

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

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

# **LINGUISTICA JUVENIS**

Выпуск 20

**Психолингвистический и лингвометодический  
аспекты анализа языковых единиц**

Сборник научных трудов молодых ученых

Екатеринбург 2018

УДК 81  
ББК Ш  
Л59

**Редакционная коллегия:**

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

**Рецензенты:**

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

Л59 **LINGUISTICA JUVENIS** [Электронный ресурс] : сборник научных трудов молодых ученых / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т. А. Гридина. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – Вып. 20 : Психолингвистический и лингвометодический аспекты анализа языковых единиц. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ISSN 2588-0349

В сборнике представлены научные статьи студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей, посвященные описанию разных сфер речевой деятельности: анализируются дискурсивные практики языковой личности; представлены экспериментальные исследования семантики и прагматики слова и текста. В целом ряде статей особо акцентируется лингвометодический аспект изучения языковых единиц в свете задач современного образования.

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

УДК 81  
ББК Ш

ISSN 2588-0349

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2018

## *Содержание*

<i>Абрамова Н.Е.</i> Диагностика сформированности лексико-грамматического уровня языковой способности шестиклассников.....	5
<i>Андреева А.О.</i> Методика заполнения текстовых лагун как вид контроля на уроках русского языка.....	20
<i>Бабкина Л.Ю.</i> Экспериментальное исследование идей ассоциативной орфографии.....	30
<i>Ведерникова С.В.</i> Обучение иностранному языку в начальной школе на основе игровой деятельности.....	39
<i>Величко О.А.</i> Медиаресурс в практике развития речетворческого потенциала школьника.....	46
<i>Верстунина И.В.</i> Апробация «метода мест» как способа запоминания и воспроизведения информации младшими школьниками.....	57
<i>Галиханова Д.Г.</i> Методика прямого толкования номинаций русских народных праздников: психолингвистический аспект.....	75
<i>Губаизова К. Г.</i> Экспериментальное исследование актуальности орфоэпической нормы в сознании носителей языка.....	82
<i>Елина А.М.</i> Особенности категоризации действительности в сознании старших школьников.....	89
<i>Зуева Т.А., Околиздаева А.А.</i> Прецедентные эргонимы как компонент ономастического пространства современного города.....	97
<i>Колпакова А.А.</i> Моделирование образа сакрального субъекта при восприятии повестей Н. В. Гоголя.....	111
<i>Колпакова Е.В.</i> Использование лексических трансформаций при переводе литературных сказок.....	128
<i>Краснопёрова Е.С.</i> Психолингвистические технологии в обучении грамматике русского языка как неродного (на примере темы «Вид глагола»).....	138
<i>Магонова А.В.</i> Языковая личность Остапа Бендера в романе И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев».....	144

<b>Массалова А.Э.</b> Формирование профессионально ориентированной фонетической компетенции на уроках русского языка как иностранного.....	154
<b>Миронова Е.А.</b> Специфика употребления генетически соотносительных праславянских рефлексов в Челобитной Аввакума царю Федору Алексеевичу.....	162
<b>Пак А.Е.</b> Использование компьютерных технологий при обучении английскому языку.....	169
<b>Русинова Ю.П.</b> Психолингвистический эксперимент в проектно-исследовательской работе учащихся.....	181
<b>Светкина А.А.</b> Языковая личность и национальный характер.....	187
<b>Талашманов С.С.</b> Языковая игра в эпистоле как жанре интернет-коммуникации.....	196
<b>Ульянова М.Ю.</b> Аутентичный текст и его представление в современных учебниках английского языка.....	206
<b>Цуй Янь.</b> Семантическая структура русских глаголов со значением <i>ДОБРО</i> .....	215
<b>Чечулина Л.С., Лундаажанцан П.</b> Видовременные глагольные формы в аспекте РКИ.....	223
<b>Шадрина А.Г.</b> Сферы-источники прецедентных феноменов в англоязычных СМИ.....	241
<b>Яковлева Д.В.</b> Мотивационная форма фитонима в аспекте ее восприятия: экспериментальное исследование.....	253

УДК 372.881.161.1

**Абрамова Н.Е.**  
**Екатеринбург, УрГПУ**

**Диагностика сформированности лексико-грамматического  
уровня языковой способности шестиклассников**

*Аннотация.* В статье предлагается ряд диагностических заданий, нацеленных на проверку сформированности у шестиклассников лексико-грамматического уровня языковой способности. Приведены результаты апробации данной методики на одном из заключительных уроков русского языка в шестом классе. Автор ставит задачу проверить, влияют ли на успешность выполнения задания такие факторы, как частотность употребления заданной словоформы в живой речи и изученность данного явления в рамках школьной программы.

*Ключевые слова:* языковые способности, лексика русского языка, грамматика русского языка, лексико-грамматический уровень, педагогическая диагностика, диагностические задания, шестиклассники, уроки русского языка, русский язык, методика русского языка в школе.

*Сведения об авторе:* Абрамова Наталья Евгеньевна, магистрант первого года обучения УрГПУ

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

**Abramova N.E.**  
**Yekaterinburg**

**Diagnostics of the formation of the lexico-grammatical level  
of sixth-graders language ability**

*Abstract.* The article proposes a number of diagnostic tasks aimed at checking the formation of sixth grader's lexical-grammatical level of language ability. The results of testing this method are presented at one of the final lessons of the Russian language in the sixth grade.

The author sets the task to check whether such factors as the frequency of use of a given word form in live speech and the knowledge of this phenomenon within the school program influence the success of the assignment.

**Keywords:** language abilities, Russian vocabulary, Russian grammar, lexical and grammatical level, pedagogical diagnostics, diagnostic tasks, sixth graders, Russian language lessons, Russian language, Russian language methods at school.

**About the author:** Abramova Natalia Evgenjevna, Graduate Student of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Настоящая работа вписывается в русло психолингвистических исследований языковой способности личности [Гридина 2017, 2018; Караулов 1993; Норман 1994 и др.], диагностики уровней сформированности языковой (речевой) компетенции школьников [Бутакова 2010; Коновалова 2011, 2015 и др.].

Школьный учитель нередко сталкивается с тем, что учащиеся допускают многочисленные ошибки в проверочных работах, зная наизусть правила, регулирующие употребление той или иной языковой единицы. В то же время, как рядовой носитель языка, ученик соблюдает нормы использования речевых средств.

Одна из главных задач школьного преподавания – научить школьника осознанно подходить к использованию лексических и грамматических средств для точного и адекватного выражения мысли. На наш взгляд, способы диагностики должны быть в большей степени ориентированы на носителя языка, чем на языковую систему. Ведущее место при таком подходе занимает речевая деятельность школьника, т. е. ему предоставляется возможность самостоятельно выбирать языковые средства для решения поставленной задачи.

По нашему мнению, более результативными по сравнению с традиционными могут оказаться методы диагностики, ориентированные на носителя языка, на свободное употребление языковых единиц в речевой деятельности. Это предположение основано на идее, зафиксированной в работах Ю. Н. Караулова, о том, что лексическая семантика усваивается индивидом неотрывно от семантики грамматической [Караулов 2002].

В течение года учащиеся 6 класса прошли основной курс морфологии, познакомились детально с особенностями грамматических категорий существительного, прилагательного и числительного, местоимения и глагола.

Для диагностики сформированности лексико-грамматического уровня языковой способности учеников мы предложили им небольшой набор заданий разного уровня сложности.

По причине того, что у нас не было возможности вести работу с одними и теми же детьми на протяжении года, и мы не имели исходных данных об их уровне владения материалом, нами подобраны задания, включающие как самые частотные, так и менее употребительные грамматические категории. При более близком взаимодействии с классом можно использовать в заданиях материал, трудно усваиваемый учащимися.

Разработано 2 вида анкет, в каждой по 4 задания. В анкетировании участвовало 46 учащихся: первый вариант выполняли 24 ученика, второй вариант – 22. В каждой анкете содержится 18 позиций (слов или предложений), с которыми необходимо было справиться. Сформированность лексико-грамматического уровня языковой способности будет считаться высокой, если учениками выполнено верно не менее 80% от общего числа позиций средней – от 80 % до 50%, низкой – менее 50%.

12 позиций предполагают только один ответ (без вариативности), 6 позиций третьего задания предполагают вариативность ответов, что учтено при подсчете результатов.

### **Задание 1. Вариант 1.**

Первое задание первой анкеты включает три предложения, где каждое слово стоит в начальной форме. Задача учащегося использовать нужную форму каждого слова, чтобы предложение стало грамматически верным. Мы полагаем, что выбор форм может быть продиктован лексическим окружением и целым контекстом.

Перед вами набор слов в начальной форме, измените каждое слово так, чтобы получилось высказывание.

*Маленький девочка целый вечер рисовать цветной карандаш зебра.*

*Ползти тихий тень стена старый дом.*

*Мама гладить воротник мятый рубашка Саша утро.*

Варианты трансформации первого предложения, предложенные детьми:

*Маленькая девочка целый вечер рисовала цветным карандашом зебру (10). Маленькая девочка целый вечер рисовала цветными карандашами зебру (12). Маленькая девочка целый день цветными карандашами зебру (1). Маленькая девочка целый вечер рисовала цветн. каранда. зебру (1).*

Первое предложение сформулировано всеми учениками правильно и, что важно, единообразно. Один ученик сократил слова «цветн. каранда.», возможно, из-за нехватки места на листе, еще один ученик перепутал слова «вечер» и «день», возможно, по невнимательности. Изначально прямой порядок слов не был изменен в предложении, поэтому никто из испытуемых тоже не изменил его.

Предложение *Ползти тихий тень стена старый дом* преобразовано учениками с большей вариативностью форм.

*Ползет тихая тень по стене старого дома (4). Тихая тень ползла по стене старого дома (4). Ползла тихая тень по стене старого дома (3) Ползла тихая тень на стену старого дома (2). Ползла тихая тень на стены старого дома (1). Ползет тихая тень стеной старого дома (1). Ползет тихая тень на стену старого дома (1). Ползет тихая тень на стены старого дома (1). Ползет тихой тенью стена старого дома (1). Тень ползла по стене старого дома (1). Тень ползла по стене в тихом старым утром (1). Тень тихо ползет по стене старого дома (1). Тень ползла тихо по стене старого дома (1). По стене старого дома ползла тихая тень (1). В старый дом на стену поползла чья-то тихая тень (1).*

Трансформации второго предложения представлены наиболее широко – мы имеем 16 различных вариантов. Исходное предложение содержало инверсию, что заставило многих учеников ме-

нять порядок слов. Варьируется употребление слова *стена*, изменяется падеж и число. Слово используется в винительном, творительном и предложном падежах единственного и множественного числа. Используются формы настоящего и прошедшего времени глагола. Появляются неоднозначные варианты, которые можно квалифицировать как метафору: *ползет тихой тенью стена старого дома, ползет тихая тень стеной старого дома*. Один ученик неверно понял задание и добавил лишние слова: «*В старый дом на стену поползла чья-то тихая тень*». Лишь одно предложение содержит аграмматизм: «*Тень ползла по стене в тихом старым утром*».

Предложение *Мама гладит воротник мятый рубашка Саша утром* сформулировано так.

*Мама гладит воротник мятой рубашки Саши утром* (8). *Мама гладит воротник мятой рубашки Саше утром* (4). *Мама гладила воротник мятой рубашки Саши утром* (3). *Мама гладит воротник мятой рубашке Саше утром* (3). *Утром мама гладила воротник мятой рубашки Саши* (2). *Утром мама гладит мятый воротник Сашиной рубашки* (1). *Мама гладит воротник мятой рубашке Саши утром* (1). *Мама гладит воротник на мятой рубашке Саши утром* (1).

Третье предложение составлено учениками с наибольшим числом аграмматизмов. Вариант *Мама гладит воротник мятой рубашке Саше утром*, скорее всего, связан с неусвоенностью написания падежных окончаний существительных, в этом случае ошибку можно считать орфографической, а не грамматической. Одна из возможных причин такой ошибки – диалектное еканье. Вариант *Мама гладит воротник мятой рубашке Саши утром* связан с неразличением функций дательного падежа – невольное приписывание существительному *рубашка* семантики одушевленности.

Обработав результаты выполнения первого задания первой группой учеников, отметим, что с задачей справилась вся группа без исключения. В пределах одной анкеты не было более одной ошибки в задании. Не было анкет с аграмматизмами в каждом предложении у одного респондента. Нами обработано 72 ответа, из которых грамматические ошибки содержались только в 2 (3%).

### Задание 1. Вариант 2.

Первое задание из второй анкеты похоже на предыдущее, предложения взяты те же. Единственное отличие в том, что каждое из слов представлено без окончания. Отсутствие какого бы то ни было показателя грамматического значения существенно осложняло задачу испытуемому. Интересным представляется проверить, будут ли результаты экспериментов сильно различаться. Вторым вариантом работы написали 22 ученика.

Перед вами набор незаконченных слов. Добавьте к каждому слову такое окончание, чтобы предложение обрело смысл.

*Маленьк- девочк- цел- вечер- рисов- цветн- карандаш- зебр-.*

*Полз- тих- тень- стен- стар-дом-.*

*Мам- глад- воротник- мят- рубашк- Саи- утр-.*

*Маленькая девочка целый вечер рисовала цветными карандашами зебру (19). Маленькая девочка целый вечер рисовала цветным карандашом зебру (2). Маленькие девочки целый вечер рисовали цветными карандашами зебру (1).*

Второе предложение *Полз- тих- тень- стен- стар-дом-.*

*Ползла тихая тень по стенам старого дома (4). Ползет тихая тень по стенам старых домов (2). Ползет тихой тенью стена старого дома (2). Ползет тихая тень по стенам старого дома (1). Ползет тихая тень стена старого дома (1). Ползет тихая тень на стене старого дома (1). Ползет тихая тень на стенах старого дома (1). Ползет тихая тень стен старого дома (1). Ползет тихая тень у стены старого дома (1). Ползла тихая тень стенами старого дома (1). Ползла тихая тень по стене старого дома (1). Ползла тихо тень по стенам старого дома (1). Ползает тихая тень по стене старого дома (1). Ползала тихая тень по стенам старого дома (1). Ползала тихая тень стен старого дома (1). Тихая тень ползла по стене старого дома (1). Отказ (1)*

Третье предложение *Мам- глад- воротник- мят- рубашк- Саи- утр-.*

*Мама гладит воротник мятой рубашки Саши утром (8). Мама гладила воротник мятой рубашки Саши утром (5). Мама гладит воротник на мятой рубашке Саши утром (3). Утром мама гладила воротник мятой рубашки Саши (2). Мама гладит*

*воротник мятой рубашке Саши утром (1). Мама гладила воротник мятой рубашки Саши утром (1). Утром мама гладит мятый воротник Сашиной рубашки (1). Мама гладила воротник мятой Сашиной рубашки утром (1).*

Обработано 66 ответов, из которых грамматические ошибки содержал только 1 (3%).

Сравнив результаты двух экспериментов, мы не увидели значительной разницы в количественном и качественном характере ответов. Одна ошибка, как и в первом случае, может быть отмечена как орфографическая.

Результаты первого эксперимента показали высокий уровень владения грамматикой в подобном виде деятельности.

### **Задание 2, вариант 1**

Второе задание первой анкеты представляет собой квазитекст, внутри которого некоторые слова необходимо поставить в определенную грамматическую форму. Задания такого типа широко распространены в грамматических тренажерах по иностранным языкам. Использован перевод отрывка из книги Л. Кэррола «Алиса в стране чудес», выполненный Д. Орловской.

Знаменательные части речи в данном контексте лишены лексического значения при сохранности грамматического. Мы полагаем, что грамматическое окружение послужит опорой для определения нужной формы.

Раскройте скобки, вставляя нужную форму слова в контекст.  
*Варкалось. (Хливкий) шорьки*  
*Пырялись по (нава),*  
*И (хрюкотать) зелюки,*  
*Как мюмзики в (мова).*

Критерии соответствия грамматической норме:

*Хливкие* – прилагательное в форме множественного числа, которое согласуется с существительным «шорьки», если слово «шорьки» воспринимается как существительное в родительном падеже, возможен вариант согласования «хливкой шорьки»;

*По наве* – существительное первого склонения в дательном падеже;

*Хрюкотали/хрюкотают* – глагол, относящийся к существительному «зелюки», поэтому должен стоять в форме множественного числа, настоящего или прошедшего времени;

*В мове* – существительное первого склонения в форме единственного числа, в предложном падеже

*Хливкие/наве/ хрюкотали/ мове* (11), *Хливкие/ наве/ хрюкали/ мове* (3), *Задание не выполнено* (2), *-/наве/хрюкотали/мове*, *Хливкие/ наве/ - / мове*, *Хливкие/ неве/ хрюкотает/мове*, *Хливки/наве/ хрюкотать/мове*, *Хливкой/ наве/ хрюкотали/ мове*, *Хливкой/ наве/хрюкают/ мове*, *Хливкий/ неву/ хрюкать/ мову*. *Не-разборчиво/ новой/ хрюкат/ здании*.

Глагол «хрюкотать» неверно прочитан некоторыми респондентами, мы все равно учитывали правильность грамматической формы. 24 ученика заполнили 82 позиций (10 отказов и 4 варианта с подмененными словами), из которых 8 грамматически неприемлемых (10%). 90% правильно выбранных грамматических форм дают возможность говорить о достаточном уровне владения грамматикой в данном виде деятельности.

### **Задание 2 вариант 2**

Второе задание из второго варианта анкеты представляет собой текст на русском языке, в котором фигурируют разные формы одного глагола «придумать». В данном случае сделать выбор испытуемым должно помочь лексико-грамматическое окружение глаголов. Необходимо учесть правила грамматической сочетаемости.

Раскройте скобки, вставляя нужную форму слова в контекст.

*Наверное, люди сначала (придумать) границы,*

*А потом границы стали (придумать) людей.*

*Границами (придумать) полиция, армия и пограничники,*

*Границами (придумать) таможни и паспорта.*

Е. Евтушенко

*«Наверное, люди сначала придумали границы,*

*А потом границы стали придумывать людей.*

*Границами придуманы полиция, армия и пограничники,*

*Границами придуманы таможни и паспорта».*

*Придумали/ придумать/ придумана/ придуманы (7) Придумали/ придумать/ придуманы/ придуманы (4). Придумали/ придумать/ придумана/ придумали (2). Придумали/ придумать/ придумывали/ придумывали(1). Придумали/ придумать/ придумала/ придумывали(1). Придумали/ придумать/ придумали (1). Придумали/ придумать/ придумала/ придумали (1). Придумали/ придумать/ придумывала/ придумывали (1).*

*Придумывали/ придумать/ придумывала/ придумывали (1). Придумывали/ придумать/ придумали/ придумывали (1).*

Все ошибки связаны с употреблением страдательных причастий, которые находятся на периферии грамматической компетенции языковой личности. Кроме того, у детей еще не сформирована способность выделять семантическое согласование: с рядами однородных членов «полиция, армия и пограничники» и «таможни и паспорта» должна быть использована форма множественного числа – «придуманы».

Из 88 позиций с грамматическими ошибками оказалось 28, что составляет 32%. Важно отметить, что в первых двух предложениях ни один ребенок не допустил грамматических ошибок, поэтому мы считаем нужным подсчитать отдельно процент успешного выполнения заданий, требующих выбора страдательных причастий. Из 44 позиций 28 оказались с грамматическими ошибками, что составляет 64%, что указывает на низкий уровень владения правилами употребления страдательных причастий. Большинство учеников не могут правильно образовать нужную форму, опираясь на языковое чутье, пока их этому целенаправленно не обучили.

### **Задание 3.**

Третье задание одинаково для обоих вариантов анкет. Учащимся предлагается список слов в начальной форме, каждое из этих слов имеет особенности в образовании формы множественного числа.

Подумайте и запишите, как можно выразить значение множественного числа данных существительных (несколько таких предметов). Способов может быть несколько.

*Лист*

*Зло*

*Зуб*

*Киви*

*Директор*

*Ножницы*

*Пальто*

**Правильными мы считаем следующие варианты:**

*Лист* – листы, листья, счетное слово + лист, прилагательное или глагол + лист, количественное существительное + лист

*Зло* – злые дела, злые поступки (потенциальные единицы измерения)

*Зуб* – зубы, зубья, счетные слова + зуб, количественное существительное + зуб

*Киви* – счетные слова + киви, количественное существительное + киви, прилагательное или глагол + киви,

*Директор* – директора, счетные слова + директор, количественное числительное + директор, прилагательное или глагол + директор

*Ножницы* – счетные слова + ножницы, количественное числительное + ножницы

*Пальто* – счетные слова + пальто, количественные существительные + пальто, прилагательное или глагол + пальто.

Обработанные результаты:

*Лист*: листы, листьев, листья, листики, листочки, много листов, много листьев, много листочков, два листа, листов.

*Зло*: в каждом человеке есть частичка зла, злились, зло, злые, злые дела, злые люди, много зла, много злобы, много злов, зло – мн.ч, ед.ч., «-».

*Зуб*: зубы, зубчики, много зубов, несколько зубов, зубчики, клыки, teeth, зубки, болят зубы, 3 зуба.

*Киви*: два киви, десять киви, зеленые киви, зеленые фрукты с ниточками, киви, кивики, красивые киви, много киви, несколько киви, не изменяются по числам, три киви, у каждого ребенка есть в руке киви, четыре киви, ящик со спелыми киви, «-».

*Директор*: 2 директора, 4 директора, большие директора, главные учителя, директора, директоров, директрисы, директо-

ры, много директоров, несколько директоров, руководители школ, совет директоров.

*Ножницы*: 8 штук ножниц, двое ножниц, инструменты для вырезания бумаги, красивые ножницы, мн.ч., много ножниц, на полках лежат стопка ножниц, несколько ножниц, ножниц, ножницы, ножнички, ножничку, пары ножниц, сто ножниц, трое ножниц.

*Пальто*: 3 пальто, акция на норковые пальто, большое количество пальто, два пальто, длинные куртки, на вешалке висят несколько пальто, много пальто, много меховых пальто, множество пальто, не изменяется по числам, несколько пальто, «-».

Всего учащимся было предложено 397 различных вариантов выражения множественности, из которых 124 являются недопустимыми, что составляет 31% от общего числа.

#### **Основные ошибки:**

1. Неразграничение словоформ и однокоренных слов (*листы – листочки, зубы - зубики*);

2. Замена предлагаемых слов синонимами (*киви – зеленые фрукты с точками, директор – главные учителя*);

3. Постановка прочерка. Учащийся не смог выйти за пределы словоизменительной парадигмы для поиска способов выражения множественности. К этому же типу ошибок относятся ответы типа «не изменяется по числам», «мн.ч.» и т. п.

4. Вписывание слова в широкий непоказательный контекст (*в каждом человеке есть частичка зла – найдена потенциальная единица измерения, но контекст не показывает значение множественности*);

#### **Основные допустимые стратегии передачи значения множественности, найденные учениками:**

1. Приписывание слов с количественной семантикой (*много, множество, несколько*);

2. Приписывание количественного числительного (*три (трое), десять, сто...*);

3. Вписывание слова в минимальный контекст (*красивые киви, падают листья*);

\*Способ приписывания глагола настоящего или прошедшего времени к неизменяемому существительному не был использован респондентами.

Учащимися усвоены основные способы передачи значения множественности. На периферии остались способы поиска единиц измерения и образования согласования с глаголом настоящего или прошедшего времени.

Результаты данного эксперимента показывают необходимость демонстрации ученикам дополнительных способов выражения единичности-множественности, разработки заданий для сокращения числа типичных ошибок. Также необходима разработка заданий для актуализации периферийных способов выражения множественности.

#### **Задание 4.**

Четвертое задание тоже является одинаковым для обоих вариантов. Нами использована методика заполнения текстовых лагун. Мы создали несколько контекстов, в которые могут быть встроены наименее употребительные в разговорной речи формы (творительный падеж, дательный падеж, полные и краткие страдательные причастия, пассивные конструкции).

Вставьте любое, на ваш взгляд, подходящее слово в пропуск (одно).

*Письмо, \_\_\_\_\_ Катериной, не дошло до Светланы.*

*Соседка была сильно расстроена \_\_\_\_\_.*

*Мы уже купили \_\_\_\_\_ хороший подарок.*

*Дом \_\_\_\_\_ уже несколько месяцев.*

1. *Написанное (22), отправленное (16), - (2), Большаковой, доброй, Кати, от, посланное, с.*

Среди вариантов, вставленных в первое предложение, обнаружено наибольшее число грамматически недопустимых конструкций – 4 из 46 (9%). Тридцать девять учеников выбрали страдательное причастие прошедшего времени, причем набор причастий ограничился тремя словами, входящими в одну лексико-семантическую группу. Возможность постановки предлога «с» в данный контекст остается спорным: этому мешают заранее поставленные запятые, обозначающие причастный оборот. Од-

нако учащиеся еще не изучали этот материал целенаправленно, ученик мог проигнорировать знаки препинания.

2. *Погодой (3), потерей (3), происшествием (3), этим (3), сегодня (2), беспорядком, Васей, вечером, внуком, всегда, вчера, выселением, двойней, дождем, дочерью, из-за мальчика, из-за погоды, из-за этого, Лёвой, неудачей, покупкой, отпуском, от увиденного, пальто, пенсией, подарком, потопом, проблемой, пропажей, Роскомнадзором, случившимся, соседами, сыном, тогда, увиденным, утром, (у нее потерялась кошка).*

Большинство реакций (33) представляют собой существительные и местоимения в творительном падеже, чего и следовало ожидать. В предложении осталась свободной роль косвенного дополнения со значением субъекта. На втором месте по популярности ответов находятся темпоральные наречия (*сегодня, вчера, всегда* и т. п.). Реже встречаются конструкции с предлогом «из-за» (родительный падеж). Из 46 ответов 2 являются ошибочными (4 %).

3. *Ему (4), большой (3), ей (3), маме (3), очень (3), папе (3), в магазине (2), другу (2), (на день рождения) тебе (2), Аркадию, бабушке, брату, Васе, внуку, вчера, Даше, директору, Зине, маленький, Маше, Насте, Саше, Свете, Светлане, сестре, Тане, им, Эдику.*

Преобладают существительные и местоимения в дательном падеже. Трижды встречается наречие «очень». Добавляя слова «большой» и «маленький» в контекст, дети приписывали дополнительную запятую, поэтому ошибочным такой вариант считаться не будет. На 46 ответов не допущено ни одной грамматической ошибки.

4. *Стоит (9), строится (8), строят (6), пустует (5), зброшен (2), продается (2), продан (2), ремонтуют (2), грязный, не заселенный, не нужен, построен, разваливается, рос, рушится, сделан, стоял, строили.*

18/46 ответов представляют собой глаголы 3 лица единственного числа в активном залоге, 10/46 – глаголы в форме 3 лица единственного числа в пассивном залоге, 9/46 – глагол в форме 3 лица множественного числа (неопределенно-личное предложение), 6/46 – краткие страдательные причастия прошедшего времени

(недопустимые формы), 1/46 – полное причастие прошедшего времени, 1/46 – прилагательное, 1/46 – краткое прилагательное.

6 недопустимых вариантов из 46 ответов составляют 13%.

### **Итоги диагностики**

Учащимся всего предложено 889 ответов на 18 небольших заданий анкеты. Из числа всех ответов 175 содержали грамматические или лексические ошибки. Ошибки составляют 20% от общего числа ответов. Такие усредненные результаты дают возможность говорить о среднем уровне сформированности лексико-грамматического уровня языковой способности учащихся параллели шестых классов гимназии №99.

Большинство ошибок связано с образованием форм причастий и выражением значения множественности существительных.

Согласно образовательной программе по русскому языку, целенаправленное изучение причастий (и их видов) предполагается в 7 классе, поэтому ученики 6 класса испытывают сложности с их правильным использованием.

Результаты диагностики дают возможность сравнить ответы учащихся до целенаправленного изучения причастий и после него.

Изучение единичности и множественности ведется с начально-го звена и продолжается в среднем. В учебниках нет единой темы, позволяющей показать учащимся все способы выражения этой категории, эти способы представлены рассеянно, диссипированно.

Результаты данной диагностики демонстрируют, какие способы выражения множественности являются самыми частотными и хорошо усвоенными. Отмечены самые распространенные ошибки. Выделены способы, которые не задействованы учениками. Эти выводы могут быть использованы при следующем обращении к данной теме, с целью расширения запаса грамматических средств учащихся.

### **Литература**

1. *Бутакова Л. О.* Динамика развития языковой способности и речевой компетенции носителей русского языка: Экспериментальное исследование речи школьников в одном регионе. – Омск, 2010.

2. *Гридина Т. А.* Актуальная грамматика детской речи: когнитивные модели семантизации и механизмы порождения сло-

воформ // Языковая личность: аспекты изучения: сборник научных статей памяти члена-корреспондента РАН Юрия Николаевича Караулова. – М., 2017. – С. 110-122.

3. *Гридина Т. А.* «Через язык открывается дитяти сознание...»: соотношение вербального и предметного кодов в детской картине мира // Филологический класс. – 2018. – № 2. – С. 64-69.

4. *Караулов Ю. Н.* Ассоциативная грамматика русского языка. – М., 1993.

5. *Коновалова Н. И.* Психодиагностика речевой способности: учебное пособие. – Екатеринбург, 2015.

6. *Коновалова Н. И.* Психолингвистические основы методики обучения русскому языку // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2011. – № 9. – С. 194-202.

7. *Норман Б. Ю.* Лингвистические задачи: учебное пособие. – М., 2006.

8. *Норман Б. Ю.* Грамматика говорящего. – СПб., 1994.

9. *Русский ассоциативный словарь: в 2 т.* / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М., 2002. – Т. I.

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

УДК 372.881.161.1

**Андреева А.О.**  
**Екатеринбург**

**Методика заполнения текстовых лакун как вид контроля  
на уроках русского языка**

***Аннотация.*** Статья посвящена использованию метода вероятностного прогнозирования (в частности – методики заполнения текстовых лакун) на уроках русского языка при подготовке выпускников школы к ЕГЭ. С помощью лакунарного текста проверялись знания учащихся о таком синтаксическом явлении, как однородные члены предложения. В статье обосновывается важность рассмотрения любого синтаксического явления в семантическом, структурном и функциональном аспектах с целью его грамотного употребления. Методика заполнения текстовых лакун помогает учителю проверить степень осознанного усвоения темы «Однородные члены предложения» учащимися. В ходе эксперимента проверяется, какие критерии построения однородного ряда нужно учитывать обучающимся, чтобы грамотно его организовать и не допускать синтаксических и пунктуационных ошибок при его использовании.

***Ключевые слова:*** методика заполнения, текстовые лакуны, ЕГЭ, единый государственный экзамен, методика русского языка в школе, русский язык, подготовка к экзаменам, однородные члены предложения, уроки русского языка.

***Сведения об авторе:*** Мерзлякова Анастасия Олеговна, магистрант второго года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

***Контакты:*** 620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; anasmerzlyackowa2011@yandex.ru.

**Andreyeva A.O.**  
**Yekaterinburg**

## Technique of filling text's lacunas as a type of control at Russian lessons

**Abstract.** Methods of probabilistic forecasting and techniques of filling of text lacunas are considered in this article. These methods can be used at Russian lessons when we train school students for the USE. The lacunary text has helped to check knowledge of pupils of homogeneous parts of the sentence. In this article we approve importance of consideration of any syntactic phenomenon in semantic, structural and functional aspects. It is necessary for the competent use of this phenomenon. The technique of filling of text lacunas helps the teacher to check how pupils have acquired the topic «Homogeneous parts of the sentence». During the experiment we have checked which criteria of creation of homogeneous parts's ranks students need to consider. It is necessary that competently to organize it and not to make syntactic and punctuation mistakes when using.

**Keywords:** method of filling, text lacunae, EGE, unified state exam, methods of Russian language at school, Russian language, preparation for exams, homogeneous members of the proposal, lessons of the Russian language.

**About the author:** Andreyeva Anastasiya Olegovna, Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Неоднократно в методической литературе по русскому языку, на учительских форумах, в аналитических записках экспертов ФИПИ поднималась проблема большого количества синтаксических ошибок, которые учащиеся допускают в своих творческих работах при выполнении КИМов ЕГЭ по русскому языку (задание № 27). Задание № 8 также проверяет знания учащихся в области овладения ими синтаксическими нормами русского языка, это каждая часть задания оценивается отдельным баллом при проверке.

Одной из наиболее распространенных групп ошибок являются ошибки учащихся, связанные с употреблением однородных членов предложения, что подтверждается не только нашими наблюдениями, но и аналитическим отчетом ФИПИ.

«...Минимальный процент выполнения дали задания, требующие анализа простых предложений с однородными сказуемыми»

ми, соединенными сочинительным соединительным союзом и. Причиной ошибки может являться дистантное расположение однородных сказуемых» – отмечается в аналитическом отчете ФИПИ [URL: <http://fipi.ru>].

К таким же выводам приходит и Т. Г. Зуева в своей статье «Речевые ошибки в работах ЕГЭ и в средствах массовой информации: общие болевые точки», которая отмечает, что из ошибок, связанных со знаниями в области синтаксиса, можно было бы назвать наиболее распространенными ошибки, связанные с неверным употреблением в качестве однородных членов предложения слов, обозначающих совпадающие понятия, либо слов разноплановых, несвязанных тематически [Зуева 2003].

Опираясь на данные ФИПИ, отметим, что процент правильного выполнения синтаксических заданий достаточно высок: задание № 7 (2019 г. – задание № 8) – 71,4%, задание № 15 (2019 г. – задание № 16) – 79,5% (данные за 2016-й год). Несмотря на то, что задание № 8 относят к высокому уровню сложности, учащиеся выполняют его достаточно хорошо. Можно предположить, что учащиеся за год «натасканы» на правильное выполнение теоретических заданий в ЕГЭ, но задание № 27 в ЕГЭ по русскому языку предполагает создание учащимися собственного текста. Исследователи ФИПИ, проанализировав сочинения выпускников, выявили, что средний процент соблюдения в своем тексте пунктуационных норм составляет всего приблизительно 48%. Соблюдение пунктуационных норм является одним из самых проблемных для выпускников школ. Соблюдение речевых норм тоже является проблемным для учащихся. Процент соблюдения этой нормы, по данным ФИПИ, составляет приблизительно 62%. Можно сделать вывод о том, что учителя не всегда правильно расставляют акценты при подготовке учащихся к ЕГЭ. «Натаскивание» на выполнение теоретических заданий не совсем результативно при создании собственного текста. Запоминая, какие нормы русского языка проверяет то или иное задание, учащиеся забывают о соблюдении этих же норм при создании собственных текстов и допускают в них достаточно большое количество синтаксических ошибок.

Эффективной формой анализа различных грамматических явлений может стать психолингвистический эксперимент [Гоголина 2015], который и был проведён нами с целью выявления теоретических знаний учащихся о таком синтаксическом явлении, как однородные члены предложения.

В работе применён метод вероятностного прогнозирования, в рамках которого использована методика заполнения текстовых лагун. В широком смысле лагуны – это «базовые элементы национальной специфики лингвокультурной общности, затрудняющие понимание некоторых фрагментов текстов инокультурным реципиентам» [Белянин 1999: 154]. В. П. Белянин также отмечает другие наименования понятия *лагуна* – случайные пробелы в речевых моделях; тёмное место в тексте.

Методика заполнения текстовых лагун подразумевает намеренный пропуск слов в тексте, пропускается каждое 5, 6 или какое-нибудь другое слово (зависит от цели экспериментатора). На месте каждого пропуска ставится черта одинаковой длины. Пропуск слов (каждое 5-6) обусловлен объемом оперативной памяти ( $7\pm 2$ ). Испытуемым предлагается заполнить лагуны. Возможность восстановления текста определяется действием принципа пресуппозиции, фактором языковой и речевой избыточности, законом семантического согласования.

**Цель данного эксперимента:** проверить закреплённость научных лингвистических понятий в сознании носителей языка, обучающихся в школе.

В нашем лагунарном тексте пропущены слова, важные для понимания такого синтаксического явления, как однородные члены предложения. В определении учтены особенности однородных членов предложения с точки зрения их семантики, структуры и функции в тексте.

Перед тем как дать учащимся текст с лагунами, мы решили проверить, насколько качественно учащиеся выполнят задание № 16 из КИМа ЕГЭ по русскому языку (задание, которое проверяет усвоенность учащимися пунктуационных правил в простом осложненном предложении и сложносочинённом предложении).

Учащимся было предложено следующее задание:

**«Расставьте знаки препинания.** Укажите два предложения, в которых нужно поставить **ОДНУ** запятую. Запишите номера этих предложений.

1) *Самые первые архивы в России возникли вместе с монастырскими книжными и рукописными собраниями.*

2) *Вода расступалась и по обе стороны от носа лодки уходила углом живая волна.*

3) *Мы видели несколько деревьев вдали да бегущие по влажной траве тени гонимых ветром туч.*

4) *Сквозь шум волн до них долетали не то вздохи не то приглушенные крики.*

5) *К утру относительное затишье наконец установилось и появилась надежда у уставших людей на отдых.*

ОТВЕТ: \_\_\_\_\_»

Правильные ответы - 2 и 4[ЕГЭ 2017: 186].

18 учащихся из 20 справились с этим заданием, что составило 90%. Два выпускника не учли общего второстепенного члена в предложении 5, поэтому допустили ошибки при выполнении задания.

Можно сделать вывод о том, что учащиеся хорошо подготовлены к выполнению данного задания. Большинство видит все «подводные камни» в предлагаемых им предложениях. Далее учащимся был представлен следующий текст с пропусками:

### **Образец анкеты**

**Задание:** прочитайте текст, вставляя в пропуски слова, подходящие по смыслу так, чтобы получился цельный текст (очень прошу не пользоваться справочными материалами и Интернетом!). На выполнение данного задания отводится 5-7 минут.

**Однородные члены предложения** – это члены предложения, взаимодействующие при реализации двух видов связи: сочинительной (между членами однородного ряда) и (между членами однородного ряда и словом). Синтаксическая однородность является только в такой синтаксической единице, как

\_\_\_\_\_. Однородные члены предложения вступают с определяемым словом в смысловые отношения, отвечают на вопрос и выполняют синтаксическую функцию. Ряды однородных членов могут быть союзными и. Все однородные ряды могут быть двух видов: с словом или без него. Под **словом** понима-

ется компонент ряда, который является членом предложения, что и члены однородного ряда.

К основным средствам связи в однородных рядах относятся: интонация и союзы. Они бывают нескольких видов: разделительные, противительные.

В качестве однородных членов использовать слова, выражающие родовые понятия. Также в однородном ряду могут сочетаться слова, относящиеся к частям речи. Спасибо Вам за участие в эксперименте!

Можно сделать **вывод** на основе полученных данных: всего 25 лакун остались незаполненными. Процент респондентов, оставивших лакуны в тексте, составил 50% (10 человек из испытуемых сдали свои тексты с пропусками). Количество оставленных лакун в тексте варьируется от 1-го до 7-ми:

- **Один испытуемый** оставил **один незаполненный пропуск** в своем тексте:

*«Однородные члены предложения – это члены предложения, взаимодействующие при одновременной реализации двух видов связи».*

- **Три респондента** оставили в своих текстах **по 2 лакуны**. Трудности в восстановлении пропуска в таких предложениях, как

*«Однородные члены предложения – это члены предложения, взаимодействующие при одновременной реализации двух видов связи...»;*

*«К основным средствам связи в однородных рядах относятся: перечислительная интонация и ...»* – два респондента из трех оставили одинаковые пропуски.

*«К основным средствам связи в однородных рядах относятся: перечислительная интонация и сочинительные союзы»* – у одного из респондентов было оставлено два пропуска в одном предложении.

- **Два человека**, участвующих в эксперименте, оставили по **три пропуска** в своих текстах:

*«Однородные члены предложения – это члены предложения, взаимодействующие при одновременной реализации двух видов связи»;*

«К основным средствам связи в однородных рядах относятся: перечислительная интонация и сочинительные союзы» – один из респондентов оставил только один пропуск в данном предложении – «перечислительная интонация»;

«Однородные члены предложения вступают с определяемым словом в одинаковые смысловые отношения...»;

«В качестве однородных членов нельзя использовать слова, выражающие родовые и видовые понятия».

• Два респондента оставили никак **незаполненными 4 лакуны:**

«**Однородные члены предложения** – это члены предложения, взаимодействующие при одновременной реализации двух видов связи»;

«К основным средствам связи в однородных рядах относятся: перечислительная интонация и сочинительные союзы» - стоит отметить, что один из учащих допустил пропуск лишь в словосочетании «перечислительная интонация»;

«В качестве однородных членов нельзя использовать слова, выражающие родовые и видовые понятия» – один из респондентов данной подгруппы оставил следующий пропуск в этом предложении «В качестве однородных членов нельзя использовать...».

**Один человек** оставил в тексте **6 пропусков; один – 7 пропусков.**

**6 человек из 10** оставили незаполненным пропуск в следующем предложении: «**Однородные члены предложения** – это члены предложения, взаимодействующие при одновременной реализации двух видов связи».

По количеству **полных совпадений** и **адекватных замен** наблюдается следующее:

• **Максимальное количество полных совпадений (17)** дано в следующем предложении:

«**Однородные члены предложения** – это члены предложения, взаимодействующие при одновременной реализации двух видов связи: сочинительной (между членами однородного ряда) и подчинительной (между членами однородного ряда и определяемым словом)».

**15 полных совпадений из 20-ти** наблюдалось в следующих отрывках текста:

*«Ряды однородных членов могут быть союзными и бессоюзными»;*

*«К основным средствам связи в однородных рядах относятся: перечислительная интонация и сочинительные союзы. Они бывают нескольких видов: соединительные, разделительные, противительные»;*

*«Также в однородном ряду могут сочетаться слова, относящиеся к разным частям речи».*

**12 полных совпадений** дали респонденты в следующем фрагменте текста:

*«К основным средствам связи в однородных рядах относятся: перечислительная интонация и сочинительные союзы».*

**Ни одного полного совпадения, но 6 адекватных замен** наблюдалось у респондентов в следующем фрагменте деформированного текста:

*«**Однородные члены предложения** – это члены предложения, взаимодействующие при одновременной реализации двух видов связи...»*

**Ни одного полного совпадения и ни одной адекватной замены** наблюдается в следующем предложении:

*«В качестве однородных членов нельзя использовать слова, выражающие родовые и видовые понятия».*

**Адекватные замены учащихся пропущенного в тексте слова максимальны в следующих фрагментах:**

*«Под обобщающим словом понимается компонент ряда, который является тем же членом предложения, что и члены однородного ряда»* - в данном предложении фрагмент «тем же» был вставлен учащимися 3 раза, адекватные замены (такие, как «таким же», «таким», «тем») – 9 раз;

*«...и выполняют одну синтаксическую функцию»* – лакуна «одну» была вставлена в деформированный текст респондентами 6 раз, а такая адекватная замена, как «одинаковую» – 8 раз.

*«Однородные члены предложения вступают с определяемым словом в одинаковые смысловые отношения...»* – слово «одинаковые» верно вставили 3 респондента, а адекватные замены, та-

кие, как «тождественные», «одни и те же», «одни» – 6 респондентов.

- **Самое максимальное количество точных совпадений и адекватных реакций мы наблюдаем в одной работе:** 10 точных совпадений, 3 адекватные замены и 1 пропуск.

**Максимальные из всех заполненных текстов можно отразить в следующих соотношениях:** 8 полных совпадений и 2 адекватные замены; 7 полных совпадений и 4 адекватные замены; в двух работах насчитывалось 7 полных совпадений и 2 адекватные замены; в одной – 7 полных и 1 адекватная замена.

- **Грамматически не связанные замены** в группе испытуемых наблюдались в следующих фрагментах текста:

*«Однородные члены предложения – это члены предложения, взаимодействующие при одновременной реализации двух видов связи...»* – вместо слова «одновременной» респонденты вставляли следующие слова: «соединении» и «смешении»;

*«...отвечают на один вопрос...»* – была получена замена слова «один» на слово «разные»;

*«...и выполняют одну синтаксическую функцию»* – в данном фрагменте текста слово «одну» было заменено на слово «разные»;

*«В качестве однородных членов нельзя использовать слова...»* – 3 респондента вместо слова *нельзя* вставили слово *предложения*.

Данные, полученные в ходе эксперимента, свидетельствуют о том, что учащиеся овладели механическим выполнением задания № 16, но не овладели навыками, которые позволили бы им безошибочно употреблять однородные ряды в своих письменных текстах. Всего 160 заполненных пропусков из 340 было в ответах учащихся, в процентном соотношении – это **47.06%**.

Таким образом, методика заполнения текстовых лакун может использоваться как диагностическая, т. е. в качестве контрольной по усвоению определённой теоретической темы на уроках русского языка. Данная методика поможет проверить закреплённость научных лингвистических понятий в сознании носителей языка, а также позволит полностью актуализировать знания школьников о каком-либо лингвистическом явлении.

Проблема комплексной подготовки к выполнению синтаксических заданий в ЕГЭ по русскому языку, позволяющей одновременно рассматривать теоретические и практические задания, подробно представлена в нашей работе, опубликованной под фамилией *Мерзлякова* [Мерзлякова 2017].

### Литература

1. *Белянин В. П.* Введение в психолингвистику. – М., 1999.
2. *Гоголина Т. В.* Психолингвистического эксперимент как метод изучения грамматической семантики: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015.
3. *Единый* государственный экзамен. Русский язык. Комплекс материалов для подготовки учащихся: учебное пособие / С. В. Драбкина, Д. И. Субботин. – 2-е изд., испр. – М.: Интеллект-Центр, 2017. – 320 с.
4. *Зуева Т. Г.* Речевые ошибки в работах ЕГЭ и в средствах массовой информации: общие болевые точки // Вестник Новгородского государственного университета. – 2003. – № 25.
5. *Мерзлякова А. О.* Комплексная подготовка к выполнению задания № 7 в ЕГЭ по русскому языку // LINGUISTICA JUVENIS: сборник научных трудов молодых ученых / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. Т. А. Гридина. – Екатеринбург, 2017. – Вып. 19 – С. 169-181.
6. *ФИПИ.* – URL: <http://fipi.ru>.

УДК 372.881.161.1'35

**Бабкина Л.Ю.**  
**Екатеринбург**

### **Экспериментальное исследование идей ассоциативной орфографии**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема необходимости дополнения традиционных методик в области усвоения школьником орфографии ассоциативными. В работе выяснены психологические особенности формирования орфографического навыка. Автором проведен пилотный эксперимент, посвященный исследованию образования ассоциаций различных типов, на языковом материале, не семантизированном у респондентов, т. е. с предъявлением слов, являющихся для испытуемых агнонимами. Эксперимент проведен среди студентов-филологов, а языковым материалом послужил терминологический аппарат различных, не близких респондентам дисциплин. По результатам эксперимента выявлены основные методические стратегии предъявления орфографического правила как для среднего школьного звена, так и для более поздней интериоризации в случае неувоенности правила своевременно.

**Ключевые слова:** ассоциативная орфография, ассоциативное мышление, орфографические правила, орфографические навыки, клиповое мышление, клиповое сознание, экспериментальные исследования, школьники, методика русского языка в школе, методические рекомендации.

**Сведения об авторе:** Бабкина Лея Юрьевна, магистрант первого года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

**Контакты:** 620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; babkina.leya2013@yandex.ru.

**Babkina L.Yu.**  
**Yekaterinburg**

## Experimental study of associative spelling ideas

**Abstract.** This article discusses the problem of the need to supplement traditional methods with associative methods in the area of mastering spelling. In the work, psychological features of the formation of the spelling skill are elucidated. The author conducted a pilot experiment devoted to the study of the formation of associations of various types on a language material that was not semantized by the respondents, that is, with the presentation of words that are agnonyms for the subjects. The experiment was conducted among the students-philologists, as well as the educational material of the terminological apparatus of various disciplines that are not close to the respondents. Based on the results of the experiment, the main methodological strategies were identified. Predictions of the spelling rule for both the secondary school level and for later internalization in the event of the unavailability of the rules in a timely manner.

**Keywords:** associative spelling, associative thinking, spelling rules, spelling skills, clip thinking, clip consciousness, experimental studies, schoolchildren, Russian language at school, methodical recommendations.

**About the author:** Babkina Leya Yuryevna, Student of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Идея ассоциативной орфографии рождается в связи с падением уровня грамотности современного школьника. Ставятся вопросы, связанные с выявлением причин безграмотности. Необходимость разработки новых методик и приемов в дополнение традиционным появляется в связи с рядом субъективных и объективных причин. Среди объективных – сокращение количества часов на занятия по русскому языку, субъективных – погружение школьника в киберпространство: все чаще интересы школьника связаны с просмотром видеоматериала, изображений или с прослушиванием аудиоматериалов в сети Интернет.

Традиционная орфография направлена на системное мышление, поэтому задача педагога – сформировать у учеников поэтапную интериоризацию и последующую экстраполяцию орфо-

графического навыка, однако свойство усвоения поэтапности утеряно при переходе к клиповому мышлению.

Клиповый, мультирежимный подход к потреблению информации школьниками разрушает однородность ее усвоения, но активизирует эмоциональную составляющую мышления, что приводит к необходимости разработки ассоциативных методик изучения русского языка.

С психологической точки зрения процесс автоматизации любого навыка выглядит следующим образом. При выполнении частных действий (например, написания слов с непроверяемой гласной в корне слова) все внимание школьника сосредотачивается на цели этого действия, она находится в поле его отчетливого сознания. Позже оно должно автоматизироваться и не отвлекать ребенка от главных целей, будучи только средством выражения мысли.

Г. С. Сухобская выделяет три этапа формирования орфографического навыка, взяв за основу положение П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственного действия [Сухобская 1959]:

1. Система суждений и умозаключений приводит носителя языка к усвоению способов определения орфограммы на конкретном языковом материале, способности перенести знание на иной языковой материал на данном уровне владения правилом нет.

2. Девербализация действия, схематизация, появление шаблона, выступающего в роли сокращенного способа работы с орфограммой. Выработка стереотипа через закрепление полученных на первом этапе ассоциативных связей: синтагматических, парадигматических, тематических, собственно языковых (фонетических и пр.)

3. а) сворачивание обосновывающей части рассуждения. Отсутствует необходимость обращения к значениям, в частности – к понятиям (хотя они и так реже составляют ассоциативное поле);

б) автоматическое воспроизведение ранних развернутых форм мышления при необходимости обоснования.

Ученик (в психологической терминологии А. Н. Леонтьева) проходит путь от сознательных действий через ассоциации к операции: «Всякая операция – результат преобразования действия, происходящего в результате его включения в другое действие и наступающей его “технизации”» [Леонтьев 1975].

Современная психология рассматривает формирование орфографических навыков как образование связей или ассоциаций. Ассоциация определяется как «отражение предметов и явлений действительности в форме закономерной связи между нервно-психическими явлениями» [Гридина 1996].

С. Ф. Жуйков выделяет уровни ассоциаций (см. об этом [Гридина 2007]):

- ассоциации первого уровня, формирующиеся до изучения правила;
- ассоциации второго уровня, связанные с воспроизведением правил;
- ассоциации третьего уровня, основанные на применении правил на письме и автоматизации применения правила. Именно ассоциации данного уровня формируют сознательное отношение к нему.

Например, формирование навыков правописания безударной гласной в корне слова базируется на следующих элементах ассоциативной цепи: звуковом и зрительном восприятии слова, осмыслении и дифференциации его лексического и грамматического значений, определении морфемного состава слова и письменной реакции в виде написания слова.

Механизм образования орфографического навыка базируется на овладении и соотнесении между собой фонетических, грамматических, словообразовательных и орфографических знаний, поскольку данный навык представляет сложную систему ассоциаций.

Из этих теоретических положений следует, что любая группа орфограмм (в нашем исследовании это орфограммы, направленные на запоминание и орфограммы на усвоение алгоритма) технизируется в сознании носителя языка только через ассоциативный мост.

Ассоциация ведет к семантизации слова, создает в сознании концепт, мыслительный гештальт, который представляет знание в разных формах, целостную «мыслительную картинку» [Гридина 2007: 38-52]. С целью доказать, что база орфографической грамотности закладывается через семантизацию, а в основе которой, в свою очередь, лежит ассоциативное мышление, нами проведен пилотный эксперимент, который по форме является лингвистическим, а по функционалу – психолингвистическим.

Гипотезой является то, что несемантизированные слова графически выражены респондентами неверно, отклоняются от орфографической нормы, так как фонетического облика слова недостаточно для их воспроизведения слова. А ход рассуждений в отношении того, как именно должно писаться то или иное слово, должен выявить природу усвоения написания.

В качестве языкового материала для респондентов использованы агнонимы с ошибкоопасными местами. Орфограммы выбраны с учетом тех типов, которые нами были исследованы ранее (непроверяемая гласная в корне, удвоенная согласная в корне, нетипичное сочетание гласного и согласного – как отражение орфограмм на запоминание; проверяемая гласная в корне – как отражение орфограмм на усвоение алгоритма)

Респонденты: студенты – филологи от 18 до 23х лет.

Инструкция (предъявляется в устном формате): необходимо записать слова, которые будут продиктованы.

Данные, полученные в ходе эксперимента:

1. *Квиток* – 24

*Квито* – 1

*Кветок* – 5

Правильный вариант: *Квиток* – то же, что квитанция, расписка (Ушаков).

2. *Фегляр* – 11

*Фигляр* – 13

*Фегляк* – 2

*Фегля* – 3

*Фигля* – 1

Правильный вариант: *Фигляр* – фокусник, акробат; перен. шут (Ожегов, Шведова).

3. *Тритикале* – 6

*Тритекале* – 3

*Тритекали* – 5

Тритиккале – 1

*Тритикали* – 1

*Тритекаля* – 1

*Тритекалле* – 1

*Третикаля* – 1

*Третикале* – 2

*Третьякали* – 2

*Третикалье* – 2

*Третикале* – 2

*Третьикале* – 3

Правильный вариант: Тритикале высокопродуктивная зерновая культура, гибрид пшеницы и ржи (Большой энциклопедический словарь).

4. *Энантиодромия* – 6

*Энантиодромия* – 9

*Энантеодромия* – 1

*Энентиодромия* – 1

*Энентиодромия* – 2

*Энантиадрамия* – 1

*Энантиадромия* – 4

*Энантиядромия* – 5

*Инентиядромия* – 1

Правильный вариант: *Энантиодромия* – предрасположенность психических феноменов переходить в противоположные (Зеленский).

5. *Синхрофазотрон* – 8

*Синтрофазотрон* – 1

*Синхрофазатрон* – 10

*Синхрофозотрон* – 1

*Синхофазатрон* – 3

*Синхофазотрон* – 1

*Синхрофрозантрон* – 1

*Синхромазантрон* – 1

*Синхронозотрон* – 1

*Синхропозатрон* – 1

*Синхрофозарон* – 2

Правильный вариант: *Синхрофазотрон* – один из видов устройств для ускорения заряженных частиц (протонов) электрическим полем изменяющейся частоты. (Большой толковый словарь русского языка).

6. *Лукулов* – 28

*Лукулоф* – 1

*Лукуллов* – 1

Правильный вариант: *Лукуллов* – роскошный пир [по имени древнеримского полководца Лукулла] (Ожегов).

7. *Анигиляция* – 13

*Аникеляция* – 3

*Анигиляция* – 1

*Анигелляция* – 1

*Анигиляция* – 6

*Анигиляция* – 3

*Анибилляция* – 1

*Анигелляция* – 2

Правильный вариант: *Анигиляция* – один из видов превращений элементарных частиц, столкновение частицы с античастицей (Прохоров)

8. *Метаноя* – 22

*Метанойя* – 7

*Митаноя* – 1

Правильный вариант: *Метанойя* – раскаяние; изменение в понимании собственного Я (Ильичёв, Федосеев).

Интерпретация полученных в ходе эксперимента данных:

Мы наблюдаем многовариативность в попытках написания агнонимов. Мы проанализировали также и попытки рефлексии респондентов относительно того, на что они опирались в написании слов-агнонимов. Нами были и получены варианты ответов, которые можно классифицировать на три группы:

1. «На аналогию. Слово «метанойя» похоже по звучанию на «паранойя».

2. «Не на что было опираться, проще было бы, если б слова были даны в тексте».

3. «Облик слова в целом считывался легко, но редуцированность гласных очень осложняла».

Несемантизированное слово без контекста порождает стремление респондента найти аналогию, то есть самостоятельно ввести в контекст. Это подтверждает идею о том, что в основе семантизации лежит ассоциативное мышление.

Следовательно, разработка методик ассоциативной орфографии должна основываться на индивидуальные латеральные профили учащихся (ИЛП характеризует особенности мозговой организации (ведущая сенсорная модальность восприятия и доминирующее полушарие) восприятия, обработки, хранения, воспроизведения информации и в целом специфику когнитивных стратегий и эмоциональной сферы личности) [Коновалова 2015], давая возможность ученику выстраивать собственный концепт в форме схемы (пространственно, объемно, контурно – интеллектуальная карта), фрейма (гештальта ситуативного характера), сценария (воспроизведения поэтапной динамики действий). При работе со школьниками в области орфографии необходимо опираться на языковую составляющую, в чем поможет работа со словарем («проверка непроверяемых слов» этимологическим методом, подбор предложений-контекстов), создание интеллект-карт, направленных на визуальное целостное усвоение сложных алгоритмов.

#### **Литература**

1. *Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии, АПН РСФСР. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1966.
2. *Гридина Т. А.* Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург, 1996.
3. *Гридина Т. А.* Коммуникативные стратегии диалога «взрослый – ребенок»: факторы конструктивного речевого взаимодействия // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2007. – № 5. – С. 38-52.
4. *Коновалова Н. И.* Психодиагностика речевой способности. – Екатеринбург, 2015.
5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
6. *Сухобская Г. С.* Об особенностях обобщения и автоматизации в процессе формирования навыков орфографии: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 1959.

#### **Словари и справочники**

1. *Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов.* – СПб., 1998.

2. *Большой* энциклопедический словарь / ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000.
3. *Большой* энциклопедический словарь / ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000.
4. *Зеленский В.* Словарь аналитической психологии. – М.: Высш. шк., 2000.
5. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений. – М.: ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование, 2012.
6. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка». – М.: АЗЪ, 1992.
7. *Толковый* словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935.
8. *Философский* энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев [и др.]. – М.: Советская энциклопедия, 1983.

УДК 372.881.1:373.31

**Ведерникова С.В.**  
**Екатеринбург**

### **Обучение иностранному языку в начальной школе на основе игровой деятельности**

***Аннотация.*** Английский язык – международный язык; на этом языке говорят во многих странах, на нескольких континентах и в разных уголках мира. В школах изучение иностранного языка начинается со второго класса. Главная задача педагога в состоит в том, чтобы правильно и адекватно осуществить переход детей от игровой деятельности – к учебной. Для этого педагог должен учитывать возрастные, психологические и индивидуальные особенности младших школьников. Мы считаем, что у младших школьников есть много преимуществ в изучении иностранного языка. Рассмотрим некоторые из них: необходимость в постижении нового, естественная любознательность, имитационные способности, хорошо развитая долговременная и наглядно-образная память; большая активность, впечатлительность и эмоциональность. Однако у младших школьников есть немало трудностей при изучении иностранного языка. Основными трудностями являются: отсутствие мотивации, преодоление языкового барьера и неусидчивость. В данной статье рассматриваются особенности обучения иностранному языку в начальной школе с применением игровой деятельности, а также с преодолением вышеперечисленных трудностей у младших школьников. В качестве примера в статье дается технологическая карта урока английского языка во 2-м классе средней школы.

***Ключевые слова:*** игровая деятельность, уроки английского языка, английский язык, методика английского языка в школе, начальное обучение английскому языку, младшие школьники, обучающие игры, игровые упражнения.

***Сведения об авторе:*** Ведерникова Светлана Валериевна, студентка 2 курса направления «44.03.01 – Педагогическое образование» по профилю: «Филологическое образование (русский и

иностранный (английский) языки) Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета; учитель английского и немецкого языков МАОУ СОШ №46 (Екатеринбург).

**Контакты:** 620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов; 26, fkimkuspu@yandex.ru.

**Vedernikova S.V.**  
**Yekaterinburg**

### **Teaching of a foreign language in a primary school based on gaming activities**

**Abstract.** English is an international language; in this language speak in many countries, on several continents and in different parts of the world. At schools the studying of foreign language begins with the second class. The main objective of the teacher is correctly and adequately to carry out transition of children from gaming to teaching activity. For this, the teacher must take into account the age, psychological and individual characteristics of younger schoolchildren. We believe that younger school students have many advantages in a learning of foreign language. We will consider some of them: need for comprehension of the new, natural inquisitiveness, imitating abilities, well developed long-term and evident and figurative memory; big activity, impressionability and emotionality. However, younger students have many difficulties in learning a foreign language. The main difficulties are lack of motivation, overcoming the language barrier and restlessness. This article examines the peculiarities of teaching a foreign language in an elementary school with the use of gaming activity, as well as overcoming the above difficulties in younger schoolchildren. There is a flow chart of the lesson which was held in the second form of a secondary school.

**Keywords:** gaming activities, English lessons, English, English methods at school, elementary English, junior high school students, educational games, game exercises.

**About the author:** Vedernikova Svetlana Valerievna, student 2 courses of the 44.03.01-Pedagogical education direction, profile:

«Philological education (Russian and foreign (English) languages)»  
Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication,  
Ural state pedagogical university.

Задачами педагога иностранного языка в начальной школе является помощь в преодолении языкового барьера, в появлении мотивации и усидчивости детей во время урока.

По нашему мнению, обучающие игры и игровая деятельность помогают детям в **преодолении языкового барьера**. Даже если он говорит с ошибками, это не проблема, главное – чтобы он говорил, чтобы у него было желание, стремление говорить на иностранном языке. Учитель должен добиться этого, а не «вытягивать» из ученика каждое слово, т.к. именно в начальной школе закладывается фундамент, основная база для освоения языка. Для преодоления языкового барьера мы рекомендуем использовать на уроках игры и упражнения, включающиеся в себя игровые моменты; скороговорки и пословицы; стихи и песни; считалки и рифмовки; кроссворды и ребусы и т. д. При таком подходе младшие дети преодолевают языковой барьер и довольно быстро начинают свои действия и эмоции сопровождать высказываниями на английском языке [Зайнуллина 2007: 69]. Ученик должен осознать, что все люди делают ошибки, ведь на ошибках учатся. Это позволит учащимся как можно раньше и без тревоги начать общение на иностранном языке. Отсутствие страха перед ошибкой стимулирует высокую мотивацию школьников к изучению иностранного языка [Гальскова 2004: 53-54].

Учитель мотивирует ученика к изучению иностранного языка с помощью содержания обучения, которое должно быть ориентировано на интересы, желания ребенка, его жизненный опыт. Выбирать темы нужно с учётом взгляда ребенка на себя, на окружающих и на мир. К числу таких понятий можно отнести семью, школу, друзей, любимые занятия, игры, праздники, любимых животных и т. д. [Гальскова, Никитенко 2004: 14].

Дети в начальной школе неусидчивы, поэтому они могут заниматься одним делом от 10 до 15 минут, поскольку координация внимания у них еще плохо развита, вследствие этого в течение урока учитель должен менять виды деятельности, включать

игровые моменты (подвижные игры с мячом, ролевые игры, домино и т. д.), а также использовать наглядность, способствующую лучшему запоминанию детьми учебного материала.

Таким образом, педагог должен учитывать особенности детей младшего школьного возраста и методически правильно организовывать процесс обучения.

В качестве примера предлагаем урок английского языка во втором классе.

**Тема урока (Т):** Обобщение знаний за 2 класс

**Цели урока (Ц):**

1. Образовательная (познавательная) – развивать навыки говорения; развивать мышление, память; активизация грамматического материала и повторение лексического материала.

2. Развивающая – создать условия для формирования регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД обучающихся. Развивать навыки говорения (диалог).

3. Воспитательная – создать условия для формирования личностных УУД обучающихся. Способствовать работе в группах; совершенствовать навыки общения; формировать положительное отношение к предмету.

**Ожидаемые результаты урока:**

1. Личностные – формирование коммуникативной компетентности в общении с одноклассниками. Формирование мотивации к изучению английского языка.

2. Метапредметные – умение определять цели своего обучения на уроке. Связь с окружающим миром.

3. Предметные – воспринимать на слух и понимать речь учителя и одноклассников (аудирование); писать строчные и прописные буквы (письмо); составлять диалоги по образцу (говорение).

**Формы деятельности:** фронтальная, индивидуальная, групповая.

**Тип урока:** комбинированный урок.

**Материалы к уроку, оборудование:** учебник, доска, презентация, аудиоприложение, интерактивная доска, раздаточный материал, мяч.

Индивидуальные задания: соотнести цифру и слово (4 – *four* и т. д.).

### План урока:

Организационный момент: Hello! How are you? (1 мин.)

Тема: Обобщение знаний.

Цель: Повторить и закрепить алфавит, цифры от 0 до 10, лексические единицы.

Задачи урока: 1. Повторить алфавит 2. Повторить и закрепить цифры от 0 до 10.

3. Повторение и закрепление слов.

**Первый этап урока:** Повторение алфавита (7 мин.).

Цель первого этапа: Повторить буквы (произношение, написание, соотнесение звукового и наглядного образа букв).

Суть работы на первом этапе:

1. Вопросы: сколько букв в алфавите? Сколько гласных? Назовите их

2. Игра «Нарисуй букву». Обучающиеся делятся на пары. Один ученик рисует пальцем на спине другого ученика любую букву. Задача партнера отгадать эту букву и назвать её. Затем дети меняются ролями.

3. Задание «Помоги гусенице» (Helpworm). Нужно вписать букву, которую потеряла гусеница, назвать слово и перевести его.

4. Задание на листочках (написать заглавную букву для строчной).

Итог первого этапа: Повторили буквы английского алфавита.

**Второй этап урока:** Повторение цифр от 0 до 10 (7 мин.).

Цель второго этапа: Повторить и закрепить цифры от 0 до 10.

Суть работы на втором этапе:

1. Отработка вопроса *How old are you?* и ответа на него.

2. Задание «Посчитай предметы» (на слайдах).

3. «Посчитай пальцы». Я показываю пальцы, дети хором считают.

Итог второго этапа: Повторили и закрепили цифры от 0 до 10.

**Третий этап урока:** Повторение и закрепление слов (10-15 мин.)

Цель третьего этапа: Повторить и активизировать изученную лексику.

Суть работы на третьем этапе: работа в группах, в парах, применение полученных знаний (составление диалогов, участие в играх).

1. „Weather“

Mind map. Дети делятся на 3 группы. У каждой группы лист А4. Их задача – написать ассоциации, связанные с погодой. Можно сделать рисунки. Время: 3 мин.

Разминка “Hands up, hands down”

Песня (учебник с. 85 №3 на тему «Части тела»)

2. “Parts of the body”

Игра. Я называю любую часть тела, показывая на другую. Дети должны показывать правильную часть тела. Например, говорю „legs”, а показываю “nose” и т.д.

3. „Clothes”

Повторение грам. Конструкции „I have“ и лексики по теме «Одежда» и “Colours”.

В мешке находятся карточки с картинками. Каждый желающий выбирает карточку и составляет предложение, например, „I have a green T-shirt”.

4. “Animals”

Перед детьми находятся картинки (работа в группах). Я называю слова. Обучающиеся должны по порядку разложить картинки. Затем мы проверяем, пишем эти слова на доске и хором проговариваем их. 1. dog; 2. elephant; 3. fox; 4. cat; 5. frog.

5. Составить диалог по образцу (3-4 мин.)

- Hello!
- Hello! How are you?
- I am fine. And you?
- Good. How old are you?
- I am 7. And you?
- I am 8.
- Good bay.
- Good bay!

Итог третьего этапа: повторили и закрепили лексику по темам: „Weather”, “Seasons”, “Colors”, “Clothes”, “Animals”.

**Вывод урока:** (2 мин.)

1. Повторили английский алфавит.

2. Повторили цифры от 1 до 10.

3. Повторили и закрепили лексику по темам: „Weather”, “Seasons”, “Colors”, “Clothes”, “Animals”. Грам. конструкцию „I have“.

Оценивание обучающихся: рефлексия и выставление отметок за работу на уроке. (2 мин.)

Домашнее задание (2 мин.): Нарисовать рисунок к теме „My favourite cartoon“ (Мой любимый мультфильм) и составить 5 предложений. Сделать это на листе А4.

Если в работе с обучающимися младших классов на уроках иностранного языка использовать наглядность, включать игровую деятельность и учитывать индивидуальный подход к каждому ребенку, то процесс обучения станет более успешным и эффективным.

### **Литература**

1. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранному языку. – М., 2004.

2. *Гальскова Н. Д., Никитенко З. И.* Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. — М., 2004.

3. *Зайнуллина Г. М.* Игровые технологии на начальном этапе обучения // Альманах школы. – 2007. – № 139. – С. 68-69.

УДК 372.881.161.1

**Величко О.А.**  
**Екатеринбург**

### **Медиаресурс в практике развития речетворческого потенциала школьника**

***Аннотация.*** В последнее время акцент образовательной системы сводится к воспитанию такой личности, важнейшими качествами которой являются инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Одним из «помощников» в воспитании активной, креативной и «открытой» личности выступает русский язык, где большое внимание может быть уделено аспекту реализации творческих возможностей человека в использовании языковых средств. В статье освещаются вопросы развития речетворческого потенциала школьников с использованием медиаресурсов. Говоря о современных технических средствах обучения, отметим, что наиболее эффективными являются приёмы работы с телевизионными жанрами, т. к. большинство детей усваивают информацию через визуальные и кинестетические каналы восприятия. Наименее изученным является телепередача. Автором создана программа «Речецветик», состоящая из 12 серий, одна из которых представлена в статье. Приведены результаты диагностирования детей до просмотра данной серии и после него. Телепередача выступает помощником в развитии речетворческого потенциала ребенка, что позволяет определить его становление как языковой личности.

***Ключевые слова:*** речетворческий потенциал, речетворчество, жанр телепередачи, языковая игра, средства обучения, медиаресурсы, школьники, языковые средства, методика русского языка в школе.

***Сведения об авторе:***

Величко Ольга Андреевна, магистрант второго года обучения Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

***Контакты:*** 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; 2561395@mail.ru.

**Velichko O.A.  
Yekaterinburg**

**Media resource in the practice of developing  
the schoolchildren rechetvorcheskiy potential**

***Abstract.*** Recently, the emphasis of the educational system boils down to the upbringing of such a personality, the most important qualities of which are initiative, the ability to think creatively and to find non-standard solutions. One of the «assistants» in the education of an active, creative and «open» personality is the Russian language, where much attention can be paid to the aspect of the realization of man's creative potential in the use of linguistic means. The article deals with the development of rechetvorcheskogo potential with the use of media resource. Speaking of modern TSO, the tricks of working with television genres are successful; most children learn information through visual and kinesthetic channels of perception, which makes it possible to use in the pedagogical activity fragments of TV genres. The most unexplored in our opinion is a telecast. We have created the program «Rechetksvetik», which includes 12 series. The article presents one series and the results of diagnosing children before and after the series. He telecast acts as an assistant in the development of the abilities rechetvorcheskogo potential of the child, which makes it possible to determine its development as a linguistic person.

***Keywords:*** speech-making potential, speech-making, TV program genre, language game, teaching aids, media resources, schoolchildren, language means, Russian language methods in school.

***About the author:*** Velichko Olga Andreevna, Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

В системе общего и профессионального образования русский язык занимает ведущее место среди предметов гуманитарного цикла, т. к. играет большую роль в становлении и развитии личности ребёнка. Язык является средством общения, познания действительности, приобщения к национальной культуре, он формирует понятийно-категориальный аппарат, развивает память, абстрактное мышление. С помощью языка ребёнок познаёт самого себя, овладевает средствами самоанализа и самовыражения, т.е. формируется как личность. Следовательно, познание языка создаёт условие для интеллектуального, эмоционального и нравственного развития ребёнка, подготовки его к активному, деятельному участию в общественной жизни страны.

Познание языка должно осуществляться не только на репродуктивном уровне, но и на творческом, через нестандартное решение каких-либо проблем, поэтому одним из направлений динамизации обучения в рамках изучения русского языка с точки зрения многих исследователей (Л. В. Сахарного, Н. О. Рыбникова, А. Н. Гвоздева, Т. Н. Ушаковой, А. В. Петровского, С. С. Степанова, Н. А. Ипполитовой и др.) является выработка творческого мышления, способности к конструктивному усвоению знаний на ассоциативном, динамичном уровне. Этого требует и практика, т.к. люди постоянно сталкиваются в речи с вариативностью, нестандартным употреблением языковых единиц и очень часто на словообразовательном уровне, например, в детской речи (*Это грукошка... груша со вкусом картошки* - из речи четырёхлетнего ребёнка) и в художественных текстах (*Колокольчик среброзвонный, /Ты поешь? Иль сердцу снится? /Свет от розовой иконы /На золотых моих ресницах...* из стихотворения С. А. Есенина). В школе же изучение словообразовательной системы предполагает преимущественно формальный подход (с выделением основных единиц словообразования: словообразовательных типов, способов, средств). При этом неучтёнными оказываются механизмы функционирования словообразовательной системы в реальной речевой деятельности и совсем не рассматривается ассоциативный потенциал единиц словообразования. Но без понимания деятельностных механизмов процесса употребления языковых средств невозможно их адекватное воспри-

ятие, вследствие чего возникают затруднения в общении, самовыражении личности. Психологическая природа усвоения знаний о языковой системе и нарушения стереотипа заключается, по мнению Т. А. Гридиной, в лингвокреативном мышлении [Гридина 1996].

Развитие речетворческого потенциала школьника является начальным этапом формирования лингвокреативного мышления. Творчество как развившаяся в ходе эволюции способность человека создаёт новое, отвечая на возникающие потребности и адаптируясь к окружающим условиям, остаётся из наиболее загадочных проблем современной науки, а сам термин «креативность» – при всей его значимости философских, психологических, лингвистических и иных описаний, – остаётся одним из наиболее уязвимых.

В настоящее время понятие креативности прочно вошло в концептуальный аппарат разных наук.

В лингвистике, за редким исключением, языковое творчество как высшее проявление креативности изучается в рамках лингвопоэтического искусства в работах таких известных исследователей, как М. М. Бахтин «Эстетика словесного творчества» [Бахтин 1979], В. П. Григорьев «Словотворчество и смежные проблемы языка поэта» [Григорьев 1986], В. М. Жирмунский «Теория языка» [Жирмунский 1975], Ю. М. Лотман «Лекции по структурной поэтике» и др. Данные работы обогатили и продолжают обогащать науку о языке тонкой интерпретацией произведений мастеров слова, а также разносторонним анализом той культурной среды, которая питает их творчество.

Следовательно, лингвистическая креативность (речетворчество) – личностно-интегрированное качество, проявляющееся в готовности порождать разнообразные оригинальные идеи в условиях межкультурной коммуникации, способствующее становлению языковой личности.

В связи с тем, что креативность можно отчасти соотнести с творчеством, то лингвистическую креативность лучше всего развивать как на уроках русского языка, так и в условиях внеурочной деятельности по русскому языку.

Внеклассные занятия должны расширять лингвистический кругозор школьников и развивать их языковое чутье, воспитывать

любовь и уважение к русскому народу и интерес к его языку, должны прививать учащимся навыки самостоятельной работы с книгой, учить пользоваться словарями и другой справочной литературой, самостоятельно пополнять знания по русскому языку.

Для стимулирования речевой активности учащихся и обогащения их речи весьма полезно посещение кино, театра, прослушивание радио- и телепередач, чтение газет и журналов.

Формы организации внеклассной работы по русскому языку разнообразны: беседа, конкурсы, викторины, игры, КВН, конференции и устные журналы, олимпиады и т. д.

Одной из наименее изученных форм внеклассной работы являются медиаресурсы: телевизионные жанры (телепередачи, видеуроки и т. д.).

Телевидение является одним из самых ярких СМИ. Этот вид массовой коммуникации – относительно новый исследовательский феномен. Телевидение способно охватить самые широкие слои населения, даже те, которые остаются за пределами влияния других средств массовой коммуникации. Эта способность телевидения объясняется особенностями его физической природы, определяющими специфику телевидения как средства создания и передачи сообщения.

Телевидение – не только средство массовой коммуникации, но и вид творчества, который имеет свой специфический художественный язык – совокупность технических приемов и образительно-выразительных средств, с помощью которых творец воплощает свой замысел. Было бы ошибкой сводить мастерство к технической стороне творчества, и все же от степени овладения средствами выражения во многом зависят выразительность, точность и глубина передачи авторской мысли.

Для успешного создания телепрограммы необходимо учитывать пространственные и временные рамки (время, план, ракурс), так же стоит обратить внимание на специфику монтажа, который особенно важен.

Помимо всех этих вещей, не менее важным является процесс написания сценария. Сценарий – итог сложных, напряженных поисков автора, в которых тесно взаимодействуют два момента:

изучение журналистом действительности и мысленное воплощение ее в будущее экранное произведение.

Сценарист, как и прозаик, вызывая зрительные представления у читателя, достигает этого с помощью слов – ярких или серых, точных или неточных. То или иное из этих качеств слово приобретает в зависимости от того, насколько полно выражает оно предмет, мысль, чувство, которые хотел изобразить литератор.

В связи с этим родилась идея создания интерактивных форм работы по развитию речевореческого потенциала школьников. Телепередача «Речецветик» включает в себя 12 выпусков, которые связаны одним сюжетным мотивом. Ниже представлен лишь фрагмент телепрограммы.

### **«Баранки-Заслонки»**

*(шестое занятие)*

*(звучит музыка, в кадре появляются Слово, Творчество и Речь)*

**Слово:** Добрый день, дорогие друзья!

**Творчество:** Здравствуйте все!

**Речь:** Ну, и чем вы тут занимаетесь?

**Слово и Творчество:** Как чем, приветствуем наших творян!

**Все:** Здравствуйте!

**Речь:** Я вас давно уже ищу, стол накрыла, пойдёмте чай пить.

**Слово и Творчество:** Ух, ты, *(напевая, идут пить чай)* конфетки, бараночки...

**Голос за кадром:** Слово, а ты знаешь, что такое «баранка»?

**Слово:** Конечно, знаю, кто ж не знает?!

**Творчество:** Да вот же она – баранка *(берет в руки баранку и начинает её крутить)*.

**Речь:** Всё верно. Вот только нам хотят сказать совсем о другом.

**Слово и Творчество:** И о чём же?

**Речь:** О том, что в этом слове есть тайна.

**Творчество:** Какая ещё тайна.

**Голос за кадром:** Давайте посмотрим на то, как образовано это слово. Если мы выделим корень – баран-, что означает животное и прибавим к нему суффикс – к-, где словообразовательным значением выступает образование лица женского пола от соответствующих имен существительных мужского, то получим жену барана, то есть баранку.

**Творчество:** Здорово.

**Слово:** СА давайте ещё поищем такие слова.

**Речь:** Давайте. Только ведь нам нужны ещё и необычные слова.

**Творчество и Слово:** Это как?

**Голос за кадром:** Я вам сейчас объясню. Можно взять любую лексему и образовать от неё необычную, главное знать значение частей слова (морфем).

**Речь:** Какие морфемы русского языка вы знаете?

**Творчество:** Корень

**Слово:** Окончание.

**Речь:** По-другому окончание называют флексией.

**Творчество:** Приставка.

**Речь:** А приставка по-другому звучит – префикс.

**Слово:** Суффикс.

**Голос за кадром:** Всё правильно. Теперь предлагаю начать работу.

**Речь:** Я принесла тут словообразовательные значения некоторых приставок и суффиксов, чтобы работать было легче.

**Голос за кадром:** Начинаем. Не забудьте лексические значения у новых слов определить.

*(творческая работа, где Слово, Творчество и Речь придумывают новые слова, вместе с ними работают и учащиеся-телезрители)*

**Голос за кадром:** И что у вас там интересного получилось?

**Слово:** У нас получились такие интересные и смешные слова.

**Творчество:** Мы взяли суффикс *-ан- (-ян-)*, который образует имена существительные со значением части тела или черты характера, характеризующейся интенсивным внешним признаком.

**Речь:** Получились такие слова: *хрупян*, что означает *хрупкий человек*.

**Слово:** *Жадян* – жадный человек.

**Творчество:** *Пустан* – человек пустой, к примеру.

**Голос за кадром:** Хорошо. Мы все запишем в нашу книгу новых слов. А при помощи каких способов словообразования вы придумывали эти необычные слова?

**Речь:** В зависимости от той морфемы, которую мы прибавляли.

**Слово:** Чаще всего суффиксальный.

**Творчество:** Но был ещё и приставочный (префиксальный).

**Голос за кадром:** А может, попробуем сложением основ придумать какое-нибудь новое слово?

**Все:** Давайте попробуем.

**Голос за кадром:** Давайте придумывать новые слова, объединяя названия разных животных.

**Речь:** Очень интересно...

**Голос за кадром:** Ну, например, *котопёс* – объединены названия двух животных *кот* и *пёс*, способ – сложение основ.

*(работа над заданием, ещё необходимо изобразить этих самых животных)*

**Слово:** Вот у меня получился *китобарс* – объединены 2 животных *кит* и *барс*, способ – сложение основ. *(Представляет рисунок)*

**Творчество:** А у меня – *слоноволк* (*слон* и *волк*). *(Представление рисунка)*

**Речь:** *боброморж* (*бобёр* и *морж*). *(Представление рисунка)*

**Голос за кадром:** Здорово. Я думаю, наши творяне тоже что-нибудь нарисуют и придумают интересное слово.

**Речь:** Интересное занятие было сегодня, а начали мы с простой баранки.

**Слово:** Но в теме ещё и заслонка есть.

**Творчество:** Да, что это означает? Что спрятано в этом слове?

**Голос за кадром:** Я предлагаю нашим творянам и зрителям придумать свой вариант и прислать его к нам в страну Речетворчества. Самые оригинальные версии будут отмечены сувенирами от Слова, Творчества и Речи.

**Все:** До Новых встреч!

Данная серия программы «Речецветик» направлена не только на развитие речетворческого потенциала школьников, но и на усвоение и тренировку языковых умений: находить морфемы слова, определять их значение, способ словообразования, уметь составлять лексическое значение новых слов и т. д.

Развитие речетворческого потенциала школьников позволяет не только обогатить словарный запас детей, но и сделать нашу речь яркой, интересной и необычной. А использование медиаре-

сурсов – телепередачи – позволяет изучать теоретические сведения в любое время, дома и в школе.

В педагогической деятельности такая форма является эффективной.

Во-первых, дети с удовольствием смотрят видеоряд, что привлекает их внимание, следовательно, учащиеся проявляют заинтересованность. Из 15 опрошенных 95% говорят, что смотреть что-то на уроке всегда интереснее, т.к. просмотр разного рода видеофайлов всегда непредсказуем и ждёшь чего-то необычного.

Во-вторых, показатели диагностирования как языковых умений, так и лингвокреативности повышаются.

В таблице представлены данные за 2017-2018 учебный год. Нами проведено два замера (в начале и в конце учебного года). Замеру подлежали языковые умения: 1) нахождение морфем, 2) значение морфем, 3) способ словообразования и лингвистическая креативность по диагностике Е. Торренса [Туник 1998] (были взяты не все субтесты): 1) беглость, 2) гибкость, 3) оригинальность.

Ф.И. ученика	Языковые умения (начало года)			Лингвокреативность (начало года)			Языковые умения (конец года)			Лингвокреативность (конец года)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Настя	2	1	1	-	-	+	3	2	2	+	+	+
Ваня	0	0	0	-	-	-	1	1	1	+	-	-
Паша	2	1	1	+	-	-	2	2	2	+	+	+
Рома К.	1	1	1	-	-	-	2	1	2	+	+	-
Даша	0	0	0	-	-	-	1	1	1	-	-	+
Лера	2	1	2	+	+	+	3	2	2	+	+	+
Салмон	1	1	1	-	+	-	2	1	2	+	+	-
Дилноза	1	1	1	-	-	-	2	2	2	+	-	-
Юля	1	1	1	+	-	-	2	2	2	+	+	+
Виталий	1	1	1	-	-	-	2	2	2	+	+	+
Кирилл	0	0	0	-	-	-	1	1	1	+	-	-
Алёна	1	1	1	+	+	+	3	2	3	+	+	+

Рома Т.	2	1	2	+	+	+	3	2	3	+	+	+
Мулло	0	0	0	-	-	-	1	1	1	-	-	-
Саша	1	1	1	-	+	-	2	2	2	+	+	+

Если соотнести количество баллов с уровнями успешности, то получится следующее:

1 балл – необходимый уровень (базовый) – решение типовой задачи, подобной тем, что решали уже много раз, где требовались отработанные действия и усвоенные знания;

2 балла – повышенный уровень (программный) – решение нестандартной задачи, где потребовалось, либо действие в новой, непривычной ситуации, либо использование новых, усваиваемых в данный момент знаний;

3 балла – максимальный уровень (творческий) – решение «сверхзадачи», для которой потребовались либо самостоятельно добытые знания, либо новые, самостоятельно усвоенные умения и действия, требуемые на следующих ступенях образования.

В диагностировании лингвокреативности: «+» проявление признака, «-» его отсутствие.

В-третьих, дети активно создают свой словарь, в который входят окказиональные лексемы.

Например, *бегатель* – ученик, который постоянно бежит на переменах; *звонитель* – часто общается по телефону, важно, что это он делает устно; *книгизм* – любитель книг; *поваризм* – обжора.

Таким образом, цикл телепередач – увлекательная, интересная и неизданная работа, способствующая развитию речетворческого потенциала школьников, которая расширяет их словарный запас и кругозор, помогает лучше понять и усвоить некоторые языковые категории.

### Литература

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. *Григорьев В. П.* Словотворчество и смежные проблемы языка поэта. – М., 1986.
3. *Гридина Т. А.* Языковая игра: стереотип и творчество: монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1996.
4. *Жирмунский В. М.* Теория стиха. – М., 1975.
5. *Ипполитова Н. А.* Русский язык и культура речи. – М., 2008.

6. *Сахарный Л. В.* К тайнам мысли и слова. – М., 1983.
7. *Туник Е. Е.* Диагностика креативности. Тест Е. Торренса – СПб., 1998.

УДК 37.025.6-053"465.07/.11"

**Верстунина И.В.**  
**Екатеринбург**

**Апробация «метода мест» как способа запоминания  
и воспроизведения информации младшими школьниками**

*Аннотация.* Темп современной жизни и скорость информационного потока ставят вопрос о необходимости запоминания и хранения в памяти различного рода информации. Данная проблема остро встает в процессе обучения. С целью изучить этот вопрос в статье рассмотрен один из методов запоминания информации – «метод мест». Экспериментальным путем выявлены преимущества предложенной мнемотехники, адаптированной для учащихся младшего школьного возраста. Сделан вывод о том, что наряду с овладением указанным методом, улучшение свойств памяти учащихся зависит от расширения их кругозора и активного лексикона.

*Ключевые слова:* мнемотехники, развитие памяти, методы запоминания, память детей, младшие школьники, экспериментальные исследования, информационные потоки.

*Сведения об авторе:* Верстунина Ирина Викторовна, магистрант второго года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

*Контакты:* 620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; viv\_ekb@mail.ru.

**Verstunina I.V.**  
**Yekaterinburg**

**Approbation of the «method of places» as a way of remembering  
and reproducing information by junior schoolchildren**

*Abstract.* The pace of modern life and the speed of information flow raise the question of the need to remember and store in memory the most diverse information. This problem is relevant in the learning

process. The article considers one of the methods of remembering information. This is the «method of places». The advantages of this mnemonics, which was adapted for children of primary school age, were experimentally revealed. The author concludes that along with mastering this method, improving the memory properties of students depends on the expansion of their horizons and active vocabulary.

**Keywords:** mnemotechnics, memory development, memory methods, children's memory, younger students, experimental studies, information flows.

**About the author:** Verstunina Irina Viktorovna, undergraduate of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

С каждым днем всё более увеличивается темп жизни и скорость осмысления реальности, «потоки людей, капиталов, товаров, услуг и информации с возрастающей интенсивностью циркулируют по планете. Увеличиваются скорость и динамика исторических изменений» [Загорулько 2010: 227]. Все это ставит вопрос о необходимости запоминания и хранения в памяти самой разнообразной информации. Эта проблема остро встает в процессе обучения. Процессы запоминания избирательны. Причины данной особенности может быть множество: все может зависеть от индивидуальных особенностей ребенка до «огрехов» в подготовке к школьному обучению, жесткости изучаемой программы и т. д. Одним из ключевых моментов, повышающих уверенность ребенка в собственных силах и позволяющих ему заметно повысить уровень собственных достижений, является развитие и тренировка памяти.

Специальными технологиями улучшения памяти являются мнемотехники, имеющие своей целью улучшение процессов запоминания, хранения и воспроизведения информации. В функциональном плане *мнемотехника* – «операционный механизм кодирования и декодирования когний, <предполагающий> хранение в памяти приобретенной ранее информации в такой форме, которая обеспечивает наиболее адекватное ее воспроизведение (актуализацию), в том числе в ситуации, связанной с закреплением новых процессах познавательной деятельности» [Гридина, Коновалова 2010: 17].

«Приемы запоминания систематизированы и унифицированы. Комбинацией ограниченного набора приемов запоминается любая информация. Из приемов, как из кирпичиков, строятся разные последовательности и разные техники запоминания» [Козаренко 2002: 6]. Д. Лапп называет следующие способы запоминания: «расслабление», «мысленные картины и воображение», «пробуждение чувств: осознанное восприятие», «техника ассоциаций», «метод мест» [Лапп 1993]. В ее исследовании опора ведется на физиологические и психологические особенности памяти, сформированные исторически. Из этого следует, что память может быть улучшена в любом возрасте: комбинацией ограниченного набора приемов может быть закодирована и воспроизведена любая информация. Чаще всего в психолингвистических трудах, посвященных изучению мнемотехник, говорится об ассоциативном методе, суть которого заключается в «явлениях первичной образной памяти, <происходящих> на основе слияния их в единый образ, в единую органическую систему» [Леонтьев 1931: 229]. Однако метод ассоциаций имеет положительный результат только в отношении небольшого числа объектов. Если же для запоминания предложен какой-нибудь произвольный текст, объем которого составляет несколько тысяч знаков, метод ассоциаций становится неэффективным – в этом случае возможно использование «метода мест», который издавна использовался, например, в ораторском искусстве для запоминания длинных речей «еще древними греками, авторство которой приписывают Симониду» [Лапп 1993: 133], о чем свидетельствует несколько вариантов древней притчи [Степанов, электронный ресурс].

Суть «метода мест» состоит в запоминании зрительных образов и позволяет запомнить список «объектов» в определенной последовательности. «Метод эффективен тогда, когда запоминаемые предметы трудно “разбить” по какому-то признаку» [Николаенко 2000: 27].

Процедура проведения заключается создании последовательной системы – «матрицы образов». Каждая ячейка матрицы – «место» в системе – содержит образ. Запоминание проходит в несколько этапов. На первом необходимо представить запоминаемый предмет в определенный образ и представить его местона-

хождение в каком-либо хорошо известном пространстве, легко извлекаемым из памяти объекта запоминания. Например, «это может быть дорога до школы, расположение комнат в квартире и отдельных «мест» внутри комнаты (диван, рабочий стол, шкаф). Для начала достаточно набора из 15-20 мест, четко пронумерованных в определенной последовательности. Затем по хорошо известному «маршруту» человек начинает размещать предметы, которые нужно запомнить, и фиксирует в памяти их зрительные образы. Таким способом достигается запоминание необходимого материала в определенной последовательности» [Николаенко, 2000: 27]. Для развития вербальной памяти в качестве стимульного материала применяются не сами предметы, а набор слов, их называющих. В качестве существенного нюанса, влияющего на последующее воспроизведение материала, необходимо отметить, что субъект, предъявляющий стимульный материал должен обладать довольно высоким уровнем речевой компетенции, т. к. учащийся запоминает незнакомое слово в его обработке. Многие зависит от правильного прочтения, если слово было прочитано ошибочно (с ненормативным ударением, с неоправданной редукцией, неосознанной ассимиляцией и т. п.) и ребенок запомнил его в таком виде, то исправить подобный «дефект» впоследствии представляется довольно сложным процессом, т. к. облик слова в последующем может быть сформирован в детском сознании в искаженном виде. От этого в дальнейшем могут возникать проблемы с орфографией и пунктуацией.

Опыт применения данного метода в работе с детьми 8-9 лет показал следующие результаты.

Если все слова, предлагаемые учащемуся для запоминания, ему известны (знакомы) или в списке есть только одно-два незнакомых слова из десяти, то вероятность того, что ребенок запомнит все слова, равна 90%. Если учащийся в данном списке встречается более двух незнакомых слов, вероятность запоминания снижается. Это связано с тем, что отсутствие сведений о семантике слова ведет к невозможности представить образ обозначаемого, следовательно, запоминается только освоенное содержательно.

Покажем на примерах МАРШРУТЫ запоминания материала разными детьми (1-4 класс), которым предъявлялись следующие наборы слов.

Первая группа: *вертолет, солнце, медведь, ведро, зубы, жадина, холодный, телефон, плюс, цветок.*

Вторая группа: *нарушитель, песок, ставни, карета, страх, комната, минус, тарелка, айва, тарелка.*

Третья группа: *верблюд, уценка, катастрофа, оркестр, берлога, закат, арфа, прошлое, бигль, молоток.*

Четвертая группа: *пластик, баобаб, клоун, вулкан, скрепка, ложе, близнецы, диктор, голод, мост.*

Пятая группа: *мандарин, отвертка, Ньюфаундленд, фиолетовый, встреча, звонок, кубики, интерес, угол, радость.*

Шестая группа: *корзина, муравейник, интерес, башимак, яйцо, крокодил, потолок, нос, чемодан, вешалка.*

Седьмая группа: *газета, ограда, пенал, итиблеты, болото, квадрат, песня, футбол, город, равнодушие.*

Восьмая группа: *тукан, блюдец, свора, перила, Мальвина, алчность, шторы, лодка, сон, платок.*

Девятая группа: *медведь, щавель, этажи, улыбка, инопланетянин, автобус, проволока, компас, противень, способность.*

Десятая группа: *луч, хвост, орехи, цитрусовый, друзья, граммофон, щетка, ксилофон, ваза, жажда.*

Одиннадцатая группа: *спектакль, авантюрист, компот, луна, дрова, тишина, кастрюля, болтун, природа, каратэ.*

Двенадцатая группа: *перст, телефон, полотенце, яхонтовый, Плутон, пилюли, Яга, талант, брокколи, палитра.*

Слова выбраны случайным образом, а также учитывалась степень их абстракции, известная учащимся младшего школьного возраста.

В эксперименте приняли участие 11 учащихся первого-четвертого классов.

Исследование происходило в два этапа.

На первом этапе им предлагалось запомнить стимульный материал без применения «метода мест». Способ предъявления слов: по очереди проговаривались слова. Дети запоминали слова любым удобным для НИХ способом, а экспериментатор, если

необходимо, объяснял семантику, отмечал, что запомнили, что нет, нарушили ли порядок и т. п.

Результаты первого этапа исследования представлены в таблице.

Слово для запоминания	Воспроизвели сразу	Воспроизвели после объяснения	Объяснили значение // ошибочно воспроизвели	Не воспроизвели во второй раз
вертолет	11			
солнце	8			3
медведь	3			8
ведро	4			7
зубы				11
жадина				11
холодный			1	10
телефон				11
плюс			1	10
цветок	5			6
нарушитель	8		1	2
песок				11
ставни	3			8
каjeta				11
страх				11
комната				11
минус				11
тарелка	5			6
айва				11
тарелка	6			5

верблюд	9			2
уценка				11
катастрофа				11
оркестр				11
берлога				11
закат				11
арфа				11
прошлое	3			8
бигль				11
молоток	6			5
пластик	2			9
баобаб				11
клоун	7			4
вулкан	4			7
скрепка				11
ложе				11
близнецы	3			8
диктор				11
голод			1	10
мост	6			5
мандарин	7			4
отвертка	4			7
Ньюфаунд-ленд				11
фиолетовый				11
встреча	2			9
звонок				11
кубики				11
интерес	4			7
угол	2			9
радость				
корзина	5			6
муравейник	6			5
интерес				11
башмак				11
яйцо	1			10
крокодил	1			10

потолок				11
нос	4			7
чемодан	2			9
вешалка	5			6
газета	6		1	5
ограда	3			7
пенал	2			9
штилеты				11
болото	2			9
квадрат	1			10
песня	3			8
футбол	1			10
город	4			7
равнодушие	2			9
тукан	4			7
блюдец				11
свора				11
перила				11
Мальвина	3			8
алчность				11
шторы	2			9
лодка	2			9
сон	3			8
платок	4			7
медведь	7			4
щавель	3			8
этажи				11
улыбка	2			9
инопланетя-				11
нин	4			7
автобус				11
провода	2			9
компас				11
противень	2			9
способность				

луч	4			7
хвост	3			8
орехи				11
цитрусовый			1	10
друзья				11
граммофон				11
щетка				11
ксилофон	2			9
ваза				11
жажда	7			4
спектакль				11
авантюрист				11
компот	4			7
луна	5			6
дрова	2			9
тишина				11
кастрюля	1			10
болтун				11
природа	1			10
каратэ	3			8
перст				11
телефон	3			8
полотенце	3			8
яхонтовый				11
Плутон				11
пилюли			1	10
Яга	5			6
талант				11
брокколи				11
палитра	3			8

Очевидно, что результаты невелики. Запоминание также было специально затруднено тем, что количество лексических единиц превышало число единиц в оперативной памяти –  $5 \pm 2$ . Даже приближенное значение слова назвали не все испытуемые, поэтому, спустя месяц, с этими же испытуемыми был проведен второй этап исследования, где им был предложен и объяснен «метод мест».

Способ предъявления слов на втором этапе: по очереди проговаривались слова, которые визуализировались и подкреплялись для ребёнка эмоционально. Слова расставлялись по периметру комнаты и прикреплялись к конкретному предмету. Непонятные ребенку слова объяснялись.

Результаты второго этапа исследования представлены в таблице.

Слово для запоминания	Воспроизвели сразу	Воспроизвели после объяснения	Объяснили значение // ошибочно воспроизвели	Не воспроизвели во второй раз
вертолет	11			
солнце	11			
медведь	11			
ведро	11			
зубы	11			
жадина	11			
холодный	11			
телефон	11			
плюс	11			
цветок	11			
нарушитель	11			
песок	11		1	10
ставни				
каjeta	11			
страх	11			
комната	11			
минус	11			
тарелка	11			
айва	3	1		7
тарелка	11			

верблюд	11			
уценка	2	1	1	7
катастрофа	11			
оркестр	10			1
берлога	11			
закат	11			
арфа	3		1	7
прошлое	10			1
бигль	2			9
молоток	11			
пластик	7			4
баобаб		1		10
клоун	11			
вулкан	11			
скрепка	11			
ложе	2		1	8
близнецы	11			
диктор	5		1	5
голод	11			
мост	11			
мандарин	11			
отвертка	10			1
Ньюфаундленд	11			11
фиолетовый	11			
встреча	11			
звонок	11			
кубики	11			
интерес	11			
угол	11			
радость	11			
корзина	11			
муравейник	11			
интерес	11			
башмак	8		1	2

яйцо	11			
крокодил	11			
потолок	11			
нос	11			
чемодан	11			
вешалка	11			
газета	11			
ограда	11			
пенал	11			
штилеты	1			10
болото	11			
квадрат	11			
песня	11			
футбол	11			
город	11			
равнодушие	10			1
тукан	8			3
блюдец	11			
свора	7		1	3
перила	11			
Мальвина	10			1
алчность				11
шторы	11			
лодка	11			
сон	11			
платок	11			
медведь	11			
щавель	5			6
этажи	11			
улыбка	11			
инопланетя-	11			
нин автобус	11			
провода	11			
компас	11			
противень	1			10
способность	9			2

луч	11			
хвост	11			
орехи	11			
цитрусовый	6			5
друзья	11			
граммофон				11
щетка	11			
ксилофон	2			9
ваза	11			
жажда	10			1
спектакль	11			
авантюрист				11
компот	11			
луна	11			
дрова	11			
тишина	11			
кастрюля	11			
болтун	11			
природа	11			
каратэ	11			
перст	3	1		7
телефон	11			
полотенце	11			
яхонтовый				11
Плутон	8			3
пилюли	7			4
Яга	11			
талант	11			
брокколи	8			3
палитра	10			1

Заметно, что результаты запоминания стали более высокими. Колонки «воспроизвели сразу» и «не воспроизвели во второй раз» буквально поменялись местами. Однако и здесь возникли затруднения.

Более подробно остановимся на первых двух группах слов, т. к. все остальные можно объяснить по аналогии. Первую группу все испытуемые воспроизвели правильно, повторив все слова.

С последующей группой было сложнее, т. к. дети не знали семантики некоторых слов. Всем испытуемым было неизвестно слово *ставни* (слово не используется в обыденной речи, т. к. реалья не актуальна), даже после объяснения значения слова, ни один не смог его вспомнить, т. к. предмет вышел из городского обихода. Только одна девочка при вспоминании объяснила, что это такое. Не потребовали объяснения слова *айва* только три мальчика. Одна девочка после объяснения воспроизвела слово ошибочно, выбрав максимально похожий по звучанию вариант *мава*. Остальные же испытуемые так и не смогли воспроизвести слово, т. к. данный продукт не является предметом постоянного потребления.

Таким образом, наряду с отработкой навыка запоминания информации, необходимо развитие кругозора и активизации лексикона учащихся. Важно помнить, что приемы запоминания представляют собой лишь малую часть того, что необходимо для эффективного запоминания. При этом необходимо учитывать ряд факторов, влияющих на запоминание: формирование навыка, достигаемое путем последовательной отработки каждого отдельного приема и выполнение дополнительных психотехнических упражнений.

Как видно из второй таблицы, наибольшие трудности возникли у испытуемых со словами: *ставни, айва, уценка, оркестр, арфа, прошлое, бигль, пластик, баобаб, ложе, диктор, отвертка, Ньюфаундленд, башмак, итиблеты, равнодушие, тукан, свора, Мальвина, алчность, щавель, противень, способность, цитрусовый, граммофон, ксилофон, жажда, авантюрист, перст, яхонтовый, Плутон, пилюли, брокколи, палитра*. Их можно разделить на несколько групп: абстрактные существительные (*уценка, прошлое, равнодушие, алчность, способность*), устаревшие слова (*ставни, ложе, башмак, итиблеты, граммофон, ксилофон, перст*), неактуальные имена собственные (*Ньюфаундленд, Мальвина, Плутон*), семантически неизвестные существительные (*айва, оркестр, арфа, бигль, пластик, баобаб, диктор, отвертка, тукан, свора, щавель, противень, жажда, авантюрист, пилюли, брокколи, палитра*), семантически неизвестные прилагательные (*цитрусовый, яхонтовый*).

Значит, что необходимо усиленно работать над данными группами слов, чтобы они входили в актуальную лексику школьников, расширяя при этом объем и границы памяти и развивая произвольное внимание в процессе учебной деятельности. Наряду с овладением указанным методом, улучшение свойств памяти учащихся зависит от расширения их кругозора и активного лексикона. Для этого существуют различные упражнения.

Приведем несколько примеров таких упражнений:

**1. Упражнение «Не собьюсь»:** «психолог предлагает следующие задания: считать вслух от 1 до 31, но испытуемый не должен называть числа, включающие тройку или кратные трем. Вместо этих чисел он должен говорить: «Не собьюсь». К примеру: «Один, два, не собьюсь, четыре, пять, не собьюсь...». Образец правильного счета: 1, 2, -, 4, 5, -, 7, 8, -, 10, 11, -, -, 14, -, 16, 17, -, 19, 20, -, 22, -, -, 25, 26, -, 28, 29, -, - \_черта замещает числа, которые нельзя произносить)».

При тренинге памяти это упражнение позволяет развить внимание детей младшего возраста. Сконцентрированное внимание учащегося позволяет более продуктивно построить работу над памятью.

**2. Упражнение «Наблюдательность»:** упражнение направлено на развитие зрительного внимания. В этой игре выявляются связи внимания и зрительной памяти: «детям предлагается по памяти подробно описать школьный двор, путь из дома в школу – то, что они видели сотни раз. Такие описания младшие школьники делают устно, а их одноклассники дополняют пропущенные детали. Подростки могут зафиксировать свои описания, а затем сравнить их между собой с реальной действительностью. В этой игре выявляются связи внимания и зрительной памяти» [Рогов 1995: 418]. Предлагаемое одним из участников описание (младшие школьники дают его в устной форме) дополняется другими детьми (одноклассниками, принимающими участие в тренинге).

**3. Упражнение «Самый внимательный»:** упражнение направлено на развитие зрительного внимания, памяти.

Участники должны встать полукругом и определить водящего. Водящий в течение нескольких секунд старается запомнить порядок расположения игроков. Затем по команде он отворачивается.

вается и называет порядок, в котором стоят товарищи. На месте водящего должны побывать все игроки по очереди. Определив самого внимательного, его можно наградить.

**4. Игра «Заметь все»:** «раскладывают в ряд 7-10 предметов (можно выставлять картинки с изображениями предметов на наборном полотне), которые затем закрываются. Приоткрыв предметы на 10 секунд, снова закрыть их и предложить детям перечислить все предметы (или картинки), которые они запомнили.

Приоткрыв снова эти же предметы, секунд на 8-10, спросить у детей, в какой последовательности они лежали.

Поменяв местами два любых предмета, снова показать все на 10 секунд. Предложить детям определить, какие предметы переложены.

Не глядя больше на предметы, сказать, какого цвета каждый из них.

Можно придумать и другие варианты этой игры (убирать предметы и просить детей называть исчезнувший; располагать предметы не в ряд, а например, один на другом с тем, чтобы дети перечислили их по порядку снизу вверх, а затем сверху вниз и т. п.)» [Дубровина 1998: 36].

При этом тренируется кратковременная память, запечатленные элементы которой переводятся в оперативную: в запоминании задействован визуальный перцептивный канал, если ребенок будет трогать предметы, то подключится еще и кинестетика, которая управляет информацией после переработки в оперативную память.

**5. Игра «Ищи безостановочно»:** «в течение 10–15 секунд увидеть вокруг себя как можно больше предметов одного и того же цвета (или одного размера, формы, материала и т. п.). По сигналу учителя один ребенок начинает перечисление, другие его дополняют» [Дубровина 1998: 36].

Тренируется объем кратковременной памяти, в запоминании задействован в большей степени визуальный канал восприятия, перечисление вслух и дополнение друг друга позволяет включить и аудиальный канал восприятия. Взаимодействие двух каналов восприятия улучшает способность запоминания детьми с разными латеральными профилями, что позволяет применять

данную игру уже на группах учащихся, экономя время, затраченное на работу с учащимися.

Как можно заметить, довольно большое количество мнемотехник рассчитано на активное использование визуального канала восприятия, что оправдано физиологически: визуальные нервные центры находятся гораздо ближе к мозгу, чем аудиальные и кинестетические, а одно из требований, предъявляемых к мнемотехникам, – скорость запоминания. Следовательно, они могут быть эффективны для улучшения памяти в процессе работы с детьми. Запоминать информацию с применением мнемотехник легко, но необходимо долго и упорно тренироваться, чтобы довести навык запоминания до автоматизма и уметь применить тот или иной способ запоминания в любой ситуации.

### **Литература**

1. *Гридина Т. А., Коновалова Н. И.* Стратегии кодирования и декодирования информации в процессах запоминания (экспериментальное исследование мнемотехник) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Труды Уральского психолингвистического общества. Вып. 8. – Екатеринбург, 2010.
2. *Дубровина И. В.* и др. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. сред.пед. учеб. заведений / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1998.
3. *Загоруйко Л. П.* Изучение языка в образовательном процессе как актуальная проблема современного информационного общества // Философия образования. – 2010. – № 1. – С. 226-233.
4. *Зиганов М. А., Козаренко В. А.* Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. – М., 2000.
5. *Козаренко В. А.* Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано». – М., 2002.
6. *Ланн Д.* Улучшаем память – в любом возрасте. – М., 1993.
7. *Леонтьев А. Н.* Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций. С предисловием Л. С. Выготского. – М.: Государственное учебно-методическое издательство, 1931.
8. *Николаенко В. М., Залесов Г. М., Андриюшина Т. В.* и др. Психология и педагогика: учебное пособие / отв. ред. канд. филос. наук, доцент В. М. Николаенко. – М., 2000.

9. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. – М., 1995.
10. *Степанов О.* Мнемоника. Правда и вымыслы. – URL: <https://www.libfox.ru/569251-oleg-stepanov-mnemonika-pravda-i-vymysly.html>.
11. Azps.ru. – URL: <http://azps.ru/training/2/trn6.html>.

УДК 811.161.1'23

Галиханова Д.Г.  
Екатеринбург

**Методика прямого толкования номинаций русских народных праздников: психолингвистический аспект**

*Аннотация.* В статье рассматриваются номинации русских народных праздников в психолингвистическом аспекте, который подразумевает учет в процессе лингвокультурологического анализа показаний языкового сознания: в сознании носителей языка представлены языковые единицы в их взаимосвязи с традиционной культурой. Экспериментальным путем с использованием метода прямого толкования выявлены особенности морфологической структуры названий праздников (фестонимов) и рассмотрены различные способы их лексикографического представления. В основу анализа результатов эксперимента положены два показателя: мотивировочный признак и компоненты, являющиеся существенными для понимания значений номинаций современными носителями языка.

*Ключевые слова:* методика прямого толкования, мотивировочные признаки, сакральность, лингвокультурология, психолингвистика, русские народные праздники.

*Сведения об авторе:* Галиханова Диана Гарайхановна, магистрант второго года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

*Контакты:* 620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; dgalikhanova2015@bk.ru.

Galihanova D.G.  
Yekaterinburg

**Methodic of direct interpretations of the Russian traditional holidays. A psycholinguistic aspect**

**Abstract.** The article deals with the nominations of Russian folk festivals in the psycholinguistic aspect. The psycholinguistic aspect of the stated subject implies a linguocultural analysis of the knowledge of the essence of linguistic consciousness: how language units are represented in the minds of native speakers in their interrelation with the historically developed sphere. Through the experiment: a method of direct interpretation as a means of textual reflection of the meaning of holiday names, features of the morphological structure of words were used as a basis for analyzing the results of the experiment: a motivating feature and components that are essential for understanding the meanings of nominations by modern native speakers

**Keywords:** methods of direct interpretation, motivation signs, sacredness, linguoculturology, psycholinguistics, Russian national holidays.

**About the author:** Galihanova Diana, Undergraduate of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Особенностью современной психолингвистики является актуальность исследований взаимоотношений языка и речи. Внимание ученых обращено не столько к описанию языковой системы, сколько к человеку, пользующемуся этой системой в речевой деятельности. Психолингвистика находится на стыке таких наук, как психология и лингвистика, исследующих соотношение языка и мышления человека.

Лингвистами проблемы соотношения языка и речи рассматриваются давно. Мы придерживаемся мнения немецкого ученого В. фон Гумбольдта, обратившего внимание на национальное содержание языка и мышления. В сознании носителя конкретного языка формируется субъективный образ объективной действительности. Способы образования понятий с помощью языковых средств являются универсальными для любого языка. В основе различий лежит своеобразие духовного облика каждого народа, его языковая индивидуальность. По мнению В. фон Гумбольдта, язык – «орган, формирующий мысль», это не просто средство общения, но также – средство выражения духа и мировидения говорящего [Гумбольдт 1985: 137].

Психолингвистический аспект исследования семантики языкового знака подразумевает выявление реального отражения

названий праздников в сознании современных носителей языка, что обуславливает актуальность данной статьи.

Для выявления психологической реальности значения слов анализируемой группы нами проведен эксперимент по методике прямого толкования. В качестве стимульного материала мы отобрали следующие названия праздников: 13 марта – Василий Капельник; 1 апреля – Дарья Грязная; 7 апреля – Благовещение; 14 апреля – Марья Пустые щи; 25 апреля – Василий Парильщик; 9 мая – Глафира Горошница.

Исследовательской задачей эксперимента стало выявление осознания внутренней формы номинаций праздников носителями современного русского языка, что находит воплощение в различных способах толкования значений.

Цель данного эксперимента: выявить реальное отражение значений праздников в сознании носителей русской лингвокультуры.

Гипотеза эксперимента: мотивировочный признак фестонима (названия праздника. – [Подольская 1978]) является значимым для современных носителей языка, что должно найти отражение как в способе толкования значения, так и в его структуре.

В данном эксперименте принимали участие студенты в возрасте от 19-22 лет. Всего было задействовано 20 респондентов.

По результатам проведенного эксперимента выявлено, что в основе определения значений номинации русских народных праздников респондентами лежат определенные способы толкования этих номинаций. Среди полученных реакций выделяются следующие способы толкования:

1. Развернутое толкование, содержащее конкретизацию действий, проводимых в этот праздник. Например, при толковании фестонима 25 апреля – Василий Парильщик респонденты дали такие ответы: Праздник, посвященный почитанию чистоты. В этот день люди посещают баню // С этого дня люди начинали заниматься плетением веников // В этот день все идут на речку купаться.

Конкретизирующие толкования действий можно разделить на следующие подгруппы:

а) обрядовые действия, установленные обычаем, бытовыми традициями. В таких толкованиях респонденты используют голы-связки, как должны были, считалось обязательным.

Например, 14 апреля – Марья Пустые щи: в этот день все верующие должны были соблюдать пост; или 1 апреля – Дарья Грязная: в этот день люди должны обязательно постирать грязное белье. Действия сакрального характера [Коновалова 2000; Коновалова 2012: 214] преобладают в толковании такой номинаций, как: 7 апреля – Благовещение (один из главных православных праздников, носящий такое название от того, что именно в этот день Дева Мария получила благую весть от архангела Гавриила о том, что скоро родится Иисус Христос – спаситель мира). Мотивировочный признак данной номинации отражен в прозрачной внутренней форме, соответственно респонденты дают следующие развернутые толкования – 1. Церковный праздник. Люди молятся Иисусу Христу; 2 День Пресвятой Богородицы. В церкви к ее иконе ставят свечи;

б) действия, связанные с сельскохозяйственными работами, посадкой урожая. Например, 1 апреля – Дарья Грязная: праздник начала вспахивания земли. Подготовка к посеву. 9 мая – Глафира Горошница: с этого дня начиналось сеяние гороха; 7 мая – Пролетье: праздник лета, в который люди начинали сеять;

в) ситуации, связанные с погодными явлениями, происходящими в этот день. 13 марта – Василий Капельник (день памяти преподобного Василия Декаполита, в народе прозванного Капельником. Считалось, что именно с этого дня начиналась сильная капель) – 1). Праздник, связанный с приходом весны, начала капели, оттепели; 2). Первый день капели. Начало весны. Или, например, 25 апреля – Василий Парильщик (день памяти святого Василия Парийского. Парильщиком люди прозвали его для удобства. В народе говорили: «На Василия весна землю парит») – 1. К этому дню начинала улучшаться погода, происходило повышение температуры на улице; 2. Праздник тепла, жаркого солнца.

2. Незавернутые толкования, состоящие из словосочетаний, содержащих лексемы однокоренных слов номинаций. Например, 7 апреля – Благовещение: благая весть; приносить благо. 7 мая – Пролетье: встреча лета. 9 мая – Глафира Горошница: день гороха; праздник гороха. Также незавернутые толкования состоят из названия современных праздников, известных респондентам. Информанты опираются на даты, указанные в стимульном мате-

риале. Например, 1 апреля – Дарья Грязная: 1) «день дурака; 2) день смеха. 14 апреля – Марья Пустые щи: 1) продолжение поста; 2) начало пасхальных дней.

Оба типа толкований ориентированы на обнаружение признака, лежащего в основе номинации, а также на структуру наименования, особенно в тех случаях, когда она соответствует наиболее продуктивным словообразовательным моделям, типа: глагол + суффикс – *чик/-щик (-ник/-ниц)* = существительное со словообразовательным значением «лицо по роду деятельности» (например, производные капельник, парильщик). Кроме того, продуктивной представляется и семантическая деривация, ведущая к разного рода трансформациям семантики производящих единиц, их метафоризации [Гридина, Коновалова 2013].

В развернутых толкованиях респондентов также отмечается использование мотивационного перифраза, метафорических образов. Например, 7 мая — Пролетье (праздник посвящён концу зимы. Считалось, что в этот день начинала пробуждаться земля, которая давала людям силу и благополучие): зеленая зима. Данный перифраз построен на антонимической связи цветоописательного компонента и времени года.

Метафорические образы: 13 марта – Василий Капельник: в этот день начинают плакать сосульки. Или, например, 14 апреля – Марья Пустые щи: голодный год. Данная номинация, образованная опосредованным способом, отсылает к использованию метафор при ее толковании. Использование выражений шуточного характера, 1 апреля – Дарья Грязная – День смеха. «Первое апреля – никому не верю».

Использование в толковании идентификаторов. Обобщенные идентификаторы: праздник, день, начало. Конкретные названия знакомых респондентам народных праздников: Масленица, Вербное воскресенье и др.

Толкование номинаций праздничных дней, в которых указана истинная причина возникновения праздника. Респонденты знают имена святых, и интерпретировали названия, используя элементы сакрального характера: например, 14 апреля – Марья Пустые щи: День памяти Марии Египетской. Люди молятся и ставят свечку за ее упокой. Или, 25 апреля – Василий Парильщик: в

этот день люди молятся святому Василию, посещают баню; 7 апреля – Благовещение: в этот день Святая Мария получила весть от архангела о скором рождении Иисуса Христа.

Таким образом, обработка полученных результатов позволила обнаружить, что преобладает количество реакций, связанных с природными явлениями и действиями людей, совершаемых в этот день. Количество толкований, связанных с природными явлениями – 46%, содержащих конкретизацию действий проводимых в праздничный день – 30%, разного рода другие, конкретизированные актуальные личностные реакции – 24%. Наиболее важным компонентом толкования значения является использование обобщенного идентификатора – 80% реакций.

Значение номинаций русских народных праздников в сознании носителей языка представлено неоднородно: респонденты опираются на компоненты, связанные с погодными явлениями, действиями, обрядами, совершаемыми в праздничный день. Носители языка проецируют свои знания и пытаются представить их через метафорические образы (13 марта – Василий Парильщик: в этот день начинают плакать сосульки и др.).

Мотивировочный признак, закрепленный в прозрачной внутренней форме, является весьма значимым для современных носителей языка. Именно посредством мотивировочного признака, респонденты давали приближенно верное толкование праздника: 9 мая – Глафира Горошница. Мотивировочный признак горох, закрепленный в прозрачной внутренней форме слова Горошница: 1. С этого дня начиналось сеяние гороха; 2. Праздник, посвященный почитанию гороха и др.

Для современных носителей языка признаки, лежащие в основе номинаций праздников, обладают разной степенью актуальности. Наиболее важными являются характеристики, связанные с событиями и действиями, происходящими в праздничный день. О значимости таких признаков свидетельствует, в частности, использование дефиниций описательного характера именно при толковании этих (акциональных) компонентов.

Полученные экспериментальные данные могут быть использованы при дальнейшей разработке принципов и способов лексикографического представления фестонимов с учетом показа-

ний языкового сознания современных носителей традиционной народной культуры.

### Литература

1. *Гумбольдт В. фон.* Язык и философия культуры. – М., 1985.
2. *Гуревич П. С.* Философия культуры: учеб. для высш. шк. – М., 2001.
3. *Гридина Т. А., Коновалова Н. И.* Современный русский язык. Словообразование: теория, алгоритмы анализа, тренинг. – М., 2013.
4. *Демьянков В. З.* Когнитивизм, когниция, язык и лингвистическая теория // Язык и структуры представления знаний: сборник научно-аналитических обзоров. – М., 1992. – С. 39-77.
5. *Коновалова Н. И.* Модель описания культурной семантики языковых единиц в словаре // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 18-20.
6. *Коновалова Н. И.* Демонологическая лексика как фрагмент концепта «сакральное» в русском языковом сознании // Язык. Система. Личность. – Екатеринбург, 2000.
7. *Подольская Н. В.* Словарь русской ономастической терминологии. – М., 1978. – URL: <http://www.nazvaniya-kriterii-klassifikatsii.pdf>.
8. *Шахнович М. И.* Приметы верные и суеверные. – Л., 1984.

### Словари

1. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2005.
2. *Словарь русского языка: в 4 т. / под общ. ред. А. П. Евгеньева.* – М.: Русский язык, 1981. –  
Т. 1 : А – Й. – 1981. – 696 с.  
Т. 2 : К – О. – 1983. – 736 с.  
Т. 3 : П – Р. – 1983. – 752 с.  
Т. 4 : С – Я. – 1984. – 794 с.
3. *Славянская мифология.* Энциклопедический словарь. – М., 1995.

УДК 811.161.1'355

Губаизова К.Г.  
Екатеринбург

**Экспериментальное исследование актуальности  
орфоэпической нормы в сознании носителей языка**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию актуальности орфоэпической нормы в сознании носителя языка. Анализируются орфоэпические нормы, которые чаще всего вызывают затруднения при произношении у носителей языка разных возрастных групп. Данные орфоэпемы отобраны из наиболее частотных ошибок, совершаемых дикторами на телевидении, ошибок из текстов современных песен и других средств массовой информации (интернет, радио, кино). Из каждой группы отобраны наиболее актуальные и составлены опросники для респондентов. В ходе эксперимента выявлены наиболее частотные ошибки, совершаемые носителями языка разных возрастных групп, при употреблении орфоэпем в речи, а также причины трудностей правильного произношения слов, содержащих орфоэпемы. В работе представлено экспериментальное исследование, проведенное нами для выявления уровня усвоенности орфоэпем респондентами разных возрастных групп и приведены обработанные результаты исследования.

*Ключевые слова:* произношение, узус, орфоэпемы, психолингвистика, орфография русского языка, орфографические нормы, языковое сознание, СМИ, средства массовой информации, усвоение информации, языковые единицы.

*Сведения об авторе:* Губаизова Карина Георгиевна, студент 4 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

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

**Gubaizova K.G.**  
**Yekaterinburg**

### **Experimental relevance research of the of the orthoepic terms in the consciousness of native speakers**

**Abstract.** The work is devoted to the relevance study of the orthoepic norms in the native speaker consciousness. The document represents the samples of orthoepic norms, which most often cause pronunciation difficulties among the native speakers of different ages. Used samples were selected from the most frequent flaws, made by narrators on television, mistakes, taking place in the lyrics of modern songs and other media sources, like Internet, radio, cinema etc. The most popular words from each source group were selected and the respondents were given a prepared questionnaires. During the experiment, most frequent pronouncing mistakes made by native speakers of different age groups were detected, as well as the reasons of difficulties in correct pronunciation of words with orthoepic terms. The paper also represents our experimental research determining the level of orthoepic adoption among the respondents of different age groups and highlights the obtained results.

**Keywords:** pronunciation, uzus, orthopoems, psycholinguistics, Russian spelling, orthographic norms, linguistic consciousness, media, mass media, information assimilation, language units.

**About the author:** Gubaizova Karina Georgievna, student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Орфоэпическая норма – это совокупность явлений, разрешённых системой языка, отобранных и закреплённых в речи носителей языка и являющихся обязательными для всех носителей данного языка. Литературный язык предполагает строгий отбор языковых фактов в качестве нормы. С одной стороны, учитываются языковые традиции, с другой – прогрессивные тенденции в развитии языка.

Нормы отражают закономерные процессы, происходящие в языке, и поддерживаются языковой практикой. В каждом обществе предпринимаются попытки определить, зафиксировать язы-

ковые нормы в виде совокупности правил выбора и употребления всех средств языка. Ошибки орфоэпического характера могут негативно сказаться на восприятии речи слушателями.

Актуальность темы обусловлена тем, что при усвоении орфоэпических норм носители языка испытывают трудности, связанные с доминированием узуальных норм в сознании говорящего, а так же с деактуализацией правильного варианта произношения орфоэпом.

Наблюдения показывают, что носители языка не сразу овладевают правильным воспроизведением знаков языка: одни средства языка усваиваются раньше, другие позже. Чем проще по звучанию и структуре слово, тем легче оно запоминается. В этот период особенно важную роль играет совокупность следующих факторов:

- а) имитация (воспроизведение) речи окружающих;
- б) сформированность сложной системы функциональных (психофизиологических) механизмов, обеспечивающих осуществление речи;
- в) условия, в которых воспитывается носитель языка (психологическая обстановка в семье, внимательное отношение к ребенку, полноценное речевое окружение, достаточное общение с взрослыми).

К концу дошкольного периода развития речевой деятельности дети в норме овладевают развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной. Отступления от орфоэпических норм устной речи (отдельные «фонетические» и «грамматические» ошибки) не имеют стойкого фиксированного характера и при соответствующей педагогической «корректировке» со стороны взрослых достаточно быстро устраняются [Глухов 2007].

А. А. Бондаренко и М. Л. Каленчук отмечают, что факторы усвоения норм орфоэпии носителями языка представляют собой пусковой механизм, движущую силу процесса формирования произносительной культуры, во многом определяющие его эффективность [Бондаренко, Каленчук <https://nsportal.ru>].

У носителя языка, воспринимающего лишь устную форму речи, навыки употребления орфоэпической нормы складываются неосознанно, под влиянием естественного речевого окружения.

У многих носителей языка основным механизмом овладения произносительными нормами является подражание речи окружающих. При этом важным фактором является речь, звучащая из средств массовой информации, которая становится эталоном для носителя языка. Другой важный фактор усвоения норм орфоэпии – воздействие написания. Это становится источником общих для всех носителей языка орфоэпических ошибок; например, в слове *что* произносится [чт] вместо [шт].

Такие ошибки вызваны несоответствием звукового и буквенного составов слова, распространены не только в озвученной письменной, но и в естественной разговорной речи. Предупреждение отрицательного воздействия написания на становление орфоэпических норм обеспечивается целенаправленным обучением детей орфоэпически правильному чтению написанного и грамотной записи орфоэпически диктуемого [Глухов 2007].

Условия успеха в работе по усвоению норм орфоэпии названы Т. А. Ладыженской [Ладыженская 2011]. Во-первых, следует сделать установку на необходимость усвоения правильной речи: это столь же важно, как усвоение норм правописания. У носителя языка необходимо сформировать стремление овладеть нормативной стороной речи как одной из слагаемых понятий «культура речи», «культурный человек». Во-вторых, целесообразно сформировать у говорящего представление о понятии «произносительная норма» как о принятом в русском языке обязательном правиле произношения. В-третьих, следует обеспечить многократное повторение правильного варианта произношения слова для выработки нужного автоматизма. Специальные исследования показывают, что, при наличии у говорящего сознательной установки на усвоение нормы, таких повторений может быть от 10 до 100; последнее относится к ситуации преодоления произносительной ошибки, которая давно вошла в речь носителя языка. В-четвертых, необходимо реализовать системный подход в проведении орфоэпических упражнений.

С точки зрения психолингвистики, усвоение орфоэпических норм русского языка в когнитивных структурах человеческого мозга определено специфическими условиями и параметрами

восприятия информации, которые являются субъективными и индивидуальными для каждого носителя языка.

Переработка информации зависит, как известно, от целого ряда факторов, среди которых можно выделить, во-первых, факторы ситуативной прагматики, такие, как полезность / бесполезность информации для адресата, заинтересованность в получении и хранении новой информации; во-вторых, факторы когнитивной компетенции – сложность/легкость усвоения информации для воспринимающего; в-третьих, психологические особенности восприятия: соотношение канала передачи информации и ведущего канала её восприятия; объем оперативной памяти и т. п. [Гридина, Коновалова 2010: 17].

Нами проведено экспериментальное исследование с целью выявления уровня актуальности орфоэпических норм в сознании респондентов разных групп.

Для проведения исследования отобраны орфоэпемы, которые чаще всего произносятся неправильно под воздействием узуальной нормы.

Ошибки в произношении орфоэпем из речи телеведущих:

- «сОжженный автомобиль»
- «прОдали»
- «СкладЫ эти люди выкупили больше пяти лет назад»
- «Увеличены минимальные отпускные и Оптовые цены»
- «ОбеспечЕние»
- «Нельзя считать христиАнином...»

Ошибки из текстов современных песен:

- «Поздний вечер в Сорренто нас погодой не бАдует » (А.Глызин «Поздний вечер в Сорренто»)
  - «В лесу родИлась ёлочка» (Раиса Кудашёва «В лесу родилась елочка»)
  - «НезаконнорОжденный мой сын» («Незаконнорожденный мой сын» В. Пресняков)
  - «ПорвАлась струна» (БИ-2 «Варвара»)
  - «И не вклЮчим в квартире свет» (Ю. Николаев «Такси»)
- [<https://nsportal.ru>].

Гипотеза: усвоенность орфоэпической нормы обусловлена ее актуальностью в сознании носителя языка.

Под актуальностью мы подразумеваем усвоенность значения слова, содержащего орфоэпему и частотность употребления орфоэпемы в речи.

Респондентам были предложены опросники для получения реакций, отражающих закрепленные в их сознании звуковые образы слов.

Группы респондентов:

1. Студенты филологического факультета (1-4 курс) Уральский государственный педагогический университет;

2. Студенты других факультетов (1-4 курс)

- Уральский государственный педагогический университет;

- Уральский государственный юридический университет;

- Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина;

- Уральский государственный горный университет;

- Уральская государственная консерватория имени М. П. Мусоргского;

3. Респонденты среднего возраста (35-50 лет);

Общее количество респондентов: 75 человек.

Инструкция: Выберите и обозначьте правильный вариант произношения слова в каждой строке.

Респондентам был представлен образец:

*фОрзац*

*дЕфис*

*магАзин*

*форЗАц*

*деФИс*

*магаЗИн*

Проведение экспериментального исследования длилось 5-7 минут для каждого респондента. По результатам исследования можно сделать вывод о том, что орфоэпемы обладают разной степенью актуальности в сознании разных групп носителей языка.

Для первой группы респондентов орфоэпические нормы являются актуальными, поэтому подвергаются меньшему воздействию факторов нивелирования норм произношения.

Для второй и третьей групп респондентов орфоэпемы, представленные в опроснике, являются менее актуальными, следовательно, чаще поддаются воздействию узуальных норм, именно поэтому мнемотехники могут стать путем решения проблемы затрудненного усвоения орфоэпических норм. Перспектива

нашей работы подразумевает разработку мнемотехник для успешного усвоения орфоэпических правил русского языка.

#### **Литература**

1. *Бондаренко А. А., Каленчук М. Л.* Формирование навыков литературного произношения у младших школьников. – URL: <https://nsportal.ru>.

2. *Глухов В. П.* Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М., 2007.

3. *Гридина Т. А., Коновалова Н. И.* Вербальные мнемотехники как механизм кодирования и декодирования информации // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2010. – № 8.

4. *Ладыженская Т. А.* Овладение нормами литературного языка. – М., 2011. – С. 228-232.

УДК 372.881.161.1'23

**Елина А.М.  
Екатеринбург**

**Особенности категоризации действительности  
в сознании старших школьников**

*Аннотация.* В статье предпринимается попытка выявить и проанализировать структуру категории УЧИТЕЛЬ в сознании обучающихся 9-11 классов. Для достижения цели был использован направленный ассоциативный эксперимент. В испытании приняли участие 100 обучающихся старшей школы по Свердловской области, которым было предложено дать свои ассоциации к слову-стимулу УЧИТЕЛЬ, а также выбрать из перечня личных и профессиональных качеств учителя 10 самых важных. Полученные от испытуемых данные позволили определить ядерные компоненты вышеупомянутой категории в сознании старших школьников, а также составить его периферию. На основании данных второго задания были выявлены наиболее значимые для старшеклассников качества компетентного учителя. Полученные результаты в будущем могут быть применены в методике преподавания, а также в психологии для будущих преподавателей.

*Ключевые слова:* категоризация действительности, учителя, действительность, старшеклассники, ассоциативные эксперименты.

*Сведения об авторе:* Елина Алина Михайловна, магистрант второго года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

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

**Elina A.M.  
Yekaterinburg**

**Peculiarities of lexical categorization of reality  
in high school students' mind**

**Abstract.** In the research given the attempt to identify and analyze the structure of the TEACHER category in high school students' mind is taken. To achieve the goal the directed associative approach was used. The experimental group consisted of 100 high school students representing Sverdlovskaya region. They received a task to give 10 associations to the stimulus word «Teacher», and to choose 10 most important professional and personal characteristics of the competent teacher from the list given. The data received from the experimental group allowed to identify the abovementioned category core elements and the periphery in high school students' mind. On the basis of the second task results most essential and valuable characteristics of the professional teacher were revealed. All the data acquired from the experiment can be used in teaching methodology and psychology for would-be teachers.

**Keywords:** categorization of reality, teachers, reality, high school students, associative experiments.

**About the author:** Elina Alina, undergraduate of the Ural State Pedagogical University

Ввиду непрерывного развития мира познавательная сфера требует упорядочить новые знания. Язык как непрерывно изменяющаяся система требует особого подхода, для чего лингвисты обращаются к знаниям из смежных областей: философии, психологии, психолингвистики. В своих исследованиях проблем структурной организации языка ученые работают с формами языкового сознания, где одними из таких форм выступают категории. При помощи категорий человек систематизирует и структурирует полученные знания о мире [Скребцова 2011].

Все накопленные человеком знания хранятся в его сознании в виде категорий – объединений объектов на основании общего концепта. Необходимо отметить, что все характеристики и признаки, которые существуют в сознании людей в виде концептов, идентифицируют не один объект, а распространяются на несколько классов объектов. Этот когнитивный процесс выделения объекта, определения его свойств и причисления его к той или иной категории носит название процесса категоризации.

Актуальность нашего исследования заключается в разном характере выделения категорий в сознании человека. В своей жизни мы вынуждены ежедневно сталкиваться с процессом категоризации, идентифицируя объекты вокруг себя и причисляя их к той или иной уже известной нам сфере. Но не все категории изначально заданы действительностью, ведь существует множество абстрактных категорий, которые есть лишь в сознании человека. Следовательно, категории по своей природе являются продуктом осмысления человеком окружающего мира [Скребцова 2011]. В силу половых, возрастных и социальных особенностей человека состав одной и той же категории в его сознании будет не совсем однозначным.

В качестве объекта в нашем исследовании выступают данные, полученные путем направленного ассоциативного эксперимента со словом УЧИТЕЛЬ среди 100 обучающихся старших классов. Предмет нашего исследования – ассоциативное поле категории УЧИТЕЛЬ, построенное на основе обработанных результатов эксперимента.

Исследование лингвокогнитивных категорий берет свое начало с давних исторических традиций. Тем не менее, в связи с развитием когнитивной науки многие взгляды на данное исследование были пересмотрены, что стало причиной появления не одного, а нескольких подходов к изучению категорий.

В нашем исследовании мы будем придерживаться когнитивного подхода, ярким представителем которого является Э. Рош (1970). Ее концепция, состоящая из теории прототипов и теории категорий базисного уровня, до сих пор рассматривается многими учеными как основополагающая и поэтому зачастую применяется во многих исследованиях. Профессор Э. Рош вывела свою концепцию в результате многочисленных психологических экспериментов, вследствие чего на протяжении всего исследования не раз меняла взгляды на собственные труды [Скребцова 2011].

Суть первой теории состоит в том, что мир представляет собой упорядоченную структуру и характеризуется наличием сходств и различий, составляющих его онтологию. Такая онтология отражается в сознании человека в виде категоризации. Члены той или иной категории неравноправны между собой: один из представи-

телей с психологической точки зрения более выделен, по сравнению с остальными. Именно такой член категории, являющийся наиболее выделенным, представляет собой центр той или иной категории, окруженный периферией из всех остальных объектов. Э. Рош называет такой объект прототипом – самым типичным представителем категории, «лучшим примером», по которому можно опознать всю категорию целиком [Фрумкина 1991].

Для проведения нашего эксперимента по выявлению ассоциативного поля и особенностей категории УЧИТЕЛЬ в сознании школьников использована методика направленного ассоциативного эксперимента [Дзюба 2011; Попова 2006; Тавдгиридзе 2005]. Именно учитель составляет неотъемлемую часть жизни обучающихся, следовательно, данная категория для них будет включать в себя множество различных объектов. Целевой аудиторией в эксперименте выступили обучающиеся старших школ Свердловской области 9-11 классов. Дело в том, что именно у этого возрастного сегмента школьников в качестве ведущего вида деятельности выступает учебно-профессиональная деятельность. Перед обучающимися остро стоит выбор о своем дальнейшем развитии и совершенствовании, где продолжать свое образование, как готовиться к будущей профессии.

Направленный ассоциативный эксперимент предполагает четко выставленные рамки-ограничения, которые заставляют испытуемых думать в направлении, необходимом экспериментатору. В отличие от свободного ассоциативного эксперимента, он включает в себя некоторые ограничения. В нашем случае ограничения были обусловлены количеством реакций на слово-стимул. Эксперимент проводился в групповой форме, примерно 20-30 человек за один сеанс. Все испытуемые действовали в соответствии с предложенной инструкцией.

В первом задании анкеты школьником предложено написать 10 пришедших в голову ассоциаций на слово-стимул учитель для выявления структуры данной категории в сознании обучающихся и выделения прототипа. Второе задание представляло собой список из 32 личных и профессиональных качеств учителя, из которых школьникам нужно было выбрать только 10 наиболее важных для них качеств.

В результате проведенного эксперимента в первом задании было получено 1000 реакций на слово-стимул и 1000 наиболее важных по мнению испытуемых качеств учителя во втором задании.

Все реакции, полученные в первом задании, обработаны, слова с общей семантикой, однокоренные слова объединены в соответствующие группы. Впоследствии такие группы ранжированы по количественному признаку.

Полученные данные:

Ассоциации на слово-стимул УЧИТЕЛЬ – школа/учебное заведение – 68; ученик/школьник – 46; домашнее задание / домашняя работа/домашка – 43; учебник/учебники – 34; наставник/мастер/мудрец – 31; урок/уроки – 29; экзамен/экзамены/ЕГЭ – 29; оценка/оценки – 28; класс – 21; журнал/классный журнал/школьный журнал – 20; мел – 19; дневник – 17; доска/школьная доска – 16; знание – 15; двойка/два – 14; парты – 14; строгость/строгий/строгий образ – 14; тетрадь/тетради – 14; звонок – 13; контрольная/контрольная работа – 12; указка – 12; педагог/преподаватель – 11; теорема – 11; учение, обучение, учить – 11; справедливость/справедливый – 9.

Следует упомянуть, что в своём исследовании мы рассмотрели наиболее частотные реакции, которые представлены выше. Помимо этого, было также получено около 90 единичных реакций, среди которых были и неадекватные (*булочка, ор, телефон, лошадь*), поэтому в нашем исследовании они не рассматривались.

Таким образом, при обобщении полученных данных результаты могут быть представлены в следующем виде:

1. Ядерные компоненты (от 40 и выше) – школа (68), ученик/школьник (46), домашнее задание/домашняя работа (43);
2. Единицы ближайшего смыслового поля (от 20 до 40) – учебник/учебники – 34; наставник/мастер/мудрец – 31; урок / уроки – 29; экзамен/экзамены/ЕГЭ – 29; оценка/оценки – 28; класс – 21; журнал/классный журнал/школьный журнал – 20;
3. Единицы дальнейшего смыслового поля (от 10 до 20) – мел – 19; дневник – 17; доска/школьная доска – 16; знание – 15; двойка/два – 14; парты – 14; строгость/строгий/строгий образ – 14; тетрадь/тетради – 14; звонок – 13; контрольная/контрольная

работа – 12; указка – 12; педагог/преподаватель – 11; теорема – 11; учение, обучение, учить – 11;

4. Элементы крайней периферии (меньше 10 единиц) – все остальные ответы.

Что касается второго задания, то испытуемые отметили важность тех или иных профессиональных или личностных качеств учителя в следующем порядке:

1. Наличие глубокого знания собственного предмета – 86.
2. Объективность при оценивании знаний – 78.
3. Наличие высшего образования – 75.
4. Умение четко и доступно изложить материал – 66.
5. Использование разнообразных методов преподавания – 57.
6. Гибкость мышления, умение действовать по ситуации – 54.

Выше нами представлены только первые 6 качеств, получивших максимально высокую оценку от испытуемых. Отдельно стоит отметить тот факт, что личностные качества учителя были отмечены испытуемыми гораздо ниже, например: открытость, добродушие – 20; эмоциональность – 10; оптимизм – 6.

Результаты первого задания анкеты показывают, что обучающиеся стойко ассоциируют учителей с местом их работы – школой, которую сами обучающиеся должны посещать практически каждый день. Исходя из системы субъект-субъектных отношений, вторым по частотности ответом стал именно второй участник процесса обучения – ученик. Домашняя работа также ассоциируется у обучающихся с учителем, поскольку именно от него они получают необходимое задание.

Довольно многочисленными ассоциатами являются и ответы, связанные именно с интеллектуальными и наставническими качествами учителя: был получен 31 вариант по типу *наставник, мастер, мудрец*. Такие реакции показывают, что немалая часть испытуемых уважительно относится к профессии учителя и видит в нем именно помощника при процессе получения знаний.

Примечателен тот факт, что реакция экзамен/ЕГЭ хоть и не попала в зону ядерных компонентов, тем не менее, процент полученных реакций такого типа является достаточно высоким. Итог представляется логичным, поскольку в качестве испытуемых выбраны учащиеся старших классов, для которых главной

целью является успешная сдача экзаменов для дальнейшего поступления в другие учебные заведения, в то время как ученики средней школы экзамены пока не сдают в соответствии с учебной программой.

Говоря о результатах второго задания анкеты, необходимо отметить, что обучающиеся на первое место ставят профессиональные качества учителя, связанные со способом передачи знаний. Наиболее значимым качеством компетентного учителя, по мнению испытуемых, является наличие глубокого знания собственного предмета, а также объективность при оценивании знаний и наличие высшего образования. В то же самое время личностные качества (толерантность, добродушие, эмоциональность) оцениваются испытуемыми не так высоко. Итог опять же можно обосновать тем, что основная задача для обучающихся старших классов заключается в получении образования и профессиональном самоопределении. Остро стоит проблема сдачи ОГЭ и ЕГЭ, по результатам которых обучающиеся будут поступать в средние специальные и высшие учебные заведения. Личностные качества учителей в основном расцениваются как небольшое дополнение к портрету компетентного учителя и не являются основополагающими, по мнению испытуемых.

Подводя итоги исследованию, отметим неразрывную ассоциативную связь учителя и школы в сознании старшеклассников. Большинство испытуемых связывают учителя именно с местом его работы – школой, а также непосредственно со вторым участником процесса обучения – учеником, то есть самим собой. Был получен высокий процент реакций экзамен и ЕГЭ в экспериментальной группе, что обусловлено именно возрастными особенностями обучающихся. Главными качествами профессионального учителя испытуемые считают умение четко излагать материал, объективность при оценивании знаний и наличие высшего образования. Внутренние качества, такие, как чувство юмора, добродушие, эмоциональность не являются для старшеклассников основополагающими. Полученные результаты могут быть применены в сфере преподавания возрастной психологии и методики обучения при подготовке будущих учителей.

## Литература

1. *Дзюба Е. В.* Концепт Ум в русской лингвокультуре. Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011.
2. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Семантико-когнитивный анализ языка: монография. – Воронеж, 2006.
3. *Скребцова Т. Г.* Когнитивная лингвистика. Курс лекций. – СПб., 2011.
4. *Тавдгиридзе Л. А.* Концепт Русский язык в русском языковом сознании: дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2005.
5. *Фрумкина Р. М.* Семантика и категоризация: монография. – М., 1991.

УДК 811.161.1'373.21

Зуева Т.А., Околиздаева А.А.  
Екатеринбург

### **Прецедентные эргонимы как компонент ономастического пространства современного города**

*Аннотация.* В статье исследуются прецедентные онимы, функционирующие в качестве названий различных объектов г. Екатеринбурга. Под прецедентным онимом понимается вписанное в культуру, соотносимое с общеизвестным текстом или ситуацией имя собственное, используемое в качестве названия того или иного вида городского объекта (магазина, салона красоты, кафе, коммерческого предприятия и медицинского учреждения и т. п.).

Выявляются наиболее продуктивные виды прецедентных имен, используемые для названий различных объектов, отмечается активное использование в ономастическом пространстве г. Екатеринбурга прецедентных онимов, восходящие к литературным источникам, мифонимам, именам героев и названиям культовых кинофильмов и мультфильмов.

Акцентируется внимание на том, что прецедентные онимы обладают ярко выраженной прагматической направленностью, апеллируя к широко известным культурным источникам, они привлекают внимание городских жителей, потенциальных клиентов, предлагаемых и рекламируемых тем или иным видом городского объекта услуг, и стимулируют носителей языка к их декодированию.

Обосновывается эффективность методики направленного ассоциативного эксперимента как способа декодирования прецедентной основы эргонима. Подробно описывается методика проведения данного вида эксперимента, анализируются его результаты.

*Ключевые слова:* прецедентные эргонимы, прецедентные онимы, ономастика, языковые номинации, прецедентные имена, психолингвистические эксперименты, города.

*Сведения об авторах:* Зуева Татьяна Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и

русского языка ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

**Контакты:** 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, оф. 281; zta51@yandex.ru.

Околиздаева Алина Александровна, магистрант второго года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

**Контакты:** 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, оф. 281; kondalina@mail.ru

**Zueva T.A., Okolizdaeva A.A.  
Yekaterinburg**

### **Precedent ergonyms as a component of onomastic space of a modern city**

**Abstract.** The article investigates the precedent onyms functioning as names of various objects of Yekaterinburg. Under the case-Owen is understood to be inscribed in the culture, correlated with the well-known text or situation is a proper name used as the name of a kind of urban object (shop, beauty salon, cafes, businesses and medical institutions, etc.).

The most productive types of precedent names used for the names of various objects are revealed, the active use of precedent names in the onomastic space of Yekaterinburg, Dating back to literary sources, mythonyms, names of heroes and names of cult films and cartoons, is noted.

The attention is focused on the fact that the precedent onyms have a pronounced pragmatic orientation, appealing to well-known cultural sources, they attract the attention of urban residents, potential customers, offered and advertised by a particular type of urban object services, and encourage native speakers to decode them.

The effectiveness of methods aimed associative experiment as a method of decoding a precedent basis Argonia. The technique of this type of experiment is described in detail, its results are analyzed.

**Keywords:** precedent ergonyms, precedent onyms, onomastics, language nominations, precedent names, psycholinguistic experiments, cities.

**About the authors:** Zuyeva Tatyana Alekseyevna, candidate of Philology, associate Professor of the chair of General linguistics and Russian language, Ural state pedagogical University (Ekaterinburg).

Okolizdaeva Alina Aleksandrovna, 2nd year student of Ural state pedagogical University (Ekaterinburg).

Изучение ономастикона современного города в последние годы является одним из перспективных направлений современной лингвистики.

В качестве названий различных городских объектов в последнее время широко используются различные прецедентные имена, выполняющие не только номинативную, но и рекламную, воздействующую функцию, апеллирующие к культурным, историческим, энциклопедическим знаниям носителей языка.

Объектом данного исследования являются эргонимы г. Екатеринбурга, мотивированные прецедентными именами.

Материалом для исследования послужили справочные материалы интернет-ресурсов, опубликованные на интернет-сайтах [kommersant.ru](http://kommersant.ru), [2gis.ru](http://2gis.ru), [ekatr.ru](http://ekatr.ru), а также тексты вывесок различных городских учреждений (магазинов, аптек, предприятий, парикмахерских, ресторанов, салонов красоты, фирм и т. п.).

Всего проанализировано более 140 прецедентных онимов, используемых в качестве эргонимических номинаций различных городских объектов.

«Прецедентное имя», по Д. Б. Гудкову, используется для обозначения индивидуального имени, которое связано «1) с широко известным текстом, относящимся, как правило, к числу прецедентных (Обломов, Илья Муромец), или 2) с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как прецедентная (Иван Сусанин, Павлик Морозов)» [Гудков 1998: 83].

В. В. Красных выделяет следующие характерные особенности прецедентных имен: «1) широкую известность всем представителям национально-лингвокультурного сообщества, 2) актуальность в когнитивном (познавательном и эмоциональном)

плане, 3) постоянную возобновляемость, востребованность в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества» [Красных 2002: 44-45].

Опираясь на одно из основных положений теории прецедентности, под прецедентным онимом в данном исследовании понимаем вписанное в культуру, соотносимое с общеизвестным текстом или ситуацией имя собственное, используемое в качестве названия того или иного вида городского объекта (магазина, салона красоты, кафе, коммерческого предприятия и медицинского учреждения и т. п.).

Прецедентный оним принадлежит к классу искусственных онимов и имеет сложную смысловую структуру, включающую собственно ономастическое значение, обусловленное необходимостью назвать новый объект, появившийся в результате деятельности человека, дать ему юридически зафиксированное имя, с помощью которого осуществлялась бы его социальная и правовая легализация, и культурно обусловленные коннотации, основанные на его соотношении в сознании носителей языка с различными прецедентными феноменами, благодаря которым реализуется его прагматическая направленность.

Так, Н. В. Шимкевич важнейшим компонентом семантики прецедентных эргонимов считает культурологическое содержание и определяет данные эргонимы как «культурно обусловленные». Ученый считает, что прецедентная основа этих эргонимических номинаций оказывает ярко выраженное речевое воздействие на адресата, и относит их к разряду прагматически ориентированных [Шимкевич 2002: 15].

С учетом источника прецедентности эргонимы г. Екатеринбурга можно разделить на следующие виды:

1. Антропонимы:

1) имена известных писателей русских и зарубежных: магазин одежды «Толстой», ночной клуб «Пушкин», высотное здание и гостиница в нем «Высоцкий», хостел «Достоевский», кальян – бар «Бажов», ресторан «Жюль Верн»;

2) имена деятелей культуры, композиторов, ученых русских и зарубежных, политических деятелей: ресторан «Шалапин» (русский оперный и камерный певец), медицинский центр «Пара-

цельс» (Парацельс, настоящее имя Филипп Ауреол Теофраст Бомбаст фон Гогенгейм, – врач и естествоиспытатель (1493-1541), стоматологическая линия «Чайковский» (русский композитор, педагог, дирижёр и музыкальный критик), языковой центр «Колумб» (итальянский мореплаватель, в 1492 году открывший для европейцев Америку), Ельцин – Центр (советский и российский партийный, государственный и политический деятель, первый Президент Российской Федерации), магазин напольных покрытий «Наполеон» (император французов в 1804-1814 и 1815 годах, полководец и государственный деятель), кафе «Татищев» (русский историк, географ, экономист и государственный деятель; автор первого капитального труда по русской истории, основатель Екатеринбурга и Перми).

2. Топонимы: гостиница «Большой Урал», закусочная сербской кухни «Югославия», кафетерий «Евразия», салон – магазин одежды и обуви «Лондон», ТД «Рим», кафе «Дамаск», ресторан «Тихвин», семейный ресторан «Портофино», кафе «Русь», кафе «Армения», ресторан «Гонконг».

3. Гидронимы: гостиница «Исеть», аптека «Ангара», аптека «Байкал», стоматологическая клиника «Исеть», транспортная компания «Байкал – Сервис», туристическая фирма «Нева», кафе «Дунай».

#### 4. Мифонимы:

1) теонимы (божественные существа): зоомагазин «Велес» (божество в древнерусском языческом пантеоне, «скотий бог», покровитель сказителей и поэзии), гостиница «Веста» (богиня, покровительница семейного очага и жертвенного огня в Древнем Риме);

2) имена героев древнегреческих мифов и царей: стоматологическая клиника «Аврора» (богиня утренней зари в римской мифологии), сервисный центр «Гефест» (в греческой мифологии бог огня, покровитель кузнечного ремесла и самый искусный кузнец); салон верхней одежды «Дионис» (в древнегреческой мифологии младший из олимпийцев, бог растительности, виноградарства, виноделия), аптека «Эпиона» (в древнегреческой мифологии дочь Меропа), оптово-розничная компания «Перун» (бог-громовержец в славянской мифологии), строительная компания «Дедал» (персонаж древнегреческой мифологии, выдаю-

щийся художник и инженер, считавшийся изобретателем разных инструментов, а также построивший лабиринт на острове Крит), хостел «Одиссей» (в древнегреческой мифологии царь Итаки, сын Лаэрта и Антиклеи, супруг Пенелопы, внук Автолика и отец Телемаха, прославившийся как участник Троянской войны);

3) имена демонических существ: магазин парфюмерии и косметики «Аргус» (прозванный Паноптес, т. е. всевидящий – в древнегреческой мифологии многоглазый великан; в переносном смысле – неусыпный страж), закусочная «Берендей» (мифический царь в русской литературе), строительная компания «Домовой» (у славянских народов домашний дух, мифологический хозяин и покровитель дома, обеспечивающий нормальную жизнь семьи, плодородие, здоровье людей, животных); кафе «Бай-Бабай» (Бабай в славянском фольклоре – ночной дух, существо, упоминаемое родителями для запугивания непослушных детей), магазин сантехники «Водяной» (в славянской мифологии дух, обитающий в воде, хозяин вод);

4) топонимы – фиктонимы (названия вымышленных топообъектов): магазин одежды «Элизиум» (в древнегреческой мифологии часть загробного мира, обитель душ блаженных), салон красоты «Эдем» (райский сад в Библии (книга Бытия), место первоначального обитания людей), сеть магазинов бытовой техники «Эльдорадо» (мифическая страна, полная золота и драгоценностей, которую разыскивали испанские мореплаватели).

5. Герои и названия мультфильмов и культовых кинофильмов, популярных телепередач: магазин парфюмерии и косметики «Нафаня», оптово-розничная компания «Чебурашка», контактный зоопарк «Простоквашино», продовольственный магазин «Синьор Помидор», сеть зоомагазинов «Матроскин», ресторан «Кавказская пленница», фитнес-клуб «Сталкер», агентство недвижимости «Квартирный вопрос», языковой центр «Вокруг света», магазин детских товаров «Буратино», магазин детских товаров «Бэмби», зоомагазин «Барбоскин», кафе «Гусарская баллада», кафе «Алладин».

6. Астронимы: мебельная фирма «Орион», астрологический центр «Сириус», развлекательный центр «Водолей», оружейный магазин «Стрелец», развлекательный центр «Луна», аптека «Ве-

нера), строительный магазин «Сатурн» (шестая планета от Солнца и вторая по размерам планета в Солнечной системе после Юпитера), салон красоты «Кассиопея» (созвездие Северного полушария неба).

7. Фольклорные персонажи: магазин «Гуси-лебеди», детский сад «Колобок», сеть магазинов отделочных материалов «Садко», кафе «Емеля», мини – детский сад «Котофей», кафе «Лиса и фазан».

8. Идеологемы: бар «НЭП», ресторан «СССР», ТРК «Комсомолл», студия ремонта «Перестройка».

9. Литературная ономастика:

1) названия русских и зарубежных литературных произведений: ясли – сад «Золотой ключик», магазин одежды и обуви «Мастер и Маргарита», закусочная «Три Мушкетера», зоомагазин «Белый Клык», интернет – магазин зоотоваров «Собачьё сердце», магазин подарков и сувениров «Малахитовая шкатулка», строительный магазин «Старик Хоттабыч», магазин парфюмерии и косметики «Золушка», сеть магазинов «Пигмалион», база отдыха «Остров сокровищ», семейно-психологический центр «Маленький принц», ресторан «Вечера на хуторе»;

2) герои литературных произведений русских и зарубежных: аптека «Айболит», ресторан «Дубровский», ресторан «Манилов», строительный магазин «Папа Карло», ресторан «Онегин», стоматологическая клиника «Гулливер», центр по уходу за детьми «Мэри Поппинс», детский центр развития «Малыш и Карлсон», магазин кожи и меха «Снежная королева», салон – парикмахерская для животных «Артемон», клининговая компания «Белоснежка», сауна «Русалочка».

Анализ языкового материала показал, что наиболее продуктивно в качестве эргонимических номинаций различных городских объектов г. Екатеринбурга используются прецедентные имена, восходящие к литературным источникам, мифонимам, именам героев и названиям культовых кинофильмов и мультфильмов.

Использование прецедентных имен в качестве названий различных внутригородских объектов является одной из ведущих тенденций в развитии современной искусственной эргонимической номинации в целом [Трапезникова 2010; Шимкевич 2002].

Прецедентные онимы обладают ярко выраженной прагматической направленностью, апеллируя к широко известным культурным источникам, они привлекают внимание городских жителей, потенциальных клиентов, предлагаемых и рекламируемых тем или иным видом городского объекта услуг, и стимулируют носителей языка к их декодированию.

С целью выявления степени декодирования прецедентного онима носителями современного русского языка проведен направленный ассоциативный эксперимент (НАЭ), который предполагал введение ограничений в состав реакций: определение источника прецедентного эргонима.

В качестве гипотезы выдвинуто предположение о том, что прецедентные эргонимы как класс искусственных онимов помимо их прямого (номинативного) назначения имеют второй план, обладают набором предсказуемых вписанных в систему культурных знаний респондентов ассоциаций, позволяющих соотносить их с определенным прецедентным источником. Степень декодирования источников прецедентных эргонимов зависит от разных факторов: от того, насколько частотны источники прецедентности в культуре (знаковые авторы и произведения), от объема индивидуального знания испытуемого о прецедентных именах, условиях их функционирования в качестве эргонимических номинаций в пределах конкретного города.

Цель – выявление степени декодирования источников прецедентных эргонимов.

В качестве респондентов выступили мужчины и женщины в возрасте от 20 до 30 лет. В эксперименте участвовало 45 человек.

По инструкции респондентам был предложен список прецедентных эргонимов. Участники эксперимента должны написать первые пришедшие им в голову ассоциации, связанные со словом-стимулом, определяющие источник его происхождения (Высоцкий (бизнес центр), Шаляпин (ресторан), Портофино (семейный ресторан), Исеть (гостиница), Гефест (сервисный центр), Леший (квардро-клуб), Эдем (салон красоты), Сталкер (фитнес-клуб), Кассиопея (салон красоты), Дубровский (ресторан).

В результате эксперимента было получено 90 реакций на слово-стимул *Высоцкий*, 80 реакций – на слово-стимул *Шаляпин*,

74 – на слово-стимул *Портофино*, 89 – на слово-стимул *Исеть*, 65 – на слово-стимул *Гедест*, 77 – на слово стимул *Леший*, 76 – на слово-стимул *Сталкер*, 65 – на слово-стимул *Кассиопея*, 89 – на слово-стимул *Дубровский*.

В ходе эксперимента выявлена частотность реакций на слова-стимулы (полученные реакции приводятся с учетом степени их частотности)

1. Ассоциативное поле слова *Высоцкий*:

Ядро: поэт (9).

Ближняя периферия: певец (7), актёр (6), гитара (5), небоскрёб (4), бард (4), здание (4).

Дальняя периферия: легенда (3), Владимир (3), отель (3), артист (3), Екатеринбург (2), высота (2), Влади (2), голос (2).

Крайняя периферия: Владимир Семёнович, группа крови на рукаве, карнавал, человек, улица, ТРЦ, песенник, память, глыба, пластинка, крутой певец, горняк, центр, бизнес, высокий, там лапы у елей дрожат на весу, поэт-песенник, песни, высотка, горы, деревянный стул, хрипота, желтый, автор, композитор, торговый центр, сила, мужчина, харизма, театр, музыка.

2. Ассоциативное поле слова *Шаляпин*:

Ядро: певец (7).

Ближняя периферия: Прохор (6), Фёдор (6), певец (6), голос (5), оперный певец (4).

Дальняя периферия: композитор (3), музыка (3), опера (3), песня (2), классика (2), шляпа (2).

Крайняя периферия: оперный театр, фортепиано, ноты, петь, фамилия известного человека, автор, стихи, поэт, писатель, человек, артист, актёр, сцена, старик, голос, карета, рост, человек, памятник, белый, танцы, медведь, эстрада, творчество, сильный, тухнувшие свечи, шуба, пустота, смокинг, шляпа с короткими полями, культ.

3. Ассоциативное поле слова *Портофино*:

Ядро: Италия (10).

Ближняя периферия: город (9), Жанна Фриске (6), ресторан (5).

Дальняя периферия: песня (3), курорт (2), портфолио (2), итальянский город (2), солнце (2).

Крайняя периферия: старый, кино, слово из песни Реввы «Как Челентано», фотоанкета, пляж, отель, документ, улица, марка, порт, Средиземное море, туристический городок, на берегу моря, радость, Париж, центр, национальные блюда, уют, вино, еда, вкусно, доставка, тепло, пирожное, художник, путешествие, кафе, парафин, тембр, что-то итальянское, рыбаки, отдых, море.

4. Ассоциативное поле слова *Исеть*:

Ядро: река (40).

Ближняя периферия: город (5), Екатеринбург (5), грязь (4), гостиница (4), Урал (4), плотинка (4).

Дальняя периферия: башня (3), рыбалка (3), рыба (2), центр (2).

Крайняя периферия: голубой, общежитие чекистов, район, висеть, Сибирь, мост, отель, лодка, красота, отдых, пруд, запах рыбы, мусор у берега.

5. Ассоциативное поле слова *Гефест*:

Ядро: бог (14).

Ближняя периферия: огонь (9), плита (7), кузнец (6), бог огня (5).

Дальняя периферия: Древняя Греция (3), мифология (3), хромой бог (2), история (2).

Крайняя периферия: война, кузнец Древней Греции, сын Зевса, спасибо за огонь, царь, воин, полуголый бог, мужик, мифологический герой, покровитель кузнечного ремесла, покупатель, миф, сила, гора, мыслитель, учёный, фирма, античная мифология, античность, мужик в простыне, сланцы, бренд, фирма, предприятие, железо.

6. Ассоциативное поле слова *Леший*:

Ядро: лес (11).

Ближняя периферия: сказка (9).

Дальняя периферия: баба-яга (2), бродит (2), лесной дух (2), персонаж (2), хозяин леса (2), старик (2).

Крайняя периферия: маленький, домовый, гадость, чудище из леса, король леса, ну и что, что небритый, кикимора, нечисть, дух, страх, театралка, грибочки, трава, разбойник, дух леса, мультик, актёр, борода, чёрт, старый, дедушка, магазин, костюм, предмет, старик, ломоть, лесовичок, хозяин болот, язычество, языческий дух, живущий в лесу, зелёный, герой сказок, бабай,

ау, славянская мифология, сказочный персонаж, кличка, страх, славяне, Саня, чувство вины, зло, бродяга, мифический герой.

7. Ассоциативное поле слова *Сталкер*:

Ядро: игра (22).

Ближняя периферия: фильм (8).

Дальняя периферия: книга (5), Тарковский (4), зависимость (2), герой (2).

Крайняя периферия: война, ружьё, супермен, зона, имя, ставка, войнушка, подземелье, турист, проводник, исследователь малоизвестных мест, путешественник, подростки, супер герой, кино, фитнес, клуб, здание, Чернобыль, убийца, человек, артефакты, тоннель, пещера, гора, рюкзак, путь, старые объекты, фантастика, Стругацкие, поиск, геймер, парень, опасность, детектив, исследователь.

8. Ассоциативное поле слова *Кассиопея*:

Ядро: созвездие (16).

Ближняя периферия: звезда (8), богиня (4).

Дальняя периферия: небо (3), мифологическая греческая царица (2), космос (2).

Крайняя периферия: звезда упала, мать Андромеды, деньги, земля плоская, а это просто точки, Вселенная, космос, телескоп, волшебник, кассир, улица, причёска, север, красота, цветок, звёздное небо, группа, девушка, ночь, сумка, миф, комета, рассказ, героиня мифа, женщина, созвездие северного полушария, мифология, фантастика, культура, болезнь, фильм.

9. Ассоциативное поле слова *Дубровский*:

Ядро: Пушкин (20).

Ближняя периферия: любовь (5), Маша (5), писатель (5), книга (4), герой (4),

Дальняя периферия: роман (3), человек (2), повесть (2), главный герой (2), разбойник (2), литература (2), школа (2), фильм (2).

Крайняя периферия: друг, «Спокойно, Маша, я – Дубровский», кинофильм, персонаж, права, резкий, здание, актёр, Владимир Андреевич, чтение, Троекуровы, произведение, дуб, благородный разбойник, псевдоним Пушкина, поэт, пьеса, дом, бизнес, центр, дуэль, месть, опоздал – вышла замуж, тяжесть,

грусть, «Спокойно, Маша...», «Не бойся, Маша!», «Герой вашего времени», литературный герой.

С целью выявления процента считываемости источников прецедентных онимов респондентами произведен расчет по формуле  $N/100=n/x$ , где  $N$  – общее количество реакций на слово стимул,  $n$  – успешно декодированные испытуемыми источники прецедентности. Описание дано по следующей схеме: слово-стимул (прецедентный эргоним) – источник его прецедентностиреакции респондентов, декодирующие источник прецедентности, в %:

*Высоцкий* – русский бард, поэт, актер, певец – 73,3%;

*Шалапин* – русский оперный и камерный певец – 62,5%;

*Портофино* – привилегированный курорт на итальянском побережье Лигурии (*Liguria*). Он имеет блестящую репутацию как место отдыха и развлечений богатых и известных людей – 48,6%

*Исеть* – река на Урале и в Западной Сибири, левый приток реки Тобол. Протекает по территории Свердловской, Тюменской и Курганской областей – 87,6%;

*Гефест* – в греческой мифологии бог огня, самый искусный кузнец, покровитель кузнечного ремесла, изобретений, строитель всех зданий на Олимпе, изготовитель молний Зевса – 73,8%;

*Леший* – дух-хозяин леса в мифологии восточных славян – 35%;

*Сталкер* – фантастический фильм, снятый на киностудии «Мосфильм» в СССР в 1979 году А. Тарковским по мотивам повести «Пикник на обочине» Аркадия и Бориса Стругацких – 29,1%;

*Кассиопея*<sup>1</sup> – жена царя Цефея (Кефея). По совместительству мать Андромеды и теща Персея, а также внучка Гермеса (в римской мифологии Меркурия) – 16,9%;

*Кассиопея*<sup>2</sup> – созвездие Северного полушария; 5 самых ярких звезд Кассиопеи образуют фигуру, похожую на букву W – 55,3%;

*Дубровский* – главный герой романа А.С. Пушкина «Дубровский», название романа – 74,1%.

Анализ экспериментальных данных позволяет выявить в целом положительную динамику декодирования источника прецедентного онима носителями современного языка.

Выдвинутая в ходе НАЭ гипотеза подтвердилась: декодирование источников прецедентных эргонимов зависит, прежде все-

го, от степени известности прецедентного имени, популярности автора, его произведения, региональной значимости онима. Так, большинство респондентов не испытывало затруднений и успешно декодировало источники знакомых им со школьных лет прецедентных онимов *Дубровский*, *Высоцкий*, регионального топонима *Исеть*, популярного персонажа древнегреческой мифологии бога огня *Гефеста*.

Многие респонденты испытывали затруднения в декодировании источников прецедентности у онимов *Сталкер*, *Кассиопа* (не столь широко известная рядовому носителю языка героиня древнегреческой мифологии), поскольку эти эргонимы предполагали наличие более глубокого пласта фоновых культурных знаний.

На степень успешного определения источников прецедентности эргонимов влияет объем индивидуального знания испытуемого (особенно ярко это проявляется в тех реакциях, которые транслируют личный опыт в восприятии культурных текстов), в том числе и их использование в качестве названия известного городского объекта: см., например, реакции *Высоцкий* – небоскреб, бизнес центр; *Исеть* – гостиница; *Портофино* – ресторан.

Описанные в статье виды прецедентных имен, функционирующие в качестве названий различных городских объектов г. Екатеринбурга, безусловно, не исчерпывают всего многообразия источников их появления, однако позволяют отметить популярность и продуктивность использования данных наименований в ономастическом пространстве современного города, что во многом обусловлено большим прагматическим потенциалом этого типа онимов.

Тиражирование прецедентного имени, его использование в качестве названия городского объекта позволяет номинатору обратиться к различным фоновым культурным знаниям адресата, подключиться вместе с ним к декодированию культурологического источника и в результате полученного от этого декодирования удовольствия вызвать у потенциального потребителя интерес к рекламируемому товару или услуге.

### **Литература**

1. Гудков Д. Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского (результаты эксперимента) // Язык, сознание,

коммуникация: сборник статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М., 1998. – Вып. 4. – С. 82-93.

2. *Красных В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М., 2002.

3. *Трапезникова А. А.* Ономастическое сознание горожанина: на материале эргонимии Красноярска: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Красноярск, 2010.

4. *Шимкевич Н. В.* Русская коммерческая эргонимия: прагматический и лингвокультурологический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2002.

5. Википедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.

УДК 821.161.1-312.2(Гоголь Н. В.)

**Колпакова А.А.**

**Екатеринбург**

**Моделирование образа сакрального субъекта  
при восприятии повестей Н. В. Гоголя**

*Аннотация.* Статья посвящена анализу сакрального субъекта на материале сборника повестей Н. В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки». Представлено понятие «мистика»: с одной стороны как одна из отличительных особенностей творчества писателя, а с другой как феномен, включающий в себя сакральный компонент, являющийся частным проявлением мистицизма. Также даны понятия «сакральное» и «профанное» и их соотношение в научной и художественной литературе. В онтологическом плане эти термины всегда противопоставлены. Обозначена специфика повестей – соединение сакрального и профанного в рамках одного текста, их взаимодействие и влияние на сюжет. Кроме того, анализируется наличие сакрального времени, места и особенности субъектно-объектных отношений в повестях «Вечеров на хуторе близ Диканьки».

*Ключевые слова:* сакральное, профанное, нечистая сила, модальности восприятия, восприятие информации, повести, русская литература, литературное творчество.

*Сведения об авторе:* Колпакова Александра Анатольевна, магистрант второго года обучения Уральского государственного педагогического университета г. Екатеринбург.

*Контакты:* 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; alexandra.kolpakova17@gmail.com.

**Kolpakova A.A.**

**Yekaterinburg**

**Modelling the image of a sacral subject in the perception  
of N. V. Gogol novels**

**Abstract.** This article dedicated to analysis of sacral subject based on the N. V. Gogol novels collection «Evenings on a Farm Near Dikanka». Presented the concept of «mystic» on one hand as distinctive feature of the writer creativity and on the other as phenomenon which is particular manifestation of mysticism and include sacred component. Also given such concepts as «sacral» and «profane» and their relation in scientific and fiction. These terms are always contrasted on the ontologic plan. Indicated the specificity of the novellas – the combination of the «sacral» and «profane» within a single text, their interaction and influence on the plot. In addition, analyzed presence of the sacred time, place and peculiarity of subject-object relations in the stories «Evening on a Farm near Dikanka».

**Keywords:** sacred, profane, evil spirit, perception modalities, perception of information, story, Russian literature, literary work.

**About the author:** Kolpakova Alexandra, Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Феномен сакрального в гуманитарной науке рассматривается неоднозначно и вызывает интерес в современном гуманитарном знании. На сегодняшний день можно выделить несколько основных подходов к определению сути этого явления. Существует широкое и узкое понимание сакрального. В узком понимании сакральное рассматривается как относящееся к религии и культу, также его можно определить как синоним священного. Пр.: *Сакральный* – (лат. *sacer* – священный) – относящийся к вере, религиозному культу [Кононенко 2003]. Близкие толкования предлагаются и в нормативных толковых словарях (ср. БАС, МАС). Однако для анализа художественного текста этого определения будет недостаточно, поэтому вслед за Н. И. Коноваловой, рассмотрим другой подход к этому явлению. В широком понимании сакральное включает в себя все, что связано с традиционной народной культурой. В этом случае нет явного выделения каких-то конкретных компонентов значения. Это некое родовое понятие, которое вбирает в себя священное, ритуальное, религиозное, обрядовое, мифологическое, магическое [Коновалова 2007]. Такой подход позволяет рассматривать сакральное в соотношении с противоположным ему понятием – профанное.

Предметом рассмотрения в нашей статье является представление в художественном тексте образа сакрального субъекта как основного двигателя сюжета в некоторых повестях сборника Н. В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки».

Прежде всего стоит отметить, что все повести в этом сборнике рассказывают о жизни Малороссии и отражают в полной мере обычаи, традиции, верования, язык украинского народа того времени. Сам писатель был очень увлечен местным фольклором и с интересом записывал народные легенды, сказания, приметы, сказки, многие из которых впоследствии обработал и включил в сборник. Исследователи отзываются о книге следующим образом: «В этой книге главное, пожалуй, не те события, веселые, лирические или даже полные таинственного и восхитительного ужаса, о которых повествуется в ней, а именно сам свободный полет музыки духа, творящего идеал, радостное и светлое сознание неограниченной мощи мечты. В мечте, в сказках и легендах «Вечеров», в музыке их «есть воля человеку» [Гуковский 1959: 15]. В. Г. Белинский в своей статье «О русской повести и повестях г. Гоголя», пишет о том, что «отличительные черты характера произведений г. Гоголя суть простота вымысла, совершенная истина жизни, народность, оригинальность — все это черты общие; потом комическое одушевление, всегда побеждаемое глубоким чувством грусти и уныния, — черта индивидуальная» (цит. по [Бочаров 2008: 19]).

Наряду с национальным колоритом и красотами природы неотъемлемой частью повестей является мистическая составляющая.

В толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой даны следующие толкования для этого явления:

1. Вера в божественное, в таинственный, сверхъестественный мир и в возможность непосредственного общения с ним.
2. Нечто загадочное, необъяснимое (разг.) [Ожегов, Шведова 2001: 358].

Действительно, если обратиться к тексту, то можно заметить, что люди, изображенные в повестях, часто становятся свидетелями или участниками чего-то необычного, необъяснимого, встречают нечистую силу, борются или договариваются с ней,

при этом их повседневная жизнь ничем не примечательна и сами они – обычные люди.

Здесь можно отметить такую важную особенность творчества Н. В. Гоголя, как соединение **сакрального с профанным**.

**Сакральное**, т. е. все магическое, таинственное, священное, религиозное, обрядовое, сверхъестественное, ритуальное, все, что находится за гранью материального мира, все, что нельзя объяснить научно и не всегда можно обосновать логически, это различные народные верования в темные либо светлые сверхъестественные силы, гадания, совершение жертвоприношений и т. д.; **профанное** же, напротив, объединяет в себе все мирское, обыденное, понятное, земное, привычное.

Традиционно принято противопоставлять и разделять два этих понятия, однако в повестях Н. В. Гоголя они соединяются, дополняя друг друга, делая все события, героев и само повествование более глубоким, интересным и многоплановым.

Все истории происходят, как и заявлено в названии, на хуторе – малом населенном пункте, небольшом крестьянском поселке, который располагается недалеко от поселка городского типа – Диканьки. И, казалось бы, что жизнь там тихая, спокойная, размеренная, однако автор намеренно добавляет сакральный компонент – необычных героев, которые зачастую играют ключевую роль в сюжете, вписывает все события в определенное время, все происходит в определенных местах.

Так, например, в «Ночи перед Рождеством» вся история происходит незадолго до праздника, что определяет все дальнейшие события: участие в колядках, гадания, чудеса и странности (исчезновение месяца, полет верхом на черте, ведьма на метле и т. д.), кроме того это время, когда нечистая сила является активной и может навредить человеку. *«Последняя ночь осталась шататься по белому свету и выучивать грехам добрых людей. Завтра же, с первыми колоколами к заутрене, побежит он без оглядки, поджавши хвост в свою берлогу»* [Гоголь 1968: 155].

В «Вечере накануне Ивана Купала» также присутствует привязка к мистическому празднику. Считается, что в это время нечистая сила также активна и с ней можно взаимодействовать. Во время этого праздника совершается множество обрядов, свя-

занных с собиранием трав, плетением венков, разжиганием костров, купанием и т.д. Кроме того, существует поверье (см. об этом Стрижев 2011; Толстой 1995; Капица 2011), что если в эту ночь найти цветущий папоротник, то он укажет путь к богатству. Именно это поверье легло в основу повести: парень Петро соглашается на сделку с нечистой силой, а именно достать ночью цветущий папоротник в обмен на богатства. «Праздник, связанные с ним поверья, его особая атмосфера вольности и веселья выводят жизнь из ее обычной колеи и делают невозможное возможным» [Бочаров 2008: 425].

Многие мистические события происходят ночью: кража месяца, поиск папоротника, спасение молодой панночки и др., т. к. ночь является сакрально негарантированным временем, этот период опасен для человека и благоприятен для разного рода нечисти.

Кроме времени в повестях очень важно место. В том же «Вечере накануне Ивана Купала» нужно прийти в конкретное место, чтобы выполнить уговор, клад, который позже ищут героини находится в определенном месте. Герои в «Сорочинской ярмарке» убеждены, что место ярмарки проклято и боятся появления красной свитки: *«Ни одна ярмарка на этом месте не проходила без беды»* [Гоголь 1968: 73]. В «Заколдованном месте» дед неожиданно для себя обнаруживает некое «проклятое место»: то ноги его пляске не слушаются на этом месте, то объекты перемещаются – шел в одно место, оказался в другом, и урожай никогда на том месте не растет и др.

Однако без сакрального субъекта, некоего героя, олицетворяющего светлые или темные начала, мир, созданный Н. В. Гоголем, был бы неполноценен, а время и место оставались бы лишь декорацией к сюжету.

Практически в каждой повести присутствует некая **нечистая сила**: в «Сорочинской ярмарке» это чёрт, когда-то лишившийся своей красной свитки, в «Вечере накануне Ивана Купала» Басаврюк – некое воплощение демонической силы, принимающей человеческий облик, в «Майской ночи...» – ведьма, сгубившая свою падчерицу панночку, в «Пропавшей грамоте» это ведьмы и черти, с которыми главный герой играет в карты, в «Ночи перед Рождеством» – ведьма Солоха и чёрт, в «Страшной мести» – кол-

дун, «такой злодей, какого еще не бывало на свете» [Гоголь 1968: 236]; в «Заколдованном месте» – некая неназванная нечистая сила, пугающая героя.

Кроме этих образов в отдельных повестях также появляются мертвецы, утопленники, чудовища.

Интересным в перечисленных образах, кроме самого их воплощения, является то, что хоть они иногда и повторяются (так, образ **ведьмы** и образ **чёрта** возникает не раз), но, тем не менее, они всегда абсолютно разные, непохожие друг на друга: «Тот самый чёрт – за какое-то доброе дело его выгнали из пекла на землю, сжигаемый мечтой воплотиться (а как же иначе, в ад не принимают), действовал на земле, а людям казалось, грех ходит в мире и соблазн. То он гуляка в красной, адского пламени свитке («Сорочинская ярмарка»), то бесовский человек Басаврюк («Ночь накануне Ивана Купала»), то запорожец в красных, как жар, шароварах («Пропавшая грамота»)» [Бочаров 2008: 483]. В каком-то смысле повторяющийся образ чёрта связывает повести между собой: «Этот забавный бедный чертик, совсем домашний, странствует из рассказа в рассказ» [Гуковский 1959: 17].

Например, в «Сорочинской ярмарке» **чёрт** описывается следующим образом: «в слуховое окно выставилось **свиное рыло и хрюкнуло так, что у него мороз подрал по коже**», «старухе, продававшей бублики, почудился сатана в **образе свиньи, который беспрестанно наклонялся над возами, будто искал чего**»; «стал чёрт такой гуляка, какого не сыщешь между парубками», «ведь у него же есть, слава Богу, и **когти на лапах, и рожки на голове**»; «во всех окнах поставлялись **свиные рыла**», «чёрт с **свиною личиною ходит по всей площади, хрюкает и подбирает** куски своей свитки» [Гоголь 1968: 73, 79, 81-83].

Образ сакрального субъекта моделируется с использованием перцептивных образов разных модальностей (см. об этом подробнее [Бутакова 2005; Гридина 2013; Коновалова 2015]). Здесь в основном появляются визуальные и аудиальные образы – хрюканье свиньи и лицо как у свиньи. При этом в представлениях гостей ярмарки у чёрта есть и другие отличительные черты внешности – рога и когти. Большое внимание в повести уделяется одежде чёрта, а именно красной свитке, которую он разыски-

вает. Цвет свитки наверняка не случаен, т.к. чёрт пришел в ней из самого пекла *«горит, как огонь, так что не нагледелся бы»* [Гоголь 1968: 81], яркий визуальный образ. Что касается внутреннего состояния чёрта, то упоминается лишь, что очень скучал он по родному пеклу, откуда его выгнали, из-за чего он стал гулять и пьянствовать, и никак не может успокоиться – все ищет свою красную свитку. Важно отметить, что чёрт здесь несколько отдален от людей, от их повседневной жизни, полноценно он представлен читателю только в рассказываемой кем-то из героев истории, а остальным он мерещится, кажется людям, и существует в основном в их перешептываниях, страхах и слухах, которые они сами распространяют.

Этого персонажа скорее жаль, он не вызывает улыбки, как другой образ чёрта. С другой стороны, людям постоянно мерещится то хрюканье, то свиное рыло, местные жители и гости ярмарки очень боятся чёрта, и эта общая тревога появляется практически с самого начала: «Почти с началом действия среди персонажей возникает ожидание каких-то страшных событий и бед» [Манн 1988: 69]. В этом образе и в повествовании в целом нет ощущения праздника, легкости и беспечности, которые присутствуют, к примеру, в «Ночи перед Рождеством».

В этой повести тоже появляется **чёрт**, но представлен он несколько иначе: *«Спереди совершенно немец: узенькая, беспре- станно вертевшаяся и нюхавшая все, что ни попадалось, мордочка оканчивалась, как и у наших свиней, кругленьким пяточком, ноги были так тонки, что если бы такие имел яресковский голова, то он переломал бы их в первом козачке. Но зато сзади он был настоящий губернский стряпчий в мундире, потому что у него висел хвост, такой острый и длинный, как те- перешние мундирные фалды; только разве по козлиной бороде под мордой, по небольшим рожкам, торчавшим на голове, и что весь был не белее трубочиста, можно было догадаться, что он не немец и не губернский стряпчий, а просто чёрт»* [Гоголь 1968: 155]. Далее в тексте отмечается, что у чёрта было *«собачье рыльце»* [Гоголь 1968: 178]. Здесь в основном даются визуальные образы (в этом небольшом абзаце из ста слов – 11 визуальных предикатов), с большим количеством деталей, так как

это портрет героя, а также его первое представление в повести, и показан он таким образом, что читатель практически любого возраста может легко представить себе этого персонажа. Вместе с тем такой подробный портрет внешности дает понять читателям, что этот герой важен для дальнейшего повествования, а также позволяет предугадать некоторые особенности поведения чёрта. Важно отметить, что приведенное описание нацелено на сближение чёрта с человеком, и, несмотря на все зооморфные характеристики (мордочка, пяточок, хвост, рога, козлиная борода), автор все же сравнивает его то с немцем, то с губернским стряпчим в мундире, а чернота приравнивается к трубочисту, чего не возникает при описании чертей из других повестей. Ю. В. Манн в своей книге «Поэтика Гоголя» характеризует эту особенность изображения нечистой силы следующим образом: «это явное снижение, опрощение, дедемонизация инфернальных представлений» [Манн 1988: 21].

Далее автор уже не уделяет столько внимания внешности чёрта, а постепенно раскрывает его характер и особенности поведения. Опираясь на исходный текст, можно выделить такие черты характера, как хитрость, злость (к Вакуле), трусость, проворность; кроме того он любит проказничать, делать мелкие пакости, никому не нанося особого вреда. Перечисленные черты характера и некоторые особенности поведения во многом сближают чёрта с обычными людьми (ср. с описанным выше), например, он проявляет внимание к Солохе совсем как человек, не прибегая к каким-то особым ухищрениям: *«Тут чёрт, подъехавши мелким бесом, подхватил ее под руку и пустился нашептывать на ухо то самое, что обыкновенно нашептывают всему женскому роду», «чёрт между тем не на шутку разнежился у Солохи: целовал ее руку с такими ужимками, как заседатель у поповны, брался за сердце, охал и сказал напрямик, что если она не согласится удовлетворить его страсти и, как водится, наградить, то он готов на все: кинется в воду, а душу отправит прямо в пекло»* [Гоголь 1968: 157, 170]. В этих фрагментах преобладают кинестетические предикаты (из семидесяти четырех слов 13 предикатов), что, разумеется, важно при описании манеры поведения; кроме того, здесь очень много действий, присущих именно человеку (см. вы-

деленное жирным шрифтом), вследствие чего можно предположить, что чем больше нечистая сила приближена к человеку, тем больше возникает кинестетических образов, связанных определенными действиями и чувствами (во многом действия чёрта продиктованы его личной симпатией к Солохе). Ю. В. Манн отмечает, что «описания чертовщины у Гоголя построены на «откровенной или полуприкрытой аналогичности бесовского и человеческого» [Манн 1988: 21].

Этот чёрт изображен более детально, он во многом вызывает симпатию, хотя и является представителем темных сил. Он воплощает людские пороки, не вызывает дрожи и страха – Вакула легко одолевает его; также он вполне способен спокойно жить среди людей, получать от этого некоторое удовольствие (пример – взаимоотношения с Солохой), и при необходимости, пусть даже под давлением со стороны, может прийти на помощь человеку.

Эта особенность мироустройства характеризуется следующим образом: «В этом мире и таинственные силы природы и мифологии любовно служат человеку. В этом мире даже черти вовсе не страшны, а, наоборот, довольно смиренны, забавны и не лишены своей чертовской нравственности. Чёрт тоже может быть даже симпатичен в этом ясном мире» [Гуковский 1959: 17]. Как отмечает исследователь, чёрт в этой повести «исправно служит счастьем влюбленных» [Гуковский 1959: 17].

Черти также присутствуют и в «Пропавшей грамоте». Главный герой хоть поначалу и испытывает некоторый страх перед сборищем нечисти, однако быстро берет себя в руки: *«на деда, несмотря на весь страх, смех напал, когда увидел, как черти с собачьими мордами, на немецких ножках, вертя хвостами, увивались около ведьм, будто парни около красных девушек; а музыканты тузили себя в щеки кулаками, словно в бубны, и свистали носами, как в валторны. Только завидели деда – и турнули к нему ордою. Свиные, собачьи, козлиные, дрофиные, лошадиные рыла – все повытягивались и вот так и лезут целоваться»* [Гоголь 1968: 145]. Здесь можно увидеть некоторую схожесть с ранее рассмотренными персонажами, в частности повторяются некоторые визуальные образы – внешняя схожесть с «немцами», собачьи и свиные рыльца; повторяются и некоторые

поведенческие особенности – увлечение ведьмами. Кроме того появляются новые аудиальные характеристики – свист, похожий на звук валторны и подразумевается звук от ударов кулаками в щеки, позже появляется щелканье зубов, смех, а голос ведьмы напоминает то визг, то лай; все в этой повести так или иначе работает на создание большой, шумной, разномастной, неугомонной толпы. Так же, как и в «Ночи перед Рождеством», присутствует мотив плутовства, попытка обмана человека и также главный герой одерживает верх над нечистой силой без каких-либо серьезных потерь, а в ответ чёрт или черти честно выполняют уговор. Нечистая сила в этой повести скорее проверяет, испытывает героя, а не вредит и не наказывает его: «И ведь в мире «Вечеров» бодрые украинцы нимало не пугаются чертей, а скорее, наоборот, чертям приходится пугаться их» [Гуковский 1959: 17].

Однако не вся нечисть, представленная в произведениях столь безобидна.

В «Вечере накануне Ивана Купала» появляется новый герой – Басаврюк. Этот персонаж более зловещий и пугающий, в нем уже нет озорства и тяги к мелким пакостям, другим людям он неприятен (*«дьявольская рожка»*), и они не хотят иметь с ним общих дел. Его называют *«бесовским человеком»* или *«дьяволом в человеческом облике»*, как некий суррогат обычного человека и нечистой силы. Это нетипичное сочетание можно расценивать как пример взаимодействия сакрального с профанным в творчестве Н.В. Гоголя.

Внешность также разительно отличается: *«У! какая образина! Волосы – щетина, очи – как у вола! «Знаю, чего недостает тебе: вот чего!» Тут брякнул он с бесовскою усмешкою кожаным, висевшим у него возле пояса, кошельком»* [Гоголь 1968: 99]. Пропадает всякая комичность и несуразность образа, которая присутствовала ранее (пороссячи рыльца, тонкие ноги). Описание дается через сравнения – волосы как щетина, далее в тексте встречается *«щетиновые усы»*, глаза как у вола; при чем волосы и усы как щетина можно расценивать и как визуальную характеристику, и как кинестетическую (тактильную); появляется бесовская усмешка, чего не встречалось ранее. Ее тоже можно расценить и как особенность мимики (визуальный образ), и как впечатление,

ощущение опасности (кинестетический образ). Голос его сродни грому (аудиальная характеристика), что также отличает его от других персонажей – «загремело басом», «грянул» и т. д.

Целью его были не мелкие пакости, а более серьезные вещи – открытие кладов руками молодых людей, т.к. клады даются только чистым рукам и сам он этого сделать не мог. В результате таких «поисков» погибает маленький ребенок, потому что, чтобы заполучить клад нужна жертва, кровь человека. В этом случае договор человека с нечистой силой никому не приносит счастья, а только горе.

Воплощением чистого зла является колдун из «Страшной местности». Безусловно, это самое мрачное произведение в цикле.

Подобный образ также не появлялся ранее: *«Кто он таков – никто не знал. Но уже он протанцевал на славу козачка и уже успел насмешишь обступившую его толпу. Когда же есаул поднял иконы, вдруг все лицо его переменилось: нос вырос и наклонился на сторону, вместо карих, запрыгали зеленые очи, губы засинели, подбородок задрожал и заострился, как копье, изо рта выбежал клык, из-за головы поднялся горб, и стал козак – старик»* [Гоголь 1968: 199]. Автор показывает в небольшом абзаце полное изменение внешности на прямо противоположную (10 кинестетических и 3 визуальных предиката). И если до превращения герой притягивал и располагал к себе, то после него людьми завладел страх, началась паника. Появляются помимо этого и новые аудиальные характеристики: превратившись в колдуна, он щелкает зубами как волк и шипит, что частично сближает его с диким зверем.

До этого только Басаврюк походил во многом на человека, однако другие люди чувствовали исходящую от него опасность, сторонились, от одного его вида делалось неприятно. В этом же случае люди в большинстве своем не замечают подвоха, а напротив, даже очаровываются колдуном: с помощью танца «колдун демонстрирует свою общность с народным коллективом, которой на самом деле нет» [Манн 1988: 16]. Это еще один пример того, как сакральный субъект пытается жить среди обычных людей, в обычном мире, и для этого он полностью перевоплощается, как будто это две разные личности – с одной стороны казак, строгий отец, сильная и вместе с тем загадочная личность, а с

другой – темный колдун, живущий в замке, проводящий по ночам обряды, пытающийся завладеть душой молодой женщины, безжалостно убивший много людей. Таким образом, «фантастически – таинственный колорит чудесного в действиях колдуна вполне соотнесен здесь с таким же фантастически – таинственным колоритом в изображении обыкновенных людей, и, следовательно, грани между реальностью и демонологией опять нет, и колдун такой же человек, как и другие люди повести» [Гуковский 1959: 27].

Несомненно он умен и хитер, но хитрость его не плутовская, а ближе к коварству; он умеет воздействовать на окружающих, манипулировать ими, помимо того он обладает сверхъестественными способностями, огромной силой, но силой темной, в нем живет злоба, он страшен как внешне, так и внутренне и представляет собой смертельную угрозу для окружающих.

Кроме чёрта еще одним важным персонажем, встречающемся во многих повестях, является **ведьма**. Этот сакральный субъект также видоизменяется и играет разные роли в разных повестях.

Например, ведьма, мачеха панночки из повести «Майская ночь или утопленница», является красивой, молодой и любимой женой для сотника, отца панночки, но для девушки она представляет угрозу, от одного ее взгляда панночке становится страшно: *«Хороша была молодая жена. Румяна и бела собою была молодая жена; только так **страшно** взглянула на свою падчерицу, что та вскрикнула, ее увидевши; и хоть бы слово во весь день сказала **суровая** мачеха»* [Гоголь 1968: 113]. Здесь представлены визуальные (3) и кинестетические (3) образы – подчеркивается красота, молодость «румяна и бела», но при всей своей красоте она сурова и взгляд ее страшен, что можно расценить как кинестетическую характеристику. Ведьма в этой повести показана не только в человеческом облике – ночью она превращается в черную кошку и нападает на падчерицу: *«**страшная черная** кошка **крадется** к ней; **шерсть** на ней **горит**, и **железные когти стучат** по полу»* [Гоголь 1968: 113]. В этом образе можно выделить аудиальную характеристику (стук когтей), визуальную (черная, горящая шерсть, железные когти) и кинестетическую (и в этом облике ведьма является страшной, что под-

черкивается несколько раз по ходу развития действия, также железные когти можно воспринять как сильные, железную хватку – от них у девушки остались на шее синие пятна). Стоит отметить, что оборотничество является, по народным представлениям, «одним из основных свойств ведьмы» [Голстой 1995, т. I: 297-298]. Позже образы когтей и черноты появляются и в игре утопленниц в ворона: *«тело ее не так светилося, как у прочих: внутри его виделось что-то черное. Вдруг раздался крик: ворон бросился на одну из вереницы, схватил ее, и Левку почудилось, будто у ней выпустились когти и на лице ее сверкнула злобная радость»* [Гоголь 1968: 134]. Здесь возникает новая характеристика «злобная радость», когда ведьма хватается свою жертву и на короткие мгновения проявляется ее истинная сущность – она злая, коварная, жестокая, хитрая, изворотливая (сумела долго избегать возмездия, превратившись в утопленницу) красивая, но красота ее холодная и обманчивая, она не разговорчива и от одного ее взгляда становится страшно.

Интересным в этой истории также является то, что панночка с некоторых пор тоже становится обладательницей сверхъестественных сил и это, по мнению исследователей, «единственный случай появления у Гоголя добрых сверхъестественных образов» [Манн 1988: 78].

Еще одна ведьма, обращающаяся в животных – это ведьма, помогающая Басаврюку добыть клад: *«Большая черная собака выбежала навстречу и с визгом, оборотившись в кошку, кинулась в глаза им. Глядь, вместо кошки старуха, с лицом, сморщившимся, как печеное яблоко, вся согнутая в дугу; нос с подбородком словно щипцы, которыми щелкают орехи»; «ведьма вырвала у него цветок из рук, наклонилась и что-то долго шептала над ним, вспрыскивая какую-то водою»; «искры посыпались у ней из рта; пена показалась на губах»; «глухо прохрипела старуха»; «ведьма, вцепившись руками в обезглавленный труп, как волк, пила из него кровь...»* [Гоголь 1968: 101-102]. В этой истории автор изображает ведьму безобразной старухой, живущей уединенно в чаще леса. В отличие от ведьмы, рассмотренной выше, в этом образе нет никакой, пусть даже напускной привлекательности. В описании внешности и поведения много

сравнительных оборотов: нос и подбородок как щипцы, лицо – будто печеное яблоко, и на жертву она набрасывается словно волк. В ее поведении и действиях можно выделить такие черты, как резкость, нетерпеливость, жестокость, она не брезгует никакими средствами ради достижения цели, явно знает, что и как нужно делать, чтобы заполучить клад – изображается колдовство ведьмы и некоторые ритуальные действия (в частности, жертвоприношение). Вся эта сцена работает на создание ощущения страха, ужаса (9 кинестетических предикатов – ее действия, 7 визуальных – ее внешность и 2 аудиальных – ее голос).

Существует также некий собирательный образ ведьм в «Пропавшей грамоте», где они изображаются как часть «бесовского племени», большая шумная толпа: *«Ведьм такая гибель, как случается иногда на Рождество выпадет снегу: **разряжены, размазаны**, словно панночки на ярмарке. И все, сколько ни было их там, как хмельные, **отплясывали** какого – то чертовского трепака...»*, а голос этих ведьм сравнивается с визгом [Гоголь 1968: 144-145]. Из приведенного описания трудно понять, как именно выглядели ведьмы, какие у них черты лица, кожа, глаза и т. д., можно только сказать, что выглядят они ярко и броско и ведут себя соответствующе («как хмельные»).

Совсем не похож на все предыдущие образ ведьмы Солохи из «Ночи перед Рождеством» и что примечательно, только у нее из всех ведьм, представленных в сборнике, есть имя.

Н. В. Гоголь изначально изображает ее не как хозяйственную женщину, кумушку, а именно как ведьму, которая *«поднялась **верхом** на метле»* в небо и стала собирать в рукав звезды. Чуть позже говорится, что она непосредственно связана с чертом, а это, в свою очередь, является одним из необходимых условий для того, чтобы стать ведьмой [Толстой 1995, т. I: 298]. При первом знакомстве с этой героиней автор даже не называет ее имени, обозначая просто «ведьма». Однако когда она спускается через трубу обратно к себе в хату, то будто преобразается – это уже не ведьма, а мать кузнеца, приветливая, *«**говорливая и угодливая** хозяйка»*, к которой люди с удовольствием приходят в гости; именно тогда и появляется впервые ее имя – Солоха.

Автор сосредотачивает свое внимание, прежде всего не на внешности ведьмы – об этом мы знаем лишь, что она *«имела от роду не более сорока лет»* и *«была ни хороша, ни дурна собою»*, – а на особенностях поведения, чертах характера. В частности, можно выделить такие черты характера и особенности поведения, как хозяйственность (она умеет создать уют, вкусно накормить), дальновидность и расчетливость (хочет выйти замуж за Чуба, с целью преумножить свое хозяйство), она находчива и предприимчива, что проявилось, в частности, когда ее пришлось прятать своих почитателей; также она умеет легко нравиться мужчинам, чем успешно пользуется, не прибегая как каким-либо магическим действиям, а используя только свое природное обаяние и какую-то особую женскую мудрость и хитрость (например, ссорить Чуба с Вакулой); также она умеет правильно обходиться с мужчинами и делать так, что каждый из них убежден, что у него нет соперников; она не делает людям гадости и ходит в церковь, чего не встречается в других повестях. Все это создает образ «обыкновенной сорокалетней кумушки» и никто не догадывается, что перед тем, как принимать неожиданных гостей, она летала на метле.

Эта женщина, в отличие от некоторых других ведьм, не вызывает у окружающих страха или отвращения ни видом, ни поведением, а ее почитатели обращаются к ней *«великолепная»*, *«дражайшая»*, *«несравненная»*, *«добродетельная»*. Во многом из-за повышенного мужского интереса, старухи любят о ней посплетничать, хотя люди не верят в эти сплетни: *«Солоха точно ведьма; что парубок Кизяколупенко видел у нее сзади хвост величину не более бабьего веретена; что она еще в позапрошлый четверг черною кошкою перебежала дорогу; что к попадье раз прибежала свинья, закричала петухом, надела на голову шапку отца Кондрата и убежала назад»* [Гоголь 1968: 165].

Ведьма Солоха таким способом «сочетает черты реальной женщины и демона. Это отличает ведьму как от собственно демонов (русалок, ботинок, лешего и т. п.), так и от людей, обладающих сверхзнанием и сверхъестественными способностями, но не имеющих нечеловеческой ипостаси (знахарей, шептух)» [Толстой 1995, т. I: 298].

Солоха, наравне с чёртом, является самой приближенной к земной, повседневной жизни, несмотря на свою сущность. Она органично вписывается в этот мир и чувствует себя в нем вполне комфортно; так же как и чёрт, она во многом поступает как человек и обладает многими качествами, присущими обычным людям.

На примере этих двух образов легче всего увидеть, как Н. В. Гоголь мастерски вписывает сакральный субъект в повседневную действительность и наделяет персонажа с одной стороны сверхспособностями, силой, а с другой – человеческими слабостями, желаниями.

Кроме того, приведенный анализ позволяет отследить разнообразие сакральных образов, то, как они взаимодействуют с миром людей, как меняется их внешний облик, поведение и мотивы от повести к повести. С другой стороны – как ведет себя человек при встрече с нечистой силой, и какие последствия от этой встречи могут быть.

На наш взгляд, очень точно определил место сакрального субъекта в мире людей исследователь Г. А. Гуковский: «У Гоголя в «Вечерах» черти, ведьмы, колдуны – вовсе не «духи», не мистические видения «интеллигентской» романтики, не символы поэзии, изнутри освещающей обыденщину, как у Гофмана, В. Одоевского или Погорельского (см. об этом подробнее [Коновалова 2014]), не образы тайных и таинственных сил бытия, kloкочущих под покровом убогой коры повседневности, как у Матюрена, не формы воплощения «реальнейшего» богатства вселенского духа, заключенного в брэнной и иллюзорной оболочке материального и конкретного, как у Новалиса, – а совсем наоборот, такие же конкретные, материальные и даже обыденные существа, как и люди, как обыкновенные деревенские обыватели, – только имеющие некоторые дополнительные по отношению к людям физические свойства. Они не отделены от людей в качестве духов, но, напротив, сопоставлены с ними и приравнены к ним своей полнейшей материальностью» [Гуковский 1959: 27].

В этом сборнике с помощью сакрально негарантированного времени, пространства, субъектно-объектной организации моделируется нереальный мир, который противопоставлен реально-

му, при этом между мирами сохраняется баланс и один мир проникает в другой, не разрушая, но дополняя его.

### Литература

1. *Бочаров С. Г.* Гоголь в русской критике. – М., 2008.
2. *Бутакова Л. О.* Роль модальностей восприятия в формировании смысловой системы автора и ее репрезентации в структуре художественного текста // Восприятие: лингвистический и психолингвистический аспекты. – Омск, 2005.
3. *Гоголь Н. В.* Собр. соч.: в 4 т. – М., 1968. – Т. 1.
4. *Гридина Т. А.* Образность детской речи в свете репрезентативных модальностей восприятия // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2013. № 1.
5. *Гуковский Г. А.* Реализм Гоголя. – М.; Л., 1959.
6. *Даль В. И.* О поверьях, суевериях и предрассудках русского народа. – СПб.; М., 1880; СПб., 1994.
7. *Кайуа Р.* Миф и человек. Человек и сакральное. – М., 2003.
8. *Капица Ф. С.* Славянские традиционные верования, праздники и ритуалы: Справочник. – М., 2011.
9. *Коновалова Н. И.* Литературные мистификации Антония Погорельского: фольклорные традиции и творческая индивидуальность // Уральский филологический вестник: Язык, система, личность. Лингвистика креатива. – Екатеринбург, 2014. – № 1.
10. *Коновалова Н. И.* Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 196-204.
11. *Коновалова Н. И.* Сакральный текст как лингвокультурный феномен. – Екатеринбург, 2007.
12. *Кононенко Б. И.* Большой толковый словарь по культурологии. – М., 2003.
13. *Манн Ю. В.* Поэтика Гоголя. – М., 1988.
14. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка / РАН. Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковик, 2001.
15. *Славянские древности: этимологический словарь в 5-ти томах / под ред. Н. И. Толстого.* – М. 2009. – Т. I.
16. *Стиржев А. Н.* Времена года. – М., 2011.

Колпакова Е.В.

Екатеринбург

### Использование лексических трансформаций при переводе литературных сказок

**Аннотация.** В статье затрагивается проблема перевода произведений малых жанров на примере сказки как одной из форм устного народного творчества. Исходя из того, что фольклор является коллективным проявлением творчества народа, сказке присуща многовариантность и свобода воспроизведения в устной речи. Сказка, как малый фольклорный жанр, в наглядно-образной и опосредованной форме передает отношение человека к жизни и формирует основы его мировоззрения. Показаны особенности сказки как образовательно-воспитательного элемента, принимающие свою значимость ввиду актуальности её социального смысла и круга поднимаемых проблем. Рассмотрены основные задачи перевода, подходы разных учёных к данному лингвистическому явлению, основные виды перевода согласно классификации Я. И. Рецкера. Рассматривается вопрос взаимосвязи первоначального фольклорного текста и вторичного его воспроизведения через перевод, находящегося в непосредственной зависимости от ряда требований, продиктованных его качеством. Образная система сказки создает сложности в переводе и требует определенных видов интерпретации смысловой структуры слова. Проанализированы виды лексических трансформаций, и причины, вызывающие их. В результате проведенного автором исследования выявлены трансформации такого типа на основе двух сказок Оскара Уайльда «Великан-эгоист» и «Соловей и Роза».

**Ключевые слова:** сказки, образность текста, литературный перевод, виды перевода, нормы перевода, переводческие трансформации, лексические трансформации, переводная литература, устное народное творчество.

**Сведения об авторе:** Колпакова Екатерина Владимировна, студент 2 курса, Институт филологии, культурологии и меж-

культурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

**Контакты:** 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26;  
kate,triad@gmail.com

**Kolpakova E.V.**  
**Yekaterinburg**

### **The using of lexical transformations in translation of literary fairy tales**

**Abstract.** The article encompasses the problem of translation of literary works of literature genres on the example of the fairy tale as one of the forms of folklore. Taking into account that folklore is a collective demonstration of folk art the fairy tale has inherent diversity and freedom of reproduction in oral speech. The fairy tale as a genre of literature conveys the person's attitude to life and forms the basics of his worldview in visual and indirect form. The peculiarities of the fairy tale as an educational element that become significant due to the relevance of its social meaning and a wide range of raised issues are showed. The main goals of translation, approaches of different scholars to this linguistic phenomenon, the main kinds of translation according to the classification of Y. I. Retsker are canvassed. The issue of the interconnection of the original folklore text and its secondary reproduction through the translation which is dependent on a number of requirements based on its quality is considered. The system of literary images of the fairy tale presents challenges during the translation and demands specific kinds of interpretation of the semantic structure of the word. The kinds of lexical transformations and reasons causing them are analyzed. Transformations of this type are found on the basis of two fairy tales 'The Selfish Giant' and 'The Nightingale and the Rose' written by Oscar Wilde as a consequence of the study.

**Keywords:** fairy tales, text imagery, literary translation, types of translation, translation standards, translational transformations, lexical transformations, translation literature, oral folk art.

**About the author:** Kolpakova Ekaterina Vladimirovna, 2nd year student, Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Сказка как форма устного творчества бытует у каждого этноса, и представляет собой своеобразный образовательно-воспитательный аспект его жизни, именно поэтому каждый народ стремится к тому, чтобы данный литературный жанр был наполнен понятным и общедоступным нравственно-воспитательным смыслом.

Сказка – источник фольклорных образов и характеров, имеющих фантастическую форму и являющихся проводником морально-этических норм.

Каждому этносу присущи свои специфические особенности творчества (направление, сюжет, способы воплощения образов сказочных героев), которые зависят от условий жизни и менталитета народа. Именно своеобразие построения сказочного мира, связь его с народными массами настолько ценны в языке-источнике, что перевод должен стремиться приблизить образ, воспроизводимый на другом языке, к образу на языке оригинала, обозначить неповторимость первоначального текста и, наконец, передать образную систему произведений.

Перевод, будучи актом творчества, предоставляет человеку по-новому подойти к интерпретированию текста, сохраняя при этом первоначальные семантику и денотацию.

В сказках возможен различный перевод:

1. Дословный перевод. Однако в силу специфики сказочных образов, передающих культурно-специфические реалии, данный перевод не всегда может быть уместен. В связи с этим применяются другие виды перевода:

2. Буквальный перевод.
3. Свободный перевод.
4. Адекватный перевод.

Несмотря на свои качественные различия, каждый вид перевода должен подчиняться определённым нормам, соответствовать им. При этом под нормой перевода понимается «совокупность требований, предъявляемых к качеству перевода, которое

определяется степенью его соответствия переводческой норме и характером невольных или сознательных отклонений от этой нормы» [Паршин 2002: 6].

Важно помнить, что главная цель перевода заключается в достижении соответствия первоначальному тексту, для чего необходимо использовать переводческие трансформации таким образом, чтобы вся информация, содержащаяся в тексте на языке первоисточнике, была передана максимально точно.

Одним из удачных способов нахождения точек соприкосновения различных культур является использование трансформаций.

Согласно В. Н. Комиссарову, переводческие, или межъязыковые, трансформации – это «преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода в указанном смысле» [Комиссаров 1999: 5].

В зависимости от характера единиц языка-первоисточника переводческие трансформации можно разделить на лексические, грамматические и лексико-грамматические. Последние представляют собой особый, межуровневый тип трансформаций, способных к переходу от лексических единиц к грамматическим и наоборот.

Сказка отличается богатой образной структурой, требующей точного перевода, поэтому детально рассмотрим лексические трансформации как один из способов воссоздания первоначальной художественной изобразительности сказки.

Исходя из классификации В. Н. Комиссарова, основные типы лексических трансформаций состоят из следующих переводческих приёмов:

- 1) переводческое транскрибирование и транслитерация;
- 2) калькирование и лексико-семантические замены (конкретизация, генерализация, модуляция).

Транскрипция и транслитерация представляют собой «способы перевода лексической единицы оригинала путём воссоздания её формы с помощью букв переводящего языка». При транскрипции иноязычное слово воссоздаётся с точки зрения его звукового состава (*showman* ['ʃəʊmən] – шоумен, *boutique* [bu:'ti:k] – бутик), а при транслитерации – с точки зрения его буквенного состава (*barter* ['bɑ:tə] – бартер, *microeconomics* [ˌmɪkrəʊi:kə'nɒmɪks] – микроэкономика).

Калькирование предусматривает замену частей лексической единицы языка-оригинала лексическими соответствиями языка, на который осуществляется перевод, то есть калькирование – это передача комбинаторного состава слова. В результате в переводящем языке возникает новое слово или сочетание слов (*head of the government* – глава правительства, *decision-making* – принятие решений).

Лексико-семантические замены предполагают использование таких лексических единиц переводящего языка, семантика которых не совпадает с единицами языка-источника, но может быть выведена посредством определённых трансформаций. Основными видами таких изменений являются конкретизация, генерализация и модуляция (смысловое развитие) значения исходной лексической единицы.

**Конкретизацией** называется замена лексической единицы с широким значением на единицу с более узким значением при переводе с одного языка на другой.

**Генерализация** подразумевает замену слова языка-источника с узкой семантикой словом переводимого языка с широкой семантикой.

**Модуляция**, или смысловое развитие, – это замена лексемы исходного языка логически выводимой из него лексемой языка, с помощью которого осуществляется перевод.

Одним из частотных приёмов перевода сказок английского писателя Оскара Уайльда является использование лексических трансформаций. Рассмотрим их на примере сказок «Великан-эгоист», переведённой на русский язык Т. А. Озерской и А. Б. Грызуновой, и «Соловей и Роза», переведённой М. П. Благовещенской и А. Б. Грызуновой.

В сказке «Великан-эгоист», впервые изданной в 1888 году в сборнике «Счастливый принц и другие сказки», встречаются различные примеры лексико-семантических замен:

1. **Конкретизация:**

а) “*How selfish I have been!*” *he said*.

“- *Каким себялюбцем я был!* - *молвил он*”.

Данный приём был использован А. Б. Грызуновой для того, чтобы придать глаголу *said*, передающему нейтральное значение

«сказать», более узкое, конкретное значение «молвить», указывающее на испытываемые Великаном эмоции.

б) *“Nay!” answered the child; “but these **are** the wounds of Love”.*

Т. А. Озерская предлагает следующий вариант перевода: *“Нет! – ответствовало дитя. – Ведь эти раны **породила** Любовь”.*

Английский глагол *to be* представляет собой глагол с широкой семантикой и сферой употребления, поэтому в данном контексте значение его было конкретизировано с целью передачи определённого смысла и ситуации его применения.

## 2. Генерализация:

а) *“After the seven years were over he had said all that he had to say, **for his conversation was limited**, and he determined to return to his own castle”.*

Выражение *his conversation was limited* трудно для перевода, следовательно, переводчику необходимо прибегнуть к приёму генерализации, то есть расширению смысла лексической единицы. В переводе А. Б. Грызуновой данное предложение звучит следующим образом: *“Когда семь лет миновали, Великан высказал всё, что намеревался сказать, **ибо речь его была неразвита**, и засобирался в родной замок”.*

б) *“And when the children ran in **that afternoon**, they found the Giant lying dead under the tree, all covered with white blossoms”.*

В переводе Т. А. Озерской предложению придаётся более широкое значение: *“И на **другой день**, когда дети прибежали в сад, они нашли Великана мёртвым: он лежал под деревом, которое было всё осыпано белым цветом”.* Аналогичный приём мы находим и у А. Б. Грызуновой: *“И когда дети прибежали **после уроков**, нашли они Великана – тот лежал мёртвым под деревом, сплошь покрытым белыми цветами”.*

Наиболее удачным является следующий перевод: *“И когда дети прибежали **в тот день**, они нашли Великана лежащим мёртвым под деревом, покрытым белыми цветами”*, так как при передаче важно сохранить смысловую основу, заложенную самим писателем, а не приближённую к русским реалиям посредством использования схожих выражений.

### 3. Модуляция:

“It was **the farthest** corner of the garden, and in it was standing a little boy”.

“Это был **самый укромный** уголок, и Великан увидел там маленького мальчика”.

Т. А. Озерская прибегает к употреблению модуляции для того, чтобы заменить признак, передаваемый английским словом, другим признаком, который логически объединён с заменяемым.

В сказке «Соловей и Роза», которая была издана в том же сборнике, что и раннее рассматриваемая сказка «Великан-эгоист», помимо лексико-семантических замен встречаются и примеры калькирования:

#### 1. Калькирование:

“His hair is dark as the hyacinth-blossom, and his lips are red as the rose of his desire; but passion has made his face like pale ivory, and sorrow has set her seal upon his brow”.

М. П. Благовещенская переводит предложение следующим образом: “Его волосы темны, как темный гиацинт, а губы его красны, как та роза, которую он ищет; но страсть сделала его лицо бледным, как слоновая кость, и скорбь наложила печать на его чело”.

Трактовка А. Б. Грызуновой довольно близка переводу М. П. Благовещенской: “Волосы его темны, как гиацинты, губы его красны, как роза, что желанна ему; но от страсти лицо его побледнело, как слоновая кость, и скорбь запечатлелась на челе его”.

Калькирование не предполагает механического копирования лексических единиц языка-источника, поэтому при переводе используются различные трансформации: изменение порядка слов, их морфологического статуса, их количества в словосочетании или предложении.

#### 2. Конкретизация:

а) “So the Nightingale sang to the Oak-tree, and her voice was like water bubbling from a silver jar”.

Перевод М. П. Благовещенской придает глаголу *to be* более узкое значение, которое формирует в сознании читателей конкретную картину: “И Соловей стал петь Дубу, и пение его **напоминало** журчание воды, льющейся из серебряного кувшина”.

б) “*Surely Love is a wonderful thing*” (“*Несомненно, любовь — замечательная вещь*”).

А. Б. Грызунова, учитывая абстрактное значение английского слова *thing*, прибегает к рассматриваемому приёму: “*О да, любовь удивительна*”.

Та же лексико-семантическая замена наблюдается в переводе М. П. Благовещенской: “*Воистину любовь – это чудо*”. Данный вариант представляет собой более точную передачу смысла, заложенного О. Уайльдом. В исходном тексте используется существительное, следовательно, при переводе важно сохранить используемую часть речи для построения точной образной картины.

в) “*The Student looked up from the grass, and listened, but he could not understand what the Nightingale was saying to him, for he only knew the things that are written down in books*” (“*Студент поднял глаза из травы и начал слушать, но он ничего не мог понять из того, что Соловей говорил ему, так как он знал только те вещи, которые были написаны в книгах*”).

Подобно выше проанализированному примеру, М. П. Благовещенская и А. Б. Грызунова конкретизируют слово *thing*, имеющее широкий круг значений как в английском, так и в русском языках:

“*Студент привстал на локтях и слушал, но он не понял того, что говорил ему Соловей, ибо он знал только **то**, что написано в книгах*”.

“*Студент поднял голову и прислушался, но не понял, что говорит ему Зарянка, ибо знал лишь **то**, что написано в книгах*”.

В приведённом примере можно заметить двоякую трактовку английского слова *Nightingale* («Соловей», «Зарянка»), однако в данном случае выбор слова с основным значением наиболее удачен, так как слово *Соловей*, подобно исходному *Nightingale*, является существительным общего рода и не способствует появлению неоднозначности при восприятии перевода.

### 3. Модуляция:

а) “*She will have no heed of me, and my heart **will break***.”

Переводя предложение, и М. П. Благовещенская, и А. Б. Грызунова применяют одну из разновидностей модуляции, то есть заменяют причину следствием:

“Она даже не взглянет на меня, и сердце мое **разорвется от горя**”.

“Она и не взглянет на меня, и сердце моё **разорвётся**”.

Данные два перевода фактически идентичны, однако в трактовке М. П. Благовещенской появляется конкретизация причины (“разорвется от горя”), что создаёт эффект усиления красочной образности картины.

б) “*Why is he weeping?*” asked a little Green Lizard, as he ran past him with his **tail in the air**.”

При переводе смысловое развитие предполагает замену предмета, процесса или признака, передаваемых исходным языком, другим предметом, процессом или признаком. В данном случае слово с предметным значением *tail* замещается сочетанием деепричастия и существительного, которые выражают собой процесс. Исходя из этого, М. П. Благовещенская и А. Б. Грызунова интерпретируют предложение таким образом:

“- О чем он плачет? – спросила маленькая зеленая Ящерица, которая проползала мимо него, **помахивая хвостиком**”.

“- Почему он плачет? – спросил Зелёный Тритон, что пробежал мимо, **задрал хвост**”.

Подобно рассматриваемому выше примеру английское слово *Lizard* переводится и как *Ящерица*, и как *Тритон*. Выбор первого более удачен вследствие того, что выбор слова с основным значением не вызывает трудностей при понимании и не подчёркивает принадлежность существительного к грамматической категории рода в отличие от существительного мужского рода *Тритон*.

Подводя итоги, можно сказать, что сказка может быть переосмыслена автором за счет увеличения яркости её образности, как это представлено в сказках Оскара Уайльда, где красочность характеров героев и всей окружающей их сказочной обстановки выросла из концепции эстетизма. Согласно этому представлению, человеческая жизнь должна базироваться на красоте и культе прекрасного. В одних случаях сказки О. Уайльда пронизаны прекрасным, которое торжествует над милосердием и жалостью («Соловей и Роза»), а в других – автор отказывается от красоты из-за глубокого чувства сострадания к героям («Великан-эгоист»).

В переводах сказок «Великан-эгоист» и «Соловей и Роза», написанных Оскаром Уайльдом, преобладают лексико-семантические замены, позволяющие создать выразительную образную картину сказки.

При переводе как средстве выражения мыслей, изложенных на языке-источнике, требуется точность и корректность для воспроизведения образности первоначального текста. В связи с этим возникает проблема более полной передачи художественной основы текста, для чего используются разные приёмы лексических трансформаций: транскрибирование, транслитерация, калькирование и лексико-семантические замены, состоящие из конкретизации, генерализации и модуляции.

### Литература

1. *Oscar Wilde* The Happy Prince and Other Tales. – T8RUGRAM, 2017.
2. *Алексеева И. С.* Введение в переводоведение. – СПб.; М., 2004.
3. *Бархударов Л. С.* Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М., 1975.
4. *Комиссаров В. Н.* Общая теория перевода. – М., 1999.
5. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты). – М., 1990.
6. *Паршин А.* Теория и практика перевода. – СПб., 1999.
7. *Рабинович В. С.* История англоязычной литературы. – Екатеринбург, 2007.
8. *Рецкер Я. И.* Пособие по переводу с английского языка на русский язык. – М., 1982.
9. *Русские сказки в обработке писателей.* – М., 1969.
10. *Сказки народов мира.* – М., 1987.
11. *Уайльд О.* Малое собрание сочинений. – СПб., 2013.

УДК 372.881.161.1'36

**Краснопёрова Е.С.**  
**Екатеринбург**

**Психолингвистические технологии в обучении грамматике  
русского языка как неродного  
(на примере темы «Вид глагола»)**

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности психолингвистики для эффективного обучения русскому языку как неродному. Активный грамматический минимум формируется на основе данных детской речи и в опоре на постулаты ассоциативной грамматики. Предлагается использование психолингвистических технологий при изучении вида глагола.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, коммуникативный подход, активный грамматический минимум, детская речь, вид глагола, методика русского языка в школе, психолингвистика, психолингвистические технологии, грамматика русского языка.

*Сведения об авторе:* Краснопёрова Евгения Сергеевна, магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

*Контакты:* 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; evgenia113@gmail.com.

**Krasnoperova E.S.**  
**Yekaterinburg**

**Psycholinguistic technologies in teaching the grammar  
of the Russian language as a foreign language  
(for example, the topic «Form of the verb»)**

*Abstract.* This article discusses the possibilities of psycholinguistics for effective teaching Russian as a second language. The active grammatical minimum is formed on the basis of the data of children's speech and on the basis of the postulates of associative grammar. The

use of psycholinguistic technologies in the study of the verb type is proposed.

**Keywords:** Russian as a foreign language, communicative approach, active grammatical minimum, children's speech, verb type, Russian language method in school, psycholinguistics, psycholinguistic technologies, Russian grammar.

**About the author:** Krasnoperova Evgenia Sergeevna, Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Полиэтнический состав учащихся современной школы заставляет педагогов искать различные способы и методы преподавания русского языка, в том числе и как неродного [Щукин 2003; Коновалова 2017]. При коммуникативном подходе изучение грамматического строя языка является необходимым, гармонично вписанным в программу элементом обучения [Зимняя 1989; Пасов 1989; Цейтлин 2000; Гридина 2018]. Цель обучения – речевая деятельность на русском языке, спонтанное выражение и понимание мысли, оформленной грамматическими средствами языка. Объектом усвоения выступают единицы изучаемого языка и действия, которые производят с этими единицами участники речевого общения. Задачи обучения русскому языку как неродному (далее РКН) заключаются, таким образом, в том, чтобы найти наиболее рациональные пути овладения грамматическими действиями, составляющими автоматизированные компоненты речевой деятельности, а также пути усвоения того грамматического материала, с которым производятся эти действия.

Существующее в методике преподавания РКН противоречие между системой языка (стремлением к максимально полному ее описанию) и набором языковых единиц, актуальных для говорящего, снимается созданием коммуникативной грамматики на основе актуальных для говорящего грамматических форм и грамматических значений. Положенная в основу преподавания актуальная грамматика [Гридина 2018; Коновалова 2018] позволяет сделать процесс преподавания РКН более эффективным.

Психолингвистика как наука, изучающая представление языка в сознании его носителя, стратегии вхождения в язык, его присвоения и успешного использования, предоставляет методике

РКН возможные модели актуальной грамматики и способы ее преподавания. Возможности применения психолингвистических технологий в обучении РКН можно продемонстрировать на примере темы «Вид глагола», традиционно вызывающей сложности при ее изучении учащимися-инофонами.

Использование психолингвистических технологий предполагает обращение к языковой личности носителя русского языка, осваивающего категорию вида глагола в детстве и не испытывающего проблем с его употреблением. Обращение к данным онтолингвистики, в том числе, связанным с усвоением грамматики, показывает, что ребенок, получая в инпуте неразделенное грамматическое и лексическое содержание, сам проводит обработку материала, выделяет грамматические закономерности, категоризирует лексемы. Лексикализованность грамматики, которую воспринимает ребенок, ее «привязанность» к конкретным словоформам, позволяет говорить о построении в сознании ребенка собственной ассоциативной грамматики на каждом этапе онтогенетического развития (см. об этом в: [Караулов 1993; Цейтлин 2009; Гридина 2016]).

Отталкиваясь от инпута, ребенок выводит собственные правила конструирования и соединения форм. Грамматическая система, которую создает ребенок, индивидуальна, но по мере усложнения приближается к усредненной языковой системе взрослого носителя языка. Траектория при этом идет от самых общих правил к постепенной дифференциации, к усвоению исключений, «в детской речи, как уже отмечалось, господствует принцип симметрии, который в языке «взрослых» сплошь и рядом нарушается причудливой и нелогичной нормой» [Гридина 2016: 6].

Процесс формирования грамматического строя, прослеженный по трудам А. Н. Гвоздева, С. Н. Цейтлин, исследованиям функциональной школы, рассматривающим формирование различных грамматических полей, показывают, что все дети, усваивающие русский язык как родной, делают это в рамках единой стратегии, навязанной им не только определенным уровнем их когнитивного и физиологического развития, но и самим языком, его типологическими свойствами, составом его грамматических категорий. Именно этой навязываемой стратегией определяется

состав грамматических форм усваиваемых в первую очередь, а также очередность усвоения форм и категорий и частотность их появления в речи.

А. Н. Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических категорий и форм русского языка: число существительных – уменьшительная форма существительных – категория повелительности – падежи – категория времени – лицо глагола [Гвоздев 2005, 2007].

Здесь очевиден путь от менее абстрактных грамматических форм к более абстрактным, от простого, формального выражения грамматического значения – к более сложному. Тот факт, что ребенок осваивает язык не путем подражания и заучивания, а проводя обширную работу по выявлению и использованию механизмов языка, позволяет объяснить быстрое научение и речевую активность детей при малом словарном запасе.

Цель изучения темы «Вид глагола» – научить школьников-инофонов правильно и свободно употреблять виды глагола, как в устной, так и письменной речи, способствовать формированию лексико-грамматических навыков и умений употребления глаголов несовершенного и совершенного видов в конкретных речевых ситуациях в различных временных формах, то возможно использовать стратегии освоения грамматической категории вида, выведенные на основании данных детской речи. Дети, для которых русский язык является родным, используют определенные индивидуальные тактики усвоения вида глагола в рамках общей стратегии освоения категории вида. Они даже на ранних этапах усвоения языка не ошибаются в выборе формы соответствующего вида, ошибки допускаются лишь в неконвенциональном образовании формы [Цейтлин 2009].

На наш взгляд успешное усвоение категории вида объясняется определенной очередностью освоения видовременных форм, происходящий в определенных, постоянных ситуациях, на материале определенной лексики и на ряде личных форм.

Освоение категории вида начинается с усвоения базового для этой категории противопоставления форм настоящего времени несовершенного вида глагола и прошедшего времени совершенного вида. Далее в речи ребенка могут появляться формы глаго-

ла, как прошедшего, так и будущего времени совершенного и несовершенного вида. Значения совершенного и несовершенного вида постепенно дифференцируются. Категория временной не локализованности действия появляется лишь после усвоения остальных значений несовершенного вида настоящего времени.

Конструирование грамматической категории вида происходит:

- от плана содержания к плану выражения;
- от прототипических функций к периферийным;
- от отдельных форм к группам, рядам и парадигмам форм.

Особенности изучения категории вида, усваиваемой носителем языка в детстве:

1. Грамматическая категория вида двусоставна, нет необходимости достраивать парадигму лица и полную парадигму глагола. Формы появляются лексикализованно. Лексическое значение глагола тесно связано с грамматическим значением вида.

2. Видовременная ситуация осознается как аспектуальная. Первоначально происходит противопоставление настоящего времени несовершенного вида глагола и прошедшего времени совершенного вида.

3. Категория вида сначала осваивается в своих основных, самых распространенных функциях, усвоение частных значений вида происходит заметно позже.

Создание комплекса упражнений для освоения РКИ на психолингвистической основе предполагает комплексный подход к отбору материала.

Необходимо помнить, что слово усваивается в единстве лексического и грамматического значений. Учитывая лексикализованный характер грамматики, ее речевую направленность, нельзя ограничиться лишь отбором соответствующих грамматических форм. Необходим также отбор лексического и синтаксического материала, определяющего актуализацию грамматических форм в речи.

### **Литература**

1. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. – СПб., 2007.
2. *Гвоздев А. Н.* От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. – М., 2005.

3. *Гридина Т. А.* Актуальная грамматика детской речи: когнитивные модели семантизации и механизмы порождения словоформ // *Языковая личность: аспекты изучения. Сборник научных статей памяти члена-корреспондента РАН Юрия Николаевича Караулова.* – М., 2017.
4. *Гридина Т. А.* «Своя игра»: ребенок в мире языка: монография. – Екатеринбург, 2016.
5. *Гридина Т. А.* «Через язык открывается дитяти сознание...»: соотношение вербального и предметного кодов в детской картине мира // *Филологический класс.* – 2018. – № 2.
6. *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку. – М., 1989.
7. *Караулов Ю. Н.* Ассоциативная грамматика русского языка. – М., 1993.
8. *Коновалова Н. И.* Как сделать обучение русскому языку успешным: психолингвистические консультации // *Филологический класс.* – 2011. – № 26.
9. *Коновалова Н. И.* От формальной логики к «живой грамматике»: идеи Ф. И. Буслаева в современной теории и практике обучения русскому языку // *Филологический класс.* – 2018. – № 2.
10. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
11. *Маслов Ю. С.* Очерки по аспектологии. – Л., 1984.
12. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.
13. *Ружицкий И. В., Потемкина Е. В.* Проблема формирования билингвальной личности в лингводидактике // *Мир русского слова.* – 2013. – № 2.
14. *Русская грамматика.* – М., 1980. – Т. 1.
15. *Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.
16. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.
17. *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 2003.

УДК 821.161.1-31

**Магонова А.В.  
Екатеринбург**

**Языковая личность Остапа Бендера в романе И. Ильфа  
и Е. Петрова «Двенадцать стульев»**

*Аннотация.* В статье рассматривается образ главного героя романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев». Описаны все уровни языковой личности данного персонажа. Доказывается, что эффектность в речи персонажа прослеживается на всех уровнях, тем самым являясь своеобразной доминантой. Материалом для анализа служит речь героя литературного текста, смоделированная на страницах произведения. В статье осуществляется лингвоперсонологический подход к художественному образу.

*Ключевые слов:* Остап Бендер, языковая личность, литературные герои, романы, русская литература, русские писатели.

*Сведения об авторе:* Магонова Анна Викторовна, магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

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

**Magonova A.V.  
Yekaterinburg**

**Language personality of Ostap Bender in novel by I. Ilf  
and E. Petrov «The Twelve Chairs». Spectacularity as a means  
of creating an image**

*Abstract.* The article is devoted to the image of Ostap Bender in novel by I. Ilf and E. Petrov «The Twelve Chairs». All levels of language personality are described. It is proved that the spectacularity can be traced at all levels and can be dominant in the character's speech. Bender's idioms underlie analysis. They don't have a deep

meaning. In the article, a linguopersonological approach to an artistic work is carried out.

**Keywords:** Ostap Bender, linguistic personality, literary heroes, novels, Russian literature, Russian writers.

**About the author:** Magonova Anna Viktorovna, undergraduate of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Образ Остапа Бендера многозначен и многогранен. «Это классический тип авантюрного героя, пройдохи и циника, в советских одеждах. Суперхамелеон, мгновенно приспосабливающийся к любой ситуации – и тем самым пародирующий всяческие стандарты и клише своего времени» [Лейдерман, 2013, с. 17].

Изучение данного образа в свете лингвоперсонологии позволит по-новому взглянуть на литературоведческий анализ художественного произведения, так как речь Остапа Бендера демонстрирует высокий уровень коммуникативной компетенции в определенных коммуникативных ситуациях. В свете антропоцентрической парадигмы современного языкознания актуальность данной статьи обусловлена преодолением разрыва между литературоведческим подходом к художественному произведению и лингвистическим анализом отдельных его компонентов, в частности, языковой личности главного героя художественного текста через демонстрацию его основных вербальных, семантических и коммуникативных средств в романе и возможность проецировать данные наблюдения на конкретную ситуацию общения в современном мире. Таким образом, основной целью этой публикации является описание свойств речи данного персонажа, степени их воздействия на собеседника и читателя.

В своем романе И. Ильф и Е. Петров отмечают, что «Остап Бендер любил эффекты». «Его речь тоже эффектна и несколько театральна. Он часто употребляет слова из книжной лексики. При этом точного значения некоторых эффектных выражений Остап не знает» [Хотянова 2015: 111-112]. Значит, эту эффектность мы можем проследить на всех уровнях языковой личности Остапа Бендера.

При анализе **фонетико-фонологических** особенностей речи Остапа Бендера можно отметить нормативность. В его речи нет

ярковыраженных дефектов и непреднамеренного изменения положения ударения в словах. Эффектность на этом уровне языка достигается посредством намеренного увеличения темпа речи. Например, в главе «Голубой воришка» в эпизоде с Пашей Эмильевичем можно заметить, что начинает разговор Остап Бендер издали, привлекая внимание к своей персоне. Говорит он задумчиво и сдержанно, чтобы дать понять партнеру по коммуникации, о чем пойдет речь, конкретно не называя предмета разговора. Затем, когда цель завладеть вниманием собеседника достигнута, Остап повышает тон голоса и включает нотки агрессии, чтобы коммуникант понял, «что сейчас его будут бить, может быть, даже ногами» и выдал всю необходимую информацию. Затем Остап переходит на однословные синтагмы, которые подразумевают четкие и честные ответы оппонента. Остап давит уточняющими вопросами, чтобы окончательно убедиться в правдивости и достоверности полученной информации. Как только информация получена, Остап уменьшает натиск, сбавляет темп речи и заканчивает коммуникацию эффектной колкой фразой: «*Набил бы я тебе рыло, – мечтательно сообщил Остап, – только Заратустра не позволяет. Ну, пошел к чертовой матери!..*» Благодаря комментариям авторов *веско, позванивающим шепотом, мечтательно сообщил*, мы можем судить об оттенках в тембре голоса, который использует в своей речи Остап Бендер.

В главе «Экзекуция» эпизод, в котором Воробьянинов возмущается правилами аукциона, ярко демонстрируется степень нарастания напряжения и негодования в речи Остапа. Сначала он отвечает *сухо, однословно, деревянно*, затем буквально на одном дыхании выдает все причины, по которым Воробьянинов должен получить по заслугам. Разговор заканчивается фразой, которая не подразумевает продолжения: «Ну, теперь пошел вон!»

Эффектность на фонетико-фонологическом уровне в речи Остапа Бендера наблюдается через повышение и понижение интонации, изменение тембра голоса, увеличение и уменьшение громкости произносимого. В целом, его речь правильна и нормативна с точки зрения звукопроизношения.

На **словообразовательном уровне** в речи Остапа Бендера также можно отметить следование норме. В его речи нет непра-

вильного употребления аффиксов, неточного употребления аббревиатур и т.д. Основная особенность речи Остапа Бендера состоит в том, что зачастую он употребляет слова без учета их семантики, основное его требование к словам состоит в эффектном их звучании.

Характерной особенностью Остапа Бендера на словообразовательном уровне можно назвать употребление слов с просторечными аффиксами: *маман, папаша, жучок, красочка*. Суффикс *-ан-* имеет следующее словообразовательное значение: «лицо или животное, характеризующееся тем, что названо мотивирующим словом с семантическим подтипом “лицо, склонное к тому, что названо мотивирующим словом (с оттенком неодобрения)”»: *интриган, политикан*» [АГ'80: 188, § 339]. «Зная, что Ипполит Матвеевич был в Париже, Бендер представляется Вольдемаром на французский манер, а Елену Станиславовну зовет «маман». Но это звучит комично, так как буквально в следующей фразе он называет Воробьянинова, а затем и самого Коробейникова разговорным словом “папаша”» [Хотянова 2015: 116]. Суффикс *-ок-* имеет «уменьшительное значение, обычно сопровождающееся экспрессией ласкательности, реже – уничижительности; иногда – только ласкательное экспрессивное значение» [АГ'80: 208, § 419]. Суффикс *-аш-* отличается названиями лиц мужского пола, характеризующихся предметом, заключенным в мотивирующем слове с ласкательным значением. Суффикс *-очк-* обладает уменьшительно-ласкательной семантикой. Данный набор аффиксов может характеризовать Остапа Бендера как персонажа, способного дать меткую оценку человеку или явлению, но при этом его слова не отличаются особой глубиной, а поверхностно отражают особенности того, о чем он говорит.

На **лексическом уровне** наблюдается смешение слов разных стилей, смешиваются просторечные и клишированные конструкции. При этом основное требование, которое Остап Бендер предъявляет к сказанному – эффектность. Лексика, употребляемая Остапом Бендером, разноплановая, разностилевая. Речь яркая и запоминающаяся, однако не отражает достаточный уровень понимания того, о чем он говорит.

Эффектность на **морфолого-синтаксическом уровне** можно увидеть в случае, когда Остап Бендер в одну микротему вмещает чрезвычайно много информации, чтобы притупить внимание собеседника, создать «информационный шум», в котором сложно разобраться. Вследствие этого предложения короткие, быстрые, такие, чтобы их можно было произнести на одном дыхании. Речь Остапа Бендера изобилует глаголами с различной семантикой с целью как можно быстрее выразить свою мысль, чтобы она была, четкой, доступной.

При анализе вербально-семантического уровня языковой личности Остапа Бендера мы пришли к выводу о том, что 1) в его речи проявляется в целом следование современной ему литературной норме в разговорном варианте при отступлении в сферу просторечия, 2) стремление Остапа к полному контролю над коммуникативной ситуацией, чему способствуют и лозунговая интонация, и афористичность речи, и ее ускоренный темп. Остап действует одинаково во всех ситуациях, т. к. данная линия поведения является для него проверенной не одним десятком коммуникаций. Обилие простых синтаксических конструкций делает речь живой. Данное синтаксическое разнообразие поддерживается лексическими средствами. Его речь оксюморонна и метафорична. Все это позволяет назвать речь Остапа Бендера эффективной и запоминающейся.

Концептуальный (лингвокогнитивный) уровень языковой личности характеризуется и через лексикон, и через прагматикон и через тезаурус личности [Караулов 2010: 98]. Наиболее показательными в реконструкции языковой личности Остапа Бендера являются тезаурус и прагматикон.

В силу того, что основная сфера деятельности Остапа Бендера прямо не обозначена, мы можем предположить, что основу его **тезауруса** будут составлять слова, касающиеся *судопроизводства* и «*финансов и кредитной политики*». Это такие слова, как *дело, деньги, заседание, заседатели, история, клад, комбинатор, концессия, технический, участник, бриллианты, стулья*. Данные слова используются им с определенной частотностью, т. к. это обусловлено спецификой авантюрного романа. Остап всякий раз рефлексировал над своим делом, продумывает все но-

вые пути в приобретении стульев. Находчивость – еще одна неотъемлемая черта в характере Остапа Бендера. Он не зацикливается на одном способе, а говорит: «*Ничего еще не потеряно. Адреса есть, а для того, чтобы добыть стулья, существует много старых испытанных приемов: 1) простое знакомство, 2) любовная интрига, 3) знакомство со взломом, 4) обмен, 5) деньги и 6) деньги. Последнее – самое верное. Но денег мало.*

Здесь мы также можем увидеть эффектные ходы для того, чтобы достичь желаемого. Все эти теоретические установки ему удалось в той или иной степени воплотить в жизнь на протяжении всего романа.

Таким образом, при описании концептуального уровня языковой личности Остапа Бендера можно судить о его основных мировоззренческих установках: стремлении произвести впечатление на окружающих, выведать у них всю необходимую информацию, касающуюся только того, что его интересует, выбрать наиболее эффективный способ решения проблемы.

Прагматикон личности является частью высшего уровня в структуре языковой личности – мотивационного (прагматического). **Прагматикон** О. Бендера формируется различными прецедентными именами, например: *Аристид Бриан, граф Друцкий, Мак-Магон, Мопассан, Энди Таккер, Боборыкин*. Все эти люди принадлежат к разным историческим эпохам и к разным сферам деятельности. Необходимо отдать должное Остапу Бендеру в его эрудированности, однако контексты показывают, что он сам не до конца понимает, чем именно занимались все эти люди. Отметим некоторые особенности функционирования прецедентных имен в речи О. Бендера.

Во-первых, сам Остап Бендер слабо ориентируется в том, что связано с жизнью тех людей, имена которых он называет, и его собеседники, зачастую не вникают в тонкости биографии этих людей. Они увлекаются его быстрой и эмоциональной речью Остапа, не вдаваясь в детали.

Во-вторых, эффектное звучание в разговоре данных фамилий заставляет О. Бендера обращаться к онимам, т. к. для него форма гораздо важнее содержания.

В-третьих, единицы прагматикона в целом делают коммуникацию успешной. Например, в главе “Союз меча и орала” фрагмент, в котором Остап воздействует с помощью речи на собеседников с целью собрать больше денег, доказывает, что хотя и чувства у всех слушающих были разными, равнодушным не остался никто.

Представим наблюдения за прагматическим уровнем языковой личности. Вовлеченность в различные коммуникативные ситуации обусловлена у Остапа Бендера сущностью «предприятия», которым он занят. Его мало интересуют не относящиеся к делу проблемы. Значит, большинство контекстов общения Остапа Бендера с другими персонажами можно назвать деловыми. За исключением тех, где он вынужден добиваться своих целей принося физическую силу.

Остап Бендер любит держать контроль над ситуацией, поэтому стиль его общения можно назвать влиятельным. Достаточно вспомнить его знаменитую фразу: *«Командовать парадом буду я!»* Он использует уклончивые, часто лживые фразы, когда ему необходимо рассказать о себе. Он надевает маски и играет то сына Воробьянинова, то художника, то любящего мужа. Вежливые формы обращения он использует не по их прямому назначению, а с целью обратить на себя внимание. Последнее слово в коммуникации он всегда старается оставить за собой: это либо колкое замечание в адрес оппонента, либо прямое указание направления, в котором необходимо следовать. Например: *Ну, пошел к чертовой матери!.. Ну, теперь пошел вон! Ну, пока! Пишите письма!..* «Побудительные предложения со значением просьбы/приказа – языковое средство реализации как контакто-поддерживающей потребности личности, так и воздействующей» [Иванова 2016: 132]. В своей речи он использует вопросы-капканы: *«Тепло теперь в Париже? Хороший город. У меня там двоюродная сестра замужем, Недавно прислала мне шелковый платок в заказном письме...»* Остап не ждет кратких сведений о погоде в Париже. Данный вопрос является эвфемизмом к фразе типа: «Вы эмигрировали из страны в Париж под страхом <чего-либо>?».

В его речи превалирует разговорный синтаксис с элементами экспрессивного, сосуществует разговорно-просторечная лексика наряду с книжными выражениями (при этом это не прием, а банальное незнание стилистической сочетаемости слов). Остап Бендер относится ко всем неформально, приятельски, со всеми он чувствует «на дружеской ноге».

Все выявленные особенности речи Остапа Бендера дают некоторую возможность отнесения его к определенному типу речевой культуры, которые охарактеризованы И. А. Стерниным [Стернин 2013: 8-9]. Остап Бендер соотносим с фамильярно-разговорным типом, т. к. общий культурный фон Остапа Бендера не отличается особой широтой. Он знает немного из разных сфер, но основательно может только проворачивать не совсем законные операции для достижения поставленной цели – заполучить сокровище, которое он увидел в начале в «Брильянтовом дыме». Со всеми общается одинаково, не рефлексировав, кто перед ним, не учитывая статусно-ролевой контекст. Данную характеристику можно дополнить основной чертой в поступках Остапа Бендера – его эффектностью. Он формально подходит ко всему, что делает и говорит, главное, чтобы это было искрометным и запоминалось.

При характеристике всех уровней языковой личности мы пришли к выводу о том, что доминантой в речи и поступках героя является внешняя эффектность. Остап Бендер способен производить впечатление на остальных героев романа, однако понимающий и думающий читатель поймет, что данный персонаж может олицетворять собой собирательный образ героя-дельца, героя, способного выйти из любой ситуации сухим из воды. При этом в ход идут самые разнообразные средства и приемы: манипуляция, эмоциональное давление на личность, обвинение, внушение, просьба или приказ. В любом случае любая работа, за которую берется Остап Бендер, должна быть «чистой».

Он с большим энтузиазмом и знанием дела подходит к предприятю, которое сулит ему золотые горы. Он знает, что будет делать. Он искусно импровизирует, оказываясь в самых сложных и, казалось бы, безвыходных ситуациях. При этом все его ходы нестандартны и, на первый взгляд, абсурдны. Во многом удачли-

вость всех начинаний Остапа Бендера обусловлена его много-словной речью, к которой прислушивается каждый собеседник, при этом начиная осознать, что дело нечисто, но Остап с легкостью выбирает другую комбинацию и достигает цели своей коммуникации.

Герой раскрывается перед читателем в самом романе, так как не известно, кем он был до встречи с Воробьяниновым, откуда он шел «в половине двенадцатого с северо-запада, со стороны деревни Чмаровки, в Старгород». Мы не знаем, с какой целью он вошел в этот город. Герой не претерпевает развития, он показан статично: предстает перед читателем уже со сформированным характером.

Таким образом, речь О. Бендера эффектна и заразительна, но при более тщательном анализе оказывается семантически мало нагруженной. Он умеет поддерживать беседу, менять угол зрения в трудных ситуациях и выходить из любой из них победителем, чего бы ему это ни стоило. Авантюристичность, эффектность, экстравертированность являются доминантами в речевом поведении О. Бендера.

### Литература

1. *Ильф И., Петров Е.* Двенадцать стульев. – М., 2012.
2. *Иванова Е. Н.* Маркёры контактоустанавливающей потребности личности в деловой коммуникации XVIII в. (на примере писем и распоряжений А.Н. Демидова) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2016. – № 14. – С. 128-137.
3. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – М., 2010.
4. *Лейдерман Н. Л., Скрипова О. А.* Русская литература XX века. Часть II. Литература 1917-1920 годов. Рабочая программа для студентов IV курса дневного отделения факультета русского языка и литературы. – Екатеринбург, 2013.
5. *Русская грамматика.* Том I. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. Академия наук СССР. Институт русского языка. – М., 1980.
6. *Стернин И. А.* Типы речевых культур. – Воронеж, 2013.

7. *Хотянова О. Б.* Стилистические средства создания речевого портрета Остапа Бендера // Вестник МГУП имени Ивана Федорова. – 2015. – № 2.

Массалова А.Э.  
Тюмень

**Формирование профессионально ориентированной  
фонетической компетенции на уроках русского языка  
как иностранного**

*Аннотация.* В статье описывается суть фонетической компетенции. Отмечаются трудности, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся в ходе изучения русской фонетики. Выделяются три этапа в аспекте данного обучения: вводно-фонетический; сопроводительный; корректировочный. Автор предлагает лексико-ориентированные фонетические упражнения на сопроводительном и корректировочном курсе фонетики, поскольку именно на этих этапах вводятся лексические единицы и тексты. Приводятся примеры заданий на сопроводительном курсе фонетики (на снятие слухопроизносительных трудностей «л» и «р») и на корректировочном на закрепление, различение, автоматизацию звуков, а также дополнительные задания на развитие фонематического и интонационного слуха. В заключение отмечаются преимущества использования в учебном процессе профессионально-ориентированного подхода к обучению фонетики, который будет способствовать более осознанному и полному ее усвоению.

*Ключевые слова:* фонетические компетенции, слухопроизносительные навыки, профессионально-ориентированный подход, военная лексика, сопроводительные курсы, корректировочные курсы, русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка, фонетика русского языка.

*Сведения об авторе:* Массалова Александра Эдуардовна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Тюменского высшего военно-инженерного командного училища имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова (Тюмень), аспирант кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Института филологии, культуро-

логии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

**Контакты:** e-mail: massalova.alexandra@yandex.ru

**Massalova A.E.**  
**Tyumen**

### **Formation of professionally oriented phonetic competence at the lessons of Russian as a foreign language**

**Abstract.** The article describes the essence of phonetic competence. The difficulties faced by foreign students in studying phonetics are noted. There are three stages in the aspect of this training: introductory-phonetic; accompanying; corrective. The author proposes the introduction of lexical-oriented phonetic exercises in the accompanying and correction course of phonetics, since it is at these stages that lexical units and texts are introduced. Examples of tasks on the accompanying phonetics course (on removal of hearing-carrying difficulties «l» and «p») and on correction course on fixing, distinction, automation of sounds, and also additional tasks on development of phonemic and intonational hearing are given. In conclusion, the advantages of using a professionally-oriented approach to learning phonetics in the educational process are noted, which will contribute to its more conscious and full assimilation.

**Keywords:** phonetic competence, hearing skills, professional-oriented approach, military vocabulary, accompanying courses, adjustment courses, Russian as a foreign language, methods of teaching Russian, Russian phonetics.

**About the author:** Massalova Aleksandra Eduardovna, Lecturer of the Department of Foreign and Russian languages, Tyumen higher military engineering command school named after Marshal of engineer troops A. I. Proshlyakov (Tyumen), Post-graduate Student, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Фонетическая компетенция включает в себя знание и умение воспринимать и воспроизводить звуки. Сформированность данной компетенции определяется адекватным восприятием и воспроизведением звуков изучаемого языка в речевом потоке, пониманием речевого сообщения, точностью выражения мысли и выполнением языком любой коммуникативной функции. Работа над произношением начинается на начальном этапе и продолжается на протяжении всего периода обучения.

Так, уже на начальном этапе у учащихся появляются трудности в освоении и усвоении звуковой стороны нового языка, поскольку звучание чужого языка человек слышит сквозь «призму» звуковой системы родного, а, как известно, во всех языках она различна. Учащийся сталкивается со звуками, отсутствующими в родном языке, что оказывается новым, непривычным для артикуляционного аппарата [Массалова 2016]. В связи с этим фонетический материал должен быть подобран с учетом лексико-фонетического влияния двух языков обучающихся и с опорой на фонетическую систему русского языка.

Фонетические навыки должны отрабатываться и закрепляться в специальных фонетических упражнениях различного характера. В нашем случае это будут лексико-ориентированные упражнения [Массалова 2017], самостоятельно составленные преподавателем, поскольку учебных пособий, содержащих упражнения по фонетике для иностранных военнослужащих нет.

Требования, которые предъявляются к уровню слухопроизводительных навыков, зависят от целей и условий обучения. Работа по постановке и коррекции произношения чаще осуществляется на трёх этапах обучения: вводно-фонетического курса фонетики; сопроводительного курса фонетики; корректировочного курса фонетики.

В каждом из разделов курса изучение звуков, звукосочетаний, ритмических моделей слов сочетается с изучением интонационных конструкций.

Целесообразно будет введение военной лексики именно на сопроводительном и корректировочном курсе фонетики, поскольку именно на этих этапах вводятся лексические единицы и тексты. В учебном пособии Л. С. Крючковой, Н. В. Мощинской

отмечается, что «сопроводительный курс фонетики строится с таким расчётом, чтобы снять имеющиеся трудности в работе над новым лексическим и грамматическим материалом, поэтому он проводится параллельно с основными занятиями по языку» [Крючкова, Мощанская 2009: 84-85]. При отборе материала для работы над фонетикой преподавателем должны анализироваться лексическая и грамматическая составляющая урока. Необходимо включать те языковые явления, которые вызывают затруднения у учащихся. Далее можно составить упражнения или выбрать фрагменты текста для фонетической работы.

В сопроводительном курсе учащиеся повторяют изученные ранее четыре типа интонационных конструкций и знакомятся с ещё тремя типами, таким образом, они должны усвоить семь типов интонационных конструкций. Сопроводительный курс, как правило, ведётся параллельно с овладением видами речевой деятельности и лексико-грамматическим материалом. Он органично входит в структуру занятия по РКИ как его компонент и проводится на материале, изучаемом на уроке [Крючкова, Мощанская 2009].

Отметим, что сопроводительный курс обычно ограничен по времени, но при необходимости может занимать всё занятие.

Сложность заданий следует увеличивать в соответствии с уровнем владения языком, добавляя специальную новую лексику и усложняя структуру предложений.

**Упражнения, направленные на снятие слухопроизносительных трудностей «р» и «л»**

**1. Слушайте, как в словах произносится звук «р», повторяйте за преподавателем.**

*Звук «р», берцы, брюки, проверка, прогулка, временно, порядок, караул, государство, граждане, график, гражданский персонал, работа, журнал, инженерный, зарядка, распорядок, коммандир, рота, курсант.*

**2. Слушайте, как в словах произносится звук «л», повторяйте за преподавателем.**

*Библиотека, прогулка, исполнитель, увольнение, увольнительное, личный (состав), китель, начальник, национальный, материальная (база), маршал, лейтенант, посыльный, предварительно, прогулка, прослушивание, плац.*

**3. Слушайте, постарайтесь услышать разницу в произношении звуков «р» - «л», повторяйте про себя.**

*Командир не умел говорить звук «р», «командир» – «командил», «график» – «глафик», командир пришел на плац, выговаривать на разные лады; «курсант» стал «кулсантом», «рота» – «лотой».*

**4. Читайте по одному предложению, проговаривайте вслух, пишите.**

*Курсант Ибрагим не умел говорить звук «р». Вдруг на окно прилетела ворона и как каркнет. Ибрагим тоже каркнул. Ворона посмотрела на него, наклонила набок голову. Ибрагим полчаса кричал по-вороньи, язык в разные места ставил – всё не получалось. У него и язык устал, и губы. И вдруг так хорошо получилось.*

**Предъявление текста**

**5. Слушайте текст целиком, проговаривайте про себя за преподавателем.**

*Как курсант Ибрагим научился говорить звук «р»*

*Курсант Ибрагим не умел говорить звук «р». Ему говорят:*

*- Скажи Ибрагим: «Курсант». А он говорит: «Кулсант».*

*- Скажи: «Командир». А он говорит: «Командил».*

*Все ребята в казарме ним начали смеяться. А Ибрагим обиделся и тихонько заплакал. Стоит он и плачет.*

*Вдруг на окно села ворона и как каркнет: «Крррааа!» Ибрагим тоже каркнул – только получилось: «Кллааа». А ворона посмотрела на него, наклонила набок голову и давай выговаривать на разные лады:*

*- Карр, краа, кррр, ррра, ррра.*

*Но у Ибрагима получается: «Клавла, кллл, клккл». Полчаса кричал Ибрагим по-вороньи, язык во рту в разные места ставил – всё не получалось.*

*У него и язык устал, и губы. И вдруг так хорошо получилось: «Крррррррраааа!»*

*Так хорошо, словно куча камней в разные стороны раскатывается: «р-р-р-р».*

*Обрадовался Ибрагим и побежал к товарищам, радуется, кричит:*

*- Я «рры» научился говорить!*

- А ну, – говорят курсанты, – скажи нам что-нибудь. Ибрагим подумал и сказал:

- Прррац!

Это Ибрагим хотел сказать «Плац», да спутал. Вот как обрадовался! Надо ещё поучиться.

(На основе текста Е. Чарушина)

## **6. Прочитайте тест хором, повторяя за преподавателем.**

Таким образом, для того чтобы иностранцы научились различать звуки на слух и развивали речевые навыки, мы рекомендуем на сопроводительном курсе делать представленные выше упражнения, в том числе упражнение с адаптированным текстом.

Задачей **корректировочного курса** является ликвидация устойчивых произносительных ошибок в речи иностранного учащегося. Этот курс обычно предполагает осознанное противопоставление фонетических различий изучаемого и родного языков.

Приведем примеры возможных упражнений *на закрепление, различение и автоматизацию звуков*:

**Прослушайте следующие слова и поднимите руку, услышав слово со звуком**

[ш]: *баклуши, шеврон, шинель, оружие, одежда, ужин, старший, служба, маршал, парашют.*

[п]: *плац, берцы, сапоги, полковник, бой, подполковник, отбой.*

**Прослушайте фразу и скажите, сколько раз в ней употреблен звук «б»**

*В обороне во время боя был целый батальон.*

**Прослушайте слова и скажите, сколько раз в каждом слове встречается звук [п]**

*Боеспособность, подкрепление, боеприпасы, допрос, планшет, парашют, ушиб.*

**Прочитайте и проговорите предложения.**

[ш] *Шеврон нашёл на шапку он и показался всем смешон.*

[ы] *Берцы чистил свежим мылом. Мыльным стало всё, что было.*

[б] *«Бандр скрылся под блиндажом» - с поля боя репортажи.*

**Закончите слово слогом жи или ши.**

*Экипа..., кры..., гара..., блинда..., рубе..., мяте..., бага..., шала...*

**Читайте предложения, правильно произнося звук [ш] [ж].**

1. *Поднялся шум и курсант, растерявшись, забыл надеть бушлат и шапку*

2. *Мужество гражданина Женева вызвало теплые чувства в сердцах женеvских женщин.*

3. *Маршрут к вершине баши был перестроен по желанию старшего по должности инженера Жанжарова.*

4. *Во время подготовки к маршу у курсанта всё должно быть в порядке: шапка, шарф, шинель, шевроны, планшет.*

На развитие фонематического и интонационного слуха:

**Прослушайте предложения, услышав вопросительное (восклицательное / побудительное), поднимите руку. Отметьте паузы в звучащем речевом потоке.**

*Сегодня есть дежурный по классу?*

*Построение уже началось!*

*Командир ждет вас на плацу.*

**Определите на слух, сколько слов в предложении.**

*Капитан дал курсантам рапортнички.*

*Полковник получил звание генерала.*

*В десять вечера отбой.*

**На слух разделите услышанные слова на звуки и назовите их / определите количество гласных и согласных звуков.**

*Бригада, группа, оборона, погоны, капитан, курсант, планшет.*

**Найдите и выделите в ряду написанных слов услышанное слово.**

*Построение, взвод, полковник, рота, факультет, курсант, командир, отбой, марш.*

Профессионально-ориентированное обучение фонетике поможет учащимся овладеть слухопроизносительными навыками на материале, необходимом для будущей специальности. Использование лексических единиц из профессиональной сферы для повторения, закрепления фонетических навыков способствует более осознанному и полному усвоению фонетики, а также эффективному совершенствованию и развитию фонетических, коммуникативных, лингвометодических навыков и умений.

## Литература

1. *Крючкова Л. С., Мощинская Н. В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. – М., 2009.
2. *Массалова А. Э.* Профессиональная ориентация в процессе обучения русскому языку как иностранному в инженерном вузе при работе с лексикой // Новые технологии нефтегазовому региону: материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Тюмень: ТИУ, 2017. – Т. 4.
3. *Массалова А. Э.* Система фонетических игр на уроках русского языка как иностранного // Инновационные технологии научного развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 июня 2016 г., г. Тюмень): в 3 ч. – Уфа, 2016. – Ч. 2.
4. *Милованова И. С.* Русский язык для иностранцев. Фонетические игры и упражнения. – М., 2006.
5. *Сергеева О. В.* Формирование фонетических навыков и умений на занятиях по РКИ на подготовительном отделении технических вузов // Гуманитарный вестник. – 2013. – Вып. 3 (5). – URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/52.html>.

Миронова Е.А.  
Оренбург

**Специфика употребления генетически соотносительных  
праславянских рефлексов в Челобитной Аввакума  
царю Федору Алексеевичу**

*Аннотация.* Реализация генетически соотносительных праславянских рефлексов в тексте Челобитной царю Федору Алексеевичу протопопа Аввакума позволяет определить специфику генетической организации данного текста и выявить особенности как соотношения южнославянских и исконных по происхождению элементов, так и их выбора в каждом конкретном случае. В ходе исследования было выявлено, что протопоп Аввакум в своей челобитной имеет цель убедить царя Федора уничтожить церковный раздор, а потому намерено выстраивает текст в церковном ключе, так как обращается к наследнику Алексея Михайловича как отец и духовный наставник. В таком контексте сознательной ориентации на стилистику церковнославянского текста определены зачины и фрагменты с высокой концентрацией слов в южнославянском оформлении, в том числе и в тех случаях, когда в языке и в сочинениях протопопа Аввакума возможен был выбор.

*Ключевые слова:* генетический фон, праславянские рефлексы, южнославянские элементы, восточнославянские элементы, челобитные, протопопы.

*Сведения об авторе:* Миронова Екатерина Александровна, ассистент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (Оренбург).

*Контакты:* 460000 Оренбург, ул. Пушкинская, 18; mironova\_k.a@mail.ru.

**Mironova E.A.**  
**Orenburg**

**Distinctive features of the embodiment of the genetic context  
in the Petition Archpriest Avvakum to Tsar Fyodor Alekseevich**

*Abstract.* The implementation of genetically correlated Proto-Slavic reflexes in the text of Petition to Tsar Fyodor Alekseevich of Archpriest Avvakum allows to determine the specific character of the genetic organization of this text and to reveal the distinctive features of the correlation of the South Slavic and primordial elements by origin, as well as their choice in each specific case. The study found that Archpriest Avvakum in his petition has the goal of persuading Tsar Feodor to destroy the church struggle. Avvakum deliberately builds the text in the church vein, since he calls the heir of Alexei Mikhailovich a father and spiritual mentor. In this context, a conscious orientation to the style of the Church Slavonic text has sources and fragments with a high concentration of words in the South Slavic design, when the choice is possible

*Keywords:* genetic background, pre-Slavic reflexes, South Slavic elements, East Slavic elements, petitions, protopopes.

*About the author:* Mironova Ekaterina, teaching assistant of Orenburg State Pedagogical University (Orenburg).

Вопросы, связанные с генезисом и эволюцией русского языка, представляют собой крайне сложную и неоднозначную проблему, а потому приковывают внимание учёных, начиная с М. В. Ломоносова и Ф. И. Буслаева.

В рамках выявления специфики русского литературного языка и законов его развития одной из актуальных проблем по-прежнему остаётся исследование соотношения и взаимодействия генетически соотносительных южнославянских и восточнославянских рефлексов в памятниках древнерусской письменности и современном русском языке (см. труды А. А. Шахматова, Л. П. Якубинского, Г. О. Винокура, В. В. Виноградова, Ф. П. Филина, А. И. Горшкова, В. В. Колесова, Л. М. Устюговой, Е. Н. Бекасовой и др.).

Необходимо отметить, что «до сих пор не выявлены более значимые и надёжные диагностирующие признаки, чем генетически соотносительные рефлексы праславянских сочетаний» [Бекасова, Москальчук, Прокофьева 2013: 181], они представляют объективную значимость для исследования стилистического единообразия особенностей взаимодействия русского и церковнославянского языков в период церковных реформ XVII в. В связи с чем целью данной статьи является анализ соотношения южнославянских и исконных по происхождению рефлексов (\*oI, \*eI, \*or, \*er; \*dj; \*tj; \*gt \*kt) в рамках одного произведения древнерусского языка.

Для достижения цели исследования были выявлены и описаны лексемы, обладающие указанными диагностирующими признаками, а также рассмотрены особенности их генетического взаимодействия.

Материалом для лингвистического анализа был избран текст Челобитной протопопа Аввакума царю Федору Алексеевичу, поскольку он предоставляет возможность рассмотреть установки автора уже зрелого периода.

В первую очередь, необходимо отметить, что данная Челобитная была составлена, «вероятно, вскоре по получении известий в Пустозерске о восшествии на престол этого царя», что даёт право полагать, что текст датируется 1676 г. [Смирнова 1927: 51]. С одной стороны, это время может быть охарактеризовано как период становления русского литературного языка национального периода, с другой – как время непримиримой борьбы старообрядцев за «веру Христову» в период раскола русской православной церкви. Данный факт обуславливает общий тон Челобитной, проникнутой самобытной личностью огнепальной протопопа [Бекасова 2015: 213].

Необходимо обратить внимание на то, что текст Челобитной протопопа Аввакума царю Федору Алексеевичу отличается от традиционных текстов челобитных середины XVII века за счёт разрушения чётко установленной структуры данного типа документа и сближения по форме, содержанию и стилистике со знаменитым «Житием протопопа Аввакума, им самим написанным» [Миронова 2017: 61-62].

Главным концептуальным стержнем данной челобитной является контраст, что особенно показательно по отношению к установлению связей между адресатом и адресантом: «автор сознательно снижает значимость своей языковой личности, возвышая при этом личность царя» [Бекасова, Миронова 2015: 212], но при этом приниженность челобитчика обманчива, поскольку он прежде всего учит молодого царя как отец – старший по возрасту и имеющий духовное звание.

В связи с этим генетический фон текста Челобитной обуславливается двумя тенденциями: с одной стороны, содержанием письма-челобитной, а с другой – главной целью обращения к новому царю – требованием сохранения исконной веры, что определяет наличие ссылок на богослужебные книги (Евангелие от Луки и Третья книга Царств).

Необходимо отметить, что более половины случаев употребления генетически соотносительных праславянских рефлексов в тексте Челобитной реализованы посредством полногласных и неполногласных сочетаний, а также начальных *ра-/ро-* и *ла-/ло-*. Из выявленных нами 23 примеров подобного типа 22 (96%) – представляют собой неполногласные сочетания, 18 (81%) из них содержатся в корнях слов.

Неполногласные формы корня *-благ-*, как правило, не имеющие в древнерусской письменности полногласный эквивалент, в основном концентрируются в зачине Челобитной, в обращении к царю: «*Благо и преблаго и всеблаго Бога нашего благодатному устройню, блаженному и треблаженному и всеблаженному, государю нашему*» (767). Отметим, что судьба неполногласного корня *-благ-/блаж-* совпадает с неполногласным корнеморфом *время* (770).

Такой генетический фон определяет наличие в Челобитной гомогенов-лексем, соединяющих генетически однородные элементы типа *преблаго* (767), где неполногласие реализуется и в приставке, и в корне.

Следует отметить, что, неполногласие может концентрироваться и в других тесно связанных контекстах, в данной Челобитной, например: «*подстилаю главу и весь органъ тѣла моего со гласомъ: милостивъ буди мнѣ господи!*» (767) и «*здравъ буди,*

и *благословеніе мое на глави твоей*» (769). Если корни типа *здрав-*, *-глас-* и *-глав-* могли иметь тождественные семантические эквиваленты, в данном случае возможно влияние на их огласовку южнославянского по происхождению оформления [Бекасова 2010: 105-150], то лексемы *стран*, ср.: «*мя страннаго*» (767) и «*странное богоборство*» (770), к XVII веку уже оформили своё семантическое размежевание с полногласными образованиями. В частности, Словарь русского языка XI-XVII вв. определяет значение слова *странный* как странствующий, скитающийся, находящийся на чужбине, бездомный, а также относящийся к страннику [с. 133-135], при том, что слово *сторонний/сторонный* подобными значениями не обладает [с. 102-108].

Неполногласие представлено и в приставках, типа *предали* (769), *прелагати* (769), *престаль* (769).

Единственное полногласное сочетание фиксируется в приставке *перепластал* (768).

Начальные *ра-/ро-*, *ла-/ло-* представлены исключительно начальным *ра-*: *рабъ* (767) и *въ разумн* (768). Однако в Челобитной реализуются генетически соотносительные начальные *о* и *е*, типа *одинъ* (768) и *во единъ* (768): «*одинъ бо еси ты нашему спасенію повиненьъ*» (768) и «*всчхъ перепласталь во единъ день*» (768), а также *у* и *ю*, типа *юдоли* (767) и *узами* (767).

Примеры, реализующие рефлексy \*dj представляют самую малочисленную группу (2 примера): *между* (769) и *жаждуца* (770). Указанные лексемы, относящиеся по классификации А.А. Шахматова, к группе «отдельных слов», как правило, свободно варьировались, и их оформление зависело от генетического фона памятника в целом. Необходимо отметить, что слова *между* и *межа*, сохранившие свою парность, «в современном русском литературном языке имеют определённую морфонологическую вариантность, однако разошлись в частеречной принадлежности» [Бекасова 2016: 117]. Слово *жаждуца* представляет гомогенную структуру, поскольку реализует южнославянские по происхождению рефлексy \*dj и \*tj.

Рефлексy \*tj фиксируются в тексте Челобитной достаточно широко. Особую группу представляют действительные причастия настоящего времени, которые к XVII веку уже определи-

лись в качестве литературно-значимых причастных форм вместо исконных с рефлексом ч < \*tj, например, *падающих* (767), *исправляющего* (768), *жаждуща* (770) и *всемогущая* (770).

Аналогично представлено слово из группы системных образований с полной парадигмой чередований *священство* (768), которое также определилось рано в своём генетическом оформлении (ср. *свящёный*).

В группе «отдельных слов» генетически соотносительный праславянский рефлекс \*tj получает исключительно южнославянскую огласовку посредством глагола *хощеть* (767), и существительного *нощь* (768) при возможном употреблении -ч- (ср., например, в «Житии протопопы Аввакума»: «*А Пашков меня же хощет опять бить...*» [Аввакум 1934: 92] – «...яже ныне *хощу* глаголати аз недостойный...» [Аввакум, 1934, с. 64]; «...а меня на патриархове дворе на чепь посадили *ночью*...» [Аввакум 1934: 81] – «Ему ж бог в ту *нощь* дал шубу новую да шапку...» [Аввакум 1934: 83] и др.).

Наличие форм с рефлексом \*kt типа *нарещися* (767) и \*tk, который перед гласными переднего ряда не отличался, по мнению А. Мейе, от праславянского рефлекса \*tj типа *аще* (768), свидетельствует не столько об объективном, сколько о сознательном выборе Аввакумом южнославянского по происхождению «окраса» своей Челобитной.

С учётом того, что Аввакум использует в своих сочинениях гетерогенные варианты, отбор элементов в южнославянской интерпретации (92%), по всей видимости, определяется значимостью обращения к новому царю, на которого возлагаются надежды на отмену церковной реформы и её последствий, а также вразумление никониан и спасение старообрядцев, в частности самого челобитчика. Это подтверждается тем, что в Челобитной присутствуют исконные варианты (8%) – *одинь* (768), *узами* (767), *перепластал* (768). Таким образом, есть основания считать, что выбор генетически неоднородных диагностирующих признаков там, где это было возможно, определяется сознательной ориентацией на стилистику церковнославянского текста.

## Литература

1. *Аввакум, протопоп.* Житие протопопа Аввакума // Житие протопопа Аввакума им самим написанное и другие его сочинения. – М., 1934.
2. *Аввакум, протопоп.* Челобитныя, послания, поучения и письма // Памятники истории старообрядчества XVII в. – Л., 1927. – Кн. 1. – Вып. 1.
3. *Бекасова Е. Н.* Генетический фон древнерусского текста. – Оренбург, 2010. – 208 с.
4. *Бекасова Е. Н.* Механизмы гетерогенной организации системы русского языка (на материале рефлексов праславянских сочетаний). – Вгпо, 2016.
5. *Бекасова Е. Н.* О языке челобитных царю Федору Алексеевичу протопопа Аввакума и Игнатия Соловецкого // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2015 – Вып. 13.
6. *Бекасова Е. Н., Миронова Е. А.* Образ автора и собеседника в челобитных протопопа Аввакума // Коммуникативные компетенции в образовательном процессе: матер. Междунар. научно-практич. конф. – Красноярск, 2015. – С. 85-93.
7. *Бекасова Е. Н., Москальчук Г. Г., Прокофьева В. Ю.* Векторы интерпретации текста: структуры, смыслы, генезис. – М., 2013.
8. *Миронова Е. А.* Челобитные протопопа Аввакума как художественный текст // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: материалы X Междунар. науч. конф. – Чита, 2017.
9. *Словарь русского языка XI-XVII вв.* – М., 2008. – Вып. 28.
10. *Смирнова П. С.* Предисловие к прочим сочинениям протопопа Аввакума // Памятники истории старообрядчества XVII в. – Л., 1927. – Кн. 1. – Вып. 1.

Пак А.Е.  
Екатеринбург

### Использование компьютерных технологий при обучении английскому языку

**Аннотация.** В данной статье автором рассматривается важность и необходимость использования компьютерных технологий на уроках английского языка. В статье раскрывается понятие информационных технологий, изучается ряд важных вопросов: возможности Интернета во введении его в процесс обучения, применение компьютерных технологий, плюсы и минусы компьютерных технологий в рамках изучения английского языка в школе, особенности программ для изучения английского языка, способы подачи материала с использованием компьютерных технологий. Автор обращает внимание на электронные учебники и специальные программы, которые являются наиболее интересными для детей. Рассмотрены упражнения по разным темам, представленные в программах LinguaLeo и DuoLingo. В итоге данного исследования, мы выделили программы, которые помогут ученикам при изучении английского языка, которые могут стать отличным помощником для учителей при составлении урока. Итогом работы является пошаговый анализ компьютерных программ, которые могут стать незаменимым ресурсом для учеников при изучении любого языка.

**Ключевые слова:** методика преподавания английского языка, методика английского языка в школе, английский язык, уроки английского языка, школьники, компьютерные технологии, информационные технологии, информатизация образования, компьютерные программы, учебные программы.

**Сведения об авторе:** Пак Анастасия Евгеньевна, студент 2 курса, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

**Контакты:** 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26;  
kate.triad@gmail.com.

**Пак А.Е.**  
**Yekaterinburg**

### **The use of computer technology in teaching English**

**Abstract.** This article considers the importance and necessity of computer technologies in English lessons. We define the notion of computer technologies, study a number of important issues and challenges: the possibilities of the Internet in the introduction into the learning process, the use of computer technologies, the pros and cons of computer technologies in the study of English at school, features of programs LinguaLeo and DuoLingo. The author draws attention to the electronic textbooks and special programs that might be interesting for children. We analyzed the advantages and disadvantages of these programs, as well as the exercises on different topics. As a result of this study, we found programs that will help students in learning English, and can help teachers at the lesson. The result of the work is a step-by-step analysis of computer programs that can become an indispensable resource for students in the study of any language.

**Keywords:** methods of teaching English, methods of English at school, English, English lessons, schoolchildren, computer technology, information technology, computerization of education, computer programs, curricula.

**About the author:** Pak Anastasia Evgenievna, 2nd year student, Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Интернет-технологии активно вводятся в современный образовательный процесс. Каждый ученик должен иметь определенные навыки работы с компьютером и Интернетом, а учитель, в свою очередь, должен научить ребенка использованию интернет-технологий в основных сферах образовательного процесса, особенно в тех, где Интернет и компьютер играют важную роль.

Сначала следует рассмотреть возможности Интернета в процессе обучения иностранному языку. Интернет вызывает большой интерес у школьников, обращение к интернет-ресурсам при изучении тех или иных предметов повышает учебную мотивацию, позволяет представить учебную информацию в нетрадиционном виде и экономить время.

Использование интернет-технологий при обучении иностранному языку помогает охватить большой объем материала, включающего аутентичные тексты и аудио- и видеоматериалы на английском языке и многое другое.

Актуальность темы данного исследования несомненна и объясняется тем, что внедрение интернет-технологий в обучении иностранному языку позволяет повысить эффективность процесса обучения и реализовать личностно-ориентированный подход, способствует формированию навыков самостоятельной работы и исследовательского мышления.

В данной статье раскрывается понятие информационных технологий, анализируются плюсы и минусы информационных технологий на уроках английского языка в школе. Кроме того, приводится обзор программ, которые могут помочь при изучении английского языка.

Следует дать определение понятию информационных технологий. *Информационная технология* – процесс, использующий совокупность средств и методов обработки и передачи первичной информации для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления [Пашенко 2013].

Информационные технологии становятся актуальным средством получения знаний. Применение информационных технологий является необходимым и обязательным условием развития эффективных подходов и методов современного обучения иностранному языку.

Важную роль в процессе обучения играют информационные технологии, так как их применение позволяет повысить мотивацию у учащихся, экономить учебное время, а интерактивность и ясность помогает лучше представить, понять и усвоить учебный материал. Ознакомление школьников с информационными технологиями является важнейшей установкой в решении задач

информатизации в современной школе и роста профессиональной подготовки.

Информационные технологии предоставляют огромное количество возможностей:

1. Целесообразно организовать познавательную деятельность учащихся во время учебного процесса;
2. Сделать обучение более эффективным и интересным, вовлекая все виды чувственного восприятия ученика;
3. Вовлечь в процесс активного обучения детей с ограниченными возможностями;
4. Применить различные функции компьютера, которые позволяют проводить индивидуальный учебный процесс и обратиться к новым познавательным средствам;
5. Охватить все уровни учебно-воспитательного процесса [Горбунова, Субботина 2013]

Информационные технологии в школах используют прежде всего для:

- формирования учебного процесса,
- подготовки учебных пособий,
- изучения нового материала,
- компьютерного контроля знаний и умений учащихся,
- получения и работы с информацией из сети Интернет, проведения работы со школьным сайтом, который позволяет связать между собой учеников, родителей и учителей [Грибан 2007].

Главными достоинствами компьютеров перед другими техническими средствами обучения являются гибкость, возможность построения урока по разным алгоритмам обучения для каждого отдельного обучающегося. Использование компьютера на уроках дает возможность сделать процесс обучения более быстрым, эффективным и придает ему характер исследования и поиска. Отличие компьютера от учебников, телевидения и фильмов обеспечивает возможность быстрого отклика на действия обучающегося, повторения, разъяснения и объяснения материала для более слабых учеников к более сложному материалу для подготовленных учеников. При этом возможно реализовать обучение в индивидуальном темпе [Нарышкина 2007].

Иностранные языки, особенно английский, приобрели особое значение в современном обществе. Это объясняется некоторыми причинами: во-первых, английский язык является международным, во-вторых, знание английского языка часто требуется при устройстве на работу, в-третьих, свободное владение английским языком позволяет читать книги и смотреть фильмы в оригинале, путешествовать, общаться с иностранцами и многое другое.

Применение интернет-технологий на уроках английского языка в средней школе обозначает ряд целей и задач.

Одной из основных целей на уроках иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности свободно владеть разговорным английским без каких-либо затруднений. Как считает Е. С. Полат, чтобы сформировать коммуникативную компетенцию учащихся, недостаточно провести урок с использованием условно-коммуникативных или коммуникативных упражнений, важно предоставить им возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, рассуждать о возможных путях решения этих проблем, с тем чтобы дети акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции – формулирования мыслей [Полат 2000].

Электронные учебники и специальные компьютерные программы вызывают интерес у детей и гораздо больше мотивируют их учиться, нежели обычные печатные учебники. Они привлекательнее, нагляднее и языковые факты изложены в них более доступным и понятным языком для учащихся. Представление нового материала с использованием таких учебников и программ способствует более эффективному его освоению и запоминанию, а также развитию памяти и воображения учащихся.

Что касается средней и старшей ступени обучения, то здесь можно использовать мультимедийные учебники, такие, как «Профессор Хиггинс», «Привет, Америка!», «Репетитор» и др. На уроках в 5-7 классах ребята с интересом изучают фонетические особенности английского языка, читают за диктором стихотворения, скороговорки, диалоги, пишут диктанты. После того как учащиеся прослушали и проговорили диалог вслух по заданной теме, разобрали новые лексические единицы и рече-

вые клише, они составляют в парах или группах подобные высказывания, это может быть диалог. Кроме того, они имеют возможность вернуться к электронному учебнику, прослушать диалоги вновь, обратить внимание на произношение отдельных слов и на интонационные особенности предложений. Достоинством подобного задания является то, что ученикам предоставляется возможность самостоятельно мыслить, решать какие-либо проблемы, рассуждать над возможными путями решения этих проблем.

В данной статье проанализировано две программы для изучения английского языка «Lingualeo» и «Duolingo». Данные программы включают разнообразные задания, тексты, аудиофрагменты, тестовые задания и т. д. Плюсом данных программ является и то, что у них есть бесплатные версии.

Целью данных программ является научить пониманию разговорной речи, произношению, грамматически правильному оформлению предложений, грамматическим правилам и пополнить лексический запас.

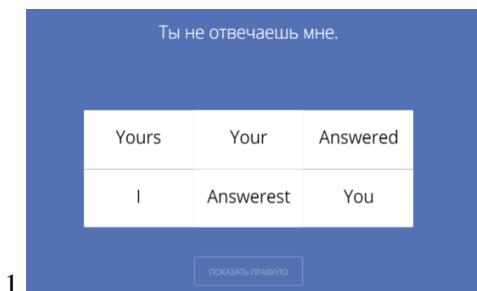
Сначала рассмотрим программу «Lingualeo».

Перед тем как начать пользоваться данной программой, ученику необходимо зарегистрироваться, указав свой возраст, пол; затем выбрать время обучения, которое учащийся хотел бы потратить на изучение английского языка; дальше идет выбор уровня, которого уже достиг на данном этапе по разделам: говорение, чтение, письмо, аудирование; затем предоставляются основные темы на выбор и подтемы (развлечения, образование, стиль жизни, общество, технологии, бизнес). Наконец, ученик переходит непосредственно на сайт и выбирает то, чем он хочет занять себя в течение компьютерного урока.

Персонажем данной программы является Лео. Он «просит» пройти несколько пунктов для того, чтобы создать персональную программу по уровню, которого достиг обучающийся. Первым шагом является определение словарного запаса. В данном разделе представлено слово и две кнопки: *знаю /не знаю*. Если обучающийся знает слово, оно попадает в раздел «изученное», а если нет – переходит в раздел «на изучение».

Вторым пунктом является определение уровня грамматики. Здесь даются предложения с пропущенным словом или глаголом на английском языке и необходимо выбрать правильный ответ. Если обучающийся затрудняется с выбором ответа, то данная тема перемещается в блок, который называется «на изучение».

В разделе «Грамматика» пользователей знакомят с видо-временными формами глагола по уровням: начинающий, средний и продвинутый. Помимо этого, есть упражнения на модальные глаголы, артикли, залого и другие аспекты английской грамматики. Например, рассмотрим задание на образование времени Present Simple. В нем дается предложение на русском языке и слова вразброс на английском языке, из которых необходимо составить предложение, употребив глагол в соответствующем времени. Если ученик правильно построил предложение, он переходит к следующему. Если же допустил ошибку, дается еще одна попытка и высвечивается кнопка «Показать правило». Далее представляется вся теория по данному времени с примерами предложений. В конце задания высвечивается результат и рекомендации.



3. Ты не отвечаешь мне.  
You didn't

answer	answering	answerer
answers	answered	answerest

4. Ты не отвечаешь мне.  
You didn't answer

my	i	me
answer	doesn't	mine

## Отрицание

Отрицательные предложения в Present Simple образуются с помощью do not или does not. Они часто сокращаются до don't и doesn't. Давайте рассмотрим их употребление.

1. На первое место поставьте *he/she/they или существительное(ые) во множественном числе*
2. do not или сокращенную форму don't;
3. Глагол (всегда без окончания -s; -es);
4. Остальные слова.

Чтобы составить отрицательное предложение с does not или doesn't, необходимо:

1. На первое место поставить *he/she/it или существительное в единственном числе*
2. does not или их сокращенную форму doesn't;
3. Глагол (всегда без окончания -s; -es);
4. Остальные слова.

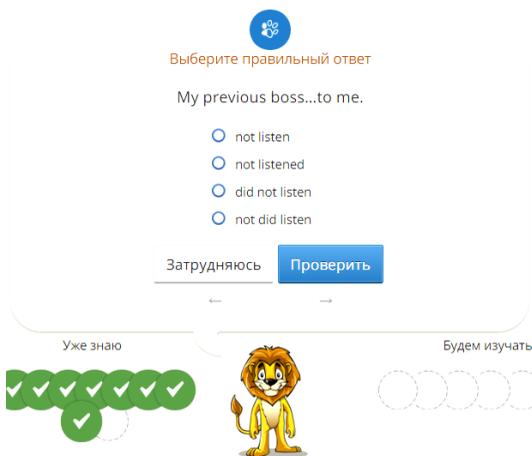
⇒ В отрицательных предложениях к форме глагола to be прибавляют частицу not.

- I am not или I'm not;
- He/she/it is not или isn't;
- We/you/they are not или aren't.

⇒ В отрицательных предложениях к форме глагола to have прибавляют частицу not в сочетании с got.

- We/you/they haven't got;
- He/she/it hasn't got.

Рассмотрим упражнение на образование формы времени Past Simple. В данном упражнении необходимо вставить правильную форму глагола. Если ученик составил предложение неправильно, ему предоставляется еще одна попытка. Затем высвечивается правильный вариант ответа.



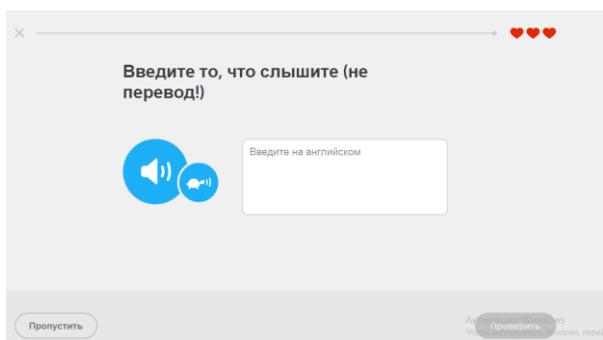
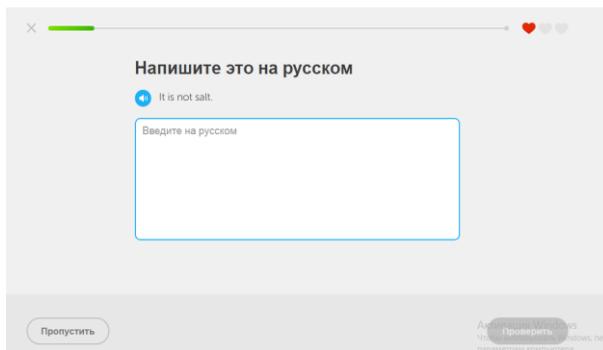
В программе «Duolingo» ученику также необходимо зарегистрироваться, выбрать пол, возраст, уровень, время изучения, затем необходимо пройти тест, чтобы определить уровень владения английским языком. После того как уровень определен, программа показывает ошибки и дает комментарий к ним с дополнительным языковым материалом. В программе «Duolingo» ученик зарабатывает очки, выполняя предложенные задания, нацеленные на улучшение его знания языка, например, когда ученик осваивает материал уроков, переводит предложения или оценивает переводы, сделанные другими.

Ученик переходит на новый уровень, как только накопит необходимое количество баллов для данного уровня. На домашней странице он всегда может увидеть, сколько ему осталось до следующего уровня. Максимальный уровень – 25-й.

Мы проанализировали упражнения по грамматике в обеих программах. В программе «Duolingo» представлены упражнения по нескольким разделам грамматики сразу. Если ученик не может выполнить задание, высвечивается правильный ответ и сразу же переходит к следующему заданию. По итогам заданий определяется результат пользователя (уровень владения английским языком).

Задания теста, проверяющего степень освоенности нескольких грамматических разделов, расположены вразброс, в них со-

держатся задания на местоимения, множественное число существительных, перевод и аудирование. В итоге показывается результат теста.



Проанализировав эти программы, мы выявили их сильные и слабые стороны.

Достоинствами программы «Lingualeo» являются:

- большое количество теоретического материала,
- объяснения к каждому заданию,
- наличие дополнительных материалов и источников информации.

Среди недостатков данной программы можно отметить то, что после выполнения заданий не дается правильный ответ и задания являются однообразными.

Достоинствами программы «Duolingo» можно считать:

- разнообразие вариантов упражнений,
- большое количество тем на закрепление лексического материала.

Недостатком является то, что уровни необходимо проходить постепенно. Если ученик их еще не прошел, то другие темы закрыты для просмотра.

Мы пришли к выводу, что наиболее интересной для школьников является программа «Lingualeo», потому что в ней гораздо больше тематических разделов, предлагаются грамматические правила, представлены дополнительные материалы и разнообразные варианты заданий. В перспективе планируется эксперимент по применению этих программ в практику обучения английскому языку с анализом эффективности этих ресурсов.

В заключение необходимо сказать, что интернет-технологии – незаменимое средство при обучении иностранному языку, но необходимо соблюдать определенные правила для того, чтобы грамотно выстроить урок и сделать применение интернет-ресурсов наиболее эффективными.

### **Литература**

1. *Пащенко О. И.* Информационные технологии в образовании. – М., 2013.
2. *Горбунова Л. И., Субботина Е. А.* Использование информационных технологий в процессе обучения // Молодой ученый. – 2013. – № 4.
3. *Грибан О. Н.* Информационные технологии в процессе обучения истории: теоретико-методологический аспект изучения // Шаг в историческую науку. Опыт отечественных и зарубежных модернизаций: материалы регион. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов (Екатеринбург, 19-20 апреля 2007 г.) / Урал. отд-ние Рос. акад наук, Ин-т истории и археологии; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – Вып. 7.
4. *Нарышкина Е. А.* Использование компьютерных программ при обучении английскому языку // Интернет-журнал Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – 2007-2008.
5. *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2.

6. *Полат Е. С.* Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 5.

7. *Коджаспирова Г. М., Петров К. В.* Технические средства обучения и методика их использования: уч. пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2001.

Русинова Ю.П.  
Лесной

### Психолингвистический эксперимент в проектно-исследовательской работе учащихся

*Аннотация.* В данной статье представлен опыт использования психолингвистического эксперимента в проектно-исследовательской деятельности учащихся. Автор статьи знакомит нас с определением психолингвистического эксперимента Д. Кэмпбэлла, с мнением Л. В. Щербы о необходимости использования эксперимента в языкознании, с методом семантического дифференциала, придуманного Чарльзом Осгудом, с методикой дополнения и методикой завершения предложения. Темы проектов, описываемых в данной статье, звучат так: «Сложноподчинённые предложения как способ характеристики поступков главных героев, совершаемых ради любви», «Достойные семейные отношения как способ формирования личности подростка». В первой работе автор, используя методику дополнения и методику завершения предложения, погрузил слово «любовь» в разные ситуации (условия, времени, уступки и др.) Результаты эксперимента показали, что каждая форма слова влияет на характер порождения фразы. Во второй работе автор, применив метод семантического дифференциала, составил свою таблицу антонимов для характеристики героев. Автор статьи показывает, как работа с данными методиками помогла сформировать учащимся определённые универсальные действия, отвечающие требованиям ФГОС.

*Ключевые слова:* психолингвистика, психолингвистические эксперименты, семантический дифференциал, проектно-исследовательская деятельность.

#### *Сведения об авторе:*

Русинова Юлия Петровна, учитель русского языка и литературы, магистр образования (Лесной).

*Контакты:* 624205 Лесной, ул. Мамина-Сибиряка, д. 59, кв. 68; [rusinowschura@yandex.ru](mailto:rusinowschura@yandex.ru)

**Rusinova Ju.P.**  
**Lesnoy**

**Psycholinguistic experiment in the formation (design)  
of design and research work of students**

*Abstract.* This article introduces the experience of using the psycholinguistic experiment in the project-research activity of students. The author of the article presents us the definition of the psycholinguistic experiment of D. Campbell, the opinion of L. V. Shcherba about the need to use the experiment in linguistics, the method of the semantic differential invented by Charles Osgood, the method of supplementation and the method of finishing the sentence, presented in the book «Psycholinguistics» by Belyanin. The themes of the projects described in this article are «Complex sentences as a way of characterizing the actions of the main characters, which were committed for the sake of love», «Worthy family relations as a way of forming the personality of a teenager». In the first work, the author, using the method of supplementation and the method of finishing the sentence, immerses the word «love» in different situations (conditions, time, concessions, etc.). The results of the experiment showed that each form of a word affects the character of the origination of the phrase. In the second work, the author, applying the method of the semantic differential, compiled his table of antonyms for the characterization of the heroes. The author of the article shows how work with these methodizes has helped to form certain universal actions that meet the requirements of The Federal State Educational Standard of the General education.

*Keywords:* psycholinguistics, psycholinguistic experiments, semantic differential, design and research activities.

*About the author:* Rusinova Julia Petrovna, teacher of Russian language and literature, Master of Education (Lesnoy).

Одним из направлений реформы общеобразовательной школы является переход от традиционных к развивающим гуманитарным образовательным технологиям, призванным содейство-

вать развитию творческих способностей обучающихся, формированию универсальных учебных действий. Особую актуальность приобретают методы деятельностной организации обучения. Большие возможности для перехода знаниевой модели обучения к деятельностной представляет проектное обучение. В данной статье показано, как можно включать знания о психолингвистическом эксперименте в проектно-исследовательскую деятельность учащихся. Д. Кэмпбэлл даёт следующее определение психолингвистического эксперимента: «Экспериментом называется та часть исследования, которая заключается в том, что исследователь осуществляет манипулирование переменными и наблюдает эффекты, производимые этим воздействием на другие переменные». Вопрос о необходимости эксперимента для лингвистики впервые поставил Л. В. Щерба в статье «О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании». Учёный писал о принципе эксперимента как о важном моменте, который позволяет глубже проникнуть в понимание речевой деятельности человека [Белянин 2011: 200]. Даже если следовать узкому пониманию роли эксперимента в языкознании как проверки положений нормативной языковой системы фактами живого языка, то необходимо признать, что лингвистическое знание даёт возможность понимания человеческого сознания.

Одним из психолингвистических экспериментальных методов, используемых в проектно-исследовательских работах учеников, является метод семантического дифференциала. Впервые данную процедуру предложил Чарльз Осгуд, проводя исследования, связанные с восприятием и поведением человека, с анализом социальных установок и личностных смыслов. Процедура эксперимента заключается в следующем: испытуемым предъявляется слово, и они должны отметить цифру, которая соответствует их представлению о слове. На каждой шкале градация от +3 до -3. Автор проекта «Достойные семейные отношения как способ формирования личности подростка» (по произведению В.Крапивина «Журавлёнок и молнии») составил свою таблицу антонимов для характеристики героя. Наполняемость данной таблицы выглядит так: аккуратный – неряшливый, активный – пассивный, волевой – безвольный, грамотный – безграмотный,

талантливый – бездарный, нравственный – безнравственный, корыстный – бескорыстный, принципиальный – беспринципный, сообразительный – бестолковый, целеустремлённый – бесцельный, благородный – неблагородный, вежливый – грубый, верный – неверный, спокойный – взволнованный, внимательный – невнимательный, гордый – смиренный, гуманный – жестокий, добрый – злой, достойный – недостойный, милосердный – жестокий, общительный – замкнутый, искренний – лицемерный, серьёзный – легкомысленный, разговорчивый – молчаливый, равнодушный – равнодушный, серьёзный – несерьёзный, справедливый – несправедливый, счастливый – несчастный, терпеливый – нетерпеливый, отзывчивый – равнодушный, честный – подлый, сильный – слабый, храбрый – трусливый, любящий – ненавидящий.

Перед исследованием автор проекта предположил, что по некоторым критериям характеристики героев совпадут, но будут и различия. Участвуя в данном эксперименте, испытуемые опирались на знание текста, на своё эмоциональное восприятие тех или иных эпизодов, на свою оценку поступков героев. После обработки результатов автор проекта сделал вывод о том, что гипотеза подтвердилась, действительно, главные герои совпали по многим критериям, а именно: верный, добрый, милосердный, общительный, искренний, разговорчивый, равнодушный, справедливый, отзывчивый, честный, любящий [Школьный словарь антонимов 2009: 10-300]. Это случилось из-за того, что один из героев многое перенял у другого. Характеристика же отцов главных героев существенно отличается.

Делая выводы, автор проекта доказал, что отец одного из героев не захотел вникать в проблемы сына, не захотел помочь ребёнку в трудных ситуациях, он просто ушёл из семьи. Другой же отец страдал, пытался выйти из конфликтной ситуации, признал, что был не прав, ударив сына, пожертвовал своей жизнью ради просьбы сына. Такое поведение можно назвать достойным. В дальнейшем подросток обязательно будет вести себя достойно, как и его отец. Данную таблицу можно применять на уроках литературы для характеристики героев. У учащихся, принимавших участие в данном опросе, сформировались следующие универ-

сальные учебные действия: анализировать разные жизненные ситуации; оценивать собственное поведение; принимать правильное решение, делать правильный нравственный выбор; составлять характеристики литературных героев (это хорошо для слабых учащихся, у которых ограниченный словарный запас); работать со словарём; определять прямое и переносное значение слова.

В следующем проекте «Сложноподчинённые предложения как способ характеристики поступков главных героев, совершаемых ради любви (по произведению Жорж Санд «Консуэло») автор применил методику дополнения и методику завершения предложения. Впервые данные методики были использованы исследователем Уильямом Тейлором в 1953 г. Сущность методики заключается в следующем: испытуемому предлагается повреждённый текст, который нужно восстановить, или начало предложения, которое необходимо закончить. Такие эксперименты служат лучшему пониманию механизмов синтаксической организации речи и допустимых вариантов языковых конструкций. В психологии этот эксперимент используется в качестве проектной методики, когда основное внимание уделяется анализу содержания высказывания (и в меньшей степени форме). В основе этого эксперимента лежит следующая гипотеза: каждая грамматическая форма одного и того же слова влияет на характер порождения фразы. Первое, что автор проекта сделал, решил провести входной эксперимент и задать испытуемому стимул слово «любовь», так как проект посвящён любви. Автор погрузил данное слово в разные ситуации: условия, времени, уступки и другие.

Например: *любовь – это...; когда любовь...; хотя любовь...; если любовь; любовь словно... и др.* Вывод по данному эксперименту получился такой: фразы, содержащие слово «любовь» с подчинительным союзом, были восстановлены конкретнее. Трудность вызвало выражение *«из-за того что любовь»*. Правильно восстановили данную фразу 26 человек, остальные допустили ошибки в построении фразы. Повторов было мало. Среди четырнадцатилетних учеников и учениц повторилось выражение *«любовь – это когда бабочки в животе»*. Видимо, сказалось влияние анимационных мультфильмов. Среди женщин пятидесяти лет было два редких повтора *«у любви, как у птички крылья,*

*её никак нельзя поймать»*. Все испытуемые отметили, что любовь – это радостное и светлое чувство, которое приходит не ко всем, бывает недолговечным, иногда приносит боль и разочарование, его трудно сохранить.

Потом автор проекта провёл эксперимент с текстом. Испытуемым предлагался психологический портрет героини и некоторые факты, касающиеся содержания. В предложениях была сохранена главная часть, а в придаточной – союз или союзное слово. Перед экспериментом автор проекта предположил: подчинительные союзы и союзные слова помогут испытуемым закончить предлагаемые предложения; составленные подчинительные части помогут раскрыть характер поступков главной героини. Испытуемые внимательно прочитали психологический портрет героини, что и дало им возможность отметить качества главной героини: жертвенность, благородство, чистоту.

Школьники, используя методику завершения предложения и методику дополнения текста, научились обрабатывать полученные результаты; систематизировать и характеризовать найденный материал; делать выводы. Несомненно, использование психолингвистических экспериментов в проектно-исследовательских работах поможет учащимся взглянуть под новым углом зрения на те или иные проблемы, сделать неожиданные и интересные выводы.

### **Литература**

1. *Белянин В. П.* Психолингвистика. – М., 2011.
2. *Крапивин В. П.* Журавлёнок и молнии. – Свердловск, 1983.
3. *Санд Ж.* Консуэло. – М., 2006.
4. *Школьный словарь антонимов / сост. Г. П. Никольская.* – М., 2009.

Светкина А.А.  
Екатеринбург

### **Языковая личность и национальный характер**

**Аннотация.** В статье определяются понятия «языковая личность» и «национальный характер», «сакральный текст». Определяется взаимосвязь языка и культуры, которая находит отражение в текстах традиционной народной культуры – сакральных текстах, а именно в обрядах, которые являются ценнейшим источником сведений о менталитете и культуре народа.

В наше время необходимо изучение единиц сакрального текста традиционной народной культуры, так как они в данной форме передают наиболее значимые для социума представления о человеке и окружающем мире. В ходе исследования выявлены ассоциации, возникающие на характер восприятия обряда как сакрального текста традиционной народной культуры носителями (студентами) современного русского языка; выявлены знания об обряде как сакральном тексте традиционной народной культуры, установлено, что считают обрядом данные носители языка (студенты).

**Ключевые слова:** языковая личность, национальный характер, сакральные тексты, лингвокультурология, народная культура.

**Сведения об авторе:** Светкина Анастасия Андреевна, преподаватель кафедры государственной службы и кадровой политики факультета управления и комплексной безопасности ФГБОУ ВО «Уральский институт Государственной противопожарной службы», аспирант Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

**Svetkina A.A.**  
**Yekaterinburg**

### **Language personality and national character**

**Abstract.** The article defines the concepts of «linguistic personality» and «national character», «sacred text». The interrelation of language and culture which is reflected in texts of traditional national culture – sacred texts, namely ceremonies which are the most valuable source of data on mentality and culture of the people is defined. In our time, it is necessary to study the units of the sacred text of traditional folk culture, as they in this form convey the most significant for society ideas about man and the world. The study revealed associations that arise on the nature of the perception of the rite as a sacred text of traditional folk culture by native speakers (students) of the modern Russian language; revealed knowledge of the rite as a sacred text of traditional folk culture, found that the ritual is considered by these native speakers (students).

**Keywords:** linguistic personality, national character, sacral texts, cultural linguistics, folk culture.

**About the author:** Svetkina Anastasia Andreevna, Lecturer, Department of Civil Service and Personnel Policy, Faculty of Management and Integrated Security, Ural Institute of the State Fire Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Disaster Relief, Post-graduate Student, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

В настоящее время в лингвистике широко известно и общепотребительно введенное еще в 80-е годы XX века Ю. Н. Карауловым понятие «языковая личность». Исследователь считает, что языковая личность является «многослойным и многокомпонентным набором языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), а с другой – по уровням языка» [Караулов 2010].

Ю. Н. Караулов предложил трехуровневую структуру языковой личности:

1) вербально-семантический (для носителя предполагает нормальное владение естественным языком, а для исследователя – традиционное описание формальных средств выражения определенных значений);

2) когнитивный (единицы данного уровня – понятия, идеи, концепты, которые складываются в более или менее упорядоченную, систематизированную «картину мира», отражающую иерархию ценностей каждой языковой индивидуальности. Когнитивный уровень устройства языковой личности и ее анализа предполагает расширение значения и переход к знаниям, а значит, охватывает интеллектуальную сферу личности, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания к знанию, сознанию, процессам познания человека);

3) прагматический (включает цели, мотивы, интересы, установки; этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной действительности).

Понятие «языковая личность» не замыкается на индивидуальном пользователе языком, но выходит на уровень национального языкового типа. Ю. Н. Караулов указывает на существование общерусского языкового типа, являющегося предпосылкой существования инвариантной части в структуре каждой отдельной языковой личности [Караулов 2010: 38].

В связи с этим стоит отметить, что существование общерусского языкового типа влечет за собой создание национального характера.

А что представляет собой национальный характер? Возможно ли объединение всех людей в одно целое – «национальный характер»? Что является источником, дающим объективные сведения о «национальном характере»? В чем заключается взаимосвязь между терминами «языковая личность» и «национальный характер»?

Исследователи из разных сфер (психолингвистики, этнопсихологии, социологии и других) хотят разобраться во взаимосвязи языковой личности и национального характера, дать им определение.

Языковую личность формирует культурная картина мира, в состав которой входят национальный характер и менталитет народа.

А. В. Сергеева считает, что изучение языка позволяет воспринимать мир так, как воспринимает его собеседник – представитель иной культуры [Сергеева 2004]. С. Г. Тер-Минасова отмечает, что язык не существует вне культуры [Тер-Минасова 2000]. Язык объединяет людей в этнос, образует нацию, хранит и передает культуру, культурные традиции людей из поколения в поколение. Языковая и культурная картины мира взаимосвязаны и взаимодействуют, поэтому язык и человек неразделимы так же, как языковая личность и национальный характер. Язык отражает восприятие человека, окружающий мир, которые зависят от особенностей национального характера, специфики национального менталитета и этнической принадлежности.

Общеизвестно, что национальный характер отражается в поведении как отдельной личности, так и всего народа в целом.

В. В. Колесов утверждает, что каждый народ выражает, по крайней мере, три уровня ментальности: личную, общественную и общечеловеческую [Колесов 2005]. Поведение, определяемое национальным характером, вовсе не обязательно одинаково для всех представителей данной нации – субъективные и объективные факторы, определяющие формирование конкретной языковой личности, могут существенно повлиять на особенности ее поведения: возможно и «не-национальное» и даже «анти-национальное поведение» отдельных национальных личностей [Стернин 2001]. Человек осознает свою идентичность в рамках своей принадлежности этносу и исчисляемой совокупности социальных групп и своей уникальности [Карасик 2002]. Менталитет конкретной личности обусловлен национальным, групповым менталитетом, а также факторами личного развития человека – его образованием, культурой, опытом восприятия и интерпретации явлений действительности. Это личные ментальные механизмы восприятия и понимания действительности [Стернин 2001]. О. А. Леонтович, рассматривая проблему соотношения языковой личности, национального характера и межкультурной коммуникации, определяет языковую личность в межкультурной коммуникации как национально специфический тип коммуни-

канта, обладающий культурно обусловленной ментальностью, картиной мира и системой ценностей, придерживающийся определенных когнитивных подходов, языковых, поведенческих и коммуникативных норм и потенциально способный к межкультурной трансформации [Леонтович 2002].

На основании вышеизложенного можно утверждать, что национальный характер может проявляться в различных условиях, обусловленных местом и временем взаимодействия.

Необходимо отметить, что взаимосвязь языка и культуры в гуманитарной сфере наиболее полно находит отражение в текстах традиционной народной культуры – сакральных текстах (далее – СТ), а именно приметах, заговорах, страшилках, быличках, обрядах, ритуалах, которые являются ценнейшим источником сведений о менталитете и культуре народа.

СТ как феномен традиционной духовной культуры народа может быть рассмотрен и как хранитель культурной информации, и как часть (единица) этой культуры. В первом случае интерес исследователя направлен на анализ текста как «культурноносный» материал, во втором – текст выступает «не как отчужденный от создателя, застывший и омертвевший продукт, а именно как произведение культуры – в его неотделимости от человека, наполненности субъективными смыслами, которые нужно понять и интерпретировать. Такое осмысление произведений культуры как бы продолжает творчество их создателей и является, в сущности, со-творчеством» [Кармин 1997: 124-126].

Последнее замечание особенно важно: СТ бытует в основном в устной традиции и, следовательно, вариативность и интерпретативность – его сущностные свойства (наряду с необходимой устойчивостью и стереотипностью).

В наше время необходимо изучение единиц СТ традиционной народной культуры, так как они в данной форме передают наиболее значимые для социума представления о человеке и окружающем мире. Нами проведено исследование по выявлению знаний об обряде как сакральном тексте традиционной народной культуры среди студентов УрИ ГПС МЧС России. В ходе исследования установлено, что обрядом считают «посвящение в какое-либо сообщество», «подобное ритуалу», «действие, совер-

шаемое для религиозных нужд, призывающее к чему-либо», «шаманские танцы вокруг костра как способ признания самого себя и своего «Я», «древнее магическое действие, которое помогало людям в их жизни, труде, борьбе с непонятными силами», «народные действия полные тайных действий», «народные действия, используемые для достижения какой-либо цели», «действие, которое может быть прописано в книгах исторического значения; обряд выполняется в определенных условиях и в определенном месте, обычно проходит 1-2 раза в год», «выполнение действий, направленных на поддержание традиций», «действия с символическим значением», «последовательность действий, приводящих к вызову различных духов», «совокупность каких-то действий», «то, что происходит во имя чего-то, кого-то», «действие, не носящее жестокий характер, но призванное задобрить духи», «исторически сложившиеся устои определенного общества, традиции в какой-то мере». Данные носители языка считают, что обряды проводят в честь праздника, например, Нового года. Кроме того, к обрядам относят свадьбу (3), выкуп невесты женихом, прохождение испытаний женихом, конкурсов, расплата деньгами за невесту, обмен кольцами в загсе или церкви, поцелуй, танец молодоженов, обряд вызывания дождя (2) (с бубном прыгают около костра, что-то кричат, якобы вызывая духов), масленицу (4) (сожжение на костре чучела во время масленицы, чтобы все плохое сгорело вместе с ним, прощаются с зимой, «сжигают зиму»), изгнание нечистого духа или нечисти, венчание (4), на день Ивана Купалы совершают обряд, бросая венки в реку, крещение (2) (человека окунают в священную воду, надевают на шею крестик, произносят религиозную речь), переход во взрослую жизнь путем совершения различных обрядов, прохождение различных этапов жертвоприношения, экзорцизм, посвящение в рыцари, принятие престола, где каждый из принимающих выполняет определенный порядок действий, что и приводит его к новой жизни, отпевание умершего человека, посвящение в студенты.

В ходе исследования нами выявлен характер восприятия обряда как СТ традиционной народной культуры носителями (студентами) современного русского языка.

Общеизвестно, что сакральный текст произносится по особым правилам и в особых условиях, отражает особенности мифологического сознания языковой личности.

Например, к языческим обрядам, которые сохранились, до сих пор относят:

- масленицу (праздник масленицы отмечается весной, в день весеннего равноденствия. Символом является блин – миниатюрное солнце. Масленица является символом зимы. Считалось, что после обряда сожжения масленица обеспечивает богатый урожай, защищает от стихийных бедствий, передает земле энергию);

- день Ивана Купалы (отмечается в день летнего солнцестояния, заключается в ритуале омовения в открытом водоеме. Этот праздник совмещает архаичные верования и обряды, христианские религиозные и языческие традиции. В этот день люди прыгают через костер, таким образом очищаются, уберегают от хворей, защищаются от злых духов).

Обряд представляет собой чередование действий стереотипного характера в заданном порядке, которым присуще символическое значение.

Использование ритуалов актуально во все времена, потому что люди верят в их магическое действие и способность изменить судьбу.

Например, денежные ритуалы на полнолуние, когда ясное небо и видно луну. Во время проведения ритуала нужно быть собранным, потому что деньги и Луна не любят рассеянность. Во время совершения ритуала следует поставить большой таз с водой на подоконник, чтобы луна освещала и отражалась в воде. При этом монеты нужно бросать в воду, приговаривая: «Энергия воды дает много роста и силы, дерево водой питается, растёт и вдохновляется. Я свою долю возьму, к себе богатство привлеку, а в воде монеты оставлю их приумножения в своём кошельке ожидаю. Монету за монетой в воду бросаю и удачу в дом призываю». В это же в прихожей поставить на зеленую ткань свечу, зажечь и дать прогореть. После совершения этого ритуала утром вынуть монеты и положить в свой кошелек, воду не выливать, а полить ею денежный цветок и все остальные цветы в доме, тогда деньги будут «прилипать», будто намагниченные.

Заговор – это заклинание, магические слова, обладающие, по поверью, волшебной или целебной силой. Такое точное и простое определение заговора как старинного жанра народной магии дано в Толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова. Со временем заговоры стали своеобразной частью национальной культуры нашего народа.

Например, заговор на удачу в задуманном деле: бросьте птицам горсть хлебных крошек со словами: «Как я с вами, птицы, хлебом поделилась, так и вы мне помогите, чтоб задуманное воплотилось. Аминь».

Что обозначает слово примета? Приметы – это связь между двумя событиями, когда одно из них происходит как факт, а второе – как следствие. При этом происходящее по факту явление воспринимается как знак, который истолковывается определенным образом и влечёт за собой происходящие следом за ним события.

Вера в хорошие приметы помогает человеку настроиться на позитивный лад, потому что они трактуются как помощь светлых сил, оберегающих и защищающих от зла. Многие люди в современном мире понимают, что так называемый «хороший знак» не всегда сулит стопроцентную удачу. Но когда, например, человек увидит радугу, считающуюся предвестником счастья, то пусть на долю секунды в его душе зародится надежда. Хорошие приметы – это своего рода возможность более оптимистично воспринимать окружающий мир, считывая определенные «знаки» и веря в то, что они принесут удачу. Людям вообще свойственна потребность верить во что-то хорошее, иначе жизнь будет не в радость.

Подводя итог, отметим, что каждый человек, усваивая язык еще с детства, усваивает культуру своего народа. Языковая личность является носителем национальной культуры и национального характера. В связи с этим языковые знаки способны выполнять функцию знаков культуры и отображать культурно-национальную ментальность его носителей.

### **Литература**

1. *Горелов И. Н., Седов К. Ф.* Основы психолингвистики: учеб. пособие. – М., 2004.

2. *Карасик В. И.* Речевое поведение и типы языковых личностей // Массовая культура на рубеже XX–XXI веков: Человек и его дискурс. – М., 2003.
3. *Карасик В. И., Дмитриева О. А.* Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи. – Волгоград, 2005.
4. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – М., 2010.
5. *Колесов В. В.* Язык и ментальность // Русистика и современность: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2005. – Т. 1.
6. *Коновалова Н. И.* Сакральный текст как лингвокультурный феномен / Урал. гос. пед ун-т. – Екатеринбург, 2007.
7. *Красных В. В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность. – М., 2003.
8. *Леонтович О. А.* Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. – Волгоград, 2002.
9. *Сергеева А. В.* Русские: Стереотипы поведения, традиции, ментальность. – М., 2004.
10. *Сорокин Ю. А.* Этнос, сознание, культура, язык // Социальная психолингвистика. – М., 2007.
11. *Стернин И. А.* Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996.
12. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
13. *Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушаков.* – М., 2000.
14. *Уфимцева Н. В.* Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996.
15. *Уфимцева Н. В.* Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: формирование и функционирование. – М., 1998.

УДК 81'42

Талашманов С.С.  
Екатеринбург

### Языковая игра в эпистоле как жанре интернет-коммуникации

**Аннотация.** В данной статье анализируются средства языковой игры на фонетическом, грамматическом и словообразовательном уровнях языка, которые оказываются популярными в эпистоле как жанре интернет-коммуникации. Выявляются причины гипертрофированного внимания современного субъекта переписки в интернет-дискурсе к самопрезентации и соответственно – к выбору нестандартных языковых средств.

**Ключевые слова:** языковая игра, эпистолярные тексты, интернет-коммуникации, интернет-дискурс, Интернет, информационные технологии, самопрезентации, речетворчество, метаязыковая рефлексия.

**Сведения об авторе:** Талашманов Сергей Сергеевич, студент 1 курса магистратуры ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

**Контакты:** 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26,  
talashmanov96@mail.ru

Talashmanov S.S.  
Yekaterinburg

### Language game in epistle as a genre of the Internet communication

**Abstract.** In the present article facilities of the language genre at the phonetic, grammatical and word-formative levels of language, which turn out to be popular in the epistle as a genre of the Internet communication, are being became apparent. Also reasons, why modern member of the correspondence emphasizes on unconventional facilities of communication and expresses hypertrophied attitude to-

ward language means over brainchild of the conversation in the Internet, are being explained.

**Keywords:** language game, epistolary texts, Internet communications, Internet discourse, Internet, information technologies, self-presentation, speech-making, metalinguistic reflection.

**About the author:** Talasmanov Sergey, the 1st year master's student at the «Ural State Pedagogical University» (Yekaterinburg).

В XXI веке интернет-пространство становится не только масштабным информационным полем, но и новой коммуникативной территорией, в которой происходит влияние на коммуникативные цели, стратегии, тип мышления, ценности, процессы речепорождения и речевосприятия. Коммуникация в интернет-среде анонимна по своей природе, поэтому современному субъекту переписки предоставляются следующие возможности: сообщать или не сообщать любую информацию, выбирать степень откровенности в общении, индивидуально регулировать своё речевое поведение. Анонимность снижает уровень психологического и социального риска в общении – оно «останется безнаказанным», поэтому в речевом поведении субъектов переписки всегда проявляется «раскрепощенность, психологическая безопасность, что может являться важным условием для доверительного искреннего общения» [Королёва 2004: 171]. Именно такая речевая среда является условием для формирования нарочитой, или гипертрофированной самопрезентации субъектов переписки. Анонимность позволяет осуществлять так называемые «игры с идентичностью» – менять в виртуальной самопрезентации пол, возраст, социальный статус, проигрывать разные роли, образы, демонстрировать разные черты личности, стили общения и, конечно же, играть. «Человек может проходить своеобразный психологический тренинг с возможностью компенсаторного воплощения тех ролей и образов Я, которые по тем или иным причинам не воплощаются в жизни, подавляются или скрываются» [Королёва 2004: 172].

Главная характеристика субъекта переписки в интернет-коммуникации – это текст, особенности которого формируют целый ряд «нетипичных» эпистолярных жанров: смс-сообщения,

твитты, блоги, посты, интернет-чаты, мемы, эдвайсы, фанфики и др. Специфика данных жанров заключается в том, что они представляют особое «живое» разговорное общение, создающееся при помощи гипертекста, речевых паттернов, клише, но имеющее отчётливую установку на речетворческий процесс. В момент создания эпистолярного сообщения в интернет-пространстве субъект переписки «сочетает действия, производимые в соответствии с «заданными» языком схемами, с лингвокреативной деятельностью, которая состоит в его речевом и словесном (литературном) творчестве. «Речетворчество языковой личности проявляется в ее рефлексии над своим поведением, а словесное творчество выражается в способности создавать различные тексты» [Лутовинова 2015: 105].

Современный интернет-пользователь часто акцентирует внимание на нетрадиционных средствах коммуникации, это связано с двумя факторами. Во-первых, как уже было сказано, интернет-коммуникацию характеризует анонимность, неофициальность, необязательность и возможность самоконтроля – всё это влияет на лингвостилистическое оформление, которое отражается в гипертрофированном и аномальном отношении к языковой материи. Механизмы ассоциирования в таком случае дают большую возможность для варьирования разнообразных связей слов в соответствии с коммуникативными потребностями говорящих (см. в: [Гридина, Коновалова 2013: 13-20]). Во-вторых, в отличие от традиционного жанра, в эпистоле как жанре интернет-коммуникации меняется характер коммуникативной цели. Если в традиционном жанре он носил информативный, а затем фатический характер, то в интернет-коммуникации акцент смещается на фатику, квазисинхронность и гипертрофированную самопрезентацию, для которой характерно привлечение внимания адресата или адресатов. Таким образом, метаязыковая и метакоммуникативная рефлексия повышается и диктует субъектам переписки игровое, экспериментальное отношение к языку и речевой ситуации, а, следовательно, и к выбору лексических, графических, орфографических и других средств, которые влияют на восприятие знака, перенося его за пределы допустимого нормами языка и речевого узуса. Сам речевой продукт (сообщение) становится источником эстетического

наслаждения, остроумия, текстовой иронии, постиронии. Реализовать такое текстопорождение помогает языковая игра, которая связана с креативной речедетельностной активностью языковой личности [Гридина 2015].

Вслед за Т. А. Гридиной мы будем понимать под языковой игрой «осознанное нарушение языкового канона с целью говорящего обнаружить собственную компетенцию в реализации языковых возможностей – при понимании условности совершаемых речевых ходов, но в то же время рассчитанных на «опознание» реципиентом негласно принятых правил (игрового кода) общения» [Гридина 2002: 26]<sup>1</sup>. Когда субъект переписки реализует самопрезентативную функцию эпистолы, возникает потребность быть оцененным с точки зрения демонстрации остроумия и своих речетворческих способностей. В основе данной функции лежит апелляция к собеседнику, к его пониманию и дальнейшему сообщению, поэтому эффект языковой игры можно считать достигнутым только при осознании его адресатом. Следует отметить, что субъекты переписки, которые вступают в языковую игру, владеют языковой нормой, а используемые ими коды языковой игры являются средством привлечения внимания, балагурством, каламбуром или шуткой. Поскольку языковая игра затрагивает все уровни языковой системы, то целью данной статьи будет выявление средств языковой игры на тех уровнях языка, в которых используются специфические языковые особенности, присущие эпистоле как жанру интернет-коммуникации в процессе речетворчества субъектов переписки. Такими уровнями языка являются: **фонетический, грамматический, словообразовательный**. Языковым материалом послужили тексты, опубликованные на русскоязычных интернет-ресурсах.

---

<sup>1</sup>См. также: «Современная языковая ситуация характеризуется высоким рейтингом неканонического словоупотребления, проявлением речевой «раскованности» в самых разных дискурсивных практиках социума. Особый интерес вызывает феномен языковой игры, обнаруживающий «креативный потенциал» языка как операционального механизма, а также проявление творческой инициативы говорящих, связанной с выходом за пределы языкового стандарта» [Гридина 2018: 36-37].

Языковая игра на **фонетическом уровне языка** в эпистоле как жанре интернет-коммуникации минимальна в силу графической фиксации текста и гипертекста, который создаёт компьютер, однако именно отсутствие внешнего облика человека, невербалики, интонаций, тембра голоса и голосовых модуляций является причиной фиксации тех особенностей устной речи, которые оказываются невозможными в письменной. Такие сообщения предлагаются адресату для чтения и воспроизведения их с определённой интонацией, которая возникает при подражании национальному колориту речи, **имитации** акцента при произнесении русского выражения с намеренным встраиванием различных типов фонетических деформаций.

**Стилизация под речь иностранца:** «**ДА ТИ ЧЕГО, ДА Я ТЕБЯ ЗАРЭЖУ, ДА ТИ НА КОГО ГОНИЦЬ**», «я сделаю!» «Пф, с Украины, ещё и художник ну на шо тоби этот коханец?»(источник: <https://twitter.com/>).

**Стилизация под детскую речь**, в которой отражаются фонематические дефекты речи: «*Для ядно вам солция!!!! Хоть раз в жизни побудьте детьми, скрестите мизинцы и помиритесь!*», «*купила дочери новые сапоги резиновые такая довойная яяя*» (источник: <https://twitter.com/>).

Также на фонетическом уровне для языковой игры характерна эрративная гипертрофированность текста. Вслед за Г. Гусейновым мы понимаем эрратив как «слово или выражение, подвергнутое нарочитому искажению носителем языка, владеющим литературной нормой» [Гусейнов 2005: 4]. Эрратив проявляется в намеренном озвончении глухих согласных, которые составляют «албанский» интернет-дискурс: «азаза», «гыгы», «превед», «красачег», «превед медвед», «я каг бэ красавчег» (источник: [https://twitter.com/alaina\\_ok/status/1060834755766353921](https://twitter.com/alaina_ok/status/1060834755766353921)).

К эрративной гиперкоррекции текста относится речь, стилизованная под неграмотную, создающуюся по принципу «как говорю, так и пишу».

– *Никогда б не подумал, что это так сложно: молчать и смотреть на тебя...*

– *Идиот что ле?*

«*ПАМАГИТИ ПАЖАЛСТА*», «*хоспате исуси*», «*шта?*».

«В 21 год устать от отношений – ужас!» источнику» (источник: <https://www.instagram.com/>).

Намеренное воспроизведение различных типов фонетических деформаций является одним из популярнейших приёмов языковой игры в эпистоле как жанре интернет-коммуникации в силу её самопрезентативной функциональности, которая требует вовлечения собеседника в неофициальную речевую среду или начинает обесценивать интенции субъектов переписки, в особенности, если это эпистола открытого типа.

Если фонетические приёмы языковой игры непопулярны в силу строгих законов фонетической системы, то графические выступают на первый план, становятся актуальными и востребованными. Исследователь интернет-дискурса О. В. Лутовинова разделяет графическую языковую игру на два вида: на докоммуникативный, когда самопрезентация языковой личности заявлена в названии профиля или в никнейме, и на коммуникативный, когда реализация графической языковой игры происходит в самом речевом акте [Лутовинова 2015].

В докоммуникативном виде, то есть в названии профиля, популярен метод шрифтового выделения, когда заглавными буквами выделяется элемент слова, подчёркивающий каламбурную игру: «*тюЛЕНЧИК*» «*нищеБРОДСКИЙ*», «*КОТлета*», «*медведЕВА*», «*самуРАЙ*», «*драКОШЕЧКА*», «*твой БУХгалтер*» (источник: <https://twitter.com/>). Графическое выделение сегментов, омонимичных определенным типам узуальных морфем, определяет новый мотивационно-ассоциативный контекст восприятия узуального слова, опираясь на ситуативные и коннотативные пресуппозиции его употребления, которые позволяют субъекту переписки самопрезентовать себя ещё до вступления в речевой акт.

В коммуникативном виде используется латинская симуляция русских букв (термин Г. Ч. Гусейнова), при которой в написании русских слов используются латинские буквы, графически похожие на русские: «*триЗубец*», «*ЗамаЗка*», *вместо буквы «з» употреблена цифра «3»*. «*Прежде чем осуждать меня, возьми мою обувь и пройди мой путь, попробуй мои слезы, почувствуй мою боль, наткнись на каждый камень, о который я споткнулась. И только после этого говори, что ты знаешь, как правильно*

*жить*» (источник: [https://vk.com/id143992193?w=wall143992193\\_1416%2Fall](https://vk.com/id143992193?w=wall143992193_1416%2Fall)).

Графически обыгрывается знак «эт сайн», получивший в жаргоне название «собака» (@). «*Рычишь тут хуже @ последней*». «*Помните, как у Чехова в даме с @ завязывается роман?*» (источник: <https://www.instagram.com/p/BpwWRbwhCch/>). Используются графические элементы в несвойственной им функции: в качестве средства цензурирования или символов, схожих с графическим обликом букв. «*Олюшка, умей приличнее тусить а то как #люшка*», «*Соня жоржес*» (источник: <https://www.instagram.com/>). Может использоваться латиница при написании слова или целого высказывания: «*Nuznodatzasluzhenujimedalinevaznoktokogosprovociroval...*» (источник: <https://www.facebook.com/>). Становится популярно такое средство языковой игры, как «клавиатурная калька» (термин Б. Мечковской). Это набор английского слова при русской раскладке или наоборот. «*ghbdtm*» (привет), «*ЗЫ*» (PS). Их особенность в том, что со временем часто употребляемые калькируемые речевые формулы входят в постоянное употребление, закрепляются в узусе интернет-дискурса.

Приёмы фонетической и графической языковой игры отчасти схожи с теми, которые употребляются вне интернет-дискурса в речевых произведениях, но в эпистоле как жанре интернет-коммуникации функции игрем совмещаются с их ориентацией на адресата, с его аксиологической системой ценностей, со сферами личного и интимного, поэтому оценочность таких единиц часто переходит в вербальную агрессию или становится способом манипуляции адресатом, теряя комический эффект.

В грамматическом плане языковая игра становится востребована на **морфологическом** уровне языка, синтаксические средства, используемые в эпистоле по большей части не являются специфическими для интернет-коммуникации. Самым популярным способом морфологической языковой игры оказывается видоизменение словоформы через «ассоциативную выводимость» (термин Т. А. Гридиной, см.: [Гридина 1996]), которая «задается актуализацией необходимого аспекта интерпретации мотивируемого слова с помощью ложного мотиватора, то есть неродственной созвучной лексемы» [Гридина 2002: 45]: «*Я бьют*

блогер! И, как видите, на моём блоге царит полное **блогополу-  
чие** (благополучие)», «этот проклятый допотопный модем  
нуждается в **модемнизации** (модернизации)», «позвонил вчера  
**провайдер**, за неуплату наорал благим матом ещё голос какой-  
то жуткий с хрипотцой я его теперь **ДартПровеЙдер** называю  
(провайдер)» (источник: <https://twitter.com/>), данные игремы об-  
разованы по принципу намеренно ложной мотивации оценочно-  
ситуативного характера.

**На уровне словообразования** языковая игра применяется  
субъектами переписки при создании аббревиатуры из уже суще-  
ствующей в узусе лексемы: «**МОДЕМ – Можешь Отдыхать,**  
**Данные Едут Медленно** «кто-нибудь в курсе как **расшифровыва-  
ется виндоус ХР? Хрен Работает!**»), в данном случае использу-  
ется прием псевдомотивации, имитирующий способ образования  
разных аббревиатур по определённому признаку. Также языко-  
вая игра на словообразовательном уровне сводится к шутливому  
«переосмыслению» уже имеющихся аббревиатур: «**Ахахха слы-  
шал, что Катя забеременнела? Она теперь не на ОБЖ будет**  
**ходить, а на Общество Беременных Женщин. Ноооо, а после в**  
**Общество Бездомных жен**» (источник: <https://twitter.com/>).

Популярным оказывается использование пренебрежительного  
сокращения термина или создание аббревиатуры на основе графиче-  
ского выделения сегментов, которые оказываются омонимичны-  
ми с определёнными типами узуальных морфем «**ОнСоС – опера-  
тор сотовой связи**», «**Витя, к нам на день защиты детей пиздюн**  
**приходил**»)) **Чего? Ахахаха ну, Полицейский Инспектор Защиты**  
**Детства и Юношества**».

Для создания лексем шутливого интернет-языка, его сленга  
субъектами переписки активно используется «ассоциативная ин-  
теграция» (термин Т. А. Гридиной, см.: [Гридина 1996]). При  
помощи контаминации субъекты переписки объединяют языко-  
вые единицы в одну лексему с учётом их смысловой совмести-  
мости: «**фотожаба**» (фотография + жаба), «**быдлопост**» (быд-  
ло + пост), «**быдлотег**» (быдло + тег), «**кремлебот**» (кремль +  
бот), «**едробот**» (единорос + бот). Подобные игремы также со  
временем перестают моделировать ассоциативный контекст вос-  
приятия и начинают входить в узус интернет-дискурса.

Таким образом, языковая игра в эпистоле как жанре интернет-коммуникации проявляется в усиленной метаязыковой рефлексии, в самопрезентации субъектов переписки, которая даёт возможность особого творческого подхода к выражению самосознания языковой личности. В эпистоле происходит минимизация фонетических средств, но становятся востребованными графические средства языковой игры в силу графической фиксации текста, которая порождает целостное, неразрывное восприятие графических и вербальных компонентов. Ассоциативное воздействие на субъекта переписки, достигаемое при помощи различных лингвистических механизмов, чаще используется средним школьником в связи со свободой выбора языковых средств. Часто школьная среда влияет на деформацию лингвокреативных навыков языковой личности, и, когда субъект переписки попадает в комфортное для него речевое пространство, он начинает мыслить в вертикальной плоскости, прощупывая на контрасте потенциала языка, который не реализуется в узусе и норме. Сама структура сознания современного школьника начинает уподобляться гипертексту, «становится системой субъективных миров, представляющих собой семиотико-смысловые образования» [Королёва 2014: 171]. Для современного школьника такая гипертекстовая среда чревата потерей умения адекватно воспринимать и порождать тексты в соответствии с их коммуникативной задачей.

### **Литература**

1. *Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е.* Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. – 1998. № 1. – Т. 19.
2. *Горелов И. Н., Седов К. Ф.* Основы психолингвистики. – М., 1997.
3. *Гридина Т. А.* Ассоциативный потенциал слова как основа лингвистической креативности: экспериментальные данные // Вопросы психолингвистики. – 2015. – № 25.
4. *Гридина Т. А.* Реклама как игровой текст: прагматика кодов языковой игры // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2018. – № 16.
5. *Гридина Т. А.* Языковая игра как лингвокреативная деятельность // Язык. Система. Личность. Языковая игра как вид

лингвокреативной деятельности. Формирование языковой личности в онтогенезе. – Екатеринбург, 2002.

6. *Гридина Т. А.* Языковая игра: стереотип и творчество: монография. – Екатеринбург, 1996.

7. *Гридина Т. А., Коновалова Н. И.* «Куда идем? Большой вопрос»: прагматика креатива в современном медийном дискурсе // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2013. – № 3 (22).

8. *Королёва Н. Н.* Влияние коммуникации в сети интернет на личностные особенности пользователей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2004.

9. *Леонтьев А. А.* Психология общения. – М., 1997.

10. *Курьянович А. В.* Электронное письмо как функционально-стилевая разновидность эпистолярного жанра в пространстве современной коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2008. – Вып. № 2. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnoe-pismo-kak-funktsionalno-stilevaya-raznovidnost-epistoljarnogo-zhanra-v-prostranstve-sovremennoj-kommunikatsii>.

11. *Курьянович А. В.* Современный эпистолярный дискурс: взгляд сквозь призму законов текстовой коммуникации // Сибирский филологический журнал. – 2011. – № 3.

12. *Лутовина О. В.* Языковая игра в интернет-коммуникации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015.

13. *Норман Б. Ю.* Игра на гранях языка. – М., 2006.

#### **Источники материала**

1. *Интернет-сайт* [Электронный ресурс]. – URL: <https://twitter.com/>.

2. *Интернет-сайт* [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.instagram.com/>.

3. *Интернет-сайт* [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.instagram.com/>. <https://www.facebook.com/>

УДК 372.881.111.1:371.671.1

Ульянова М.Ю.  
Екатеринбург

### Аутентичный текст и его представление в современных учебниках английского языка

**Аннотация.** Процесс изучения иностранного языка постепенный и сложный. Для того чтобы сделать его максимально эффективным, необходимо использовать различные средства в обучении. Одним из таких средств является аутентичный текст. В статье рассмотрены особенности аутентичного текста, которые способствуют формированию и развитию языковых навыков, а также изучены свойства аутентичных материалов, представленных в текстах, и их значение для изучения языка. Исследование было нацелено на рассмотрение следующих вопросов: возможна ли практика чтения аутентичных текстов на уроках английского языка с использованием материалов, предлагаемых учебником, и являются ли тексты учебников аутентичными. В ходе исследования были проанализированы тексты учебников «Английский в фокусе» для учащихся 5-9 классов. В результате было выявлено, что, во-первых, для более эффективного процесса изучения языка на разных уровнях создаются учебно-аутентичные тексты, адаптированные для определенного уровня знания языка. Во-вторых, были подсчитаны аутентичные элементы, встречающиеся в текстах учебников, количество которых варьировалось в соответствии с уровнем знания языка. В-третьих, была доказана значимость подобной практики в процессе изучения английского языка.

**Ключевые слова:** аутентичные тексты, учебники английского языка, школьные учебники, английский язык, методика преподавания английского языка, методика английского языка в школе, чтение детей, обучение чтению, школьники.

**Сведения об авторе:** Ульянова Марина Юрьевна, студент 2 курса, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет, sigizmyndyshka@gmail.com

**Ulianova M.Yu.**  
**Yekaterinburg**

### **Authentic Texts in Modern Textbooks in English**

**Abstract.** The process of learning foreign language is gradual and complicated. In order to make it more effective different teaching methods are to be used. Authentic text is one of these methods. The features of authentic texts, which contribute to language skills formation and development, were considered in this article. The properties of authentic materials, presented in the texts, and their importance for language learning were also examined. The research was aimed at answering the following questions: is it possible to practice reading authentic texts with help of modern English textbooks and whether the texts included in the textbooks are authentic. A series of the textbook «Spotlight» (for 5-9 grades) was analyzed during the research. The analysis revealed that they introduce educational authentic texts in the textbooks for different levels. The number of authentic elements was counted. Thus, the research proved the significance of such texts for learning a foreign language.

**Keywords:** authentic texts, English textbooks, school textbooks, English, methods of teaching English, methods of English at school, reading children, teaching to read, schoolchildren.

**About the author:** Ulianova Marina Urievna, Student, Institute of Philology, Culture Study and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.

На сегодняшний день аутентичный текст как вид аутентичного материала, применяемый в обучении иностранному языку, имеет несколько вариантов толкования.

К. С. Кричевская называет аутентичными материалами «подлинные литературные, фольклорные, изобразительные музыкальные произведения и предметы реальной действительности, такие как одежда, мебель, посуда и их иллюстративные изображения» [Кричевская 1996: 13].

По мнению Г. И. Ворониной, аутентичными материалами являются тексты, «заимствованные из коммуникативной практики

носителей языка». Она выделяет два вида аутентичных текстов: 1) функциональные – тексты повседневного обихода, выполняющие инструктирующую, поясняющую, рекламирующую функцию (дорожные знаки, схемы, указатели и т. д.); 2) информативные – тексты, выполняющие информационную функцию и содержащие постоянно обновляющиеся сведения (статьи, интервью, объявления, репортаж и т. д.) [Воронина 1999: 11].

Р. П. Мильруд и Е. В. Носонович [1999], разрабатывая критерии для учебного содержательно аутентичного текста, к собственно аутентичным относят личные письма, анекдоты, статьи, рекламу, сказки, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты, созданные носителями языка.

Алекс Гилмор в статье «Аутентичные материалы в изучении иностранного языка», обобщая несколько определений аутентичности, называет наиболее широкое, на его взгляд, значение аутентичного текста. В его понимании аутентичный текст – отрезок действительного языка, воспроизведенный носителем языка устно или письменно с целью передачи сообщения какого-либо рода [Gilmore 2007: 98].

Анализируя существующие определения, можно сделать вывод, что единого определения *аутентичного текста* не существует, в большинстве своем они разрознены. Тем не менее, выделяя общие компоненты представленных определений, можно сказать, что аутентичным текстом называется оригинальный текст, составленный носителем языка для передачи информации в процессе коммуникативной практики носителей языка.

Большинство исследователей, занимающиеся проблемой аутентичных текстов в изучении иностранного языка, отдают предпочтение именно коротким, диалоговым текстам, не упоминая при этом тексты художественной литературы. На наш взгляд, тексты художественной литературы также являются аутентичными и могут быть применены в процессе изучения иностранного языка. Критерии аутентичности, предложенные исследователями при определении понятия «аутентичный текст» применимы также и к художественным текстам. Например, по определению Г. И. Ворониной, *аутентичным текстом* является текст, заимствованный из коммуникативной практики носителей языка. Про-

цесс чтения также считается коммуникативной практикой, а книга выступает посредником коммуникации [Кожевников 1985]. Так, текст художественной литературы на иностранном языке можно считать аутентичным, когда он является частью речи носителя языка и создан для установления коммуникации.

Рассмотрим основные отличительные черты аутентичного текста. Очевидно, что текст художественной литературы будет отличаться от текстов диалогов, рекламы, коротких статей, личных писем, то есть нехудожественных текстов, рядом грамматических, лексических и стилистических черт. Проанализируем их особенности.

Аутентичный текст, в первую очередь, характеризуется своеобразием используемой в нем лексики. Как правило, в аутентичном тексте употребляется множество фразовых глаголов (свойственных английскому языку), художественных средств, направленных на возникновение образных ассоциаций (метафоры, эмоционально окрашенные слова и т. д.). Во-вторых, примечательным является синтаксис: отдельные предложения тесно связаны и дополняют друг друга. Предложения распространены, осложнены особыми грамматическими конструкциями. Кроме того, встречаются синтаксические художественные средства (инверсия, парцелляция и т. д.). Прежде всего, это свойственно художественным текстам.

Нехудожественные примеры аутентичных текстов отличаются краткими и неразвернутыми предложениями, которые зависимы друг от друга, между ними устанавливаются логические отношения, присутствуют аутентичные логико-грамматические связи, возникают тематические цепочки, обеспечивающие коммуникативную целостность текста [Gilmore 2007: 5]. Такого рода тексты содержат значительное количество местоимений, частиц, междометий, фразеологизмов.

Неотъемлемой частью любого аутентичного текста является социокультурный фон, который реализуется через употребление слов активного словарного запаса, то есть слов, находящихся в постоянном употреблении, понятным говорящим [Ахманова 2004]. Социокультурный фон, согласно В. П. Фурманову (цит. по: [Носонович 1999]), является одним из разделов фоновых знаний – реалии, обоюдно известные говорящим и слушающим, являющи-

еся основой языкового общения, содержащих информацию о культуре общества [Ахманова 2004].

Аутентичный текст имеет ряд преимуществ по сравнению с учебными текстами. Исследователи выделяют в первую очередь естественность лексического, грамматического и синтаксического наполнения. Благодаря ознакомлению с фразеологическими единицами, пословицами, фразовыми глаголами, речевыми клише, типичными грамматическими конструкциями, моделями построения предложения происходит пополнение словарного запаса читателя за счет лексики, входящей в активный словарный запас носителей языка, что в совокупности способствует формированию навыков аутентичного речевого поведения [Носонович 1999].

Очевидно, что практика чтения аутентичных текстов важна в процессе изучения иностранного языка. Необходимо выяснить, возможна ли такая практика на уроках английского языка с использованием материалов, предлагаемых учебником английского языка, и являются ли тексты учебников аутентичными. Для этого анализируем тексты современных учебников английского языка на предмет аутентичности.

Анализ текстов был проведен на основе учебников с 5 по 9 класс «Английский в фокусе» (Spotlight) [2015]. Учебники являются совместной продукцией российских методистов в области изучения иностранного языка и зарубежных методистов – носителей языка. В связи с этим можно предположить, что в текстах присутствует много аутентичных элементов, так как составителями учебника были носители языка. Тем не менее, на основе этого предположения нельзя сделать вывод, что тексты являются аутентичными, так как они были адаптированы для изучения английского языка как иностранного.

Тексты, содержащие аутентичные элементы, созданные в целях обучения иностранному языку, согласно Е. В. Носонович, являются учебно-аутентичными [Носонович 1999]. Необходимо проверить эту гипотезу путем анализа текстов учебников. Цель анализа – выявить аутентичные элементы в текстах учебников английского языка, доказать, что тексты являются учебно-аутентичными.

Для анализа были разработаны критерии с опорой на параметры учебного аутентичного текста, выведенные Е. В. Носонович [Носонович 1999]. Во-первых, рассматривалось оформление тек-

ста в учебниках. Представление текста с использованием тех или иных аутентичных материалов, например, представление текста в виде отдельных фрагментов на доске объявлений, способствует лучшему восприятию текста, побуждает интерес учащихся, способствует погружению в жизнь носителей языка.

Во-вторых, были проанализированы лексико-фразеологические средства. Рассматривалось соответствие лексических средств коммуникативной ситуации, их способность разрешения коммуникативной задачи. Оценивалась лексика свойственная разговорной речевой практике носителей языка, фразеология (фразовые глаголы, устойчивые словосочетания), использование сокращенных форм (например, «*Where's he*» вместо «*Where is he*»).

В-третьих, было уделено внимание структурной связности текста, его логической целостности, общему построению предложений и наличию в них логико-грамматических связей. Более того была оценена сложность используемых грамматических конструкций.

Не менее важным являются элементы социально-культурного фона, представленные в тексте, так как они влияют на формирование аутентичного поведения, помогают учащимся овладеть знанием реалий жизни носителей языка. Более того, социокультурный фон представляет собой информационную ценность, расширяют кругозор учащихся. Элементы фонового знания также были рассмотрены.

Для получения количественных показателей, была разработана шкала от 0 до 2 для оценки количества аутентичных элементов: 0 – элементы отсутствуют, 1 – элементы присутствуют в малом количестве, 2 – элементы присутствуют в большом количестве.

В процессе анализа были получены следующие результаты.

В учебнике для пятого класса предпочтение отдается аутентичному оформлению текстов. Меньшее внимание уделяется фоновому знанию.

Практически в равной степени оценена лексическая и грамматическая наполненность текстов.

В учебнике шестого класса доминирующими составляющими оказались лексическая и грамматическая наполненность. Наименьшее внимание уделено аутентичному оформлению. Среднее положение занимает составляющая фонового знания. Важно отметить,

что количество аутентичных элементов в учебнике для шестого класса значительно возросло в сравнении с предыдущим.

В текстах учебника для седьмого класса приоритетной составляющей является лексическая наполненность. Примерно одинаково распределились значения между такими составляющими как оформление и фоновое знание. Среднее число всех элементов аутентичного текста незначительно возросло.

В учебниках для восьмого класса большую значимость имеет грамматическая наполненность текстов. Показатель грамматической наполненности в текстах учебников восьмого класса является максимальным среди учебников для пятых – девярых классов. Примерно в равной степени с грамматической наполненностью была оценена лексическая. Минимальную долю аутентичных элементов составило оформление. Среднее число всех аутентичных элементов также незначительно увеличилось.

Среднее количество аутентичных элементов в учебниках девятого класса примерно в равной доле было представлено двумя составляющими: лексическая наполненность и грамматическая наполненность. Сравнительная небольшая часть была отведена элементам фонового знания. Элементы аутентичного оформления в учебнике девятого класса отсутствуют полностью.

Таблица средних значений по каждому критерию.

Класс	Оформление	Лексическая наполненность	Грамматическая наполненность	Фоновое знание
5 класс	1,17	0,94	0,86	0,39
6 класс	0,26	1,18	1,13	0,77
7 класс	0,4	1,275	0,8	0,55
8 класс	0,16	1,16	1,35	0,45
9 класс	0,00	1,59	1,46	0,44

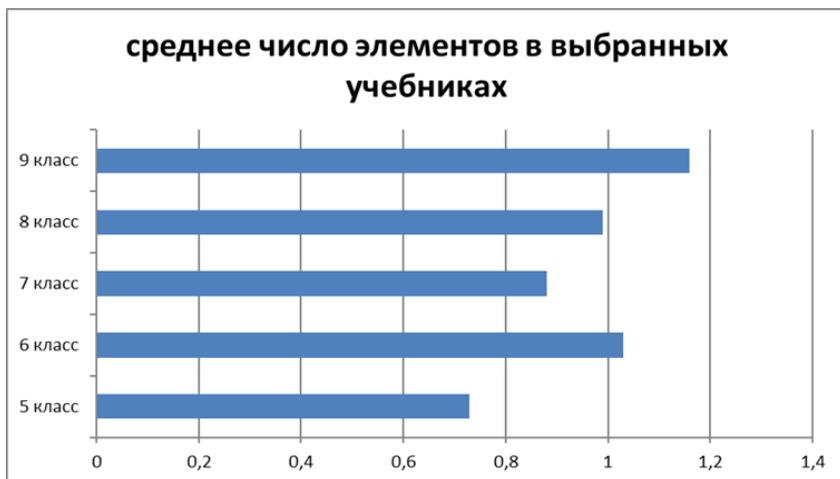
Процентная составляющая от всего количества аутентичных материалов, представленных в тексте:

Класс	Оформление	Лексическая наполненность	Грамматическая наполненность	Фоновое знание
5 класс	34,71	28,10	25,62	11,57
6 класс	7,69	35,38	33,85	23,08

7 класс	13,22	42,15	26,45	18,18
8 класс	5,23	37,25	43,14	14,38
9 класс	0,00	45,45	41,96	12,59

По результатам сравнительного анализа можно сделать вывод, что количество аутентичных элементов увеличивается в текстах учебников по мере возрастания уровня сложности самих учебников: соответственно минимальное количество аутентичных элементов представлено в учебниках для пятого класса, а максимальное – в учебниках для девятого класса.

Таким образом, выдвинутая ранее гипотеза подтверждена: тексты учебников английского языка действительно являются учебно-аутентичными и содержат все параметры аутентичного текста, указанные Е. В. Носонович:



Исследование доказывает, что в определенных школьных учебниках английского языка присутствуют тексты, содержащие аутентичные элементы, что позволяет назвать их учебно-аутентичными. Соответственно уровню знания языка количество аутентичных элементов варьируется. Следовательно, практика чтения аутентичных текстов на уроках английского языка с использованием материалов учебников возможна.

Подводя итог, можно сказать, что аутентичный текст действительно незаменим в процессе изучения иностранного языка,

так как, во-первых, в процессе чтения аутентичного текста формируются навыки аутентичного поведения, благодаря естественности лексико-грамматического наполнения. Во-вторых, аутентичный текст представляет интерес с точки зрения информационной ценности, а именно фонового знания, которое также важно при освоении иностранного языка, так как фоновое знание дает общее представление о культуре носителей языка. В-третьих, чтение аутентичных текстов необходимая практика, позволяющая в целом усовершенствовать навыки, позволяющие продолжить изучение языка на более высоком уровне.

Для более эффективного процесса изучения языка на разных уровнях создаются учебно-аутентичные тексты, которые выполняют ту же функцию, что и аутентичные тексты, с единственным различием в том, что они адаптированы для определенного уровня знания языка.

### Литература

1. *Кричевская К. С.* Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // *Иностранные языки в школе.* – 1996. – № 1.

2. *Воронина Г. И.* Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка // *Иностранные языки в школе.* – 1999. – № 2.

3. *Мильруд Р. П., Носонович Е. В.* Критерии содержательной аутентичности учебного текста // *Иностранные языки в школе.* – 1999. – № 2.

4. *Alex Gilmore.* Authentic materials and authenticity in foreign language learning // *State-of-the-art article.* – Cambridge, 2007.

5. *Носонович Е. В.* Параметры аутентичного учебного текста / *Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд* // *Иностранные языки в школе.* – 1999. – № 1.

6. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. – М., 2004.

7. *Кожевников Г. В.* Типология литературно-художественной книги. Конспект лекций. – М., 1985.

8. *УМК «Английский в фокусе» («Spotlight»)* для 5-9 классов общеобразовательных учреждений / *Ю. Е. Ваулина, О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс.* – М., 2015.

УДК 811.161.1'37

Цуй Янь  
Екатеринбург

**Семантическая структура русских глаголов  
со значением *ДОБРО***

**Аннотация.** В статье рассматривается семантическая структура русских глаголов, отображающих ДОБРО. Исследование данных глаголов очень актуально с точки зрения отображения в них лексических и синтаксических средств выражения добра. Проводится компонентный анализ глагольных лексем, который позволяет выявить категориально-лексические семы и дифференциальные семы в семантическом комплексе глаголов данной группы. На основе анализа семного состава выявляется то, что включено в глагольную семантику: основной глагольный признак (действие, состояние, отношение) и сопутствующие ему признаки (образ, манера, цель действия и другие признаки), и осуществляются типовые семантические модели исследуемых глаголов. Учитываются логико-семантические отношения, реализующиеся в словарной дефиниции, а также рассматриваются 2 механизма репрезентации комплекса ситуаций в лексическом значении глагола: включение и совмещение предикатных смыслов. В результате анализа выявляются способы семантизации русских глаголов комплексной семантики, отображающих добро.

**Ключевые слова:** семантическая структура, компонентный анализ, типология сем, семантические модели, словарная дефиниция, комплексная семантика, русский язык, глаголы, добро.

**Сведения об авторе:** Цуй Янь, аспирант Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург).

**Контакты:** 620000 Екатеринбург, пр. Ленина, 51;  
[cuixiaoyan1226@gmail.com](mailto:cuixiaoyan1226@gmail.com)

**Cui Yan**  
**Yekaterinburg**

### **Semantic structure of Russian verbs with a meaning of GOOD**

**Abstract.** The article deals with the semantic structure of Russian verbs reflecting GOOD. The study of these verbs is very relevant in terms of displaying in them the lexical and syntactic means of reflecting good. The component analysis of verbal lexemes is carried out, which identifies categorical lexical semes and differential semes in the semantic complex of these verbs. On the basis of analysis of the seminal composition it is revealed that, what is included in the verbal semantics: the main verbal feature (action, condition, relationship) and the accompanying features (the manner, method, purpose of action and other features), it is also found out semantic models of these verbs. It takes into account the logical-semantic relations, which are realized in the dictionary definition, as well as 2 mechanisms of representation of complex situations in the meaning of the verb: inclusion and combination of predicate meanings. As a result of the analysis the methods of semantization of Russian verbs with complex semantics reflecting good are revealed.

**Keywords:** semantic structure, component analysis, sem typology, semantic models, dictionary definition, complex semantics, Russian language, verbs, kindness.

**About the author:** Cui Yan, postgraduate student of Ural Federal University named after B. N. Yeltsin (Yekaterinburg).

Глагол является «как бы концентрированным выражением целой ситуации» [Шмелев 1997: 10], в состав которой входят «субстанции с их признаками и процессы с их характеристиками» [Гак 1973: 359]. В значении глагола фиксируются и закрепляются «разные по своему содержанию семантические признаки, всевозможные ракурсы связей глагольного действия, состояния и т. п. с предметами и лицами, производящими эти действия или подверженные им» [Уфимцева 1999: 139], которые представлены обобщенно в виде семантической структуры данного глагола. Компонентный анализ даёт описание семантики глаголов посредством

набора иерархически организованных сем.

Методом сплошной выборки из толкового словаря русских глаголов под ред. Л. Г. Бабенко [1999] была выделена семантическая группа глаголов, отображающих *добро*. Данная группа включает в себя 12 глаголов и формируется на основе 7 категориально-лексических сем, которые представляют собой следующее: КЛС<sub>1</sub> «становиться добрым» (*добреть*), КЛС<sub>2</sub> «находиться в добродушном состоянии» (*благодарушествовать*), КЛС<sub>3</sub> «совершать добро» (*благодарить*), КЛС<sub>4</sub> «побуждать к добру» (*мирить*), КЛС<sub>5</sub> «помогать» (*вызволять, выручать*), КЛС<sub>6</sub> «относиться добродушно» (*щадить, благоволить, сострадать, сочувствовать, жалеть, приветствовать*). В семантическом комплексе глаголов выделяется 7 дифференциальных сем, которые характеризуют КЛС в разных аспектах. В состав ДС входят семы: «объект действия», «собственно-определяющая», «образ действия», «причина», «способ действия», «результат», «цель».

Объектами при данных глаголах выступают неопределенное лицо и враждующие люди, на которых направлены доброжелательное отношение, помощь субъекта и побуждение к добру. Например, *благоволить* ‘относиться к кому-л. доброжелательно, проявляя благосклонность и расположение’; *вызволять* ‘помогать кому-л. выйти из трудного положения’; *мирить* ‘заставлять кого-л. восстанавливать согласие, добрые отношения между ссорившимися, враждующими’.

В собственно-определятельном аспекте добро в русской глагольной лексике отображается в 5 ипостасях человека: отзывчивое внутреннее качество (*добреть*), добродушное настроение человека (*благодарушествовать*), проявление доброжелательного и сочувственного отношения к другим (*приветствовать, благоволить, жалеть*), добрые межличностные отношения (*мирить*) и доброе поведение человека (*благодарить*).

Сема «образ действия» в семантике глаголов выражает сочувственные эмоции при выражении доброжелательного отношения человека к другим и обозначает сопутствующие поступки, характеризующие добродушное настроение человека. Например, *щадить* ‘относиться к кому-л. милосердно, с состраданием’; *благодарушествовать* ‘находиться в добродушном настроении, про-

*водя время без дела и забот*'.

Эмоциональные причинно-следственные отношения передаются в свернутом виде в семантике глаголов типа *жалеть* 'выражать соболезнование по поводу чего-л. неприятного, печального, проявляя милосердие'; *сочувствовать* 'относиться к кому-л. с участием, отзываться на чьи-л. страдания, переживания, несчастья'. В таких глаголах отражается сочувственная реакция человека на чужие неприятные, печальные чувства, горе, переживание, страдание и несчастье.

Способами осуществления налаживания добрых отношений между людьми и выражения доброжелательного отношения к другим служат конкретные поступки: положительное воздействие на человека и использование добрых слов. Например, *мирить* 'воздействуя на кого-л., заставляя кого-л. восстанавливать согласие, добрые отношения между ссорившимися, враждующими'; *приветствовать* 'проявлять чувство личной дружбы, солидарности с кем-л., обращаясь к кому-л. с добрыми словами'.

В семантике глаголов, содержащих в себе сему «результат» фиксируется ситуация, когда в результате воздействия и помощи кого-л. добиваются добрых действий и обстоятельств. Например, *мирить* (см. выше приведенную дефиницию); *вызволить* 'помогать кому-л. освободиться, выйти из трудного положения, сложных обстоятельств'.

Целью проявления доброжелательного отношения человека к другим является выражение своего расположения. Например, *приветствовать* 'проявлять чувство личной дружбы, солидарности с кем-л., обращаясь к кому-л. с добрыми словами, тем самым показывая своё расположение'.

В результате лексической декомпозиции русских глаголов, отображающих добро, обнаруживается одна тенденция: идея отображаемых глаголами ситуаций связана с выражением доброжелательного отношения. В зависимости от направленности эмоционального отношения субъекта в моделируемых глаголами ситуациях активно участвует объект-лицо, на которого направлено доброжелательное отношение. И дифференциальная сема «объект действия» имеет самую широкую сочетаемость с 4 типами КЛС: «становиться добрым», «побуждать к добру», «помо-

гать», «относиться добродушно». С учётом смысловой соотносительности дифференциальной семьи с КЛС и частоты представления ДС в семной структуре мы обнаружили то, что глаголы допускают конкретизацию в первую очередь в определительном аспекте с помощью ДС: «собственно-определяющая», «образ действия», «способ действия», которые в сочетании с КЛС определяют основу семантических моделей глаголов данной группы. Взаимодействие отображаемых глаголами ситуаций обусловлено наличием в семной структуре в особенности ДС «причина», «результат», «цель», которые выражают каузальное отношение в семантике глаголов, отображающих добро, и обнаруживают определенную антропоцентрическую ориентацию.

По нашим данным, спектр включенных в глагольную семантику семантических признаков зависит от специфики конкретизируемой ими категориально-лексической семьи. Итак, выделяются следующие основные модели сочленения КЛС и ДС:

КЛС<sub>1</sub> «становиться добрым» + ДС «собственно-определяющая» + «объект действия». Например, *добреть 'становиться отзывчивым, расположенным к людям'*.

КЛС<sub>2</sub> «находиться в добродушном состоянии» + ДС «собственно-определяющая» + «образ действия». Например, *благодушествовать 'находиться в добродушном настроении, проводя время без дела и забот'*.

КЛС<sub>3</sub> «совершать добро» + ДС «собственно-определяющая». Например, *благотворить 'делать добро'*.

КЛС<sub>4</sub> «побуждать к добру» + ДС «способ действия» + «объект действия» + «результат» + «собственно-определяющая». Например, *мирить 'воздействуя на кого-л., заставляя кого-л. восстанавливать согласие, добрые отношения между ссорившимися, враждующими'*.

КЛС<sub>5</sub> «помогать» + ДС «объект действия» + «результат». Например, *вызволить 'помогать кому-л. освободиться от чего-л., выйти из трудного положения, сложных обстоятельств'*.

КЛС<sub>6</sub> «относиться добродушно» + ДС «объект действия» + «образ действия» + «собственно-определяющая» (+ «причина» + «способ действия» + «цель»). Например, *благоволить 'относиться к кому-л. доброжелательно, проявляя благосклонность и*

*расположение*»; *сострадать* 'относиться к кому-л. с сочувствием, жалостью, вызываемыми чьим-л. несчастьем, горем'; *приветствовать* 'проявлять доброжелательное отношение к кому-л., чувство личной приязни, солидарности с кем-л., обращаясь к кому-л. с добрыми словами, тем самым показывая своё расположение'.

Л. Г. Бабенко отметила «наличие в русской глагольной лексике слов разной степени семантической сложности» [Бабенко 1997: 32]. Семантика глагольного наименования может быть простой, элементарной, и может быть сложной, комплексной. В первом случае глаголы «отображают минимальные дискретные кусочки действительности, приближающиеся к элементарным событиям и ситуациям» [Уфимцева 1999: 138], при этом простой денотат глаголов – элементарная ситуация в семной структуре выражается одним предикатом. Например, *благоворить* 'делать добро'. А в реальной действительности отдельные состояния, поступки, действия чаще взаимосвязаны. В связи с «способностью глагольного наименования обозначать одним словом совокупность последовательных ситуаций, развернутых событий» [там же], взаимосвязанные ситуации на лексической уровне прежде всего выражается глаголом. Глаголы с осложненным значением ориентированы на отображение сложного денотата – комплекса ситуаций, в их семантике соединяются разные категориально-лексические значения. Например, *добреть* 'становиться отзывчивым, расположенным к людям, исполненным сочувствия к ним и готовности помочь'; *щадить* 'относиться к кому-л. милосердно, с состраданием, не губить кого-л., давать пощадку кому-л.'. В семной структуре таких глаголов совмещаются позиционно равноправные и семантически различные категориально-лексические семы («становиться добрым» и «помогать», «относиться милосердно, с пощадой» и «не губить»), лексическими репрезентантами которых являются инфинитивы. В этом случае отображаемые события происходят одновременно, взаимосвязаны отношениями дополнительности.

Большинство глаголов, отображающих добро, репрезентируют комплекс ситуаций, одна из которых бывает главной, другая включенной, зависимой. При этом в семной структуре глагола основной предикат в статусе КЛС передаётся в форме инфини-

тива, а дополнительный предикатный смысл понижен в ранге и в статусе ДС передаётся в форме деепричастия, причастия, инфинитива и различных предложно-падежных форм существительных. А. А. Уфимцева считает обязательным компонентом глагольного наименования «ракурс логико-семантических связей обозначаемых признаков и предметов как они складываются в предметном или идеализируемом (отображенном в языке мирах)» [Уфимцева 1999: 142]. В семантике глаголов данной группы реализуются следующие логико-семантические отношения: результативные, целевые, причины, образа и манеры действия. На этом основании выделяется модель включения предикатных смыслов в глагольное наименование: 1. Действие + образ протекания действия или состояния (например, *благодушествовать* 'находиться в добродушном настроении, проводя время без дела и забот'); 2. Действие + причина исполнения действия (*сострадать* 'относиться к кому-л. с сочувствием, жалостью, вызываемыми чьим-л. несчастьем, горем'); 3. Действие + результат исполнения основного действия (*вызвать* 'помогать кому-л. выйти из трудного положения, сложных обстоятельств')... эта модель может расширяться, включая в себя средство и цель действия. Также наблюдается включение целого ряда предикатных смыслов в глагольную семантику. Например, *приветствовать* 'проявлять доброжелательное отношение к кому-л., чувство личной приязни, солидарности с кем-л., обращаясь к кому-л. с добрыми словами, тем самым показывая своё расположение'.

Итак, компонентный анализ русских глаголов, отображающих ДОБРО, позволяет выявить способы глубинного лексического кодирования взаимодействия обозначаемых ситуаций, связанных с отображением добра, модели их сопряжения в глагольной семантике. Анализ логико-семантических отношений, реализующихся в словарных дефинициях, помогает выявить способы семантизации глаголов с комплексной семантикой данной группы и отметить лексические и синтаксические средства отображения добра в русской глагольной лексике.

### Литература

1. Бабенко Л. Г. Лексико-семантическое пространство русско-

го глагола // Русская глагольная лексика: пересекаемость парадигм / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. – Екатеринбург, 1997.

2. *Гак В. Г.* Высказывание и ситуация // Проблемы структурной лингвистики 1972. – М., 1973.

3. *Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы* / под ред. Л. Г. Бабенко. – М., 1999.

4. *Уфимцева А. А.* Лексическое значение: (Принцип семасиологического описания лексики). – М., 1986.

5. *Шмелев Д. Н.* Синтаксическая членимость высказывания в современном русском языке. – М., 1976.

Чечулина Л.С.  
Лундаажанцан Пагамсурэн

### Видовременные глагольные формы в аспекте РКИ

**Аннотация.** Русский и монгольский языки относятся к разным типологическим группам: русский язык относится к флективным, а монгольский – к агглютинативным языкам. Сопоставляемые языки (русский и монгольский) обладают как общими, так и дифференциальными признаками. Морфологические особенности глагольных систем обоих языков отражают специфику грамматических систем в целом.

Если в русском языке причастные и деепричастные формы обычно функционируют в письменной речи, то монгольские деепричастия и причастия служат одним из самых распространенных средств обозначения процессуального значения не только письменной, но и устной речи. Соответственно монгольские причастия и деепричастия имеют большое количество грамматических форм. Например, в русском языке функционируют деепричастия совершенного и несовершенного вида, а в монгольском языке употребляется более 12 видов деепричастий. Существенные различия грамматических систем русского и монгольского языков порождают серьезные проблемы изучения русского языка как иностранного. Представляется, что изучение видовременных форм русского глагола монгольскими обучающимися будет более успешным и эффективным при условии использования сопоставительных материалов, характеризующих временную семантику, которая специфически выражена в русском и монгольском языках.

**Ключевые слова:** русский язык, русский язык как иностранный, глаголы, вид глаголов, время глаголов, видовременные формы, монгольский язык, методика преподавания русского языка.

**Сведения об авторе:** Чечулина Любовь Семёновна, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Лундаажанцан Пагамсурэн, магистрант 2 года обучения Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

**Контакты:** 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26;  
love-semenovna@rambler.ru

**Chechulina L.S.**  
**Lundeejantsan Pagamsuren**

### **Videoframerate verb forms in the aspect of RCTS**

**Abstract.** The Russian and Mongolian languages belong to different typological families: the Russian language belongs to the inflectional, and the Mongolian – to the agglutinative languages. The compared languages (Russian and Mongolian) have both common and differential features. Morphological features of verbal systems of both languages reflect the specificity of grammatical systems as a whole.

If in the Russian language participle and participle forms usually function in writing, the Mongolian adverbial participle and participle are one of the most common means of indicating the procedural meaning of not only written but also oral speech. Accordingly, the Mongolian participle and adverbial participle have a large number of grammatical forms. For example, in the Russian language there are adverbial participles of perfect and imperfect species, and in the Mongolian language there are more than 12 kinds of adverbial participles. Significant differences in grammatical systems of the Russian and Mongolian languages give rise to serious problems of learning Russian as a foreign language. It seems that the study of modern forms of the Russian verb by Mongolian learners will be more successful and effective provided that comparative materials characterizing the temporal semantics, which is specifically expressed in the Russian and Mongolian languages, are used.

**Keywords:** Russian, Russian as a foreign language, verbs, verb type, verb tense, tense forms, Mongolian, Russian language teaching methods.

**About the authors:** Chechulina Ljubov', Candidate of Philology, Assistant Professor of Common Linguistic and Russian Language Department Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Lundeejantsan Pagamsuren, Undergraduate of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Русский и монгольский языки относятся к разным типологическим группам: русский язык относится к флективным, а монгольский – к агглютинативным языкам. Сопоставляемые языки (русский и монгольский) обладают как общими, так и дифференциальными признаками. Морфологические особенности глагольных систем обоих языков отражают специфику грамматических систем в целом.

Если в русском языке причастные и деепричастные формы обычно функционируют в письменной речи, то монгольские деепричастия и причастия служат одним из самых распространенных средств обозначения процессуального значения не только письменной, но и устной речи. Соответственно монгольские причастия и деепричастия имеют большое количество грамматических форм. Например, в русском языке функционируют деепричастия совершенного и несовершенного вида, а в монгольском языке употребляется более 12 видов деепричастий. Однако в современном монгольском языке не все формы деепричастия имеют высокую степень частотности. Наиболее употребительными в данном языке являются слитное, разделительное и соединительное деепричастия.

Если в русском языке существует строгая система видовых форм, и русские глаголы в зависимости от вида могут быть начальными, общерезультативными, многократными и т. д, то в монгольском языке отсутствует категория вида как грамматическая система, так как видовые значения передаются разными способами.

Существенные различия грамматических систем русского и монгольского языков порождают серьезные проблемы изучения русского языка как иностранного. Представляется, что изучение видовременных форм русского глагола монгольскими обучающимися будет более успешным и эффективным при условии использования сопоставительных материалов, характеризующих времен-

ную семантику, которая специфически выражена в русском и монгольском языках.

Ядерными средствами выражения временных представлений в русском языке являются видовременные формы глагола. Вид и время глагола в русском языке практически неотделимы друг от друга. Сравнивая глагол в русском и монгольском языках. С. Галсан в своём труде пишет: «Одним из общих признаков глагольных систем русского и монгольского языков является семантическая ёмкость и структурная доминанта глаголов в русском и монгольском языках. В обоих сопоставляемых языках глагольные конструкции имеют решающее значение в системе различных построений, фраз и моделей» [Галсан 1975: 197].

С. Галсан утверждает, что в обоих сопоставляемых языках временные значения глаголов являются относительными. Иначе говоря, грамматическая форма одного времени нередко употребляется в значении другого: форма настоящего времени в значении будущего и прошедшего, будущее в значении прошедшего, прошедшее в значении будущего и т. д. [Галсан 1975: 199].

Главным условием эффективности изучения темы «Вид и время русского глагола» монгольскими учащимися, на наш взгляд, является использование сопоставительных материалов русского и монгольского языков, которые мы попытались представить в таблице. Учитывая большой объем материала мы представляем для примера только фрагмент сопоставительной таблицы:

**Прямое употребление форм настоящего времени = настоящее длительное**

**А. Настоящее актуальное** /конкретнее настоящее время момента речи/. Обозначает действие, протекающее в момент речи. *Наша семья живет в городе = Манайгэрбүлхотодамьдарчбайна. Манайгэрбүлхотодамьдарчбайгаа. Манайгэрбүлхотодамьдардаг.*

**Б. Настоящее неактуальное**

Типы	Значение	Примеры	Перевод на монгольский язык	МП видо-временных значений	Частречный статус и видо-временная семантика слова
1. Настоящее постоянное = настоящее простое время: общеизвестная истина	Констатируется наличие того или иного отношения, не связанного с временными ограничениями	Могучие полноводные реки из края в край <u>перепоясывают</u> северную темную тайгу. (И. Соколов-Микитов).	Хүчирхэг, ус ихтмөрнү үдхойдха рТайгыгн эгээсньнө гөөзаххүр тэлбүсэлдэг (И. Соколов-Микитов).	“–дэг” аффикс многократного причастия	Глагол + аффикс “-дэг” = многократное причастие констатируется постоянный процессуальный признак субъекта.
2. Настоящее изобразительное = настоящее простое время: обычные, регулярно повторяющиеся действия	Выражает повторяющееся, обычное, типичное действие, представленное в широком плане настоящего времени, не связанного с моментом речи	Девушки часто <u>плачут</u> беспричинно (М. Горький); Жаль, очень жаль, он малый с головой и славно <u>пишет, переводит</u> (А. Грибоедов).	Охидууддан даашалтга гангүйгээр <u>уйлдаг</u> . (М. Горький). Тэрхэдийгээр нас бага ч чамламгүй сайн <u>бичиж, орчуулдаг</u> нь харамсалтай, үнэхээр харамсалтай. (А. Грибоедов).	“–даг” аффикс многократного причастия. “–ж” аффикс соединительного дееричастия “–даг” аффикс многократного причастия. “–нь” – аффикс притя-	Глагол + аффикс “-даг” = многократное причастие обозначает регулярно повторяющееся, типичное действие. Глагол + аффикс “-ж” = соединительное дееричастие выражает действие как определяющее и поясняющее.

				жательности.	Глагол + аффикс “-даг” + аффикс при-тяжательности “нь” = многократное причастие Со единительное деепричастие + многократное причастие могут обозначать действие, как признак, характерный для данного момента.
3. Настоящее изобразительное /описательное/	Употребляется при описании картин природы, обстановки, в которой происходит действие	Ярко <u>светит</u> <u>солнце</u> , белыми птицами <u>плывут</u> в небе облака, мы <u>идем</u> по мосткам через Волгу, <u>гудит</u> , <u>вздывается</u> лед, <u>хлопает</u> вода под тесинами мостков, на мясистом красном соборе ярмарки	БиднийГИжилмөрниймодонгүүрээрал-халжявахад нархурцаартөөнөж, тэнгэртцагааншувуудхалиннисэж,	“-ж” аффикс соединительного деепричастия + “-х” + аффикс будущего причастия + “-д” аффикс дательного	Глагол + аффикс “-ж” = соединительное причастие + будущее причастие с аффиксом дательного падежа. Соединительное причастие + будущее

		<p><u>горят</u> золотые кресты (М.Горький).</p>	<p>гүүрний-до-огуурмөс <u>хай-</u> <u>лансүнгэн</u> <u>эж</u> ус <u>хүржигнэ</u> <u>нурсаж</u>, яармагху-далдаа-ныула-анхүрэн-дуганыа-лтанзагал-гал-майгялал-<u>зажхараг-</u> <u>да-</u> <u>на</u>(М.Горький).</p>	<p>местного падежа; “-н” / “-ж” / “-на” аффикс слитного деепричастия + аффикс соединительного деепричастия + аффикс настоящего-будущего времени.</p>	<p>причастие = обозначают действие, которое происходит одновременно с действием главного сказуемого. Слитное деепричастие + соединительное деепричастие = обозначают обстоятельство действия, при этом соответствует главному сказуемому. Глагол + аффикс “-ж” = соединительное причастие + глагол + аффикс “-на” = глагол. Слитное деепричастие + соедини-</p>
--	--	---	--	--	---

					тельное деепричастие + глагол = обозначают действие в данном моменте речи / описание, обстановку продолжительного действия /.
4. Настоящее комментирующие = настоящее простое время: последовательность событий, действий в настоящем времени	Употребляется в сценических ремарках, сценариях, всякого рода сопровождающих явлениях	Несчастливцев. О, люди, люди! (идет в угол, надевает котомку.) Аксюша <u>помогает</u> ему и <u>целует</u> его. <u>Берет</u> в руки палку (А. Островский).	Несчастливцев. Ээ, хүмүүсминьдээ! хүмүүсминь! (Буланруу-явжцүн-хээүүрэн-зогсоно.) Аксюшатүүндт <u>услан-гааүнсэнэ</u> . Гартаасаваа мод <u>барин зогсоно</u> . (А. Островский).	“-нгаа” / “-нэ” попутное деепричастие + аффикс настоящего будущего времени “-н” / “-но” – слитное деепричастие + аффикс настоящего будущего времени	Глагол + аффикс “-нгаа” = попутное деепричастие обозначает действие, которое выполняется наряду с другим действием. Глагол + аффикс “-на” = глагол Попутное деепричастие + глагол в настоящем времени = одновременно могут выражать по-

					<p>следова- тельное действие в наглядно- сти сцена- рии. Глагол + аффикс “- н” слитное дееприча- стие + гла- гол + “-но” = слитное дееприча- стие + гла- гол могут служить обстоя- тельством образа дей- ствия.</p>
--	--	--	--	--	---

### Переносное употребление форм настоящего времени

Типы	Значение	Примеры	Перевод на мон- гольский язык	МП ви- до- времен- ных зна- чений	Частереч- ный статус и видо- временная семантика слова
1. Настоя- щее ис- ториче- ское	Используй- ется в рас- сказе о прошлом как сред- ство образ- ной актуа- лизации прошедших событий	Только, <u>понимаешь</u> , выхожу от мирового, <u>глядь</u> , ло- щади мои <u>стоят</u> смирне- хонько около Ива- на Михай- ловича (И.	Иван Михай- ловичий- ной- ролцооно мхон- <u>зогсож-</u> <u>байга-</u> <u>аморьдо-</u> <u>охармагц</u> намайгөө рчлөгдөж	“-ж”/“-аа” – аффикс соедини- тельного дееприча- ча- стия+афф икс настоя- щего прича- стия	Глагол + аффикс “- ж” + глагол + аффикс “- аа” = со- единитель- ное дее- причастие+ настоящее причастие обозначают продолжи-

		Бунин).	байга- агчийл- гожээ. (И. Бунин).	“-магц”/“- жээ” – аффикс предва- рительно- го дее- прича- стия + аффикс давно- прошед- шего времени	тельность совершае- мого дей- ствия. Глагол + аффикс “- магц” дее- причастия + глагол + аффикс “- жээ” = предвари- тельное дееприча- стие + гла- гол обозна- чают такое действие, после со- вершения которого немедленно наступает другое дей- ствие.
2. Настоя- щее при обозна- чении будущих дей- ствий: а) Н асто ящее вре- мя наме- чен- ного	Употребля- ется, когда хотят вы- сказать полную уверенность в том, что действие обязательно проойдет. При таком употребле- нии насто- ящего вре- мени дей- ствия, еще	И так – я еду учиться в Казан- ский уни- верситет (М. Горь- кий) Я будущей зимой уез- жаю за гра- ницу (И. Тургенев). Потом <u>бу- дуг сумер- ки</u> , осве- щенная	Тэрт- ээтэргүй би Каза- ны их сургууль- <u>дсурахаар</u> <u>явна</u> (М. Горький). Ирэхөвөл би гада- <u>адявна</u> (И. Тур- генев).	“-х”/ “- аар” аф- фикс бу- дущего прича- стия + аффикс орудного падежа; “-на”- аффикс настояще - будуще- го време- ни “-на” –	Будущее причастие + аффикс “- аар” оруд- ного паде- жа; глагол + аффикс “- на” буду- щее прича- стие + гла- гол = обо- значают планиро- ванное дей- ствие с уве- ренностью

<p>действи я б) Н асто ящее вре мя вооб обра ража жа- емо- го дей- стви я</p>	<p>не совер- шившиеся в действи- тельности, оказывают- ся пред- ставленны- ми как бы уже совер- шающимися реальными. • потребляет- ся, когда события воображае- мые хотят представить во всей их реальности.</p>	<p>церковь, суэта возле паперти... <u>Подкаты-</u> <u>вают</u> каре- ты, и ще- голь- пристав <u>горячится</u>, чтобы со- хранить порядок в этой цере- монии (И. Бунин).</p>	<p>Д ара- аньсүмий нойролцо ролцо- охталбай- бай- дүймэл- дэнбу- жигнал- дажха- руйбүрий болно. Ё слолы- гэмхцэгцт эйбайл- гахынтул дсүйхтэрг үүдийг өн- хрүүлжба йгааалба- туудун- тууцна. (И.Бунин) .</p>	<p>аффикс настоя- ще- будущего времени “-н”/“- ж”/“-на<sup>4</sup>” – аффикс соедини- тельного деепри- частия + аффикс настоя- ще- будущего времени.</p>	<p>в будущее. Глагол + аффикс “-н” слитного дееприча- стия + гла- гол + аф- фикс “-ж” соедини- тельного дееприча- стия = дее- причастие обозначает обстоятель- ство дей- ствия, ко- торое про- исходит в данном времени главного действия /глагола/. Слитное дееприча- стие + со- единитель- ное деепри- частие + глагол с аффиксом настояще- будущего времени = обозначают действие, происхо- дящее в момент действия.</p>
---	--	---	---	--	---

Качественное учебное пособие, соответствующее современным требованиям образовательной системы, безусловно, является важнейшим средством учебного процесса. Учебно-методические пособия для монгольских студентов по русскому языку как иностранному серьезное внимание уделяют изучению видовременных форм русского глагола. В отличие от обучения родному языку, главной задачей обучения РКИ является сформировать у детей три основные компетенции: языковую, коммуникативную и культурологическую. Грамматическая составляющая языковой компетенции представляет собой способность обучающегося понимать и выражать грамматическую семантику языковых единиц по соответствующим правилам изучаемого языка. При усвоении русского глагола монгольские обучающиеся испытывают особые трудности при изучении видовременных форм, разграничении их прямых и переносных значений, употреблении в различных речевых ситуациях, при переводе и т. д. В настоящее время отечественные и зарубежные методисты русского языка как иностранного в общеобразовательных учреждениях, колледжах, вузах располагают различными учебными пособиями, направленными на изучение грамматической системы русского языка. Среди них именно для монгольских обучающихся существует лишь немного учебных пособий. Например, пособия автора С. Эрдэнэмаам «Грамматика в переводе» [Эрдэнэмаам 2011] и «Корректировочный курс русской грамматики» [Эрдэнэмаам 2011]. Другие существующие учебники, справочники, рабочие тетради рассчитаны на учащихся разного уровня владения русским языком как иностранным. Однако в этих учебных пособиях тема «Вид и время русского глагола» дается не так глубоко, детально и понятно, как бы хотелось. В данных учебных пособиях глагол как часть речи русского языка представлен от элементарного до базового уровня обучения русскому как иностранному, но нам кажется, что количество упражнений по этой теме является недостаточным. Пособия построены с учетом следующих критериев: уровня владения неродным языком, степени формирования языковых навыков и речевых умений и т.д. Языковые и речевые упражнения в имеющихся пособиях последовательно обеспечивают все этапы формирования знания об

изучаемых грамматических категориях, выработки практических навыков, автоматизированных операций с языковыми единицами, умений использования языковых единиц в речи и т. д.

Одной из особенностей учебных пособий по русскому языку, созданных монгольскими учеными и методистами, является краткий теоретический комментарий, структурные модели, образцы перед выполнением упражнений по каждой грамматической теме. После такой небольшой презентации грамматического материала даются разные задания на анализ грамматического явления как в предложении, так и в диалоге, микротексте.

Предлагаемые нами задания по данной проблемной и актуальной теме русского языка направлены на изучение категории вида названного языка в монгольских аудиториях и предполагает отработку теоретического материала по анализируемой теме для разных этапов школьного и вузовского обучения.

Представленные ниже типы упражнений позволят обучающимся успешно освоить тему «Вид и время русского глагола».

**Задание 1.** Используйте представленные конструкции, составьте предложения и переведите их на русский язык, точно транслируя процессуальное значение.

**Конструкция:** Глагол + аффикс “-дэг” = многократное причастие констатируется постоянный процессуальный признак субъекта.

Хүчирхэг, ус ихт мөрнүүд хойд хар Тайгыг нэгээс нь нөгөө зах хүртэл бүсэлдэг - Могучие полноводные реки из края в край перепоясывают северную темную тайгу.

а) Глагол + аффикс “-даг” = многократное причастие обозначает регулярно повторяющееся, типичное действие

б) Глагол + аффикс “-ж” = соединительное деепричастие выражает действие как определяющее и поясняющее

в) Соединительное деепричастие + многократное причастие могут обозначать действие, как признак, характерный для данного момента

д) Глагол + аффикс “-ж” = соединительное причастие + глагол + аффикс “-на” = глагол

е) Слитное деепричастие + соединительное деепричастие + глагол = обозначают действие в данном моменте речи / описание, обстановку продолжительного действия /

**Задание 2.** Соотнесите предложения с соответствующими им вариантами.

1. Сейчас хозяин придет, ужинать будем.
2. Ты сейчас же, немедленно позвонишь по телефону отцу.
3. Главное дело, стой же себе упорно на своем... Положим, каждый день вам придется выслушивать мать.
4. Выходи скорее ... сейчас крылатки никак не найдут.
  - a. Конкретное единичное действие в будущем.
  - b. Употребляется для выражения невозможности осуществления в момент речи.
  - c. Может выражать дополнительный оттенок долженствования.
  - d. Иногда передается при выражении будущего времени повторяющееся обычно действие.

**Задание 3.** Переведите предложения на русский язык. Обратите внимание на продолжительность /течение процесса/ действия и проанализируйте характеристики формы образования в прошедшем времени в двух сопоставляемых языках.

1. Оюутанохинэхийг 2 цагийнтуршорчуулсан.  
Студентка переводила текст 2 часа.  
Оюутанохинэхийг 2 цагийндоторорчуулчихсан.  
Студентка перевела текст за 2 часа.
2. МинийэгчЦэцэгэнэшүлгийгцээжлэхгэж 2 хоносон бол ах Бат 1 өдрийндоторцээжилчихсэн.  
Моя сестра Цэцэг учила это стихотворение 2 дня, а брат Бат выучил его за день.
3. Профессор Любовь Семеновна-г лекцуншижбай-хажоюутнуудмашанхааралтайсонсоцгоожбайлаа.  
Когда профессор Любовь Семеновна читала лекцию, то ее студенты слушали очень внимательно.
4. ОройаавАмерикаасзалгаж, ээжтэрхоерцаг шахам ярьцгаалаа.

Вечером папа звонил из Америки, мама с ним разговаривали почти час.

**Задание 4.** Соотнесите следующие диалоги по соответствующему переводу. Противопоставьте реплики, в которых речь идет о констатации факта действия, репликам о результате действия. Закончите диалоги.

1. - Ааваа, та шилээавсануу?

- Авсаанавсан, харинчишүхрээавсануу?

- .....

2. – Тамираа, чиметроогоорявжүзсэнүү?

- үгүйээ, явжүзээгүй. Метроогоорявжүзмээр л байна.

- .....

а. - Папа, вы взяли собой очки?

- Да, взял. А ты брала зонтик?

- .....

Б. – Тамир, ты вообще ездил на метро?

- Нет, не ездил на метро. Но хочу ехать.

- .....

**Задание 5.** Впишите глагол из справок в нужном времени, обратив внимание на значение глагольного вида. Переведите на монгольский язык.

**Слова для справок:** открывать-открыть, выходить-выйти, брать-взять

1. В комнате холодно. Наверное, кто-то ... его. – Нет. Окно закрыто.

2. Какая сегодня погода? Ты ... на улицу? – Да, я .... Довольно прохладно.

3. Где мой толковый словарь? Вот, я его ..., чтобы посмотреть одно слово.

**Задание 6.** Прочитайте указанные ниже предложения и запишите их в соответствующие колонки таблицы.

- Сегодня на парах преподаватель проверяла наше домашнее задание.

- После того, как проверила домашнее задание, мы начали работать над текстом.

- Раньше я несколько раз писала письмо своим родителям.

- Вчера я написала письмо в Монголию.

Несовершенный вид	Совершенный вид
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

**Задание 7. Дайте объяснение своему выбранному варианту глагола из скобок. Вставьте в предложение один из представленных глаголов. Трансформируйте текст, употребляя глаголы в другой временной форме.**

Когда я приехал в Улан-Батор, сразу ... (спрашивал - спросил), как доехать до музея Жукова. Жуков – это любимый полководец моего дедушки. Я давно мечтал ... (бывать - побывать) в этом музее. Мне сказали, что нужно (садиться-сесть) в восьмой троллейбус и (ехать - проехать) 5 остановок. В воскресенье я (вставал-встал) рано утром и пошел на автобусную остановку. Ее я ... (искал-нашел) не долго. В троллейбусе было много народа. Рядом со мной ... (садился-сел) один седой старик ...

**Задание 8.** Допишите подходящий вариант в императиве, при этом обратите внимание на побуждение или преступление к действию.

**Образец:**

А. – Анна Сергеевна, разрешите мне, пожалуйста, показать вам комплекс заданий по теме «Наклонение глагола в русском и монгольском языках».

Б. – Да, конечно, покажите его.

А. – Анна Сергеевна, вы хотели, чтобы я показала Вам комплекс заданий по теме «Наклонение глагола в русском и монгольском языках».

Б. – Молодец! Показывайте его.

1. Как лучше преподавать вид глагола для монгольских студентов? – А впервые вы /показывайте – покажите/ таблицу с значениями вида русского глагола.

2. Вы уже готовы показать таблицу? Готов. – Ну тогда ее ... (показывайте – покажите).

3. Ребята, дома ... (пишите – напишите) текст по этому образцу.

4. Валерий Владимирович, можно мне написать текст по этому образцу? – Конечно, можно, ... (составляйте – составьте)

**Комментарии:** в русском языке обычно императив совершенного вида передает побуждение к осуществлению действия, которое еще не известно собеседнику, а императив несовершенного вида – начало выполнения действия.

**Задание 9.** Приведите глагол к начальной форме, определите вид, при этом используя толковый или грамматический словарь.

- Группа специалистов несколько раз обследовала этот объект, прежде чем пришли к выводу о его неисправности. Она обследовала этот объект и пришли к выводу его неисправности.

- В субботу мы организовали для иностранных студентов экскурсию в центральном историческом музее Москвы. Обычно мы ее организовали по будням.

**Комментарии:** в русском языке существуют двувидовые глаголы, вид которых определяется только в контексте.

**Задание 10.** Заполните текстовые лакуны (на месте выделенных и подчеркнутых глаголов, при этом обратите внимание на обозначение видовременных форм выбранного глагола.

Жил старик со своею старухой

У самого синего моря.

Они жили в ветхой землянке

Ровно тридцать лет и три года.

Старик ловил неводом рыбу.

Старуха пряла свою пряжу.

Раз он в море закинул невод,

Пришел невод с одною тинной.

Он в другой раз закинул невод.

Пришел невод с травой морскойю.

В третий раз закинул он невод,

Пришел невод с одною рыбкой.

С непростою рыбкой, – золотою.

Сопоставительное описание грамматических систем глагола русского и монгольского языков позволяет более эффективно преподавать и изучать русский язык. В целом затруднение усвоения видовременных форм русского глагола, использования их в письменной и разговорной речи монгольских учащихся обуслов-

лено как процессуальной семантикой, способами ее выражения в обоих сопоставляемых языках (русском и монгольском), так и недостаточной разработанностью дидактического материала, который используется на разных этапах обучения русскому как иностранному в монгольских общеобразовательных учреждениях.

### Литература

1. *Авилова Н. С.* Вид глагола и семантика глагольного слова. – М., 1976.
2. *Базаррагчаа М.* Монгол хэл. – Улан-Батор, 2000.
3. *Батмөнх Ц.* Эрдэнэмаам С. Гадаадхэлзаахонол, аргагүй. – Улан-Батор, 2014.
4. *Бондарко А. В.* Вид и время русского глагола: значение и употребление. – М., 1971.
5. *Виноградов В. В.* Русский язык: грамматическое учение о слове. – Л., 1947.
6. *Галсан С.* Сопоставительная грамматика русского и монгольского языков. – Улан-Батор, 1975.
7. *Дамдинсүрэн Ц., Лувсандэндэв А.* Орос монгол толь. – Улан-Батор, 1982.
8. *Дугарова Г. С.* Глагольный вид в современном монгольском языке. – М., 1991.
9. *Зээнямбуу Ч.* Орчинцагийноросхэлнийүгзүй. – Улан-Батор, 2010.
10. *Кортаева Е. В.* Психолингвистические основы педагогического взаимодействия. – М., 2007.
11. *Наделяев В. М.* Современный монгольский язык. – М., 1988.
12. *Өнөрбаян Ц.* Монгол хэл. – Улан-Батор, 2007.
13. *Санжеев Г. Д.* Грамматика бурят-монгольского языка. – М., 1941.
14. *Эрдэнэмаам С., Батмөнх Ц.* Корректировочный курс русской грамматики. – Улан-Батор, 2011.
15. *Эрдэнэмаам С.* Грамматика в переводе. – Улан-Батор, 2014.

Шадрина А.Г.  
Екатеринбург

### Сферы-источники прецедентных феноменов в англоязычных СМИ

*Аннотация.* При изучении иностранного языка большую роль играет погружение в среду, изучение менталитета, привычек и особенностей носителей языка. При изучении другой культурной среды иностранец может сравнить присутствующие в ней феномены с феноменами родной или мировой культуры. В современной среде массовой коммуникации и межкультурного общения тексты иноязычных СМИ играют большую роль в восприятии и доступности языка для людей, изучающих его, поскольку подобные тексты насыщены национально-культурными феноменами. В статье анализируются и классифицируются по различным сферам-источникам прецедентные феномены, найденные в англоязычных СМИ. Автором описывается понятие прецедентных феноменов, критерии их выявления и классификация их по видам, выделяемым многими исследователями. В статье выдвигается идея о необходимости разработки методических материалов, основанных на прецедентных феноменах изучаемого языка, а так же объясняется важность и польза использования прецедентных феноменов в изучении иностранного языка. В статье так же приведены примеры прецедентных феноменов по сферам-источникам, найденные в пяти англоязычных журналах: «Vanity Fair», «Time», «Empire», «Rolling Stone», «Q». Делается вывод о том, какие сферы-источники прецедентных феноменов являются наиболее частотными, и наиболее значимыми при изучении иностранного языка.

*Ключевые слова:* прецедентные феномены, сферы-источники, лингвокультурное сообщество, лингвокультурология, национально-культурные стереотипы, национальный менталитет, лингвокультурология, английские СМИ, СМИ, средства массо-

вой информации, медиа-дискурс, медиатексты, английский язык, методика преподавания английского языка.

**Сведения об авторе:** Шадрина Анна Глебовна, студент 2 курса, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

**Shadrina A.G.  
Yekaterinburg**

### **Source Domains of Precedent Phenomena in the English-language Media**

**Abstract.** When studying a foreign language, an important role is played by immersion in the environment, studying the mentality, habits and features of native speakers. When studying another culture, a foreigner can compare the phenomena present in it with the phenomena of their native culture or world culture. In the modern environment of mass communication and intercultural communication, texts of foreign-language media play an important role in the perception and accessibility of the language for people who study it, since such texts are saturated with national and cultural stereotypes. The article analyzes and classifies precedent phenomena found in English-language media according to their source domains. The article defines the notion of precedent phenomena, outlines the criteria for their detection and classification according to the types singled out by many researchers. The article puts forward the idea of the need to develop methodological materials based on the precedent phenomena of the studied language, as well as the importance and usefulness of using precedent phenomena in teaching a foreign language. The article also provides examples of precedent phenomena in the source domains found in five English-language journals: «Vanity Fair», «Time», «Empire», «Rolling Stone», and «Q». The author gives a conclusion about which sources of precedent phenomena are the most frequent, and, accordingly, the most useful for teaching a foreign language.

**Keywords:** case phenomena, spheres of sources, linguistic and cultural community, linguoculturology, national cultural stereotypes,

national mentality, linguoculturology, English media, media, media, media discourse, media texts, English, methods of teaching English.

**About the author:** Anna Glebovna Shadrina, 2nd year student, Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Любой человек, являясь членом определенной социальной или национальной группы, обладает свойственными ей культурными особенностями, которые включают в себя язык, традиции, литературу, историю.

При изучении иностранного языка большую роль играет погружение в среду, изучение менталитета, привычек и особенностей носителей языка. При изучении другой культурной среды иностранец может сравнить присутствующие в ней феномены с феноменами родной или мировой культуры. В современной среде массовой коммуникации и межкультурного общения тексты иноязычных СМИ играют большую роль для людей, изучающих его, поскольку подобные тексты насыщены национально-культурными стереотипами. Исследователи, изучающие взаимосвязанность и взаимосвязанность языка и культуры, исходят из положения, что язык и культуры тесно связаны и имеют общие факторы развития и существования. Следовательно, лингвистика закономерно обращается к вопросам культуры как к вспомогательному материалу для изучения языков.

Теория прецедентности впервые предложена и теоретически обоснована Ю. Н. Карауловым. К числу прецедентных Караулов относит «готовые интеллектуально-эмоциональные блоки», значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, хорошо известные в обществе и постоянно используемые в коммуникации. По его словам, прецедентными называются феномены, «значимые для личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и языковому окружению данной личности, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Караулов 1987: 216].

В современной лингвистике остро обсуждается вопрос о критериях выявления прецедентности феноменов. Учеными, изучающими проблему прецедентности, выявляются данные критерии:

- общеизвестность, или хотя бы известность большинству членов лингвистического сообщества [Гудков 1999].

- эти феномены актуальны в когнитивном плане (за ПФ всегда стоит определенное представление о нем, общее и обязательное для большинства представителей национально-культурного менталитета [Кушнерук 2004].

- апелляция к ПФ постоянно возобновляется в СМИ и речи представителей того или иного лингвокультурного сообщества.

В процессе узнавания и понимания феномена в сознании носителя языка формируются определенные образные представления, ассоциации, связанные с данным прецедентным феноменом. Сам феномен, при этом, становится предметом рефлексии, формируя при этом концептосферу той или иной культурно языковой сферы.

В связи с этим мы можем предположить, что при изучении прецедентных феноменов английского языка (в СМИ в частности), иностранец может использовать их для погружения в среду языка и культуры, впитывая национально-культурные стереотипы, известные большинству средних носителей языка.

Прецедентные феномены – подвижная единица культуры. С течением времени ПФ могут устаревать, выходить из употребления и сознания лингвокультурной группы. ПФ могут принимать дополнительные значения, развивать новые ПФ. Ранее прецедентностью обладали известные имена людей, названия картин, исторические события. С развитием интернета и телевидения в тенденцию вошло возведение названия фильмов, телевизионных программ, имена политиков и знаменитостей, названия книг в разряд прецедентных.

Многие исследователи, такие как Д. Б. Гудков, В. В. Красных и И. В. Захаренко предлагали разграничивать следующие виды прецедентных феноменов:

- 1) прецедентные имена – имена, связанные с текстом, почти всегда относящимся к числу прецедентных, или же с ситуацией, широко известной носителям языка, например, имя *Гамлет* из-

вестно на мировом уровне, следовательно, является универсально-прецедентным именем.

2) прецедентное высказывание – репродуцируемый продукт речевой деятельности, законченная и самодостаточная единица, например цитата, повсеместно используемая для привлечения внимания к чему-либо, призыв к действию, или, наоборот – бездействию;

3) прецедентный текст – характеризующаяся цельностью и связностью последовательность знаковых единиц, обладающая ценностью для определенной языковой группы.

Чаще всего за основу классификации прецедентных феноменов принимаются сферы-источники, к которым принадлежат ПФ в своих основных значениях. Сферами-источниками могут быть – политика, кино, литература, спорт, музыка, наука и т. д. Подобные классификации предлагают С. Л. Кушнерук [2006], Е. А. Земская [1996], О. А. Ворожцова [2007] и многие другие лингвисты.

Классификация прецедентных феноменов играет большую роль в их изучении, так как по количественному соотношению ПФ по сферам-источникам можно сделать вывод о том, какие именно сферы служат в том или ином социуме основным источником для репертуара прецедентных имен. В дальнейшей работе будет возможно выделение самых частотных сфер-источников ПФ для работы с ними изучающими иностранный язык.

Для поиска и классификации прецедентных феноменов в современных СМИ нами были выбраны англоязычные журналы, такие как TIME, Empire, Rolling Stone, Q и Vanity Fair. Эти печатные издания имеют различную направленность – еженедельные новости, музыка, политика, мода, массовая культура и т. д. Нами были выделены следующие сферы-источники:

### *Политика*

«It's like the phantom of the dark continent of Europe, the one that existed between two wars of the 20<sup>th</sup> century and during the **Cold War**, is awaking again» (TIME April 4, 2016).

«**Obama** has emerged by displaying precisely the kind of character and judgment we need in a president: renouncing the politics of fear, speaking frankly on the most pressing issues facing the country and sticking to his principles» (Rolling Stone, October 30, 2008).

«HOW DIANA BECAME BRITAIN'S QUEEN OF THE HEART. I met **princess Diana** in 1991, when I was 11 years old. I belonged to the choir of St. George's Chapel, Windsor Castle, and we sang services for the royal family on occasion. Diana came to talk to us boys in the cloisters after one such service, being the mother of sons close to our age. The conversation was mostly about the hardships of boarding school, and one of our number admitted to missing his family. «Me too», she replied. I remember it seeming curious at the time – isn't she with her family? – but I am old enough now to realize that her reply was characteristic of Diana, at least as the public came to know her: expressive, empathetic and giving of herself, perhaps too much so» (TIME September 4, 2017).

«A **Trump** really speaks to people on a level beyond pure rationality. His sentences don't always parse, but they punch» (Time March 14, 2016).

«**DONALD TRUMP: PRESIDENT OF THE DIVIDED STATES OF AMERICA**. In Trump's view, the mass murder in Orlando could be pinned on an overconcern with ethnic and religious exclusion» (Time June 27, 2016).

Прежде всего нужно заметить, что сфера-источник «Политика» чаще всего включала в себя прецедентные имена. Например, наиболее часто в отрывках встречалось прецедентное имя действующего президента США Дональда Трампа, сопровождаемое оценочными суждениями разного характера. В этом случае СМИ выступали спикерами народа, выражая общее политическое настроение в течение предвыборной кампании, самих выборов и последующих после избрания Трампа событиях. По Н. В. Немировой, прецедентность контекста «позволяет наиболее ярко выразить политические пристрастия автора-публициста» [Немирова 2003: 153], что является мощным механизмом создания положительного или отрицательного портрета политика. Имя Трампа, будучи универсальным прецедентным феноменом, вызывает при его упоминании определенные ассоциации у любого среднего человека. В сознании формируется определенное отношение к нему, и его имя принимает «сверхличностный» характер. Чтобы доказать это, достаточно сравнить тон, в котором один и тот же журнал описывает принцессу Диану, любимую и уважаемую

всеми, о которой до сих пор скорбят множество людей, и президента Трампа, отношение людей к которому только ухудшалось с момента его избрания.

### **Кино**

«What makes Half-Blood Prince top-tier is the descent of darkness on the lives of these characters. The unseen Lord Voldemort cooks up fresh hell by planning to have **Harry's** archrival, the blond, bullying Draco Malfoy, kill wise old professor **Dumbledore**. And then there is slithery Severus Snape making a deal to protect Draco» (Rolling Stone August 6, 2009).

«An episode of *The Simpsons* in which Gomer Simpson plays *Pokemon Go* during a religious service was banned by a Russian TV Network in May after the Orthodox Church complained that it was offensive» (Time July 31, 2017).

«Where's **Gandalf** when you need him?» (Empire February 2018).

В данной сфере-источнике интерес для нас представляют фильмы и сериалы. Обращаясь к ним, мы можем понять, какие именно представители массовой культуры имеют наибольшую степень прецедентности среди носителей языка. Многие из найденных нами прецедентных феноменов в этой сфере-источнике, такие как представленные выше мультипликационный сериал «Симпсоны» (производство США) и фильм-эпопея «Гарри Поттер» (производство Британия), играют большую роль в изучении культуры и национальных особенностей стран. Из них мы можем получить информацию об особенностях быта, кухни, семейных и социальных отношений.

### **Музыка**

«**Bowie** has always expertly blurred the line between biography and autobiography and in the last two songs than make up the seven-track star he does it again» (QJanuary 2016).

«I used to hang out all day. Even when I became **Elton John**, I used to go there. Give me a record store and I'm hog in heaven» (Rolling Stone February 17, 2011).

«**Michael Jackson's** body lay on a metal gurney in the county morgue in downtown Los Angeles. He was dressed in shiny black

trousers, a thin hospital gown and nothing else» (Rolling Stone August 6, 2009).

При рассмотрении сфер-источников «кино», «музыка» чаще всего упоминались современные молодежные фильмы/сериалы, известные музыканты, цитаты из песен. Соответственно, данная тематика могла бы быть полезна для изучения иностранного языка людям младшего поколения. Просмотр и чтение информации об интересующих фильмах/сериалах на иностранном языке смог бы поднять интерес к культуре, носителям языка и самому языку. Чаще всего в выделенных отрывках мы встречали прецедентные имена и названия.

### *Литература*

«...The books became a hit, especially after 1999's *A Clash of Kings* and *A Storm of Swords* a year later. Martin, who writes from his home in Santa Fe, N.M., was compared to *The Lord of the Rings* author **J.R.R. Tolkien**. like Tolkien's Middle-Earth, Martin's Westeros is a land with a distinctive set of rules» (TIME Game of Thrones-July 10/July 17, 2017).

«A half-century ago, **Gabriel Garcia Marquez**- after yet another visit to the pawnshop- sent "*One Hundred Years of Solitude*" off to his publisher in Buenos Aires». (Vanity Fair Holiday 2015/2016)

John Green- the YA author, 40, just published his first novel since the release of his 2012 phenomenon *The Fault in Our Stars*" (Time October 30, 2017).

«**William Shakespeare's** Titus Andronicus is a notoriously gory revenge tragedy involving rape, torture, mutilation and cannibalism» (TimeNovember 13, 2017).

Представленные выше прецедентные феномены имеют большое значение для культуры англоговорящих стран и мировой культуры в целом. Переданные в них знания и культурные особенности обладают большой ценностью для изучения английского языка. Стоит заметить, что кроме прецедентных феноменов англоязычной литературы мы так же выделили, например, прецедентное имя Габриэля Гарсия Маркеса, колумбийского прозаика, и его произведение «Сто лет одиночества», являющееся универсальным прецедентным феноменом. Это говорит о том, что изучение англоязычных СМИ вводит нас не только в лингво-

культурную базу носителей английского языка, но также и мировую культуру. Элементы, изначально принадлежавшие к другой культуре, сплетаются в сознании носителей языка со своей культурой, формируя более широкую когнитивную базу, кругозор.

### *Архитектура*

«For evidence of whether there's an appetite for depictions of women in public statuary, look once again to **New York City**: the *Fearless Girl* has stared down Wall Street's iconic *Charging Bull* statue since March and drawn in hordes of visitors» (TIME September 4, 2017).

«Kevin Murphy says he has the best office in America, and I'm not arguing, not here, 380 m above New York city, from a vantage point so high that **the Statue of Liberty** looks like a toy and the Brooklyn Bridge seems so small and close, we could reach down and scoop it out of the East River» (TIME-September 4, 2017).

Сферы-источники «литература» и «архитектура» встречались реже всего, что опять же закономерно объясняется тем, как массовая культура, более популярная у молодежи (а именно на эту аудиторию в основном рассчитаны выбранные нами журналы), вытесняет в своем многообразии литературу, архитектуру и искусство.

### *Терроризм*

«Imagine if George W. Bush labeled Islam the enemy instead of going to a mosque after **9/11** and talking about solidarity. He didn't dehumanize Muslims. He made it clear that we're in this together» (TIME Game of Thrones-July 10/July 17, 2017).

«Over the past few years, **ISIS** has repeatedly targeted tourists hot spots across Europe and the wider Mediterranean region. The slaughter of holidaymakers has become a grim annual staple, from the massacre of 38 European beachgoers in Sousse, Tunisia, in June 2015; to the truck attack in July 2016 in mainly French tourists celebrating **Bastille Day in Nice**; to this year's attacks on visitor attractions like London's Borough Market and now the main artery of Spain's second city» (TIME September 4, 2017).

«In the 16 years of **Twin Towers fell**, the desolation of lower Manhattan in time gave way to a blossoming. When Sayfullo Saipov drove his rented Home Depot truck onto a bicycle path at 3:04 p.m. **on October 31, killing eight people beneath its wheels, he careened down**

**the Hudson River Greenway**, a lushly landscaped urban esplanade» (Time November 13, 2017).

Сфера-источник «терроризм» показывает, как тесно связаны прецедентные имена с традициями и ментальностью соответствующего народа. Коммуникативный смысл употребления подобных ПФ служит основой для создания параллелей, с помощью которых создается и существует международный политический дискурс. Террористические атаки прошлого, такие как атака башен-близнецов 11 сентября, сравнивается с терактом 31 октября 2017 года в Манхэттене. Обилие прецедентных феноменов, связанных с различными катастрофами, тема беженцев, их уровня жизни, показывает, что в англоязычном сообществе вопрос стоит на данный момент наиболее остро и широко обсуждается.

#### *Актуальное*

«**GOOGLE WAS FINED A RECORD \$2.7 BILLION BY** European antitrust officials on June 27 for breaking competition rules by giving its own shopping service priority placement in search results and relegating rivals to where consumers were less likely to click. Here`s how that could affect Europe`s already fraught relationship with **Silicon Valley**» (TIME Game of Thrones-July 10/July 17, 2017).

“On September 12 every Australian who has registered to vote was sent a ballot asking, “Should the law be changed to **allow same-sex couples to marry?**” The government, led by Prime Minister Malcolm Turnbull, has promised a vote on this issue in the parliament by the end of the year if the majority of voters opt for yes”. (Time October 16, 2017).

В сферу-источник «актуальное» мы определили те ПФ, которые трудно было разграничить на отдельные сферы-источники, и те, которые встречались нечасто. Так или иначе, например, тема однополых браков широко обсуждается в европейском сообществе и в англоязычном сообществе в частности, поэтому ее нельзя игнорировать. Так же в данную сферу вошли ПФ, обладающие временным характером – то есть те, которые широко обсуждаются краткое время среди определенной группы и являются социальными прецедентными феноменами.

Таким образом, мы можем выделить, какие прецедентные феномены по сферам-источникам встречались нам в изученных нами журналах, и какие встречались чаще всего. Безусловно, са-

мой частотной сферой-источником прецедентных феноменов является сфера-источник «Политика», что позволяет сделать вывод о том, что в англоязычных странах, во-первых, присутствуют свободные СМИ, способные выражать мнение народа, во-вторых, что в англоязычном сообществе широко обсуждаются политические проблемы, и люди, живущие в этих странах, заинтересованы в дальнейшем развитии и процветании свои стран. Тем же можно объяснить и обилие ПФ в сфере-источнике «Терроризм» – вопрос не теряет своей популярности, англоязычное сообщество пытается найти наиболее рациональное решение данной проблемы, искоренить стереотипы в корреляции «террорист-беженец», рассказывая истории мирных людей, вынужденных бежать от войн и бедствий в европейские, и в частности англоязычные страны. Сферы-источники «Кино», «Музыка» дают нам возможность изучить наиболее популярные англоязычные фильмы и музыку, тем самым открывая для себя массовую культуру.

Чтение англоязычных газет и журналов, и последующее выявление в них прецедентных феноменов с разделением их на сферы-источники может стать мощным средством в изучении английского языка – в этом и будут заключаться дальнейшие перспективы исследования. Использование ПФ, востребованных в англоязычных СМИ, в изучении английского языка будет способствовать погружению в культуру и менталитет носителей языка, что является одним из основных факторов успешного изучения языка. Кроме того, преимуществом изучения иностранного языка с помощью прецедентных феноменов является то, что при разговоре с носителем культуры и языка возможно будет легко находить темы для общения, опираясь при этом на наиболее широко обсуждаемые темы лингвокультурного сообщества. Немаловажным является то, что чтение англоязычных СМИ и выявление в них прецедентных феноменов расширяет общий кругозор и когнитивную базу изучающего язык.

### **Литература**

1. *Ворожцова О. А.* Прецедентные феномены в российском и американском предвыборном президентском дискурсе 2004 года. – Екатеринбург, 2007.

2. *Ворожцова О. А.* Прецедентное высказывание как тип прецедентных феноменов // Актуальные проблемы лингвистики : Уральские лингвистические чтения – 2006: материалы ежегодной научной конференции, Екатеринбург, 1–2 февраля 2006 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006.

3. *Гудков Д. Б.* Прецедентные имена в языковом сознании и дискурсе, доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.

4. *Захаренко И. В.* Прецедентные высказывание и их функционирование в тексте // Лингвистические проблемы межкультурной коммуникации: сб. статей / ред. В. В. Красных, Л. И. Изотов. – М., 1997.

5. *Земская Е. А.* Цитация и виды её трансформации а заголовках современных газет // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. Памяти Татьяны Григорьевны Винокур. – М., 1996.

6. *Караулов Ю. Н.* Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М., 1996.

7. *Красных В. В., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Багаева Д. Б.* Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации// Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – 1997. – № 3.

8. *Кушнерук С. Л.* Сопоставительное исследование прецедентных имен в российской и американской рекламе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2006.

9. *Нахимова Е. А.* Прецедентные имена в массовой коммуникации. – Екатеринбург, 2007.

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

УДК 81'23

**Яковлева Д.В.  
Екатеринбург**

**Мотивационная форма фитонима в аспекте ее восприятия:  
экспериментальное исследование**

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос о восприятии мотивационной формы носителями языка. Языковым материалом послужили названия растений – фитонимы. Автор предполагает, что внутренняя форма слова и принципы номинации выполняют в восприятии слова важную функцию – прогнозирующую. С этой целью были проведены эксперименты верифицирующие гипотезу о небезразличности мотивационной формы слова для носителей языка.

*Ключевые слова:* фитонимы, мотивационные формы, принципы номинации, языковые номинации, психолингвистика, психолингвистические эксперименты.

*Сведения об авторе:*

Яковлева Дарья Владимировна, магистрант второго года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

*Контакты:* г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, darenka\_153555@mail.ru

**Yakovleva D.V.  
Yekaterinburg**

**Motivational form of phytonym in the aspect of perception:  
an experimental study**

*Abstract.* The article addresses the issue of the perception of motivational forms by native speakers. The language material was the names of the plants – phytonyms. The author assumes that the internal form of the word and the principles of nomination perform an important function in the perception of the word – predictive. For this

purpose, experiments were conducted verifying the hypothesis that the motivational form of the word is not indifferent for native speakers.

**Keywords:** phytonyms, motivational forms, principles of nomination, language nominations, psycholinguistics, psycholinguistic experiments.

**About the author:** Yakovleva Daria Vladimirovna, Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

В современной лингвистике возникает проблема изучения восприятия номинативной единицы. Очень важно рассмотреть отношения между субъектом и объектом номинации с точки зрения двунаправленности процесса, т. е. что закладывается в название номинатором, и, как это воспринимается носителем языка. Но в естественных условиях раскрыть это явление довольно сложно.

Процесс номинации определяется субъективными и внешнеязыковыми факторами, которые лежат в основе мотивировочного признака [Коновалова 2001]. При этом процесс наименования характеризуется как универсальными, так и специальными для определенной реалии принципами номинации. Под принципами номинации понимаем ономаσιологические модели, обобщающие наиболее характерные аспекты и признаки, по которым происходит называние однородных предметов [Голев 1981; Гридина 1985].

Обозначим основные принципы номинации фитонимов:

1) сходство по форме растения или его части с другим растением. *Бобовник* – растение, плоды которого похожи на стручки огородных бобов;

2) сходство растения с животными, птицами и частями их тела, например, *бараний язык*;

3) сходство растения с человеком и частями его тела, например, *ладошка*;

4) характер поверхности растения или его части, например, *морковник* – трава, листья которой похожи на морковные;

сходство растения с предметами быта. *Калачики* - трава названа так по подобию семенных головок калачу;

5) наличие специфических особенностей внешнего вида, выделяющих данное растение из ряда других, например, *повлика*;

- б) цвет растения и его частей, например, *чернокорень, чернолист*;
- 7) по вкусовым качествам. Так, признак «горький» закреплен в фитонимах: *горечавка, горечь, горчик, горчица*;
- 8) по запаху, например, *ароматник*;
- 9) по месту произрастания. *Луговик, лужанка* – трава, которая растет на лугу [Коновалова 2001].

Мы предположили, внутренняя форма слова небезразлична для носителей языка, она обладает прогнозирующей функцией, которая позволяет опознать свойства объекта, если неизвестен субъект, и что существует вероятность того, что носители языка опираются на типовые принципы номинации фитонима.

Для того чтобы посмотреть на характер восприятия внутренней формы слова мы отобрали 15 названий растений (фитонимов) из «Словаря народных названий растений Урала» Надежды Ильичны Коноваловой с прозрачной внутренней формой.

Нами был проведён эксперимент на считывание мотивационной формы слова. Испытуемым было предложено определить, какой признак лёг в основу номинации фитонима, т. е. предположить, почему растение названо именно так.

Эксперимент показал, что испытуемые считывают внутреннюю форму слова и выделяют основные характеристики растений при опоре на внутреннюю форму слова.

Так, при предъявлении стимула **дрёмлик** (сорное травянистое растение с высоким стеблем, липким в верхней части, сероватыми волосистыми листьями и одиночным розовым цветком. Цветет до середины лета. Распространено по полям, лесным опушкам, лугам. Растению приписывается свойство нагонять сон, которым оно на самом деле не обладает.) были получены реакции: *повисшая головка у цветка; никогда не цветет; дремлет, вялость; склоняет свои листья низко к земле; медленно растет, листья свисают вниз; усыпляет; растение, вызывающее дремоту; потому что растет в «дремучем» лесу; цветок постоянно в нераскрытом состоянии; оказывает эффект снотворного; редко цветет; способствует избавлению от бессонницы, действует как снотворное; цветок растения постоянно как бы опущен вниз (вроде «дремлет» – даже днем); цветы распускаются ночью;*

*дремлет*. Метафора слова **дремлик** считается испытуемыми, так как реакции указывают на то, что название растения образовано от слова дремать. Мотивы номинации, предложенные студентами совпадают с исконным (растение способно нагонять сон) частично. Можно выделить следующие мотивы:

- особенности внешнего вида растения (*повисшая головка у цветка, склоняет свои листья низко к земле; медленно растет, листья свисают вниз, цветок постоянно в нераскрытом состоянии, цветок растения постоянно как бы опущен вниз (вроде «дремлет» – даже днем)*);
- особенности цветения (*никогда не цветет, редко цветет, цветы распускаются ночью*);
- место произрастания (*потому что растет в «дремучем лесу*).

Реакции на слово **моркóвник** (травя, растущая на открытых местах, имеет листья, по форме напоминающие морковную ботву, только цвет бледнее) указывают на то, что все испытуемые считают внутреннюю форму слова, но при этом мотивы номинации полностью не совпадают с исконным. Нами были определены характеристики обозначаемого, которые отметили студенты в ходе эксперимента:

- место произрастания (*растет рядом с морковкой; сорняк, растущий в моркови; трава растет рядом с морковью; сорняк рядом с морковью*);
- сходство по цвету (*цвет моркови; оранжевого цвета, морковный цвет, имеет оранжевую окраску, потому что цвет растения напоминает морковку, оранжевый цвет; оранжевого цвета*);
- сходство по форме (*имеет ботву как у моркови; может быть, листья напоминают форму морковных, плод/внешняя зелень похожа на соответствующие части моркови*);
- сходство по вкусу (*по вкусу напоминает морковку, содержит каротин+другие полезные свойства моркови*).

**Юрьева роса** – первые весенние травы. Название связано с обычаем на Юрьев день (23 апреля) собирать росу с травы и протирать ею глаза и другие больные части тела, а также окроплять домашний скот. Метафору наименования испытуемые считали

частично, во время эксперимента студенты обозначили следующие характеристики растения при опоре на внутреннюю форму слова:

- время цветения / произрастания (*растет в Юрьев день, белые цветочки, которые цветут только утром, растет только в Юрьев день, появляется 23 апреля (в Юрьев день); расцветает в Юрьев день*);
- имя человека (*это растение обнаружил Юрий; легенда о месте, где Юрий уронил слезу, это растение было найдено Юрием, роса Юрия*);
- сходство с росой (*в мелкую крапинку, как будто с капельками; растение со светло-голубыми цветами, похожие на росу, растение с голубенькими цветками, растущими по 2 на стебле*);
- имя известной личности (*в честь Юрия Долгорукова*);
- характер поверхности растения (*цветок, на котором скапливается много росы*);
- способность к цветению (*не цветет*).

Внутренняя форма слова **телячья нога** (трава с высоким мохнатым стеблем) считана всеми испытуемыми, большинство студентов предположили сходство растения (разных его частей) и животного (части его тела). Мы объединили характеристики растения в несколько групп:

- сходство по форме (копыто) (*похожа на копыта теленка; похож на маленькое копытце, листья имеют форму копыт, название связано со схожестью плода/листа с телячьим копытцем, цветочек похож на копытце, маленький белый цветок*);
- похоже на ногу теленка (*похоже на ногу, корень, стебель напоминают телячью ногу, растение похоже на ногу теленка, большое растение, которое напоминает телячью ногу; форма листьев или цвет напоминает телячью ногу, похоже на телячью ногу, нога теленка, толстый стебель*);
- место произрастания (*возможно, растение произрастает на полях, где пасут быков*);
- растение используется на корм скоту (*для коров*).

Следующий фитоним **остролист** (сорное травянистое растение, очевидно, огородный сорняк с длинным стеблем и острыми колючими листьями). Испытуемые в точности считали внутрен-

ную форму слова и характеристики, положенные в основу номинации. Но также были предложены и другие мотивы номинации:

- форма листа (*острая форма листка; острая форма листьяев; там листья с кромками острой формы; острые листья; тонкий лист; растение с острыми листьями; можно предположить, что листья этого растения очень острые, острые листья; острые листья; у растения острые листья (формы листа); листья растения «остренькие»/ с зазубринками; острые листья; острый лист*)

- форма цветка (*острые лепестки*);
- вкусовые качества (*имеют острый вкус*);
- целебные свойства (*способствует улучшению функций каких-либо органов*).

**Ладóшка** – луговое травянистое растение с толстым корнем в виде ладони с растопыренными пальцами, полым стеблем, длинными листьями с бурыми крапинами и пурпурно-красными цветками в длинном соцветии. В медицине используется при желудочно-кишечных заболеваниях.

- форма листа (*форма листа; в форме ладони; листья в форме ладони; по форме напоминает ладошку человека или ладошку маленького ребенка, круглые широкие листья, листья в форме ладошки, название основано на схожести плода/листа с ладошкой, растение с широкими листьями, оканчивающиеся пятью отростками, похожа на ладонь, ладонь*);

- размер растения (*размер с ладошку; большие листья, крупный мясистый лист, растение размером с ладонь*);

- характер поверхности растения (*мягкие листья, приятные на ощупь*).

**Аромáтник** – луговое травянистое растение с прямым разветвленным стеблем, мелкими зубчатыми листьями и желтыми цветками, собранными в удлинённые кисти. Цветки обладают приятным ароматом. Растение – медонос;

- имеющий сильный запах (*сильнопахнущий цветок, стойкий запах, сильно пахнет; обладает сильным запахом; растение, издающее резкий, но приятный запах, чувствуемый на расстоянии в несколько метров, сильный аромат*);

- имеющий хороший, приятный запах (*вкусно пахнет; очень ароматный; душистый аромат; растение, имеющее вкусный запах; возможно, это растение обладает очень ярким ароматом; яркий аромат; растение, обладающее явным и приятным ароматом*);
- обладающий запахом (*цветение с запахом, запах*);
- использование в пищу (*используется в приготовлении еды*).

**Волкобóй** – ядовитое травянистое растение с высоким прямым стеблем, покрытым щетинистыми волосками, крупным соцветием в виде кисти из желтоватых опушенных цветков.

- ядовитое растение (*ядовитое; растение, которое либо жалит, либо издает яд (запах) и т. п.; ядовитое растение для волков; ядовитое растение, способное убить даже волка; ядовитое растение, даже если волк съест – умрет, ядовитое для волков растение*);
- защитные свойства (*имеет острые шипы, которые защищают это растение от волков; отпугивает волков своим видом или запахом, растение, отпугивающее волков, отпугивает диких животных*);
- связано с волками (*излюбленное растение волков; волки едят это растение; скорее всего раньше использовался для чего-либо связанного с волками; волк*);
- размер растения (*большое растение*).

В ходе эксперимента мы выяснили, что опознавание внутренней формы наименования зависит от ряда факторов, связанных с:

- а) прозрачностью структуры мотивационного слова (его членностью);
- б) знанием лексического значения мотиватора;
- в) знанием принципов номинации фитонимов;
- г) от способа номинации (метафора или прямая номинация).

Второй эксперимент был направлен на то, чтобы выяснить как мотивационная форма и принцип номинации может влиять на значение слова. Была использована методика прямого толкования слова. Испытуемым были предложены 15 наименований и инструкция «предположить, что может обозначать каждое наименование».

Ниже рассмотрим несколько примеров.

**Вымянуха** – травянистое луговое растение с толстым корнем, резными листочками и желтым цветком без запаха, цветет в начале лета. Применяется для лечения грыжи, сыпи на вымени коров и при детской крапивнице.

Ответы респондентов были распределены по тематическим группам:

1. Животное (название животного, часть животного): *корова, старое название коровы, животное, часть вымя коровы, название коровы;*
2. Растение: *земляника, растение, растение в форме вымя;*
3. Характеристика человека: *человек, вымаливающий что-либо с помощью обмана, попрошайка;*
4. Место: *вытоптанное поле/дуг*
5. Глаголы: *вспоминать, выманивать.*

**Аржанец** – травянистое сорное растение с жестким прямым стеблем и соцветием в виде плоского колоска, похожим на колос ржи.

При предъявлении данного слова испытуемые дали следующие определения:

Национальность: *национальность 2*

Армия: *армия, армейское слово*

Растение: *злаковое растение, похожее на рожь; злаковое растение; возможно, связано с местом или с периодом расцвета, растение*

Мера чего-либо: *мера, которой меряют с помощью акров*

Название жителей городов: *так называют жителя какого-то города; житель*

Порода лошади: *порода лошади*

**Рыжуха** – сорное травянистое растение с золотисто-желтыми цветками и острыми стреловидными листьями. Растет по лугам и пашням.

Болезнь: *кожное заболевание; болезнь 2*

Характеристика внешности человека: *рыжая девушка, человек с большим количеством веснушек, рыжий человек, цвет волос; рыжая девушка*

Животное, характеристика животного: животное, *смена шкурки у животных*

Растение: *растение*

Овощ: *тыква*

Цвет: *рыжий цвет*

Гриб: *гриб-рыжик*

В ходе экспериментов было выяснено, что внутренняя форма слова небезразлична для носителей языка, она помогает считывать значение слова или опознать свойства объекта, если неизвестен субъект. Носители языка при незнании слова опираются не только на мотивационную форму слова, но и на принципы номинации. Так при предъявлении неизвестного слова испытуемые опирались на модель образования слова.

#### Литература

1. *Блинова О. И.* Внутренняя форма слова и её функции. // Русистика сегодня. – 1995. – № 2. – С. 114-124.
2. *Блинова О. И.* Явление мотивации слов: Лексикологический аспект. – М., 2010.
3. *Голев Н. Д.* Динамический аспект лексической мотивации. – Томск, 1989.
4. *Голев Н. Д.* О некоторых общих особенностях принципов номинации в диалектной лексике флоры и фауны // Русские говоры Сибири. – Томск, 1981.
5. *Гридина Т. А.* Основные типы народной этимологии в лексической системе русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1985.
6. *Коновалова Н. И.* Народная фитонимия как фрагмент языковой, картины мира: монография. – Екатеринбург, 2001.
7. *Коновалова Н. И.* Словарь народных названий растений Урала. – Екатеринбург, 2000.
8. *Рут М. Э.* Образная номинация в русском языке. – Екатеринбург, 1992.
9. *Рут М. Э.* Экспериментальные наблюдения за номинацией объектов замкнутой системы // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2018. – С. 117-121.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

LINGUISTICA JUVENIS

Выпуск 20. Психолингвистический и лингвометодический  
аспекты анализа языковых единиц

Корректоры: Т.В. Гоголина, Е.Н. Иванова  
Техническое редактирование: Е.Н. Иванова

Уральский государственный педагогический университет  
620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.  
E-mail: [uspu@uspu.me](mailto:uspu@uspu.me)