются]. Основой такой дихотомии является прежде всего функциональный признак: классическая музыка призвана воспитывать, а популярная – развлекать. Не случайно

музыкальная классика требует не только от «творцов», но и от реципиентов *образования* – высшего или специального (обучения в *музыкальной школе, консерватории, изучения музыковедения и музыкознания на уроках музыки*). Обе разновидности реализуются в специальных «акустических» аудиториях – *местах демонстрации: зал, театр, эстрада* (отсюда синестезия – *зрелищная музыка*), где проходят *музыкальные представления / спектакли, оперы / оперетты, концерты, творческие вечера, вечера музыки*.

4. Метафорическая сочетаемость репрезентантов анализируемого поля позволяет выявить ментальные сферы когнитивных «контактов» музыки. Так, наиболее частотная модель управления «*музыка чего*», представленная в лексикографических источниках, при заполнении позиции субъекта номинациями **натурфактов** (*музыка ветра, мелодия дождя, аккомпанемент снегопада*) или **артефактов** (*голос скрипки, музыка мотора*) позволяет описывать **акустический образ мира** через антропоморфные признаки (т. е. «субъектный» характер порождения и восприятия музыки), в том числе на основе персонификации неодушевленных объектов (например, музыкальных инструментов: *скрипка, гармошка, гитара зарыдала*) или животных / птиц (*пернатый музыкант*).

О тесной связи сферы музыки с миром природы и социума свидетельствуют также многочисленные фразеосочетания, в состав которых входят лексемы с «музыкальным» значением (*сапоги гармошкой / в гармошку* и др.). В большинстве случаев с их помощью описываются отношения между людьми (*ходить по струнке; петь с чужого голоса* и др.), положение, статус человека в обществе (*ни швец, ни жнец, ни на дуде игрец; отставной козы барабанищик* и др.), социальный характер действия, оценка его результата (*заключительный аккорд; ни в дудочку, ни в сопелочку; долгая / длинная песня* и др.).

5. Процессы исполнения и восприятия музыкального произведения имеют психо-эмоциональную природу, о чем свидетельствуют частотные реакции участников проведенного нами эксперимента на словостимул *музыка*. В основном это номинации **чувств** и **эмоций**: *вдохновение, свобода, полет, радость, любовь, грусть*.

Литература

Большой академический словарь русского языка / Гл. ред. К.С. Горбачевич. – М.; СПб., 2004.

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

Жуков В.П. Словарь фразеологических синонимов русского языка. - М., 1987.

Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М., 1998.

Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева – М., 1990.

Музыкальная энциклопедия / Под ред. В.Ю. Келдыш. – М., 1973-1982.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М., 1991.

Тихонов А.Н. Фразеологический словарь современного русского литературного языка - М., 2004.

Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. – М., 1985.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – М., 1974 -1973.

Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. - М., 1978.

© Колпакова С.А., 2012

© Исаченко О.М., 2012

О.Ю. Коновалова

Екатеринбург

Формирование навыков связного высказывания

у дошкольников с патологией речи

Ключевые слова: патология речи, формирование навыков связной речи, логопедия.

Проблема подготовки детей к школе и осуществления преемственности между дошкольным учреждением и школой является наиболее актуальной на современном этапе жизни. Цель не в том, чтобы ребёнок знал как можно больше, а в том, чтобы он умел действовать и решать проблемы в любых ситуациях. Приоритетные средства для этого – культура речи и культура общения. Овладение языком, речью – необходимое условие формирования социально активной личности.

Легко построить общение со взрослым и сверстником ребёнок сможет, если у него хорошо развита речь, правильная, чёткая, умеренно громкая, выразительная, с соответствующим возрасту словарным запасом и уровнем развития.

При нормальном речевом развитии дети к 5-6 годам свободно пользуются развёрнутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения, определённой техникой общения и сотрудничества со взрослым. Однако не во всех случа-

ях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и сохранном интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р.Е.Левиной и определено как общее недоразвитие речи (ОНР).

Речевая функция играет важную роль в психическом развитии ребёнка, в процессе которого происходит становление когнитивной деятельности, способности к понятийному мышлению. Полноценное речевое общение является необходимым условием осуществления человеческих контактов, а это, в свою очередь, расширяет представления детей об окружающей жизни. Овладение ребёнком речью в определённой степени регулирует его поведение, помогает спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности. Поэтому выраженные отклонения в речевом развитии ребёнка имеют самые негативные последствия: а) отстаёт психическое развитие ребёнка; б) замедляется формирование высших уровней познавательной деятельности; в) появляются нарушения эмоционально-волевой сферы, что приводит к формированию таких личностных качеств, как замкнутость, эмоциональная неустойчивость, чувство ущербности, нерешительности и т.д. г) возникают трудности в усвоении письма и чтения, что снижает успеваемость ребёнка.

Одной из задач преемственности детского сада и школы является развитие коммуникативности, при этом возникает противоречие между уровнем развития речи детей в норме и патологии. В связи с этим возникает необходимость в переосмыслении содержания работы по развитию всех сторон речи детей с ОНР и в создании условий, обеспечивающих усвоение соответствующих возрасту и требованиям школы лексики, грамматического строя, связной речи.

Для решения этой проблемы нами была разработана и внедрена в практику «Система логопедической работы по коррекции ОНР у детей старшего дошкольного возраста».

Актуальность предпринятого нами исследования обусловлена тем, что с каждым годом отмечается увеличение количества детей с общим недоразвитием речи и соответственно проблема предупреждения и преодоления дошкольной дезадаптации у этой категории детей, проявляющейся в отклонениях от норм поведения, в трудностях взаимоотношений с окружающими.

Методологическую основу аналитической деятельности составили положения современной психологии, лингвистики, психолингвистики, педагогики и дефектологии, рассматривающие речь как особый вид деятельности и как важнейшее средство общения, которое играет

главную роль в психическом, умственном, нравственном развитии ребенка, в его социальной адаптации к школе. Нами учитывались, прежде всего, теоретические положения Л.С. Выготского и А.Р. Лурии о взаимосвязи физического и психического в онтогенезе, о значении моторики в психическом и личностном развитии ребёнка, учёте сензитивных периодов, а также о деятельностном подходе в развитии. Мы опирались также на общедидактические принципы обучения детей с проблемами в развитии речи: сознательности и активности детей при усвоении учебного материала, сочетания наглядности, словесных средств и практических действий, доступности знаний, научности и систематичности обучения, дифференцированного и индивидуального подходов, усиления эмоционального воздействия на детей и др.

Гипотезу нашего исследования можно сформулировать следующим образом: мы предполагаем, что своевременная и правильная диагностика ОНР, детальное планирование и четкая организация работы по коррекции речевого недоразвития позволят сформировать не только языковую компетенцию ребенка и навыки речевой деятельности, но и коммуникативные умения, которые позволят ребенку применять полученные знания в разных жизненных ситуациях.

Покажем один из фрагментов системы работы по изучению связной речи. Все используемые нами задания направлены на изучение уровня владения навыками последовательного и связного повествования.

Работа с детьми, имеющими разный уровень речевого развития, проводится в специальных группах для детей с общим недоразвитием речи. Занятия проводятся с подгруппами и индивидуально. Задачи и содержание логопедической работы вытекают из анализа структуры речевого нарушения, а также сохранных и компенсаторных возможностей детей.

В основе формирования устной речи у детей лежит обучение составлению предложений разных типов. Последовательность усвоения конструкций предложений, грамматических форм определяется тем, как происходит развитие речи в норме.

Учебный материал, методические приемы каждого этапа работы нами были отобраны с опорой на навыки, которые у ребенка уже сформировались спонтанно или в результате предыдущей логопедической работы, задания на каждом этапе постепенно усложнялись.

С самых первых занятий использовались варианты разных упражнений, направленных, прежде всего, на развитие у ребенка активного внимания, умения вслушиваться в обращенную к нему речь, выполнять задания на основе словесных конструкций. При этом уточняются значения ряда слов – названий предметов, действий, признаков. Слова

отбираются так, чтобы предметный словарь носил конкретный характер, а действия были наглядными, легко поддающимися демонстрации. Обращения к детям облакаются в форму побудительных и вопросительных предложений, в которых присутствуют одни и те же слова в разных грамматических формах. Такие упражнения проводятся в игровой форме с широким использованием наглядной ситуации, при этом допускается ответ действием. Например: *К нам в гости пришел кот Рыжик. На столе лежит угощение. Назовите, что здесь лежит? Рыба, большая кость, яблоко, сосиска, сметана, конфета, «Вискас»* (отрабатывается форма И.п.). *Помогите мне выбрать угощение для кота Рыжика. Давайте дадим ему любимые лакомства* (отрабатываются формы В.п.). *Закройте глаза и скажите, чего не стало на столе, когда Рыжик ушел домой? Не стало рыбы, сосиски, сметаны и «Вискаса»* (отрабатываются формы Р.п.) и т.д.

В занятия включаются задания, состоящие из 2-3 инструкций, правильное выполнение которых определяется бытовой ситуацией. Например: *Принеси мяч и мишку* (одноступенчатая инструкция с двумя названиями). *Возьми синий карандаш со стола и положи его между желтым и зеленым* (двухступенчатая инструкция). *Открой шкаф, возьми с полки петушка и поставь его под стол* (трехступенчатая инструкция с обработкой пространственных предлогов).

Дети должны не только понять содержание задания, но и запомнить его, а затем выполнить в соответствии со словесной инструкцией. После выполнения каждого задания логопед задает вопрос всем детям, правильно ли выполнено задание (привлекая внимание всех детей к выполнению задания и оценке его результата, логопед воспитывает у ребят навык коллективной работы).

Различные формы обращений с привлечением кукольных персонажей, интересных, увлекательных ситуаций, разнообразные формыощерений помогают создать у детей положительный эмоциональный настрой, вызвать у них желание отвечать не только действием, но и словом (звукосочетанием), т.е. подражать речи взрослого.

Поскольку у детей с ОНР понимание грамматических отношений затруднено и они ориентируются лишь на лексические значения слов, в занятия включается серия упражнений, направленных на освоение дошкольниками категорий числа существительных, времени глаголов и т.д. Например: *показываем картинки с изображением одного и нескольких предметов. – Скажи, что здесь нарисовано? – Окно – окна, стул – стулья, ведро – вёдра, лев – львы. – Скажи, чего нарисовано много? – Много окон, много стульев, много вёдер, много львов.*

Рассматривая вместе с детьми сюжетную картинку, проговариваем изображенные на ней действия, а затем учим дошкольников слушать, понимать, дифференцировать вопросы типа: *Кого кормила Таня? Где Таня кормила лебедей? Чем кормила Таня лебедей? Кто кормил лебедей хлебом в парке?* (Отрабатывается разграничение субъекта и объекта, действия и места и т.п.).

В ходе логопедической работы мы формируем у детей первичные навыки разговорной речи в такой последовательности:

1 этап – построение однословных предложений и предложений из аморфных слов-корней;

2 этап – построение двухсловных предложений с использованием простейших грамматических форм слова;

3 этап – расширение объема предложений, построение первых сложных предложений.

Заметим, что на данном этапе логопедической работы основные задачи – уже не постановка звуков и заучивание слов, правильно произносимых детьми, а накопление пассивного и активного словаря (независимо от произносительных возможностей ребенка), усвоение простейших грамматических форм и употребление вызванных слов в предложениях. Ребенок должен усвоить форму повелительного наклонения 2-го лица единственного числа глаголов, научиться выражать свои желания, просьбы (*принеси куклу, дай кубик, возьми шарик* и т.п.). Дети учатся строить предложения типа: обращение-повеление существительное в В.п. (*Виталик, возьми мишку*). Используем при этом такие методические приемы:

- просьба что-то дать, взять, положить, передать;
- задание закончить сказанное логопедом короткое предложение, используя в качестве зрительной опоры статичную картинку, предмет;
- закончить слово, сохраняя его слоговую структуру.

Выученные слова требуют многократного повторения, включения их в состав предложений в форме В.п. При этом вначале берутся существительные, у которых форма В.п. совпадает с формой И.п. (*принеси мяч, ведёрко, совок* и т.д.), а затем существительные, которые в В.п. имеют окончание -у (*на, принеси, возьми машину, мишку, пирамидку* и т.п.). Обучение осуществляется с учетом того, как усваивают эти формы дети с нормальным речевым развитием. Одним из неперемных условий является опережающее развитие понимания грамматических форм.

На логопедических занятиях проводится серия упражнений, предусматривающих сопоставление различных форм одного и того же слова. Чем чаще дается в разных словосочетаниях одно и то же слово, тем

быстрее дети будут усваивать грамматические категории. Но для такого сопоставления ребенок должен иметь в активном словаре определенное количество слов.

Широко используем тренировочные упражнения по подбору однородных подлежащих, отвечающих на вопросы *кто (что) это?* и однородных сказуемых. Например, *кто это? (кролик, собака, машина и т.п.); что делает? (грызёт, чешет ухо, прыгает, нюхает, лает, сторожит; едет, гудит, ломается и т.п.)*.

Далее предложение расширяем по составу, вводим в него дополнение, выраженное существительным в В.п. и Д.п., а также в Т.п. в значении орудийности действия и т.п. Сначала отрабатываются беспредложные, а затем предложные конструкции.

Постепенно речевое общение усложняется, дети должны не только отвечать на вопросы, но и самостоятельно задавать их друг другу. В первую очередь это вопросы по поводу окружающих ребенка предметов и хорошо знакомых ему действий. Эффективно речевое общение на основе и по поводу ручной деятельности (*сложи из палочек домик, возьми в правую руку шишку, сожми кольцо в левой руке и т.д.*). Это помогает автоматизации движений, различения правой и левой сторон частей тела (потом эти навыки переносятся на автоматизацию умения различать стороны в пространстве).

Обобщающим можно считать упражнение на конструирование текста: предложения, составленные детьми по вопросам, по наглядным действиям, картинкам, объединяются в короткий рассказ и заучиваются. При подборе картин учитывается следующее: на картине должно быть изображено небольшое количество персонажей, и она должна иметь четко выраженный сюжет, где легко прослеживается начало и конец действия. Сначала логопед дает образец короткого рассказа, затем ребенок повторяет образец и с помощью логопеда составляет свой рассказ по картине.

По мере уточнения предметного и глагольного словаря знакомим дошкольников с признаками и качествами предметов и действий, с их словесными обозначениями. Дети учатся сравнивать предметы, различающиеся сначала одним, а затем и несколькими признаками (величиной, формой, цветом, материалом и т.д.): *Этот мяч большой, а этот мячик маленький; этот будильник круглый, а этот будильник квадратный; эта машина синяя, а эта зеленая; эта собачка резиновая, а эта пластмассовая*. Рассматривание хорошо знакомых детям игрушек, обладающих яркими признаками, дает возможность перейти к их описанию. Вводится элемент соревнования: кто больше запомнит и

расскажет о предмете. Выделенные признаки обобщаются в небольшие по объему высказывания.

После упражнений по составлению простых предложений переходим к обучению практическому употреблению сложносочиненных предложений с союзами *и, а*. Дети должны овладеть умением устанавливать последовательность событий, правильно выражать ее словами: *Приехал папа, и дети пошли на рыбалку. Собака грызет кость, а кошка лакает молоко.*

При обучении построению сложных предложений используем отработанные ранее вопросно-ответные формы речи. Сначала ребенок проговаривает лишь вторую часть сложного предложения, которая является ответом на поставленный вопрос, затем сложное предложение произносится полностью.

Эффективности обучения способствует демонстрация действий, картинок, так как у детей в дошкольном возрасте абсолютно преобладает симпрактический опыт (термин А.Р. Лурия), и расширение словарного запаса происходит в процессе практического освоения предметов и включения их в свою игровую деятельность.

Дальнейшее совершенствование повествовательной формы речи включает обучение составлению разных видов рассказов (по серии картин, по вопросам, на заданную тему, пересказ и т.д.). Если уровень речевого развития у детей уже приближается к норме, можно использовать и такие формы работы, как выборочный пересказ, краткий пересказ, творческое рассказывание.

Такая работа помогает не только обеспечить детям полноценное речевое общение, но и в конечном счете подготовить их к обучению в общеобразовательной или специальной школе.

Литература

- Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М., 1991.
Глухов В.П. Примерная схема оценки уровней развития связной речи. – М., 1996.
Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.
Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М., 2010.
Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1975.

© Коновалова О.Ю., 2012

**Категория одушевленности /неодушевленности существительных:
к вопросу о проблемности языкового материала
в школьном изучении**

Ключевые слова: имя существительное, категория одушевленности /неодушевленности существительных, методика обучения морфологии, анализ школьных учебников по русскому языку.

Категория одушевленности/неодушевленности – это грамматическая категория имени существительного. Каждая грамматическая форма обладает грамматическим значением и материальным средством выражения. Любая грамматическая форма существует в оппозиции к другим формам. Этот ряд грамматических форм, регулярно противопоставленных друг другу в плане содержания и в плане выражения называется грамматической категорией.

Грамматические категории способны как упрощаться и исчезать, так и возникать. Категория одушевленности/неодушевленности имени существительного сложилась только в XV—XVII вв.

Причиной возникновения новой категории послужило совпадение окончаний именительного и винительного падежей у существительных мужского рода. В индоевропейском языке (предке многих европейских языков, в том числе и славянских) эти падежи различались. В результате различных фонетических процессов в праславянском языке и тот и другой падеж у существительных некоторых типов склонения оканчивался на редуцированные гласные *ъ* и *ь* (*плодь, сынъ, гость*), которые потом утратились. Совпадение именительного и винительного падежей создавало то неудобство, что мешало различать субъект действия (того, кто совершает действие) и объект (предмет), на который направлено действие. Особенно неудобно было совпадение этих форм в названиях живых существ (прежде всего людей), потому что они могли быть и субъектом, и объектом действия: Иван победил Петр — кто кого победил? Избавляясь от этого неудобства, русский язык пошел по такому пути: вместо прежней формы винительного падежа стала употребляться новая форма, совпадающая с родительным падежом (как у личных местоимений): Иван победил Петра. Сначала такая форма употреблялась только у существительных, обозначающих лицо мужского пола, но потом распространилась на названия других живых существ. Так сложилась категория одушевленности — неодушевленности. «Реликтом, связывающим с тем периодом, когда катего-

рия одушевлённости была еще грамматически не оформлена, являются конструкции типа: выйти в люди, произвести в офицеры, избрать в депутаты» [Кротова, Собинникова 1987: 52–53].

Деление существительных на одушевлённые и неодушевлённые в основном зависит от того, какой предмет это существительное обозначает – живые существа или предметы неживой природы (влияние семантического фактора), но полностью отождествлять понятие одушевлённости-неодушевлённости с понятием живого-неживого нельзя, поскольку деление имен существительных в современном русском языке на одушевлённые и неодушевлённые не полностью совпадает с существующим научным представлением о живой и неживой природе. Полный параллелизм между биологическим понятием живого, то есть органического, и неживого, то есть неорганического – с одной стороны, и лингвистическим понятием одушевлённости / неодушевлённости – с другой – отсутствует. Так, названия цветов, кустарников, деревьев и даже совокупностей лиц, животных (*толпа, народ, полк, рота, группа, взвод, стая* и др.) не обладают грамматической категорией одушевлённости и наоборот – имена существительные типа: *кукла, русалка, ферзь, валет, король, туз* – являются грамматически одушевлёнными. В грамматике названия умерших людей – *мертвец, покойник* – считаются одушевлёнными, и только существительное *труп* – неодушевлённое. Таким образом, значение одушевлённости-неодушевлённости – категория чисто грамматическая.

Грамматически категория одушевлённости-неодушевлённости выражается в том, что у одушевлённых существительных форма винительного падежа множественного числа совпадает с формой родительного падежа множественного числа (в.п. мн.ч. = р.п. мн.ч.): р.п. (нет) *людей, птиц, зверей* в.п. (любить) *людей, птиц, зверей* у неодушевлённых существительных форма винительного падежа множественного числа совпадает с формой именительного падежа множественного числа (в.п. мн.ч. = им.п. мн.ч.): (есть) *леса, горы, реки* в.п., (вижу) *леса, горы, реки*.

Кроме того, у одушевлённых существительных мужского рода II склонения винительный падеж совпадает с родительным также и в единственном числе, у неодушевлённых – с именительным: вижу *студента, лося, журавля*, но *отряд, лес, полк*.

Чаще всего одушевлёнными бывают существительные мужского и женского рода. Среди существительных среднего рода одушевлённых мало. Это – *дитя, лицо* (в значении «человек»), *животное, насекомое, млекопитающее, существо* («живой организм»), *чудище, чудовище, страшилище* и некоторые другие.

«По отношению к некоторым словам наблюдаются колебания при их отнесении к одушевлённым – неодушевлённым. Так, названия микроорганизмов: бактерия, микроб, бактерии, а также слова личинка, зародыш, эмбрион употребляются (особенно в специальной литературе) с окончаниями имён существительных одушевлённых, однако по норме современного русского языка правильнее относить их к неодушевлённым: описывать микробы, питать зародыш. Нервами нельзя зародыш питать (Боборыкин). Употребление данных существительных с окончаниями одушевлённых имён – форма архаичная» [Валгина 2002: 159].

Подобные колебания возникают и при употреблении форм винит падежа у существительных: лицо, личность, персонаж. Названия рыб и амфибий в собственном значении являются именами существительными одушевлёнными (*ловить омаров, килек*), но те же слова как названия блюд чаще всего имеют форму винительного падежа, совпадающую с именительным (более характерно для разговорной речи): *съесть все сиги, подавать варёные раки, подавать на закуску шпроты, кильки* и т.п.

Название небесных светил – имена существительные неодушевлённые; те же слова как названия богов – имена существительные одушевлённые. Например: *полететь на Марс*, но *древние надеялись на Марса*; *изучать Юпитер*, но *читать Юпитера*.

При использовании слов в переносном значении грамматическая категория одушевлённости оказывается более устойчивой, чем категория неодушевлённости. Так, для обозначения предметов неодушевлённых иногда используются одушевлённые существительные, и в этом случае они сохраняют свои грамматические показатели одушевлённости (при склонении винительный падеж совпадает с родительным): *я ещё несколько раз читал ему «Тараса Бульбу» и «Бедных людей»* (М. Горький).

Контекст также может повлиять на категорию одушевленности/неодушевленности, но морфологические признаки одушевленности все равно сохраняются: пускать в небо змея, подбить бомбардировщика. Многозначное слово, употребляемое в речи обычно как неодушевленное, в одном из значений (чаще всего переносном) может использоваться как одушевленное. Например, слово *тюфяк*, обозначающее то же самое, что матрац (*в сарае лежал тюфяк, набитый сеном*) в ином контексте меняет свою категорию: *«Вы не встречали в своей жизни подобного увальня, тюфяка?»*. Подобное изменение категории одушевленности наблюдается у слов: *идол, кумир, болван, дух, тип, истукан, чурбан* и др.

Некоторые имена существительные могут быть отнесены к одушевленным на основе формальных признаков, например, наличия суффикса лица - *тель*-. На это обратил внимание еще А.А. Шахматов: «Категория одушевленности связывается и с суффиксом -*тель*; это зависит от того, что суффикс этот фактически образует названия действующих лиц мужского рода» [Шахматов 1941: 446].

Большинство лингвистов считает, что все существительные делятся на одушевленные и неодушевленные. Однако есть и другая, уточняющая точка зрения (А.Н. Гвоздев, Е.М. Галкина-Федорук): на одушевленные и неодушевленные можно делить только собственно конкретные существительные; абстрактные всегда относятся к неодушевленному, так как они не способны изменяться по числам.

Таким образом, в современном русском языке возможны четыре варианта реализации категории одушевленности в современном русском языке:

- 1) существительное является одушевленным;
- 2) существительное является неодушевленным;
- 3) для существительного характерны колеблющиеся показатели одушевленности / неодушевленности;
- 4) существительное не имеет грамматических показателей одушевленности / неодушевленности (например, абстрактные существительные).

Подобные проблемы, связанные с языковым материалом основной части речи, изучаемой в 5-м классе, безусловно, требуют очень осторожного и продуманного методического сопровождения. Проанализируем, каким образом построено изучение категории одушевленности/неодушевленности в школьных учебных комплексах В.В. Бабайцевой и Т.А. Ладыженской.

Традиционно учащиеся еще с начальной школы привыкли делить слова данной части речи на те, что обозначают живой окружающий мир (человека, животных), отвечающих на вопрос *кто?* и те, что обозначают неживой окружающий мир, отвечают на вопрос *что?*

В учебнике «Русский язык» для 2 класса [Русский язык: учеб. для 2-го кл. 1995: 128] дается первоначальное понятие о категории одушевленности/неодушевленности через знакомство с вопросами: «Имена существительные, обозначающие людей и животных, отвечают на вопрос *кто?*: *отец, моряк, друг, дети*. Имена существительные, обозначающие остальные предметы, отвечают на вопрос *что?*: *окно, жара, месяц*. В заданиях к упражнениям просят поставить эти вопросы к существительным (упр.349), подчеркнуть существительные, отвечающие на вопрос *кто?* (упр. 350). Точно также трактуется категория оду-

шевленности/неодушевленности в учебнике «Русский язык» для 3 класса [Русский язык: учеб. для 3-го кл. 2007: 81] только меняются примеры. К неодушевленным относят *клен, весна, окно*. К одушевленным: *скворец, мама, дитя*. Учебник «Русский язык» для 4 класса (этих же авторов) вообще не касается категории одушевленности/неодушевленности. Но и в приведенных примерах учебников, призванных дать учащимся представление о категории одушевленности/неодушевленности, много противоречий. Например, слово *жара*, являющееся абстрактным существительным, приводится как пример существительного, обозначающего неживой предмет. С научной точки зрения оно вообще не обладает категорией одушевленности/неодушевленности. В учебнике «Русский язык» для 3 класса А.В.Бердниковой [Русский язык: учебник для 3 класса: 2007] относит к неодушевленным предметам существительное *клен*. Однако учащиеся изучают ещё и такой предмет, как окружающий мир, смотрят телевизионные передачи о растительном мире и наблюдают, как комментируют жизнь растений авторы фильмов и учебников, рассматривая растения в качестве живого организма. Если воспользоваться убыстренной съемкой, то это особенно ярко можно наблюдать: из росточка вырастает полноценное растение, способное, ко всему прочему, еще и размножаться, как живые существа.

Безусловно, что учащиеся начальной школы пока не знают про научную картину мира, однако, налицо противоречие примеров для анализа, составленных авторами учебника. Здесь мы можем с полным правом говорить о том, что примеры не совсем корректны с точки зрения лингвистической науки.

В средней школе проблема частично решается. Рассмотрим это на сравнительном анализе учебников Т.А. Ладыженской и В.В. Бабайцевой.

Первое же отличие связано с целью и задачами изучения русского языка. По методике В.В. Бабайцевой цель – обучение русскому языку и русской речи, предполагающее ее совершенствование. В связи с этим одна из задач для достижения цели - изучение основ науки о языке, дающее определенный круг знаний из области фонетики, графики, орфографии, лексики, морфемики, **морфологии**, синтаксиса, пунктуации, стилистики; некоторые сведения о роли языка в жизни общества, его развития, о месте русского языка среди языков мира, а также умения применять эти знания на практике. Именно поэтому содержание материала по категории одушевленности/неодушевленности в данном учебнике существенно отличается от подобного материала, данного автором другого учебника – Т.А. Ладыженской.

При рассмотрении одушевленных и неодушевленных имен существительных обращается внимание на разные формы их склонения, на использование свойств одушевленных имен существительных для обозначения предметов неживой природы в произведениях художественной литературы. Кроме этого, учитель может по своему усмотрению еще дополнить для учащихся признак «одушевленность — неодушевленность», учитывая то, что данный учебник предполагает ознакомление учащихся с делением существительных по значению на конкретные, вещественные и отвлеченные (абстрактные), собирательные, сведением о том, что только конкретные существительные могут иметь данную категорию, так у них есть множественное число. Ценностью данного комплекса является и то, что учащихся знакомят не только с семантическим показателем одушевленности/неодушевленности, что, например, есть в учебнике Т.А. Ладыженской [Русский язык: учеб. для 5-го кл. 2012: 192], но и с грамматическим показателем - отличием по форме винительного падежа: у одушевлённых существительных форма вин. п. мн. ч. омонимична форме род. п. мн. ч., а у неодушевлённых существительных — с формой им. п. мн. ч. Предлагается сравнительный анализ данных показателей:

Сравните: одушевлённые—вижу кого? — *собак, птиц* (так же, как род. п.); неодушевлённые — вижу что? — *книги, деревья* (так же, как им. п.).

Расширяется представление учащихся о данной категории тем, что приводятся примеры из произведений художественной литературы, в которых предметы неживой природы могут наделяться свойствами живых существ: «Они ходят, разговаривают, радуются, плачут и т. п., например: *Вдруг из мамыной из спальни, кривоногий и хромой, выбегает умывальник и качает головой* (К. Чуковский.) В этом предложении к существительному *умывальник* задаем вопрос кто? — Кто выбегает и качает головой?»

Таким образом, можем утверждать, что к такой непростой категории имени существительного большинство авторов учебника подходят достаточно субъективно, в изложении материала не учтена научная картина мира (исключением можно считать УМК под редакцией В.В.Бабайцевой [Русский язык. Теория. 5 – 9: учеб. для 5– 9-го кл. 2011], из-за этого учащиеся чаще всего остаются в неведении, что объективный статус предмета и его осмысление в языке не совпадают.

Особенно наглядно эту проблему демонстрирует учебник Т.А.Ладыженской [Русский язык: учеб. для 5-го кл. 2012: 192]. Учащимся при изучении категории одушевленности/неодушевленности необходимо рассмотреть рисунок на стр. 26 и перечислить живые существа и вещи,

изображенные художником. Не вызывает трудности у учащихся, к чему отнести такие существительные, как *дети, девочка, мальчик, собака, рыбаки* (одушевленные), *удочка, книга, ковер, майка, мяч* – к неодушевленному. А вот как быть со словами: *растение, цветок, дерево, одуванчик, трава*?

Учебник отражает и такое явление, как антропоморфность, описание предметов мира по человеческому подобию. В упражнении 479 задание требует подписать букву *Н* над неодушевленными существительными, букву *О* над одушевленными существительными. Однако в упражнении мы встречаем такой контекст: *Солнце посылает: «Лети, ветер, за тридцать земель..., достань живой и мертвой воды», «Избушка, избушка, повернись ко мне лицом»*. Данные примеры ставят учащихся перед неразрешимой для них проблемой, так как они не знают о таком явлении, как колебание одушевленности в русском языке. В подобных случаях именно от учителя, его компетентности как филолога и методиста зависит, насколько понятен окажется данный материал для учащихся. Учебник Т.А.Ладыженской [Русский язык: учеб. для 5-го кл. 2012: 192], не знакомя учащихся с грамматическим показателем одушевленности/неодушевленности, заставляет анализировать не совсем однозначные примеры.

Методически обосновано будет выглядеть в данном случае задание: просклонять существительные, которые не вызывают сомнений в определении категории одушевленности/неодушевленности, и слова, вызвавшие сомнение в определении данной грамматической категории.

Мужской род		Женский род	Средний род
ед. ч.	мн. ч.	мн. ч.	мн. ч.
И.п. <i>мальчик</i> <i>ясень</i>	И.п. <i>мальчики</i> <i>ясени</i>	И.п. <i>девочки</i> <i>травы, избушки</i>	И.п. <i>солнце</i>
Р.п. <i>мальчика</i> <i>ясеня</i>	Р.п. <i>мальчиков</i> <i>ясеней</i>	Р.п. <i>девочек</i> <i>трав, избушек</i>	Р.п. <i>солнца</i>
В.п. <i>мальчика</i> <i>ясень</i>	В.п. <i>мальчиков</i> <i>ясени</i>	В.п. <i>девочек</i> <i>травы, избушки</i>	В.п. <i>солнце</i>

После проведенной работы учащимся следует объяснить, что в языковой картине мира растения, являющие собой качественно иную форму жизни, нежели животные и человек, не воспринимаются как живые организмы. Как указывал Аристотель, «начало движения возникает в нас от нас самих, даже если извне нас ничего не привело в движение. Подобного этому мы не видим в [телах] неодушевленных,

но их всегда приводит в движение что-нибудь внешнее, а живое существо, как мы говорим, само себя движет» [Аристотель 1981: 226]. Растительные организмы не могут самостоятельно передвигаться, у них отсутствует видимая двигательная активность, поэтому человек осознает их как неподвижную, статичную часть окружающего мира. На это указывает В.А. Ицкович: «...под живым понимается предмет, способный к самостоятельному передвижению, так что растения относятся к неживым предметам» [Ицкович 1980: 96]. Таким образом, преобладание признаков неживого в обыденных понятиях о растениях, а также характер трудовой деятельности человека, издавна широко использующего растения в самых различных целях, обусловили то, что растения в большинстве случаев воспринимаются как неживые предметы.

Для расширения кругозора учащихся и повышения мотивации к изучению русского языка, а также для представления о том, что русский язык – это развивающееся явление, что это живой язык, необходимо акцентировать внимание учащихся на то, что для неодушевленных имен существительных возможен перенос названий с неживых предметов на живые. Именно такое явление мы наблюдаем в одном из упражнений. В данном случае следует вспомнить с учащимися о приеме олицетворения (персонификации), знакомом им уже по литературе при изучении басни.

Следовательно, при изучении категории одушевленности /неодушевленности учителю следует продумать приемы и методы, выбрать подходящую образовательную технологию. Сам характер языкового материала категории одушевленности/неодушевленности содержит проблему и при умелом построении урока данная категория из разряда наискущнейших, знакомых с начальной школы может стать не просто увлекательной, но еще и стимулирующей изучение родного языка.

Литература

- Аристотель.* Физика // Сочинения в 4 т. – М., 1981. – Т. 3.
- Валгина Н.С., Розенталь Д.Е., Фомина М.И.* Современный русский язык. – М., 2002.
- Ицкович В.А.* Существительные одушевленные и неодушевленные в современном русском языке (норма и тенденция) // Вопросы языкознания. – 1980. – № 4.
- Кротова Ц.Н., Собинникова В.И.* Историческое комментирование фонетики и грамматики русского языка. – Воронеж, 1987.

Русский язык: учеб. для 2-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения./ М.Л. Закожурникова, Н.С. Рождественский, Ф.Д. Костенко, А.Н. Матвеева. – М., 1995.

Русский язык: учеб. для 3-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч. 2 / А.В. Берниковская, Е.С. Грабчикова, Н.П. Дёмина. — Минск, 2007.

Русский язык: учеб. для 5 - го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Тростенцова Л.А. и др. - М., 2012.

Русский язык. Теория. 5 – 9 кл.: учеб. для 5 – 9 - го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения. В 3 ч. Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. и др. – М., 2011.

Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – Л., 1941.

© Кучумова Р.Г., 2012

СН. Лучанинова, О. И. Масная
Екатеринбург

Индивидуальный подход в обучении русскому языку с учетом функциональной асимметрии полушарий головного мозга

Ключевые слова: межполушарная асимметрия головного мозга, врождённый латеральный профиль, индивидуальные особенности учащихся.

Проблема успешности и эффективности обучения, несмотря на то, что к её решению педагоги и психологи подходили с разных сторон в течение многих десятилетий, до конца не исследована. Значимость её в настоящее время усиливается в связи с необходимостью организации личностно-ориентированного подхода к обучению учащихся. В последние годы в педагогической среде активно обсуждается вопрос об индивидуализации обучения и связанной с ней дифференциацией учеников.

Индивидуальный подход в обучении и воспитании ребенка предполагает знание его личностных особенностей, специфики его когнитивной и эмоциональной сферы, стратегий обработки информации, когнитивных стилей, механизмов мыслительных и эмоциональных процессов. В психологии индивидуальных различий существует ряд противопоставлений, таких как: экстраверсия-интроверсия, конвергентность-дивергентность мышления, рефлексивный и импульсивный когнитивные стили. В основе этих дихотомий лежит функциональная асимметрия полушарий головного мозга.

Впервые асимметрия в функциях полушарий была обнаружена в

1836 году Марком Даксом [Дах 1863: 536]. Это был сельский врач, который установил связь между повреждением левого полушария и потерей речи у 140 больных, затем в 1861 году о функциональных различиях полушарий головного мозга заговорил английский невролог Х. Джексон, который и ввел термин «доминантность» [Джексон 1874]. В 1981 году американский ученый Р. Сперри за открытие специальных функций полушарий был удостоен Нобелевской премии, а в биологии появился термин асимметрия [Sperry 1964: 42-52].

Функциональная асимметрия мозга — это сложное свойство мозга, отражающее различие в распределении нервно-психических функций между его правым и левым полушариями. Она определяет особенности восприятия, запоминания, стратегию мышления, эмоциональную сферу человека. [Головин 1998:10].

«Индивидуальный латеральный профиль (профиль латеральной организации) — индивидуальное сочетание функциональной асимметрии полушарий, моторной и сенсорной асимметрии. Количество сочетаний всех признаков асимметрий чрезвычайно велико. Именно это обстоятельство определяет многообразие латеральных профилей и, следовательно, индивидуальность и неповторимость нервных связей каждого человека, что, в свою очередь, влияет на его стиль учения» [Сиротюк 2003: 157]. Поэтому огромную пользу в работе педагога может оказать выявление типа доминирующей организации, т. е. определение индивидуального латерального профиля.

У каждого ребёнка есть некий **врождённый латеральный профиль**. С точки зрения онтогенеза сначала лучше развивается правое, а затем подключается левое полушарие. Созревание правого полушария осуществляется более высокими темпами, и поэтому его вклад в развитие ребенка на первоначальном этапе более весом. «Существует мнение, что до 9-10 лет ребенок «правополушарен» (для маленьких детей характерна непроизвольность, невысокая осознанность поведения, они очень эмоциональны, их познавательная деятельность имеет непосредственный и образный характер)». [Сиротюк 2006: 3] С нарастанием активности левого полушария происходит появление сложных понятий, развивается абстрактное мышление. Позже предпочтение отдаётся одному из полушарий. Какое из полушарий получит главенство, зависит от генетической схемы, а в дальнейшем оказывает влияние комплекс биологических и социокультурных факторов, в том числе и стиль воспитания. У взрослеющего человека **генетический латеральный профиль** (предпочтение полушарию, руке, глазу, уху, ноге) изменяется за счёт компенсаторных стратегий и **формируется рабочий латеральный профиль**.

Существует несколько типов функциональной организации

полушарий мозга: доминирование левого полушария (словесно-логический характер познавательных процессов, склонность к абстрагированию и обобщению); доминирование правого полушария (конкретно-образное мышление, развитое воображение); отсутствие ярко выраженного доминирования одного из полушарий.

Школьное обучение в основном по методам, приёмам и способам восприятия и обработки информации опирается на левое полушарие. Традиционный левополушарный характер обучения не дает возможности проявиться творческим, интуитивным началам ребенка в полной мере. Исключения составляют школы с эстетическим воспитанием, работа учителей с одарёнными детьми и те школы, которые стараются воспитывать творческую личность.

Чтобы избежать перегрузки левого полушария и компенсировать левополушарность в обучении, считаем целесообразным использовать на уроках русского языка виды заданий, направленных на развитие правополушарного способа переработки информации, которые не исключают, а предполагают развитие комплиментарно с ним взаимодействующего левополушарного способа.

1. Прочитайте текст и выполните задания «открытого» и «закрытого» типа. Задания «закрытого» типа предполагают выбор одного правильного варианта из предложенных. Задания «открытого» типа предусматривают продолжение начатых фраз.

Человек будущего

Когда речь заходит о будущем, часто задают вопрос: как будет выглядеть человек? Останется ли он таким же, как сейчас, или как-то изменится? А если изменится, то каким именно образом. Одни утверждают, что биологическое развитие человека завершено, что теперь его физический облик останется таким же, каким мы привыкли его видеть. Противники такой точки зрения утверждают: физический облик человека всё время меняется, хотя очень медленно, почти незаметно.

Известно, что на протяжении предшествующих тысячелетий человеку всё реже приходилось есть сырую пищу - в результате челюсти стали меньше, а череп, наоборот, больше. Человеку всё чаще приходилось действовать сообща, поэтому стал более развитым речевой и мимический аппарат. Человеку всё чаще приходилось пользоваться одеждой, тёплыми помещениями, в результате — волос на теле стало меньше. Ускорятся все эти процессы или нет в современную эпоху? Когда человек больше времени проводит в закрытом помещении, в сидячем положении, когда глаза всё чаще имеют дело с книгами и компьютерами, руки - со сложнейшими

инструментами и мельчайшими деталями, уши - с сильнейшим промышленным или городским шумом?

(По О. Писаржевскому)

Выберите правильный ответ.

Учёные утверждают, что:

- а) физическое развитие человека завершено;
- б) биологический облик человека останется таким же, каким мы его видим сейчас;
- в) физический облик человека меняется, хотя очень медленно, почти незаметно.

Передайте основную прочитанную информацию, закончив следующие предложения.

Речь идёт о...

Автор выносит на обсуждение вопрос...

Он приводит...

Аргументы второй точки зрения мне кажутся...

Физический облик человека будущего мне представляется...

По сравнению с современным человеком он станет ...

2. Прочитайте «портрет» солнца. Можно ли считать его юмористическим? (Да. Нет. Почему?) Объясните постановку знаков препинания в тексте.

Весна идет!.. Солнце, все еще постукивая зубами от холода, улыбается иногда кисло-сладкою улыбкою и снова прячется за тучи, как во фланелевую фуфайку.

Д.Д.Минаев

Продолжите текст автора, создайте яркий подробный портрет солнца. Обязательное условие: уместно используйте в тексте сравнительные обороты.

3. Для развития правополушарной стратегии переработки информации можно предложить следующее задание.

Прочитайте предложение.

Наступила пасмурная минута, предшествующая обыкновенному рассвету, полная победы света над землёй. (Л.Н.Толстой)

О какой минуте в природе говорит писатель? Почему он называет её, с одной стороны, пасмурной, а с другой - полной победы света над землёй? Что произойдёт в природе через минуту?

Напишите об этом мини-сочинение, используйте в описании обособленные определения и приложения.

4. Учитывая целостность восприятия у правополушарных детей, объяснение темы «приложение» лучше начинать с демонстрации

схемы (таблицы), включающей все элементы последующей информации по теме (определение понятия, виды приложений, дефис в приложениях). **Выполните творческое задание, используя стихотворения С. Есенина.**

Приложение – образное средство речи, в основе которого часто заключено сравнение (*березы-свечки, ветер-бродяга*). С.Есенин в своих стихотворениях часто использовал приложения-образы. Найдите их в текстах стихотворений поэта. (*«Изба-старуха челюстью порога жует пахучий мякиш тишины»... «Отрок-ветер по самые плечи заголил на березке подол»*). Предложите свои варианты приложения для слов *береза, ветер*.

5. При изучении темы «лексика» познакомьте сразу со всеми способами толкования лексического значения, так как одномоментная обзорность материала представляет собой важнейшее психологическое условие обучения правополушарных детей.

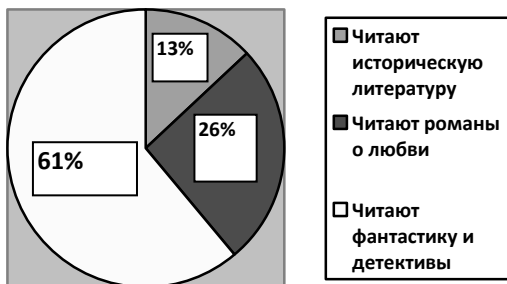
Расскажите о разных способах объяснения лексического значения с помощью схемы, таблицы или опорного конспекта. Например, так:



решением задачи) разными способами.

6. Достоверно известно, что «при чтении левое полушарие мозга кодирует печатные символы, а правое находит значение декодируемой информации» [Сиротюк 2006: 13]. Левополушарные обучаются по принципу «от части к целому», а правополушарные – «от целого к части». Учитель может модифицировать задания, чтобы адаптировать их ко всем стратегиям, представленным в классе. Например, задания, учитывающие особенности обеих стратегий.

Познакомьтесь с результатами исследований ученых на тему «Чтение в жизни старшкклассника».



Какой вывод можно сделать, опираясь на результаты исследования?
Проведите анкетирование или опрос среди ваших сверстников, выясните их читательские предпочтения. **Напишите статью** в газету, опираясь на результаты своего исследования.

7. Рассмотрите диаграмму «Самые многочисленные народы мира»

Самые многочисленные народы мира



Продолжите текст

В мире насчитывается около 3 тысяч народов. Среди них множество небольших по численности, а 57 % населения Земли приходится на долю больших народов, численность которых составляет более 50 млн. каждый...

Таким образом, учет межполушарной асимметрии головного мозга помогает сделать эффективным процесс обучения школьников. Наряду со специализацией полушарий мозг работает как единое целое.

Поэтому в школьной практике необходимо развивать как левое, так и правое полушария, учитывая индивидуальные особенности учащихся.

Литература

Газзанига М. Расщепленный человеческий мозг // Восприятие. Механизмы и модели. – М., 1974.

Головин С.Ю. Большая психологическая энциклопедия. – М., 1998.

Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М., 2003.

Сиротюк А.Л. Обучение детей с разным типом мышления. – М., 2006.

Сиротюк А.Л. Психофизиологические основы обучения школьников. – М., 2006.

Daix M Soumet au jugement de l'Académie un Mémoire intitulé: «Observations tendant à prouver la coïncidence constante des dérangements de la parole avec une lésion de l'hémisphère gauche du cerveau» // Compt. rend. hebdom. séan. l'Acad. Scien. – 1863. – № 56.

Джексон Дж. Х. Избранные работы по афазии. // О двойственной природе мозга: "Medical Press and Curcular". – 1874. – v. I.

Sperry R.W. The great cerebral commissure // Scientific American. – 1964. – 210(1).

© Лучанинова С.Н., 2012

© Масная О.И., 2012

М.А. Лысенко

Екатеринбург

Психолингвистическое значение концепта «счастье» в русском языковом сознании⁵

Ключевые слова: психолингвистическое значение концепта, языковое сознание, психолингвистический эксперимент.

Наша работа посвящена исследованию важного для русской языковой картины мира концепта «счастье» в русском языке. Счастье является категорией этики и имеет мировоззренческий характер, представляя безусловную жизненную ценность. Цель нашей работы – проанализировать на материале проведенного экспликативного эксперимента

⁵ Работа выполнена при финансовой поддержке государства в лице Минобрнауки РФ (проект "Многоречие в социокультурном пространстве современной России").

набор ассоциативных признаков, моделирующих структуру концепта *счастье*.

З.Д. Попова и И.А. Стернин в монографии «Когнитивная лингвистика» выделяют два типа значения слова – лексикографическое (представленное в толковом словаре) и психолингвистическое (представленное в сознании носителя языка), сравнивая их между собой. Словарное значение слова создается в соответствии с принципом редукционизма, то есть минимизации признаков, включаемых в значение. Лексикографическое значение всегда оказывается по объему меньше реального значения, существующего в сознании носителей языка. Психологически реальное значение может быть выявлено экспериментальным путем – комплексом психолингвистических экспериментов со словом [Попова, Стернин 2007: 50]. Как подчеркивает В.В. Красных, «смысл зависит не только от индивидуального опыта и конкретной ситуации. В значительной мере он связан с профессиональной, социальной и вообще групповой принадлежностью человека» [Красных 2003: 35].

Опираясь на эти положения, для исследования психолингвистического значения концепта *счастье* мы выбрали участниками экспликативного эксперимента молодых людей двух разных социальных групп – школьников и студентов. Цель эксперимента – во-первых, выявить круг ассоциативных признаков, связанных с концептом *счастье*, у молодых носителей языка, во-вторых, определить степень сходства и различия в психологическом понимании содержания концепта носителями языка, принадлежащими к разным группам. Для описания содержания психолингвистической составляющей концепта *счастье* мы использовали экспериментальный метод субъектных дефиниций (экспликативный эксперимент). Период проведения эксперимента – октябрь 2012 года. В эксперименте приняли участие 55 человек, из них 28 школьников (группа 1) и 27 студентов (группа 2).

При исследовании реакций мы пользовались методикой, предложенной М.В. Шамановой [Шаманова 2005: 84], определяя индекс яркости каждого конкретного ассоциативного признака как отношение количества ответов, содержащих данный признак, к общему количеству полученных в эксперименте ответов. Затем, вслед за исследователями Воронежской школы, мы выделяли в структуре концепта такие параметры как образное содержание, информационное содержание и интерпретационное поле, включающее в себя оценочную, энциклопедическую, утилитарную, регулятивную, социально-культурную и паремиологическую зоны [Попова, Стернин 2007: 58-60].

Испытуемым было предложено 3 вопроса: 1. *Представьте, что Вы – составитель нового словаря, и Вам нужно дать максимально научное определение слова счастье. Какое толкование Вы бы привели?* 2. *Представьте, что маленький ребенок спрашивает у Вас: «Что такое счастье?».* Как бы Вы ему ответили? 3. *Представьте, что Ваш друг-иностранец спрашивает Вас: «Что в Вашей стране понимается под словом счастье?».* Как бы Вы ему ответили?

Проанализировав полученные ответы, мы выделили ассоциативные признаки и соотнесли их с соответствующими полями и зонами. Приступим к атрибуции выявленных признаков:

Образ. Образные компоненты выделяются в ответах на все три вопроса, но ярче всего проявились во втором вопросе. Респонденты из группы 1 (школьники) сравнивали счастье с: *улыбкой* 0,178; *свободой* 0,035; *путём, озаренным солнцем* 0,035; *танцем души* 0,035; *мурлыканьем кошки* 0,035; *детством* 0,035. Респонденты из 2 группы (студенты) метафорически высказывались о счастье как о *долгожданном подарке* 0,111; *решенной трудной задаче* 0,074; *перелетной птице* 0,037. Как видно из результатов, обе группы выделяли образные компоненты, причем преобладали уникальные ответы (то есть те, которые встретились только один раз). Это объясняется принадлежностью понятия *счастье* к группе абстрактных явлений, что вызывает углубленную субъективность образов.

Информационное содержание образуется признаками, характеризующими сущность и основные элементы концепта. Основную базу для формирования содержания информационного поля концепта составили ответы на первый вопрос. Школьники в своих ответах отмечали, что счастье – это: *состояние удовлетворенности жизнью* 0,357; *положительные эмоции* 0,285; *состояние умиротворения, покоя и гармонии* 0,142; *удача* 0,107; *чувство, которое испытывает человек при выбросе определённых гормонов в кровь* 0,071. Студенты в подавляющем большинстве определяли счастье как *эмоциональное состояние* (0,851), уточняя его как *эмоциональное состояние удовлетворенности своим положением* 0,333; *гармонии* 0,222; *эйфории* 0,148; *благополучия* 0,074.

Признаки для моделирования интерпретационного поля выделялись преимущественно из ответов на второй и третий вопрос.

Оценочная зона объединяет признаки, выражающие эмоциональную, эстетическую, интеллектуальную и другие оценки. Оценочные признаки довольно ярко выделяются в сознании респондентов обеих групп, но преобладающее количество наблюдается в ответах школьников, которые оценивают счастье как *хорошее* 0,357; *радость* 0,178;

глубоко личное 0,142; *удовольствие* 0,071; *восторг* 0,071; *веселье* 0,071; *наслаждение* 0,035; *блаженное* 0,035, *идеальное* 0,035. Студенты, в свою очередь, называют счастье *немыслимой радостью* 0,259; *абстрактным* 0,074; *неуловимым* 0,074; *кратковременным* 0,07; *недостижимым* 0,037. Как мы видим, школьники чаще используют лексемы, содержащие сему положительности, а студенты делают больший упор на слова со значением кратковременности, неуловимости.

Энциклопедическая зона объединяет признаки концепта, требующие знакомства с ними на базе опыта, обучения. Студенты более активно, чем школьники, связывают счастье с этой зоной. Школьники выделяют следующие признаки: счастье *составляется из физического и духовного благополучия* 0,142; *возникает при удовлетворённости обстоятельствами жизни* 0,107; *при выбросе гормонов в кровь* 0,071. Также были выделены *две составляющие счастья – деньги и любовь* 0,035. Студенты, в свою очередь, разделились во мнениях: были даны ответы, что счастье зависит от *духовного благополучия* 0,333; от *материального достатка* 0,074; от *всех окружающих человека факторов сразу* (социальных, материальных и др.) 0,074, и, наконец, что счастье *не зависит ни от чего и даруется нам свыше* 0,037. Отмечалось также, что *счастье возможно, когда нет проблем и раздражающих факторов* 0,222. Кроме того, студенты четко разделяли счастье на *духовное и материальное* 0,111, а также на *высшее счастье* (которое достигается через страдание) и *малое счастье* (любовь) 0,037.

Утилитарная зона объединяет признаки, выражающие прагматическое отношение к денотату концепта. Школьники понимают, что *счастья не бывает без любви и семьи* 0,285; *друзья приносят больше счастья, чем деньги* 0,071; что *за счастьем не угонишься* 0,035; но *нужно идти навстречу счастью* 0,035. Опрошенные видят ценность счастья в том, что *счастливый человек ничего не боится* 0,071; *счастье позволяет забыть об обыденном* 0,035. Прагматическое отношение проявляется во мнениях, что *счастье – в обладании тем, о чем мечтаешь* 0,107 и *для счастья нужно ни в чем не нуждаться* 0,107. У студентов утилитарная зона в ответах проявилась в меньшем количестве ответов, однако ответы были яркие и метафоричные, почти все – уникальные. Студенты считают, что *быть счастливым очень непросто* 0,074, однако счастье – это *кульминационный момент в жизни человека* 0,037, который *освобождает от рефлексии* 0,037, *дает подъем эмоциональных и физических сил* 0,037; *минуты счастья были названы целью и смыслом жизни человека* 0,037. Отсутствует прагматика в отношении счастья: *Счастье не купить* 0,037; *счастье – в мелочах* 0,037 и *им хочется делиться* 0,148. Кроме того, если школьники подмечали, что

счастье в труде 0,071, то студенты говорят о том, что *счастье можно найти в искусстве и творчестве* 0,074.

Регулятивная зона объединяет признаки, выражающие типичные практики, связанные со сферой концепта. Школьники уверены, что для того, чтобы быть счастливым, нужно *иметь друзей* 0,214; *обладать финансовым благополучием* 0,142; *быть любимым* 0,214; *любить* 0,107; *быть здоровым* 0,071; *трудиться* 0,071; *иметь любимое дело* 0,071; *вести себя как ребенок* 0,035. Многие респонденты подчеркивали, что для счастья нужно *найти себя в жизни и ничего не хотеть в ней изменить* 0,214. Стоит отметить, что некоторые из опрошенных при ответе на вопросы использовали юмор: *чтобы быть счастливым нужно постоянно посещать футбол* 0,035; *не попадаться полиции в пьяном виде* 0,035. Часть ответов респондентов из второй группы совпала с вышеперечисленными: студенты считают, что для счастья нужно *любить* 0,148; *быть любимым* 0,148; *радоваться жизни* 0,148; *найти свое место в жизни* 0,037. Однако в некоторых ответах видна философская глубина, которой не было у школьников: *счастье нужно выстрадать* 0,074, чтобы быть счастливым нужно *творить добро* 0,074 и самому *нести счастье для других* 0,074, *для счастья необходимо и несчастье* 0,037.

Социально-культурная зона объединяет признаки, отражающие связь концепта с культурой, к этой зоне обычно относятся прецедентные тексты, указания на традиции. Данная зона отражена признаками, которые мы брали из ответов на третий вопрос. Студентами данная зона была представлена гораздо более ярко. Школьниками для примера был использован только один текст – стихотворение Эдуарда Асадова «*Что такое счастье?*», а также были высказаны общие соображения о русском счастье: *в нашей стране счастье – это свобода* 0,035; *довольство властью* 0,035, и в противовес этому было приведено мнение, что *счастье абсолютно не зависит от страны, в которой человек живет* 0,035. Студенты же в своих ответах очень активно обращались к примерам из художественной литературы, поэзии, были упомянуты традиции и обряды. Как пример счастья и духовной любви были названы *Пьер Безухов и Наташа Ростова* 0,037; *Мастер и Маргарита* 0,037; приводились цитаты из произведений, содержащие слово *счастье*: «*Счастливые часов не наблюдают*» («Горе от ума», А.С. Грибоедов) 0,111; «*Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему*» («Анна Каренина», Л.Н. Толстой) 0,074; «*И вот счастье где: и «возможно», и «близко», а не дается!*» («Обрыв», И.А. Гончаров) 0,037; «*Я славно пожил! Я знаю счастье!... Я храбро бился! Я видел небо*» («Песнь о соколе»,

М.Горький) 0,037; «Привычка свыше нам дана: замена счастию она» («Евгений Онегин», А.С.Пушкин) 0,037; было упомянуто стихотворение А. Блока «И вновь порывы юных лет» 0,037; а также – обряды крещенского гадания «на счастье» и «на суженого» 0,037.

Паремиологическая зона объединяет признаки концепта, актуализирующиеся пословицами, афоризмами. Данная зона была составлена нами также на основе ответов на третий пункт нашей анкеты. Школьники из первой группы вспомнили следующие пословицы и поговорки: *у кого в чем счастье, а у свиньи в корыте; не было бы счастья, да несчастье помогло; счастье в нас, а не вокруг да около; человек создан для счастья, как птица для полета; счастлив тот, у кого кошелек толще; счастье и труд рядом живут; счастлив тот, кто не выживает, а живет; всякий счастья своего кузнец*. Студенты расширили паремиологическую зону, приведя такие пословицы и афоризмы как *счастье не купишь; не в деньгах счастье; счастья полная чаша; от счастья люди глупеют*.

Проведенный эксперимент позволил выявить ассоциативные признаки, которые могут быть обобщены в модель структуры анализируемого концепта: его образ, информационное содержание, интерпретационное поле вместе с присущими ему зонами.

Суммируя результаты проведенного эксперимента, отметим особенности представления концепта *счастье* представителями разных социальных групп. В группе 1 концепт *счастье* больше ассоциируется с образными признаками, а также признаками оценочной и паремиологической зон. Группа 2 более охотно раскрывает энциклопедическую зону, оригинально и философски выявляет признаки утилитарной и регулятивной зоны и очень развернуто представляет социально-культурную зону. Ответы школьников более оценочны и субъективны, в то время как ответы студентов более аналитичны, содержат большее количество научных и культурных знаний, говорят об эрудиции. Это позволяет сделать вывод о том, что по мере обучения и получения новых знаний в сознании молодых людей ключевые концепты приобретают новые смыслы и оттенки.

Литература

Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М., 2003.

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

Шаманова М.В. Экспериментальные исследования и когнитивный анализ. – М., 2007.

© Лысенко М.А., 2012

И.Н. Максимова

Екатеринбург

**Изучение топонимов родного края на уроках русского языка
(из опыта работы учителя-словесника)**

Ключевые слова: топонимы, методика преподавания лексики, уральское лингвокраеведение.

*Школа становится подлинным очагом культуры лишь тогда,
когда в ней царят четыре культа: культ Родины,
культ человека, культ книги и культ родного слова.*

В.А.Сухомлинский

В настоящее время в методике преподавания русского языка большое внимание уделяется метапредметной образовательной функции родного языка. Федеральный государственный образовательный стандарт нацеливает учителя на формирование и развитие как коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), так и культуроведческой компетенций. Последняя предполагает «осознание родного языка как формы выражения национальной культуры, понимание взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка...; способность объяснять значения слов с национально-культурным компонентом» [Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5-9 классы 2011: 8]. Изучение топонимии родного края, на наш взгляд, является одним из возможных путей реализации данной задачи. Обращение к географическим названиям при изучении русского языка позволяет не только расширить кругозор обучающихся, углубить знания по предмету, но и способствует воспитанию интереса к родному языку, любви к родному краю.

Работа с топонимами может проводиться учителем в разных направлениях: спецкурс по лингвокраеведению (см. К.И.Демидова Уральское лингвокраеведение: Учебное пособие – Екатеринбург, 2003) или кружковая деятельность, связанная с разгадкой происхождения знакомых с детства названий, а также внеклассная работа – экскурсии с топонимической тематикой, экспедиций по сбору топонимического материала, проведение топонимических викторин. В данной статье предлагаются варианты применения топонимов на уроках русского языка. При этом в качестве языкового материала автор использует ойконимы (названия населённых пунктов) Нижнесергинского района Свердловской области и его окрестностей. Любой учитель-словесник при желании может заменить их топонимическим материалом своего родного края.

Работа с топонимами должна проводиться на протяжении всего курса изучения русского языка (с 5 по 11 класс). Начальным этапом такой работы является сбор языкового материала. Учитель предлагает учащимся собрать топонимический материал, воспользоваться дополнительной литературой по истории края, обратиться к музейным материалам, узнать у коренных жителей легенды, истории, связанные с названиями населённых пунктов. Такое задание может быть предложено на летние каникулы или в начале нового учебного года.

При изучении раздела «Лексика» топонимия родного края – это тот богатый языковой материал, который поможет повышению уровня языкового развития школьников. Обязательным является знакомство учащихся с топонимическими словарями своего края, в данном случае с топонимическим словарём А.К. Матвеева «Географические названия Урала», который содержит лингвистические объяснения названий и справочный историко-географический материал. Ученики получают задание – записать в тетрадь несколько топонимов своего района и объяснить, какую информацию о крае они содержат. Например, учащиеся узнают, что название районного центра Нижние Серги происходит от гидронима *Серга* и имеет в своей основе слова из языка коми: *сер* – «куница» и *га* – «река». А топоним *Бисерть* является одним из самых загадочных названий. Существует две версии, объясняющие происхождение данного слова: в переводе с удмуртского языка или языка коми данный топоним имеет значение «огненная река», а с венгерского – «поток воды». Подобное задание не только поможет учителю проконтролировать усвоение учеником определения лингвистического термина «топоним», но и привлечёт внимание учащихся к внутренней форме слова.

При изучении темы «Заимствованные слова» для лингвистического анализа учителем предлагаются ойконимы, заключающие информацию об аборигенах края. В частности коренными жителями территории Урала были нерусские народы: исседины, чудь, манси, коми, ханты, татары, башкиры. Исследуя происхождение таких топонимов, как *Акбаши*, *Аркаево*, *Артя-Шигири*, *Бердяшка*, *Киргишаны*, *Контуганово*, *Тюльгаши*, *Уразаево*, *Урмикеево*, *Уфа-Шигири*, *Шарама*, *Шокурово*, учащиеся приходят к выводу, что названия населённых пунктов Нижнесергинского района содержат 14% топонимов тюркского происхождения.

Использование на уроках топонимов, образованных от диалектных слов, делает более интересными занятия по теме «Диалектизмы». Работа над языковым материалом проводится с привлечением различных диалектных словарей: «Словаря русских народных говоров» под редакцией Ф.П. Филина (Санкт-Петербург, 2003), «Тематического слова-

ря лексики русских говоров Среднего Урала» К.И.Демидовой (Екатеринбург, 2009) и др. Изучая происхождение подобных топонимов, учащиеся выясняют, что наименования ряда населённых пунктов говорят о русских переселенцах на Урале, их занятиях и промыслах. Например, название деревни *Перепряжка* восходит к диалектному слову Архангельской области *перепряжка* – «расстояние от остановки до остановки, перегон, а также сама остановка, станция перевозки пассажиров на лошадях», а топоним *Новая Ельня* своим происхождением обязан тамбовскому диалектизму *ельня*, что значит «место вырубki хвойного леса».

Также использование топонимического материала будет уместным при изучении таких разделов, как «Морфемика» и «Словообразование». Например, изучая тему «Основные способы образования слов в русском языке» учащиеся получают задание сгруппировать предложенные топонимы по способам образования слов и выделить в них при возможности словообразовательные морфемы. Результатом работы становится следующая запись: суффиксальный способ – *Дорохов-к-а, Журавл-их-а, Зайч-ик-и, Зуев-к-а, Перескач-к-а*; сложение – *Осиногорка, Новоуфимка, Красноармеец*; переход слова из одной части речи в другую (субстантивация) – *Воинская, Лазоревый, Малиновый, Октябрьский, Пчелиный*.

При изучении раздела «Морфология» считаем целесообразным использование топонимов при усвоении учащимися такого материала, как «Собственные и нарицательные имена существительные». Анализируя языковой материал, учащиеся не просто выясняют, чем отличаются названия от обычных нарицательных слов и какова их роль в жизни людей, но и знакомятся с основными способами номинации географических объектов. Для этого может быть использован следующий материал: топонимы, отражающие характер окружающей местности – *Берёзовка, Липовка, Малиновый, Ольховка, Рябиновка, Рябчиково, Сосновый Бор*; топонимы, заключающие информацию об абorigенах края – *Акбаш, Аракаево, Артя-Шигири, Бердяшка, Киргишаны, Контуганово, Тюльгаиш*; топонимы, говорящие о русских переселенцах на Урале – *Журавлиха, Голдыревка* и др.; топонимы, содержащие информацию о фактах истории – *Красноармеец, Красный партизан, Октябрьский, Первомайское, Солдатка*.

Кроме этого, в разделе «Морфология» топонимический материал может быть использован при изучении склонений собственных имён существительных, в частности слов, заканчивающихся на *-о* (*Бажуково, Байкино, Бузорино, Дидино, Дружинино, Старобухарово*), а также при изучении того, как названия районных городов, сел, деревень, ху-

торов согласуются с родовыми наименованиями (например, *в городе Михайловске, но в посёлке Михайловский завод; в деревне Рябиновка, но в селе Рябчиково*).

Не менее важной представляется нам работа учителя-словесника, направленная на формирование прочных орфографических навыков написания имён собственных. На занятиях по орфографии учитель использует географические названия края, в комплексе с орфографической работой предлагая учащимся и этимологический комментарий. На основе специально подобранного дидактического материала производится систематизация всех знаний и умений в области правописания топонимов.

Топонимический материал может широко использоваться и на уроках развития речи, например, в качестве текстов для диктантов и изложений. Приведём для образца один из таких текстов: *Село Шокурово раскинулось среди живописной уральской природы. Его окружают невысокие горы, покрытые лиственными и хвойными лесами, богатые грибами и ягодами. Село считается одним из старейших в Нижнесергинском районе. Его история восходит к событиям крестьянской войны под руководством Емельяна Пугачёва, когда оставшиеся в живых её участники из числа башкир и татар стремились найти своё новое, безопасное и укромное, место жительства. «Так появился в наших краях старик Шокур, нашёл тихую речку и остался на неё жить», – скажут вам в селе. Старика давно нет, а речка Шокурка до сих пор течёт, и на месте дома мятежного старца стоит теперь большое татарское село Шокурово [Шимкевич 2007: 11].*

Учащимся также могут быть предложены сочинения, устные сообщения и доклады на различные топонимические темы, например «Атиг – имя моего посёлка», «Посёлок Божуково. Почему он так называется?», «Названия деревень моего района». Подобные виды работы влияют на формирование речевой культуры учащихся.

Таким образом, изучение топонимов родного края на уроках русского языка является целесообразным и необходимым, способствует наиболее глубокому проникновению в смысл слова, совершенствованию у обучающихся навыков лингвистического анализа, воспитывает у учащихся интерес к родному языку, приобщает их «к богатству народной речи, неиссякаемым её возможностям как части духовной и материальной культуры народа» [Демидова 2011: 46].

Литература

Демидова К.И. Диалектная языковая картина мира и аспекты её изучения: монография. – Екатеринбург, 2011.

Демидова К.И. Уральское лингвокраеведение. Учебное пособие для студентов вузов гуманитарного профиля. – Екатеринбург, 2011.

Матвеев А.К. Географические названия Урала. Топонимический словарь. – Екатеринбург, 2008.

Шимкевич Л.В. Село Шокурово // История Нижнесергинского района: документы и факты: очерки. – Екатеринбург, 2007.

Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5-9 классы. – М., 2011.

Словарь русских народных говоров / Под ред. Ф.П. Филина. – СПб., 2003. – Вып. 1-40.

© Максимова И.Н., 2012

А.М. Малявина
Екатеринбург

Обучение грамматике в школе: психолингвистический аспект

Ключевые слова: конструкт урока, методика обучения грамматике, диагностика межполушарной асимметрии головного мозга и ведущей модальности восприятия учащихся.

Анализ современных школьных учебников по русскому языку свидетельствует о том, что «в основном они ориентированы на левополушарных визуалов» [Сиротюк 2001: 4], тогда как целесообразно осуществлять дифференцированный подход в обучении, ориентируясь на индивидуальные психофизиологические особенности школьников и развивая их.

Для дифференциации обучения в первую очередь необходимо учитывать особенности восприятия и переработки информации, обусловленные лево- или правополушарным типом мышления школьников. Выявление ведущей сенсорной модальности восприятия – еще один важный фактор организации эффективной организации обучения. В данной статье представлен опыт внедрения психолингвистической методологии в разработку урока по русскому языку.

Предварительные невербальные и вербальные диагностики, проведенные среди учащихся 6-го класса МБОУ СОШ № 175 г.Екатеринбурга, показали, что по типу доминирования левого или правого полушария класс неоднороден: *левополушарных* учащихся 60 %, *правополушарных* – 16 %, *равнополушарных* – 16 %. В характере ведущей сенсорной системы данного ученического коллектива также нет единообразия. Так, чаще всего *правополушарные* учащиеся по типу восприятия – это *визуалы* (для них ведущим является зритель-

ное восприятие) или *кинестетики* (для них актуально обонятельное, осязательное, мышечное, вкусовое восприятие), *левополушарные* учащиеся – *аудиалы* (ориентированные слуховое восприятие информации).

Особую трудность при изучении русского языка представляет усвоение грамматических значений – ввиду их предельно абстрактного характера, что требуют активизации рационально-логического мышления (левополушарного) мышления школьников. Это делает затруднительным усвоение грамматического материала для право- или левополушарников с визуально-кинестетической модальностью восприятия.

Данные проведенных диагностик были спроецированы нами на анализ школьных учебников с целью организации наиболее эффективной работы с учащимися на уроке русского языка по теме «Переходные и непереходные глаголы». Заметим предварительно, что единственной семантической опорой в восприятии значений переходности/непереходности является способность установить, может ли называемое глаголом действие распространяться на определенный объект (в грамматическом смысле этот объект должен быть обозначен словоформой существительного в вин. п. без предлога); отсутствие этого условия делает глагол непереходным (ср.: *видеть дом*, но *входить в дом*). Грамматическое и лексическое значения в таких случаях могут не стыковаться в сознании школьников 6 класса, логико-понятийное мышление которых еще не в полной мере сформировано).

В качестве базового для рассмотрения в указанном аспекте был выбран учебник «Русский язык» для 6 класса и соответствующий названной теме § 81. Глаголы переходные и непереходные (с. 191 – 194). Анализ предложенного в данном разделе материала показал, что основной объём заданий и упражнений рассчитан на левополушарный тип мышления (4 задания – на алгоритмизацию навыка, 1 – на поиск ошибок, 1 – на воспроизведение).

В связи с этим при разработке урока нами были введены следующие коррективы:

1) для создания ситуации наибольшего успеха (эффективности усвоения темы всеми обучающимися) на этапе закрепления материала им были предложены дополнительные упражнения, учитывающие и особенности правополушарного мышления при обработке лингвистической информации («лингвистическая подсказка», языковой эксперимент, активизирующие образное мышление; вопросы «открытого» типа; игровые, двигательные упражнения и др.);

2) в структуру урока были включены задания, учитывающие ведущую модальность восприятия учеников. Так, осознание существенных

признаков рассматриваемого грамматического явления происходит лучше при проявлении близкого каждому типу учащихся «образа» переходного глагола: визуалы наблюдают за происходящим, кинестетики выполняют действия по просьбе учителя, аудиалы слушают комментариев преподавателя и одноклассников, вносят свои пояснения;

3) учебная деятельность на уроке была смоделирована с учетом психофизиологических особенностей учащихся на трёх основных этапах учебной работы: этапе создания мотивации к обучению, этапе организации учебной деятельности и на результативном этапе.

Следует также отметить, что усвоение темы «Переходные и непереходные глаголы» имеет не только теоретическое, но и практическое значение, так как непосредственно связано с формированием умений и навыков (распознавать переходные и непереходные глаголы, знать их определение, приводить соответствующие примеры), в том числе и речевых (уметь употреблять переходные и непереходные глаголы в речи). Раскрытие семантики (смысла) словосочетаний с переходными глаголами поможет учащимся различать формы именительного и винительного падежей и тем самым предупредит типичную ошибку – смешение прямых дополнений с подлежащим. Поэтому важно, чтобы задания по данной теме были разноаспектными и учитывали основные характеристики обучаемого: его способность воспринимать материал, запоминать, перерабатывать, использовать его при решении различных задач. Всё это поможет учащимся эффективно овладеть программным материалом.

Ниже предлагается методическая разработка по введению и закреплению грамматического материала (переходные и непереходные глаголы) на мотивационном и операционном этапах учебной деятельности с опорой на полушарную специализацию мозга и репрезентативную систему обучающихся.

<i>Структурные элементы урока</i>	<i>Ход урока</i>	<i>Методический комментарий с психолингвистическим обоснованием</i>
Объяснение нового материала. <i>Мотивационный этап. Целеполага-</i>	Вопросы: - Что означает слово <i>переходный</i> в лингвистических терминах «переходная конструкция», «переходный глагол», «категория переходности/непереходности»? - Термин «переходный» наводит на мысль о некоем перемещении. Но	<i>1. Мотивация к восприятию явления и извлечению новых знаний. Создание проблемной ситуации.</i> Данный ряд вопросов – один из приём-

<p><i>ние</i></p>	<p>вот о каком? Что переходит?.. куда переходит?.. откуда переходит?..</p> <p>В этом нам и предстоит разобраться на уроке (<i>цель</i>). А разобраться в этих вопросах поможет <i>осмысление действий человека</i>.</p> <p>Проявляем «образ» переходного глагола</p> <p>На отдельном столе лежат заранее приготовленные предметы: листы бумаги формата А4, ножницы, авторучка. Учитель в роли фокусника (что интригует ребят) приглашает к столу трёх учеников. Помощники учителя-фокусника выполняют его команды:</p> <p>1. - <i>Коснись листа</i> (Ученик касается листа рукой и застывает).</p> <p>- С листом что-нибудь произошло, он изменился?</p> <p>- Нет, с листом ничего не произошло, он <i>остался таким же</i>.</p> <p>2. <i>Сомни лист</i> (Ученик мнёт лист).</p> <p>- С листом что-нибудь произошло, он изменился?</p> <p>- Да, лист изменился: <i>был гладким, а стал мятым</i>.</p> <p>3. - <i>Надорви лист</i> (Ученик выполняет действие).</p> <p>- С листом что-нибудь произошло, он изменился?</p> <p>- Да, лист изменился: <i>был целым, а стал надорванным</i>.</p> <p>? - Какие действия можно ещё совершить с листом, чтобы его состояние изменилось?</p> <p>? - Лист можно <i>разрезать, разорвать, намочить, поджечь</i>. В результате он станет <i>рваным, мокрым или вообще превратится в пепел</i>.</p> <p>Учитель-фокусник приглашает четвёртого помощника и даёт ко-</p>	<p>мов создания проблемной ситуации. Естественная психологическая потребность преодолеть чувство замешательства при ответе будет способствовать активизации деятельности учащихся и концентрации их внимания. При этом оказываются задействованными <i>оба полушария</i>.</p> <p>2. Осознание существенных признаков грамматического явления.</p> <p>Проявление «образа» переходного глагола – одна из форм работы, обеспечивающей условия, которые необходимы для успешной учебной деятельности: <i>для правополушарных учащихся</i> -</p> <p>связь информации с реальностью, практикой (визуализация, инсценировка); <i>для левополушарных</i> – детали,</p> <p>абстрактный стиль изложения информации. <i>Правополушарные</i> дети по типу восприятия являются <i>визуалами</i> (видят, что происходит с листом) или <i>кинестетиками</i> (выполняют движения, действия с листом по</p>
-------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>манду:</p> <p>4. – <i>Нарисуй что-нибудь на листе</i> (Ученик пишет и показывает рисунок).</p> <p>? - Ребята, с листом что-нибудь произошло, он изменился?</p> <p>? - Не то чтобы изменился, лист остался таким же, но на нём появился рисунок: был просто лист, чистый лист, а <i>стал листом с рисунком</i>.</p> <p>? - Лист теперь выступает не как цель действий, а как место, на котором можно увидеть результат действия человека – рисунок. Скажите – человек рисует сам или с помощью чего-то?</p> <p>- С помощью ручки.</p> <p>- Действительно, большинство действий человек совершает с помощью естественного инструмента (руки) или искусственных помощников – «продолжений» руки, функционально подобных ей, но обладающих более широкими возможностями. <i>Назовите известные вам инструменты.</i></p> <p>- <i>Ножницы, плоскогубцы, грабли, лопата, нож и т.д.</i></p> <p>? - А требуются ли от человека психические (умственные) и физические усилия для осуществления действий, о которых мы говорили?</p> <p>- Да, требуются. Например, если человек физически слаб, он даже грядки в огороде не сможет вскопать.</p> <p>- Итак, что же перемещается?</p> <p>-</p> <p>? - А перемещается ... человеческая энергия, рождаемая человеческой волей!</p> <p>В качестве «проводника» энергии выступают тело человека и его функциональные продолжения –</p>	<p>просьбе учителя), <i>левополушарные</i> учащиеся — <i>аудиалами</i> (слушают комментарий учителя и одноклассников). Работа над формированием и развитием общеучебных коммуникативных умений: выслушивание других, организация совместной деятельности.</p> <p>Задание, построенное на <i>левополушарном</i> типе мышления, способствует развитию общеучебных интел-</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>инструменты, которые вы назвали.</p> <p>- Как Вы думаете, в каком из рассмотренных нами случаев энергия человека создаёт новый объект, воплощаясь в нём?</p> <p>- <i>Нарисуй что-нибудь.</i></p> <p>- Придумайте теперь сами сходные по типу переходного действия предложения, запишите их.</p> <p>- <i>Строитель построил дом. Художник нарисовал картину. Скульптор изваял статую. Композитор сочинил симфонию...</i></p> <p>- Говорят, что подлинные шедевры искусства способны оказывать очень сильное воздействие на людей потому, что творения сквозь века несут себе энергию своих создателей, делая творцов – почти в прямом смысле – бессмертными.</p> <p>? - В каких случаях из рассмотренных нами энергия человека переходит на предмет, преобразуя его?</p> <p>- <i>Сомни лист, надорви лист, разрежь лист...</i></p> <p>- Придумайте теперь сами сходные по типу переходного действия предложения. Запишите их.</p> <p>- <i>Человек рубит дрова. Мальчик ломает ветки. Мама жарит мясо.</i></p> <p>? - А в каком из рассмотренных нами случаев энергия человека ни на что не переходит (поэтому и состояние объекта не изменяется)?</p> <p>- <i>Коснись листа.</i></p> <p>? - Подумайте: почему переходным считается глагол, управляющий только В.п. без предлога? Разве на слова в форме других падежей действие не переходит или переходит частично? Ср.: <i>вести автомобиль – управлять автомобилем, смотреть</i></p>	<p>лектуальных умений подбирать и группировать материал по данной теме.</p> <p>Активизация вербально-логических мыслительных операций (развитие общеучебных интеллектуальных умений): умение делать логический вывод, устанавливать причинно-следственные связи. При этом «работают» <i>оба полушария.</i></p> <p>Задание на автоматизацию навыка (левополушарная стратегия); включаются <i>кинестетическая и визуальная</i> модальности. Прочитать получившиеся предложения <i>аудиала.</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p><i>фильм – любоваться пейзажем, помнить этот день – помнить об этом дне, награждать ученика – вручить ученику.</i></p> <p>Работа с рисунками-схемами</p> <p>Дополнение (существительное или местоимение) может стоять при лексически переходном глаголе в Р.п., выражающем неполную (при указании на часть предмета) или несостоявшуюся (при отрицании самого действия) переходность.</p> <p>После самостоятельных наблюдений над материалом учебника (с. 192) предлагается рассмотреть рисунки-схемы 1,2, которые, активизируя образное мышление учащихся, помогут понять смысловой антагонизм переходности действия и одушевлённости объекта.</p>	<p>3. Привлечение внимания к существенным признакам, фиксация причинно-следственных связей.</p> <p>Задание на алгоритмизацию деятельности (<i>левополушарная стратегия</i>); включаются <i>кинестетическая и визуальная</i> модальности. Просить прочитавшие предложения <i>аудиала</i>.</p> <p>Задаются вопросы «открытого» типа, требующие осмысленного ответа (<i>правополушарная стратегия</i>). Работа над общеинтеллектуальными умениями сравнивать материал, делать вывод, обобщать.</p> <p>Просить повторять выводы или проговаривать главный материал учащихся с ярко выраженным <i>аудиальным</i> способом приема и переработки информации (<i>левополушарная стратегия</i>).</p> <p>Для <i>правополушарных визуалов</i> информация представлена в</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>схемах. Такие учащиеся предпочитают сами читать текст учебника, чем слушать устное объяснение учителя.</p> <p>Учащимся-<i>левополушарникам</i> можно предложить составить самим алгоритм применения правила с примерами – иллюстрациями. «Шаги» алгоритма необходимо вербализовывать, задействовав как слуховую, так и зрительную память. Желательно в озвучивании алгоритма задействовать как можно большее количество учащихся, особенно на этапе подбора примеров (<i>правополушарная стратегия</i>).</p>
<p>Формирование знаний, умений.</p> <p>Операционный этап (обеспечение деятельности)</p>	<p><i>Подсказка:</i> чтобы проверить, переходный глагол или нет, подставляй к нему слова <i>кошка</i> или <i>газета</i> в винительном падеже.</p> <p>- Теперь – за дело! Перед нами – запертая дверь, закрытая на многочисленные глаголы-замочки. В сундучке лежат существительные-ключики. Нам надо подобрать к каждому глаголу-замочку существительное-ключик, которое подходит к нему по смыслу и сочетается с ним. Когда подберём ключики к замочкам и выясним, какие глаголы переходные, а какие непереходные, дверь откроется, а там... Откроем, тогда узнаем, что.</p> <p><u>Глаголы-замочки:</u> <i>придумывать</i>,</p>	<p>Закрепление полученных знаний в виде работы над упражнениями.</p> <p>Подсказка записана на доске (<i>зрительный</i> канал восприятия), проговорена учителем (<i>слуховой</i> канал). Активизирует образное мышление <i>правополушарных</i>, для <i>левополушарных</i> дан образец по выполнению задания.</p> <p>Упражнение составлено таким образом, чтобы учитывать <i>полисенсорность</i></p>

	<p><i>налить, сражаться, расписывать, скакать, лепить, поцеловать, спускаться, не заметить, ехать, рисовать.</i></p> <p><u>Существительные-ключики</u>: <i>чудо-юдо, хоромы, в пещеру, сказку, принцессу, спящую красавицу, в карете, на лошади, с Бармалеем, оврага, чаю.</i></p> <p>- Ура! Дверь открылась! Можем войти! За дверью – маленький театр, который решил создать один мальчик.</p> <p><i>Театр я склею из старых коробок, Занавес – бархатный, куклы – из пробок.</i></p> <p><i>Выпилю башенку я из фанеры. (Вырасту я и пойду в инженеры!)</i></p> <p><i>Куклам я рты нарисую помадою. (Этим ужасно я маму обрадую!)</i></p> <p><i>Платья сошью им из нежного тюля. (Дырку на шторе прости мне, бабуля!)</i></p> <p><i>Феям из шёлка я сделаю шляпы, Волку приклею картонные лапы.</i></p> <p><i>Полного мужества, веры, отваги, Рыцаря вырежу я из бумаги.</i></p> <p><i>Кукол-актёров в коробку сложу, Тихо сидеть, не шуметь прикажу.</i></p> <p><i>Пьесу свою покажу я всем классам. Зря меня мама зовёт Карабасом!</i></p> <p>- Чтобы премьеры пьесы состоялась и прошла успешно, выпишем из текста переходные глаголы вместе существительными в винитель-</p>	<p>учащихся: рисунки (ключики, замочки) необходимо совместить (работают <i>кинестетический, визуальный</i> каналы восприятия), при этом получившиеся словосочетания нужно озвучить (<i>аудиальный</i> канал). Игра как форма выполнения задания стимулирует творческую деятельность <i>правополушарных школьников</i>; <i>левополушарные</i> справятся с заданием, используя подсказку – алгоритм (развивается <i>аналоговое мышление</i>).</p> <p>Предложить прочитать стихотворение выразительно (без подготовки) <i>правополушарному</i> аудиалу.</p> <p>Стихотворение есть у каждого учащегося: дети читают сами, затем графически (используя цвет, символы) выделяют в тексте глаголы переходные – непереходные (работает <i>кинестетическая</i> модальность).</p> <p><i>Левополушарному</i></p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>ном падеже.</p> <p>Тренировка с сигнальными карточками</p> <p>Учитель или ученик, назначенный учителем или избранный самими ребятами, называет словосочетание. Если глагол в словосочетании переходный, учащиеся поднимают карточку с буквой П, если непереходный – с буквой Н.</p> <p><i>Видеть волка – бояться волка; отрезать хлеба – есть без хлеба; узнать у товарища – встретить товарища; побаваться соперника – победить соперника – выиграть у соперника; знать правила – не знать правил – придерживаться правил; хотеть воды – попить воды; измерить глубину – остерегаться глубины – нырнуть в глубину.</i></p> <p>«Поломаем голову!» Приглашение к дискуссии.</p> <p>- Как вы думаете, глаголы жить, лежать, весить – переходные или непереходные? – спросил дед Всевед ребят.</p> <p>- Конечно, непереходные. Они ведь не обозначают действие, которое прямо переходит на предмет, выраженный существительным в В.п. без предлога, - ответил Костя.</p> <p>- Тогда вот примеры: живёт неделю, полежал минуту, весит тонну. Все существительные – в В.п. без предлога.</p> <p>- Действительно... Как же так? Я же чувствую, что эти глаголы непереходные!</p> <p>- В науке мало чувствовать, тут надо знать точно и уметь это доказать, – заметил дед Всевед. – Ну, а теперь подумайте, какими членами предложения бывают существи-</p>	<p><i>визуалу</i> дать индивидуальное задание (работа у доски), затем проверить.</p> <p>Задание на отработку умения находить переходные глаголы в тексте.</p> <p>Упражнение, развивающее общеучебное интеллектуальное умение группировать материал; ориентировано на автоматизацию навыка (<i>левополушарная</i> стратегия); задание построено с учетом разных модальностей восприятия информации: <i>кинестеты</i> лучше воспринимают информацию во время практической деятельности; <i>аудиалы</i> прослушивают языковой материал; <i>визуалы</i> оперируют карточками с буквами-сигналами.</p> <p>Задание в форме ролевой игры. Вопрос</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>тельные при переходных глаголах? - Прямыми дополнениями, - ответил Андрей. – А в тех примерах, которые вы привели, существительные – не прямые дополнения, а ... А как вы думаете, ребята? [Арсирий 1995: 206-207].</p> <p>Найдите «третье лишнее».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Мечтать, собирать, принимать. • Стеречь, давать, сидеть. • Брать, стричь, думать. • Показывать, снимать, ходить. <p>«По щучьему велению, по моему хотению...»</p> <p>❖ Превратите с помощью приставок непереходные глаголы в переходные и подберите к ним подходящие по смыслу существительные в В.п. без предлога, например: <i>работать – обработать деталь.</i></p> <p><i>Плыть, ехать, спать, бежать, лететь, лежать.</i></p> <p>Ответы: <i>переплыть реку, проехать остановку, проспаться урок, пробежать дистанцию, перелететь океан, отлежаться ногу.</i></p> <p>❖ Превратите словосочетания непереходных глаголов с косвенными дополнениями в словосочетания переходных глаголов с прямыми дополнениями. Каким образом вам удалось это сделать?</p> <p><i>Подниматься на лифте, заниматься физикой, увлекаться спортом, владеть языком, обзавестись</i></p>	<p>«открытого» типа даёт <i>правополушарным</i> учащимся возможность проявить свои творческие способности, дать собственный развернутый ответ, развивает умение анализировать материал, связанный с речевой практикой. Работает <i>аудиальный канал</i> восприятия.</p> <p>Для <i>левополушарных</i> учащихся наиболее предпочтительными будут вопросы «закрытого» типа, на которые они успешно подберут ответ из предлагаемых вариантов. Активизация логических мыслительных операций (общеучебные интеллектуальные умения): проведение сравнения, установление причинно-следственных связей.</p> <p>Задание – лингвистический эксперимент, позволяющий проявить творческие способности <i>правополушарных</i> детей, развивать общеучебное</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>голубями, рассказать о путешествии, беседовать о книге.</p> <p>Ответы: <i>использовать лифт, изучать физику, любить спорт, использовать язык, взять голубей, описать путешествие, пересказать книгу.</i></p> <p>«Будьте внимательны!»</p> <p>Исправьте ошибки в употреблении существительных и с исправленными словосочетаниями составьте предложения.</p> <p><i>Настоять о пересмотре дела, призывать о помощи, смириться перед неудачей, разьяснить о вреде курения, отдать все силы для работы, преклоняться его авторитету.</i></p> <p>Написать отзыв о... (= отзываться о чём-то), написать рецензию на... (= рецензировать что-то).</p> <p>Исправьте ошибки в употреблении глаголов. Запишите правильные варианты.</p> <p>Я одел пальто, шапку и пошёл гулять. Ученики познакомились с новым учителем только во время занятий. Мама убралась в комнате, постиралась. Малыши игрались на детской площадке.</p> <p>Игра в мяч</p> <p>Ученики перекидывают друг другу мячик, называя при этом словосочетание с переходным глаголом.</p> <p>Например: <i>поливать цветы</i> → <i>сажать деревья</i> → <i>любить детей</i> и т.д.</p> <p>?- Как вы думаете, глаголы состоится, мчатся, смеются, начинается – переходные или нет? Объясните свой ответ.</p> <p>(Не являются, т.к. глаголы не мо-</p>	<p>универсальное умение сравнивать. <i>Левополушарные</i> ученики успешно дадут теоретическое обоснование примерам, объяснят, каким образом необходимо решить данное задание.</p> <p>Упражнение, требующее умения применять правило на практике (на этапе закрепления), что заставляет ученика мыслить, активизирует работу учащегося (<i>правополушарная</i> стратегия); <i>левополушарная</i> стратегия: трансформация, конструирование языковых фрагментов.</p> <p>Упражнение на нахождение и исправление ошибок в тексте (для <i>левополушарных</i> учащихся).</p> <p>Синтез текстов и слов из предложенных частей – для <i>правополушарных</i> детей.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>гут иметь при себе прямой винительный падеж, глаголы на -ся.)</p>	<p>Задание на развитие языковой интуиции (<i>правополушарная стратегия</i>). Работают визуальный, кинестетический и аудиальный (контрольное чтение исправленных предложений) каналы восприятия.</p> <p>Игра – динамическая (для <i>кинестетов</i>) и эмоциональная (для <i>визуалов, аудиалов</i>) разрядка, способствует развитию умений использовать полученный опыт в новой ситуации (<i>правополушарная стратегия</i>).</p> <p>Задание, формирующее у детей общеучебное интеллектуальное умение обращаться к уже проделанному упражнению с целью получения нового знания (<i>правополушарная стратегия</i>).</p>
--	----------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Таким образом, успешность усвоения знаний при овладении грамматическим материалом по русскому языку имеет место в том случае, когда учебная деятельность организуется с опорой на полушарную специализацию мозга и репрезентативную систему обучающихся.

Литература

Арсирый А.Т. Занимательные материалы по русскому языку. – М., 1995.
Баранов М.Т., Ладыженская Т.А. и др. Русский язык. 6 класс. – М., 2010.

Ильченко О.С. Аспекты изучения темы «Глаголы переходные и непереходные» в бклассе // Русский язык в школе. – 2011. – № 12.

Обучение русскому языку в 6 классе: Метод. рекоменд. к учеб. 6 кл. общеобразоват. учреждений. – М., 2002.

Позднякова А.А. Дидактические материалы по русскому языку: 6 кл. – М., 2004.

Рик Т.Г. Здравствуй, дядюшка Глагол! – М., 1995.

Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – М., 2001.

© Малявина А.М., 2012

С.Г. Новикова

Нижний Тагил

Язык и текст: некоторые аспекты изучения постструктуралистской теории в новейшей литературе

Ключевые слова: язык, постструктурализм, художественный текст.

Известно, что постструктурализм – это направление в языкознании и философии для обозначения «ряда подходов в социо-гуманитарном познании 70-80-х XX в., связанных с пересмотром структуралистской парадигмы и получивших развитие сначала во Франции, а затем в США» [Новейший философский словарь 2003: 537]. Самые известные его представители – Ж. Деррида, Ж. Делез, Ф. Гваттари, Ж. Бодрийяр, М. Фуко и др.

Постструктурализм унаследовал от структурализма определенную общность проблемного поля и отсутствие собственной цельной программы. С другой стороны, обнаруживается взаимная дополняемость структурализма и постструктурализма, так или иначе опирающихся на концепцию знака как единства означающего и означаемого и особый интерес к проблемам языка. Налицо двойная проблематичность:

1. Эпистемологическая проблема: является ли постструктурализм простой трансформацией, мутацией или радикальным переворотом?

2. «Географическая» проблема определения границ: если хронологический рубеж датируется 1968, то теоретически постструктурализм пересекается с семиотической теорией, постмодернизмом, леворадикальными течениями, различными литературными практиками (например, с американским деконструктивизмом).

Постструктуралисты сами настаивают на относительности всяких границ (между означаемым и означающим, философией и литературой, литературой и критикой), что, в частности, характеризует их аксиологические ориентации. Учитывая все разнообразие постструкту-

ралистских практик и их терминологическую необычность, затрудняющие интерпретацию (в общепринятом понимании этого слова), тем не менее можно эксплицировать ряд основных задач, выдвигаемых постструктурализмом:

- критика западноевропейской метафизики с ее логоцентризмом, проблема кризиса репрезентации, критика экзистенциализма: «Отрицая субъективистские концепции экзистенциализма и персонализма, структурализм опирается на результаты различных наук о человеке, на анализ объективных структур – экономических, исторических, культурных, лингвистических и других, привлекает большой конкретный материал для обоснования выводов» [Автономова 1977: 47];

- демистификация, изобличение, фиксация возникающих на всех уровнях очагов власти стратегий принуждения, сокрытых под оболочкой бессознательного: «...человеческое сознание не сводится к его рациональным уровням» [Автономова 1977: 50];

- поиск зон свободы – маргинальных, находящихся за пределами структуры, но оказывающихся в результате в качестве предельной, далее нерасчленяемой реальности, не контролируемой силами власти (желание, история, аффекты, тело, жест и т.д.).

Нужно иметь в виду, что «вне текста» для постструктурализма нет ничего, реальность для него – это по преимуществу языковая реальность (текстуализованный мир). Постструктуралисты, анализируя европейскую метафизическую традицию, усматривают главную ее особенность в логоцентризме (Ж. Деррида).

Постструктуралисты подрывают представление о референции, о бытии как присутствию. Претензии на репрезентацию, на соотнесение текстов культуры с реальностью несостоятельны, означаемое не существует, оно – всего лишь иллюзия «Это различение (*differance*) не принадлежит ни голосу, ни письменности, в обычном смысле этого слова, а занимает особое место (подобное тому странному пространству, которое будет объединять нас здесь в течение часа) = между речью и письменностью, место, располагающееся вне той спокойной familiarity, которая привязывает нас друг другу и временами убеждает в иллюзии, что речь и письменность являют собой две отдельные сущности» [Деррида 2001: 128].

С другой стороны, сегодня стало очевидно, что проблемы постструктурализма необходимо изучать в постмодернистском тексте. Бессобытийность, упрощенность, обыденность, нарочитая обедненность речевых характеристик персонажей вполне закономерны. Герои И. Абузярова, М. Палей, В. Пелевина, В. Чекунова и пр. научились даже мыслить: «В целом же язык аналитичен, «дискурсивен», как и

сам разум, инструментом которого он является и за которым он стремится следовать со всей возможной точностью; напротив, символика, как таковая, по самой сути своей синтетична, а тем самым неким образом «интуитивна». Это делает ее более пригодной, нежели речь, язык, для роли опоры той «интеллектуальной интуиции», что находится выше разума; ее следует остерегаться смешивать с той низшей интуицией, к которой взывают различные современные философы» [Гинон 2009: 513].

Таким образом, исследование категорий постструктурализма («язык», «текст») в художественном тексте новейшей литературы ведет к более глубокому пониманию основ постмодернизма.

Литература

Автономова Н.С. Философские проблемы структурного анализа в гуманитарных науках. – М., 1977.

Гинон Р. Символы священной науки. – М., 2009.

Деррида Ж. Différance. – Новосибирск, 2001.

Новейший философский словарь. – М., 2003.

© Новикова С.Г., 2012

А.Ю. Петкау
Екатеринбург

Лексико-грамматическая организация заголовков с концептом «здоровье»

Ключевые слова: заголовок текста, концепт, эксперимент, лексико-грамматическая организация текста.

Лингвистика обладает развитым аппаратом методов для исследования концептов. Обращаясь к языку СМИ, который является «зеркалом состояния современного русского языка» [Караулов 2001: 25] и создает «ту или иную картину мира» [Солганик 2004: 32–33], лингвист вправе сделать объектом исследования любой компонент публицистического текста. От проблемы исследования имманентной сущности заголовков СМИ [Лазарева 2004, Тертычный 2004, Фатина 2005, Шостак 1998] современные исследователи обращаются к анализу заголовка через когнитивную призму явления. В связи с этим нам представляется актуальным представить классификацию заголовков на основе их лексико-грамматической организации в качестве самостоятельных единиц анализа, содержащих концепт *здоровье* в журналах «Здоровье» и «Женское здоровье».

Заголовок текста дает читателю общее представление о материале, «формируя сеть ассоциаций, из которых вычлняются базовые концепты текста» [Балхимбекова 2010: 1]. Задача автора – создать «коммуникативный субститут последующего текста, реализуя главное журналистское кредо сегодняшнего дня: если для понимания заголовка нужно прочесть статью – это не заголовок» [Турлачева 2010: 3], так как заголовок представляет собой «имплицитную, максимально сжатую содержание-фактуальную информацию текста» [Гальперин 1981: 124].

Суть нашей исследовательской гипотезы: средства репрезентации концепта *здоровье* в заголовках вышеназванных журналов будут различаться в связи с направленностью изданий на разные целевые группы аудитории. По данным официального сайта журнала «Здоровье» 70% аудитории издания составляют женщины, причем 65% читателей находятся в возрасте от 40 до 65 лет, см.: [http://zdorovie.com/mediakit-magazine-rus]. Журнал «Женское здоровье» ориентирован на женщин 20 – 40 лет, см.: [http://www.wh-lady.ru/distribution]. Таким образом, журналы являются соотносимыми по гендерному принципу, но различными по нацеленности на ту или иную возрастную группу.

Объект данного исследования составили заголовки публицистических статей, интервью, репортажей, заметок журналов «Здоровье» и «Женское здоровье». Материалом для работы послужили издания журналов с ноября 2010 по май 2012 года. Нами было проанализировано в совокупности 100 заголовков, в которых был вербализован концепт *здоровье*. Предметом анализа явились категориально-грамматические признаки лексем, включенных в заголовки данных изданий.

Вслед за Е.Ю. Турлачевой мы, обращаясь к формально-грамматической организации заголовков, выделили модели «на базе их информативного потенциала. А именно в направлении от минимально информативной модели «одно существительное» к ее разнообразным расширениям, понимаемым как увеличение ее информативного объема» [Турлачева 2010: 9].

В процессе работы были выделены следующие модели заглавий.

1. Базовая ядерная модель, которая может быть представлена в двух разновидностях.

К первому типу модели мы отнесли заголовочные комплексы, в основе которых выделяется одно ядро, вербализованное существительным, манифестирующим концепт *здоровье*. Например: *Налог на нездоровье* («Здоровье» декабрь 2011 года), *Защита от солнца: три главных буквы – SPF* («Здоровье» май 2012 года), *Витамины: кому,*

какие, зачем? («Здоровье» март 2012 года), *Хорошее здоровье на долгие годы* («Здоровье» апрель 2012 года).

В «Женском здоровье» нами были отмечены следующие контексты данной разновидности: *Варенье для иммунитета* («Женское здоровье» декабрь 2011 года), *Управление здоровьем* («Женское здоровье» ноябрь 2011 года), *Семечки от стресса* («Женское здоровье» октябрь 2011 года).

В журнале «Здоровье» было отмечено 16 заголовков данного типа, в «Женском здоровье» – 14.

Ко 2 типу мы отнесли заголовки следующей конструкции: сочетание глагола, манифестирующего концепт *здоровье*, с управляемым существительным: *Как защитить глаза от влияния компьютера* («Здоровье» сентябрь 2011 года), *Почему важно проверять печень* («Здоровье» сентябрь 2010 года), *Сколько весят токсины* («Здоровье» октябрь 2011 года). В «Здоровье» выявлено 14 заглавий, в журнале «Женское здоровье» заголовков подобного типа отмечено не было.

Ядерная модель может быть расширена следующими частями речи: прилагательным, существительным, местоимением, числительным: *Здоровые советы для хорошего пищеварения* («Здоровье» февраль 2012 года), *Профилактика подросткового курения: защита от соблазнов* («Здоровье» ноябрь 2011 года), *Здоровая мама – здоровый малыш* («Женское здоровье» март 2011 года), *Защита для сосудов* («Женское здоровье» январь 2011 года). В журнале «Здоровье» обнаружено 8 заглавий данной модели, в «Женском здоровье» – 12.

2. Двухъядерные заглавия, соединяющие два ядра текста (лексемы, вербализующие концепт *здоровье* и любой другой) с помощью союзов «и», «или». Нами были выделены следующие заглавия: *Экономия или здоровье* («Женское здоровье» июнь 2010 года), *Одиночество и здоровье* («Женское здоровье» февраль 2010 года), *Гормоны и вес* («Женское здоровье» сентябрь 2011 года), *Обжорство и здоровье* («Женское здоровье» апрель 2011 года). В журнале «Здоровье» подобных заглавий отмечено не было, в «Женском здоровье» выявлено 16 единиц данного вида.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза в результате исследования нашла подтверждение: анализируемые издания имели различия в лексико-грамматической организации заголовков, содержащих лексические репрезентанты концепта *здоровье*. Количественная обработка показала, что в журнале «Здоровье» наиболее частотной моделью представления концепта *здоровье* является базовая ядерная модель (тип 1), в журнале «Женское здоровье» преобладают двухъядерные заглавия с анализируемым концептом. Напротив, данная модель ни разу

не встретила при анализе материала журнала «Здоровье». Базовая ядерная модель (тип 2) получила нулевую характеристику при оценке заглавий журнала «Женское здоровье» (см. табл.).

Таблица. Частота встречаемости различных моделей заголовков в журналах «Здоровье» и «Женское здоровье»

Модели	«Здоровье»		«Женское здоровье»	
	Абс.	%	Абс.	%
Базовая ядерная Тип 1	16	32	14	28
Базовая ядерная Тип 2	14	28	0	0
Ядерная	8	16	12	24
Двухядерная	0	0	16	32
Вне категории	12	24	8	16
ИТОГО	50	100	50	100

Мы связываем полученный результат с направленностью изданий на разные целевые группы аудитории. Для людей молодого возраста (целевая аудитория журнала «Женское здоровье») актуален сравнительный подход к здоровью: политика журнала направлена на возможность сделать выбор между здоровьем и нездоровьем самому читателю. Для женщин старшего возраста (целевая аудитория журнала «Здоровье») модель отношения к здоровью определяется в виде предписаний или развернутых суждений.

Сопоставительный анализ позволил сделать вывод о корреляции идеологии представленных глянцевого издания со специфической репрезентацией концепта *здоровье* для разных возрастных групп.

Мы видим отражение концепта *здоровье* в зеркале журналистской перцепции, но передает ли журналистика общезыковое содержание когнитивной единицы – актуальный вопрос для дальнейшего экспериментального изучения.

Литература

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.

Лазарева Э.А. Заголовок в газете. – Екатеринбург, 2004.

Караулов Ю.Н. О состоянии современного русского языка // Культура речи. – 2001. – № 3.

Турлачева Е.Ю. Лексико-грамматическая организация заголовка англоязычного художественного текста (на материале коротких рассказов XVIII-XXI вв.). Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Иваново, 2010.

Тертычный А. А. Заголовок – слово главное // Журналист. – 2004. – № 1.

Солганик Г.Я. О новых аспектах изучения языка СМИ // Вестник Московского университета. – Серия 10. Журналистика. – 2004. – № 3.

Фатина А.В. Функционирование заголовочных комплексов в современной российской газете: стилистически-синтаксический анализ. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – СПб, 2005.

Шостак М.И. Журналист и его произведение. – М., 1998.

© Петкау А.Ю., 2012

Е.Б. Плаксина

Екатеринбург

Цитация как способ создания эффективных заголовков в российской прессе

Ключевые слова: СМИ, газетный заголовок, цитирование, библеизмы, прецедентный текст.

При работе с газетными заголовками мы отметили, что часть из них включает элементы чужого текста (или прецедентный текст). Обращение к прецедентным феноменам отвечает двум основным тенденциям газетного языка – к стандарту и экспрессии. Использование цитат усложняет понимание текста, так как они создают вертикальный контекст. В этом случае авторский текст воспринимается как часть культуры. Сознательно выбранные цитаты и аллюзии, связанные с предшествующей традицией, создают «особый тип заглавий с осложненной семантикой» [Фонякова 1990: 65]. Чем изобретательнее журналист в использовании прецедентных текстов, тем ярче его материал и эффективнее воздействие на читателей.

Обычно цитируются тексты, широко известные в данном социокультурном сообществе. К числу подобных текстов относятся названия литературных произведений; высказывания ученых, политиков, деятелей культуры; пословицы, поговорки; библеизмы (имена и фразы из Ветхого и Нового Завета); тексты популярных песен; названия кинофильмов и фразы из них; названия телепрограмм; призывы, девизы и лозунги; рекламные тексты; анекдоты и др. Например: «Кто-то теряет, а кто-то находит» (АиФ 14.04.2005) – строка из песни, причем оставшаяся без изменений; «Вагончик тронется?» (Российская газета 24.07.2012) – строка из песни к фильму «Ирония судьбы или с легким паром!» – «Вагончик тронется – перрон останется»; «Не пойман – не банкир» (Российская газета 06.04.2011), «Не пойман – не взял» (Российская газета 15.10.2010), «Не пойман – не пьян» (Российская газета 23.07.2009) – пословица (Не пойман – не вор); «Депутаты бранятся –

только тешатся?» (АиФ 22.06.2005) – пословица (Милые бранятся – только тешатся); «Руки есть, ума не надо» (АиФ 06.10.2004) – пословица (Сила есть, ума не надо); «Чем бы дитя не тешилось» (Российская газета 20.06.2012) – пословица (Чем бы дитя не тешилось, лишь бы не плакало).

Достаточно популярно среди журналистов использование название кинофильма «С широко закрытыми глазами» («*Eyes wide shut*») по произведению Артура Шнитцлера, вышедшем на экран в 1999 году, причем тематика газетных статей под этим названием и в издании «Ведомости» от 06.07.2005, и в «Российской газете» от 21.03.2006, от 03.12.2010 («Широко закрыл глаза» Российская газета 18.10.2012) ни коим образом не пересекаются с содержанием фильма. В заголовках «Живые деньги для «мертвых душ» (АиФ 06.08.2003), «Как голосуют «мертвые души»? (Российская газета 29.02.2012) мы наблюдаем использование названия произведения Н.В.Гоголя «Мертвые души»; «Кому на Руси сидеть хорошо» (Российская газета 20.10.2011) – название произведения Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо?». Среди примеров в российской прессе нам встретился фразеологический оборот, имеющий французские корни: «Буря в стакане воды» (Российская газета 14.06.2005), «Буря в стакане соленой воды» (Российская газета 17.02.2006), «Буря в стакане» (Российская газета 19.12.2008), «Буря в стакане бензина» (Российская газета 18.10.2007) и используется при назывании ситуации, когда незначительное событие вызывает массовое обсуждение, волнение, явно не соответствующее масштабам и реальным последствиям этого события. Автором выражения является французский философ и политик Монтескье.

Для газетных заголовков характерно следующее применение прецедентных текстов: 1) дословное использование, как мы можем судить из примеров, приведенных выше, и 2) с изменением формы устойчивого выражение или слова, таким образом, трансформация формы служит созданию нового содержания, что по нашим наблюдениям чаще происходит с пословицами и поговорками, а также с фразеологическими оборотами. При работе с заголовками авторам обычно бывает достаточно лишь опора на структуру пословицы, крылатого выражения, так как формальное сходство с пословицей вызывает необходимые ассоциации и подсказывает читателю исходный вариант прецедентного текста. В таком случае прецедентный текст повышает выразительность заголовка, наполняя его новыми смысловыми оттенками.

В заголовках цитаты чаще встречаются в трансформированном виде: трансформация делает стандартную речевую формулу экспрессивной, способствует созданию эффекта новизны. Н.П. Харченко и

Л.С. Баник выделяют следующие способы трансформации заголовков-цитат: 1) замещение; 2) усечение; 3) добавление (расширение состава); 4) контаминация. Нередко эти способы совмещаются; чаще используются одновременно замещение и добавление, а также замещение и усечение [Харченко, Баник 2001: Интернет-ресурс]. Приведем примеры трансформированных заголовков, включающих прецедентные феномены. **Замещение:** «Блеск и нищета кандидатов» (АиФ №44 от 29.10.03), «Блеск и нищета империи» (Российская газета 11.10.2008), «Блеск и нищета трущоб» (Российская газета 13.01.2009), «Блеск и нищета Нью-Йорка» (Российская газета 06.06.2012) - («Блеск и нищета куртизанок» произведение О.Бальзака), «Здоровье – ничто, жажда – все?» («Имидж – ничто, жажда – все» рекламный лозунг «Pepsi») (АиФ №11 15.03.2006), «Безвозмездно, значит не даром» («Безвозмездно, значит даром» реплика Совы, поздравляющей Винни-Пуха из мультфильма) (Российская газета 10.03.2005), «Кто не успел, тот не опоздал» («Кто не успел, тот опоздал» пословица) (Российская газета от 22.04.2004, 08.04.2008, 04.04.2011), «Пингвин высокого полета» (Известия от 23.08.2005), «Броня высокого полета» (Российская газета 23.04.2012), «История высокого полета» (Российская газета 13.06.2012), «Цена высокого полета» (Российская газета 21.04.2009), «Гонщик высокого полета» (Российская газета 26.01.2011) - («Птица высокого полета» фразеологизм), «Утром – деньги, вечером – чувства» (Известия 07.07.2006), «Утром стулья, вечером деньги» (Российская газета 21.05.2008) - («Утром – деньги, вечером – стулья» реплика из романа «Двенадцать стульев»). **Усечение:** «Тайное стало явным» (Российская газета 17.02.2006), «Тайное не становится явным» (Российская газета 24.08.2007), «Тайное станет явным» (Российская газета 04.09.2012) – («Все тайное становится явным» - пословица), «Блин не комом» (АиФ 15.02.2006), «Первый блин комом» (Российская газета 16.08.2011), «Третий блин комом пока не стал» (Российская газета 22.07.2006), «Хорватский блин комом» (Российская газета 16.10.2008) – (Первый блин всегда комом) – пословица). **Добавление:** «Ирак: Казнить нельзя помиловать» (АиФ 05.02.2003), «Казнить нельзя помиловать» (Российская газета 06.01.2012; 14.05.2010) – («Казнить нельзя помиловать» – реплика из мультфильма). **Контаминация:** «Ученье и тьма» (Ведомости от 01.07.2005), «Учение – свет, а вузов – тьма» (Российская газета 17.01.2007), «Ученье – свет» (Российская газета 10.10.2008, 26.08.2008), «Ученье в свет» (Российская газета 28.09.2011), «Ученье без света» (Российская газета 30.10.2008) - («Ученье – свет, не ученье – тьма» - пословица), «Цена дареного коня» (Ведомости 20.01.2006), («Дареному коню в зубы не смотрят» - посло-

вица). Среди собранных нами примеров самым популярным способом трансформации является замещение – 65,2% примеров, а на остальные три способа трансформации приходится 34,8%.

В связи с употреблением заголовков-цитат возникает проблема адекватного восприятия. Если реципиенту доступно только буквальное, линейное восприятие текста, содержащего прецедентное высказывание, то можно говорить о неадекватной интерпретации текста воспринимающим, поскольку суть прецедентного высказывания заключается не в буквальном значении лексического состава, а в прагматической функции в ситуации общения.

Само понятие прецедентности было сформулировано Ю.Н. Карауловым и означает феномен, хорошо известный всем представителям общества, актуальный в познавательном и эмоциональном плане, к которому систематически обращаются в своей речи представители данной лингвокультурной общности [Караулов 2002: 191-207]. Основным критерием прецедентности феномена является существование инварианта его восприятия, который хранится в когнитивной базе, знаком большинству представителей лингвокультурной общности и характеризуется яркими коннотациями и выразительным ассоциативным фоном, хотя и не исключает возможность индивидуальных интерпретаций.

«Особую значимость приобретает использование прецедентных феноменов в качестве заголовка, ибо заголовок является сильным текстовым знаком, являющимся обязательной частью текста и имеющим в нем фиксированное положение. Заголовок полифункционален, в качестве индексального знака он указывает на текст, служит его репрезентантом. Прецедентный заголовок очень емкий в семантическом плане, он отсылает читателя к первичному тексту или ситуации, во многом детерминирует систему ценностных критериев и оценок действительности.

Важным фактором, объясняющим популярность прецедентных заголовков в медиа-текстах, является их способность привлекать внимание потенциальных читателей. Этим же целям служит и жирный, крупный шрифт, соответствующие иллюстрации, но именно прецедентность высказывания обращена к социальному опыту читателя...» [Арошидзе, Таварткиладзе 2005: Интернет-ресурс].

Прецедентные имена насыщены культурной информацией, поэтому помимо экстенсивного (денотативного) употребления им свойственно интенциональное (коннотативное) употребление [там же]. Рассмотрим подробнее понятие «коннотация». «Коннотация – тип лексической информации, сопутствующей значению слова. Иногда называется так-

же ассоциацией. Коннотация слова отражает такой признак обозначаемого им объекта, который, хотя и не составляет необходимого условия для применения данного слова, но устойчиво связан с обозначаемым объектом в сознании носителей языка. Например, во многих европейских языках у слова, обозначающего лису, имеется коннотация «хитрости» или «коварства»... Коннотации воплощают принятую в данном языковом коллективе и закреплённую в культуре данного общества оценку обозначаемого словом предмета или факта действительности и отражают культурные традиции. Коннотации являются разновидностью связанной со словом так называемой прагматической информации, поскольку отражают не сами предметы и явления действительного мира, а отношение к ним, определённый взгляд на них. В отличие от других видов прагматической информации, это отношение и взгляд принадлежат говорящему не как отдельной личности, а как представителю языкового сообщества» [www.krugosvet.ru].

Наиболее частотны коннотации, встречающиеся в наших примерах – это «кнут», означающий наказание и «пряник» - похвалу. «Или кнутом или пряником» (Российская газета 18.01.2006), «Кнут и пряник Центробанка» (Российская газета 12.11.2004), «Кнут и пряник в позолоченном «пакете» (Российская газета 11.05.2006), «Кнутом и пряником» (Российская газета 26.08.2008), «И кнутом, и пряником» (Российская газета 06.08.2010).

Таким образом, использование различных авторских цитат, фразеологических оборотов, строк из песен, названий фильмов позволяют журналистам создавать яркие, запоминающиеся заголовки, привлекающие внимание читателей.

Литература

Арошидзе М. Прагматика газетных заголовков. – Режим доступа: <http://www.slavcenter.ge/print.php>.

Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети. – М., 2002.

Фонякова О.И. Имя собственное в художественном тексте. – Л., 1990.

Харченко Н.П. Заголовки-цитаты в современной газетной публицистике – Пермь, 2001. – Режим доступа: <http://language.psu.ru>.

© Плаксина Е.Б., 2012

Г.В. Плясова
Екатеринбург

**Языковые средства формирования имиджа политика
(на материалах интервью)**

Ключевые слова: имидж политика, интервью, языковые средства, публичное выступление.

Публичные выступления всегда считались самым эффективным средством воздействия политических деятелей на граждан. Современная тенденция к полноценному диалогу между государством и обществом приводит к расцвету «разговорных», в буквальном смысле слова, жанров СМИ. Интервью как один из основных информационных жанров публицистики способствует не только лучшему восприятию информации аудиторией, но и реализует стоящую не на последнем месте идею политика: осуществляет презентацию и позиционирование личности, с помощью особых языковых сигналов и композиционных особенностей жанра интервью формирует целостный образ героя, тем самым оказывая необходимое воздействие на публику.

Интервью является удачной «базой» для формирования и позиционирования имиджа в процессе непосредственной коммуникации политика и представителя общественного мнения — журналиста. Именно в данном жанре публицистики диалогичность как особенность построения интервью удачно сочетается с возможностью развернутых и полных ответов интервьюируемого, через которые высвечивается имидж личности.

Наиболее распространенное и обобщенное толкование имиджа предлагает Г.Я. Солганик: «Имидж — образ, представление о человеке, создаваемые у окружающих самим человеком или другими заинтересованными лицами; стиль поведения человека» [Солганик 2008: 252]. Имидж должен обладать целостностью, согласованностью его элементов, отдельные его составляющие не должны противоречить друг другу. Это условие необходимо для его эффективного использования, оно выгодно для носителя имиджа, так как позволяет «по одной вводимой черте вызывать в массовом сознании другие сопутствующие характеристики» [Почепцов 2000: 44]. Имидж должен быть угадываемым, распознаваемым в обществе, поэтому в имиджологии постепенно складываются традиционные образы-маски, используемые публичными людьми.

Политический имидж — это сложившийся в массовом сознании «эмоционально окрашенный образ-представление о политическом

субъекте, имеющий характер стереотипа, наделяющий объект путем ассоциаций дополнительными ценностями (социальными, психологическими, эстетическими и т.д.), необязательно имеющими основания в реальных свойствах самого объекта» [Шашлов 2001: 85]. Для имиджа политического деятеля в современном обществе характерно то, что «граждане формируют, как правило, свои представления о политиках не в результате непосредственного контакта с ними, а на основе символической репрезентации последних в СМИ» [Мякотина 2008: 6]. Современные политики являются в сознании людей своего рода «мифическими героями» и наделяются определенными чертами и свойствами. Именно в сфере СМИ реализуются политические «роли», «маски», «ярлыки» и т. п.

Имидж — понятие системное, представленное несколькими элементами, взаимосвязанными между собой. В текстах интервью находят отражение главным образом две составляющие имиджа: внутренний образ и процессуальный (внутренний как представление «менталитета, т. е. образа мыслей, интеллекта, профессионализма, интересов, ценностей, тезауруса понятий» [Потемкина 2006]; процессуальный как «отстаивание» этих идей: «эмоциональная выразительность, страстность, энергия, скорость реакций — все то, что относят к темпераменту» [Потемкина 2006]).

Реализация внутреннего и процессуального компонентов имиджа в интервью происходит с помощью различных языковых средств, в том числе собственно журналистских методов и уловок (как эксплицитными, формальными способами, так и имплицитными, скрытыми, неявными).

К средствам создания внутреннего образа собеседника в политическом интервью относятся заголовки интервью; тематика интервью, обозначенная в самом тексте; авторские «предисловия» и «послесловия» к интервью; отбор лексических средств.

Содержание политических интервью предопределяет использование в них «специальной группы слов (а также фразеологизмов, составных наименований) — политической лексики (*парламент, депутат, глава администрации, голосование, избиратель, мэр, оппозиция, указ* и т.п.)» [Чудинов 2006: 90]. Сама «политичность» того или иного слова или выражения распознается читателем в интервью, и, более того, политическая лексика может служить характеризующим признаком в формировании целостного образа личности. Политическая лексика прежде всего работает на выстраивание внутренней составляющей имиджа: она может отражать способ мышления героя интервью, его профессиональные цели, а также основные политические идеи и интересы. По мнению Л. Л. Бантышевой, политическая лексика «наиболее

всего подвержена общественно-политическим, социальным изменениям и идеологическим перестройкам» [Бантышева 2007: 18], что способствует характеристике той или иной личности в интервью, ее отношению к определенному, исторически сложившемуся политическому типу.

В статье «Что говорят политики, чтобы нравиться своему народу» О. С. Иссерс отмечает, что политическая власть, по определению, строится по модели воздействия на массы, управления людьми, а важнейшая составляющая этой модели — речь, слово, способное увлечь аудиторию. Как известно, приход личности к политической деятельности сопровождается выбором ею определенной роли, которую личность будет играть на политической сцене, и, следовательно, выбором тематических доминант, на которые будет делаться акцент в речи. Политическая лексика и лексика, характерная для определенных политических групп, занимает важное место в так называемом «присваивании ярлыков» политикам (по выражению О. С. Иссерс) для их идентификации. Приведем примеры некоторых типовых ролей [Иссерс 1996].

Роль **Патриота и Державника**, например, поддерживается следующими выражениями: *Я центрист, державник и либерал; Родина-мать — это и Андреевский флаг, и георгиевская лента, и Магнитка с Днепрогэсом; Я как честный офицер и настоящий патриот уже устал от того, что всю мою когорту обвиняют в воровстве и коррупции.*

Микророль **Избранник народа** характеризуется выражениями типа: *Мое сердце — с тремя миллионами моих избирателей; Политика для меня — это не профессия, не то место, где я хочу быть, но это возможность влиять на решения, которые важны для моего народа; Не нужно прятаться от народа.*

Роль **Хозяина и Сильной руки** может позиционироваться с помощью выражений: *Многие считают меня человеком с диктаторскими замашками. Да, я такой и есть, но не в политике, а в экономике, в хозяйстве; Меры надо принимать мгновенные и жесткие; Ради достижения поставленных целей обязана демонстрировать жесткость и требовательность. Если бы дала слабину, моментально упустила бы нити управления городом.*

Интересно позиционирование роли **Борца за социальную справедливость**. О. С. Иссерс, отмечает, что «тематические цепочки типа: старики, пенсионеры, малообеспеченные, безработные, многодетные семьи — достаточно однозначно маркируют имидж Борца... Кроме защиты обездоленных, энергия Борца направлена на борьбу с мафией и коррупцией» [Иссерс 1996: 73]. *Я уже многие детские сады вернул*

из офисных, из милицейских, даже из муниципальных использований опять в детские сады; Мы сохранили доплаты пенсионерам, получающим меньше прожиточного минимума; И с коррупцией, и с гаишниками-взяточниками было бы покончено; В итоге успешной операции коррупционера прихватили с поличным. Мне была нужна громкая публичная акция, чтобы в городе поняли, по каким законам впредь придется жить и работать.

Роль **Неполитика** характеризует человека якобы вынужденно вовлеченного в политическую деятельность: Политический капитал зарабатывал с лопатой в руках — закапывал ямы на местных дорогах и возрождал в односельчанах вкус к субботникам; Человеку такому, как я, в политике делать нечего.

А. П. Чудинов категоризирует политическую лексику и выражения в зависимости от представления в них ценностей и антиценностей политика: «ценность — это то, что субъекты политической деятельности считают наиболее важным для себя, к чему они стремятся, за что готовы бороться. Соответственно, антиценность — это то, что воспринимается как нежелательное, вредное, против чего борются субъекты политической деятельности» [Чудинов 2006: 48]. В роли политических ценностей чаще всего выступают:

– **свобода** как «отсутствие стеснений и ограничений, связывающих общественно-политическую жизнь и деятельность какого-н. класса, всего общества или его членов» [Ожегов 1991: 702]: И мы сделаем все, чтобы их поколение жило в свободной процветающей стране; Вопрос свободы России, позиционирования ее как европейского государства всегда был главной целью; Я другу-бизнесмену ответил, что, как это ни парадоксально, мало в стране людей, которые могут защищать свободу, и я один из них.

– **справедливость** как «справедливое отношение к кому-н., беспристрастие, соответствие истине» [Ожегов 1991: 756]: Мы всегда выступали и выступаем за простую и справедливую систему с низкими налогами; Для нас важно, чтобы российские потребители получали качественные продукты по справедливой цене; Я верю, что мы сумеем воплотить мечту о справедливом, успешном обществе.

– **законность** как «соблюдение законов, положение, при котором жизнь общества охраняется законами» [Ожегов 1991: 210]: Поэтому я всегда настаиваю на законных методах борьбы – законных, значит, прописанных в Конституции и законе; Используемая схема законна, не противоречит Конституции, законам республики; Замечу, кандидаты от КПРФ в Краснодарскую городскую Думу были зарегистрированы

избиркомом абсолютно законно, наши юристы проверили все материалы.

– **стабильность** как «прочность, устойчивость, постоянность» [Ожегов 1991: 759]: *Мы не стремимся к господству в регионе, мы просто хотим способствовать тому, чтобы он стал надежнее и стабильнее; Мы поддерживаем хорошие отношения со всеми странами и больше всего хотим, чтобы в регионе установилась стабильность; Очевидно, что мы нуждаемся в восстановлении стабильности и баланса наших государственных финансов.*

– **демократия** как «политический строй, основанный на признании принципов народовластия, свободы и равенства граждан» [Ожегов 1991: 163]: *К зрелости общества относятся также демократия и верховенство закона; Для меня самый важный вопрос — это создание демократического еврейского государства, обеспечение безопасности этих ценностей; Уход в политику означает работу над тем, чтобы у нас появились законы демократического общества.*

– **права человека** как «охраняемые государством, узаконенные возможности что-н. делать, осуществлять» [Ожегов 1991: 575]: *Мы на деле отстаиваем права граждан на свободу собраний и митингов; Первый уровень работы — системные проблемы общественного развития и соблюдения прав человека; С 2008 года мы занимаемся контролем за соблюдением прав человека в местах лишения свободы.*

– **всеобщее благосостояние** как «достаток, благополучие» [Ожегов 1991: 56]: *Мир и стабильность на Ближнем Востоке отвечают интересам всех сторон, только они позволяют превратить наш регион в общую зону благосостояния; Так была создана модель экономики благосостояния; В моем понимании современная европейская модель — это своего рода смесь, состоящая из системы всеобщего благосостояния, с одной стороны, и свободного рынка, свободной инициативы и предпринимательства — с другой.*

При выявлении системы ценностей того или иного политика используется представление антиценностей в качестве объекта борьбы: *Наша цель — защитить трудовые и социальные права членов профсоюзов; Единая валюта и общая европейская судьба — эти вещи стоят того, чтобы за них бороться; Преодолением коррупции мы будем заниматься еще годы; В том числе и потому, что позволяет бороться с бедностью.*

При представлении ценностей политик может использовать противопоставление их антиценностям для большей наглядности своей позиции и утверждения собственной правоты в глазах аудитории:

Только живя в ладу со своей совестью, будучи свободным и стремясь к справедливости, человек может быть счастливым. Сегодня я вижу, как людей убеждают: в России важна только сытость. Сытому не нужна свобода, сытому не важна справедливость, сытость заменит совесть — политик противопоставляет понятия сытость и совесть, сытость и справедливость, сытость и свобода, материальное удовлетворение он противопоставляет духовному.

Собственно лексическая составляющая текстов политических интервью указывает на один из основных аспектов имиджа политика — социальный. Главное, что стремится представить политический деятель своими ответами, — понимание проблем народа, заинтересованность в их решении, заботу о людях и активное участие в жизни общества. Герой интервью позиционирует выбранную им роль с помощью характерных для этой роли слов и выражений, а также уделяет особое внимание основным, исторически сложившимся в стране ценностям и антиценностям.

Литература

- Бантышева Л. Л. Общественно-политическая лексика начала XX века: традиции изучения // Политическая лингвистика. — 2007. — Вып. 1 (21).
- Иссерс О. С. Что говорят политики, чтобы нравиться своему народу // Вестник Омского университета. — 1996. — Вып. 1.
- Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. — М., 2003.
- Мякотина О. В. Имидж политического лидера: тенденции становления и изменения. Автореф. дисс. ... канд. полит. наук. — М., 2008.
- Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. — М., 1991.
- Потемкина О. Ф. Имидж политического лидера. — М., 2006.
- Почепцов Г. Г. Имиджелогия. — М., 2000.
- Солганик Г. Я. Толковый словарь. Язык газеты, радио, телевидения. — М., 2008.
- Чудинов А. П. Политическая лингвистика. — М., 2006.
- Шашлов М. Н. Политический имидж как актуальный предмет исследования // Актуальные проблемы политологии: сборник научных работ студентов и аспирантов Российского университета дружбы народов. — М., 2001.

© Плясова Г. В., 2012

**Коннотативный смысл имени *Анастасия* в русском
языковом пространстве**

Ключевые слова: антропоним, имя *Анастасия*, коннотация, ассоциативный эксперимент, лингвокультурология.

Изучение семантики того или иного имени представляет большой интерес для современных исследований. Со временем каждое имя в языке приобретает особый спектр ассоциаций и значений, которые закрепляются в сознании носителей языка, придавая ему особую коннотативную нагрузку.

Русские имена разнообразны и многочисленны. Помимо исконно русских и общеславянских, в их состав входит много заимствованных из западных и восточных языков, а также специально придуманных [Суперанская 2007: 15].

В последние годы значительно возрос интерес к старым именам, популярность которых в определённый период исторического развития спала. Одним из таких имён стало имя Анастасия, которое после значительного спада популярности снова возрождается.

Анастасия (разг. Настасия и Настасья, прост. Анастасея и Настасея) – женская форма мужского имени Анастасий (Анастас). Пришло в русский язык из греческого, восходит к древнегреческому *Ἀναστάσιος* – воскресший, от индоевропейского корня «ста» – стоять. Толкуется как: воскресение, возвращенная к жизни, воскресшая, воскрешенная, восставшая, воскрешенная к жизни, воскрешающая, возвращение к жизни. Первоначальное значение – переселение [Мионов, Герасимов 1998: 185].

В силу того, что исторические процессы приводят к постоянным изменениям в культурной, политической и духовных сферах жизни язык представляется как непрерывно развивающееся явление объективное в данный конкретный момент. Исходя из этого, можно говорить о том, что под влиянием объективных факторов ассоциативное пространство, связанное с теми или иными явлениями в сознании индивидов может изменяться.

Для того чтобы определить коннотативный спектр имени мы обратимся к ассоциативному эксперименту как разновидности психолингвистического эксперимента.

Ассоциативный эксперимент показывает наличие в значении слова (а также предмета, обозначаемого словом) психологического компонента. Тем самым ассоциативный эксперимент даёт возможность построить

семантическую структуру слова [Попова: 2011]. Он служит ценным материалом для изучения психологических эквивалентов того, что в лингвистике называется семантическим полем, и вскрывает объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов.

Главным преимуществом ассоциативного эксперимента является его простота, удобство применения, так как он может проводиться с большой группой испытуемых одновременно. Испытуемые работают со значением слова в «режиме употребления», что позволяет выделять и некоторые неосознаваемые компоненты значения [Белянин: 1999].

Для проведения эксперимента была составлена анкета для сбора языкового материала. Она была представлена в виде таблицы. Для составления ассоциативного поля были выбраны 6 наиболее частотных форм имени *Анастасия*. Первая форма – полная (*Анастасия*), остальные – разговорные и просторечные: *Настасья*, *Настя*, *Настёна*, *Ася*, *Тася*.

Это было сделано для того, чтобы выяснить, насколько усвоены носителями языка просторечные формы имени, насколько они влияют на общий ассоциативный фон имени *Анастасия*, какие реакции вызывают.

Реакции испытуемых были ограничены четырьмя заданиями. В первом задании испытуемые должны были написать с кем, а именно с какой исторической личностью и героиней художественных произведений, у них ассоциируется каждое из предложенных имён. Это было сделано для того, чтобы определить какого рода ассоциативные связи существуют в языке, какие изменения произошли в ассоциативном поле имени.

Второе задание требовало от испытуемых описать типичный внешний вид, ассоциирующийся с этими именами. Третий вопрос был направлен на выявление типичных черт характера. В последнем задании испытуемые должны были дать общую оценку, относящуюся к каждому из представленных имён.

Время на выполнение задания не ограничивалось, в среднем на его выполнение потребовалось от 15 до 45 минут. В эксперименте участвовали 25 человек в возрасте от 20 лет до 81 года, 15 женщин и 10 мужчин. Испытуемые имели различный уровень образования и разные профессии.

Полученный материал был структурирован следующим образом.

Форма Анастасия у испытуемых ассоциируется в первую очередь с императорской фамилией, а именно с дочерью русского императора Николая II Анастасией Романовой. Эта реакция входит в ядро ассоциативного поля. Это говорит о том, что коннотативный спектр имени Анастасия сохраняет связь с императорской фамилией в сознании но-

сителей языка. Стоит отметить, что данные реакции характерны как для людей старшего возраста, так и для молодых.

В ближнюю периферию вошла героиня мультфильма Уолта Диснея принцесса Анастасия. Данные ассоциации возникли у молодых девушек, чьё детство как раз пришлось на пик популярности данного мультфильма. Также в ближнюю периферию вошла ассоциация, связывающая имя Анастасия со святой. Это говорит о том, что данный спектр не только сохраняется в сознании носителей языка, но и передаётся новым поколениям, сохраняя свой смысл. К влиянию современности можно отнести то, что в ближнюю периферию также вошли фигура актрисы Анастасии Вертинской и героиня детективов Анастасия Каменская. Причём эти две реакции наблюдаются в ответах испытуемых в возрасте от 40 до 55 лет. Это можно объяснить тем, что люди данного возраста являются наиболее активными зрителями телепередач и фильмов, в которых фигурируют данные персоны.

Можно отметить, что ни один из участников эксперимента не назвал имени Анастасии Волочковой, имя которой долгое время не сходило со страниц газет. Видимо, её фигура не настолько популярна, хотя изначально подразумевалось, что такие реакции должны быть.

В ядро ассоциаций, описывающих внешность Анастасии, вошли реакции: стройная и голубоглазая. Они дополняют собой ассоциации с Анастасией Романовой и героиней американского мультфильма, которая как раз обладает стройной фигурой и голубыми глазами. Таким образом, мы видим, что описание внешнего облика Анастасии напрямую зависит от того, с какой личностью ассоциируется имя.

Если говорить о характеристике внешнего вида в целом, можно сделать вывод о том, что на формирование типичного облика Анастасии, который сложился в сознании людей, оказали своё влияние исторические личности и героини литературных произведений.

Анастасия охарактеризована как добрая. В ближнюю периферию вошли значения, которые напрямую связаны с фигурой Анастасии Романовой: благородная, волевая, целеустремлённая – черты, достойные императорской дочери и представительницы сильных сословий, поэтому нашедшие отражение в сознании носителей языка. Периферийные реакции лишь подчёркивают этот образ.

В общей характеристике Анастасии указаны интересные варианты такие, как *женщина из богемы* и *за её благие дела возвели в святые*. Здесь напрямую подчёркивается статус носительницы этого имени. Во втором варианте есть чёткая отсылка к святой Анастасии, то есть здесь присутствует связь с исторической личностью. То же самое можно сказать и о первом варианте, который основывается на том, что Ана-

стасия – имя женщины из привилегированных сословий, в том числе и царской семьи, например.

Форма Настасья. В ядро ассоциативного поля вошли реакции, называющие героиню романа Ф.М. Достоевского «Идиот» – Настасью Филипповну. Эти ассоциации возникли не только у представителей старшего поколения, но и у молодёжи, разделившись поровну. В данном случае мы можем говорить о том, что ассоциация, возникшая достаточно давно до сих пор уверенно живёт в сознании людей. Причём интересно, отметить, что испытуемые, имеющие филологическое образование не выдали таких реакций.

В ближнюю периферию ассоциативного поля имени *Настасья* вошла ассоциация с Настасьей Петровной медведицей – героиней сказки Толстого. Это довольно интересно, поскольку данный персонаж сказочный, изображает вовсе не человека и не имеет достаточно яркого образа.

В описании типичного облика Настасьи в ассоциативное ядро попали тёмные волосы и карие глаза. Здесь также прослеживается связь с литературным персонажем – Настасьей Петровной Барашковой. Как пример приведём описание из текста Ф.М. Достоевского: «волосы, по-видимому, темно-русые, были убраны просто, по-домашнему; глаза темные, глубокие...». В ближнюю периферию вошли реакции «яркая» и «модная», что в свою очередь также свидетельствует о связи внешнего облика и литературного персонажа.

Очень интересно присутствие в ближней периферии такой реакции, которая описывает Настасью как «самку Медведя». Очевидно, что здесь прослеживается связь со сказочным персонажем.

Периферийные реакции в большинстве своём сугубо индивидуальны, но и они подчёркивают влияние литературных персонажей на формирование внешнего облика.

Настасья характеризуется как страстная. Здесь мы видим влияние образа Настасьи Филипповны из «Идиота», в периферийных реакциях этот образ подкрепляется характеристикой «роковая женщина». В целом можно говорить о том, что на ассоциации, которые возникают при описании характера Настасьи, оказала влияние героиня романа Ф.М. Достоевского.

В ядро реакций на стимул **Настя** вошли ассоциации связанные с именем героини детективов Анастасией Каменской. Важно отметить, что данные реакции возникли у людей в возрасте от 40 до 55 лет, которые составляют основную часть зрителей телесериала «Каменская», а так же читателями детективов. У пожилых людей таких реакций не наблюдалось.

В ближнюю периферию ассоциативного поля вошли сразу три реакции связывающие имя Настя с героинями русских народных сказок. Этот факт интересен тем, что мы можем видеть на этом примере, как влияние современной действительности влияет на изменение коннотативного спектра имени. Ведь если раньше имя Настя в первую очередь могло ассоциироваться с русскими народными сказками, то теперь им на смену приходит героиня современных детективных романов. Кроме того, в ближнюю периферию так же вошла рок-певица Настя Полева, чей пик популярности пришёлся на конец 80-х начало 90-х гг. XX в.. А в периферийных реакциях мы можем видеть ассоциацию с сериалом «Бедная Настя». Эти факты говорят о том, что в коннотативном спектре имени под влиянием времени происходят объективные изменения.

Настя, по мнению большинства, среднего роста. Реакции из ближней периферии описывают её как опрятную скромно одетую блондинку/брюнетку, аккуратную, стройную, но вместе с тем крепкую. И точно так же как в предыдущих вариантах налицо влияние образа литературного персонажа. А именно Насти Каменской, по большинству показателей она как раз подходит под это описание. Периферийные ассоциации в данном случае сугубо индивидуальны и интереса не представляют.

Настёна ассоциируется с героиней русских народных сказок, хотя с какой конкретно героиней никто из испытуемых ответа не даёт. Просторечная форма сохраняет своё ассоциативное значение складывавшееся долгие годы.

Примечательно другое, то, что в ближнюю периферию вошли реакции, связывающие Настёну с героиней нашумевшего телесериала «Школа». Этот факт так же демонстрирует нам влияние современной действительности на формирование коннотативного поля.

Настёну представляют маленькой девочкой/девушкой в сарафане. Здесь своё влияние оказывает уменьшительно-ласкательная форма имени, которая чаще всего употребляется в отношении детей, к тому же в реакциях многие испытуемые связывали Настёну с близкими людьми или знакомыми. Сарафан служит намёком на народное происхождение этой формы имени и его отношение к русским народным сказкам. Реакции из ближней периферии дополняют этот образ.

Настёна добрая и простодушная. Явное влияние образа деревенской простушки. В периферийных реакциях можно встретить отсылки к героине телесериала «Школа»: жить не по доходам, круглосуточно сидеть в интернете, лень – явно прослеживается влияние телевизионного персонажа.

Ася у большинства испытуемых ассоциируется с произведением И.С. Тургенева. В очередной раз подтверждается, что коннотативный спектр имени усвоен носителями языка. Реакции из ближней периферии показывают активное влияние современной действительности. В частности представлена ассоциация с «тётёй Асей» из рекламы стирального порошка. Так же испытуемые включили сюда популярную среди молодёжи программу для общения в интернете ICQ в народе имеющую название «Аська». Эти факты так же дают нам увидеть, как меняется коннотативный спектр имени с течением времени.

Ася представлена как деревенская девушка. Тем самым подтверждается просторечное происхождение данной формы. Реакция из ближней периферии («женщина средних лет») отсылает нас к героине рекламы стирального порошка, здесь оказывает своё влияние современность, которая вносит свои коррективы в формирование внешнего облика. Причем, несмотря на то, что многие связали имя Ася с героиней повести И.С. Тургенева, каких-то прямых параллелей между внешним обликом литературной героини и портретами, возникающими в сознании людей, не прослеживается.

Важными чертами характера *Аси* испытуемые считают доброту и само рефлексию. Налицо влияние образа тургеневской Аси, и отсутствие качеств, которые были бы характерны для героини рекламы порошка, включенную многими испытуемыми в ассоциативный ряд. Восприятие литературной героини оказывает большее влияние на формирование коннотативного спектра имени.

Говоря об Асе, можно отметить вариант «тургеневская девушка», то есть в данном конкретном случае на характеристику имени оказывает своё влияние литературное произведение.

Просторечная форма **Тася** ассоциируется у большинства испытуемых с сельской жительницей. Этот факт полностью подтверждает народное происхождение данной формы и говорит о том, что в сознании современного человека до сих пор сохраняется связь имени *Тася* с деревенской жизнью.

Описание внешнего облика *Таси* подчинено одной общей идее – простая девушка из провинции. Это утверждение находит подтверждение и в ядерных и в периферийных реакциях. Таким образом, подчеркивается, что данная форма имени пришла из народа, а значит понимание этого факта зафиксировано в сознании носителей языка. Характеристики *Таси* продолжают поддерживать образ простой провинциальной девушки.

Тася, согласно реакциям ближней периферии, охарактеризована как хозяйка. Опять же поддерживается образ девушки из провинции,

вышедшей из народа, способной вести хозяйство и сохранить домашний очаг.

Мы видим, что общая характеристика напрямую зависит от того, на какой образ опирается носитель языка в своём сознании.

Говоря о скорости выполнения заданий, можно отметить тот факт, что наиболее полные реакции испытуемые давали на первые три слова-стимула, которые не вызывали осложнений в подборе ассоциаций. Сложнее всего дело обстояло с такими формами, как Настёна и Тася, на этих именах скорость выполнения задания значительно падала, возникали трудности в подборе необходимых ассоциаций.

В итоге мы можем видеть, что в ходе исторического развития имя Анастасия обрело свой неповторимый коннотативный спектр. В сознании людей это имя чётко ассоциируется с царской семьёй, героями литературных произведений, занимающих важное место в русской культуре и русской истории.

Однако с течением времени, под влиянием объективных факторов происходит смена ассоциативных связей, и на смену фигурам прошлого приходят более актуальные образы современности. На примере Анастасии мы можем видеть, что имя в языке может быть богатым источником лингвокультурологической информации, заключённой в его коннотативном спектре.

Литература

Белянин В.П. Введение в психолингвистику. – М., 1999.

Квита Г., Миронов В. Словарь имён. – М., 1998.

Попова Т.В. Ассоциативный эксперимент в психологии. – М., 2011.

Суперанская А.В. Имена История и Современность. – М., 2007.

Суперанская А.В. Словарь русских личных имён. – М., 2004.

© Пономарев П.А., 2012

Т.А. Пыrkова, М.В. Голомидова

Екатеринбург

Специфика способов деривации гемеронимов (на примере названий российских периодических изданий)

Ключевые слова: СМИ, гемероним, номинация, способы деривации наименований, графодеривация.

Современные периодические издания стремятся стать ближе к своей разнотипной читательской аудитории, пытаются охватить все сферы жизни человека. Создаются новые типы периодики (в виде само-

стоятельной печатной единицы или в виде приложения к известным изданиям), издается специализированная печатная продукция, посвященная узко специальной тематике. Собственные имена периодических изданий (гемеронимы) позволяют медиа выделиться на фоне конкурентов, привлечь внимание б'ольшей аудитории и создать особый имидж, призванный сформировать отношение читателя.

Создатели гемеронимов сознательно и намеренно формируют из существующего языкового материала производные, отвечающие формату и тематической направленности издания. Отсюда закономерно, что в процесс именотворчества вовлекаются и классические способы и модели словообразования, и новые, специфические деривационные техники. Рассмотрение деталей этого процесса и составило цель нашего исследования. Основой для наблюдений послужили более 400 наименований, собранных по письменным источникам.

Наиболее широко представлены в анализируемом материале производные, полученные с помощью **лексико-семантического способа**. В его русле, как правило, производятся онимизация и трансонимизация.

Онимизация в широком смысле предполагает переход имен нарицательных в имена собственные без изменения формы слова (животное *заяц* → журнал «Заяц», инструмент *молоток* → журнал «Молоток»). Чаще всего в этом случае в роли производящей лексики для гемеронимов выступают имена существительные. Менее продуктивным способом является онимизация прилагательных, см.: газеты «Дачная», «Великие», «Путевая».

Однако частеречная принадлежность производящей лексики отнюдь не ограничивается именами существительными и прилагательными – в процесс образования гемеронимов включаются наречия (газета «Вкусно!»), местоимения (журнал «Я»), союзы (газета «Если»), междометия, звукоподражания (газета «Ням-ням») и др.

Трансонимизация – достаточно популярный способ именного словообразования – подразумевает перевод исходного имени в иной ономастический класс. Актуальной производящей лексикой для гемеронимов служат в этом случае антропонимы: журналы «Лиза», «Даша», «Наташа», «Сабрина», «Диана», «Антошка» и др. Популярность модели «антропоним → гемероним» не случайна. Гендерная маркированность антропонимов, наличие стилистических, культурных, эмоциональных и прочих коннотаций работает как индексальное средство для указания на адресата печатного издания, особенности тематики и контента. Таким образом, антропоним во внутренней форме гемеронима превращается в обозначение типичного представителя целевой аудитории.

Сходным образом «прочитываются» названия, образованные от имени художественных персонажей: журналы «Левша», «Мурзилка», «Дюймовочка», «Айболит» и др. Отличия касаются лишь способа смысловой расшифровки подобных обозначений, в основе которого лежит разгадывание метафорических и вторичных метонимических связей.

В образовании гемеронимов включаются и топонимические названия, которые, как правило, указывают на местонахождение потенциального читателя: газеты «Лефортово», «Кузьминки» и др.

Корпоративные издания закономерно привлекают в качестве медийных имен соответствующие эргонимы (собственные имена деловых объединений). Так, газета «Калиняк», которую выпускает московская компания с тем же названием «ООО «Калиняк», рекламирует собственную продукцию и продвигает бренд предприятия. Журнал «Салават Юлаев» печатает информацию об одноименном хоккейном клубе. С рекламной целью продвижения товара и привлечения большей аудитории компании печатают газеты и журналы, которые изначально были названиями телепередач («Спокойной ночи, малыши», «Абвгдейка», «Ералаш»).

Среди **морфологических способов образования гемеронимов** следует отметить аффиксацию, словосложение, аббревиацию.

Аффиксация ранее не являлась продуктивным способом образования названий периодических изданий, однако значительное увеличение числа игроков на рынке печатных СМИ и борьба за своего потребителя все чаще заставляют номинаторов обращаться к возможностям этого деривационного «инструмента».

Обращает на себя внимание использование уменьшительно-ласкательных суффиксов: журналы «Дошколенок», «Кроссворденок», «Абвгдейка» и др.

При помощи суффиксации нередко образуются гемеронимы, имитирующие онимы других разрядов, например, названия журналов «Грызляндия», «Простоквашино» принимают форму мнимых топонимов. Названия журналов «Умняша», «Добрята», «Кулина» стилизованы под антропонимы.

Префиксальный способ образования, хотя и находит свое применение в строительстве гемеронимов, однако пока не является активным: примеры префиксальных производных единичны (см.: названия газеты «Суперкроссворды» с использованием заимствованной приставки «супер-», журнала «Архидом» - с использованием заимствованной приставки «архи-»).

Широко применяется в номинации периодических изданий способ словосложения, и эта тенденция имеет свое логическое обоснование. С

одной стороны, способ обеспечивает создание информативных имен, которые достаточно полно характеризуют объект номинации, с другой стороны, способ дает потенциальные возможности для достаточно свободного сочетания в одной конструкции самых разных компонентов и тем самым обеспечивает производному гемерониму оригинальность и аттрактивные свойства.

Представим разновидности способа сложения:

- сложение корней при помощи соединительных гласных: журналы «Виномания», «Игромания», «Ресторановедь» и др.;

- соединение основ без помощи соединительных гласных: журналы «Врач-аспирант», «Гигант-сканворд», «Коммерсантъ-Власть» и др.;

- сложение сокращенной и полной основы: журналы «Автомир», «Автопилот», «Тортдеко», «Компьюарт» и др.;

- сложение с наложением компонентов: «Компьютерра» – «компьютер» и «терра» (от лат. Terra – «земля»).

Многие названия, образованные сложением, имеют модную сокращенную составляющую от слова «информация», см.: названия газет «АГ-инфо», «Компьютер-Информ», «СПИД-инфо» и др. Строительный компонент «инфо/информ» прозрачно отсылает к главному предназначению СМИ – давать социально значимую информацию, а сопутствующие компоненты указывают на ее характеристики: СПИД (от англ. Speed – «быстрый») – буквально «свежие новости», Компьютер-Информ – обещает сведения из сферы компьютерной техники.

Буквенные или звуковые аббревиатуры используются в образовании гемеронимов редко, поскольку узнать специфику периодического издания по такому названию, как правило, трудно или невозможно. Однако попытки апробировать эти словообразовательные техники наблюдаются в современном материале. Впрочем, они еще раз подтверждают наличие достаточно высоких рисков для ложной интерпретации и создания у читателя эффекта «обманутого ожидания». Например, аббревиатура «С.О.К.» в названии журнала «С.О.К.–Маркет» омонимична существительному «сок», хотя расшифровывается как «Сантехника. Отопление. Кондиционирование». Журнал «ЖукМ» не имеет отношения к насекомому – «жуку». Название расшифровывается по первым буквам как «Журнал умной креативной молодежи». Попутно отметим, что подобные названия для читателя не являются информативным.

Лексико-синтаксический способ образования гемеронимов объединяет многочисленные модели, в основе которых лежат словосочетания и предложения. Среди подобных моделей немало тех, что тра-

диционно применялись при именовании печатных средств информации. Речь идет о таких моделях, как:

1) Adj. + N (сочетание прилагательного с существительным): газеты «Московский комсомолец», «Уральский рабочий», «Охотничий двор», журналы «Военно-медицинский журнал», «Воздушно-космическая оборона» и др.

Допускается двух и более кратное использование прилагательных с включением союзной и бессоюзной связи: газеты «Популярная юридическая библиотека», «Новые Санкт-Петербургские врачебные ведомости», «Автомобильный и городской транспорт».

Популярно использование в этой конструктивной схеме притяжательных местоимений: журналы «Ваш досуг», «Твое здоровье», «Наш сад».

Возможно включение числительного, выраженного вербально или цифровым способом: «Первый приз», «15 суток», «25 золотых рецептов», «Шестая раса», «Первый детский».

2) N1+ conj + N2 (существительное + союз + существительное): журналы «Вера и жизнь», «Дом и сад», «Услуги и цены».

Модель может расширяться за счет включения атрибутивного слова к одному из субстантивных компонентов: журналы «Аппаратная косметология и физиотерапия», «Издательское дело и полиграфия», «Исцеляющие иконы и молитвы», «Мой кроха и я».

Подобные названия отсылают к сложному, составному объекту внимания в тематике изданий, указывают на связи и отношения между отмеченными явлениями.

3) N1 + gen. N2 (существительное + существительное в родительном падеже): газеты «Аргументы недели», «Мир женщины», «Друг пенсионера» и под. По своей мотивировочной семантике названия часто тождественны определительным конструкциям.

Говоря о современных гемеронимах, нельзя обойти вниманием активное вовлечение местоимений в разные структурно-словообразовательные модели. В их числе:

- личные местоимения: журналы «Мир и мы», «Вы и Ваш ребенок», «Мой кроха и я»;

- притяжательные и определительные местоимения: журналы «Ваш досуг», «Мой маленький», «Твой День», «Все для женщины», «Все о мясе».

Как и в рекламных текстах, местоимения в составе гемеронимов работают на создание доверительной и/ или убедительной тональности, создают эффект сближенной дистанции с адресатом. Номинаторы таким образом стараются продемонстрировать соответствие контента изданий запросам читателя и мотивировать его на покупательские действия.

Популярны среди названий периодических изданий предложно-падежные модели. Так, часто употребляется конструкция с предлогом «для», который ограничивает возраст, пол предполагаемого читателя: «Раскраска для мальчишек», «Раскраска для девочек», «Раскраска для малышей», «Для дам», «География для школьника».

Употребление предлогов «за», «в», «на» может сигнализировать о профилировании социальной деятельности или намечать ситуацию «общения» с печатной продукцией: журналы «Математика в школе», «Легпром за рубежом», «В мире растений», «Книжки на брюшке».

В качестве строительного материала для современных гемеронимов достаточно активно применяются предложения. В их числе – вопросительные, повествовательные и повелительные; распространенные и нераспространенные; простые и сложные: журналы «Строим сами», «100 мест, где исполняются желания», «Мама, это я!», «А я современная женщина», «Как я похудела», «Как улучшить зрение и снять очки», «Чем развлечь гостей», «Худеем правильно», «Архитектура. Строительство. Дизайн», «Исцелись верой», «Раскрась и наклей!», «Раскрась-ка!», «Решу без мамы!», «На счастье!», «Приятного аппетита!», «Кушать подано!», «К единству!», «Отдохни!», «Повезет!».

Подобные гемеронимы имеют аттрактивный характер. Они не остаются незамеченными, эмоционально воздействуют на реципиентов, нередко несут в себе конативный заряд и прямо побуждают к действию. По своей структуре и прагматической направленности названия-предложения обнаруживают явное сходство с заголовками рекламных текстов. Подобно последним, они могут заключать в себе новость («Жду малыша»), содержать риторический вопрос («Куда пойти учиться»), призыв («Защити ребенка»), обещать решение конкретной проблемы («Как я выздоровел») или демонстрировать уважительное отношение («Приятного аппетита!»).

Отдельного рассмотрения применительно к нашему материалу заслуживает способ **графодеривации**, или образования визуальных дериватов за счет графического выделения сегмента в облике наименования. Названия, образованные таким способом, реализуют как минимум две прагматические задачи. Во-первых, за счет необычной формы привлекают внимание и позволяют дифференцировать объект. Во-вторых, нередко они служат целям языковой игры, которая, в свою очередь, актуализирует психологические мотивы удовольствия, радости, юмора, соответствия моде на игровое поведение и вызывает положительный отклик целевой аудитории

В числе вариантов графодеривации следует отметить:

- гибридное объединение кириллических и латинских букв в отображении звукового облака собственного имени: журналы «ПроЛучшее»; «Золотая FISHка»;

- применение неадаптированных варваризмов, представленных в латинской графике: журналы «WOOD-мастер», «Коммерсант-WEEKEND», «Лиза. Girl». Названия относятся к классу потребительских изданий, включая специализированные и узкопрофессиональные, и содержат намек на близость периодического издания к европейскому уровню;

- встраивание в облик гемеронимов известных графических символов: «Мобильный Ч@ЙНИК», «Роды.ru», «Доктор. Ру» «Кра\$ивый бизнес», «Лики России» (R);

- использование в графическом облике гемеронимов приложений из прописных букв, что создает в печатном варианте формально новый компонент либо служит сигналом языковой игры и двойного «прочтения»: журналы «ДомМой. Практика комфорта», «Городская СТРОЙплощадка», «Прямые инВЕСТИции», «ХлебСоль», «Пони-Машка», «А-фишка», «Строй-ка», «ДрельДоДыр», «ТоДаСё», «Самая», «Телепрограммка».

В целом в палитре способов словообразования и структурных моделей гемеронимов присутствует разнообразие «строительного материала», вербального и невербального, что свидетельствует о значительной свободе номинативного творчества, о тенденции к усложнению приемов аффективного воздействия, о стремлении к более точной «настройке» названия печатного издания на его потенциального читателя.

© Пыrkова Т.А., 2012

© Голомидова М.В., 2012

О.В. Рогачева
Екатеринбург

Имя главного мифотворца в цикле книг Дж. Роулинг и его переводы на русский язык

Ключевые слова: Дж. Роулинг, стратегии перевода, оним.

В образной системе литературного сериала «Гарри Поттер» особое место занимает галерея персонажей, сменявших друг друга на посту преподавателя защиты от темных искусств.

Примечательно, что в той или иной степени почти все преподаватели данной дисциплины (которые из-за того, что должность была проклята, сменялись каждый год) являются обладателями лично

характеризующих имен. Так, имя занимавшего выше обозначенную должность во второй год обучения Гарри Поттера – *Gilderoy Lockhart* – демонстрирует внешний облик персонажа, его красоту, исключительность и блистательность.

Gilderoy Lockhart, вне всякого сомнения, представляет собой одну из самых колоритных фигур в цикле за счет не только своего личного обаяния, но и креативного начала, а также склонности к мифотворчеству. При этом главный миф, творимый персонажем – миф о самом себе, сущность которого проявляется и в семантике имени, выбранного для него автором.

Оним *Gilderoy Lockhart* создается сочетанием нескольких компонентов: *Gild* + *roy* + *Lock* + *hart*:

Gild представляет собой онимизацию апеллатива *to gild* ‘золотить; украшать’; данная часть онима характеризует стремление персонажа к украшению и приукрашиванию себя и всего вокруг себя:

Roy – наименование от французского *roi* ‘король’, сближающее оним с именем реального английского ономастикона *Roy* [Рыбакин 2000: 172]. Компонент выражает склонность персонажа к изысканности манер и обращения, а также присущее ему честолюбие.

Lock ‘локон’ характеризует отличительную черту внешности персонажа – локоны: «The real Lockhart was wearing robes of forget-me-not blue that exactly matched his eyes» [Rowling 1998: 4]. Преподаватель тратит большую часть времени на улучшение собственной внешности, памятуя, что она – приманка для читателей, точнее, читательниц. «Gilderoy Lockhart, however, was immaculate in sweeping robes of turquoise, his golden hair shining under a perfectly positioned turquoise hat with gold trimming» [Rowling 1998: 6]

Последний элемент онима призван маркировать уже не внешнюю, а внутреннюю красоту персонажа: *Hart* ‘взрослый самец благородного оленя’ [АВВУ Lingvo], а *Gilderoy Lockhart*, как он сам многократно повторяет, имеет титул рыцаря («рыцарь» и «благородство» – понятия одного семантического поля): «Gilderoy Lockhart, Order of Merlin, Third Class, Honorary Member of the Dark Force Defense League, and five-time winner of Witch Weekly’s Most Charming Smile Award» [Rowling 1998: 6]. В то же время данный компонент подчеркивает стремление персонажа нравиться представительницам женского пола (за счет присутствия в лексеме *hart* семы маскулинности).

Казалось бы, оним представляет нам волшебника, исключительного как внешне, так и внутренне. Однако дальнейшие события развенчивают сложившийся стереотип, срывают с персонажа его своеобразную маску. Благородный красавец предстает перед читателями самовлюб-

ленным обманщиком. Его ухищрения по сохранению внешнего лоска свидетельствуют об искусственности его облика (о чем, к примеру, говорит тот факт, что ради создания знаменитых локонов он накручивает волосы на бигуди).

Неестественность, ложность внешнего образа персонажа дополняется и искусственностью его заслуг и дарований: известность он получил, присвоив себе подвиги других, не столь красивых людей, обманным путем. Пожалуй, его прирожденные таланты сводятся к исключительно мастерскому владению заклинанием Забвения и способности к непрерывной рекламе. Практически каждое занятие содержит либо рекламу написанных им книг, либо саморекламу: «Homework — compose a poem about my defeat of the Wagga Wagga Werewolf! Signed copies of Magical Me to the author of the best one!» [Rowling 1998: 10]; «Professor Dumbledore has granted me permission to start this little dueling club, to train you all in case you ever need to defend yourselves as I myself have done on countless occasions — for full details, see my published works» [Rowling 1998: 11]. А в качестве контрольной работы им проводится тест, содержащий 54 вопроса, касающихся личных предпочтений преподавателя. Исходя из этого, антропоним *Gilderoy Lockhart*, помимо лестной характеристики персонажа, выполняет и функцию некоего рекламного знака. Хотя заложенная в ониме семантика благородства окончательно развенчивается лишь к концу книги, некоторое несоответствие значения онима действительности возникает при первом упоминании: слишком велико количество коннотативно положительных элементов в составе онима.

Таким образом, при восприятии онима *Gilderoy Lockhart* у читателя формируется несколько амбивалентный образ с перспективой развития персонажа как в сторону подтверждения заложенных в ониме характеристик, так и в сторону их нивелирования.

С позиции проведенного анализа семантической трансформации имени в тексте проследим, насколько точно в переводах цикла осуществляется выбор соответствующего говорящего имени.

Известно, что имена собственные, к разряду которых относятся и говорящие имена, входят в состав безэквивалентной лексики и требуют особого подхода при переводе на другой язык.

Для сопоставления мы взяли три русских перевода «Гарри Поттера». Первый — так называемый «народный перевод», который осуществлялся до выхода официального перевода группой заинтересованных переводчиков с одноименным названием, второй — официальный перевод издательства «Росмэн», и третий — перевод Марии Спивак.

Три варианта перевода онима *Gilderoy Lockhart* демонстрируют различные подходы к интерпретации имени. Наиболее простым способом передачи онима воспользовались авторы «народного перевода» – они пошли по пути транскрипции – *Гилдерой Локхарт*. За счет использования данного приема переводчики сохранили культурный колорит онима, а также его звуковую оболочку, однако не отразили заложенной в имени семантики, следовательно, оставили его непонятным для русскоговорящей читательской аудитории. В данном переводе предпочтение отдано формальному способу передачи безэквивалентной лексики.

Два следующих стремятся к передаче семантики онима в связи с образом персонажа, различными способами трансформируя внутреннюю форму онима.

Мария Спивак углубляет семантику красоты, обаяния и блеска персонажа, предлагая перевод *Сверкароль Чаруальд*. Имя *Сверкароль* представляет собой контаминацию слов *сверкать* и *король*, семантика которых присутствует в оригинале. Фамилия *Чаруальд* мотивирована апеллятивом *чары*. Примечательно, что данный апеллятив обладает двумя значениями, и оба достаточно точно характеризуют профессора: «ЧАРЫ. 1. Волшебство, колдовство. 2. Обаяние, пленительность» [Ожегов, Шведова 2005: 877]. Второе значение еще в большей степени подчеркивает семантику обаяния, красоты, первое же косвенно характеризует способ обретения персонажем популярности и прямо – его принадлежность волшебному сообществу. Более того, оним показывает, какое действие оказывает профессор на поклонников.

«Росмэн» при передаче онима допускает семантический сдвиг – *Златопуст Локонс*. Переводная фамилия повторяет значение первого элемента фамилии оригинала – *lock* ‘локон’, равно как и первый компонент имени является эквивалентом первого компонента имени оригинала – *gild* в том числе переводится как *золотить*. Второй элемент имени *пуст* – сокращение от адъектива *пустой* – определяет характер персонажа (в переносном значении *пустой* – ‘бессодержательный, несерьезный’ [Ожегов, Шведова 2005: 632], а также внутреннюю пустоту профессора – создается образ красивой вывески, за которой не скрывается глубокое содержание.

Суммируя все вышесказанное, обнаружим, что при передаче онима данного преподавателя Хогвартса заметны следующие тенденции:

1. «Народный перевод» приводит транскрибированный вариант онима, не отражая его семантики.

2. Мария Спивак передает оним, используя калькирование и семантические трансформации, и при этом старается создать контамини-

рованную единицу, обращая внимание как на внешнюю оболочку онима (способ словообразования), так и на его внутреннюю форму (многообразии заложенных в нем смыслов).

3. Официальный перевод также производит семантическую трансформацию, при этом привлекая в структуру онима дополнительный компонент, создающий добавочную коннотацию. За счет этого читатель воспринимает амбивалентность персонажа не столько на подсознательном, сколько на сознательном уровне.

Три варианта перевода соответствуют трем различным подходам к передаче онима: «народный перевод» следует по формальному пути, в переводах Марии Спивак и «Росмэн» наблюдается частичная семантическая трансформация: в первом случае – интенсификация дифференциальной семы, во втором – привнесение дополнительного смыслового компонента.

Литература

ABBYU Lingvo [Электронный ресурс] // Электронный словарь – Электрон. дан. и прогр. – ABBYU Software Ltd., 2008. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М. 2005.

Rowling J. K. Harry Potter and the Chamber of Secrets [Electronic resource]. – Bloomsbury, Bloomsbury Publishing PLC, 1998. // Большая онлайн библиотека e-Reading. – Режим доступа: <http://www.e-reading.org.ua/?query=Harry+Potter> (дата обращения: 20.03.2012).

Ролинг Дж. К. Гарри Поттер и Тайная комната: Роман / Пер. с англ. М. Д. Литвиновой. – М., 2002.

Роулинг Дж. К. Гарри Поттер / Пер. Марии Спивак [Электронный ресурс] // Электронная библиотека «Либрусек». – Режим доступа: <http://lib.rus.ec/s/3118> (дата обращения: 10.01.2012).

Роулинг Дж. К. Гарри Поттер / Народный перевод [Электронный ресурс] // Электронная библиотека «Либрусек». – Режим доступа: <http://lib.rus.ec/s/1825> (дата обращения: 10.01.2012).

© Рогачева О.В., 2012

Обучение орфографии в школе: психолингвистический аспект

Ключевые слова: конструкт урока, методика обучения орфографии, диагностика межполушарной асимметрии головного мозга и ведущей модальности восприятия учащихся.

В современных педагогических технологиях произошли изменения, которые в большей мере направлены на усиление аспектов проблемно-развивающего и лично ориентированного подходов к процессу обучения. Развитие ученика осуществляется в процессе учебной деятельности и является результатом обучения. Однако не всякое обучение ведет за собой развитие ученика: очень важно, в какую мыслительную деятельность он включен в процессе усвоения знаний и формирования умений и навыков, в какой мере он активен и какие мыслительные операции выполняет, в какой степени они ему понятны и интересны, как ученик мыслит в процессе выполнения познавательных и практических задач, заданий и упражнений, способствует ли обучение развитию нравственных качеств, эмоций, а значит, общему развитию личности.

Следовательно, применение учителем психолингвистического подхода к преподаванию русского языка повышает эффективность урока и развивает мотивацию обучения учащихся. Использование современным учителем знаний о ведущих модальностях восприятия и типах мышления учеников открывает возможности вариативности учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации.

Существующая методика преподавания русского языка, отраженная в школьных учебниках, ориентирована, в основном, на левополушарных детей. Наиболее эффективно при обучении школьников русскому языку применять лично ориентированный подход. Поэтому при составлении конспекта урока по теме «Правописание НЕ и НИ» в 7 классе мы обратились к результатам вербальной и невербальной диагностики межполушарной асимметрии головного мозга и диагностике ведущей модальности восприятия учащихся.

Невербальные диагностики показали, что класс (26 человек) по типу мышления практически однороден: левополушарных учащихся 88% (23 чел.), правополушарных – 4 % (1 чел.), амбидекстров (равнополушарных) – 8 % (2 чел).

Вербальная диагностика показала, что только левополушарные стратегии в речевой деятельности использует 1 ученик, остальные се-

микласники в разных видах речевой деятельности используют как левополушарные, так и правополушарные стратегии.

В характере ведущей сенсорной системы учеников наблюдалось большее разнообразие: 50% (13 чел.) оказались аудиалами (доминирует слуховое восприятие), 27 % (7 чел.) - визуалами (доминирует зрительное восприятие), 23% (6 чел.) - кинестеты (доминирует обонятельное, осязательное, мышечное, вкусовое восприятие).

Так как большинство детей в классе являются левополушарными, мы выработали систему заданий, связанных с деятельностью, активизирующей вербально-логические мыслительные операции, учитывая при этом особенности интеллектуальной деятельности таких детей: способность мыслить элементами, классифицировать, обобщать, идти от частного к целому, делать логические выводы. Также мы учли тот факт, что в классе есть и правополушарные дети, которые способны мыслить целостно, могут подобрать примеры языковых явлений по образцу.

Кроме особенностей переработки информации и типа мышления учащихся при разработке урока необходимо учитывать и индивидуальные особенности восприятия. Хотя половина учащихся класса являются аудиалами, в материалы урока было включено равное количество заданий на слуховое и зрительное восприятие, а также использованы задания на развитие кинестетической модальности восприятия, так как важно развивать у детей все каналы восприятия информации.

Конспект урока русского языка по теме «Правописание частиц НЕ и НИ»

<i>Ход урока</i>	<i>Психолингвистическое обоснование</i>
<p>1. Организационный момент. - Здравствуйте, ребята! Сегодня у нас урок-обобщение. Обратите внимание на стихотворение – эпиграф к уроку (записан на доске).</p> <p>НЕ и НИ у нас частицы, Нам их нужно уважать. И при этом не лениться, И ни часу не терять.</p> <p>2. Тему урока мы сформулируем вместе с вами. А для этого послушайте, пожалуйста, внима-</p>	<p>Это задание активизирует визуальный канал восприятия информации.</p> <p>Этот блок заданий активизирует аудиальный канал восприятия информации.</p> <p>Активизация вербально-логических мыслительных операций (развитие обще-</p>

тельно стихотворение:

*Побывал я однажды в стране,
Где исчезла частица НЕ.
Посмотрел я вокруг с доуменьем:
Что за лепое положенье!
Но кругом было тихо-тихо,
И во всём была разбериха.
И на взрачной клумбе у будки
Голубые цвели забудки.
И погода стояла настная,
И гуляла собака счастливая.
И, виляя хвостом уклюже,
Пробегала пролазные лужи.
Мне навстречу без всякого страха
Шёл умытый, причёсанный ряха.
А за ряхой по травке свежей
Шли суразный дотёпа и вежа.
А из школы, взявшись за ручки,
Чинным шагом вышли доучки.
И навстречу всем утром рано
Улыбалась царевна Смеяна.
Очень жаль, что только во сне
Есть страна без частицы НЕ.*

- Скажите, как можно было бы озаглавить это стихотворение (о чём оно?)

(«Частица НЕ»)

-Назовите родственницу частицы НЕ.

(частица НИ)

-Как вы считаете, какова тема сегодняшнего урока?

(Правописание частиц НЕ и НИ)

-И какая проблема встаёт перед нами?

Различение на письме приставки НЕ и частицы НЕ, различение на письме приставки НИ и частицы НИ, различение частиц НЕ и НИ.

- Верно. Следовательно, цель нашего сегодняшнего урока: активизировать ваши знания по право-

интеллектуальных умений):

- выделение в предложенном стихотворительном материале единиц, относящихся к одному смысловому блоку;
- обобщение;
- классификация;
- логический вывод.

Задание на компрессию – диагностируются оба полушария головного мозга (по характеру названия можно выявить стратегии обработки текста).

Включаются кинестетическая и визуальная модальности восприятия.

Задействованы аудиальная и визуальная модальности восприятия.

С заданием подобрать примеры по образцу, иллюстрируя правило, успешно справятся правополушарные.

Развивается аналоговое мышление.

писанию НЕ и НИ с различными частями речи; развивать мышление, творческие и коммуникативные способности.

Откройте тетради, запишем дату, тему урока, эпиграф.

3. Скажите, пожалуйста, чем отличается приставка НЕ от частицы НЕ и приставка НИ от частицы НИ? Приведите примеры из домашнего задания.

Приставки НЕ и НИ со словами пишутся слитно, а частицы НЕ и НИ со словами пишутся раздельно.

*Например, было тяжело, неуютно и даже опасно. **Неуютно** пишем слитно, НЕ является приставкой, т.к. в предложении нет противопоставления с союзом А и данное наречие можно заменить синонимом без НЕ (плохо); **непременно** – пишем слитно, потому что данное наречие без НЕ не употребляется.*

В данном упражнении не оказалось слов с приставкой НИ. Приведите, пожалуйста, свои примеры на данную орфограмму.

***Никто** – пишем слитно, потому что отрицательные местоимения пишутся либо в 1 слово, либо в 3.*

А теперь давайте вспомним правило о правописании частиц НЕ и НИ. А примеры для иллюстрации правила можно взять из домашнего задания (упр.) + привести свои примеры.

***Правило:** Частица НЕ придаёт отрицательное значение всему предложению или отдельным его*

Повторение правила - алгоритмизация деятельности – включается левое полушарие.

Подключаются кинестетическая и визуальная модальности восприятия.

Задание способствует выявлению ведущих стратегий: правополушарные завершают гештальт, идут от целого к частному (вспоминают пословицу целиком, а потом ищут в столбике её окончание); левополушарные идут от частного к целому, т.е. выбирают логическое завершение пословицы из предложенных вариантов).

членам.

Теперь уж и НЕ вспомнить, сколько километров пройдено. Ещё НЕ увидено, НЕ прочувствовано, НЕ понято (НЕ с краткими причастиями пишется отдельно).

Частица НИ служит:

1) для выражения отрицания в предложениях без подлежащего:

Ни шагу назад.

2) для усиления отрицания, которое выражено частицей НЕ или словом НЕТ:

Не слышно ни шороха. Нет ни снежинки.

3) для выражения утверждения после слов кто, что, как, куда, сколько и т.п.

Например, сколько бы я НИ встречался со своими читателями.

4. А теперь давайте посмотрим, как вы усвоили эту тему и **выполним упражнения на закрепление данного материала.**

Упражнение 1

Ребята, в данном упражнении вам даны пословицы с частицами НЕ и НИ, но пословицы разделены, а их части перепутаны. Ваша задача – собрать пословицы, записать их в тетрадь, объясняя условия выбора частицы НЕ или НИ. В первой колонке – начало пословиц, во второй – окончание.

Слезам горю	рыбку из пруда.
Н(..) богу свечка,	который (н..) мечтает стать генералом.
Без труда (н..) выгатишь и	быть (н..) могут.
Два хозяина в одном доме	- во рту сладко (н..) станет.

Развиваются общеинтеллектуальные умения – находить основу для классификации.

Более успешно справятся левополушарные.

При классификации активна визуальная модальность восприятия, при проверке получившихся вариантов классификации подключается аудиальная модальность.

Активизируются визуальный и аудиальный каналы восприятия информации (ученик комментирует написанное на доске).

Задание способствует выявлению ведущих стратегий и модальностей восприятия информации.

Плох тот солдат,	(н..) чёрту кочерга.
Сколько (н..) говори «халва»	тот (н..) ест.
Кто (н..) работает,	(н..) поможешь.

Упражнение 2

Задание: расклассифицируйте данные словосочетания (разделите их на определенные группы по какому-либо признаку, дайте название каждой получившейся группе слов).

(Не) лепое поведение; (не) кого спросить; (ни) рыба, (ни) мясо; (не) делая выводы; остаться (ни) с чем; (не) плохая, а хорошая погода; ещё (не) решённая задача; (ни) чьи голоса; (не) был на уроке; (ни) каких способностей; (не) с кем посоветоваться; (не) навидел ложь; (ни) два, (ни) полтора.

Возможные варианты классификации:

1. 1) приставка НЕ; 2) приставка НИ; 3) частица НЕ; 4) частица НИ.
2. 1) НЕ; 2) НИ.

Упражнение 3

Задание: записываем предложения, объясняя условия выбора НЕ или НИ.

1. (Н..) кто (н..) о чём (н..) подозревал.
2. (Н..) хочу вас (н..) чем огорчать.
3. Обижаться (н..) на кого.
4. (Н..) разу (н..) побывал в Москве.
5. (Н..) откуда (н..) проникал луч солнца.
6. (Н..) кто (н..) ощущал (н..)

<p>какой тревоги. 7. (Н..) раз обращался к друзьям. 8. (Н..) сказал (н..) слова. 9. (Н..) откуда и (н..) от кого ждать письмо. 5. Домашнее задание: напишите мини-сочинение о частицах НЕ и НИ (в любом жанре).</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Таким образом, в ходе урока можно не только создавать семиклассникам ситуацию успеха, обращаясь к ведущим полушариям и модальностям восприятия, но и работать над развитием неведущих модальностей и в разнообразных видах деятельности развивать умения, свойственные субдоминантному полушарию.

Литература

- Граник Г.Г.*, Бондаренко С.М. Секреты орфографии. – М., 1991.
Давидюк Л.В. Современный урок русского языка. – Киев, 2011.
Шатова Е.Н. Урок русского языка в современной школе. – М., 2008.

© Соколова А.В., 2012

**Хемсакун Чанунпори
Бангкок-Екатеринбург**

Взаимосвязь лексико-семантических вариантов глагола «говорить» с его дериватами

Ключевые слова: лексическое значение слова, дериват, лексико-семантические варианты глагола.

Характерной чертой лексического значения, по мнению ученых (В.В. Виноградов, Л.А. Новиков, Д.Н. Шмелев и др.), является индивидуальная принадлежность конкретному слову. Можно сказать, что лексические значения являются семантическими различиями между словами.

Известно, что слово в русском языке может иметь несколько значений, то есть, оно обладает способностью варьировать свое значение. Это объясняется тем, что одна и та же внешняя оболочка слова может быть связана в сознании человека с разными понятиями. Этот процесс вполне закономерен, так как в нем отражается закон экономии языковых средств. Слова, которые имеют несколько значений, называют

многозначными. Они представляют собой «как бы пучок нескольких семантических вариантов, значений, соотнесенных с одной лексемой» [Кузнецова 1980: 62]. Впервые термин лексико-семантический вариант слова появился в трудах А.И. Смирницкого. Для него лексико-семантический вариант (ЛСВ) является двусторонней единицей, формальную сторону которого составляет форматив, а содержательную сторону — это одно из значений многозначного слова. Поэтому каждый лексико-семантический вариант может быть подвергнут анализу как минимальная двусторонняя единица лексической системы языка [Яковлюк 2009: 156]. Одно значение слова представляет один ЛСВ. Многозначное слово представлено несколькими ЛСВ.

Лексико-семантический вариант (семема) – это слово в одном из значений, а слово как лексема – совокупность тождественных по форме и по внутренне взаимосвязанных лексико-семантических вариантов.

Семантическое варьирование слова зависит от тех функций, которые оно выполняет в предложении, от характера их типового контекста, без которого разные значения одного и того же слова не могут быть выражены.

В современной русской лингвистике довольно много работ посвящено установлению семантического объема какого-либо слова и выявлению соотношения разных его значений в пределах данного слова. Однако на данном этапе в русле когнитивного подхода к исследованию языковых явлений не менее актуальным является установление семантических взаимосвязей между производящим словом и производным от него, то есть нахождение тех ЛСВ производящего, которые структурируют лексическое значение деривата или каким-либо образом отражаются в нем, что составляет суть ономаσιологического анализа, лежащего в основе когнитивистики.

Исходя из этого, что объединение слов в одну словообразовательную пару основано на семантической выводимости производного слова из производящего [Тихонов 1985: 48-54], в производящем слове всегда можно найти семантический элемент, на основе которого возникло производное. Эти семантические элементы имеют разный статус, потому что содержательная сторона слова, как считают многие ученые, не исчерпывается его значением. Чаше всего семантический объем слова измеряется специфическими компонентами. В лексикологии существует несколько наименований для таких компонентов (семантический множитель, семантический признак и др.), но более распространен термин *сема*. Семы могут характеризоваться с разных позиций. Однако для исследования семантики слова наиболее значима классификация сем по их роли в структуре лексического значения.

В своей работе мы постарались определить, с каким ЛСВ глагола **говорить** связан каждый ЛСВ его префиксального деривата и как производящая база участвует в формировании семантического объема каждой семемы деривата. При этом мы опирались на теорию семной структуры слова, представленную в работах Э.В. Кузнецовой [Кузнецова1980, 1989]. Чтобы определять связи между лексико-семантическими вариантами глагола **говорить** и его префиксальными дериватами, мы учитывали общность в характере семной структуры ЛСВ производящего и ЛСВ производного слова. Для анализа мы использовали лексико-семантические варианты выделенные у этих глаголов в МАС]. В результате было выделено 66ЛСВ у префиксальных дериватов, которые мы соотносили с определенным значением производящего глагола. Приведем примеры этой соотносительности.

Глагол **говорить** имеет 5 значений.

Первое значение глагола **говорить**: «Пользоваться, владеть устной речью. | Владеть каким-л. языком». С этим значением соотносится всего 6 значений префиксальных дериватов из 66. Например, глагол **заговорить**² в 1 значении: «Начать говорить». *После некоторого молчания он заговорил.* Или глагол **заговорить**² во 2 значении: «Овладеть речью или каким-л языком». *После переезда во Францию сестра быстро заговорила по-французски.*

В этом случае мы наблюдаем практически полное использование семантического объема производящего ЛСВ и добавление дифференциальной семы 'фазовость действия'. Другие соотносительные дериваты также имеют небольшие отличия от производящего. Это может касаться иногда лишь стилистической окраски, ср.: **взговорить** в значении «Сказать, произнести» имеет в Словаре помету: «Народно-поэт.». *А русалка-то как взговорит ему [Гавриле]: — не креститься бы тебе, — говорит — человеку, жить бы тебе со мной на веселии до конца дней (И.С.Тургенев).*

Небольшое количество производных возникших на базе первого значения можно объяснить высокой частотностью, характерной для глагола **говорить** именно в первом значении.

Второе значение глагола **говорить**: «Выражать в устной речи какие-л. мысли, мнения, сообщать факты и т.п.; произносить что-л. | Высказывать, повествовать, сообщать, | перен. Внушать, вызывать какие-л. чувства, мысли». С этим значением соотносится больше всего ЛСВ префиксальных дериватов— 35. Например, глагол **договорить** в значении: «Окончить говорить; довести до конца свою речь, ответ т и.п., высказать что-л. до конца». *Андрей Турков договорил всю правду без остатка (Журнальный зал, Знамя, 2012 №5).* Глагол **наговорить** в

3 значения: «Нашептывая заклинания, призвать на что-л. волшебную, магическую силу». *Наговорить воду*. Глагол **приговорить** в 1 значении: «Вынести кому-л. приговор, назначить кому-л. какое-л. наказание». *Гособвинитель требует приговорить пособника Цапка к 12 годам тюрьмы* (Вести.Ru 29.06.2012).

Здесь можно наблюдать наибольшие расхождения в семантическом объеме производящего и производного ЛСВ. Это связано прежде всего с тем, что этот производящий ЛСВ глагола **говорить** имеет большой семантический объем, прежде всего многокомпонентную категориально-лексическую сему и довольно разнообразный набор дифференциальных сем. Это приводит к тому, что в дериватах при полном сохранении лексико-грамматической семы используется лишь какая-то часть категориально-лексической семы (обычно только один ее компонент) и происходит сокращение дифференциальных сем, часто связанное с отсутствием лексических вариантов для их выражения, а также появление в ЛСВ производных слов новых дифференциальных сем.

Третье значение глагола **говорить**: «Вести беседу, разговаривать.

Толковать о ком-, чем-л., обсуждать что-л.». С этим значением соотносится 11 значений префиксальных дериватов. Например, глагол **обговорить** в 1 значении: «Обсудить что-л.». *Если у вас возникли какие-то проблемы с ипотечной квартирой, то лучше сразу же обговорить это с банком-заемщиком* (www.kbarturka.ru). Глагол **разговорить** во 2 значении: «Развлечь, рассеять беседой». *Разговорить собеседника можно тогда, когда он вам действительно интересен*. Или глагол **выговорить** во 2 значении: «Поставить условием, оговорить что-л. в свою пользу при договоре, сделке и т.п.». *Он выговорил себе хорошую зарплату*.

Дериваты, образованные на базе этого ЛСВ производящего глагола, имеют незначительное расхождение в семантическом объеме с производящим. Это вытекает из того, что семантический объем деривата базируется на определенном компоненте семантического объема производящего, что находит отражение и в дефинициях дериватов, в которых наблюдается употребление слов со сходной семантикой, а иногда одних и тех же, ср.: в дефиниции производящего — «Вести беседу, разговаривать || Толковать о ком-, чем-л., обсуждать что-л.» и в дефинициях приведенных дериватов — «Обсудить что-л.» и «Развлечь, рассеять беседой».

Четвертое значение глагола **говорить**: «Свидетельствовать о чем-л., указывать на что-л., быть доводом в пользу чего-л.». Интересно отметить, что с четвертым значением не соотносится ни один ЛСВ деривата. Вероятно, отсутствие деривационного потенциала у этого

значения глагола **говорить** можно объяснить тем, что произошла слишком большая трансформация семантического объема ЛСВ: изменилась его не только категориально-лексическая сема, но и лексико-грамматическая, так как в данном случае глагол **говорить** совершенно не отражает процесса речевой деятельности человека, что было характерно для предыдущих ЛСВ. Вследствие этого с таким значением глагол уже входит в другую лексико-семантическую парадигму глаголов, а именно: лексико-семантическое поле «Отношение» (мы используем классификацию глагольных парадигм, представленную в *ТСРГ*). См. примеры употребления: *Обветренное и загорелое лицо его и заскорузлые руки **говорили** о том, каким тяжелым трудом он добывал себе средства к жизни*» (В.К. Арсеньев), *«Все **говорило** о весне, о хороших, теплых и ясных днях*» (М. Горький) и *«На вид ему можно было дать лет шестьдесят, хотя ни один седой волос не **говорил** об этом»* (Д.Н. Мамин-Сибиряк).

Пятое значение глагола **говорить**: «перен. Сказываться, проявляется в чьих-л.: действиях, поступках, словах и т.п.». С этим значением соотносится всего 3 ЛСВ префиксальных дериватов. Например, глагол **заговорить**² в 3 значениях: «перен. Пробудиться дать почувствовать себя». *Отец увидел, что сын повзрослел, в нем **заговорил** настоящий спортсмен: желание победить в этих соревнованиях заставило его по-другому относиться к тренировкам.*

Переносный характер данного ЛСВ производящего глагола, как и в предыдущем случае, также отрицательно влияет на его деривационный потенциал, так как переносит его тоже в другую глагольную парадигму: лексико-семантическое поле «Бытие, состояние, качество». При этом связь с речевой деятельностью теряется, однако сохраняется связь с действиями лица, в отличие от предыдущего случая.

Таким образом, анализ семантического пространства глагола **говорить** и префиксальных дериватов выявляет семантические связи между ЛСВ производящего глагола и его производных.

Подобный семантико-деривационный анализ помогает не только выявить особенности деривационного потенциала каждого лексико-семантического варианта непроизводного глагола, но и точнее охарактеризовать смысловую структуру глагольного деривата, которая, помимо специфических связей с ядерным блоком значений производящего глагола, осложнена, как правило, дополнительными мотивационными признаками различного рода, раскрытие которых и установление причин их проявления является важной задачей для лингвистов.

Литература

- Виноградов В.В.* Основные типы лексических значений слова // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977.
- Кузнецова Э.В.* Русская лексика как система. – Свердловск, 1980.
- Кузнецова Э.В.* Лексикология русского языка. – М., 1989.
- Тихонов А.Н.* Основные понятия русского языка словообразования // Словообразовательный словарь русского языка. – М., 1985. –Т. 1.
- ТСРГ – Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / Под ред. проф. Л.Г. Бабенко. – М., 1999.
- Яковлюк А.Н.* Лексико-семантический вариант как связующее звено между многозначным словом в языке и его реализацией в речи // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 34.
- © Хемсакун Чанунпорн, 2012

Хунлян У, Л.С. Чечулина
Гуанчжоу-Екатеринбург

Части речи в китайском языке

Ключевые слова: часть речи, китайский язык, иероглиф.

Китайский язык относится к изолирующему типу языков. Эти языки характеризуются отсутствием словоизменения. Отсутствие формальных показателей взаимной зависимости слов в словосочетании или в предложении обусловило название таких языков. Грамматические значения в изолирующих языках выражаются с помощью служебных слов, порядком слов, музыкальным ударением и интонацией. Другое название языков подобного типа – аморфные, так как они не имеют морфологической формы. Отсутствие аффиксов формообразования влияет и на выражение связи между словами: в корневых языках эта связь менее формальна и более семантична, чем в языках другого типа.

Слова китайского языка состоят из одного иероглифа, из двух или большего количества иероглифов. Иероглифы не передают морфологических признаков.

Один и тот же иероглиф в китайском языке используется и как существительное, и как глагол, и как прилагательное, как предлог в различных смысловых контекстах и сочетаниях, то есть отличительной особенностью словарного состава является обилие односложных слов – омонимов, которые дифференцируются при помощи развитой системы музыкального ударения и других языковых средств. К примеру, иеро-

глиф “好” имеет основное значение “хорошо”. А уже в сочетании с иероглифом “爱” (в переводе - *любить*) он даёт выражение “爱好”, что значит “увлечение”, “хобби”. А вместе с иероглифом “人” (в переводе – человек) он уже даёт выражение “好人”, то есть “хороший человек”. Вместе с иероглифом “学” (в переводе - *учиться*), он даёт выражение “好学”, которое переводится как “любить учиться” или “лёгкий для изучения” в зависимости от контекста. В сочетании с иероглифом, обозначающим слово холод, он даёт выражение “好冷”, эквивалентное целому предложению “Как холодно!”

Китайские существительные в предложении могут функционировать в качестве подлежащего, обстоятельства, определения и дополнения.

В китайском языке существуют так называемые счётные слова (классификаторы), которые постоянно используются перед счётными существительными для указания их количества. Различные счётные слова (классификаторы) употребляются с определёнными классами предметов. Классификация всех существительных произошла в основном по внешнему виду того или иного предмета или же предметов. Например, употребляется иероглиф со значением “лист”, именно поэтому выражение “два стола” передаётся через иероглифы : два + лист + стол.

Существительные в китайском языке не изменяются по родам, падежам, и числам.

Некоторые односложные существительные в процессе дублирования принимают значение “каждый”. Например: “天天” значит “каждый день”.

Для придания значения множественного числа одушевлённым членам предложения используется суффикс “们”. Пример: “学生们” обозначает “студенты” “我们” - “мы”.

В китайском языке прилагательные обычно предшествуют существительным, которые они характеризуют. Например: “坏人” - “плохой человек”.

Притяжательное значение местоимения передаётся путём прибавления частицы “的”. Пример использования данной частицы “我们的” значит “наш”, “我的” - “мой”.

© Хунлян У, 2012

© Чечулина Л.С., 2012

К.О. Цыплякова

Екатеринбург

Особенности языковой игры в журнальной публицистике

XIX и XX веков: сопоставительный анализ

Ключевые слова: языковая игра, публицистический текст, лингвокреативная деятельность, идеологема, сопоставительный аспект анализа.

Языковая игра – эффективный и эффектный способ привлечь внимание собеседника. Будь то очередной рекламный слоган, трудно воспринимаемая лекция или мимолетная реплика незнакомца – ЯИ расцвечивает любой текст, активизируя читательское сознание. Феномен ЯИ заключается в «неканоническом использовании языковых единиц с установкой на эстетическое восприятие последних, пусть даже эта установка ограничивается стремлением привлечь внимание к форме речи, “не быть скучным, пошутить”» [Гридина 1996: 4].

Неисчерпаемый творческий потенциал ЯИ обуславливает интерес исследователя языка не только к разгадыванию игрового шифра, но к основным процессам развития ЯИ, и соответственно к динамике отношений «человек-язык». Смена двух веков, девятнадцатого и двадцатого, каждый из которых составляет значимую для развития языка и страны эпоху, в этом смысле очень показательна.

Девятнадцатое столетие (а именно его тридцатые годы) интересно тем, что это своеобразный «восход» ЯИ, демонстрирующий ее глубинные творческие возможности [Рут, Иванова 2009]. Обращение к материалам XX века – некая проверка ЯИ на прочность и чуткость: поменяется ли характер творческой направленности в новых нестабильных условиях действительности. Мы предполагаем, что в контексте масштабных социальных и языковых изменений языковая игра века получит новое звучание.

Итак, принимая издания пушкинского периода за определенную точку отсчета, сравним особенности бытования языковой игры в текстах журнальной публицистики XIX (его первой половины) и XX веков.

В ходе анализа материала было решено ограничиться 200 фактами ЯИ: по 100 на каждый период. В соответствии с концепцией Т. А. Гридиной [Гридина 1996], каждый игровой случай был описан с позиции конструктивного принципа, основы ассоциации и операциональных механизмов, организующих его творческую сущность.

Источником материала стали авторитетные литературные журналы. Языковая игра первой половины XIX века была рассмотрена на материале таких изданий, как «Сын Отечества», «Московский Телеграф»,

«Северные цветы», «Северная пчела», «Телескоп», «Современник». Что касается временных характеристик, то самый «ранний» анализируемый журнал датируется 1827-ым годом, а самый поздний – 1839-ым. Обращаясь к журналам XX века мы ограничились «Литературной газетой», «Новым миром», и «Красной Новью», однако расширили временные рамки исследования: с 1925 по 1980 гг.

Сравнительный анализ языковой игры на материале журнальной публицистики XIX и XX веков позволяет нам сделать следующие выводы.

Первое различие между игровыми явлениями разных эпох – внешнее, оно касается тематической принадлежности «играющих» текстов или, иными словами, «места обитания игры». В XIX веке серьезные, официальные тексты сохраняют свою чисто информационную направленность, поэтому материалы таких рубрик, как «Внутренние известия», «Политические новости» лишены примеров ЯИ. Но разделы «Литературное обозрение», «Смесь», «Критика», «Моды», «Обзор российской словесности» и т. д. гарантировано будут «играть», стараясь привлечь внимание читателя своей «цветистостью».

В XX веке уверенность, что «играющие» фрагменты обязательно обнаружатся в литературно-критических статьях зачастую не оправдывает себя. Экспрессивность создается за счет яркой пропаганды идейного начала и активного его выявления в описываемых событиях и человеческих характеристиках. «Поэт рабочего класса Ф.С. Шкулев», «Лицо, которое продано», «Кружок крестьянских писателей», «Вечер поздравлений М. Горького» – все эти статьи, хотя формально и относятся к разряду «облегченных», лишены не только игрового, но и вообще творческого начала. Плоские и однозначные – они не вступают в диалог с читателем, их содержание лежит на поверхности. Счастливые «играющие» исключения обнаруживаются иногда в упомянутом выше «литературном поле»: «Литературные края», «Критика и библиография», «Публицистика», «Литературная критика» «Литературная критика», «Литература и искусство», и, что интересно, в рубриках с общественной направленностью: «Искусство и общественная жизнь» и направленностью иностранной: «Дома и за границей», «На зарубежные темы», «Отклики и комментарии. По страницам иностранным журналов».

Во-вторых, анализ структурных особенностей ЯИ разных эпох позволяет сказать, что в любой период ее существования ЯИ является свободной, только в сопоставляемые периоды эта свобода проявляется по-разному. В XIX веке ЯИ свободна в проявлении своей творческой, озорной, несколько насмешливой сущности. Она не боится занимать много места, напротив, ее обилие делает текст легче и свежее, о чем и свиде-

тельствуется высокая продуктивность контекстуальной зоны ассоциативности, сравнению с междусловной и внутрисловной. Яркий игровой эффект достигается в основном в определенном текстовом окружении, иначе — семантические сдвиги и игривости могут остаться незаметными. Это подтверждает предположение о необходимости введения термина «общетекстовая» игра по отношению к ЯИ XIX века.

- *Матери наши уверяют, что они были очень милы в своих сквозных платьицах, пристегнутых на колене, в котурнах a la Poppée. Но первая забота Империи была отогреть эти посинелые от холода плечи и покрыть оледенелую от дыхания севера грудь, закутавши их манишками в два ряда, которые торчали продолговатыми складкам* [«Телеграф» 1834, № 34].

- *Тысячевидный Протей, она вытягивается шляпкой-капотом безмерной величины, во время царствования incroyables (неимоверных), возвышается и надувается с короткими платьями и вычурами Империи, подделяваясь к английским модам 1815 года, она уменьшается, делается шляпкою-болivarом, потом вздергивается на самое темя головы, чтобы завтра съехать к самому корню волос, позволяя давать себе во всех сих изменениях тысячи названий* [«Телеграф» 1834, №34].

Типовые игровые случаи XX века, которые занимают обширное текстовое пространство, с одной стороны, выделяют текст, а с другой, в силу их высокой концентрации, делают его рядовым представителем литературной тенденции «нагромождения». Ввиду увеличения количества тех коммуникативных целей, которым они служат, авторы «нового поколения» создают как бы двойной текст – исходное содержание тесно переплетается с идеологическим. За счет этого территория для творчества увеличивается, равно как и роль той социальной (скорее именно социальной, а не культурной) осведомленности, которой необходимо обладать для участия в игре, например: В идейном винегрете Жеромского можно найти все, что угодно – петушинный польский патриотизм, несколько стручков «красного перца» и даже христианское непротivление злу [«Красная новь», июнь, 1925, № 5]. Представленные в тексте метафоры можно расшифровать только с опорой на конкретные социально-исторические знания: *петушинный польский патриотизм* – оборона польских войск в результате советского вторжения на территорию Польши, *несколько стручков красного перцу* – ироническое иносказание, подразумевающее официальное название части Вооружённых Сил сначала Советской России, а затем СССР.

Кроме того, ЯИ XIX столетия, опираясь на культуру сознания своего создателя, на его лингвокреативные способности, не заперта в

них, поскольку ее ассоциативная подвижность как бы выталкивает ее в общекультурный контекст эпохи. Понять такую игру, а значит, разгадать остроумное послание, может далеко не каждый, потому что правила ее весьма запутаны. Автор усложняет семантику слов и выражений, восприятие которых автоматизировано в сознании, изменяет структуру метафорического, фразеологического типа, не нарушая границ «жестких» уровней языка. Можно предположить, что нарушения норм языковой идиоматики на фонетическом, словообразовательном, лексико-семантическом, синтаксическом уровнях языка, авторы XIX века считали дурным тоном, ср.: *Издатель в составлении пестро-звучных оберток достиг до высочайшей степени совершенства: его можно по справедливости назвать Гомером – оглавлений. (Винюват! «Телеграф» соблазнил меня составлять новые слова: увидите в конце письма)* [«Сын Отечества» 1827, № 2].

В свою очередь ЯИ XX века выражается в более раскованных отношениях «человек – язык». В советский период, в результате того, что литературный авторитет отходит на второй план [Купина 1995: 8], а процесс идеологизации языка становится необычайно активным, меняется характер творческой направленности при создании случаев ЯИ. Идеологемы как культурно значимые мыслительные сущности внедряются не только в семантическую структуру слова, но и модифицируют словообразовательные гнезда, способствуя созданию особых фактов ЯИ. Таким образом, авторы-создатели игры легче преодолевают те границы, которые как бы установлены звуковой, грамматической оформленностью слова, что, естественно, нарушает его цельность, но в то же время демонстрирует скрытые возможности языка. Идеологичность языковой игры обуславливает:

1) экспрессивность ЯИ: она беспощадна к тем явлениям действительности, которые не соответствуют советской линии поведения, отсюда ее эмотивное содержание – раздражительность, ироничность, язвительность, ср.: *Долго, склонившись к моей подушке, // Когда веет кругом тишиной, // Александр Сергеевич Пушкин// Разговаривает со мной... Пожелаем поэту, чтобы Пушкин перешел от его подушки к его письменному столу* [«Красная новь», ноябрь 1925, № 8] – ироническое пожелание критика сопряжено с образом Пушкина, который популяризировался и «стал навещать и одаривать вдохновением» каждого посредственного поэта;

2) формирование особого класса слов, семантика которых заранее содержит некое предписание, ориентированное на идейность советского времени, ср.: *«Головановщина» именно вокруг этой волнующей при всех своих недостатках оперы точила когти и зубы* [Литературная

газета, 13 января 1930, № 2 (39)] – *головановщина* как буржуазное, консервативное начало в творчестве (по имени дирижера и композитора Н. С. Голованова, который, по мнению властей, препятствовал постановкам советского «новодела»);

3) эксплуатация конструктивных принципов ассоциативной провокации и ассоциативного наложения (51,4 % и 36,1 % соответственно). Казалось бы, такая сосредоточенность на двух способах внутренней организации ЯИ должна была привести к созданию однотипных, «ожидаемых» игровых фактов. Однако это, наоборот, способствовало концентрации авторской энергии для создания оригинальных, самобытных игровых шифров, пусть и в рамках одного механизма, ср.: *Мы читали в журналах стихи ее, если не в честь, то за честь мужа* [«Московский Телеграф», апрель 1830, № 7–8]. К XX же веку возрастает продуктивность всех конструктивных принципов (к числу уже названных присоединяются принцип ассоциативного отождествления, ассоциативной имитации, интеграции и выводитости), которые как бы стремятся к тому, чтобы быть равноценными по своей активности. Но это имеет и оборотную сторону: распыление творческих сил ведет к упрощению игры, некому возвращению ее на более простой уровень. Так, типология фактов не может похвастаться обилием многоступенчатой лингвистической игры: усложнением семантики фразеологизма, обращением к омонимии, многозначности, гиперонимам, паронимам и др. Стремясь прежде всего к убедительности, воздействующей силе текста, авторы нагромождают известные метафорические конструкты один на другой, или развивают новые, но довольно прозрачные метафорические отношения, например: *Конечно, газетная епиходовщина и в деревню проникла* [«Красная новь», сентябрь, 1925, № 7] – *епиходовщина* как черты неоправданной самоуверенности, нелепости и дилетантизма, проявляющиеся в данном случае в журналистской деятельности (по имени персонажа пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад», который замечателен тем, что придает своей жизни ту загадочную отмеченность, которой нет на самом деле); *Эта глубинность записки, вскрывающей нижние плодородные жизненные пласты, позволяет автору идти по своему произведению выпрямившись и пользоваться только широкими жестами большого стиля* [«Новый мир, декабрь, 1925, № 12]; *Роман представляет собой громадный шаг вперед по отношению к предшествующим произведениям самого автора. Впервые в этом романе плуг его взрывает целину действительности. Еще недавно плуг этот романтически бороздил жизнь гораздо ближе к поверхности, лишь временами достигая ее плодородных пластов, хотя уже и тогда он обнаруживал остроту и крепость, которые позволяли*

ожидать, что он рано или поздно войдет в самую землю [«Новый мир, декабрь, 1925, № 12].

Таким образом, принимая формы, адекватные времени, ЯИ XX века становится более очевидной и «громкой», но вместе с тем ее творческая сила и ассоциативное богатство несколько ослабевают. Однако факт, что ЯИ как часть системы языка остро отзывается на все особенности его социального бытования и чутко реагирует на изменения ассоциативного фона эпохи, делает интересной любую ЯИ: и в XX и в XIX веке.

Литература

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

Рут М.Э., Иванова Е.Н. Языковая игра в дискурсе языковой личности XVIII-XIX вв. // Лингвистика креатива. – Екатеринбург, 2009.

Кутина Н.А. Тоталитарный язык: Словарь и речевые реакции. – Екатеринбург; Пермь, 1995.

© Цыплякова К.О., 2012

И.А. Чиликова

Екатеринбург

Изучение единиц с национально-культурным компонентом значения на уроках русского языка в начальной школе

Ключевые слова: культуроведческая компетенция учащихся, изучение фразеологизмов в начальной школе, методика обучения фразеологии.

Язык – явление уникальное: он является средством общения и формой передачи информации, средством хранения и усвоения знаний, частью духовной культуры народа, средством приобщения к богатствам культуры народа.

В системе школьного образования русский язык как учебный предмет занимает особое место: является не только объектом изучения, но и средством обучения. Не случайно языковое образование понимается сегодня как «процесс и результат познавательной деятельности, направленной на усвоение основ теории языка в целях коммуникации, на речевое, умственное и эстетическое развитие, на овладение культурой народа – носителя данного языка» [Рамзаева 2009: 76].

«Содержание курса русского (родного) языка в основной школе обусловлено общей нацеленностью образовательного процесса на достижение метапредметных и предметных целей обучения, что возмож-

но на основе компетентностного подхода, который обеспечивает формирование и развитие коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой) и культуроведческой компетенций» [Примерные программы по учебным предметам 2011: 24].

Среди представленных предметных компетенций важное место занимает культуроведческая компетенция, поскольку язык, будучи культурно-исторической средой, влияет на формирование духовности, на сохранение и становление культуры.

В связи с этим возникла необходимость в определении данной содержательной линии в языковом образовании, что нашло отражение в примерных программах по русскому языку, где разъясняется, что культуроведческая компетенция «предполагает осознание родного языка как формы выражения национальной культуры, понимание взаимосвязи языка и освоение норм русского речевого этикета, культуры межнационального общения; способность объяснять значения слов с национально-культурным компонентом» [Примерные программы по учебным предметам 2011: 26].

В методической литературе, посвящённой начальному образованию, не используется термин «культуроведческая компетенция», но содержание образовательной программы для начальной школы предусматривает, что в результате изучения русского языка у обучающихся должно быть сформировано первоначальное представление о «единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания», а также понимание учащимися того, что «язык представляет собой явление национальной культуры» [Примерные программы по учебным предметам 2010: 41].

Следовательно, возникает проблема выявления таких языковых единиц, которые могут быть включены в содержание обучения, направленного на формирование культуроведческой компетенции в начальной школе.

Ценнейшим источником сведений о культуре и менталитете народа являются фразеологизмы русского языка. В них отражаются обычаи, нравы и верования – словом, всё, чем жил человек в прошлом. С точки зрения В. А. Масловой, «следы» национальной культуры есть и в большинстве фразеологизмов, которые должны быть выявлены; культурная информация хранится во внутренней форме фразеологических единиц, которая, являясь образным представлением о мире, придает фразеологизму культурно-национальный колорит [Маслова 2004: 114]. Таким образом, усвоение данных единиц языка способствует усвоению культурной информации.

Но объём фразеологии достаточно велик, и пристального внимания на уроках в начальной школе заслуживают далеко не все фразеологизмы. Возможно, следует остановиться на пассивной лексике, тех фразеологизмах, которые до сих пор «сохраняют в своём составе слова-историзмы, называющие понятия, предметы, давно ушедшие из активного употребления»: *турусы на колёсах, гол как сокол, ни кола, ни двора* (кола – участок земли возле двора) и фразеологических архаизмах: *беречь как зеницу ока, сгореть дотла* (тло – дно), *бить челом, по городам и весям*.

Кроме того, в начальной школе очень мало внимания уделяется изучению устаревших средств языка. Исключение составляют уроки литературного чтения, на которых возникает необходимость объяснения значения того или иного слова, вышедшего из употребления для понимания содержания художественного произведения. В процессе языкового образования устаревшая лексика редко вызывает интерес педагога, а значит и учащихся. А между тем изучение архаизмов и историзмов не только формирует интерес к истории русского языка, оно даёт новые знания, открывает возможность исследовать их и использовать в речи.

Выделим основные принципы отбора языковых единиц в качестве дидактического материала для уроков русского языка в начальной школе. Прежде всего следует руководствоваться принципом доступности. В данную группу войдут лексические единицы, актуальные для речевой практики ребёнка. Например, такие устаревшие слова, как *шлем, очи, уста, светлица, сени, молвить, надобно, изба, алтын, верста, булат, хоромы, палаты, терем*, и фразеологизмы: *бить баклуши, зарубить на носу, золотые руки, сесть в калошу, заварить кашу, вывести на чистую воду, белены объесться, гонять лодыря, заткнуть за пояс, шиворот навыворот*. Многие из них встречаются в текстах детской литературы. «Поздоровавшись, папа сказал, что будет нам в деревне баклуши бить, что мы перестанем быть маленькими и что пора нам серьёзно учиться» (Л. Н. Толстой. *Детство*); « - Ну не надо выводиться на чистую воду тех, кто подсказывает» (Н. Н. Носов. *Витя Малеев в школе и дома*); «Что ты, баба, белены объелась? Ни ступить, ни молвить не умеешь. Насмешишь ты целое царство» (А. С. Пушкин. *Сказка о рыбаке и рыбке*); «Я не для того свою дочь воспитывала, чтобы она лодыря гоняла с какими-то приятелями» (В. А. Осеева. *Васёк Трубачёв и его товарищи*); «Но жена не рукавица: с белой ручки не стряхнёшь да за пояс не заткнёшь...» (А. С. Пушкин. *Сказка о царе Салтане*); «Да, - говорит, - у меня всё как-то шиворот – навыворот

получается. *Безвольный я человек!*» (Н.Н. Носов. *Витя Малеев в школе и дома*).

Следующий важный принцип отбора лексических единиц – принцип культурологической ценности. В эту группу можно включить единицы языка, сохраняющие интересную информацию об истории, культуре и традициях русского народа. Здесь и далее значение фразеологических единиц описывается с опорой на материалы учебного пособия Н. А. Потапушкина «Фразеологические единицы русского языка в лингвокультурологическом аспекте» [Потапушкин 2000]. Например, фразеологизмы *красная строка* (до изобретения книгопечатания, книги переписывались от руки. Писец весь текст писал чёрной краской, а, начиная новую страницу, рисовал замысловатый узор, выводил красной краской фигурную первую букву); *гол как сокол* (В старину для взятия осаждённых городов использовали стенобитные орудия, которые назывались «сокол». Это было окованное железом бревно или чугунный брус); *на всю ивановскую* (В московском Кремле в старину была Ивановская площадь, которая называлась по имени стоявшей на ней колокольни Ивана Великого. С XVII века на этой площади звонили в колокола, созывая людей на сбор, глашатаи громким голосом на всю Ивановскую площадь оглашали царские приказы и указы); *не всякое лыко в строку* (выражение связано со старинным народным ремеслом на Руси – плетением коробов, лукошек, рогожи, лаптей. Лыко – внутренняя часть коры молодых деревьев. Каждый ряд переплетенного лыка назывался строкой. Чтобы работы была аккуратной, мастер отбрасывал лычки с неровностями); *как Мамай прошёл* (В 1380 году хан Мамай повёл монгольское войско на Москву, сокрушая и уничтожая всё на своём пути. Народ долго хранил память о тех жутких картинах разрушений и опустошений, совершённых монгольскими войсками).

К данной группе можно отнести и устаревшие слова: *околица*, *кольчуга*, *перст*, *зеница*, *чело*, *завалинка*, *ямщик* (в России до 1917 г. – возница на почтовых лошадях. Ямщиками сначала были крестьяне, занимавшиеся перевозками пассажиров и грузов на своих лошадях. Ям – в Русском государстве XIII - XVIII вв. – селение, крестьяне которого занимались почтовыми перевозками и в котором имелась ямская изба); *посад* (1. в Древней Руси и Московском государстве – торгово-ремесленная часть города, располагавшаяся за крепостной стеной. 2. В Московском государстве – торгово-ремесленное поселение около укрепленных пунктов, как правило, без крепости); *писарь* (в России до 1917 г. – низшее должностное лицо, занимавшееся составлением, перепиской и ведением бумаг); *рать* (в Древней Руси и Московском гос-

ударстве – войско. Доспешная рать. Воины в доспехах. Кованая рать. Воины в металлических доспехах. Судовая рать. Военные отряды на судах. Ратник м. В России XVIII - XIX вв. – солдат); *сана* (в России XVI - нач. XX вв. – зигзагообразная траншея или подкоп, ведущий к укреплениям осажденной крепости; скрывала приближение подступивших войск и защищала их от выстрелов с валов и крепостных стен. От этого слова происходит название *санер*).

Кроме того, следует помнить, что существуют фразеологизмы и устаревшие слова, отражающие ценности русской культуры и способствующие усвоению этих ценностей; обращение к таким фразеологизмам можно рассматривать в связи с принципом воспитывающего обучения. Основываясь на этом принципе, в качестве дидактического материала можно использовать следующие слова: *жито* (название несмололого зерна пшеницы или ржи — «хлеба в зерне»). Происходит от того же корня, что и слова «жить», «жатва»); *пушкарь* (литейщик орудий. Пушкари селились в городах особыми слободами, получали хлебное и денежное жалованье, занимались ремеслами и торговлей), *хлеб-соль* (сочетание хлеба и соли в быту и в обрядах; обобщенное наименование пищи; приветствие, обращенное к участникам трапезы. Хлеб символизирует полноту доли, богатство и благополучие, а соль защищает от враждебных сил. Сочетание хлеба и соли в быту и в обрядах; обобщенное наименование пищи; приветствие, обращенное к участникам трапезы.); *красный* (о доброте, красоте: красивый, прекрасный; превосходный, лучший; сравнит. степень краше (изба красна., красный угол, ради красного словца, Красная площадь, красна девица); *грамота* (в Древней Руси и Московском государстве - письменный официальный документ, исходивший от центральной или местной власти, устанавливавший, удостоверявший или разрешавший что-л.); *голова* (в Московском государстве 1. Выборный глава городского самоуправления. 2. Военное должностное лицо, рангом ниже воеводы).

Фразеологизмы этой группы: *Москва не сразу строилась* (Всякое большое дело начинается с малого, с течением времени приобретаемая размах; на развитие какого-л. явления нужно время. Пословица отражает факт длительной застройки и постепенного разрастания Москвы); *ни пяди земли* (не отдать, не уступить) – «даже самой малой части (не уступать, не отдавать и т.п.), отстаивая свою землю». Это выражение особенно активизировалось в периоды войн и было как бы мерой патриотизма русских людей, отстаивавших и защищавших свою землю; *лежачего не бьют* – «побежденного нельзя наказывать». Происходит от практики кулачных боев на Руси. В «Указе» 1726 г. формулируется как конкретное наставление любителям кулачных боев: «Кто упадёт,

лежащих никого не били бы»; *золотые руки* – мастер своего дела, очень искусный в своём деле человек». О том, кто умеет делать всё, за что ни возьмётся; *взялся за гуж – не говори, что не дюж*, (взялся за дело, делай его и не жалуйся. Гуж – одна из частей конской упряжи, служащая для управления лошастью. За гуж берутся, когда приступают к какому-либо делу); *не покладая рук работать, трудиться* – непрерывно, с усердием, не переставая (говорится с одобрением). Это собственно русское выражение. Мотивация значения фразеологизма объясняется тем, что работники физического труда, отдыхая, кладут натруженные руки на стол, на скамью, на подлокотники кресла, на колени и так отдыхают.

Таким образом, формирование культуроведческой компетенции в процессе языкового образования в начальной школе наиболее целесообразно осуществлять на материале устаревшей лексики и фразеологии. Данный материал будет вызывать интерес у обучающихся своей новизной. Кроме того, устаревшая лексика и фразеология содержится в детской литературе и является актуальной для речевой практики ребёнка. Знание фразеологии и включение данных единиц языка в активный словарный запас обогатит речь ребёнка и сделает её более выразительной. Изучение архаизмов и историзмов не только формирует интерес к истории русского языка, оно даёт новые знания, открывает возможность исследования их и использования в речи.

Литература

- Маслова В.А.* Лингвокультурология. — М., 2004.
- Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа.* – М., 2010. – Ч. 1.
- Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5-9 классы.* — М., 2011.
- Потанушкин Н.А.* Фразеологические единицы русского языка в лингвокультурологическом аспекте. – М., 2000.
- Развивающее языковое образование в современной начальной школе / Под ред. Т.Г. Рамзаевой.* – СПб., 2009.

© Чиликова И.А., 2012

Е.В. Шульдина
Екатеринбург

Социокультурный типаж «олигарх» в отражении
современной прессы⁶

Ключевые слова: социокультурный типаж, СМИ, оценочность, политический дискурс.

Роль средств массовой информации в наше время невероятно возросла. Зачастую именно СМИ диктуют настроения, политические и культурные установки в обществе, создают своих героев и антигероев.

Внутри определенной социальной группы формируются **лингвокультурные типаж**. «Лингвокультурный типаж — это обобщенный тип с выраженными в речи перцептивно-образными, понятийно-дефиниционными характеристиками, ценностными предпочтениями и соответствующими знаковыми маркерами вербального и невербального поведения» [Карасик 2002]. Типаж «олигарх» является новым социокультурным типажом, который формируется, в том числе, с помощью СМИ.

Словари современного русского языка определяют следующие основные значения лексемы *олигарх*: **Олигарх**, -а, м. 1. Правитель олигархии (в 1 знач.). 2. Крупный капиталист, магнат, близкий к правящим кругам. От греч. *oligarches* «представитель олигархии» [Шведова 2008: 564]. **Олигарх**, -а, м. 1. Публ. Представитель крупного монополизированного капитала. 2. см. Бизнесмен (2 знач.). Воротила. Капиталист. Коммерсант. Кооператор. Предприниматель. Промышленник [Скляревская 2001: 653]. Таким образом, сегодня, во-первых, слово трактуется как историзм, значение которого нельзя назвать актуальным. Во-вторых, отмечается, второе современное значение, свидетельствующее об изменении в настоящее время форм собственности и появлении крупных предпринимателей. Толкование второго значения не сопровождается экспрессивными пометами, однако включает синоним-интенсив *воротила*. В-третьих, в словарях отсутствует идеологическое прямолинейное толкование лексемы.

Пытаясь установить, каким типаж «олигарх» предстает в современной прессе, мы обратились к базе данных «Интегрум» и сделали вы-

⁶ Работа выполнена при финансовой поддержке государства в лице Минобрнауки России (грант 2012-1.5-12-000-3004-002 «Многоречие в социокультурном пространстве современной России»).

борку высказываний из газеты «Комсомольская правда» со словом *олигарх* за 2011 и 2012 года.

Проанализированный материал позволяет утверждать, что олигарх воспринимается как особый типаж – не просто богатый человек, а обладатель миллиардных состояний. Олигархи стоят наравне с королями и суперзвездами: *Оно и понятно: приглашений от королей да олигархов у нее всегда без счета* [КП 11.03.11]; *Собрались олигархи, короли, мегазвезды* [КП 25.04.12].

СМИ формируют определенное представление об образе жизни олигархов — разгульная, роскошная жизнь, состоящая из развлечений: *Наши олигархи соряют деньгами, покупают замки, острова и приватные выступления поп-звезд. Иностранцев больше всего шокирует тот факт, что русские сверхбогачи, не стесняясь, тратят деньги на развлечения и предметы роскоши, а не на развитие бизнеса* [КП 19.04.11]; *Будто это обыденное дело, что милицмейские генералы у нас живут как олигархи и могут себе позволить тратить в месяц как минимум по миллиону рублей* [КП 27.01.11]; *Московский олигарх заплатил за танец с Собчак три миллиона рублей* [КП 25.05.12]; *Ваенга выгнала с концерта пьяных олигархов, которые купили билеты на ее выступление за 1 миллион рублей!* [КП 07.07.11].

Наличие огромного состояния становится признаком противопоставления олигархов и простого народа: *Олигарх и рабочий поспорили в телестудии «КП» о социальной ответственности российских бизнесменов* [КП 17.04.12]; *Мировой экономический кризис грозит своей безжалостной костлявой лапой не только олигархам, но и обладателям более скромных профессий* [КП 25.10.12]; *Олигархи зарабатывают в день больше, чем я за месяц* [КП 13.09.12]. Таким образом, в речи формируется антонимическая параллель олигарх – человек из народа (простой человек).

Говоря об олигархах, часто пишут о покупках, которые они сделали, при этом почти всегда упоминается баснословная цена данной вещи, которая воспринимается простыми читателями, как непомерно высокая, а покупка выглядит необоснованной тратой денег: *В прошлом году на острове Сен-Барт олигарх Роман Абрамович купил дом за 65 миллионов долларов* [КП 11.01.11]; *Хозяин «Анжи» олигарх Керимов предлагает 17 миллионов евро. Хозяин «Челси» олигарх Абрамович настаивает на 30* (цена за футбольного игрока Ю. Жиркова) [КП 05.08.11]; *Как признался один из местных болельщиков, при каждом проигрыше «Анжи» народ очухивается от футбольного гипноза и начинает ворчать: лучше бы олигарх Керимов построил больницу, школу, завод* [КП 02.09.11]; *Олигарх вместе со своей невестой прие-*

хал на остров Новая Голландия, который купил за 400 миллионов долларов [КП 25.07.11].

Существует территориальное деление олигархов: 1) олигархи определенной страны и стороны света: *Звезда Голливуда поет на свадьбе у дочери украинского олигарха* [КП 21.07.11]; *Наталья Водянова променяла лорда Портмана на французского олигарха* [КП 18.08.11]; *Бывший госминистр Каха Бендукидзе теперь не у власти и ведет разностороннюю жизнь грузинского олигарха* [КП 31.05.11]; *Это было на празднике у одного восточного олигарха, я вел это мероприятие* [КП 06.10.11].

2) олигархи конкретного города и региона: *Налогов только с московских олигархов, например, хватило бы, чтобы повысить пенсии всем пенсионерам страны примерно на 1250 рублей в месяц!* [КП-Ек. 02.11.11]; *О том, что после презентации в музее изобразительных искусств две картины Сафронова купил известный уральский олигарх, художник сам рассказал корреспонденту «КП»* [КП-Ек. 15.03.12]; *Дагестанский олигарх собрал в Анжи настоящую сборную мира* [КП 18.02.12].

Помимо этого, существует ироничное обозначение олигархов небольшого масштаба через территорию: *От скромного торговца огурцами он вырос до звания «региональный олигарх»* [КП 17.01.11]; *Да он настоящий сельский олигарх!* [КП 02.11.11]; *Речь — о местном олигархе районного масштаба, у него десяток продуктовых магазинчиков и увесистый пакет биржевых бумаг* [КП 20.09.12].

Существуют различные разновидности олигархов, в зависимости от сферы их деятельности: *Наши авиационные олигархи уже предлагают разрешить привлекать в отрасль иностранцев, потому что своих пилотов не хватает* [КП 03.04.12]; *Алюминиевый олигарх отправился в путешествие в спортивном костюме, одинаково пригодном и для того, чтобы бороться, и для того, чтобы быстро убежать* [КП-Ек. 17.09.12]; *Напомню: Петрик — тот самый питерский изобретатель, который чуть не стал главным «водяным олигархом» страны* [КП 13.01.11]. Иногда номинации носят абсурдный характер: *Саши Зайцев влюблен в самую умную и обеспеченную девочку на курсе (у нее папа майонезный олигарх)* [КП 26.03.11]. Номинируются также *газовые, нефтяные, лесные, медиа-олигархи, угольные, трубные, газетные олигархи* и др.

Довольно часто журналисты указывают на отрицательные стороны олигархов, акцентируют внимание на их недостатках, на недостойном поведении, при этом, отрицательные черты описываются обобщенно, как присущие всем олигархам абсолютно: *У московских олигархов совесть меньше, чем зарплата у нас в филармонии!* [КП 23.08.12];

При этом демонстративно не замечалось ни дичайшее разграбление государственности под видом приватизации, ни появление **алчных олигархов**, ни повальное обнищание народа [КП 11.04.12]; **Всем олигархам нужно простить отсутствие у них совести** [КП 19.03.12]; Да, нас уже доста-ло — сильные мира сего, будь то звезды шоу-бизнеса, **олигархи** или даже дочери какой-нибудь областной начальницы, часто ведут себя так, будто вокруг них пустота, которую можно давить, ни с чем не считаясь [КП 01.08.11]; **Власть рада, что наконец-то политические свободы достанутся не наглým полукриминальным олигархам, а сознательным политически активным гражданам** [КП 23.12.11].

Олигархи представляются людьми из преступного мира: *Вот и корреспондент ВВС в связи с нападением на Горбунцева констатирует: «Вместе с русскими олигархами в Лондон пришло и насилие, которое связывали с оргпреступностью в России»* [КП 25.03.12].

Высказывания об олигархах постоянно сопровождается негативная оценочность. Анализ выборки позволяет сделать вывод, что олигарх нередко становится объектом негативного отношения: *«Кто бы что ни говорил о советской эпохе, нам досталось 10 тысяч рудников, а их захватили 15 упырей-олигархов, которые угоняют деньги за кордон» — громыхал вождь КППФ* [КП 04.05.12]; - *Ох, как в старой доброй поговорке: дураки и дороги! А еще добавились олигархи, политики, власть* [КП 28.03.12]; (про строительство никелевого комбината) *Иначе, по словам казака, олигархи непременно перетравят весь народ, превратят в безжизненную пустыню заповедник и уже окончательно изведут упрямо цепляющуюся за жизнь выхухоль* [КП 23.07.12].

Часто проблемы страны связывают напрямую с деятельностью олигархов: *Если наши олигархи будут продолжать демонстрировать презрение к той стране, где они кормятся, содержать зарубежные футбольные клубы и вкладывать в развитие образовательной системы США, болото превратится в наводнение* [КП 12.04.12]; *В дефиците пенсионного фонда виноваты олигархи* [КП 02.10.12]; *Пока доходы от сырьевых ресурсов получают только олигархи, лучшие мы жить не станем* [КП 18.09.12].

Таким образом, в современной прессе складывается следующий типаж олигарха: обладатель огромного состояния, который может позволить потратить свои деньги на удовольствия и развлечения, противопоставленный простому народу, простым рабочим. Олигархи делятся по территории и по сфере деятельности. Они часто вызывают неодобрение, раздражение, недоверие простых людей; нечестная деятельность олигархов становится поводом для обвинения их в бедах страны.

Литература

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М., 2002.

Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / Под ред. Г.Н. Складневской. — М., 2001.

Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. — М., 2008.

«Интегрум»: <http://aclient.integrum.ru/gate/?name=lib346>

© Шулындина Е.В., 2012

Сведения об авторах

Абрамова Надежда Сергеевна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Адаксина Лидия Васильевна, магистрант 1 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Акаева Элеонора Вячеславовна, доцент кафедры иностранных языков Омского государственного университета имени Ф. М. Достоевского (Омск).

Барышникова Светлана Григорьевна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Бельская Марина Юрьевна, студент 4 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Ваулина Ирина Александровна, аспирант кафедры общего языкознания и русского языка Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Голомидова Марина Васильевна, доктор филологических наук, профессор кафедры интегрированных маркетинговых коммуникаций и брендинга Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург).

Гридина Татьяна Александровна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка, завкафедрой общего языкознания и русского языка Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Гуляева Юлия Андреевна, магистрант 1 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 30 (Екатеринбург).

Данилова Ольга Александровна, магистрант 1 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 142, руководитель МО учителей русского языка и литературы Чкаловского района (Екатеринбург).

Зяц Светлана Сергеевна, магистрант 1 курса филологического факультета Института гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург).

Зорина Марина Евгеньевна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы высшей категории МБОУ СОШ № 167, руководитель МО учителей русского языка и литературы Орджоникидзевского района (Екатеринбург).

Иванова Евгения Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Иванова Наталья Алексеевна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 151 (Екатеринбург).

Исаченко Оксана Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания филологии Новосибирского государственного университета (Новосибирск).

Казанцева Татьяна Юрьевна, студент 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Кирилова Татьяна Михайловна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Колесникова Полина Леонидовна, магистрант 2 курса филологического факультета Института гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург).

Колпакова Светлана Александровна, магистрант 1 курса гуманитарного факультета, отделения филологии Новосибирского государственного университета (Новосибирск).

Коновалова Надежда Ильинична, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка, директор Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Коновалова Ольга Юрьевна, магистрант 1 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Кучумова Римма Геннадьевна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы высшей категории МБОУ СОШ № 200 (Екатеринбург).

Лучанинова Светлана Николаевна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы высшей категории МБОУ СОШ №175 (Екатеринбург).

Лысенко Мария Александровна, студент 3 курса филологического факультета Института гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург).

Максимова Ирина Николаевна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы высшей классификационной категории МАОУ СОШ №4 с углублённым изучением отдельных предметов (Екатеринбург).

Малявина Анастасия Михайловна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы МБОУ гимназия № 2 (Екатеринбург).

Масная Оксана Ивановна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы высшей категории МБОУ СОШ №175 (Екатеринбург).

Новикова Светлана Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологического образования Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия (Нижний Тагил).

Петкау Александра Юрьевна, аспирант кафедры риторики и стилистики русского языка Института гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург).

Плаксына Елена Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Плясова Галина Владимировна, магистрант 2 курса филологического факультета Института гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург).

Пономарев Павел Александрович, магистрант 1 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Пыркова Тамара Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков физико-технологического института Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург).

Рогачева Ольга Владимировна, студент 4 курса Института гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург).

Соколова Анна Валерьевна, магистрант 2 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета), учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 27 (Екатеринбург).

Суфиярова Алена Айратовна, магистрант 1 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Хемсакун Чанунпорн, аспирант кафедры русского как иностранного Института гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Бангкок-Екатеринбург).

Хунлян У, студент 4 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Гуанчжоу-Екатеринбург).

Цыплякова Ксения Олеговна, студент 4 курса Института гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург).

Чечулина Любовь Семеновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Чиликова Ирина Александровна, магистр педагогического образования, соискатель кафедры русского языка и методики его преподавания Уральского государственного педагогического университета, учитель МАОУ лицей № 130, (Екатеринбург).

Шведчикова Наталия Алексеевна, студент 3 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Шульдина Екатерина Владимировна, магистрант 1 курса филологического факультета Института гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург).

Содержание

<i>Абрамова Н. С.</i> Речевые ошибки в письменных работах абитуриентов (на материале сочинений на свободную тему).....	3
<i>Адаксина Л. В.</i> Факторы, определяющие особенности речевой и интеллектуальной деятельности школьников.....	10
<i>Акаева Э. В.</i> Метафоризация в научном медицинском дискурсе.....	21
<i>Барышникова С. Г.</i> Учёт ведущей модальности восприятия при изучении морфологии (на примере темы «Причастный оборот»).....	24
<i>Бельская М. Ю.</i> Влияние ролевого образа на ритмико-интонационный строй стихотворений в книге стихов «Вёрсты» М. И. Цветаевой.....	30
<i>Ваулина И. А.</i> «Разрулить» в молодежном жаргоне и языковом сознании: аспекты экспрессивности.....	33
<i>Гридина Т. А. , Шведчикова Н. А.</i> Окказиональные номинации в фантастическом художественном тексте.....	37
<i>Гуляева Ю. А.</i> Метафорическая репрезентация концептов «учитель», «ученик» в сознании российских педагогов.....	43
<i>Данилова О. А.</i> Хорошо писать – хорошо мыслить.....	46
<i>Заяц С. С.</i> К вопросу о психологическом значении лексем <i>мёд, варенье, сахар, сладость</i>	51
<i>Зорина М. Е.</i> Обучение орфографии с учетом психологических особенностей учащихся.....	57
<i>Иванова Е. Н. , Суфиярова А. А.</i> Редакторская правка текста как проявление языковой компетенции личности XIX века.....	60
<i>Иванова Н. А.</i> Изучение антропонимов в школе.....	73
<i>Казанцева Т. Ю. , Коновалова Н. И.</i> Номинации субъектов свадебного обряда: лингвокультурологический аспект.....	79
<i>Кирилова Т. М.</i> Диагностика словообразовательного уровня языковой способности.....	84
<i>Колесникова П. Л.</i> Функционально-стилевая специфика текстов рекламных буклетов образовательных учреждений.....	89
<i>Колпакова С. А, Исаченко О. М.</i> Концепт «музыка» в русской языковой картине мира.....	95
<i>Коновалова О. Ю.</i> Формирование навыков связного высказывания у дошкольников с патологией речи.....	98
<i>Кучумова Р. Г.</i> Категория одушевленности /неодушевленности существительных: к вопросу о проблемности языкового материала в школьном изучении.....	105

<i>Лучанинова С. Н., Масная О. И.</i> Индивидуальный подход в обучении русскому языку с учетом функциональной асимметрии полушарий головного мозга.....	113
<i>Лысенко М. А.</i> Психолингвистическое значение концепта «счастье» в русском языковом сознании.....	119
<i>Максимова И. Н.</i> Изучение топонимов родного края на уроках русского языка (из опыта работы учителя-словесника).....	125
<i>Малявина А. М.</i> Обучение грамматике в школе: психолингвистический аспект.....	129
<i>Новикова С. Г.</i> Язык и текст: некоторые аспекты изучения постструктуралистской теории в новейшей литературе.....	142
<i>Петкау А. Ю.</i> Лексико-грамматическая организация заголовков с концептом «здоровье».....	144
<i>Плаксина Е. Б.</i> Цитация как способ создания эффективных заголовков в российской прессе.....	148
<i>Плясова Г. В.</i> Языковые средства формирования имиджа политика (на материалах интервью).....	153
<i>Пономарёв П. А.</i> Коннотативный смысл имени Анастасия в русском языковом пространстве.....	159
<i>Пыркова Т. А., Голомидова М. В.</i> Специфика способов деривации гемеронимов (на примере названий российских периодических изданий).....	165
<i>Рогачева О. В.</i> Имя главного мифотворца в цикле книг Дж. Роулинг и его переводы на русский язык.....	171
<i>Соколова А. В.</i> Обучение орфографии в школе: психолингвистический аспект.....	176
<i>Хемсакун Чанунпорн.</i> Взаимосвязь лексико-семантических вариантов глагола «говорить» с его дериватами.....	182
<i>Хунлян У., Чечулина Л. С.</i> Части речи в китайском языке.....	187
<i>Цыплякова К. О.</i> Особенности языковой игры в журнальной публицистике XIX и XX веков: сопоставительный анализ.....	189
<i>Чиликова И. А.</i> Изучение единиц с национально-культурным компонентом значения на уроках русского языка в начальной школе.....	194
<i>Шулындина Е. В.</i> Социокультурный типаж «олигарх» в отражении современной прессы.....	200
<i>Сведения об авторах</i>	205

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

LINGUISTICA JUVENIS

Выпуск 14

Теоретические и лингвометодические аспекты
анализа языковых единиц

Сборник научных трудов молодых ученых

Корректор: Т.В. Гоголина

Оригинал-макет и дизайн обложки: О.Ю. Коновалова

Техническое редактирование: Е.Н. Иванова

Подписано в печать 12.11.2012. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.

Усл. печ. л. –13,1. Тираж 100 экз. Заказ

Оригинал-макет изготовлен и отпечатан

в отделе множительной техники

Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.