

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 21

**Психолингвистический и лингвометодический
аспекты анализа языковых единиц**

Сборник научных трудов молодых ученых

Екатеринбург 2019

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. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – Вып. 21 : 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», 2019

Содержание

Абрамова Н.Е.

Механизмы восприятия и порождения учебного текста
(на примере всероссийской проверочной работы
по русскому языку).....5

Бабкина Л.Ю.

Ассоциативные цепочки как рефлексивная составляющая
сознания персонажа художественного текста.....17

Большакова А.С., Ваулина И.А.

Фонетические окказионализмы в аспекте их восприятия
(психолингвистический эксперимент).....34

Брюханова Е.Н., Малявина А.М.

Готовимся к ЕГЭ: дидактический материал
с психолингвистическим обоснованием по теме
«Текст».....45

Ван-Чан-Жоу А.А.

Психолингвистические технологии в изучении
темы «Междометия русского языка».....53

Ваулина И.А., Захарова А.А.

Функционирование звукосимволического слова
в художественном тексте (экспериментальное
исследование).....65

Дерябина М.А.

Методика анализа частного письма в средней школе
(на примере личных писем В.В. Маяковского).....75

Жижко П.К.

Языковые репрезентанты нереального в повести
А. Погорельского «Лафертовская маковница».....89

Красноперова Е.С. Грамматические лакуны ассоциативно-вербальной сети: прагматический аспект.....	100
Надеина А.А. Психолингвистические основы ИКТ-метода интеллект-карт.....	108
Соколова А.В. Психолингвистический эксперимент в проектной деятельности школьников.....	128
Чега В.А. Вий как ключевая мифологема повести Н.В. Гоголя «Вий».....	142
Чечулина Л.С., Домрачева А.С. Проблема частеречного статуса порядковых слов.....	151

УДК 372.881.161.1:371.263

Н.Е. Абрамова
Екатеринбург

**Механизмы восприятия и порождения учебного текста
(на примере всероссийской проверочной работы
по русскому языку)**

Аннотация. В статье рассматривается проблема восприятия учебного текста на материале результатов всероссийской проверочной работы по русскому языку в 5 классе. Автором отмечается особая роль текстовых формулировок заданий, влияющих на успешность выполнения работы. Выделены факторы, способствующие полноценному восприятию текста контрольно-измерительных материалов. В статье также рассматривается специфика формулировок контрольных заданий как вида учебного текста с точки зрения психолингвистики. Предложены рекомендации по улучшению формулировок учебных текстов, используемых в административных контрольных работах.

Ключевые слова: психолингвистика, учебные тексты, всероссийская проверочная работа, проверка знаний, восприятие текста, русский язык, методика русского языка в школе, пятиклассники, латеральный профиль.

Сведения об авторе: Абрамова Наталья Евгеньевна, магистрант первого года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

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

N. Ye. Abramova
Yekaterinburg

Mechanisms of perception and generation of an educational text (on the example of the All-Russian testing work on the Russian language)

Abstract. The article provides an analysis of the All-Russian testing work on the Russian language results in the 5th grade. The author notes the special role of textual formulations of tasks that affect the success of the work. The factors contributing to the full perception of the text of test materials are highlighted. The article also provides information about the specifics of tasks from the psycholinguistics point of view. Recommendations for improving the wording of training texts used in administrative examinations are proposed too.

Keywords: psycholinguistics, educational texts, All-Russian verification work, knowledge test, text perception, Russian language, Russian language method at school, fifth graders, lateral profile.

About the author: Natalia Ye. Abramova, undergraduate of the first year of study at the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Проблема восприятия учебного текста и сегодня не потеряла актуальности: преподавателями отмечаются затруднения, связанные с пониманием и толкованием учебных текстов, которые возникают у обучающихся. «Учащиеся, как правило, решают совсем не ту задачу, которую перед ним ставит преподаватель: в ходе решения задачи они как бы доопределяют ее условия для себя» [Гурье, 2004, с. 98].

Понятие «учебный текст» широко используется в методической литературе. Большинство авторов, употребляя это словосочетание, имеет в виду материалы учебников, дидактических пособий, справочников. Некоторые исследователи расширяют смысл термина, включая в него сами тексты, иллюстративный материал, способы организации текстового материала в издании, формулировки заданий.

Мы будем называть учебным текст, с которым осуществляются любые учебные действия.

К учебным текстам предъявляется ряд требований, упрощающих его восприятие. В литературе отмечается, что учебный текст большого объема запоминается с трудом; лучше воспринимается компактный текст, расположенный в определенной системе; выделение в тексте смысловых, опорных пунктов способствует эффективному запоминанию [см. об этом Аванесов, 2014, с. 17].

Ежегодно перед учениками школ встает задача успешно выполнить всероссийские проверочные работы (далее ВПР) по нескольким предметам. Мы предполагаем, что формулировки, представленные в контрольно-измерительных материалах, влияют на успешность выполнения того или иного задания.

Всероссийская проверочная работа по русскому языку для пятых классов состоит из двенадцати заданий базового уровня сложности.

Нами были проанализированы 43 работы пятиклассников.

Ниже представлены формулировки заданий ВПР и информация о латеральном профиле, на который рассчитано то или иное задание. **Латеральным профилем** мы называем особенности мозговой организации (ведущая сенсорная модальность и доминирующее полушарие головного мозга) восприятия, обработки, хранения, воспроизведения информации [Коновалова, 2015, с. 17].

1. Перепишите текст, раскрывая скобки, вставляя, где необходимо, пропущенные буквы и знаки препинания.

Ученику необходимо увидеть пропущенную букву / подсчитать грамматические основы предложения. Вспомнить соответствующий класс орфограмм и правила постановки знаков препинания. Задействован **визуальный** канал восприятия и **левое** полушарие головного мозга.

Правильно поняли задание абсолютно все ученики. Данный вид работы знаком им с начальной школы. Большинство учеников (63%) потеряли баллы по критерию «пунктуационная грамотность». Можно предположить, что учащиеся часто переписывают текст формально, пословно, не обращая внимания на структуру предложения.

При проверке работ был обнаружен существенный, на наш взгляд, недостаток предлагаемых текстов. В одном варианте ученикам предлагалось вставить в текст шесть знаков препинания, а во втором только два. Таким образом, ученики, писавшие второй вариант, практически не имели шансов получить ноль баллов по пунктуационному критерию. Места, в которых ученики должны были поставить знаки препинания, обозначены восклицательным знаком – (!).

Вариант 1

В л..су наступа..т ч..дес..ный пр..дутренний час.⁴ Невидимый л..сной дирижёр поднял в..лшебн.. палоч..ку (!)и н..чинает..сяпрекрас..ная симфония утра. П..дчиняясь палоч..ке л..сного дирижёра, одна (за)другой гаснут над лесом н..ч..ные³ звёзды. Нар..стая и зам..рая в в..рхушках д..рев..ев, проносит..ся предра..светный ветер. В музык.. утра слыш..т..ся звонкое пение пр..снувшихся птичек. Из тысячи л..сных звуков чу(д/т)кое ухо уже лов..т необыч..н.. песню глух..ря. В т..ржественн.. час по..вления со..нца звуки л..сной музык.. особенно нар..стают². В с..ребряные трубы трубят журавли (!) на бе..численных свирелях радос..но¹ зал..вают..ся неутомимые дрозды. С л..сных п..ляя п..днимают..ся в небо и звонко поют г..л..систые жаворонки.

Вариант 2

Хмур..т..ся небо (!) р..вёт ветер. Приш..л первый мес..ц ос..ни. Пожухли все р..стения. Высоко над г..л..вой лист..я на д..рев..ях ж..лтеют (!) кр..снеют (!)буреют. Лист..ям (не)хв..та..т со..нца. Они быстро вянут (!) т..ряют яркий

з..лёный цвет⁴. Даже в бе..ветренный² день вдруг об..рвёт..ся с ветк.. осин..вый лист (!) ле(г/х)ко п..качнёт..ся в воздух.. и бе..шумно ск..льзнёт по з..мле. Всё чаще будут срыват..ся лист..я с в..твей, пока (не)задуют ветры, (не)сорвут с леса весь р..скошный летний наряд¹. Ласточ..ки и другие перелётные птиц.. соб..рают..ся в б..льшие³ стаи (!) отбыва..т в дальн.. путь. Х..л..деет в..да: больше уж (не)тянет купат..ся.

2. Выполните фонетический(1), морфемный(2), морфологический(3), синтаксический (4) разборы.

Фонетический разбор требует активации *аудиального* канала восприятия. Чтобы верно передать звуковую структуру слова, нужно точно знать, как оно произносится. В тоже время необходимо учитывать все позиционные изменения и помнить классификацию звуков.

Все остальные виды лингвистических разборов ориентированы на **визуальный** канал восприятия и **левое** полушарие головного мозга. Это связано с тем, что ученику необходимо «увидеть» структуру слова или предложения, обозначить все признаки той или иной языковой единицы, расположить признаки в логической последовательности [Коновалова, 2011а].

Задание было понято всеми учениками однозначно. Самым простым для учеников оказался фонетический разбор, самым сложным – морфологический. Мы можем предположить, что это обусловлено объемом теоретических знаний, которые нужно применить при выполнении разбора слова как части речи. В обоих вариантах ученикам предлагалось разобрать имена прилагательные. Основные ошибки были связаны с определением категорий, например, приписывание лица имени прилагательному, определение рода во множественном числе, неправильное определение падежа. Некоторые ученики не смогли правильно определить синтаксическую роль прилагательного.

Слова, предложенные для разбора, см. в текстах выше под индексами.

3. *Поставьте знак ударения в следующих словах. Дан список из четырех слов. Например: Алфавитный, партер, торты, положить.*

Задание предполагает активизацию **аудиального** канала восприятия, поскольку для его правильного выполнения необходимо иметь в памяти звуковой образ предложенного слова. Такое задание ориентировано в основном на **правополушарных** детей, потому что для его выполнения не требуется членить слово на элементы, наоборот, ученику необходимо воспринять слово целостно [Коновалова, 2011 б].

Формулировка задания считана всеми учениками. С заданием успешно справились 65% учеников, 28% допустили одну ошибку, лишь 7% не справились совсем.

4. *Над каждым словом напишите, какой частью речи оно является. Запишите, какие из известных вам частей речи отсутствуют в предложении.* Например: Снег в ельниках и сосняках держался до конца апреля.

При выполнении задания активизируется **визуальный** канал восприятия, поскольку частеречная принадлежность слова определяется учениками в первую очередь по материальным показателям части речи (типичное окончание, грамматическая связь с другими словами). При выполнении задания активно **левое** полушарие, поскольку ученику необходимо применить знания о принципах выделения частей речи в языке (знаменательные/служебные, именные/неименные).

Учениками часто игнорируются служебные части речи, названия частей речи написаны только над знаменательными словами. Структура задания была полностью усвоена не всеми учениками, 12% учеников проигнорировали вторую часть задания. Прочитав задание, ученики присту-

пили к выполнению первой части. 12% учеников предположительно забыли о наличии второй части задания.

5. *Выпишите предложение с прямой речью. (Знаки препинания не расставлены). Расставьте необходимые знаки препинания. Составьте схему предложения.*

Например:

1) По совету родителей Ася решила участвовать в олимпиаде по географии.

2) Родители посоветовали Асе чтобы она повторила названия рек и морей.

3) Ты хорошо подготовилась к школьной олимпиаде Ася.

4) Учитель географии объявил Ася будет представлять класс на школьной олимпиаде.

Пятое задание вновь активизирует **визуальный** канал восприятия. Ученику необходимо осуществить поиск подходящего предложения из ряда похожих, ориентируясь на основные элементы предложений с прямой речью (прямая речь и слова автора). Активно **левое** полушарие, поскольку ученику необходимо перевести структуру предложения в формат схемы, правильно соотнеся все структурные элементы. Структура задания вновь перегружена, 10% учеников проигнорировали вторую часть задания, допускается, что они не усвоили графический облик схем предложений с прямой речью.

6. *Выпишите предложения, в котором необходимо поставить запятую/запяты. (Знаки препинания внутри предложений не расставлены.) Напишите, на каком основании вы сделали свой выбор.*

Например:

1) Юра с большим интересом клеит модели кораблей.

2) В кружке судомоделирования мы делаем макеты и модели кораблей.

3) Принеси мне из комнаты ножницы для резки бумаги и клей!

4) Для создания макета Юра сначала внимательно изучи чертёж.

Шестое задание ориентировано на **визуальный** канал восприятия, поскольку ученику необходимо определить количество грамматических основ / увидеть обращение. **Левое** полушарие более активно при выполнении этого задания, поскольку ученику необходимо указать конкретное правило постановки запятой в предложении, указать на структурные особенности предложения.

Не все ученики выполнили задание полностью. 40% учеников не дали ответ на второй вопрос, сформулированный в задании. Причина этого может быть в том, что вся формулировка задания не уложилась в объем оперативной памяти ученика, или же в банальном незнании ответа.

7. Выпишите предложение, в котором необходимо поставить запятую. (Знаки препинания внутри предложений не расставлены.) Напишите, на каком основании вы сделали свой выбор.

Седьмое задание аналогично шестому. Оно рассчитано на тот же латеральный профиль.

35% учеников не выполнили вторую часть задания. Мы предполагаем, что причины этого те же самые (см. задание 6).

8. Определите основную мысль текста.

Для определения основной мысли текста необходимо осуществить поиск ключевых слов, определить авторскую позицию. Нужно обладать способностью к обобщению, поэтому при выполнении задания активизируются **визуальный** канал восприятия и **правое** полушарие головного мозга.

Задание всеми учениками было понято правильно. Пять учеников не дали ответа на вопрос. Причиной может быть

незнание ответа на него, нехватка лексических средств для выражения идеи.

9. *Какой факт, по мнению автора текста, свидетельствует о... (факт из текста).*

Чтобы выполнить такое задание, необходимо умение находить нужную информацию в тексте, выделять элементы авторской позиции. Это задание задействует **визуальный** канал восприятия и **левое** полушарие.

Задание поняли правильно все ученики.

10. *Определите, какой тип речи представлен в предложениях (указан интервал). Запишите ответ.*

Отрывок текста: (5)Под снег прячутся ночевать наши боровые птицы: глухарь, рябчик, тетерев, куропатка. (6)Ночевать они остаются прямо там, где покормились, или отлетают на незначительное расстояние. (7)Чтобы зарыться поглубже, птица ныряет в сугроб с дерева или с лёта. (8)Пройдёт под снегом шагов шесть или даже шестьдесят, садится поудобнее и засыпает.

Для определения типа речи (повествование / описание / рассуждение) необходимо опираться на представленную в тексте лексику и грамматические конструкции. Эти операции *не* предполагают целостный взгляд на текст, поскольку для поиска предложен небольшой интервал 2-3 предложения. Все признаки того или иного типа речи нужно увидеть на ограниченном отрезке. Задание требует активации **визуального** канала восприятия и **левого** полушария.

Задание не все ученики интерпретировали верно. Это предположительно связано со сложностью термина «тип речи» для пятиклассников. Некоторые ученики просто не помнят содержание этого термина. 4% учеников указали предполагаемый жанр текста, а не тип речи, как было заявлено в задании, 5% указали стилевую принадлежность текста.

11. *В предложениях (интервал) найдите слово со значением (дано значение). Выпишите это слово.*

Например: в следующем отрывке текста нужно найти слово со значением «сильная метель, снежная буря».

(2) Снег – один из самых лучших природных утеплителей.

(3) До какой-то степени он сохраняет летнее тепло земли, тепло человека или зверя, зарывшегося в сугроб.

(4) В мороз и в буран под снегом градусов на десять теплее, чем на открытом пространстве.

Задание проверяет умение учащихся соотносить слова с их лексическими значениями, выбирать правильный вариант многозначного слова, используя контекст. Задание активизирует работу **визуального** канала восприятия и **левого** полушария, отвечающего за интерпретацию понятий и явлений.

100% учеников верно выполнили это задание.

12. *В предложениях (интервал) найдите антоним/синоним (дано слово) и выпишите его.*

Например: в следующем отрывке текста нужно найти антоним к слову «глупый».

(12) Там же, под снегом, лемминг строит просторное гнёздышко, выводит детёнышей, и малышам уютно в мягкой постельке, тепло возле маминого живота.

(13) Снегом укрывают на зиму землянику и малину, чтоб не подмёрзли цветочные почки; снежный сугробик нагибают на приствольный круг яблони, чтобы теплей было древесным корням.

(14) Умный крестьянин давным-давно научился хранить в снежном сугробе свежие капустные кочаны до весны.

Двенадцатое задание так же, как и предыдущее, проверяет навыки работы с лексическими группами. Для того, чтобы обнаружить в тексте синоним или антоним к какому-либо понятию, нужно соотносить слова и их лексические значения. Это задание, как и предыдущее, активизирует **визуальный** канал восприятия и **левое** полушарие.

100% учеников верно выполнили это задание.

Большинство заданий ВПР по русскому языку задействуют в основном визуальный канал восприятия, и это закономерно, поскольку работы предъявляются ученикам только в письменном виде. Большая часть предлагаемых заданий требует от школьников отработанных навыков анализа языковых единиц различного уровня, умения применять теоретические сведения на практике в конкретной ситуации. Это значит, что более успешными в данном виде работы окажутся **левополушарные** ученики, обладающие хорошими аналитическими навыками. **Правополушарному** ребенку понадобится больше времени на подготовку к такой работе, чтобы усвоить все образцы, научиться применять алгоритмы.

Далее обозначим то, на что следует обращать внимание в первую очередь разработчикам заданий ВПР. Согласно правилу Джорджа Миллера, кратковременная память человека может сохранить от 5 до 9 элементов. Именно такой объем информации должны содержать задания контрольных работ.

Если не удастся сократить объем текста задания, рекомендуется использовать метод квантования текста. Один из основных приемов квантования – деление текста на отрывки [Аванесов, 2014, с. 21].

Поскольку существует некий процент учеников, оставляющих без внимания часть задания, необходимо изменить формат представления задачи. В работе 2019 г. существует три задания, требующие двойного ответа. В этом случае около поля ответов отмечены два квадрата, в которые эксперт должен внести баллы. Эту зону нужно выделить визуально, например, сделать квадраты около этих заданий ярче или вторую часть задания написать ниже, тем самым ввести еще одно поле для ответа ученика. Эти несложные действия еще в макете проверочной работы позволят сократить большой объем заданий и сделать данный учебный

текст максимально удобным для восприятия адресатами текста (учащимися).

Таким образом, учет предлагаемых рекомендаций для оптимизации формы заданий составителями ВПР повысит процент успешно справившихся с данным видом работы школьников.

Литература

Аванесов В. С. Теория квантования учебных текстов // Образовательные технологии. – М., 2014. – № 2. – С.14-26.

Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем: учебное пособие. – Казань, 2004. – 212 с.

Коновалова Н. И. Как сделать обучение русскому языку успешным: психолингвистические консультации // Филологический класс. – 2011а. – № 26. – С. 20-22.

Коновалова Н. И. Психодиагностика речевой способности: учебное пособие. – Екатеринбург, 2015. – 212 с.

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

Контрольно-измерительные материалы всероссийской проверочной работы по русскому языку 2019 г. Рособрнадзор. – URL: http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=6999 (дата обращения: 10.06.2019).

УДК 821.161.1-32(Пелевин В. О.)

Л.Ю. Бабкина
Екатеринбург

**Ассоциативные цепочки как рефлексивная
составляющая сознания персонажа
художественного текста**

Аннотация. В статье на материале рассказа «Хрустальный мир» В. О. Пелевина дан анализ ассоциативной цепочки, разворачивающейся в сознании одного из персонажей в попытках запоминания имени собственного. Показано, как в контексте реализуется рефлексия персонажа в отношении нового для него знания. Анализ производится по адаптированной методике И. В. Ружицкого. Особое внимание автор обращает на экспликацию метакогнитивных знаний персонажа при отслеживании собственной когнитивной деятельности. Материалы статьи могут использоваться в качестве иллюстраций к курсу «Психолингвистика» по темам «Языковое сознание и языковая личность», «Память и забывание», «Метакогнитивные стратегии» и т. д.

Ключевые слова: языковое сознание, ассоциативные цепочки, когнитивная деятельность, метакогнитивные знания, теории забывания, художественные тексты, рассказы, русская литература, русские писатели, литературные герои.

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.

L.Yu. Babkina
Yekaterinburg

**Associative chains as reflexive
component of the mind of the character of text**

Abstract. The author of this article, based on V. O. Pelevin's the story "The Crystal World", provides an analysis of the associative chain unfolding in the mind of one of the characters in attempts to memorize a proper name. The purpose of the author is to show how in the context a character's reflection is realized in relation to new knowledge for him. The analysis is performed according to an adapted method of I. V. Ruzhitsky. The author pays special attention to the explication of the character's metacognitive knowledge while tracking his own cognitive activity. These articles can be used as illustrative material for students studying the course "Psycholinguistics", when referring to such topics as "Language Consciousness and Language Personality", "Memory and forgetting", "Metacognitive strategies", etc.

Keywords: linguistic consciousness, associative chains, cognitive activity, metacognitive knowledge, forgetting theories, literary texts, stories, Russian literature, Russian writers, literary heroes.

About the author: Leya Yu. Babkina, undergraduate of the first year of study at the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Известная модель языковой личности Ю. Н. Караулова включает в себя лексикон (общенациональная составляющая), семантикон (индивидуальная составляющая) и прагматикон (коммуникативная составляющая). Семантикон составляют индивидуальные смыслы, которые могут быть выражены при помощи средств общенационального лек-

сикона. Языковое сознание (далее – ЯС) «охватывает семантикон в его отношении к лексикону: взаимосвязи лексических единиц национального языка, обусловленные личным когнитивным и коммуникативным опытом, за счет чего и осуществляется «перевод» общеязыкового значения в личностный смысл» [Баринова, Нестерова, Овчинникова, 2010, с. 12].

В книге «Русский язык и языковая личность» Ю. Н. Караулов предостерегает от «смещения» ЯС автора и ЯС персонажа [Караулов, 2019, с. 71-72], отмечая, что при попытках описать языковое сознание персонажа художественного текста нам необходимо относиться к персонажу как к данности, допустить эту условность: «забыть» автора, действительного «отправителя» всего текста». Можно согласиться с Ю. Н. Карауловым в том, что у нас недостаточно контекстов, чтобы в полной мере видеть ЯС персонажа, закономерности употребления им тех или иных языковых средств, а также в том, что все персонажи целиком являются отражением ЯС автора [Караулов, 2019, с. 235]. Речь идет о языковой личности, но и по отношению к ЯС данные утверждения правомерны. ЯС по определению не является материальным, а поэтому в любом случае мы вынуждены создавать его модель, чтобы понять его функционирование, следовательно, мы можем анализировать ЯС не только реально существующих людей, но и персонажей художественного текста.

Принципиально важным для определения ЯС представляется понимание его как набора ассоциативных полей – такое положение было выдвинуто рядом отечественных и зарубежных психолингвистов (Ю. Н. Караулов, Дж. Диз и др.). Ассоциативные поля являются совокупностью слов-реакций на слово-стимул, их структура выглядит следующим образом: ядро, ближняя периферия, дальняя периферия и крайняя периферия. Ядром поля являются «ассоциа-

тивные цепочки – единицы восприятия, связанные с конкретным фрагментом действительности, стоящим за ассоциативным полем, национально обусловленные» [Онякова, Ружицкий, 2016, с. 187]. В отличие от ассоциативного ряда цепочка является законченным рядом взаимосвязанных элементов, основанных даже не просто на разных модальностях восприятия информации, а на их синестетических комплексах, на синтезе вербальной и невербальной составляющей [Гридина, Коновалова, 2016, с. 75-85].

Для анализа нами был выбран текст Виктора Олеговича Пелевина «Хрустальный мир».

Выбор текста обусловлен двумя факторами:

1. Проблема соотношения «язык» – «речь», вопрос о нетождественности вербализованной мысли и декодированного адресатом сообщения, – сквозные темы в творчестве В.О. Пелевина. Кроме того, его персонажи обладают высокой степенью развитости метаязыка, они склонны к рефлексии, а их монологи и диалоги могут служить иллюстративным материалом для изучения психолингвистического аспекта ассоциирования, в том числе в мнестических процессах кодирования и декодирования информации [Гридина, Коновалова, 2014, с. 128-134].

2. Краткость формы: ассоциативные цепочки в произведениях, обладающих таким свойством, как интертекстуальность, более явно прослеживаются в небольших жанровых формах (рассказ, повесть).

Персонажи, участвующие в анализируемом диалоге: **Юрий Попович** и **Николай Муромцев**.

Персонаж, чье ЯС выступает предметом анализа, **Николай Муромцев**.

Контекст (конситуация): юнкеры Юрий и Николай охраняют путь по Шпалерной улице в Смольный, получив приказ от капитана на разводе «Не пропускать по Шпалерной в сторону Смольного ни одну штатскую б..дь». Моло-

дые люди достаточно образованны, обсуждают культуру, ситуацию в стране (24 октября 1917 года), делятся своими философскими рассуждениями относительно индивидуального пути личности и возможности его предопределенности. Им встречаются разные люди, которые пытаются проникнуть в Смольный. На сознание молодых людей влияют эфедрин и кокаин, затуманивая его.

Более узкий контекст: Юрий упоминает в разговоре книгу **Освальда Шпенглера** (очевидно, «Закат Европы») в процессе разговора, юнкеры периодически к ней возвращаются, но Николай никак не может запомнить верный вариант фамилии немецкого философа, пытаюсь создать и применить мнемотехники, но рефлексия не помогает ему: рассказ оканчивается очередной безуспешной попыткой вспомнить фамилию.

И. В. Ружицкий в статье «Цепочка ассоциаций как единица восприятия» [Ружицкий, 2011, с. 77] предлагает следующий алгоритм анализа:

1. Вычленение самой цепочки из прецедента.
2. Источник.
3. Страна создания прецедента.
4. Год создания прецедента.
5. Комментарий: ассоциативный анализ связей в цепочке (+учет контекстуальных связей): контактные / дистантные ассоциаты по степени отдаленности, чем опосредована связь, каким образом выявляется стереотип (отражается связь с общенациональными идеями).

Мы предлагаем трансформированный вариант анализа текста через ассоциативные цепочки, являющиеся ключом к его декодированию:

1. Фрагмент текста, из которого вычлениаем часть цепочки.
2. Выявление стимула и его анализ (Зачастую сам стимул в текстах В. О. Пелевина не назван, это связано с

интертекстуальностью. Читателю видна реакция, а чем она вызвана, остается разгадывать самостоятельно: ориентация на культурную осведомленность воспринимающего, либо на считывание стереотипа). Характер стимула так же важен, как и тип реакции: кем он был дан (внешний он или внутренний), какова установка, сопровождающая стимул. Это обусловлено тем, что в цепочке стимул зачастую является одновременно и реакцией на предыдущее высказывание.

3. Анализ ассоциации: какова по форме и содержанию реакция, какое значение фрагмент имеет в тексте, как в нем отражается языковое сознание персонажа.

Ассоциативная цепочка (реконструирована на основе художественного текста):

ШПЕНГЛЕР – ШПУЛЛЕР – НАДО ЗАПОМНИТЬ – ШПУЛЛЕР – [МАРКС – МАРК АВРЕЛИЙ; NN – 1825 – ДЕКАБРИСТЫ – ЖУРНАЛ, КОНЬЯК] – ШПУЛЛЕР – ЗИНГЕР – ПАРАБЕЛЛУМ – ШТЕЙНЕР – ШПУЛЛЕР – ШТЕЙНЕР.

1. Фрагмент текста № 1: *«Но чтобы не пропустить кого-то к Смольному по Шпалерной, надо, чтобы кроме двух готовых выполнить приказ юнкеров существовал и этот третий, пытающийся туда пройти, – а его не было, и пока боевая вахта сводилась к довольно путаному рассказу Юрия о рукописи какого-то немца, которую сам Николай не мог прочесть из-за плохого знания языка.*

– Как его зовут? **Шпуллер?**

– **Шпенглер**, – повторил Юрий.

– А как книга называется?

– *Неизвестно. Я ж говорю, она еще не вышла. Это была машинопись первых глав. Через Швейцарию провезли».*

1. Стимул: Шпенглер (от Юрия) – во фрагменте не указывается первоначально, слышим только повтор после вопроса Николая, первой попытки повторить.

2. Реакция: «Как его зовут? Шпуллер? А как книга называется?» Мгновенное забывание. Выдвижение фонетически близкого варианта фамилии, парадигматика (и стимул и реакция – имя собственное, фамилия автора обсуждаемого произведения), поиск дополнительного стимула для запоминания – спрашивает название книги. Скорее всего, связь дистантная, это можно предположить, достроив невоспроизведенные части диалога: по идиостилию каждого из героев произведения на протяжении всего текста, а также на данные автором указания на характер речи Юрия: «путанный рассказ» (Ср.: *Путанный* – прич. страд. прош. от путать. Путать – 3. Говорить, рассказывать, неточно передавая суть и последовательность событий (без намерения ввести в заблуждение) – [Словарь русского языка под ред. А. П. Евгеньевой, 1999]. Кроме того, сознание героев затуманены действием наркотических веществ. Логично предположить, что после произнесения самой фамилии Юрий мог строить длинные осложненные синтаксические конструкции, следовательно, от стимула до реакции проходит длинный путь. По А. А. Смирнову, запоминание (то, к чему стремится персонаж) является результатом работы с материалом, не результатом времени, а достижение мнемической работы [см. об этом: Петухов, лекции МГУ 46-49, тема 37].

Почти все представленные фрагменты иллюстрируют работу с произвольной памятью, то есть в сознании героя текста присутствует намеренная потребность, которая возникает в виде некоторых установок. Для нашего анализа важны две из них: установка на полноту запоминания, а также – на своевременность. Николай стремится запомнить весь контекст, связать Шпенглера с его книгой о культуре (см. далее); в рамках конкретного коммуникативного акта воспроизвести зафиксированное в памяти имя собственное.

1. **Фрагмент текста № 2:** «– Неизвестно. Я ж говорю, она еще не вышла. Это была машинопись первых глав. Через Швейцарию провезли.

– **Надо запомнить**, – пробормотал Николай и тут же опять начисто забыл немецкую фамилию – зато прочно запомнил совершенно бессмысленное слово «Шпуллер».

2. Стимул: автостимул (стимул = собственная установка (причем сознательная: «надо запомнить»), т.к. нового внешнего стимула получить не удалось: «Неизвестно» - о названии книги.

3. Реакция: забывание и запоминание первичной попытки воспроизведения услышанного – «Шпуллер». Происходит проактивная интерференция: «Шпуллер» – раннее зафиксированный Николаем вариант фамилии мешает запоминанию повторяемой Юрием информации. В этом фрагменте отражена даже сенсорная, эхоическая, память, переходящая от включения внимания в кратковременную: «**тут же** опять начисто забыл» – о скорости мнемических процессов [см. об этом: Лефрансуа, 2007, с. 166-208]. Дистантная связь, реакции на собственную установку не произошло, реакция на свою же более раннюю реакцию - тождественная неудачная попытка вспомнить фамилию. Помимо интерференции, память Николая отчасти подвержена вытеснению: мы имеем дело с неосознанной установкой, противоречащей вербализованной сознательной. Герой «Хрустального мира» чувствует внутренние противоречия между интересом к культурным прецедентам, которые упоминает Юрий, и нежеланием говорить об упадке, который обозрим им лично. Реакция по-прежнему фонетическая (по форме), парадигматическая (по содержанию). Автор обращает внимание читателя на высокую степень интенсивности реакций в данном блоке текста: «**начисто** забыл», «**прочно** запомнил», причем данные обстоятельства степени скорее характеризуют оценку не с внешней сторо-

ны, а оценку самого субъекта речи. Эти лексические средства показывают читателю начало рефлексивного пути персонажа, который по мере продвижения по тексту будет видиться все более сложным.

1. **Фрагмент текста № 3:** *«Такие вещи происходили с ним все время: когда он пытался что-то запомнить, из головы вылетало именно это что-то, а оставались разные вспомогательные конструкции, которые должны были помочь сохранить запоминаемое в памяти, причем оставались очень основательно: пытаюсь вспомнить фамилию бородатого немецкого анархиста, которым зачитывалась гимназистка-сестра, он немедленно представлял себе памятник Марку Аврелию...»*

2. Стимул: не упоминается автором, но считается как интертекст, а именно – стереотипная поверхностная ассоциация читателя, следующая за узнаванием Ленина в более ранних контекстах рассказа: реакция на «Ленин» – «Маркс» в «РАС» Ю.Н. Караулова является крайней периферией (<http://www.thesaurus.ru/dict/>), но на стимул «Маркс» реакция «Ленин» возникает по частотности сразу после «Энгельс» («И Энгельс»), «Карл». Николай имеет в виду Карла Маркса, посылая читателю три сигнала: а) фонетический: Марк – Маркс; б) семантический: немецкое происхождение; в) формальный: внешнее упоминание бороды, как значимой детали.

3. Реакция: невербальная (точнее – не только вербальная) – памятник Марку Аврелию (визуально-кинестетическая). Мнемонические средства, напротив, мешают запоминанию, реализуя процесс ретроактивного торможения (или интерференции): «пытаюсь вспомнить <...> Николай представлял себе памятник Марку Аврелию» – то есть до этого Николай сохранил в памяти фонетическое сходство «Маркс» – «Марк», полагая, что развертывание информации пойдет по обратному пути: от Марка

к Марксу, однако запомнил только «Марк», начав строить новый, не ведущий к запоминаемому «Маркс» ряд: представлять изображение памятника Аврелию. Если анализировать вербальную составляющую, то ассоциация по степени отдаленности – контактная; фонетическая по форме; ни парадигму, ни синтагму со словом – стимулом не составляет. Хотя формально *Маркс* – *Марк* – это парадигма фамилий, но семантически коммунист и стоик никакой парадигмы для Николая не образуют.

На данном этапе, перед самым примером автором вводится значительный фрагмент-обобщение, описание механизма забывания при установке на удержание в памяти: «вылетает» необходимое – остаются сами ассоциаты, которые предполагались быть переходными элементами от услышанного к воспроизведенному, фрагментами собственно выстроенной ассоциативной мнемотехники. Сохраняется внимание к интенсивности когнитивного опыта: «вылетало» – о скорости забывания, «очень основательно» – о качестве запоминания. Данные рассуждения не звучат из уст персонажа, но они являются не только знанием автора о нем, но и знанием Николая о самом себе, благодаря которому он имеет возможность использовать сложные стратегии обработки информации: формирование аналогии, связывание [Лефрансау, 2007, с. 197].

1. **Фрагмент текста № 4:** «...а вспоминая номер какого-нибудь дома, он вдруг сталкивался с датой «1825» и пятью профилями – не то с коньячной бутылки, не то из теософского журнала».

2. Стимул: любой числовой пп – «номер какого-нибудь дома».

3. Реакция: *пп – 1825 – декабристы – 5 профилей* (невербальная реакция – визуальная) – «Полярная звезда» (журнал), визуальная – коньячная бутылка. Цепная реакция, контактные связи от одного ассоциата к другому.

Изображения медальона на журнале и коньячной бутылке могли возникать одновременно или попеременно, следовательно, могут восприниматься как звенья цепи или как два ответвления от визуального стимула в виде профиля декабристов. В данном случае мнемотехника не используется: Николай демонстрирует неспособность удерживания внимания в следовании за собственными стимулами.

1. *Фрагмент текста № 5*: «Он сделал еще одну попытку вспомнить немецкую фамилию, но вслед за словом «Шпуллер» выскочили слова «Зингер» и «Парабеллум», второе было вообще не при чем, а первое не могло быть нужным именем, потому что начиналось не на «Ш». Тогда Николай решил поступить хитро и запомнить слово «Шпуллер» как похожее на вылетевшую из головы фамилию, по идее, при этом оно должно было забыться, уступив этой фамилии место».

2. Стимул: установка вспомнить.

3. Реакция: цепная: Шпуллер – Зингер – Парабеллум. «Зингер» может считаться парадигматической реакцией, т.к. это ряд немецких фамилий. «Парабеллум» не имеет к «Шпуллер», как верно отрефлексировал Николай, отношения, однако в ряду с «Зингер» отражает тревожность и мысли о военных действиях, идентифицирует Николая как юнкера и как человека, переживающего 1917 год. Также наблюдается фонетическое сходное звучание. Усиливается рефлексия Николая и общая тревожность уместается в тревожность о словах: Николая беспокоит не фамилия, скорее – упадок культуры, обстановка в стране и его физическое состояние в связи с наркотической зависимостью. «Тогда Николай решил поступить хитро и запомнить слово «Шпуллер» как похожее на вылетевшую из головы фамилию, по идее, при этом оно должно было забыться, уступив этой фамилии место». Рассуждая, он использует императивы: слово «**должно было забыться, уступив** этой фамилии

место». Герой способен к высокой степени метаязыковой рефлексии: читатель наблюдает не только частные примеры попыток вспомнить/забыть слова и высказывания, но и обобщения этих попыток, различные варианты работы с индивидуально разработанными мнемотехниками. Николай производит деконструкцию ранее разработанного мнемотехнического приема, в котором он все время сталкивался с интерференцией как результатом. Он раскладывает собственную методику на составные элементы: 1) создать ассоциацию к запоминаемому; 2) через ассоциацию актуализировать запоминаемое, и меняет их местами, так как сама ассоциация становилась запомненной фигурой.

1. **Фрагмент текста № 6:** *«Николай уже решил переспросить товарища, как вдруг заметил темную фигуру, крадущуюся вдоль стены со стороны Литейного проспекта, и дернул едущего рядом Юрия за рукав».*

2. Стимул: очевидно, реакция появилась после стимула «Парабеллум».

3. Реакция: Интенция переспросить, навязчивое желание заполнить лакуну. Цепочка обрывается внешними действиями.

1. **Фрагмент текста № 7:** *«– Самое интересное, – продолжал он, – что человек чаще всего не догадывается, в чем его миссия, и не узнает того момента, когда выполняет действие, ради которого был послан на землю. Скажем, он считал, что он композитор и его задача – писать музыку, а на самом деле единственная цель его существования – попасть под телегу на пути в консерваторию.*

– Это зачем?

– Ну, например, затем, чтобы у дамы, едущей на извозчике, от страха получился выкидыш, и человечество избавилось от нового Чингисхана. Или затем, чтобы кому-то, стоящему у окна, пришла в голову новая мысль. Мало ли.

– Ну если так рассуждать, – сказал Николай, – то, конечно, миссия есть у каждого. Только узнать о ней положительно невозможно.

– Да нет, есть способы, – сказал Юрий и замолчал.

– Какие?

– Да есть такой доктор **Штейнер** в Швейцарии... Ну да ладно.

Юрий махнул рукой, и Николай понял, что лучше сейчас не лезть с расспросами».

2. Стимул: Штейнер, новая созвучная фамилия, фонетическая связка с запоминаемой фамилией.

3. Реакция: новое удерживание в памяти до более подходящего времени.

1. **Фрагмент текста № 8:** «– **Штейнер** говорит, что, когда какое-то событие повторяется несколько раз, это указание высших сил.

– Какой Штейнер? Который эту книгу о культурах написал?

– Нет. Книгу писал **Шпенглер**. Он историк, а не доктор. А доктора **Штейнера** я видел в Швейцарии. Ходил к нему на лекции. Удивительный человек. Он-то мне про миссию и рассказал...

Юрий замолчал и вздохнул».

2. Стимул: Штейнер, новая фамилия, созвучная с той, которую необходимо запомнить, но отличающаяся от того варианта, который Николаем воспроизводится.

3. Реакция: мнимое узнавание – «Какой Штейнер? Который эту книгу о культурах написал?» - контактная по степени отдаленности. Персонажем производится перенос ранее услышанной информации о Шпенглере в дополнение информации о Штейнере, герой производит свержообщение, полагая, что информация об одном и том же человеке.

1. Фрагмент текста № 9:

«– И чего они к Смольному так стремятся? – стараюсь, чтобы голос звучал спокойно, спросил Юрий. Он не успел сделать ни одного выстрела и до сих пор держал в руках часы.

– Не знаю, – сказал Николай. – Наверно, к большевикам хотят: там можно спирт купить и кокаин. Совсем недорого.

– Что, покупал?

– Нет, – ответил Николай, закидывая карабин за плечо, – слышал. Бог с ним. Ты про свою миссию начал рассказывать, про доктора Шпуллера...

– Штейнера, – поправил Юрий, острые ощущения придали ему разговорчивости. – Это такой визионер. Я, когда в Дорнахе был, ходил к нему на лекции. Садился поближе, даже конспект вел. После лекции его сразу обступали со всех сторон и уводили, так что поговорить с ним не было никакой возможности. Да я особо и не стремился. И тут что-то стал он на меня коситься на лекциях. Поговорит, поговорит, а потом замолчит и уставится. Я уж и не знал, что думать, – а он вдруг подходит ко мне и говорит: “Нам с вами надо поговорить, молодой человек”. Пошли мы с ним в ресторан, сели за столик. И стал он мне что-то странное толковать – про Апокалипсис говорил, про невидимый мир и так далее. А потом сказал, что я отмечен особым знаком и должен сыграть огромную роль в истории. Что чем бы я ни занимался, в духовном смысле я стою на некоем посту и защищаю мир от древнего демона, с которым уже когда-то сражался».

2. Стимул: внешнего стимула не наблюдается, скорее всего, Николай держал в памяти фамилию, которая вновь претерпела трансформацию до «Шпуллер».

1. **Фрагмент текста № 10:** «– Главное в Стриндберге – не его так называемый демократизм и даже не его искус-

ство, хоть оно и гениально, – оживленно жестикулируя свободной рукой, говорил Юрий. – Главное – это то, что он представляет новый человеческий тип. Ведь нынешняя культура находится на грани гибели и, как любое гибнущее существо, делает отчаянные попытки выжить, порождая в алхимических лабораториях духа странных гомункулусов. Сверхчеловек – вовсе не то, что думал Ницше. Природа сама еще этого не знает и делает тысячи попыток, в разных пропорциях смешивая мужественность и женственность – заметь, не просто мужское и женское. Если хочешь, Стриндберг – просто ступень, этап. И здесь мы опять приходим к Шпенглеру...

“Вот черт, – подумал Николай, – как фамилию-то запомнить?” Но вместо фамилии он спросил другое:

– Слушай, а помнишь, ты стихотворение читал? Какие там последние строчки?»

2. Стимул: «приходим к Шпенглеру».

3. Реакция: «Вот черт <...> как фамилию-то запомнить? – эмоционально окрашенная реакция, метаязыковое рассуждение о поиске эффективных путей запоминания. Однако герой в конце рассказа теряет веру в возможность запоминания и сам меняет контекст: «Но вместо фамилии он спросил другое». Перехода в долговременную память не произошло, какие бы мнемонические приемы не использовались Николаем, экспликация метакогнитивного знания не помогает ему встроить знание новое.

Таким образом, перед нами художественно воплощенная иллюстрация языкового сознания, заторможенного несколькими факторами: фоновой тревожностью героя в связи с нестабильной ситуацией в стране, влиянием на организм наркотических веществ и т. д. Реплики анализируемого нами персонажа отражают теории забывания и демонстрируют применение различных мнемотехнических

приемов, их основанный на интуиции анализ и коррекцию самим героем.

Литература

Барينوва И. А., Нестерова Н. М., Овчинникова И. Г. «Языковое сознание»: к вопросу об определении и интерпретации термина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2010. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-soznanie-k-voprosu-ob-opredelenii-i-interpretatsii-termina> (дата обращения: 31.05.2019).

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Вербальные мнемотехники как механизм кодирования и декодирования информации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2014. – № 1. – С. 128-134.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Ассоциативные доминанты восприятия невербальных сигналов коммуникации (словообраз «жест» по данным РАС) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2016. – № 14. – С. 75-85.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2019. – 264 с.

Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. – СПб., 2007. – С. 165-209.

Онякова А. Л., Ружицкий И. В. Цепочка ассоциаций как лингвометодическая категория // Вопросы психолингвистики. – М., 2016. – № 1 (27). – С. 186-193.

Пелевин В. О. Хрустальный мир. – URL: <http://pelevin.nov.ru/rass/pe-khrus/1.html> (дата обращения: 31.05.19).

Петухов В. В. Лекции по общей психологии. – URL: http://univertv.ru/video/psihologiya/obwaya_i_kognitivnaya_p

sihologiya/kurs_lekcij_obwaya_psihologiya_vv_petuhova_19971998_gg/?mark=science1 (дата обращения: 31.05.19).

Ружицкий И. В. Цепочка ассоциаций как единица восприятия. Россия и русские в языковом сознании носителей иных культур // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2010. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsepochka-assotsiatsiy-kak-edinitsa-vospriyatiya-rossiya-i-russkie-v-yazykovom-soznanii-nositeley-inyh-kultur> (дата обращения: 31.05.2019).

Русский ассоциативный словарь / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – 2002. – URL: <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения: 31.05.2019).

Словарь русского языка: в 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М., 1999. – Т. 3. П–Р. – 750 с.

УДК 81'23:821.161.1-1(Хлебников В.)

А.С. Большакова

И.А. Ваулина

Екатеринбург

Фонетические окказионализмы в аспекте их восприятия (психолингвистический эксперимент)

Аннотация. Статья посвящена исследованию специфики восприятия фонетических окказионализмов носителями современного русского языка. В качестве языкового материала привлекались лексические единицы, извлеченные из поэтических текстов В. Хлебникова. Предлагается экспериментальная серия (с использованием методов направленного ассоциативного эксперимента, методики прямого толкования), нацеленная на верификацию экспрессивности звуковой оболочки слова в аспекте формирования образа денотата в сознании испытуемых. В результате эксперимента выявлены смысловые группы ассоциативных реакций, маркирующих разномодальные признаки потенциального денотата.

Ключевые слова: фонетические окказионализмы, звуковой символизм, языковое сознание, психолингвистика, психолингвистические эксперименты, русская поэзия, русские поэты, поэтические тексты.

Сведения об авторах: Ваулина Ирина Александровна, кандидат филологических наук, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург); Большакова Анна Сергеевна, студент 4 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

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

A.S. Bolshakova
I.A. Vaulina
Yekaterinburg

**Phonetic occasionalisms in terms of their perception
(psycholinguistic experiment)**

Abstract. The article is devoted to the study of the specificity of the perception of phonetic occasionalisms native speakers of modern Russian language. The lexical units extracted from V. Khlebnikov's poetry were attracted as language material. An experimental series is proposed (using the methods of directional associative experiment, methods of direct interpretation), aimed at verifying the expressiveness of the sound envelope of the word in the aspect of forming the denotation image in the minds of the subjects. As a result of the experiment, semantic groups of associative reactions were identified, marking different modal signs of a potential denotate.

Keywords: phonetic occasionalisms, sound symbolism, linguistic consciousness, psycholinguistics, psycholinguistic experiments, Russian poetry, Russian poets, poetic texts.

About the authors: Irina A. Vaulina, Candidate of Philology, Senior Lecturer of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg); Anna S. Bolshakova, a student of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Актуальным направлением современных психолингвистических исследований является изучение экспрессивных свойств звуковой формы слова в аспекте формирования представления о потенциальном денотате. Но поскольку, по словам А. П. Журавлева, «... в слове мы осознаем, прежде всего, значение <...>, и как бы мы ни составляли инструкцию информантам, как бы ни нацеливали их на оценку звучания слова, они все равно будут реагировать в

основном на значение» [Журавлев, 1991, с. 43], необходимо создание экспериментальных условий, при которых внимание испытуемых было бы полностью сосредоточено именно на звучании слова. Одним из способов решения данной проблемы является привлечение в качестве языкового материала фонетических окказионализмов.

Вслед за Н. Г. Бабенко мы понимаем фонетические окказионализмы как особые речевые новообразования, которые рождаются в том случае, когда автор предлагает в качестве корневой морфемы какой-либо звукокомплекс, не зарегистрированный в языке, считая, что этот комплекс содержит и передает некую семантику, обусловленную либо фонетическими значениями звуков, его составляющих, либо контекстом [Бабенко, 1997].

Активное использование фонетических окказионализмов характеризует поэзию В. Хлебникова, к творчеству которого мы обращаемся в настоящем исследовании. Фонетические новообразования В. Хлебникова характеризуются яркой внутренней формой и экспрессивностью звуковой оболочки, включение таких единиц в обычный текст обогащает и углубляет его восприятие.

С целью экспериментальной верификации экспрессивности звуковой оболочки слова в аспекте формирования разномодального образа денотата в сознании испытуемых нами был проведен психолингвистический эксперимент с использованием метода направленного ассоциативного эксперимента и методики прямого толкования.

Гипотеза состояла в том, что звуковая оболочка слова может задавать оценочные векторы его восприятия, а также формировать разномодальный образ потенциального денотата в сознании носителей языка.

Исследование проводился на материале окказионализмов, взятых из поэмы «Зангези»:

Зангези, Плоскость XV

*Но вот песни звукописи, где звук то голубой,
то синий, то черный, то красный
Вэо-вэя – зелень дерева,
Нижеоты – темный ствол,
Мам-эами – это небо,
Пучь и чапи – черный грач.
Мам и эмо – это облако.
Запах вещей числовой.
День в саду.
А вот ваш праздник труда:
Лели-лили – снег черемух,
Заслоняющих винтовку.
Чичечача – шашки блеск,
Бизээнзай – аль знамен,
Зиээгзой – почерк клятвы.
Бобо-биба – аль окольша,
Мипиопи – блеск очей серых войск.
Чучу биза – блеск божбы.
Мивеаа – небеса.
Мипиопи – блеск очей,
Вээава – зелень толп!
Мимомая – синь гусаров,
Зизо зезя – почерк солнц,
Солнцеоких шашек рожь.
Лели-лили – снег черемух,
Сосесао – зданий горы...*

В приведенном фрагменте представлены яркие картины действительности, воссоздаваемые с помощью звуко-символики, каждый из фонетических окказионализмов ассоциативно связывается поэтом с теми или иными разно-модальными образами: окказионализму поэт приписывает денотат, конкретный предмет/ явление реальности, чувственно воспринимаемый, наделенный такими характеристиками, как

цвет (*Вэо-вэя – зелень дерева, Биээнзай – аль знамен*), форма (*Мам и эмо – это облако*), размер и величина (*Сосесао – зданий горы...*). При этом в стихотворении сам поэт обращается к расшифровке своей звукописи в форме, напоминающей словарную: *Мам-эами – это небо*. В аспекте сказанного представляет интерес, как считывается носителями языка звуковая символика В. Хлебникова вне контекста, насколько звукообразы притягивают определенные ассоциации, и совпадают ли ассоциации респондентов с теми смыслами, которыми наделяет эти фоносеманты сам поэт.

Анкета составлена таким образом, чтобы вызвать у респондентов разномодальные ощущения в ответ на стимульные звукокомплексы:

Вэо-вэя, мам-эами

1. Что можно назвать данными словами?

2. Приведите возможные значения данных слов, опираясь на следующие примерные вопросы: *Можете ли Вы представить, какого цвета? Какую форму, размер имеет ...? Каков(а) (...) на ощупь? Какой вкус, запах может иметь (...)?*

Эксперимент проводился в МАОУ СОШ №3 г. Верхняя Пышма. Респондентами выступили учащиеся 6, 7, 10, 11 классов в количестве 85 человек.

Анализ экспериментальных данных основывался на выделении смысловых групп ассоциаций в соответствии с описанными в фоносемантике признаками, составляющими сферу денотации звукосимволического слова: размер, форма, разные виды движений, температура, оценка и т. д. [Воронин, 1982, с. 88]. Представим полученные результаты.

Вэо-вэя – «Вэо-вэя - зелень дерева»

Данные, полученные при оценке звучания стимула по электронной программе ВААЛ: слово *вэо-вэя* производит впечатление чего-то *хорошего, красивого, безопасного, простого, гладкого, округлого, величественного, муже-*

ственного, сильного, громкого, храброго, могучего, большого, яркого, радостного.

Ассоциативное поле

Потенциальный денотат

– названия географических объектов: *необычное озеро в Китае; это может быть какой-нибудь древний город или страна* (2),

– фрукты: *фрукт, фрукты; фрукт тропический* (3);

– растение, дерево: *это дерево; род какого-нибудь растения, например, яблоня; растение, которое растет около болот; дерево на опушке; растение; леса, дерево, цветок* (8);

– сорт зеленого чая;

– названия блюд: *вид фруктового салата;*

– неодушевленные предметы: *самолет, который находится в водопаде Виктория;*

– предметы быта: *дневной крем*

– имя человека: *имя, данное какому-нибудь индейцу; полковник в племени индейцев (экзотизм); имя* (3);

Интересно, что в ассоциативном поле присутствует ассоциат, маркирующий звуковую организацию стимула (по принципу звукового повтора): *дерево, которое имеет 2 ствола*

Величина, размер

– большой: *высокое дерево; это дерево с **большой** зеленой листвой; размер 5м, оно большое (очень большое);*

– маленький: *дерево (маленькое); фрукт (маленький), небольшого размера, микрочеловек*

– нейтральный: *среднего размера*

Форма

– плавные, округлые линии: *необычное **озеро** (округлая форма, плавность очертаний) в Китае, форма плюшевого мишки; фрукты (круглые, как манго); овальный;*

– вытянутая форма: *длинное и ветвистое, форма вытянутая;*

Цвет

– светлые, нежные цвета: *озеро, его особенность в цвете воды, вода здесь имеет золотистый окрас; Плюша, он розового цвета с белым пузиком, на котором изображены радуги; дневной крем бежевого цвета (3),*

– яркий, насыщенный, «кислотный» цвет: *фрукт (красный); это дерево с зеленой листвой; фрукты (зеленого цвета); зеленого цвета; скорее всего зеленое дерево; лимонного цвета, цвета он оранжевого, синего и красного; он состоит из двух цветов радуги: красного и голубого, оранжевый, фиолетового цвета (12);*

– темные, мрачные цвета: *старое дерево (цвет у него темный); дерево (коричневое или зеленое)*

Вкус

– сладкий: *фрукты (сладкие); сладкий на вкус; сладкое на вкус;*

– сладко-кислый;

– горький: *имеет вкус сосны;*

Запах

– приятные, сладкие запахи: *пахнет апельсинами; запах от этого мишки приятный, он пахнет клубникой; имеет запах травы; фрукт (приятный запах); запах заманивающий; запах розы (6);*

– легкие, свежие запахи природы: *а пахнет он так, как будто недавно скосили траву, и прошел дождь со снегом; запах листвы; имеет запах чайного дерева; имеет приятный аромат (4);*

– неприятный, отталкивающий запах: *с запахом червя.*

Оценка

положительная: *имя милого мишки, который живет в волшебном мире; это очень красивый цветок, который распускается, всего на 24 часа и находится в джунглях;*

– отрицательная: *не очень приятное;*

Тактильные ощущения

– мягкий: *на ощупь он мягкий и очень пушистый; фрукт (мягкий), на ощупь мягкий; он мягкий; мягкая; приятный на ощупь; лепестки мягкие;*

– твердый: *очень твердое дерево; твердый; жесткое, кора твердая, твердый;*

– гладкий/шероховатый: *гладкое, с пупырашками;*

Коннотации архаичности

– *старое дерево, древний город;*

Вывод

Окказионализм В. Хлебникова вне контекста вызывает в сознании испытуемых устойчивый разномодальный образ денотата, который соотносится с его контекстуальным смысловым наполнением. Потенциальная денотативная сфера стимульного звукокомплекса охватывает такие области, как явления живого и предметного мира, названия, имена. С точки зрения респондентов окказионализм оказывается наиболее подходящим для номинации растений и деревьев, стимул имеет устойчивую звукоцветовую символику – преимущественно оттенки зеленого (ср. соотношение с его контекстуальным смыслом!). Преобладают яркие, насыщенные цвета. Со стимульным словом у респондентов связано представление, с одной стороны, об округлой форме, плавных линиях, с другой стороны – о вытянутой форме длинного предмета. Стимульному слову соответствует богатая палитра запахов, преимущественно приятных, сладкий вкус и т. д. Все это позволяет говорить о том, что фонетические окказионализмы способны моделировать дополнительный ассоциативный контекст восприятия стихотворения.

***Мам-эми** – «Мам-эми – это небо»*

Данные ВААЛ: слово *мам-эми* производит впечатление чего-то *хорошего, безопасного, гладкого, округлого, доброго, большого, медлительного, медленного.*

Ассоциативное поле

Потенциальный денотат

- названия географических объектов: *Название страны в Австралии, Название реки, Остров недалеко от Майями, Город, где население насчитывает более 300 человек, Мрачный остров;*
- неодушевленные предметы: *Японский самолёт, подвергающийся нападениям, но выживший;*
- растение, дерево: Цветок нежно-розового, фиолетового, голубого цвета, лекарственное растение, Растение, Название дерева стоящего около дома
- *Чай (3);*
- фрукты/овощи: *овощ, Это может быть фрукт, перец;*
- животные/млекопитающие: *Мелкое лесное животное, кит, Пустынное животное;*
- название народов: *Название народа, племени, который находится в ядре Земли;*
- Созвучные ассоциации: *мама, мамочка;*

Величина/размер

- большой: *цветок (размер большой), овощ (большой), огромный остров;*
- маленький: *дерево (небольшого размера), маленький островок, чай (размер небольшой), мелкое лесное животное, драгоценный камень (маленький);*
- нейтральный: *размер обычного риса (5мм), перец (средний);*

Форма

- округлая: *овощ круглый, фрукт (по форме похож на грушу), вид конфет (имеют круглую форму), название дерева стоящего около дома (овальной формы), рис овальный, цветок (похож на лотос);*
- река (имеет форму спирали), *маленький островок (непонятной формы), растение (имеет цветковую форму), чай имеет жидкую форму;*

Цвет

– светлый/нежный: *цветок (нежно-розового, фиолетового, голубого цвета), вид конфет (окрашены в разнообразные пастельные цвета), растение (сиреневого цвета), мелкое лесное животное серо-желтой окраски;*

– яркий/насыщенный: *лекарство в Китае (цвет желто-зеленый), овощ (зеленый), фрукт (оранжевого цвета), перец (оранжевый), чай (зеленый цвет), народ/племя (зубы у них синие, а волосы зелено-пурпурные), дерево (ярко-желтого цвета), зеленый остров, название китайского риса зеленого цвета;*

– темные/мрачные: *название реки, темновато-голубого оттенка, народ/племя (зубы у них синие), драгоценный камень синевато-зеленого цвета, чай (черный) (2);*

Вкус

– сладкий: *фрукт (сладкий), чай (имеет вкус круассана) вид конфет (имеют разнообразные фруктовые вкусы);*

– соленый: *лекарство в Китае (вкус соленый);*

– горький: *перец (острый), растение (горькое);*

– чай (на вкус очень бодрящий);

Запах

– приятный: *цветок (запах очень манящий, пахнет свежестью и мятой), Лекарство в Китае (запах сухой травы), Мама (нежный запах), чай (запах очень вкусный), дерево (имеет терпкий запах), на острове приятный запах, похож на землю после дождя, чай (с запахом арбуза);*

– неприятный: *мрачный остров (на нем неприятный запах);*

Оценка

– *Мрачный остров;*

Тактильные ощущения

– мягкий: *цветок (на ощупь мягкий и бархатистый), пустынное животное (мягкое);*

– твердый: *овощ (твердый), перец (твердый), чай (твердый);*

- гладкий/шероховатый: *цветок (на ощупь мягкий и бархатистый), лекарство в Китае (на ощупь, как сухая трава), дерево (шершавое), остров (шершавый);*
- фрукт *(на ощупь покрыт тонкой коркой);*
- жидкий: *название реки (на ощупь жидкая чай), (водяной на ощупь).*

Вывод

Окказионализм положительно коннотирован, ассоциативные доминанты его восприятия – представление о большом размере, округлой форме. Богато представлена в ассоциативном поле цветосимволика – от светлых и нежных оттенков голубого и фиолетового (ср. контекст) до ярких, насыщенных цветов.

В результате анализа экспериментальных данных был сделан следующий вывод: респонденты воспринимают фонетические окказионализмы, опираясь на экспрессивность звуковой оболочки слова. Фоносеманты вне контекста могут формировать образ разномодального денотата, способствуют моделированию оценочных стереотипов его восприятия. Так, вне контекста фонетический окказионализм вызывает в сознании испытуемых представления о форме, размерах, цвете, вкусе, запахе, функциях обозначаемого. Окказионализм с выразительной звуковой оболочкой способен формировать в представлении респондентов эмоциональные и оценочные образы.

Литература

- Бабенко Н. Г.* Окказиональное в художественном тексте: структурно-семантический анализ. – М., 1997.
- Воронин С. В.* Основы фоносемантики. – Л., 1982.
- Журавлев А. П.* Звук и смысл. – М., 1991.

УДК 371.275

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

**Готовимся к ЕГЭ: дидактический материал
с психолингвистическим обоснованием по теме «Текст»**

Аннотация. Статья посвящена организации урочной деятельности с учетом психолингвистических методик обучения. Материал представляет собой дидактический комплекс, который может быть использован учителем-словесником при подготовке учащихся к ЕГЭ с учётом индивидуальных особенностей детей. Особое внимание уделяется формированию текстовой компетенции учащихся. В статье рассматриваются различные типы заданий на формирование воссоздающей текстовой компетенции, создание текстов по ключевым словам в зависимости от ведущей модальности восприятия: предусмотрены типы заданий по работе с текстом для левополушарных / правополушарных учащихся – аудиалов, визуалов и кинестетиков.

Ключевые слова: психолингвистика, ЕГЭ, единый государственный экзамен, подготовка к экзаменам, старшеклассники, дидактические материалы, типы заданий, экзаменационные задания, сочинения-рассуждения.

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

Контакты: bryuchanova.83@mail.ru.

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

Контакты: kam2873@yandex.ru.

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

**Preparing for the exam: didactic material from
a psycholinguistic rationale on the theme “Text”**

Abstract. The article is devoted to the organization of lesson activities with regard to psycholinguistic teaching methods. The material is a didactic complex, which can be used by the teacher in preparing students for the exam taking into account the individual characteristics of children. Special attention is paid to developing philological competence of students. The article discusses the various types of tasks on formation of recreating textual competence, creating texts based on keywords, according to a leading modality of perception: the types of tasks for work with the text to the left hemisphere and right hemisphere learners – auditory, visual and kinesthetic.

Keywords: psycholinguistics, exam, job types, composition-reasoning.

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

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

Одной из стратегий инновационного обучения в современной школе можно считать антропоцентрическое направление, при котором в центре образовательного процесса оказывается ученик со своими физиологическими, индивидуально-психологическими особенностями, поэтому в системе филологического образования актуальной

становится организация урочной деятельности с учётом психолингвистических методик обучения: характера распределения психических функций между левым и правым полушариями мозга, особенностей восприятия, запоминания, стратегий мышления, эмоциональной сферы человека. (см. об этом подробнее, например, в: [Алексеева, 2009; Антонова, 2007]).

В связи с этим нами предлагается авторский дидактический материал с психолингвистическим обоснованием по теме «Текст» для учащихся старших классов, поскольку ранее были представлены различные методические разработки по обозначенной тематике [Программы... 2013; Величко, 1983; Ипполитова, 1992; Капинос, Сергеева, Соловейсик, 1991; Ладыженская, 1975; Пахнова, 2006; Филиппова, 2004; Шумарина, 2004].

Цели дидактического материала:

1) формирование у учащихся старших классов текстовой компетенции по созданию текста, основанной на развитии умения воссоздать авторский текст в соответствии с поставленной задачей;

2) обучение учащихся старших классов созданию разных функционально-смысловых типов текстов, независимо от ведущего типа модальности восприятия – кинестетиков, которые предпочитают тексты-повествования, аудиалов и визуалов, тяготеющих к текстам описательного типа.

Задачи:

1) совершенствовать текстовые компетенции восприятия, понимания и интерпретации текста;

2) закреплять умения учащихся создавать целостные и связные тексты (подчиненные основной теме), расчленять текст на смысловые части и подтемы, устанавливая их логическую иерархию;

3) дальнейшее овладение системой разноплановых языковых средств для создания текстов разных функционально-смысловых типов и особенно текстов-рассуждений.

Задания, формирующие воссоздающую текстовую компетенцию, предполагают **создание текстов-рассуждений**.

Учащимся последовательно предлагаются 2 группы заданий: 1-ая группа – задания, сформулированные в виде проблемного вопроса, на который надо дать развернутый и аргументированный письменный ответ; 2-ая группа – задания на написание текста-рассуждения по первому предложению, которое по своей структуре является стимулом к созданию текста-рассуждения.

Выполняя эти задания, учащиеся должны следовать схеме рассуждения (сформулировать основную мысль → подобрать 3-5 аргументов (доказательств) основной мысли → сделать вывод в соответствии основной мысли).

Представим примеры заданий этого типа (I).

Задания, сформулированные в виде **проблемного вопроса**, на который надо дать развернутый и аргументированный письменный ответ / Задания на **написание текста-рассуждения по первому предложению**:

Почему, повзрослев, человек ощущает связь с домом своего детства, с миром своего детства? / Мы все родом из детства.

Почему детство – важнейший этап жизни человека? / Детство – золотая пора в жизни человека.

Почему нельзя забывать отчий дом? / Отчий дом – начало всех начал.

Что значит любить свою семью? / Вся семья вместе – так и душа на месте

Должен ли человек воспринимать природу как нечто живое? / Природа – мать наша.

Должен ли человек заботиться о природе? / Природа – кормилица наша.

Почему и за что природа иногда мстит человеку? / Сохранение природы – главная задача человека.

Естественно ли деление людей на богатых и бедных? / Сытый богатому не товарищ.

Может ли человек быть свободным от общества, других людей? / Человек – существо общественное.

Может ли человек противостоять искушению власти денег? / Счастье не в деньгах...

Задания второго типа (II), формирующие текстовую компетенцию, нацелены на создание обучающимися текстов по **ключевым словам**.

Для стимулирования ассоциативного мышления учащихся, развития их творческих способностей, фантазии и воображения, важных для успешной текстообразующей деятельности, учащимся были предложены следующие задания по работе с ключевыми словами.

Задание 1. По набору ключевых слов восстановите сюжеты известных сказок / сказов:

- *курица, яйцо, золотое, дед, баба, мышь;*
- *старик, старуха, море, сеть, золотая рыбка, корыто;*
- *гора, малахит, мастер, хозяйка.*

Задание 2. Составьте список ключевых слов стихотворения Ф.И. Тютчева «Весенние воды». Объясните, как ключевые слова связаны с названием стихотворения и с раскрытием его основной темы.

Задание 3. Прочитайте стихотворение в прозе И. С. Тургенева «Воробей». Подумайте и ответьте на вопрос: «В чем заключается философский смысл данного произведения?». Определите тему этого произведения. Составьте список ключевых слов. Перечислите основные микротемы и соответствующие им ключевые слова, участвующие в раскрытии основной темы произведения.

Задание 4. Подберите ассоциации к словам «солнце», «природа», «человек», «семья», «общество» и на их основе

напишите мини-сочинение рассуждение, раскрыв в нем значение этого предмета (явления) для жизни человека.

Можно предложить задания по работе с текстом с учетом латерального профиля, например, для **левополушарных** учащихся-аудиалов.

Так как эти учащиеся хорошо анализируют и создают тексты, организованные по принципу «от части к целому», то их нужно обучать анализу от целого к части.

Задание 1. Разбить текст на абзацы и составить сложный план. (Дается текст-рассуждение).

Задание 2. Сопоставить два текста и найти в них общее (сходства) (Даются два текста на одну тему, но разных функционально-стилистических типов: напр., повествование и рассуждение или рассуждение и описание).

Задание 3. Определить тип текста.

Задание 4. Составить план текста-повествования (или описания) и преобразовать его в план текста-рассуждения.

Задания по работе с текстом могут быть и для **правополушарных** учащихся-визуалов и кинестетиков.

Так как эти учащиеся, как правило, хорошо анализируют и создают тексты по принципу «от целого к части», то для них предлагаются задания на развитие умений создавать тексты, соответствующие логической схеме «от части к целому».

Задание 1. Составить текст-рассуждение по данным ключевым словам.

Задание 2. Выписать ключевые слова из текста.

Задание 3. Выбрать наиболее подходящий заголовок из предложенных.

Задание 4. Составить текст из абзацев, порядок которых намеренно нарушен.

Задание 5. Написать текст-рассуждение по данному началу (концу).

Все представленные в статье задания выполняются учащимися индивидуально. Однако на уроке при работе

над этими заданиями может быть организована работа в парах (лево- и правополушарный учащийся), что, на наш взгляд, способствует повышению эффективности работы над текстом. Ученик правополушарного типа мышления, работая в паре с левополушарным учащимся, может показать своему товарищу такие стратегии в обработке текста / создании его, как анализ, определение сходства, применение схем, выделение основной мысли, поиск и выделение информации и сопоставление фактов. Левополушарный ученик может поделиться со своими партнерами способом синтеза текста, обнаружения в нем деталей, различий, создания категорий, умением обобщать.

Литература

Алексеева О. В. Слово. Текст. Речевая среда // Русский язык в школе. – 2009. – № 9.

Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие. – М., 2007.

Величко Л. И. Работа над текстом на уроках русского языка. – М., 1983.

Ипполитова Н. А. Текст в системе изучения русского языка в школе. – М., 1992.

Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения. 5-7 классы. – М., 1991.

Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М., 1975.

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

Программы по русскому языку. Основная школа. – М., 2013.

Филиппова Ю. Н. Урок «Способы связи предложений в тексте» в 5-ом классе // Текст на уроках русского языка / под ред. М. Р. Шумариной. – Балашов, 2004.

Шумарина М. Р. Анализ структуры текста в старших классах (по учебнику А. И. Власенкова и Л. М. Рыбченковой) // Текст на уроках русского языка / под ред. М. Р. Шумариной. – Балашов, 2004.

УДК 81'23:378.016:811.161.1

А.А. Ван-Чан-Жоу
Екатеринбург

Психолингвистические технологии в изучении темы «Междометия русского языка»

Аннотация. Статья посвящена особенностям применения психолингвистических технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному. Указаны исторически сложившиеся подходы, применяемые в процессе обучения. Показаны отличия данных подходов от психолингвистического, и в то же время, их взаимосвязи. Обоснована необходимость психолингвистического подхода с точки зрения психологических особенностей человека. Подробно рассматриваются особенности психологии восприятия студентов-носителей китайского языка, влияющие на процесс обучения в целом и на процесс освоения русского языка. Определён латеральный профиль обучающихся – это доминирующее правое полушарие, ведущий визуальный канал восприятия. Объяснены условия формирования этого типа восприятия. С учётом особенностей латерального профиля был предложен вариант представления теоретического материала, а также комплекс упражнений по теме «Междометия русского языка». В основе заданий находятся экспериментальные технологии (направленный ассоциативный эксперимент, метод вероятностного прогнозирования). Представлено теоретическое обоснование выбора данных психолингвистических технологий. Проведена апробация заданий на фокус-группе носителей китайского языка, сделаны выводы об эффективности данных технологий.

Ключевые слова: психолингвистика, психолингвистические технологии, русский язык как иностранный, мето-

дика преподавания русского языка, методика русского языка в вузе, китайские студенты, этикет, междометия, этикетные формулы, психолингвистические эксперименты.

Сведения об авторе: Ван-Чан-Жоу Анна Александровна, магистрант первого курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; van-chan-chou@yandex.ru.

A.A. Van-Chan-Zhou
Yekaterinburg

Psycholinguistic technologies in the study of the theme “Interjections of the Russian language”

Abstract. The article is about the characteristics of the application of psycholinguistics technology in the education process of Russian as foreign language for foreign students. Historically approaches in the education process of Russian as foreign language are specified. Differences of those approaches from psycholinguistics approach and relationships of all of those approaches are shown. The need of psycholinguistics approach from opinion of psychological features of man is justified. Psychology features of perception of Chinese students, that have influence for the education process and the mastering of Russian as foreign language, are considered. The lateral profile students are determined. It is dominant right hemisphere and visual channel of perception as a principal. Conditions of formation this type of perception are explained. With accounting of features for this lateral profile we introduced a variant of presentation for theory and the exercises complex for the theme “The interjections of Russian languages”. The base for creation of exercises has been experimental technology, that the psycholinguistics offers for the diagnostics of cognition abilities. It

is directed associative experiment, methods of probabilistic forecasting. The theoretical substantiation of choice those psycholinguistic technologies are given. We spent the approbation those exercises in the focus group of Chinese students and made conclusions on the efficiencies of those technologies.

Keywords: psycholinguistics, psycholinguistic technologies, Russian as a foreign language, methods of teaching Russian, methods of Russian in high school, Chinese students, etiquette, interjections, etiquette formulas, psycholinguistic experiments.

About the author: Anna A. Van-Chan-Zhou, undergraduate of the first year of study at the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

В настоящее время существует и реализуется на практике множество подходов к обучению русскому языку как иностранному (далее РКИ), среди которых выделяют сопоставительный (И. Л. Бим) и др. Каждый имеет свои технологии и методы обучения, реализуемые с большей или меньшей эффективностью, поэтому вопрос о наиболее продуктивных способах обучения русскому языку студентов-иностранцев до сих пор является одним из самых актуальных в теории и практике преподавания РКИ.

Если некоторые подходы (например, сопоставительный и коммуникативный) стали для методики РКИ уже традиционными, то к психолингвистическому обратились совсем недавно. Именно он позволил специалистам в сфере методики РКИ определить, насколько тот или иной метод обучения продуктивен (или непродуктивен) для носителей определённого языка, и обосновать это теоретически. Попытки описать особенности обучения некоторых групп студентов предпринимались и ранее (например, в работах И. А. Стернина «Русский речевой этикет»), а в недавнем выступлении ректора Хейлунцзянского университета Янь Цзя-е было отмечено, что сопоставительный метод наиболее

продуктивен при обучении русскому языку (неслучайно в обучении РКИ китайских студентов долгое время использовался именно этот метод) [МАПРЯЛ, 2015]. Однако, благодаря инструментам психолингвистики, можно сделать выводы об особенностях восприятия студентами-иностранцами русского языка более конкретными, что, несомненно, поможет в выработке новых технологий обучения РКИ, создании комфортных условий получения знаний.

На важность учёта особенностей восприятия обучающихся неоднократно указывали психологи. Так, С. Л. Рубинштейн отмечал, что восприятие – существенное звено познавательной деятельности человека. Оно обусловлено исторически через культурный опыт предков, полученный в результате познания окружающей действительности, с одной стороны, и индивидуальным опытом личности, с другой; оно целостно, константно. Таким образом, восприятие опирается на определенную картину мира, сложившуюся у индивида в процессе его социализации, что и обуславливает его особенности [Рубинштейн, 2002]. Следовательно, у каждого народа или нации существуют свои особенности восприятия информации, поступающей из внешнего мира, и обусловлены они, прежде всего, сложившейся в национальном сознании картиной мира. Ярче всего это репрезентируется в системе языка: у разных народов, проживающих на одной территории, данные картины различаются. Отсюда необходимость применения разных подходов в обучении.

В психолингвистике восприятие, как один из процессов познавательной деятельности учащихся, включено в понятие латерального профиля. Он характеризует особенности не только самого восприятия, но и обработки, воспроизведения и хранения информации, а также специфику когнитивных стратегий и эмоциональной сферы личности [Коновалова, 2015]. Латеральный профиль – это тот инстру-

мент, который позволяет более точно описать особенности восприятия обучающихся разных национальностей и, в соответствии с характеристиками, подобрать методы обучения. Это ещё раз подчеркивает необходимость учёта особенностей восприятия при выборе подхода к изучению того или иного языка.

В данной статье мы рассмотрим особенности восприятия китайскими студентами информации, поступающей из внешнего мира, опишем продуктивные психолингвистические технологии, которые можно использовать для изучения такой темы РКИ, как этикетные междометия. Обратимся вначале к понятию о латеральном профиле.

Китайский язык тесно связан с образностью. Иероглиф – графический образ слова или слога, знак, предназначенный для обозначения морфа, а иногда и целого понятия [Ожегов, 2012]. Самый очевидный пример наглядности – изобразительные иероглифы: иероглиф «мэнь» (門), обозначающий «ворота», выглядит как закрытые створки ворот. Кроме того, китайский язык идеографичен, в каждом его символе – идея, завершённый гештальт. Работа с образами тесно связана со зрительным каналом восприятия: иероглифы познаются и воспринимаются изначально именно посредством визуального канала восприятия, затем процессы эти закрепляются кинестетически, посредством движения кисти рук при написании иероглифа. Обработкой информации, поступающей от зрительного анализатора, занимается правое полушарие головного мозга. Причём образ, сложившийся в сознании человека, представляет собой целостную картинку, завершённый гештальт. Вследствие этого у носителей китайского языка правое полушарие играет бóльшую роль в восприятии, оно развито сильнее, т. к. в процессе обучения родному языку в связи с необходимостью постоянно совершать операции по обработке информации, образует больше нейронных связей.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что эти обучающиеся – правополушарные визуалы.

Наш вывод подтверждается и теоретически. В методической литературе, посвящённой преподаванию РКИ для носителей китайского языка, рекомендуют следующее:

- предпочтение должно отдаваться наглядным материалам, т. к. визуальные образы воспринимаются обучающимися лучше;
- лучший вариант систематизации материала – таблицы и схемы;
- важна опора на текст и словарная работа, т. к. учащимся легче даётся выделение частного из целого, чем восприятие целого, но в то же время, текст – наглядный образ.

Исходя из сказанного, **целью** работы преподавателя РКИ является создание наиболее эффективных упражнений, которые в опоре на латеральный профиль обучающихся помогли бы им лучше усвоить языковой материал. С учётом особенностей восприятия студентов необходимо проработать все темы, покажем на примере темы: «Междометия русского языка».

Для упражнений мы использовали в качестве основы следующие психолингвистические технологии: метод направленного ассоциативного эксперимента (далее НАЭ), метод вероятностного прогнозирования, представленный двумя методиками: заполнения речевых лакун, завершения высказывания. Мы выбрали материал для воздействия на основной канал восприятия – визуальный. Нами была выбрана серия мультфильмов о междометиях «Ох и Ах». Этот материал позволяет подключить дополнительно аудиальный канал восприятия обучающихся.

С фрагментами мультфильма мы работали по следующему плану: просматривали совместно небольшой отрывок, комментировали происходящее на экране и отвечали на вопросы. Заранее было подобрано несколько фрагмен-

тов для определенных этапов знакомства с темой (некоторые мы дополняли просмотром фрагмента, работой с текстом, просили найти все междометия, определить, какого междометия-героя не хватает).

Например, в начале занятия мы использовали фрагмент мультфильма для определения темы и начального формирования представления о том, что такое *междометие*. Студентам было показано начало: открываются ставни одного из домов, из окна выглядывает первый персонаж и утрированно произносит «Ах!». Междометие произносится с резким подъемом интонации, улыбкой персонажа и широким взмахом руками. Затем открываются ставни второго дома, из окна выглядывает второй персонаж и утрированно произносит сначала «Кыш!» (сопровождается резким подъемом интонации, персонаж хмурится брови, взмахивает кулаком), а затем «Ох!» (долгое, протяжное произношение, грустное выражение лица). Сначала мы попросили студентов объяснить, что, по их мнению, происходит на экране. Обучающиеся верно поняли, что на экране представлена реакция героев на наступление нового дня. Сразу же было обращено внимание на отличия реакций: «Один грустно, другой весело», «Один улыбается, другой грустит». Студенты определили, что, произнося реплики, герои выражают чувства, но не называют их. Так было получено рабочее определение междометия.

Наглядный материал в данном случае не только подвёл студентов к теме занятия, но и способствовал вхождению в ситуацию, оказался считываемым. Дополнительное воздействие на аудиальный канал позволило познакомить студентов с той интонацией, с которую произносится междометие в русском языке, выражающее конкретное чувство. Данный пример оказался очень удачным, т.к. позволил не только познакомиться с самими междометиями, но и услышать необходимую интонацию, заметить те невер-

бальные знаки (мимику, жесты), связанные с русскими междометиями.

В помощь студентам была создана мультимедийная презентация, где в виде схем и таблиц были помещены необходимые теоретические сведения: разряды междометий, их основные виды, правила формоизменения; представлены междометия по значению эмоций, которые они выражают, этикетные междометия по функциям. Всё это было сделано для активного воздействия на визуальный канал восприятия обучающихся, который для них является ведущим.



После изучения необходимого теоретического материала были даны упражнения. Все они смоделированы с учётом особенностей межполушарной асимметрии обучающихся (доминирование правого полушария). За счёт дублирования упражнений в презентации задействован ведущий визуальный канал восприятия.

Упражнение 1. Продолжите *ряд подходящим по смыслу междометием*:

Ух ты! Вау!...

Ой ли! Да ну!....

Фу! Фух!...

Ох! Эх! А, нускай!....

Это упражнение может рассматриваться как НАЭ с введением ограничения и в стимул (данные междометия одной тематической группы или функции), и в реакцию (междометия той же группы / функции). Обучающимся необходимо уловить принцип организации стимульной части задания, чтобы привести аналогичные слова-реакции.

Мы опирались на активность правого полушария при подборе реакции на стимул для завершения гештальта. Подобное упражнение также было составлено для подбора *этикетных* междометий по значению.

Упражнение 2. Заполните пропуски в тексте подходящими по смыслу междометиями:

1) ..., *так не пойдёт!* 2) ..., *иди сюда!* 3) ..., *повезло! Справились!* 4) ..., *правда это всё?* 5) ..., *помогите! Кошель украли!* 6) ..., *кому сказал?* 7) ..., *все в сборе?* 8) ..., *какая красивая картина!* 9) ..., *я ушибся!*

Слова для справок: а) ну уж нет, б) эй, в) уф, г) да ну, д) караул, е) цыц, ж) ну, з) ах, и) ой.

Упражнение 3. Продолжите фразу:

Ах!....

Ох!.....

Эх!.....

Ух!.....

Ай!....

Упражнение 4. Вставьте нужную речевую формулу:

– *Давай сходим в кино?*

– ..., *но я в это время занят*

Дважды два – пять. Это всем известно.

– ..., *это не так*

Привет! Я Саша

– ..., *я Антон*

– ..., *не могли бы вы мне помочь?*

Да, конечно!

– ..., *ты меня очень выручил!*

Да не за что!

В основе данных упражнений (2, 3 и 4) – метод вероятностного прогнозирования. Во втором и четвёртом использована методика заполнения речевых лакун, в третьем – методика завершения речевого высказывания. При создании упражнений мы также ориентировались на доминиру-

ющее правое полушарие китайских студентов (срабатывает подсознательное стремление завершить гештальт, получить целостный образ). Во втором упражнении слова для справок были даны намеренно, т. к. контекст может быть плохо знаком или не знаком некоторым обучающимся.

Упражнение 5. Соотнесите китайское приветствие с русским аналогом:

Китайские приветствия	Русские приветствия
1. 嗨!	1. <i>Здравствуй</i>
2. 你好	2. <i>Привет</i>
3. 您好	3. <i>Здравствуйте</i>
4. 非常高兴您的到来!	4. <i>Добрый вечер</i>
5. 早上好	5. <i>Хай</i>
6. 中午好	6. <i>Рад вас приветствовать!</i>
7. 晚上好	7. <i>Доброе утро!</i>
	8. <i>Добрый день!</i>

В данном упражнении учтён латеральный профиль в целом: в виде таблицы представлена учебная информация (задействован зрительный канал восприятия), требуется конкретная операция – соотнесение, за выполнение которой отвечает именно правое полушарие.

Данные упражнения были апробированы на группе студентов из Китая, изучающих русский язык как иностранный в ИФКиМК. По результатам занятий можно сделать следующие выводы:

1. При работе с группами иноязычных студентов необходимо подбирать не только упражнения с учётом латерального профиля, но и верно распределять время на выполнение упражнений.

2. Просить студентов подбирать аналоги в родном языке, т. к. за счёт проведения операций сопоставления материал усваивается лучше.

3. Использование аудиально-визуального ряда (мультипликации и таблиц) является наиболее продуктивным. Это во многом облегчает обучающимся считывание интонации междометий и работу с материалом, выполнение заданий;

4. Наиболее доступным для студентов оказалось упражнение, основанное на методике проведения НАЭ. Упражнения, базирующиеся на принципах вероятностного прогнозирования так же эффективны, однако на начальном этапе необходимы некоторые ограничения (в нашем случае, введение слов для справок для заполнения лакун).

Таким образом, обучение в опоре не только на межъязыковые коммуникативные стратегии (основа методики РКИ в настоящий момент), но и на особенности восприятия является наиболее эффективным. Разработка упражнений с учетом латерального профиля обучающихся, их апробация являются перспективой нашего исследования.

Литература

Вакула Е. А., Колесникова В. В., Можяева Е. Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4.

Гоголина Т. В. Психолингвистический эксперимент как метод изучения грамматической семантики: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 116 с.

Коновалова Н. И. Психодиагностика речевой способности: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015.

Лебединский С. И., Гончар Г. Г. Русский язык как иностранный. Учебник для иностранных студентов 1 курса. – 2-е изд. доп. и перераб. – Минск, 2011. – 402 с.

Максимова А. Л. 10 уроков русского речевого этикета. – СПб.: Златоуст 2006. – 104 с.

Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28 изд., перераб. – М.: Оникс. 2012. – 1376 с.

Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 570 с.

Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13-20 сентября 2015 года). В 15 т. / ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова [и др.]. – СПб.: МАПРЯЛ, 2015.

Стернин И. А. Русский речевой этикет. – Воронеж, 1996. – 125 с.

Чан Динь Лам. Обучение китайских студентов за пределами Китая: проблемы и решение // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5-1. – С. 170-173.

Юй Цзяминь. Обучение русскому речевому этикету китайских учащихся (I сертификационный уровень): дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2016. – 159 с.

УДК 81'42:81'23

И.А. Ваулина
А.А. Захарова
Екатеринбург

**Функционирование звукосимволического слова
в художественном тексте
(экспериментальное исследование)**

Аннотация. Статья посвящена исследованию функционирования узуального звукосимволического слова в художественном тексте. Предлагается экспериментальная серия (с использованием методов направленного ассоциативного эксперимента, методики прямого толкования), нацеленная на верификацию экспрессивных функций звукосимволического слова в свете данных языкового сознания. В результате эксперимента выявлены ведущие смысловые векторы экспрессивного восприятия фоносемантов; построены ассоциативные поля, отражающие эмоционально-экспрессивно-оценочные коннотации, приобретенные стимулами в условиях контекста под воздействием их звуковой оболочки.

Ключевые слова: звуковая оболочка слова, звукосимволические поля, психолингвистика, фонетические значения, психолингвистические эксперименты, художественные тексты.

Сведения об авторах: Ваулина Ирина Александровна, кандидат филологических наук, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург); Захарова Анастасия Алексеевна, студент 4 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

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

**I.A. Vaulina,
A.A. Zakharova
Yekaterinburg**

**The functioning of the sound-symbolic words
in an artistic text (experimental study)**

Abstract. The article is devoted to the study of the functioning of the usual zvukosymbolic words in an artistic text. An experimental series is proposed (using the methods of a directed associative experiment, methods of direct interpretation), aimed at verifying the expressive functions of a sound-symbolic word in the light of the data of linguistic consciousness. As a result of the experiment, the leading semantic vectors of expressive perception of phono-semants were revealed; associative fields were constructed reflecting emotionally expressive-evaluative connotations acquired by stimuli under context conditions under the influence of their sound envelope.

Keywords: sound shell words, sound-symbolic fields, psycholinguistics, phonetic meanings, psycholinguistic experiments, literary texts.

About the authors: Irina A. Vaulina, Candidate of Philology, Senior Lecturer of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg); Anastasia A. Zakharova, student of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Звукоизобразительные (звукоподражательные и звуко-символические) единицы языка изучались в лингвистической науке в разных аспектах: с точки зрения их структурных и семантических особенностей [Алиева, 1997; Воронин, 1983; Казарин, 2000; Тишина, 2010; Третьякова, 1985; Шляхова, 1996], с функционально-стилистической точки зрения [Егорова, 2008; Ковалевская, 2012; Сомова, 1991;

Севастьянова, 2011], в психолингвистическом аспекте [Журавлев, 1991; Левицкий, 1998 и др.].

Звукосимволизм рассматривался преимущественно на уровне текста как фоностилистическое средство, звукопись и т. п. [см., например, Сомова, 1991]. При этом специальных исследований, посвященных специфике функционирования узуального звукосимволического слова в речи, не проводилось. Звукосимволическое слово, в силу его яркой образности, эмоционально-экспрессивно-оценочных коннотаций, навеянных его звуковой организацией, обнаруживает способность «углублять» содержание художественного текста, участвовать в моделировании комплексного, разноуровневого воздействия на читателя. Этим определяется **актуальность** настоящего исследования.

Сложный и субъективный характер самого феномена звукового символизма обуславливает необходимость обращения к данным языкового сознания. С целью психолингвистической верификации восприятия значения фоносемантов и их экспрессивных функций в художественном тексте был проведен эксперимент с применением метода направленного ассоциативного эксперимента и методики прямого толкования.

В качестве стимульного материала на сайте «Национальный корпус русского языка» [ruscorpora.ru] нами было отобрано 17 фрагментов из художественных текстов, включающих в себя фоносеманты (существительные, прилагательные, глаголы). Особенный интерес для нас представляли контекстуальные условия, в которых звукосимволические слова оказываются в сильной позиции с точки зрения реализации их экспрессивного потенциала: употребляются в окказиональных сочетаниях, расширяют свою денотативную отнесенность и приобретают дополнительные оценочные смыслы.

Для исследования была разработана анкета, в которой стимульные лексемы предъявлялись в контексте художественного произведения и были выделены жирным шрифтом.

Анкета включала в себя два задания: 1. Приведите любые ассоциации к выделенным словам. 2. Подробно опишите значение выделенных слов в данном контексте.

В эксперименте приняли участие 50 студентов Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации в возрасте 18-23 лет.

Гипотеза экспериментальной серии состояла в том, что коннотативная выразительность звуковой оболочки лексемы способствует расширению ее референции, присвоению новых эмоционально-экспрессивно-оценочных смыслов в контексте художественного произведения.

Анализ экспериментальных данных включал в себя количественную и качественную обработку. Этап количественной обработки подразумевал статистический подсчет повторяющихся реакций с последующим построением ассоциативного поля каждого стимула. Качественная обработка предполагала выделение основных векторов (направлений) ассоциирования, то есть группировку реакций в соответствии с семами, которые ими вербализуются.

Проиллюстрируем методику проведения эксперимента и анализ полученных данных на некоторых примерах.

1. *Я умею спать у руля,*

Потому что

упасть

нельзя,

Потому что вокруг

земля,

Добела накалилась ось,

Каждой пядью земля взасос

Тянет вкривь

и бросает вкось

Разболтавшееся колесо.

Кочевряжится *путь мой хлюпкий,*

На сырой гимнастике соль,

Перекушен мундштук у трубки,

На стартере натерта мозоль [А. П. Межиров, «Пулеметных огней перехлест...», Вес верст, 2, 1965].

В контексте описывается путь в эпицентре военных действий, дорога в ямах и колдобинах, трудная и опасная, герой на пределе эмоционального напряжения. Глагол *кочевряжиться* в данном случае включает в себе целый спектр смыслов: 1) представление об извилистой, неровной дороге, движении машины по ямам и ухабам, 2) олицетворение: представление о дороге, которая «кочевряжится» и «не поддается» попыткам по ней проехать и т. д.

Фоносемант способствует, с одной стороны, передаче оценочного представления об объекте наблюдаемой действительности (неровной дороге), с другой стороны, передает эмоциональное состояние лирического субъекта (крайнюю степень эмоционального напряжения), его функция в тексте – эмоционально-экспрессивная.

Анализ данных

Кочевряжиться

Узуальное значение: «Прост. Упрямитесь, ломаться» [МАС, 1999, т. I].

Ассоциативное поле

Ядро: *извиваться* (4);

Ближняя периферия: *извивается* (3), *изменяется* (3);

Дальняя периферия: *ломается* (2), *качается* (2), *не поддается* (2);

Единичные реакции (крайняя периферия): *выворачиваться, карга, дорога, кочерга, пожилой человек, карета, морщиться, накрывается, пограничное состояние, кот кочевряжится, ребенок, двигается, шатаешься, изменяется, лист, непростая жизнь, взлеты и падения, трудности,*

петляет, неровный, тащится, разрушается, ухудшается, кукожится, ломаться, кривой, косой, болтается, пропадает, выпендривается, вредничает, упрямиться, сомневаться, развалился, виться, кувыркается, корчится, варьировуется, плутает, изгибаться, сопротивляется.

В зоне ядра и ближней периферии реакции, вербализующие сему «извилистая форма».

Ассоциативные векторы. На основе ассоциативных полей, полученных в результате экспериментов, выделены ведущие смысловые векторы восприятия фоносемантов. Через знак «/» представлены данные направленного ассоциативного эксперимента и эксперимента по методу прямого толкования.

– пролегать изгибами, петлями; представление об искривленной форме: *извиваться (4), извивается (3), выворачиваться, изгибаться, петляет, неровный, виться, морищаться, кривой, косой, кукожится/ извилистый, быть неровным, постоянно менять направление; искривляется, дорога не прямая, а витиеватая; не остается гладким; искажается;*

– нести в себе трудности и препятствия: *нелегкий путь, трудный, в котором какие-либо препятствия возникают на каждом шагу; непонятно, что хочется, куда нужно двигаться, что делать; подвергает путника испытаниям; становится трудным; у лирического героя непростая дорога, слишком много различных препятствий на пути, поэтому он описывает свою дорогу словом «кочевряжится»; сложен для прохождения;*

– неровное, прерывистое движение: *качается (2), шатаешься, тащится, болтается, накрывается/ шататься; кочевряжится путь – мотает из стороны в сторону, идет, хромя; еле двигается;*

– узואально закрепленное значение (упрямиться): *ломается (2), упрямиться, сомневаться, вредничает, выпенд-*

ривается, ломаться, довольное долго обдумывать какое-либо предложение;

– метафора-олицетворение: *живет самостоятельной жизнью, будто живой; вредничает, не слушается, капризничает, играет; она не «стоит» спокойно, будь она человеком, а корчится, изгибается;*

– общая отрицательная оценка: *отрицательного характера.*

Фонетические реакции: *карга, кочерга.*

2. *Не знаю, описать ли, вернувшись назад, как по ночам мы покупали в Бибирево водку у цыган и использовали милицейские машины в качестве такси – и то и другое вызывало у Анны изумление и восторг, – или, коли прыгнул вперед на два месяца, припомнить склизкий ленинградский декабрьский денек, **хлипкий** и смутный **цвет** неба и воды, когда мы, бездомные и промокшие, бродили по призрачному городу и никто не хотел нам подсказать расположение консульства [Николай Климонтович. Дорога в Рим (1991-1994)]. Описание неуютного, сырого ленинградского дня. Оценочное впечатление передается через окказиональную сочетаемость *склизкий* (покрытый слизью; ослизлый) *день, хлипкий цвет*. В контексте прилагательное *хлипкий* приобретает значение *неяркий, размытый, серый*.*

Узуальное значение: «Прост. 1. Непрочный, некрепкий. 2. Слабый, хилый» [МАС, 1999, т. IV].

Ассоциативное поле

Ядро: *серый* (10);

Ближняя периферия: *слабый* (4);

Дальняя периферия: *непонятный* (3); *тусклый* (3); *грустный* (2); *некрепкий* (2); *неясный* (2);

Крайняя периферия, единичные реакции: *мрачный; расстроенный; не яркий; блеклый; скучный; едва ли живой; что легко сломать; безжизненный; хилый; немощный; мост; шнурок; прозрачный; пасмурный; мутный; размы-*

тый; неприятный; совсем ненужный; неразборчивый; размытый; невзрачный; сырой; мутный; водянистый; неприметный; унылый; облачный; некрепкий; хлипкое облако; мокрый; темный цвет; болотный; серость; непрочный; ненастный; клей; хрусталь.

В зоне ядра – реакции, вербализующие сему «характеристика цвета».

Качественная обработка (ассоциативные векторы)

– общая эмоциональная оценка (неприятный, скучный): *непонятный (3); неприятный; невзрачный; унылый/ какой-то скучный, непримечательный, неудачный; обычный; совсем ненужный; расстроенный, скучный; не вызывающий восторга; выражает нечто нерадостное, тусклое, неприметный; безжизненный и не поддающийся осмыслению;*

– цвет (серый, блеклый, неяркий): *серый (10); тусклый (2), мрачный; не яркий, тусклый, блеклый, болотный; темный цвет; неясный (2); мутный (2); размытый/ цвет грязи; серость; серый, размытый, мутный цвет; почти прозрачный; неяркий; нечёткий цвет неба, неопределённый и безрадостный цвет; пустой цвет; не имеющий названия цвет; непонятный цвет; цвет неба в непогоду; цвет, который не предвещает ничего хорошего; нечеткий цвет; неяркий; мутный цвет неба, как в самые пасмурные дни; хмурый свет; неярко выраженный; тусклый свет, который едва светит;*

– узвальное значение – слабый: *слабый (4), некрепкий (3); хилый, немогущий; что легко сломать, безжизненный; едва ли живой, непрочный;*

– пасмурный, ненастный: *пасмурный; облачный; хлипкое облако; ненастный; пасмурный, несущий дождь.*

Ведущие ассоциативные векторы восприятия стимула – общая эмоциональная оценка и характеристика цвета. Под воздействием отрицательно-оценочной звукосимволики слово в данном контексте меняет свою предметную отне-

сенность, сохраняя отрицательно-оценочную коннотативную окраску.

Проведенное экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. В художественном тексте слово-фоносемант обнаруживает способность менять / расширять референтную отнесенность, обрастать спектром дополнительных эмоционально-экспрессивно-оценочных смыслов, обусловленных ассоциативной выразительностью звуковой оболочки. Звукосимволические коннотации формируют «базу» для окказионального оценочного употребления фоносемантов.

2. Выявлены два типа ассоциативных реакций на стимульные слова, предложенные респондентам в контексте художественного произведения: реакции, вербализующие узуальное значение слова, и реакции, связанные с контекстуальной семантикой стимула. При этом в тех случаях, когда узуальное и контекстуальное значения не совпадают (фоносемант употребляется окказионально) респондент реагирует именно на контекстуальную семантику стимула.

3. При восприятии звукосимволического слова в контексте художественного произведения на респондентов комплексно воздействуют три фактора: узуальное значение слова, контекстуальное значение и фоносемантические коннотации.

4. Звукосимволическое слово в художественном тексте в ряду других средств способствует моделированию экспрессивного эффекта, в таких направлениях, как усиление эмоциональной оценки, стилизация, создание образности.

Литература

Воронин С. В. Основы фоносемантики. – Л., 1982.

Егорова А. А. Звукоизобразительность в традиционной английской детской поэзии: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – М., 2008.

Журавлев А. П. Звук и смысл. – М., 1991.

Казарин Ю. В. Проблемы фоносемантики поэтического текста. – Екатеринбург, 2000.

Ковалевская Т. И. Особенности звукоподражания – ономотопеи – в художественном тексте// Наука в Центральной России. – 2012. – № 25. – С. 63-72.

Левицкий В. В. Звуковой символизм: основные итоги. – Черновцы, 1998.

Севастьянова Е. Н. Ономотопеические единицы немецкого языка в семантико-грамматическом и стилистическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – М., 2011.

Сомова Е. Г. Звукосимволизм как фоностилистическое средство в поэтическом тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – СПб., 1991.

Тишина Е. В. Русская ономотопея: диахронный и синхронный аспекты изучения: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Волгоград, 2010.

Третьякова В. С. Звукоподражательные глаголы в русском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – М., 1985.

Шляхова С. С. Тень смысла в звуке: Введение в русскую фоносемантику. – Пермь, 2003.

УДК 372.882.161.1

М.А. Дерябина
Екатеринбург

**Методика анализа частного письма в средней школе
(на примере личных писем В.В. Маяковского)**

Аннотация. В статье рассматриваются частные письма В. В. Маяковского к родственникам и Л. Ю. Брик как лингвистический феномен. Писательские письма используются учителем в качестве дополнительного источника информации о личности писателя, времени, в котором он создавал свои произведения. Эти письма могут быть охарактеризованы не только в биографическом, но и в лингвистическом ключе. Эпистолярный текст имеет ряд композиционных и стилистических особенностей, которые можно анализировать с учащимися на уроках гуманитарного цикла. Представленная методика анализа личных писем имеет компилятивный характер, позволяющий сочетать принципы коммуникативно-прагматического подхода в анализе языковых явлений и контекстуальный анализ.

Ключевые слова: стилистическая манера, коммуникативно-прагматическая методика, композиция письма, частное письмо, письма, русская поэзия, русские поэты, школьники, контекстуальные маркеры, эпистолярный, методика литературы в школе.

Сведения об авторе: Дерябина Мария Анатольевна, студент 4 курса Уральского государственного университета (Екатеринбург).

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

M.A. Deryabina
Yekaterinburg

**Method of analyzing of private letters in high school
(on the example of personal letters of V.V. Mayakovsky)**

Abstract. The article deals with private letters of V. V. Mayakovsky to relatives and L. Yu. Brik as a linguistic phenomenon. Writing letters are used by the teacher as an additional source of information about the identity of the writer, the time in which he created his works. These letters can be characterized not only in the biographical, but also in the linguistic key. Epistolary text has a number of compositional and stylistic features that can be analyzed with students in the lessons of the humanitarian cycle. The presented methodology for the analysis of personal letters has a compilative nature, which allows combining the principles of a communicative and pragmatic approach in the analysis of language phenomena and contextual analysis.

Keywords: stylistic manner, communicative-pragmatic methodology, writing composition, private writing, letters, Russian poetry, Russian poets, schoolchildren, contextual markers, epistolary, literature literature at school.

About the author: Maria A. Deryabina, 4th year student of the Ural State University (Yekaterinburg).

Письма писателей являются ценным источником информации как о личности автора, так и об определенном периоде историко-литературного процесса, поэтому вполне закономерно привлекаются учителем-словесником в качестве дополнительного материала при изучении творчества того или иного поэта или прозаика на уроках литературы. Некоторые письма могут быть проанализированы вместе со школьниками в лингвистическом ключе.

Методика анализа любого языкового явления, как правило, включает в себя характеристику плана содержания, плана выражения и функционального плана для системного и полного его изучения.

Многие исследователи выделяют фактор личности в качестве основного при анализе любого типа текста, потому что именно от автора текста и от того, кому он предназначен, зависит выбор языковых единиц, способ оформления с целью «достижения конечной цели коммуникации, или воздействия на партнера» [Колшанский, 1985, с. 139]. Часто использование прецедентных феноменов адресантом частного письма становится одной из черт, определяющих индивидуальность его стилистической манеры (см. например: [Иванова, 2018]).

Методика анализа писательских писем представляет собой адаптацию нескольких методик анализа частных писем, разработанную конкретными лингвистами при характеристике различных эпистолярных текстов.

Сначала поясним более широкий термин «коммуникативно-прагматический метод», в русле которого находится предлагаемая нами методика. З. И. Комарова дает следующее определение данного метода: «Коммуникативно-прагматический метод – это междисциплинарная интеграция методик, приемов и процедур, используемых для изучения употребления языка говорящими в процессе коммуникации в единстве с прагматическими свойствами языковых единиц в связи с ситуацией общения для достижения успешности коммуникации и регулирования коммуникативного (речевого) поведения людей с целью координации все усложняющейся человеческой деятельности» [Комарова, 2013, с. 68].

Представим коммуникативно-прагматическую методику анализа частного письма, включающую в себя следующие процедуры:

1. Определение структуры эпистолярного текста (зачин письма (место и дата написания письма, приветствие и обращение в письме), информативная часть, заключительная часть, (подпись, постскрипtum).

2. Установление темы письма.

3. Определение отнесенности письма к той или иной разновидности (официальное / неофициальное (=частное) и т. п.) с учетом стилистических особенностей текста письма с элементами контекстуального анализа¹:

– словообразовательные (слова и обращения с суффиксами субъективной оценки);

– лексические (окказионализмы и причина их употребления адресантом, стилистически окрашенные слова; определение верного значения слова в контексте в случае, если возникли проблемы с пониманием высказывания);

– синтаксические особенности (эллиптичность; частотность инфинитивных и неполных предложений; выражение согласия или несогласия, парцелляция, свободный порядок слов, междометные фразы; предикаты, усиленные эмоционально-экспрессивными частицами, сложноподчиненные и бессоюзные предложения).

4. Установление прагматической сущности текста (на основе проанализированных языковых средств делается вывод о позиции адресанта относительно информации, зафиксированной в письме, и о его отношении к адресату).

Для примера выбраны два письма В. В. Маяковского, различающиеся по следующим критериям:

а) разные адресаты по наличию / отсутствию кровной связи с автором письма (члены семьи и любимая женщина);

¹ Контекстуальный анализ является широко распространенным методом в лингвистике, сущность которого заключается в анализе контекстуального окружения слова с привлечением лексикографических источников (подробнее см., например: [Стернин, Саломатина, 2011, с. 25, 88-102]).

б) объем писем (подробное, развернутое изложение информации и кратное, фрагментарное изложение);

в) нормативность (использование преимущественно индивидуальных личностных или нормативных (узуальных в той или иной степени) языковых средств).

Продемонстрируем анализ писем по обозначенной методике. **Одно письмо:**

А. А., Л. В., О. В. МАЯКОВСКИМ

[Петроград, 30 октября – начало ноября 1917 г.]

Дорогие мамочка, Людочка и Оличка!

Ужасно рад, что все вы целы и здоровы. Все остальное по сравнению с этим ерунда. Я уже писал вам (передавал письмо через знакомого). Теперь опять передаю через знакомого москвича; почти не очень сейчас доверяю.

Я здоров. У меня большая и хорошая новость: меня совершенно освободили от военной службы, так что я опять вольный человек. Месяца 2 – 3 пребуду в Петрограде. Буду работать и лечить зубы и нос. Потом заеду в Москву, а после думаю ехать на юг для окончательного ремонта.

Целую вас всех крепко.

Ваш Володя.

Пишите!

1. Определение структуры текста:

место – *Петроград,*

дата – *30 октября – начало ноября 1917 г.,*

приветствие и обращение – *Дорогие мамочка, Людочка и Оличка!,*

информативная часть – *Ужасно рад, что все вы целы и здоровы. Все остальное по сравнению с этим ерунда. Я уже писал вам (передавал письмо через знакомого). Теперь опять передаю через знакомого москвича; почти не очень сейчас доверяю.*

Я здоров. У меня большая и хорошая новость: меня совершенно освободили от военной службы, так что я опять вольный человек. Месяца 2-3 пребуду в Петрограде. Буду работать и лечить зубы и нос. Потом заеду в Москву, а после думаю ехать на юг для окончательного ремонта.

заключительная часть – *Целую вас всех крепко.*

подпись – *Ваш Володя.*

P.S. – *Пишите!*

2. Установление темы письма – информационное, про освобождение от военной службы, про поездку в Москву и на юг, про плохое состояние здоровья.

3. Определение отнесенности к конкретной разновидности: – словообразовательные особенности:

Обращение к адресатам с помощью использования уменьшительных форм имени (гипокористик), образованных присоединением такого словообразовательного форманта, как уменьшительно-ласкательные суффиксов (-очк-// -ичк-): «мамочка», «Людочку», «Оличку». Это говорит о теплоте и нежности чувств, испытываемых Маяковским при вспоминании о родных.

– лексические особенности:

Употреблено стилистически окрашенное слово: *ерунда*;

Контекстуальный анализ слова **«ремонт»**:

1. Диагностический маркер – слово *«лечить»*, означающее «применять медицинские средства для восстановления здоровья, принимать меры к прекращению болезни» (толковый словарь С. И. Ожегова).

2. Ядерное значение слова.

«Ремонт – починка, устранение неисправностей» (толковый словарь С. И. Ожегова).

3. Актуальный смысл слова с учетом контекстуальных диагностических маркеров.

Ремонт – лечение, поправка здоровья.

4. Сравнение актуального и ядерного значений:

Сема «*неисправности*» не актуализируется в контексте, она модифицируется в сему «*боль*». Диагностическим маркером модификации данной семы в контексте является фраза «*лечить зубы и нос*», которая позволяет модифицировать неисправность в болезненное состояние.

Сема «*починка*» не актуализируется в контексте, она модифицируется в сему «*улучшение здоровья*».

Сема «*устранение*» активизируется.

5. Наведенные контекстом оценочные семы: наводится сема «*положительное*». Диагностический маркер – слово «*лечить*».

6. Усиление семы «*устранение неисправностей*». Диагностический маркер – слово *юг*, которая означает «местность с теплым, жарким климатом, теплые края» (толковый словарь С. И. Ожегова). Диагностический маркер – указание на то, что адресант поедет на юг. Диагностический маркер значения в данной речевой ситуации помогает интерпретировать слово как поправка здоровья.

– синтаксические особенности:

неполные предложения: все предложения, кроме «*Я уже писал вам (передавал письмо через знакомого)*»;

свободный порядок слов: «*почте не очень сейчас доверяю*»;

сложноподчиненные предложения: «*Ужасно рад, что все вы целы и здоровы*»;

бессоюзные предложения: «*Теперь опять передаю через знакомого москвича; почте не очень сейчас доверяю*»; «*У меня большая и хорошая новость: меня совершенно освободили от военной службы, так что я опять вольный человек*».

Вывод: письмо можно отнести к неофициальным письмам (личное, семейное), отражающим в целом закономерности разговорного стиля речи.

4. Установление прагматической сущности текста: позиция адресанта относительно информации, зафиксированной в письме – ироническое, позитивное.

Отношение адресанта к адресатам: В. В. Маяковский относится к матери и сестрам с любовью и нежностью, на что указывают использованные языковые средства.

Другое письмо:

Л. Ю. БРИК

[Париж, 9 ноября 1924 г.]

*Дорогой-дорогой, милый-милый,
любимый-любимый Лилек.*

Я уже неделю в Париже, но не писал потому, что ничего о себе не знаю – в Канаду я не еду и меня не едут, в Париже пока что мне разрешили обосноваться две недели (хлопочу о дальнейшем), а ехать ли мне в Мексику – не знаю, так как это, кажется, бесполезно. Пробую опять снестись с Америкой для поездки в Нью-Йорк.

Как я живу это время – я сам не знаю. Основное мое чувство тревога, тревога до слез и полное отсутствие интереса ко всему здешнему. (Усталость?)

Ужасно хочется в Москву. Если б не было стыдно перед тобой и перед редакциями.

Я живу в Эльзиной гостинице (29, rue Carnpaigne Premiere, Istria Hotel); не телеграфировал тебе адреса, т. к. Эльза говорит, что по старому ее адресу письма доходят великолепно. Дойдут и до меня – если напишешь. Ужасно тревожусь за тебя.

Как с книгами и с договорами?

Попроси Кольку сказать «Перцу», что не пишу ничего не из желания зажулить аванс, а потому что ужасно устал и сознательно даю себе недели 2-3 отдыха, а потом сразу запишу всюду.

На вокзале в Париже меня никто не встретил, т. к. телеграмма получилась только за 10 минут до приезда, и я

самостоятельно искал Эльзу с моим знанием французского языка. Поселился все-таки в Эльзиной гостинице, потому что это самая дешевая и чистенькая гостиничка, а я экономлюсь и стараюсь по мере сил не таскаться.

С Эльзой и Андреем очень дружим, устроили ей от тебя и от меня шубку, обедаем и завтракаем всегда совместно.

Много бродим с Леже, заходил к Ларионову, но не застал. Больше, кроме театров, не был нигде. Сегодня идем обедать с Эльзой, Тамарой и Ходасевичами. Не с поэтом, конечно! Заходил раз Зданевич, но он влюблен и держится под каким-то дамским крылышком.

Я постепенно одеваюсь под андреевским руководством и даже натер мозоль от примерок. Но энтузиазма от этого дела не испытываю.

Первый же день приезда посвятили твоим покупкам, заказали тебе чемоданчик – замечательный – и купили шляпы, вышлем, как только свиной чемодан будет готов. Духи послал; если дойдет в целости, буду таковые высылать постепенно.

Подбираю Оське рекламный материал и плакаты. Если получу разрешение, поезжу немного по мелким французским городкам.

Ужасно плохо без языка!

Сегодня видел в Булонском лесу молодого скотика и чуть не прослезился.

Боюсь прослыть провинциалом, но до чего же мне не хочется ездить, а тянет обратно читать свои ферзы!

Скушно, скушно, скушно, скушно без тебя.

Без Оськи тоже неважно. Люблю вас ужасно!

От каждой Эльзиной похожей интонации впадаю в тоскливую сентиментальную лиричность.

Я давно не писал, должно быть, таких бесцветных писем, но, во-первых, я выдоем литературно вовсю, а во-

вторых, нет никакой веселой жизнерадостной самоуверенности.

Напиши, солнышко.

Я стащил у Эльзы твое письмо (ты пишешь, что скучаешь и будешь скучать без меня) и запер себе в чемодан.

Я писать тебе буду, телеграфировать тоже (и ты!), надеюсь с днями стать веселее. Повеселеют и письма. Целую тебя, детик, целуй Оську, весь ваш Вол.

Целуй Левку, Кольку, Ксаночку, Малочку и Левина. Все они в сто раз умнее всех Пикассов.

1. Определение структуры эпистолярного текста:

место – *Париж,*

дата – *9 ноября 1924 г.,*

приветствие и обращение – *Дорогой-дорогой, милый-милый, любимый-любимый Лилек,*

информативная часть – *Я уже неделю в Париже [...] запер себе в чемодан,*

заключительная часть – *Я писать тебе буду, телеграфировать тоже (и ты!), надеюсь с днями стать веселее. Повеселеют и письма. Целую тебя, детик, целуй Оську,*

подпись – *весь ваш Вол,*

P.S. – Целуй Левку, Кольку, Ксаночку, Малочку и Левина. Все они в сто раз умнее всех Пикассов.

2. Установление темы письма – информативное, про жизнь в Париже, про личную жизнь знакомых, про отправленные посылки, про активную сложную творческую деятельность;

3. Определение отнесенности к конкретной разновидности писем (официальное / неофициальное и т. п.):

– словообразовательные особенности:

суффикс -к- в словах *Скотика, Левку, Кольку, Ксаночку, Малочку и Левина* для выражения дружеского отношения;

суффикс -ик- и -ичк- в словах *детик, гостиничка* с уменьшительно-ласкательным значением.

* морфологическая особенность: окончание -ов- в слове **Пикасов** образует множественное число от *Пикассо*;

– лексические особенности:

окказионализм – *ферзы* используется для обозначения своего творчества;

стилистически окрашенные слова: *хлопочу, зажулить, стащил*.

Контекстуальный анализ слова «**бесцветный**»:

1. Диагностический маркер – словоформа *писем*, означающая «написанные тексты, посылаемые для сообщения чего-нибудь кому-нибудь» (толковый словарь С.И. Ожегова).

2. Ядерное значение слова.

«**Бесцветный** – не имеющий цвет» (толковый словарь С. И. Ожегова).

3. Актуальный смысл слова.

Бесцветный – «невзрачный, ничем не замечательный» (толковый словарь С. И. Ожегова).

Диагностический маркер значения в данной речевой ситуации помогает интерпретировать слово как указание на то, что адресант написал ничем не замечательные тексты.

4. Сравнение актуального и системного значений.

Сема «*цвет*» не актуализируется в контексте, она модифицируется в сему «новая информация о чем-либо». Диагностическим маркером модификации данной семы в контексте является слово «*писем*». Сема «*не имеющий*» актуализована.

5. Наведенные контекстом оценочные семы: наводится сема «отрицательное отношение». Диагностический маркер – слово *тоскливо*.

Контекстуальный анализ слова «**выдоен**»:

1. Диагностический маркер – лексема *литературно*, означающая отношение к «произведениям письменности,

имеющим общественное, познавательное значение» (толковый словарь С.И. Ожегова; словарная дефиниция – ЛИТЕРАТУРА).

2. Ядерное значение слова.

«**Выдоить** – «получить доением» (толковый словарь С.И. Ожегова).

3. Актуальный смысл слова с учетом контекстуальных диагностических маркеров.

Выдоить – потратить силы.

Диагностический маркер значения в данной речевой ситуации помогает интерпретировать слово как потратить все силы на написание текстов.

4. Сравнение актуального и системного значений.

Сема «получить доением» не актуализируется в контексте, она модифицируется в сему «сделать что-либо до конца». Диагностическим маркером модификации данной семы в контексте является слово «литературно».

5. Наведенные контекстом оценочные семы: наводятся семы «ироническое» и «негативное отношение». Диагностический маркер – слово «**вовсю**».

– синтаксические особенности:

инфинитивные и неполные предложения: *Духи послал; Ужасно тревожусь за тебя.*

повторы: *Скушно, скушно, скушно, скушно без тебя;*

парцелляция: *Я писать тебе буду, телеграфировать тоже (и ты!), надеюсь с днями стать веселее. Повеселеют и письма; Ужасно хочется в Москву. Если б не было стыдно перед тобой и перед редакциями; свободный порядок слов: сегодня же б выехал.*

Вывод: письмо можно отнести к неофициальным письмам (личное, любовное), отражающим в целом закономерности разговорного стиля речи.

4. Установление прагматической сущности текста.

Отношение адресанта к адресату: В. В. Маяковский относится к Л. Ю. Брик с любовью и нежностью, на что указывают использованные языковые средства.

Таким образом, коммуникативно-прагматическая методика может быть перспективной и для анализа других эпистолярных жанров или форм, например, дневниковых записей, электронной переписки.

Литература

Иванова Е. Н. Прецедентные феномены в частных письмах Прокофия Демидова // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2018. – № 2. – С. 193-199.

Ковалёва Н. А. Коммуникативный аспект русского частного письма XIX века // Художественный текст: структура, семантика, стилистика: сб. науч. статей к юбилею Е.И. Дибровой. – М., 2013.

Ковалёва Н. А. Русское частное письмо XIX в.: Коммуникация, жанр, речевая структура: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2002.

Комарова З. И. Коммуникативно-прагматическая парадигма в дисциплинарно-методологическом пространстве современной лингвистики // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – Челябинск, 2013. – Вып. 73. – С. 66-71.

Курьянович А. В. О роли эпистолярных текстов в развитии коммуникативной компетентности школьников // Научно-педагогическое обозрение. – 2013. – № 2. – С. 58-63.

Курьянович А. В. Теоретические вопросы изучения эпистолярия в современной лингвистике. – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2013.

Письмо В.В. Маяковского Брик Л.Ю. от 9 ноября 1924 г. – URL: <http://mayakovskiy.lit-info.ru/mayakovskiy/pisma/pismo-73.htm> (дата обращения: 15.05.2019).

Письмо В.В. Маяковского Маяковским А.А., Л.В., О.В. от 30 октября 1917 г. – URL: <http://mayakovskiy.lit-info.ru/mayakovskiy/pisma/pismo-37.htm> (дата обращения: 15.05.2019).

Стернин И. А., Саломатина М. С. Семантический анализ слова в контексте. – Воронеж, 2011.

Фесенко О. П. Эпистолярный жанр, стиль, дискурс // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. «Филология. Искусствоведение». – 2008. – № 23 (124). – Вып. 24. – С. 132-143.

УДК 821.161.1-31(Погорельский А.)

П.К. Жижко
Екатеринбург

**Языковые репрезентанты нереального в повести
А. Погорельского «Лафертовская маковница»**

Аннотация. В статье разобрано понятие «нереальный мир», выявлены его коннотации, представлен этнолингвистический анализ слов с фантастической семантикой в повести А. Погорельского «Лафертовская маковница». В качестве модели анализа принята этнолингвистическая триада «семантика – синтактика – парадигматика», выявлены сакральные смыслы образов, использованные в повести, и их значение для восприятия семантики нереального представителями русской культуры, дающая возможность представить комплексную характеристику понятия «нереальный» применительно к художественным текстам русской литературы рубежа XVIII-XIX веков. Утверждается новаторство А. Погорельского, личности, которая не только следовала фольклорным традициям, опиралась на стереотипные образы, но и сумела модернизировать их.

Ключевые слова: элементы нереального, нереальный мир, стереотипы, повести, русская литература, русские писатели, этнолингвистика.

Сведения об авторе: Жижко Полина Константиновна, студент 3 курса Уральского государственного университета (Екатеринбург).

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

P.K. Zhizko
Yekaterinburg

**Linguistic representatives of the unreal in the story
of A. Pogorelsky “Lafertovskaya makovnitza”**

Abstract. This article explores the concept of “unreal world” and reveals its connotations. It is represented by ethno-linguistic analysis of words with the semantics of the fantastic in the tale by A. Pogorelsky “Lefortovskaya makovnitza”. The Russian ethnolinguistic triad “semantics – syntactics – paradigmatics” is accepted as a model of analysis. The sacred meanings of the images used in the novel and their significance for the perception of the semantics of the unreal by the representatives of Russian culture are revealed, which makes it possible to present a comprehensive description of the concept “unreal” in relation to the literary texts of Russian literature of the turn of the 18th and 19th centuries. Innovation of A. Pogorelsky, the person who not only followed folklore traditions, relied on stereotypical images is approved, but also managed to modernize them.

Keywords: elements of the unreal, unreal world, stereotypes, novels, Russian literature, Russian writers, ethnolinguistics.

About the author: Polina K. Zhizko, 3rd year student of the Ural State University (Yekaterinburg).

Продуктивным, с нашей точки зрения, является анализ понятия «нереальный мир» в сопоставлении с понятием «реальный мир», поскольку именно в этом устойчивом противопоставлении они представлены в сознании носителей языка.

Проанализируем ряд словарных дефиниций.

Реальный 1. Действительно существующий, *невообразаемый*. Реальная действительность. 2. Осуществимый,

отвечающий действительности. 3. Практический, исходящий из понимания подлинных условий действительности [Ожегов, 1988, с. 584].

Из этой дефиниции выделяются семантические компоненты понятия «реальный»: «невоображаемый», «отвечающий действительности».

Нереальный 1. Не существующий в действительности, *воображаемый*. Н. мир. (фантастический). 2. *Несоответствующий реальному положению*, невыполнимый [Ожегов, 1988, с. 352].

Методом ступенчатой идентификации определим характерные признаки нереального мира, для этого рассмотрим в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова и в «Словаре иностранных слов» синонимы слова *нереальный*, через которые толкуется исходное понятие (т. е. те элементы словарных дефиниций, которые выступают семантическими идентификаторами толкуемого понятия).

Невероятный. *Неправдоподобный*, такой, к-рому невозможно поверить [Ожегов, 1988, с. 342-343].

Волшебный. *Действующий волшебством*, обладающий чудодейственной силой [Ожегов, 1988, с. 82].

Иллюзорный. *Призрачный, обманчивый*, кажущийся [Словарь иностранных слов, 1989, с. 191].

Анализ словарных дефиниций позволяет выделить основные черты «нереального»: установка на несоответствие реальности, похожесть на фантазийность, выдумку, с волшебными чертами.

Исследуем повесть А. Погорельского «Лафертовская маковница», которая является наиболее яркой в ряду фантастических повестей русской литературы рубежа XVIII и XIX веков. Выясним, какие элементы нереального использует А. Погорельский, к каким стереотипам в сознании человека русской ментальности апеллирует, проанализируем их в этнолингвистической триаде: *семантика – синтакти-*

ка – прагматика. Данная модель анализа используется для более глубокого анализа семантически наполненных элементов, создающих образ нереального.

А. Погорельский строит свою повесть на стереотипах, которые и у человека массовой культуры ассоциируются с нечистой силой, колдовством. Рассмотрим термин «стереотип» и модернизацию стереотипов в повести «Лафертовская маковница».

«Стереотип – это некоторое представление фрагмента окружающей действительности, некая ментальная «картинка», обладающая рядом специфических для нее свойств, некое устойчивое, минимизированно-инвариантное, обусловленное национально-культурной спецификой представление о предмете или о ситуации. Причем не о конкретном предмете или конкретной ситуации, когда-либо имевших место – неважно, в реальной или «виртуальной» действительности – и впоследствии приобретших статус «прецедента», но о предмете или ситуации, так сказать, «вообще» [Брилева и др., 2004, с. 19]. Итак, стереотип – заложенное в сознании человека представление о чем-либо, вызывающие соответствующие коннотации.

Рассмотрим, как А. Погорельский использует в своей повести стереотипы, как на них выстраивается содержание повести. Как отмечает Н.И. Коновалова, «с одной стороны, опирается на стереотипы, с другой, – тонко иронизирует над некоторыми их проявлениями» [Коновалова, 2014, с. 5].

Например, чувствуется ирония над домостроем как над устаревшей формацией общества: *«... но с тех пор как розы на ее [жены] ланитах стали уступать место морщинам, Онуфрич вспомнил, что муж есть глава жены своей, – и бедная Ивановна с горестью принуждена была отказать от прежней власти».*

В повести представлены не только реалии быта, эпохи, но и фольклорные традиции, образы, сюжеты. Важным и

сакрально значимым является троекратный повтор. В данной повести он используется дважды и всегда связан с образом старухи. Три раза семейство Онуфрича посещало тетушку: сначала сам Онуфрич, во второй раз Ивановна с Машей, в третий – одна Маша. Именно в третий раз и происходит таинство колдовства. Трижды видит ее Ивановна после смерти: *«ей показалось, будто покойница разинула рот и хотела схватить ее за нос», «за нею стояла покойница в том самом платье, в котором ее похоронили! Лицо ее было сердито; она подняла руку и грозила ей пальцем», «тетушка опять явилась перед нею... лицо ее казалось еще сердитее – и она еще строже ей грозила».* Маша три раза видит свою бабушку: *«тень бабушки мелькала перед нею <...> лицо ее было весело и она умильно ей улыбалась», «холодная рука гладила ее по лицу», «подле колодца стояла покойная бабушка и манила ее к себе рукою».* Таким образом, троекратный повтор, как и в фольклоре выполняет сюжетообразующую функцию.

Также в повести есть образы, заимствованные из фольклора:

1. Антропоморфные образы

Здесь таким «антропоморфным» героем является тетушка, получившая прозвище Лафертовская Маковница. «С маком связан устойчивый мотив «сверхзрения», «сверхзнания» [СД, 2004, т. 3, с. 71]. Данные черты впоследствии узнаются у тетушки.

«...называли ее за глаза колдуньей и ведьмою», «занимается непозволительным гаданием в карты и на кофе и даже знает с подозрительными людьми», «те [переселившиеся за пределы Лафертовской части] только осмеливались громко называть Маковницу ведьмою» и считали, что черный кот ее *«не кто иной, как сам нечистый дух».* В данной повести ее образ связан с нечистой силой, колдовством и мистикой. Считают ее колдуньей, потому что представляет «из себя реального человека с демонически-

ми свойствами, полученными от рождения или в результате заключения договора с нечистой силой» [СД, 2004, т. 2, с. 528].

2. Зооморфные образы

Главным и значимым зооморфным образом является образ черного кота, который является спутником ведьмы, ее помощником. Известно, что кот – животное, «наделяемое в народных представлениях двойственной символикой и различными демоническими функциями и часто выступающее в паре с собакой» [СД, 2004, т. 2, с. 637], чей образ также фигурирует в повести. Собака знаменует своим лаем приход гостя в дом Маковницы. «Чаще всего нечистая сила предстает в облике черной кошки» [СД, 2004, т. 2, с. 638].

Соседи Маковницы *«уверяли, что сами видали, как в темные ночи налетал на дом старухи большой ворон с яркими, как раскаленный уголь, глазами»*. Ворон в сознании читателя русского менталитета также связан с нечистой силой.

Кот и ворон черного цвета, здесь каждое слово наполнено сакральным смыслом, так не только у образов животных есть сакральные значения, но и у их цвета. Черный цвет «обладает однозначной негативной символикой, ассоциируясь с несчастьем, мраком, землей, смертью, нечистотой, с «чужим», злым или демоническим началом, с потусторонним миром» [СД, 2004, т. 5, с. 513-514]. Черный цвет также является «одной из характеристик потустороннего мира, «того света» [СД, 2004, т. 5, с. 515].

«Толстая жаба с отвратительным криком бросилась к ней [Маше] на встречу». Жаба является олицетворением уродливых и злых начал, имеет негативную семантику, связанную с потусторонним миром.

3. Натуроморфные образы

Образ тетушки связан с мистическими огоньками, которые появляются при таинствах: *«с самого Введенского кладбища прыгающие по земле огоньки длинными рядами*

тянулись к ее [тетушкиному] дому и, доходя до калитки, один за другим, как будто проскакывая под нее, исчезали», «на дворе, подле самого колодца, вспыхнули два небольшие огонька. Огоньки эти – попеременно то погасали, то опять вспыхивали; потом они как будто ярче загорели». В СД они значатся как «огоньки блуждающие» – «мифологические существа, обычно появляющиеся в виде огоньков; посмертное воплощение грешных душ» [СД, 2004, т. 3, с. 511], их «чаще всего можно увидеть на кладбищах или в болотистых местах, на дорогах, лугах, полях, межах и границах <...> показываются в ночное время» [СД, 2004, т. 3, с. 512]. Также считается, что огоньки появляются в местах, где зарыт клад, образ которого также связан с образом старухи.

В повести есть сакральные артефакты, которые использует тетушка для гаданий и колдовства: карты, кофейная гуща, решето.

Также семантически наполнен и ключ, как символ богатства, наследства, будущей состоятельности и продолжения дела своей бабушки.

Все таинства и значимые события текста проходят в ночное время, которое в сознании читателя соотносится с опасностью: «*был в исходе двенадцатый час*», «*вдали на колокольне Никиты-мученика ударило двенадцать часов*», «*Было около полуночи*», «*Часы пробили двенадцать*».

Не только время, но и локусы являются сакрально наполненными. Так, дом Маковницы описан следующим образом: «*посреди маленького дворика, окруженного ветхим забором, виден был колодезь. В двух углах стояли полуразвалившиеся амбары <...> Подле самого крыльца выкопан был в земле небольшой погреб для хранения съестных припасов*». Здесь описаны следующие локусы: ветхий забор: граница между загробным миром и этим, зыбкость которой подчеркивает прилагательное «ветхий», амбары полуразвалившиеся: «традиционное место магико-

ритуальных действий, особенно если они уже не выполняют основной своей функции» [Коновалова, 2014, с. 6], колодец: «из-за связи с водой и подземельем осмысливается как пограничное пространство <...> канал связи с потусторонним миром» [СД, 2004, т. 2. с. 536].

Таким образом, повесть представляет собой набор мифологем, образов, сакрально значимых для читателя русской ментальности.

Синтактика подразумевает анализ влияния текста на адресата. В повести создается ощущение реальности происходящего, дан реальный хронотоп, действительные, исторические места: *«лет за пятнадцать перед сожжением Москвы недалеко от Проломной заставы», «Пресненские пруды», «Хамовники», «Пятницкая», «Введенское кладбище»*. Также события, происходящие с героями, воспринимаются как действительные и реальные: *«что касается до меня, то я нынешнюю ночь спокойно проспал; но товарищ мой, стоявший на часах, уверяет, что он видел...»*.

Обряды сопровождаются магическими действиями с использованием сакрально значимых артефактов, семантика которых была разобрана выше. В повести описан обряд, в котором старуха наколдовала Маше жениха: вначале старуха подготовила место для обряда *«подвинула стол на середину комнаты, из стенного шкафа вынула большую темно-алую свечку, зажгла ее и прикрепила к столу, а лампаду потушила»*, затем начался сам обряд: *«старуха начала ходить кругом стола и протяжным напевом произносила непонятные слова», «перед нею плавно выступал черный кот», «Маша <...> шла за бабушкой», «трижды три раза старуха обошла вокруг стола, продолжая таинственный напев свой, сопровождаемый мурлыканьем кота», «вдруг она остановилась и замолчала»*. Описана только половина обряда, дальнейшее действие остается

загадкой, но обряд явно был закончен успешно: *«я и без тебя кончила дело»*.

Итак, здесь наблюдается взаимосвязь знаков разных кодов: как вербальных, так и невербальных, которые рассмотрены выше при совершении обряда.

Вся повесть «Лафертовская маковница» построена на прагматической установке предостережений, устрашений, угроз. Сначала бабушка грозит Маше прийти к ней одной, обещав оставить ей в наследство свой клад, затем Ивановна запретила Маше рассказывать отцу *«о свидании своем с бабушкой»* и *«строго за ней присматривала»*, чтобы она не открыла всю правду отцу. Маша мучается от этих угроз, от гнева матери, секретов от батюшки своего, которому не может рассказать тайну: *«будучи в крайнем недоумении – на что решиться, вышла она со двора и в задумчивости бродила долго...»*. Конфликт обостряется ситуация узнавания: *«то самое лицо устремило на нее взор, которое некогда видела она у черного кота. Она остановилась в дверях и не могла идти далее»*. Затем Маша получает наказ от отца своего: *«вот тебе мое последнее слово: если не хочешь отдать руку свою тому, которого я выбрал, то готовься завтра поутру согласиться на предложение Аристарха Фалелешча»*.

Далее Маша оказывается в ситуации выбора, и одновременно срабатывают следующие установки: «исправление ненормального и неправильного хода событий» [Коновалова, 2007, с. 97], «предписание исполнения установленного традицией хода вещей» [Коновалова, 2007, с. 94], «защита от возможных бед, подстерегающих человека» [Коновалова, 2007, с. 96]. *«Твердою рукою сняла она с шеи шнурок и с ним ключ, полученный от бабушки <...>, бросила ключ прямо в колодец <...>. С груди ее свалился тяжелейший камень»*. Это действие имеет сакральное значение: «бросание в колодец закрытого замка или ключа осмысля-

лось как символическое удаление из сферы жилого пространства опасных объектов или нежелательных явлений» [СД, 2004, т. 2, с.539]. Одновременно с этим прагматическая установка угроз снимается и повесть заканчивается установлением традиционного хода вещей, т. е. свадьбой Маши с любимым: *«в самое то время, когда венчали Машу, потолок в лафертовском доме провалился и весь дом разрушился (тем самым разрушился локус нечистой силы). Я [Онуфрич] и так не намерен был долее в нем жить <...> Садись с нами, мой прежний товарищ, налей стакан цимлянского и пожелай молодым счастья и многие лета!»*.

В заключение можно сделать вывод, что А. Погорельский в повести «Лафертовская маковница» использует много элементов нереального с сакральным смыслом и мистическими коннотациями. Автор не только опирается на представленные в литературе традиции: система образов, хронотоп, сюжет, но и модернизирует их, что свидетельствует о том, что А. Погорельский явился новатором русской литературы вообще и русской фантастической повести в частности.

Литература

Агапкина Т. А. Мак. Колдун. Кошка. Черный. Блуждающие огоньки. Колодец. // Славянские древности: Этнолингвистический словарь: в 5 т. / под ред. Н. И. Толстого. – М.: Междунар. отношения, 2004. – С. 171, 528, 637, 638, 513-514, 515, 511, 512, 536, 539.

Брилева И. С., Вольская Н. П., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Красных В. В. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. – М., 2004.

Коновалова Н. И. Литературные мистификации Антония Погорельского: фольклорные традиции и творческая индивидуальность / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014.

Коновалова Н. И. Сакральный текст как лингвокультурный феномен / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – 278 с.

Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1988. – 654с.

Словарь иностранных слов. – М.: Прогресс, 1989. – 765 с.

Толстая С. М. Стереотип в этнолингвистике // Речевые и ментальные стереотипы в синхронии и диахронии. – М., 1995. – С. 124-127.

Толстая С. М., Толстой Н. И. Народная этимология и структура славянского ритуального текста // Славянское языкознание. X Международный съезд славистов. Доклады советской делегации. – М., 1988. – С. 250-264.

Толстой Н. И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М.: Индрик, 1995. – 512 с.

Храпченко М. Б. Текст и его свойства // Вопросы языкознания. – 1985. – № 2. – С. 3-9.

УДК 81'23

Е.С. Красноперова
Екатеринбург

**Грамматические лакуны ассоциативно-вербальной
сети: прагматический аспект**

Аннотация. В статье предпринята попытка показать возможную область применения грамматических инноваций в процессе исследования механизмов лингвокреативной деятельности. Грамматическая инновация рассматривается как стимульный материал, способный актуализировать языковую и метаязыковую рефлекссию носителей языка в процессе психолингвистического эксперимента. Креативная грамматическая форма становится инструментом исследования механизмов лингвокреативного мышления.

Ключевые слова: лингвокреативное мышление, креативная лингвистика, психолингвистика, психолингвистические эксперименты, грамматические инновации, грамматические лакуны.

Сведения об авторе: Красноперова Евгения Сергеевна, магистрант первого года обучения Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; evgenia113@gmail.com.

E.S. Krasnoperova
Yekaterinburg

**Grammatical lacunae of the associative-verbal network:
pragmatic aspect**

Abstract. The article describes the functioning of the personal forms of the verb in speech according to the National

corpus of the Russian language. The forms of the 2nd person of the present verb, marked as low-frequency in the associative-verbal network of a native speaker, are studied in the linguopragmatic aspect.

Keywords: linguocreative thinking, creative linguistics, psycholinguistics, psycholinguistic experiments, grammatical innovations, grammatical lacunae.

About the author: Evgenia S. Krasnoperova, graduate student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Способность носителя языка присваивать и успешно использовать как родной, так и неродной язык описывается в психолингвистике с помощью различных моделей. Одним из наиболее операциональных способов репрезентации и хранения языковых знаний в психике человека и их функционирования в процессах речепорождения и речевосприятия является модель ассоциативно-вербальной сети (далее АВС), разработанная Ю. Н. Карауловым [Караулов, 1993, 2006, 2010]. В этой сети грамматические формы и значения хранятся экзemplарно (отдельными образцами), лексикализовано (в виде конкретных слов и словоформ) и диссипировано, т. е. отдельные элементы совокупности (парадигмы, склонения разряда) распределены между разными образцами и между разными ассоциативными полями [Караулов, 1993, с. 6-7].

Диссипированность и неравномерность распределения грамматической парадигмы конкретного слова по АВС проявляются в неполноте словоизменения и низкой частотности некоторых грамматических форм [Караулов, 1993, с. 52-254]. Можно выделить более частотные формы, которые несут на себе основную нагрузку в речевой деятельности, входят в актуальную грамматику говорящего и менее востребованные им формы [Красноперова, 2017].

На примере глагольных форм можно отметить, что по данным АВС 2-ое лицо изъявительного наклонения глагола представлено в сети крайне редко [Караулов, 1993, с. 38], что находит подтверждение и в данных детской речи. В процессе усвоения родного языка для детей от двух до пяти лет формы 2-го лица изъявительного наклонения глаголов являются неактуальными [Красноперова, 2016].

Корпусная лингвистика предоставляет исследователю новые возможности анализа материала [Борискина, 2009, Дементьев, 2016, Ляшевская, 2016]. Для уточнения данных обратимся к Национальному корпусу русского языка (далее НКРЯ) со снятой грамматической омонимией (<http://www.ruscorpora.ru>). Представим частотность употребления форм 2-го лица изъявительного наклонения настоящего времени глагола относительного общего количества словоупотреблений. Использование разных подкорпусов основного корпуса позволит установить зависимость между частотой употребления форм второго лица и разными сферами функционирования текста.

В подкорпус НКРЯ со снятой грамматической омонимией на июнь 2019 г. входит чуть более 6 миллионов слов из примерно 280 миллионов всего корпуса. Для сбора данных использовался лексико-грамматический поиск с заданными грамматическими признаками: глагол, изъявительное наклонение, настоящее время второе лицо (V, indic, praes, 2p).

Данные по частоте употребления форм 2-го лица настоящего времени глагола представлены в сравнении с формами 1-го и 3-го лица в таблице 1.

Таблица 1

Частота употребления личных глагольных форм
настоящего времени

Грамматическая форма	Количество вхождений	% от общего количества словоупотреблений*
1-е лицо (V, indic, praes, 1p)	32 009	0,53

2-е лицо (V, indic, praes, 2p)	15 054	0,25
3-е лицо (V, indic, praes, 3p)	145 711	2,43

* состав корпуса со снятой омонимией – 6 003 398 слов.

Преобладание в АВС форм 3-го лица глагола над остальными личными формами [Караулов, 1993, с. 37] подтверждается данными НКРЯ на примере личных глагольных форм настоящего времени.

Употребление форм 2-го лица настоящего времени в текстах, относящихся к разным функциональным сферам, представлено в таблице 2.

Таблица 2

Частота употребления форм 2-го лица настоящего времени

Подкорпус (функциональная сфера)	Объем под-корпуса (количество слов)	Количество вхождений	% от общего количества словоупотреблений
Электронная коммуникация	120294	429	0,36
Художественные тексты	3557693	12189	0,34
Церковно-богословская	63242	134	0,21
Обиходно-бытовая	67225	116	0,17
Публицистика	1546367	1969	0,13
Реклама	24296	28	0,12
Официально-деловая	74216	27	0,04
Учебно-научная	546513	162	0,03

Полученные данные нуждаются в некоторых комментариях. Личная форма глагола в собственном значении указывает на участника речевого акта. Формы 2-го лица обозначают отнесенность действия к адресату (собеседнику) или группе лиц, включающих адресата [Русская грамматика 1980]. Ср.: – *Перекур?* – *А ты куришь?* – *переспросил его Огрызков* [Василь Быков. Болото (2001)] (все использованные примеры взяты из НКРЯ). Обобщенно-личное употребление этих форм во множественном числе может сохраняться значение отнесенности действия к собеседни-

ку (или собеседникам). Ср.: – *Вы не возражаете, если я тут поработаю?* [Виктор Кологрив. Медовый луг // «Мурзилка», 2002]. И в самом общем смысле использование этих форм предполагает ориентацию на диалог даже в отсутствие собеседника или имитацию этого диалога. Ср.: *Вообще жизнь в шкафу оказалась не такой уж и скучной, как показалось ей поначалу, ибо и учёное занятие у неё нашлось, и, хочешь не хочешь, она жила жизнью своей квартиры* [Вячеслав Пьецух. Шкаф (1997)].

Электронная коммуникация представляет собой своеобразную «стенографию» речевого акта, поэтому появление в ней форм 2-го лица ожидаемо. Интересно, что это может быть как «живой» диалог, так и высказывание в отсутствие слушателя, но в расчете на него: [Лилия Рэйман, писк] *Дмитрий, Вы понимаете, что государство все свои обязанности взвалило на плечи бизнеса* [коллективный. Форум: 12 часов в день? Не могу согласиться с М. Прохоровым (2010-2011)]; [anutikmor, жен] *И вот смотришь на них всех и надеешься, что все у них будет хорошо* [коллективный. Форум: комментарии к фильму «Все будет хорошо» (2008-2011)]. Обиходно-бытовой подкорпус частично сформирован из материалов личной переписки с той же установкой на беседу.

Художественный текст предполагает как использование глагольных форм в их прямом значении, для передачи диалогической речи, так и в обобщенно-личном для достижения различных эстетических целей.

Богословские тексты предполагают включение собеседника в диалог или его подобие, воздействие и убеждение с использованием как образных, так и рациональных аргументов, возможно, этим и объясняется востребованность форм 2-го лица.

Привлечение внимания путем использования диалоговой формы, прямых вопросов в интервью и риторических в статьях, – весь этот набор средств используется в публицистике и основывается на употреблении глагольных форм

2-го лица. Рекламные тексты характеризуются практически такой же степенью употребимости рассматриваемых форм, применяемых, как представляется, с той же целью. Ср.: *А уж если вы **хотите** забраться так далеко, чтобы в нескольких километрах от вас ни одной живой души не было (заветная мечта новых русских), как тут обойтись без автомобиля* [Федор Беркутов. Куда хочу, туда качу (2000) // «Туризм и образование», 2000.06.15]. Заметим, что использование императивов 2-го лица в рекламных текстах выше (0,35%), что объясняется задачей не только включить читателя в диалог, но и побудить к конкретному действию.

Официально деловая и учебно-научная сферы предусматривают прямой диалог только в определенных речевых жанрах, что и находит отражение в корпусе. Большинство употреблений форм 2-го лица связаны с официальными интервью: *Вопрос: Как Вы **оцениваете** сегодняшние российско-латвийские экономические отношения?* [И. И. Студенников. Интервью латвийской газете «Телеграф» // «Дипломатический вестник», 2004]. Или с учебными и научно-популярными текстами, пытающимися привлечь и удержать внимание читателей.

В целом установка на вступление в коммуникацию и ее поддержание объясняют выбор говорящим форм 2-го лица. В подтверждение этого приведем данные употребления этих форм в основном корпусе, состоящем из письменных текстов, и корпусе устной речи (со снятой грамматической омонимией), представляющем собой расшифровку записей звучащей устной речи.

Таблица 3

Сравнительные данные основного и устного корпусов
со снятой омонимией

Корпус	Объем корпуса (количество слов)	Количество вхождений	% от общего количества словоупотреблений
Основной	6003398	15054	0,25
Устный	216112	1397	0,65

Представленные данные позволяют сделать ряд выводов. Меньшая востребованность форм 2-го лица настоящего времени глагола, отмеченная в АВС, находит свое подтверждение по данным, представленным в НКРЯ. Функция поддержания коммуникации (или ее иллюзии) определяет для говорящего выбор этих форм при порождении текста определенной функциональной сферы.

Литература

Борискина О. О. Корпусная vs. психолингвистика: конфронтация или кооперация // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korpusnaya-vs-psiholingvistika-konfrontatsiya-ili-kooperatsiya> (дата обращения: 22.06.2019).

Дементьев В. В., Степанова Н. Б. Корпусные методы в исследовании речевых жанров: проблема ключевых фраз // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2016. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korpusnye-metody-v-issledovanii-rechevyh-zhanrov-problema-klyuchevyh-fraz> (дата обращения: 22.06.2019).

Караулов Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка. – М.: Русский язык, 1993. – 330 с.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

Караулов Ю. Н. Словарь Пушкина и эволюция русской языковой способности. – М.: КомКнига, 2006. – 168 с.

Красноперова Е. С. Усвоение грамматических форм в дошкольном онтогенезе // *Linguistica juvenis: сборник научных трудов молодых ученых / Урал. гос. пед. ун-т.* – Екатеринбург, 2016. – Вып. 18. – С. 69-76.

Красноперова Е. С. Психолингвистические технологии в обучении грамматике русского языка как неродного // *Linguistica juvenis: сборник научных трудов молодых уче-*

ных / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – Вып. 19. – С. 144-152.

Ляшевская О. Н. Корпусные инструменты в грамматических исследованиях русского языка. – М.: Издательский дом ЯСК, Рукописные памятники Древней Руси, 2016. – 520 с.

Национальный корпус русского языка. – URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 22.06.2019).

Русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1980. – Т. 1. – URL: <http://rusgram.narod.ru/1516-1548.html> (дата обращения: 22.06.2019).

УДК 371.31:81'23

А.А. Надеина
Екатеринбург

Психолингвистические основы ИКТ-метода интеллект-карт

Аннотация. Статья посвящена обоснованию целесообразности применения интеллект-карт для формирования УУД в учебном процессе с использованием модели интеллекта Дж. Гилфорда. Данная модель показывает единство операций (познание конвергенции и дивергенции) содержания (символического и семантического) готового рече-мыслительного продукта (элементы, классы и отношения). Практическим результатом данного исследования стала разработка методических рекомендаций по использованию интеллект-карт, которая включает следующие параметры: 1) учет когнитивных стратегий, используемых в процессе формирования универсальных учебных действий; 2) учет индивидуального латерального профиля учащихся; 3) активизация доминирующей модальности ведущего полушария. Особое внимание уделено кинестетикам, поскольку они, как правило, являются менее успешными, и в то же время используемые учебники и учебные материалы по всем предметам рассчитаны на визуалов.

Ключевые слова: интеллект-карты, модели интеллекта, интеллект, латеральный профиль, психолингвистика, информационно-коммуникационные технологии, универсальные учебные действия.

Сведения об авторе: Надеина Анастасия Алексеевна, студентка 2 курса магистратуры ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; Pavlovaanastas711@gmail.com.

A.A. Nadeina
Yekaterinburg

**The psycholinguistic basis of the information
and communication technologies – method of mind maps**

Abstract. The article deals with the advantages of application of mind maps for universal learning skills formation during the educational process using J. Guilford's structure of intellect theory. This theory shows the integrity of three dimensions: operations (convergent and divergent production), content (symbolic and semantic), ready-made verbal and cogitative products (units, classes and dimensions). The practical use of this research is the elaboration of methodological recommendation for mind maps usage which comprises: 1. Consideration of the cognitive strategies while universal learning skills formation; 2. Consideration of the individual lateral profiles of the students; 3. Activation of the leading cerebral hemisphere mode. Special attention is paid to the kinesthetic learners as they are frequently less successful while all student's books and learning support materials are designed for visual learners.

Keywords: mind maps, models of intelligence, intelligence, lateral profile, psycholinguistics, information and communication technologies, universal learning activities.

About the author: Anastasiia A. Nadeina, undergraduate of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Темп развития новейших форм информационных процессов (обработка, хранение и передача) превосходит скорость модернизации учебного процесса. По этой причине в использовании информатизации могут быть выделены следующие проблемы. Во-первых, уже имеется большой опыт применения в обучении аудиовизуальных, интерактивных, гипертекстовых форматов представления инфор-

мации, но их использование в качестве вспомогательных инструментов в рамках традиционных методик обучения не приводит к существенным изменениям качества образовательной среды. Доступность источников информации, которая обеспечивается новыми технологиями, создает впечатление простоты процесса усвоения знаний человеком. Вследствие этого у обучающихся формируется фрагментарный, «мозаичный» тип мышления. Возникает проблема создания и обеспечения условий для формирования навыков самостоятельности: самообучения, самоконтроля, умения работать с информацией [Коновалова, 2018].

На современном этапе развития педагогической науки перед преподавателями, активно использующими в своей работе ИКТ, все чаще встают вопросы, связанные с методической целесообразностью и обоснованностью столь широкого применения современных компьютерных технологий. Учителя сталкиваются с тем, что существующие методы и технологии обучения оказываются недостаточно эффективными или совсем не работают.

Для решения этих проблем необходим комплексный подход, включающий

- анализ современных форм представления, обработки и передачи информации;
- выявление дидактических преимуществ новейших форматов образовательных ресурсов в аспекте традиционных и инновационных методик обучения и преподавания;
- диагностику особенностей восприятия детьми получаемой информации, стратегий и способов ее обработки, хранения и передачи [Гридина, Коновалова, 2014].

Современные методы и технологии обучения направлены чаще всего на левополушарных детей. Около 15% людей в мире – это правополушарные левши [Апсон, 2006]. Получается, что в среднем 15% детей хуже усваивают материал не потому, что они плохо готовятся к уроку, а по-

тому, что им объясняют так, как они не могут воспринимать: они не могут читать схемы, не умеют работать по алгоритму, а работают по аналогу, образцу, примеру.

В многочисленных работах российских и зарубежных ученых и практиков Ю. К. Бабанского, Д. Б. Богоявленской, В. В. Краевского, А. Н. Леонтьева, М. И. Махмутова и др. обсуждается проблема развития визуальных средств обучения. В качестве наглядных средств обучения сегодня используются различные модели объектов (в т. ч. и натуральные), символы и знаково-символические модели, схемы, графы, рисунки и др.

Использование разного рода визуальных моделей делает процесс работы с учебной информацией гораздо легче. Главное их назначение в педагогике связано с эффективностью передачи знаний, в том числе, с повышением скорости восприятия материала учащимися и качеством его запоминания. Исследования показывают, что наблюдается положительное влияние на эффективность обучения в различных сферах за счет использования в преподавании визуальных моделей [Jonassen, 1998].

Используемые методы структурирования информации (список, таблица, график, схема) в рамках средней образовательной школы теряют свою эффективность. Это связано, с одной стороны, с увеличением объема получаемых знаний, с другой, – с учетом индивидуального латерального профиля обучающихся и используемых ими когнитивных стратегий обработки информации.

Одним из инновационных методов применения визуальных моделей является метод интеллект-карт, предложенный психологом Т. Бьюзенем. Метод интеллект-карт был впервые предложен в 1974 году, когда была опубликована книга «Работай головой» – прародитель книги «Супермышление», вышедшей в 1995 г. Метод интеллект-карт как метод структурирования информации в средней образовательной школе

в настоящее время используется очень редко, потому что не существует доступных методических рекомендаций, в которых были бы учтены все нюансы организации процесса обучения с учетом индивидуальных особенностей восприятия информации. Все вышесказанное определяет актуальность поставленной в данной статье проблемы.

Интеллект-карты решают такие задачи, как системная организация учебного материала и управление учебной деятельностью школьников. Отличительной чертой предлагаемого метода является система навигации, которая позволяет направлять учащихся к всевозможной информации, как внутри блоков и модулей, так и между ними, а также использовать разные источники информации в сети Интернет и локальных персональных компьютерах при помощи перекрестных гиперссылок. Основной целью работы с интеллект-картами является эффективное структурирование и обработка информации, а также развитие мышления с использованием творческого и интеллектуального потенциала. Исходя из вышеописанного свойства, метод интеллект-карт позволяет

- осуществлять подробный анализ личности учащихся;
- обнаруживать причины и факторы происхождения когнитивных и эмоциональных проблем;
- на базе анализа создавать и совершенствовать программы их коррекции;
- повышать уровень креативности у учащихся [Коновалова, 2012];
- помогать и облегчать процесс формирования компетенций, связанных с общей культурой и коммуникативностью, построение устной и письменной речи, основанной на логике, аргументированности суждений и ясности;
- формировать компетенции, которые непосредственно связаны с качественным восприятием информации, ее переработкой и обменом (ведение конспектов, построение

аннотаций, работа над докладами и другое);

- стимулировать у обучающихся развитие всех видов памяти, в том числе, кратковременной, долговременной, образной, семантической [Гридина, Коновалова, 2014];

- стимулировать обучающихся контролировать собственную интеллектуальную деятельность (актуализировать рефлексию над когнитивными и метакогнитивными операциями).

В наше время данная методика используется в изучении различных школьных предметов: история, русский язык и другие. Педагоги используют ее для создания условно-графической наглядности. С помощью созданных схем по данной методике школьники получают возможность свободно оперировать полученными знаниями, лучше усваивать хронологические и причинно-следственные связи [Белоусов, 2014, с. 41-48; Пермякова, 2009, с. 73-77].

Преподаватель получает большие возможности при использовании данного метода. Во-первых, он сможет анализировать появление новых концептов-ассоциаций интеллект-карты и появление/изменение связей между ними в долгосрочной перспективе. Во-вторых, появляется возможность отслеживать изменения интеллект-карт до начала, в процессе и после окончания изучения учебной дисциплины, а также сравнивать интеллект-карты обучающихся со своей. В-третьих, постоянная визуализация процесса усвоения знаний по учебному предмету будет способствовать оперативному переходу от одного обучающего шага к другому.

Метод интеллект-карт может рассматриваться как средство восприятия и порождения информации для конвергентного и дивергентного мышления одновременно. Для конвергентного мышления интеллект-карта будет хорошим рабочим инструментом в связи с тем, что данный тип мышления характеризуется такими особенностями, как

- сукцессивная обработка информации. Обучающий-

ся может находить решение задачи в интеллект-карте последовательно, продвигаясь от центрального (главного) образа, к необходимому;

- установление причинно-следственных связей. Благодаря интеллект-карте обучающийся наглядно получает информацию о связях между изучаемыми объектами, понятиями;

- выделение главного. При составлении интеллект-карт ключевым правилом является выделение главного образа (объекта, явления).

Для обладателей дивергентного мышления характерно следующее:

- симультанная обработка информации. Обучающийся видит не только центральный образ, но и все концепты-ассоциации интеллект-карты;

- творческий процесс. При использовании метода интеллект-карт учащимся не обязательно идти по линейной структуре изучаемого объекта, он воспринимает информацию в том порядке, как ему удобно. К тому же, данный метод подразумевает под собой творческий процесс: цветные ветви, графические изображения, и др.;

- образность. Для каждого концепта-ассоциации, использованной в интеллект-карте, подбирается свой образ (графическое изображение).

Проанализировав, какую стратегию построения интеллект-карты выбирает обучающийся, можно также диагностировать его тип мышления [Коновалова, 2011].

В интеллект-картах делается упор, в первую очередь, на визуализацию материала, а параллельно запускаются механизмы ассоциирования, понимания и его творческого преобразования. Но, используя ИКТ, ученик получает возможность информацию «потрогать», «передвинуть», «почувствовать», «услышать» и т. п. Можно сделать вывод, что данный метод учитывает все модальности восприятия.

Также хотелось бы отметить, что данный метод позволяет работать с заданиями, которые учитывают межполушарную асимметрию головного мозга. Обучающиеся могут сами выбирать метод восприятия: целостное, гештальтное восприятие или «разбитое» на составные части (развернутая интеллект-карта или разворачиваемая карта в процессе изучения материала). В ходе исследования были выделены следующие типы учебных заданий:

1. Исследование интеллект-карты:
 - ответы на вопросы;
 - выполнение заданий;
 - отбор необходимых элементов (понятий).
2. Добавление в систему интеллект-карты недостающих элементов.
3. Удаление из системы интеллект-карты неверных элементов.
4. Установление связей между элементами интеллект-карты.
5. Дополнение интеллект-карты.
6. Подготовка текста в заданном жанре по интеллект-карте.
7. Создание интеллект-карты по материалам учебника, конспекта, статьи и т. п.

Для того чтобы понять, какие методические и психолингвистические задачи решает каждый из предложенных типов, необходимо их рассмотреть подробнее.

Исследование интеллект-карты

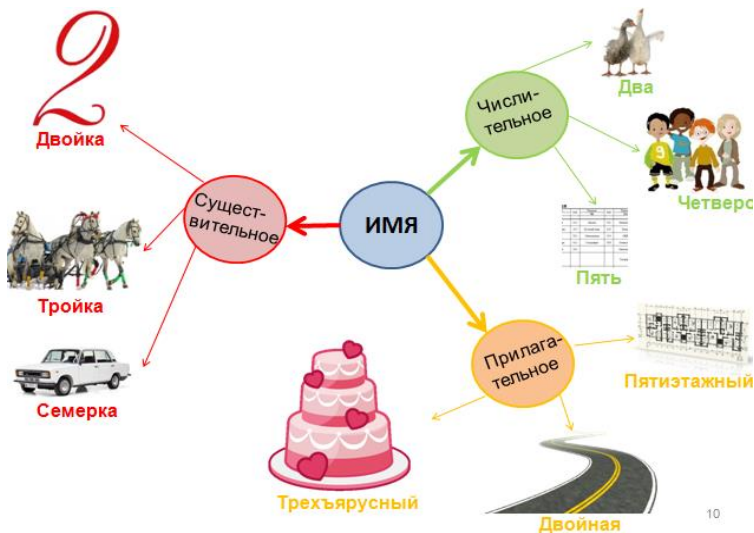
Методическая задача данного типа заданий: научить анализировать готовые интеллект-карты, при этом развивается умение извлекать информацию из аналогичных структур (схемы, таблицы, графы и т. п.).

В ходе выполнения заданий методико-организационная поддержка должна быть направлена на устранение «боязни» учащихся перед задачами разного уровня сложности, а также на отработку приемов анализа данных и развития

КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ.

Пример:

Проанализируйте сведения, представленные в интеллект-карте, и ответьте на вопросы:



1. Что обозначает имя числительное?
2. Чем отличается имя числительное от других имен, представленных на интеллект-карте?

Опираясь на модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда, можно сделать вывод, что подобные задания формируют и развивают интеллектуальные операции познания элементов и классов символического содержания. На входном этапе обучающийся опирается на конвергентное мышление, используя мыслительные операции анализа и синтеза.

Добавление в систему интеллект-карты недостающих элементов

Методическая задача данного типа заданий – научить анализировать и дополнять недостающие элементы в заготовленных интеллект картах. Учащиеся подробно изучают параграф учебника, выделяют в нем главные понятия и

устанавливают связи между ними, что способствует формированию самого общего представления об изучаемом объекте, процессе или явлении. Затем предлагается интеллектуальная карта с несколькими отсутствующими элементами, которые необходимо добавить, согласно изученному материалу.

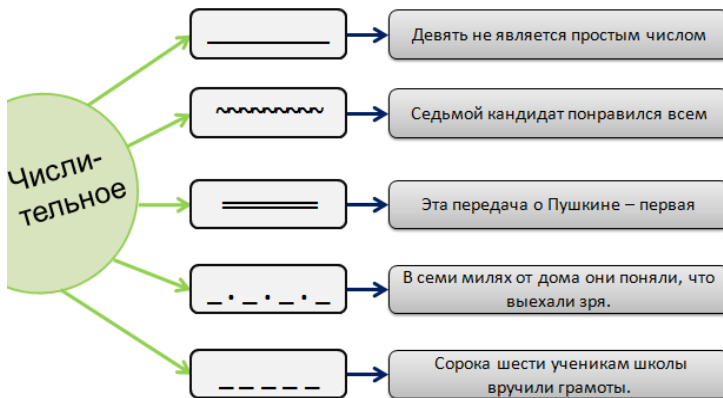
Выполнение этих заданий развивает умения у учащихся анализировать текст, выделять в нем главные объекты (элементы), достраивать недостающие элементы совокупности, отбирать и выделять понятия, содержащиеся в тексте. Задания указанного типа оказывают помощь в наблюдении за пониманием учащимися темы, изучаемых понятий.

Пример:

Исследуйте фрагмент интеллектуальной карты о синтаксической роли имен существительных. В «пустых» элементах графически укажите синтаксическую роль имени числительного в указанном предложении.



То, что должно получиться у обучающегося:



Задания данного типа, согласно операциональной модели Дж. Гилфорда, формируют и развивают интеллектуальные операции познания элементов и классов семантического содержания. За рамки конвергентного мышления обучающиеся на данном этапе не выходят, потому что осуществляется когнитивная операция конкретизации.

Удаление из системы интеллект-карты ошибочных элементов

Методическая задача данного типа заданий – научить анализировать и удалять ошибочные элементы в заготовленных интеллект-картах. Школьники подробно изучают учебный материал, затем предлагается интеллект-карта с несколькими ошибочными элементами, которые необходимо удалить, согласно изученному материалу.

Выполнение этих заданий развивает умения учащихся анализировать текст, выделять в нем главные объекты (элементы), достраивать недостающие элементы совокупности, отбирать и выделять понятия, содержащиеся в тексте.

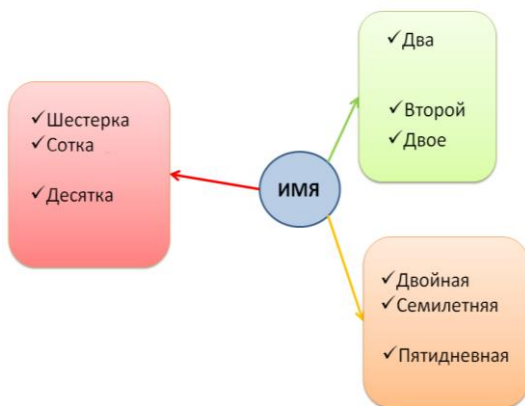
Пример:

Исследуйте фрагмент интеллект-карты, в котором представлены три группы элементов. В каждой группе

необходимо найти «лишний» элемент и исключить его.
Объясните, почему именно этот элемент вы исключили?



То, что должно получиться у обучающегося:



На данном этапе начинается процесс работы дивергентного мышления. Обучающийся сталкивается с нестандартной ситуацией, в которой он должен принять решение о соответствии или несоответствии элементов, и удалить ошибочный элемент карты по своему выбору, видоизменив

её. Подобные задания формируют и развивают дивергентное мышление при работе с символическими элементами.

Установление связей между элементами интеллект-карты

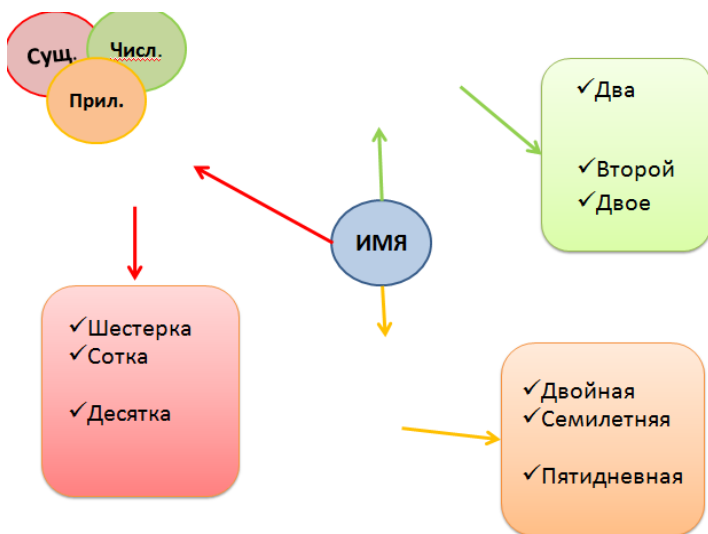
Приведенные ниже задания предполагают установление отношений, в которых находятся отдельные блоки интеллект-карты согласно учебному материалу. Примерная пара блоков знаний является ключом к выявлению отношений остальных. Зная их, можно восстановить интеллект-карту и ее главный (центральный) образ.

Учебная задача упражнений указанного типа – подвести учащихся к логическому выбору связей между элементами интеллект-карты, в которых заключены понятия и ассоциации. При применении заданий открывается возможность последовательно выявлять существенные признаки для установления аналогий.

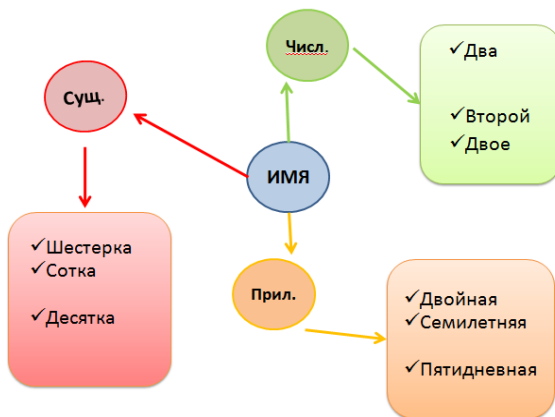
Благодаря заданиям данного типа развивается одно из ключевых умений структурирования информации – умение устанавливать связи различных типов между объектами, а также формируется умение сортировать информацию по смыслу в части, пункты, и др.

Пример:

Ознакомься с информацией, представленной в интеллект-карте. Почему слова сгруппированы именно так? Установи связи между группами и их названиями.



То, что должно получиться у обучающегося:



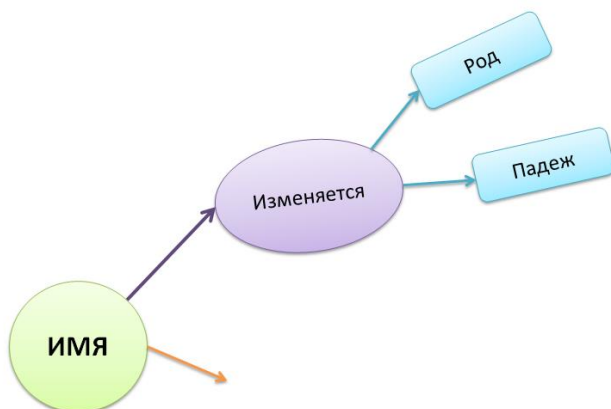
На данном этапе подобные задания формируют и развивают конвергентное мышление относительно семантических отношений, основываясь на пользование базовой когнитивной операции абстрагирования (категоризация понятий по классам).

Дополнение интеллект-карты

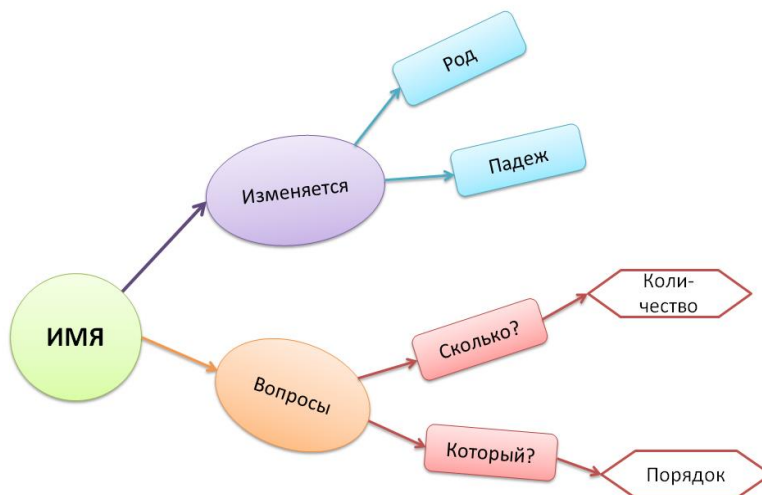
Указанный тип заданий предполагает дополнение частично готовой интеллект-карты, согласно учебному материалу. Учащиеся достраивают к карте новые ветви с элементами (понятиями) изучаемой темы, которые они считают необходимыми отразить.

Дополнение интеллект-карт развивает умение структурировать информацию частично затрагивая все факторы мышления. Развиваются: умение сортировать информацию по смыслу в части, пункты, и др.; умение объединять объекты в группы ключевых словосочетаний, элементарные фрагменты, элементарную группу; умение отбирать и выделять понятия, содержащиеся в тексте.

Ознакомьтесь с фрагментом интеллект-карты. Определите, о какой части речи здесь говорится. Это именная часть речи? Изменяется ли по падежам? Изменяется по родам? Какой информации здесь не хватает, чтобы дать однозначный правильный ответ. Дополните информацию применительно к имени числительному.



То, что может получиться у обучающегося:



В этом типе заданий у обучающегося нет алгоритма действий, а, значит, возникает ситуация, что никакими известными способами решить задачу нельзя. Обучающийся оказывается на первом этапе креативного процесса. Исходя из этого, можно сделать вывод, что подобные задания формируют и развивают интеллектуальные операции дивергентного мышления, используя элементы символического и семантического содержания.

Подготовка текста в заданном жанре по интеллект-карте

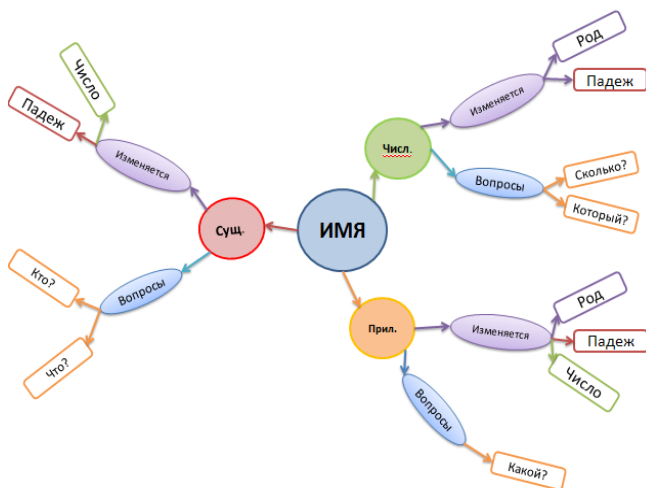
По интеллект-картам можно составлять тексты и выступления. При выполнении подобных заданий перед учащимися ставится задача подробного изучения и анализа интеллект-карты для дальнейшего ее пересказа, написания мини-статьи, эссе и т. п.

Учащимся выдается готовая интеллект-карта с определенной логикой и следованием элементов, что должно быть отражено в созданном детьми материале (выступлении перед классом, тексте). Благодаря выполнению этого

типа заданий развиваются и совершенствуются умения получать информацию из представленных структур, сортировать информацию по смыслу в части, пункты, а также устанавливать связи между понятиями (объектами) и из этого формировать информационные статьи.

Пример:

Исследуйте интеллект-карту. По заданному началу составьте сказку: «Жили-были три имени. Звали их Собрались они однажды и ...»



Рассмотрим процесс работы с этим типом заданий, основываясь на модели интеллекта Дж. Гилфорда. Обучающийся, столкнувшись с заданием, активизирует конвергентное мышление, используя когнитивные операции синтеза, абстрагирования и конкретизации, при исследовании интеллект-карты. Приступая ко второй части задания, активизируется дивергентное мышление, т. к. обучающийся сталкивается с ситуацией «творчества». Задания данного типа формируют и развивают интеллектуальные операции дивергентного мышления, создавая семантический класс.

Создание интеллект-карты по материалам учебника, конспекта, статьи и т. п.

Этот тип заданий предполагает самостоятельное составление интеллект-карты на основе учебных материалов. Учащиеся подробно изучают материал темы, анализируют его, выделяют существенные связи, объекты, которые необходимо отразить в интеллект-карте, и затем ее готовят.

В рамках этого задания учащиеся демонстрируют владение умением структурировать информацию в полной мере, используя все необходимые факторы мышления: центрирование, группировка, реорганизация.

Изучите материалы учебника по теме «Имя числительное». Составьте интеллект-карту. Отобразите в ней грамматическое значение имен числительных, их синтаксическую роль в предложениях, а также морфологические признаки.

С точки зрения формирования отдельных интеллектуальных операций (по модели Дж. Гилфорда), подобные задания развивают дивергентное мышление при создании отношений между элементами семантического содержания.

Как показал опыт, использование этого метода позволяет проводить систематизацию и обобщение знаний динамичнее, а проверку уровня знаний и умений быстрее, а главное – эффективнее для самих обучающихся.

Для обоснования целесообразности применения интеллект-карт для формирования общеучебных компетенций в учебном процессе, мы использовали модель интеллекта Дж. Гилфорда, которая нам представляется операциональной. Данная модель показывает единство операций (познание конвергенции и дивергенции) содержания (символического и семантического) готового продукта (элементы, классы и отношения). Мы не ставили задачи разработать задания для всех элементов структуры интеллекта, но предложенные задания могут быть аналогом для работы с этой моделью.

Литература

Jonassen D. H. Designing constructivist learning environments // Instructional design models and strategies / ed. by C. M. Reigeluth. – 2nd ed. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

Апсон С. Почему правшей больше, чем левшей? // В мире науки. – 2006. – июль (№ 7).

Бекир Н. В. Использование технологии интеллект-карт в работе учителя литературы // Языковое и литературное развитие личности в процессе обучения: деятельностный аспект: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 25-летию кафедры методики преподавания русского языка и литературы. – Пермь, 2014. – С. 82-88.

Белоусов К. Б. Использование опорных сигналов для формирования умений учебной работы (компетенций) на уроках истории // Актуальные направления развития научной и образовательной деятельности: сборник научных трудов. – Чебоксары, 2014. – С. 41-48.

Гилфорд Д. П. Природа человеческого интеллекта. – М.: Прогресс, 1971. – 123 с.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Вербальные мнемотехники как механизм кодирования и декодирования информации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2014.- № 1. – С. 128-134.

Коновалова Н. И. Креативная составляющая интеллекта: к 100-летию IQ // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2012. – № 10. – С. 35-48.

Коновалова Н. И. От формальной логики к «живой грамматике»: идеи Ф. И. Булаева в современной теории и практике обучения русскому языку // Филологический класс. – 2018. – № 2. – С. 59-63.

Коновалова Н. И. Психолингвистические основы мето-

дики обучения русскому языку // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2011. – № 9. – С. 194-202.

Пермякова И. В. Использование опорных схем на логопедических занятиях при работе со скороговоркой. // Образование в Кировской области. – 2009. – № 2 (10). – С. 73-77.

А.В. Соколова
Екатеринбург

Психолингвистический эксперимент в проектной деятельности школьников

Аннотация. В статье рассмотрена проблема активного внедрения метода проектов в процесс обучения школьников. Выявлена и обоснована необходимость обучения школьников основам проектной деятельности, перечислены педагогические задачи, которые можно решить посредством применения данного метода, указаны особенности лингвистического проекта. Особое внимание уделяется работе педагога по повышению мотивации к самостоятельной познавательной деятельности детей, когда они заинтересованно ищут способы решения поставленной ими проблемы, осваивая новую информацию и новые способы деятельности. В статье представлена поэтапная работа над лингвистическим проектом учащимися старшей школы с применением психолингвистических методов. Материалы статьи могут заинтересовать педагогов, ведущих работу по совершенствованию навыков творческой деятельности школьников, решающих задачи индивидуально-ориентированного образования, а также могут быть использованы учителями для подготовки учащихся к научно – практической конференции школьников по русскому языку.

Ключевые слова: психолингвистические эксперименты, психолингвистика, метод проектов, лингвистические проекты, проектная деятельность, универсальные учебные действия, федеральные государственные образовательные стандарты, языковое сознание, культурная информация, идиомы.

Сведения об авторе: Соколова Анна Валерьевна – учитель русского языка и литературы высшей категории МБОУ СОШ № 27, руководитель РМО учителей русского языка и литературы Орджоникидзевского района г. Екатеринбурга, магистр филологии.

Контакты: 620042, Екатеринбург, ул. Коммунистическая, 81; anska.sokol1947@yandex.ru.

A.V. Sokolova
Yekaterinburg

Psycholinguistic experiment in design children's activities

Abstract. This article deals with the problem of active implementation of the project method in the process of teaching students. Identified and justified the need to teach students the basics of project activities, lists the pedagogical tasks that can be solved through the use of this method, the features of the linguistic project. Particular attention is paid to the work of the teacher to increase motivation for independent cognitive activity of children, when they are interested in finding ways to solve their problems, learning new information and new ways of activity. The article presents a step-by-step work on a linguistic project by high school students using psycholinguistic methods. The materials of the article may be of interest to teachers working to improve the skills of creative activity of students solving the problem of individually-oriented education, and can also be used by teachers to prepare students for scientific and practical conference of students in Russian language and literature.

Keywords: psycholinguistic experiments, psycholinguistics, project method, linguistic projects, project activities, universal learning activities, federal state educational standards, language awareness, cultural information, idioms.

About the author: Anna V. Sokolova, a teacher of Russian language and literature of the highest category of middle school № 27, head of the CDSP teachers of Russian language and literature of Ordzhonikidzevsky district, Yekaterinburg, master of Philology.

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования возрастает важность использования методов, технологий, педагогических средств, которые обеспечивают формирование метапредметных и личностных результатов учащихся. В ФГОС особо подчеркивается необходимость использования проблемных, исследовательских методов, проектной деятельности учащихся.

Формирование универсальных учебных действий, в частности, умений самостоятельно добывать знания, применять их осознанно в практической деятельности, готовности находить решение учебных и социальных проблем, потребности и способности к саморазвитию, успешнее всего осуществляется в процессе проектной деятельности школьников. В ФГОС общего образования данный вид деятельности определяется как один из наиболее продуктивных способов достижения предметных, метапредметных и личностных результатов учащихся.

Проектная деятельность учащихся – это компонент проектного обучения, связанного с выявлением и удовлетворением потребностей учащихся посредством проектирования и создания идеального или материального продукта, обладающего объективной или субъективной новизной. Она представляет собой творческую работу по решению практической задачи, цели и содержание которой определяются учащимися и осуществляются ими в процессе теоретической проработки и практической реализации при сопровождении учителя.

Проектная деятельность решает ряд важных *педагогических задач*:

1) применение учащимися базовых знаний и умений, усвоенных ими на уроках, для поиска и решения разнообразных проблем;

2) стимулирование самостоятельной познавательной деятельности детей, когда они ищут заинтересованно способы решения поставленной ими проблемы, осваивая новую информацию и новые способы деятельности;

3) многоаспектное рассмотрение сложных объектов с точки зрения нескольких наук, что стирает границы между школьными предметами, показывает учащимся взаимосвязь между различными явлениями, приближая учебный процесс к реальным жизненным ситуациям;

4) участие детей в социально-значимой, созидательной и преобразовательной деятельности, которая обеспечивает формирование различных социальных компетентностей, многих личностных качеств, профессиональных интересов.

В педагогической практике использование проектной деятельности может целенаправленно решать задачи индивидуально-ориентированного образования. Ее особенность заключается в том, что дети сами выбирают проблему, которая их интересует, источники информации и способы ее решения.

Развитие субъектности ученика проявляется в том, что ребенок имеет возможность сам ставить цели, планировать исследование, разрабатывать проект, оценивать его и защищать.

Учебные проекты предусматривают самостоятельную учебную деятельность школьников по освоению и применению на практике новой информации в рамках изучаемых дисциплин.

Особенности создания лингвистического проекта:

- использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения;
- акцент на самостоятельной работе учащихся (индивидуальной и групповой);
- выбор темы, вызывающей большой интерес для учащихся и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект;
- отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта;
- наглядное представление результата.

Применение метода проектов на уроках русского языка и литературы, в первую очередь, имеет следующую цель – повышение практической, навыкообразующей направленности содержания. При этом приоритет отдается активным, интерактивным, игровым, лабораторным методам, исследовательской деятельности, методам творческого самовыражения.

Лингвистика XXI в. активно разрабатывает направление, в котором язык рассматривается как культурный код нации, а не просто орудие коммуникации и познания. Язык не только отражает реальность, но интерпретирует ее, создавая особую реальность, в которой живет человек, поэтому и лингвистика занимает авангардные методологические позиции в системе гуманитарного знания и обойтись без ее помощи при изучении культуры невозможно.

Экспериментальные методы исследования:

- ассоциативный эксперимент (свободный и направленный);
- метод семантического дифференциала;
- методика дополнения;
- методика определения грамматической правильности;
- методика прямого толкования слов;
- классификация;

- опросник и др.

Важной особенностью психолингвистики является обращение к значению слова – к его семантике. В лингвистике анализ семантики связан, прежде всего, с изучением лексического значения слов и выражений, изменения их значений, изучением оборотов речи или грамматических форм. Психолингвистика же различает объективную и субъективную семантику. Первая является семантической системой значений языка, вторая представляется как ассоциативная система, существующая в сознании индивидуума. В связи с этим семантические признаки подразделяются на относящиеся к области ассоциаций (субъективные) и принадлежащие семантическим компонентам лексики, взятой в абстрактно-логическом (объективном) плане. Психолингвистическое понятие «семантическое поле» представляет собой совокупность слов вместе с их ассоциациями.

Изучение языкового сознания индивидов осуществляется преимущественно экспериментальными методами, при этом исследование может быть направлено как на изучение самого феномена языкового сознания, установление когнитивных связей между его отдельными составляющими, так и на изучение явлений языка при помощи обобщения показаний языкового сознания об исследуемом объекте.

Рассмотрим данный процесс на конкретном примере.

Учениками 11 класса создан проект «Образ бабы в русских пословицах и поговорках как источник культурной информации».

Актуальность выбора темы обусловлена тем, что современный этап развития языкознания характеризуется повышенным интересом к проблеме взаимосвязи языка и культуры. Каждый язык отражает особенности национальной культуры, истории, менталитета, быта народа, понимание которых может вызвать трудности у носителей других языков. Такие особенности проявляются на всех уров-

нях языка и преимущественно на лексическом. Традиции передают культурную информацию во времени, однако каждое новое поколение вносит свой вклад в их совершенствование.

На *первом этапе* работы над проектом были определены:

1. Объект исследования – русские пословицы, содержащие концепт «баба».

2. Предмет исследования – образ женщины, воплощенный в пословицах русского языка, отражающих национальные культурные стереотипы.

3. Цель проекта – проанализировать русские пословицы, содержащие концепт «баба», как источник культурной информации.

4. Задачи проекта:

– определить, как культура участвует в образовании представления о предмете, закреплённом в сознании;

– рассмотреть образ бабы в русской языковой картине мира;

– исследовать лексикографическую репрезентацию лексемы «баба» в национальном словарном фонде.

5. Гипотеза исследования – смысловая структура концепта «баба» в современном русском языке подвергается процессу частичной десемантизации.

На *втором этапе* проведен анализ лексического значения слова «баба» по толковым словарям, который дал нам представление о данной лексеме как неоднозначной.

БАБА – «въ общенародномъ употребленіи значить вообще женщину низкаго состоянѣя» (Словарь академии Российской, конец XVIII – начало XIX вв.). **БАБА** – замужня женщина низших сословий (Словарь В.И. Даля, вторая половина XIX вв.).

БАБА – 1. Замужняя крестьянка, а также вообще женщина из простонародья (прост.). 2. Вообще о женщине (иногда с пренебр. или шутил. оттенком) (прост.). 3. То же,

что жена (прост, и обл.). 4. перен. О робком слабохарактерном мужчине (разг.).5. Тоже, что и бабушка. 6. Снежная – человеческая фигура, слепленная из комков снега (Словарь С. И. Ожегова под ред. Н. Ю. Шведовой, XX в.)

Следует отметить, что в обоих словарях отмечается примерно одинаковое значение слова «баба», в котором указывается на низкий социальный статус женщины). Но в словаре С. И. Ожегова меняется состав лексико-семантических вариантов в структуре значения слова «баба».

На *третьем этапе* были проанализированы 55 устойчивых выражений из словаря В.И. Даля, содержащих концепт «баба», и выделено несколько блоков культурной информации.

На внешность указывает только одна поговорка, и то косвенно: *Баба – что жаба*. Можно предположить, что во второй половине 19 века внешность женщины была далеко не главной ее характеристикой.

Возраст: *В лесу птицы, в тереме девицы, а у бражки старые бабы*. Указание на возраст тоже косвенное, понятно лишь то, что баба – это немолодая женщина.

Семейное положение: *Бабы каются, а девки замуж не каются*. Следовательно, баба – это замужняя женщина.

Интеллект: *Собака умней бабы: на хозяина не лает. Бабий ум – бабье коромысло: и криво, и зубристо, и на оба конца*. Женщина воспринимается как человек с низким интеллектом, не способная принимать правильных самостоятельных решений.

Род деятельности: *Бабе кровь проливать не годится*. Имеется в виду, что женщина не должна была сама забивать скот и домашнюю птицу. *Бабе дорога от печи до порога*.

Место бабы в доме, на ней все хозяйство держится. *Мужик да собака всегда на дворе, а баба да кошка всегда в избе*.

Связь с нечистой силой. *Баба да бес – один у них вес. Баба бредит, да черт ей верит. Где сатана не сможет, туда бабу пошлёт.* Мужчины не могли понять причины того или иного поведения женщин и не всегда могли объяснить причины своих поступков, совершенных под их влиянием, поэтому приписывали женщинам некие сверхспособности. Женщина оказывается сильнее мужчины в психологическом плане.

В пословицах, отражающих взаимоотношения между мужчиной и женщиной, можно выделить следующие особенности:

1) женщина – источник удовольствия для мужчины: *Трубка да баба первая забава;*

2) женщина социально бесправна и экономически зависима: *Кобыла не лошадь, баба не человек;*

3) применение физической силы как способ доказать власть над женщиной: *Чем больше бабу бьешь, тем щи вкуснее. Бей бабу что молотом, сделаешь золотом;*

4) мужчине женщина необходима: *Мужик без бабы пуще малых деток сирота.*

Самый большой пласт пословиц повествует о разных чертах характера женщины.

Положительные черты:

– сила воли: *Баба – не квашня: встала да и пошла У нас и баба зауряд в рекруты идет;*

– трудолюбие: *Пусти бабу в рай: она и корову за собой ведет. Скачет баба и задом и передом, а дело идет своим чередом.*

Однако отрицательных черт характера женщины отмечается больше:

– болтливость: *У бабы волос долог, да язык длинней. Бабий язык, куда ни завались, достанет. Бабу не переговоришь;*

– лживость: *Бабья вранья и на свинье не объедешь. Кто бабе поверит – трех дней не проживет. Лукавой бабы и в ступе не истолчешь. Баба и чёрта перехитрит;*

– капризность, непостоянство: *Пока баба с печи лезет, 77 дум передумает. У бабы семь пятниц на неделе. У бабы семьдесят две увёртки в день. Меж бабьим ДА и НЕТ не проденешь иголки;*

– упрямство: *Стели бабе вдоль, она меряет поперек. Мужик тянет в одну сторону, баба в другую. Бабе хоть кол на голове теши.*

Четвёртый этап работы над проектом заключался в следующем: для подтверждения или опровержения гипотезы проекта проведен эксперимент, в котором задействованы учащиеся МБОУ СОШ № 27 (60 человек в возрасте 14-18 лет). На первом этапе испытуемые должны были дать свободные реакции на слово-стимул *баба*. На втором этапе вносились ограничения в реакции: нужно было привести на то же слово-стимул реакции в виде связанных с ним устойчивых выражений.

На пятом этапе работы над проектом произведена обработка информации, полученной в ходе эксперимента.

Результаты свободного ассоциативного эксперимента:

– ядро ассоциативного поля – *бабушка, Баба Яга, в возрасте, деревня, женщина, русская, снежная;*

– ближняя периферия – *глупая, грубая, заботливая, капризная, красивая, мужик, сильная, толстая, сельская;*

– дальняя периферия – *баня, волевая, вредная, дети, добрая, дом, дура, еда, жена, заносчивая, злая, красная, ложка, лошадь, некультурная, неуважение, неухоженная, оскорбление в адрес мужчины, печь, пироги, платок, пляшет, простая, румяные щеки, сплетница, сыровая, с ведрами, умная, хозяйка, человек.*

Данные свободного ассоциативного эксперимента (первый этап) можно представить следующим образом: в ядре

ассоциативного поля присутствуют компоненты второго, пятого и шестого лексического значения слова «баба» (женщина – 65% опрошенных, бабушка – 48% опрошенных, снежная баба – 54% опрошенных). В зоне дальней периферии присутствуют элементы четвёртого лексического значения (о слабохарактерном мужчине – 8%). Компоненты третьего лексического значения (то же, что жена) присутствуют у 4% опрошенных. Компоненты первого лексического значения (замужняя крестьянка, а также вообще женщина из простонародья) отсутствуют у 100% опрошенных.

Результаты направленного ассоциативного эксперимента:

– ядро ассоциативного поля – *баба с возу – кобыле легче;*
– ближняя периферия – *курица не птица, баба не человек; все бабы дуры; баба с пустыми вёдрами – плохая примета; как баба на базаре;*

– дальняя периферия – *баба и черта перехитрит; у бабы волос долог, да ум короток; русская баба коня на скаку остановит, в горящую избу войдет; бабья дорога - от печи до порога; бабы каются, а девки замуж собираются; злая баба хуже сатаны; у бабы забот полон рот; 45 – баба ягодка опять; баба пляшет, а дед плачет; во всем бабы виноваты; баба за рулём, что обезьяна с гранатой.*

Данные направленного ассоциативного эксперимента (второй этап) получились такими: в ядре ассоциативного поля присутствует только одна пословица – *баба с возу – кобыле легче* – у 50% опрошенных; в зоне ближней периферии присутствует одна пословица из словаря Даля: *курица не птица, баба не человек* – у 32% опрошенных; а в зоне дальней периферии оказались четыре пословицы из словаря Даля: *Баба и черта перехитрит* – у 15 %; *У бабы волос долог, да ум короток* – у 11%; *Бабья дорога - от печи до порога* – у 8% и *Бабы каются, а девки замуж собираются* – у 6% опрошенных.

Шестой этап работы над проектом – подведение итогов: проверяем, нашла ли выдвинутая гипотеза подтверждение.

Результаты проведенных ассоциативных экспериментов позволили сделать вывод о частичной десемантизации концепта «баба» в современном русском языке – забвении некоторых базовых культурных компонентов и рождении новых смыслов. Лексическое значение слова «баба» – *Замужняя крестьянка, а также вообще женщина из простонародья* никто из опрошенных не указал. Из 17 пословиц с концептом «баба», приведенных участниками эксперимента, в словаре В. И. Даля зафиксировано только шесть. Следовательно, концепт «баба» в современном русском языке приобретает новые смысловые оттенки и продолжает служить источником культурной информации. В пословицах русского языка складывается противоречивый образ женщины, значит, она была и остается неразгаданной загадкой, тем самым привлекая к себе внимание и вызывая интерес.

Актуальность применения метода проектов определяется повышением качества образовательного процесса и компетенции учителей и учащихся. Накопив опыт использования данного метода при изучении русского языка и литературы, ученики смогут овладеть всеми ключевыми компетенциями школьника (коммуникативной, культуроведческой, информационной, языковой, исследовательской), что позволит им не только успешно выдержать выпускные испытания, но и стать востребованными специалистами, занять достойное место в обществе.

Литература

Адолина Л. Образный компонент концепта женщина // *Studia methodologica.* – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – Вип. 18.

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

Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996.

Гачев Г. Д. Национальные образы мира. – М., 1995.

Гумбольдт В. Язык и философия культур. – М., 1985.

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М.: Эксмо-пресс, 2000.

Даль В. И. Пословицы русского народа. – М.: Эксмо-пресс, 2000.

Добровольский Д. О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. – 1997. – № 6.

Иванова С. В. Пословичные картины мира. – СПб.: Филолог. факультет СПбГУ, 2002.

Исаев М. И. Словарь этнолингвистических понятий и терминов. – М., 2002.

Кирилина А. В. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Филологические науки. – 1998. – № 2. – С. 51-58.

Коновалова Н. И. Этносоциоллингвистика: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012.

Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1988.

Петренко О. А. Этнический менталитет и язык фольклора. – Курск, 1996.

Потебня А. А. Слово и миф. – М., 1989.

Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. – М., 2004.

Словарь академии Российской, по азбучному порядку расположенный. Часть 1: А-Д. – СПб.: При императорской академии наук, 1806.

Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.

Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 2000.

Чибышева О. А. Ценностный компонент концепта «Женщина»: нравственный идеал // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в школе и вузе: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции 10-11 июня 2003 г. – Пенза, 2003.

УДК 821.161.1-31(Гоголь Н. В.)

В.А. Чега
Екатеринбург

**Вий как ключевая мифологема повести
Н.В. Гоголя «Вий»**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению мифологического образа Вия как ключевой мифологемы в контексте повести Н. В. Гоголя «Вий». С опорой на этнолингвистическую модель представлен анализ мифологемы «Вий» в соответствии со стереотипными представлениями славян о данном персонаже. Описываются и анализируются сопутствующие части данной мифологемы в конкретном художественном тексте с выявлением визуальной, аудиальной, кинестетической специфики. Рассматриваются и разделяются на две части различные подходы исследователей разных лет к определению генезиса образа Вия в повести Н.В. Гоголя. Приводятся аргументы, позволяющие обнаружить связь гоголевского Вия и стереотипных представлений о данном персонаже.

Ключевые слова: мифологемы, этнолингвистический анализ, мифологические персонажи, художественные тексты, повести, русская литература, русские писатели.

Сведения об авторе: Чега Виктория Андреевна, студент 3 курса Уральского государственного университета (Екатеринбург).

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

V.A. Chega
Yekaterinburg

**The Viy as a key mythologem of the novel “Viy”
by N.V. Gogol**

Abstract. The article is devoted to the consideration of the mythological image of Viy as a key mythologeme in the context of the novel by N. Gogol “Viy”. The analysis of the mythologem “Viy” was presented with the ethno-linguistic model in accordance with the stereotypical ideas of the slavs about “Viy”. The accompanying parts of this mythologeme were analyzed and described in a specific literary text with the identification of visual, auditory, kinesthetic specificity. Different approaches of researchers of different years to the definition of the genesis of the image of Viy in the text of N. Gogol were considered and divided into two groups. The search for arguments was made to help discover the connection between Gogol's Viy and stereotypical ideas about this character.

Keywords: myths, ethno-linguistic analysis, mythological characters, literary texts, novels, Russian literature, Russian writers.

About the author: Chega Victoria Andreevna, student of the 3 course of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

В текущем году творчество Николая Васильевича Гоголя находится в центре внимания многих исследователей, что связано с празднованием 210-летия со дня рождения писателя. Одним из самых мистических произведений Н. В. Гоголя считается повесть «Вий», входящая в состав «Миргорода».

Вий – один из центральных персонажей данной повести Н. В. Гоголя, функцию его появления в произведении можно назвать сюжетообразующей. Особое внимание, по нашему мнению, следует обратить на авторский комментарий к повести: «Вий – есть колоссальное создание простонародного воображения. Таким именем называется у малороссиян начальник гномов, у которого веки на глазах идут до самой земли. Вся эта повесть есть народное преда-

ние. Я не хотел ни в чём изменить его и рассказываю почти в такой же простоте, как слышал (Прим. Н. В. Гоголя)» [Гоголь, 2014, с. 359].

Вия мы определяем как мифологему гоголевского текста, в связи с этим целесообразно привести определение понятия *мифологема*, которое мы вслед за Н.И. Коноваловой понимаем «как операциональную единицу анализа национально-культурной картины мира. Эта единица обладает многоуровневой иерархией смыслов: во-первых, она обращена в прошлое, её основу составляют традиции национальной культуры; во-вторых, она отражает настоящее, реальность современной культурной ситуации, стереотипы коллективного сознания. Эти параметры мифологемы обуславливают необходимость обращения как к анализу мифоритуальной традиции, так и интерпретации современных проявлений исходных архетипов» [Коновалова, 2007, с. 49].

У древних славян такой персонаж, как Вий, считался существом, насылающим привидений, видения, ночные кошмары. Считалось, что предстаёт он в образе могучего старика с густыми бровями и необычайно длинными ресницами [Словарь славянской мифологии, 1995, с. 32-33].

В восточнославянской мифологии о нём существовала легенда, имя этому персонажу дано по корням *вія*, *війка* (ср. укр.), *вейка* (белорус.), что означает «ресница». Описывается Вий как персонаж, взгляд которого смертоносен, но открывается из-под ресниц или век (иногда – бровей), имеющих огромные масштабы. Русские и белорусские сказки гласят, что поднятие век/ресниц/бровей осуществляли помощники с помощью вил. Человек, который встречал на себе взгляд Вия, погибал [Мифологический словарь, 1990, с. 124].

Необходимо отметить, что появление Вия у Гоголя сопряжено с образом волка, что также неслучайно и важно, так

как с точки зрения мифологии волк является неким «проводником»: «В. присущи функции медиатора: он посредник между этим и тем светом, между людьми и Богом, между людьми и нечистой силой, отсюда амбивалентность некоторых его функций» [Славянские древности, 1995, с. 411]. Неслучайно и сопоставление в мифологии образа волка с другими животными, в том числе и с хищниками, например, с собакой, рысью, медведем, вороной, змеей и т.п.

Волк считается хищником, воплощением тёмных сил, противопоставленным светлым образам: «По народным сказаниям, он является олицетворением тёмной тучи, застилающей солнце, и вообще темноты. “Пришёл волк (тёмная ночь) – весь народ умолк; взлетел ясен-сокол (солнце) – весь народ пошёл!” – загадывается старинная загадка. Волком иногда оборачивался даже сам Перун, появляясь на земле; колдуны и ведьмы старались подражать богу богов славянских» [Словарь славянской мифологии, 1995, с. 42].

В работах разных исследователей образ персонажа рассматривался неоднократно. Стоит также отметить, что рассмотрение Вия как мифологема способствовало негласному разделению исследователей, как минимум, на две группы: первая часть полагает, что Вий – мифологема, выдуманная самим Гоголем, вторая часть предполагает, что Вий – мифологема с набором конкретных признаков, которая Гоголем только используется в произведении. Вопрос о возникновении Вия не является решённым, т.к. опираться можно только на примечание Гоголя, а внешние признаки Вия присущи ряду славянских персонажей и не являются уникальными, присутствуют противоречащие друг другу черты облика [Левкиевская, 2007, с. 232-240]. Выводы, которые приводятся Е. Е. Левкиевской в заключительной части, также интересны:

«<...>персонаж с набором признаков, приписываемых Гоголем Вию, ни в украинской, ни в вообще славянской мифологической системе не обнаружен, при том, что большинство отдельных мотивов, составляющих этот образ, в разной степени присуща различным мифологическим персонажам славянских народных традиций, в том числе и украинской <...>».

<...>есть все основания считать образ Вия творением не “простонародного воображения”, а авторской фантазии Николая Васильевича Гоголя, сконструировавшего своего героя из реальных мифологических мотивов, встречающихся в славянских традициях, но по законам романтической эстетики. Об этом свидетельствуют, в частности, способы выражения “иномирности” в народной традиции, отличающиеся от принципов описания демонических персонажей в авторской литературе, поэтому декларацию Гоголя о “колоссальном создании простонародного выражения” следует счесть блестяще удавшейся литературной мистификацией, длящейся вот уже полтора века» [Левкиевская, 2007, с. 240-241]. Так статья Е. Е. Левкиевской опровергает возможность отнесения Вия к славянской культуре, называя его полностью гоголевским персонажем с элементами мифологического описания.

Среди работ исследователей, относящихся ко второй группе, можно выделить статью Д. В. Громова «Ещё раз о фольклорных корнях гоголевского Вия». Громов определяет основной признак Вия – глаза с тяжёлым взглядом и тяжёлые веки [Громов, 2010, с. 174]. Кроме того, отмечает, что данный признак является слишком обширным: «Необходимо отметить, что мы считаем правильным несколько “расширить выборку”. Так, к числу “виеподобных” обычно относят только персонажей, обладающих “полным набором” черт Вия – и массивными веками, и скрывающимся под ними убивающим взглядом. Мы же считаем, что при

рассмотрении данной темы заслуживают внимания и “усечённые” описания, включающие только убивающий взгляд», это уточнение помогает автору статьи упомянуть, что существует 40 «виеподобных» персонажей, среди которых, например, Касьян и Горгоний, и рассмотреть их в циклических временных процессах [Громов, 2010, с. 176]. В выводе статьи подчёркивается, что фольклорные «виеподобные персонажи» могут быть сведены к единой схеме, что является свидетельством наличия первоисточника, «некоего исходного архаичного мифообраза», поэтому Вия можно назвать реально существовавшим фольклорным персонажем, а не выдуманной Гоголем мифологемой [Громов, 2010, с. 179].

Считаем, что «образ, создаваемый Гоголем, несколько отличается от того, что сохранилось в мифологии. Вий описывается автором как малорослый, но крепкий человек с сильными руками, длинными веками и железным лицом, появление его отмечено звуковым образом – воем волка на фоне абсолютной тишины (в чём вновь проявляется новаторство Н.В. Гоголя)», «появление образа волка также неслучайно и важно, так как с точки зрения мифологии волк является неким “проводником” между мирами» [Чега, 2019, с. 151].

Основные действия, характеризующие поведение Вия в повести Н. В. Гоголя, совпадают с теми, что описываются в легендах: он приказывает поднять ему веки, ссылаясь на то, что ничего не видит, а после поднятия век испепеляет героя Хому. Н. В. Гоголь не акцентирует внимание читателя на возрасте персонажа (ср. традиционную версию, предписывающую владение тайным знанием в основном старикам). Сопоставляя сюжеты мифологии древних славян с гоголевским, отмечаем расхождения и в результате взаимодействия с персонажем на стыке с реальным миром: он не является причиной появления видений или кошмаров, а

сразу уничтожает героя, указывая на него железным пальцем, что совпадает с представлением в восточнославянской мифологии. Немаловажным (и даже неслучайным) можно считать появление образа волка и его воя, это дополнительно окутывает пугающей мистичностью образ и без того пугающего Вия. Стоит отметить, что Вий у Гоголя может быть вписан в восточнославянскую традицию, хоть и содержит в описании новаторские элементы [Чега, 2019, с. 152-153].

М. Я. Вайскопф в работе «Сюжет Гоголя: Морфология. Идеология. Контекст» обращается к исследованию творчества Н. В. Гоголя в ином аспекте, но нам кажется, что интересно отметить его суждение, касающееся образа Вия: «В своих комических пассажах В. отчасти подхватывал пародийно-бытовую тенденцию; но, вместе с тем, повесть была и откликом на философско-эстетические веяния эпохи и, среди прочего, явилась попыткой сюжетно реализовать шеллингианскую метафизику природы и творчества. Что касается последнего, то в эстетических декларациях «Арабесок» Гоголь не отступал от общей «синкретической» установки эстетики 1830-х годов (о чем подробнее – в следующей главе), безболезненно уживавшейся с романтическим убеждением насчет спиритуальной иерархии искусств; понятно, что в статье «Скульптура, живопись и музыка» (1834) их стадильность банально развертывалась от грубых, «безобразных» архитектурных форм древности и прекрасной, но «язычески-чувственной» скульптуры к «христианской» живописи и затем к музыке, возносящей душу в потустороннее» [Вайскопф, 2002, с. 203]. Следовательно, М. Я. Вайскопф видит в образе Вия прежде всего воплощение впечатлений автора от влияния эпохи, традиций романтизма, а не фольклорные/мифологические корни.

Образ Вия фактически не является точно определённым, отсутствует единая общепринятая точка зрения на генезис образа, вследствие чего появляется множество противоречащих

друг другу исследований. Интерес к рассмотрению и интерпретации образа Вия, несмотря на расхождения в суждениях, остаётся очевидным и неизменным.

Следует отметить, что интерпретация ключевых мифологем самим автором обусловлена, на наш взгляд, спецификой их функционирования в авторском художественном тексте. Н. В. Гоголь создаёт мифологические образы с опорой на различные предания и легенды, он сохраняет какие-либо внешние признаки, особенности поведения, функции и прочие признаки образов. В то же время автор в некотором роде детализирует образ или опускает какие-либо значимые подробности его существования и функционирования, известные по приметам, легендам, поверьям, зафиксированным этнолингвистическими словарями.

Литература

Вайскопф М. Я. Сюжет Гоголя: Морфология. Идеология. Контекст. – 2-е изд., испр. и расшир. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2002. – 686 с.

Виноградова Л. Н. Народная демонология и мифоритуальная традиция славян. – М.: Индрик, 2000. – 432 с.

Гоголь Н. В. Вий: Повести. – М.: Мартин, 2014. – 448 с.

Громов Д. В. Ещё раз о фольклорных корнях гоголевского Вия // Образный мир традиционной культуры: сборник статей. – М.: Государственный республиканский центр русского фольклора, 2010. – С. 175-181.

Грушко Е. А., Медведев Ю. М. Словарь славянской мифологии. – Н. Новгород: «Русский купец», «Братья славяне», 1995. – 368 с.

Коновалова Н. И. Мифологема как свернутый сакральный текст // Политическая лингвистика. – 2013. – № 4. – С. 209-215.

Коновалова Н. И. Сакральный текст как лингвокультурный феномен. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2007. – 278 с.

Левкиевская Е. Е. К вопросу об одной мистификации, или Гоголевский Вий при свете украинской мифологии // Категории и концепты славянской культуры. Труды Отдела истории культуры. – М.: Институт славяноведения РАН, 2007. – С. 232-243.

Левкиевская Е. Е. Мифологический персонаж: соотношение имени и образа // Славянские этюды: сборник к юбилею С. М. Толстой. – М.: Индрик, 1999. – С. 243-258.

Мифологический словарь / гл. ред. Е. М. Мелетинский. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.

Славянские древности: Этнолингвист. слов.: в 5 т. Т. 1. А – Г / под ред. Н. И. Толстого. – М.: Междунар. отношения, 1995. – 548 с.

Топорков А. Л. Теория мифа в русской филологической науке XIX века. – М.: Индрик, 1997. – 456 с.

Чега В. А. Мифологический образ Вия: этнолингвистическое описание // Первые шаги в науку третьего тысячелетия: материалы XV Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Нефтекамск, 5 апреля 2019 г.). – Уфа: РИЦ БашГУ, 2019. – С. 149-154.

УДК 811.161.1'373

Л.С. Чечулина
А.С. Домрачева
Екатеринбург

Проблема частеречного статуса порядковых слов

Аннотация. В статье рассмотрена проблема частеречного статуса порядковых слов, который трактуется в лингвистике неоднозначно. Авторами анализируются место порядковых слов в системе частей речи русского языка. Представляются точки зрения отечественных лингвистов относительно данного вопроса, дается обоснованный сопоставительный анализ позиций ученых с опорой на первоисточник и приводятся примеры, характеризующие неоднозначность исследуемой категории слов. В статье предпринята попытка создания алгоритма, позволяющего разграничивать функциональные омонимы и выявлять порядковые слова на фоне остальных разрядов числительных и омонимичных с ними частей речи. Авторы предлагают пошагово использовать весь комплекс дифференциальных характеристик порядковых слов: общее категориально-грамматическое значение, специфические морфологические признаки, синтаксическую валентность, синтаксическую функцию – и даже трансформационный метод.

Ключевые слова: порядковые слова, частеречный статус, части речи, русский язык, числительные, функциональные омонимы.

Сведения об авторах: Чечулина Любовь Семёновна, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург);

Домрачева Анна Сергеевна, студент 3 курса Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Контакты: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, love-semenovna@rambler.ru

L.S. Chechulina
A.S. Domracheva
Yekaterinburg

The problem of partial status of ordinal words

Abstract. The article considers the problem of partial status of ordinal words, which is interpreted in linguistics ambiguous. The authors analyze the place of ordinal words in the system of parts of speech of the Russian language. The author presents the points of view of Russian linguists on this issue, gives a reasonable comparative analysis of the positions of scientists based on the primary source and provides examples characterizing the ambiguity of the studied category of words. The article attempts to create an algorithm that allows to distinguish between functional homonyms and to identify ordinal words against the background of other categories of numerals and homonymous parts of speech. The authors propose to use step by step the whole complex of differential characteristics of ordinal words: General categorical and grammatical meaning, specific morphological features, syntactic valency, syntactic function – and even the transformational method.

Keywords: ordinal words, part-time status, parts of speech, Russian, numerals, functional homonyms.

About the authors: Lyubov S. Chechulina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg);

Anna S. Domracheva, 3rd year student of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Со времён появления учений о частях речи в русской грамматической литературе понятие «часть речи» стало ключевым. В славянской лингвистической литературе данный термин заменялся соответствующими синонимами: «части слова», или «части вещания». Следовательно, начинать рассматривать подходы к понятию «порядковые слова» следует с самых истоков грамматической мысли.

«Понятие «часть речи» появилось в русской грамматической литературе как результат влияния греко-римской грамматической традиции» [Супрун, 1971, с. 6], а изучение их в России началось с «Российской грамматики» М.В. Ломоносова. С точки зрения Ломоносова, части речи – это «знаменательные части слова», которые нужно рассматривать «в отношении к общим закономерностям человеческого мышления и к окружающей действительности» [Ломоносов, 1928, с. 329]. Учёный отмечал, что словесный смысл предметов нужно обозначить именами. В «Российской грамматике» автор приводит такие примеры, как *небо, ветер, очи*. Эти понятия Ломоносов и называет именами. А характеристику человеческих деяний учёный именует глаголами, приводя следующие примеры *синеет, веет, видят*. Академик А.А. Шахматов следующим образом трактовал понятие «часть речи» – это «слово в его отношении к предложению или вообще к речи» [Шахматов, 1952, с. 29].

М. В. Ломоносов выделяет восемь частей речи: имя, местоимение, глагол, причастие, наречие, предлог, союз и междометие. Как видим, ни числительные, ни порядковые слова в его классификации не фигурируют. Важно отметить, что А. Х. Востоков в книге «Русская грамматика» выделял то же количество частей речи, что и М. В. Ломоносов. Однако А. Х. Востоков наблюдал близость числительных и

прилагательных. Ф. И. Буслаев был близок Ломоносову и Востокову в разделении частей речи, поэтому к их классификации он добавил междометие в отдельный разряд.

Обратимся к дифференциации частей речи другого языковеда. Н. И. Греч в монографии «Практическая русская грамматика» обозначил две основные части речи: части речи, т. е. знаменательные, и частицы, т. е. второстепенные «части вещания». Кроме того, исследователь утверждал, что в русской грамматике существуют такие слова, которые занимают промежуточное положение между частями и частицами.

Н. И. Греч сделал открытие для русской грамматики, наделив числительные свойствами самостоятельной части речи. Следует отметить, что и местоимение, и имя числительное Н. Греч дифференцировал относительно остальных частей речи. Ученый отмечал: «имя числительное есть существительное или прилагательное, которым обозначается число предметов или порядок, в котором оные, один за другим, следуют». Языковед также отмечает все классы числительных, которые сохранились и в современной морфологии, в том числе и порядковые: «*первый шаг, девятый вал, одиннадцатый час*» [Греч, 1828, с. 95].

Примечательно, что Н. Греч также утверждал, что «имена числительныя собственно не составляют особой части рѣчи, и суть имена существительныя или прилагательныя»:

1. Имя числительное – существительное определяется по родовым окончаниям: *сорокъ, сто, тысяча, миллионъ, пара, половина*.

Имена числительные: *пять, шесть, семь, восемь, девять, десять* и сложные, образованные от них (*двадцать, тридцать, и пятьдесят*), родов и чисел не имеют.

2. Имя числительное – прилагательное. С точки зрения языковеда, данный разряд считается именем прилагатель-

ным обстоятельственным, который имеет особые окончания для существующих родов (кроме: *три, четыре, трое, четверо, пятеро*). Данному правилу подчиняются из количественных: *один, два, оба*; из дробных: *полтора, полтретья*; все порядочные: *первый, десятый, одиннадцатый, сотый*.

Актуально и мнение В. Г. Белинского, изложенное в труде «Основания русской грамматики». Он выделял три основных части речи: прилагательное, глагол и местоимение.

А. А. Шахматов предложил иную схему частей речи. Слова он подразделил на три области:

1. Знаменательные, «которые выражают обязательно основные представления с или без отношения к сопутствующим грамматическим категориям» [Шахматов, 1952, с. 30]. К ним относились существительное, глагол, прилагательное, наречие.

2. Незнаменательные, выражающие определённую самостоятельную грамматическую категорию. Этой группе принадлежат местоимение, числительное, местоимённое наречие.

3. Служебные, способные выразить несамостоятельную категорию. К ним относятся предлог, союз, префикс и частица.

Мы согласны с языковедами относительно принципов разделения слов на части речи. Ведь они кладут в основание классификации признаки наиболее крупного объединения слов, которые обладают единством общекатегориального значения и однородностью морфологических показателей, общностью грамматических категорий и синтаксическими особенностями употребления. Однако ни в одной из приведённых выше классификаций мы не увидели оформления числительного в самостоятельную часть речи, за исключением теории Н. И. Греча. Класс числительных довольно поздно стал оформляться окончательно

как отдельная грамматическая категория. Чем же он характеризуется?

В современном языкознании под числительным подразумевают слова, которые выражают некую меру, количество посредством числа. Например, *один, два, три*. В. В. Виноградов данную часть речи определял так: «слова, являющиеся отвлеченными обозначениями чисел и выраженного в числах количества, счета, образуют обособленную грамматическую категорию имен числительных, или счетных». [Виноградов, 1957, с. 219]. Академическая грамматика характеризует имена числительные следующим образом: «Имя числительное – это часть речи, обозначающая количество и выражающая это значение в морфологических категориях падежа (последовательно) и рода (непоследовательно)» [АН СССР Грамматика русского языка, т. 2, 1960, с. 571]. На самом деле, числительное обозначает некую меру, выражаемую в морфологических категориях, обозначают счёт предметов.

Традиционно данная «часть вещания» делится на следующие категории:

1. Количественные, к которым относят слова такого вида: *два, пять, двадцать, пятьдесят, двести сорок пять*.

2. Собирательные, к которым причисляют следующие слова: *оба, двое, пятеро*.

Количественные числительные как самостоятельная группа делятся в свою очередь на две группы:

1. Определённо-количественные, т.е. такие имена числительные, которые выражают конкретное значение меры. К данному разряду можно отнести: *два, четыре, пятнадцать, полтора, двести*.

2. Неопределённо - количественные, т.е. имена числительные, обозначающие неопределённое количество единиц. К этой группе принадлежат: *мало, немало, много, немало*. Авторы Академической Грамматики относят в этот

же класс числительных ещё и местоименные числительные: *несколько, сколько, сколько-нибудь, сколько-то, столько, столько-то*. [АН СССР Грамматика русского языка, т. 2, 1960, с. 571].

Считаем важным обратить внимание на то, что количественные числительные обладают двумя значениями в системе русской морфологии:

1. Оба вышеприведённых класса числительных имеют количественно – числовое значение, выраженное косвенными признаками, т. е.:

- Количественное значение, поскольку количество выступает в качестве признака предмета. Например: *пять* голов, *три* стула, *десять* дней, *несколько* лет.

- Числовое значение, которое выражает отвлечённое количество, обозначает некое число, меру. Например, *четыре* делится на *два* без остатка, трижды *десять* – *тридцать*, *несколько* – это не всякое неопределённое количество: это может быть *три, пять, десять*.

2. Счётно-порядковым значением наделены только определённо-количественные числительные, «называющие порядковое место предмета, который при остановке счёта оказывается последним в ряду однородных» [АН СССР Грамматика русского языка, т. 2, 1960, с. 571]. Например: дом *три*, т. е. дом, занимающий третье место в ряду домов. Количество ограничивается тремя домами; вагон *восемь*, место – *тридцать пять*, т. е. место, обозначающее последнее в ряду, ограничивается тридцатью пятью при остановке счёта.

Примечательно, что в современном мире класс числительного не пополняем. Сам термин «числительное» применим ко всем словам, выражающим какое-либо количество или меру, т. е. ко всем словам, имеющим количественно-числовое значение или счётно-порядковое. Данная группа слов отвечает на такие вопросы, как: «*сколько?*»,

«который?»). Например, *два, три, пять; второй, третий, пятый*. На основании предыдущих рассуждений попытаемся рассмотреть интересующую нас проблему – частеречный статус порядковых слов.

В лингвистике образовалось множество споров относительно рассматриваемого нами класса слов: одни филологи относят их к числительному, а другие – к прилагательному.

М. В. Ломоносов в «Российской грамматике» обозначил порядковые слова «производными» именами числительными и указал на тождественность в способе склонения с именами прилагательными. Особого внимания заслуживает точка зрения В. В. Виноградова. Он утверждал, что счётно порядковые слова, т. е. *первый, второй, третий, четвёртый, пятый* и т.д., примыкают к разряду относительных прилагательных. А их группу он именуется закрытой, обособленной. С точки зрения грамматиста, относительные порядковые прилагательные «выражают отношение к числу, определяют положение предмета в порядке счета. Порядковые прилагательные выстраиваются в один семантический ряд соответственно порядку чисел, цифр» [Виноградов, 1972, с. 180].

Академик Д. Н. Овсяннико-Куликовский, А. А. Шахматов, профессор Р. Кошутич указывали на тесную лексическую связь порядковых имён прилагательных и числительных. Однако В. В. Виноградов настаивал на том, что отнесение порядковых прилагательных к числительным не может быть грамматически объяснено, поскольку опирается на формы только лексической связи.

Также Виноградов отстаивал и то убеждение, что смешение порядковых прилагательных с классом числительных могло привести к неоднородности их цифрового обозначения (*в 2019 году – числительное; 2019 – число*). Этот процесс ведет к использованию определительно-прилагательных употреблений имён числительных (*дом*

№25 – номер двадцать пять). Происходит это явление главным образом в диалектах под влиянием канцелярского языка или условного чтения цифр. Но учёный твёрдо уверен, что «условные формы арифметического выражения не могут быть использованы как аргументы в пользу отождествления порядковых прилагательных с числительными» [Виноградов, 1972, с. 180].

Чтобы доказать близость порядковых слов и прилагательных, Виноградов наблюдает за сходством материальных показателей частей речи. Например, слово *третий* (-ья, -ье) содержит в составе словообразовательной структуры относительный суффикс *-ий* (-ья, -ье); слово *сороковой* также содержит относительный суффикс *-ов-*; *тысячный*, *миллионный*, *миллиардный* образуются благодаря суффиксу *-н-*. Необходимо отметить, что другие слова, относящиеся к классу порядковых, образуются посредством бессуффиксного способа словообразования, в основном окончанием *-ый*. Учёный уверен, что «аффикс *-ый*, *-ая*, *-ое* обеспечивает порядковым словам устойчивую и вполне совпадающую со словоизменением прилагательных систему склонения» [Виноградов, 1972, с. 181].

Надо указать важную мысль В.В. Виноградова относительно порядковых слов: за исключением слов *первый* и *второй*, *третий* (*треть*) и *четвёртый* (*четверть*) остальные порядковые слова находятся к соответствующим числительным (*пятый* к *пять*, *шестой* к *шесть*, *восьмой* к *восемь*) в тождественном отношении, что и *синий* к *синь*, *чёрный* к *чернь*, *белый* к *бель*. Можно резюмировать, что лингвист приходит к выводу об идентичности словообразовательных связей у порядковых слов и имени прилагательного.

Виноградов обращал наше внимание на то, что порядковые слова пестрят чертами имён прилагательных, следовательно, и у порядковых числительных выражены при-

знаки качества в большей степени, чем количества. Этот факт подтверждают и словообразовательные связи, и системы склонения, и синтаксические функции, что было представлено в вышеупомянутых примерах. На данный феномен указывают даже способы производства составных порядковых слов, которые тождественны особенностям категории прилагательных. Так, составные порядковые прилагательные, обозначающие отношение к десяткам (от 50 до 80) и отношению к сотням (от 200 до 900), образуются из родительного падежа числительных (за исключением *сто*, *девяносто*) и простого порядкового прилагательного (*пятидесятый*, *семидесятый*, *трёхсотый*; *пятитысячный*, *стомиллиардный*, *пятимиллионный*). Образование вышеперечисленных слов подобно словообразованию сложных относительных прилагательных (ср.: *двухвесельный*, *четырёхпудовый*, *сорокаведерный*, *стопроцентный*), где также наблюдается сложение числительного, имеющего форму родительного падежа и относительного прилагательного. Виноградов был уверен, что «неизменяемость всех элементов, кроме последнего, в таких сложных порядковых словах, которые соотносительны с составными числами, содержащими единицы (вроде *сто двадцать пятый*, *тысяча сто пятьдесят девятый* и т. п.), не может служить основанием для выделения их в особую категорию» [Виноградов, 1972, с. 181].

Ученый отмечал, что грамматические и лексические противоречия в семантике числительных и прилагательных затрудняют отнесение исследуемых нами порядковых слов к разряду имён числительных. Примечательно, что профессор А.М. Пешковский задавался вопросом: «Как же, однако, быть с такими прилагательными, как *двадцатый*, *третий*? Ведь тут уж совершенно невозможно говорить о качестве» [Виноградов, 1972, с. 182]. Языковед предполагал, что в порядковых прилагательных основа заключает смысл чего-

либо противоположного качеству, значит, количество. Данный тезис свидетельствует о разнице в грамматических и лексических значениях анализируемых явлений.

Стоит отметить, что качественно-относительный признак, выражаемый прилагательными, не исключает наличия предметных отношений. Категория предмета полностью сливается со смысловой структурой имени прилагательного. Интересна точка зрения К.С. Аксакова: «Предмет по отношению к числу – *один, два* и т. д., но по отношению числа к нему, но потому что это число становится его отличительностью, он – *первый, второй* и т. д. Таким образом образуется особый род числительных прилагательных, обозначающих то же число, но принадлежащее предмету как его место или степень в порядке счисления» [Виноградов, 1972, с. 182]. Стоит обратить внимание на то, что если слово и имеет семантику числа в структуре лексического значения, то примыкает к классу прилагательных, поскольку принадлежит предмету.

Необходимо сказать, что порядково-относительные прилагательные приобретают оттенок качества, когда математическая точность расчёта, выраженная в цифрах, взаимодействует с качественным пониманием числового определения. По мнению В.В. Виноградова, ярко выражают качественные значения следующие группы порядковых слов:

1) имеющие связь с круглыми цифрами (*десятый, тысячный: это – дело десятое*);

2) соотносительные с самыми первыми единицами счёта (*первый, второй, третий: первый сорт, первейшего качества, на вторых ролях, на втором плане, второе место*) [Виноградов, 1972, с. 182].

В то же время в порядковых прилагательных степень качества очень высока. Велико и взаимодействие с точным арифметическим определением чего-либо.

Немаловажно и мнение по поводу нашего вопроса И. И. Мещанинова, который в лингвистическом труде «Члены предложения и части речи» заявил: «Порядковые числительные, обычно, подчиняются всем правилам, свойственным именам прилагательным...» [Мещанинов, 1945, с. 224], т. е. чаще всего порядковые слова согласуются с существительными в предложении.

И. И. Мещанинов заметил, что «в тех языках, в которых нет деления имён существительных на классы или роды, числительные сближаются с существительными или прилагательными» [Мещанинов, 1945, с. 225]. В результате исследований языков, филолог приходит к выводу о том, что в некоторых языках прилагательные отделяются от существительных, следовательно, числительное заполняет лауну между ними, обретая пограничные свойства приведённых «частей вещания». Кроме того, ученый указывал: «что же касается порядковых числительных, временных и дробных, то они снабжаются показателями имён прилагательных и смыкаются с этой частью речи» [Мещанинов, 1945, с. 225]. Вышеперечисленные признаки числительных в других языках проявляют схожесть и в русском языке с особенностями этой же части речи.

И.И. Мещанинов был уверен, что в языках, где наблюдается большее разграничение между «частями вещания», в частности в нашем родном языке, числительное выполняет атрибутивную функцию, т. е. «уточняет предмет в его количестве, выступает как характеристика имени в числе» [Мещанинов, 1945, с. 226]. Более того, в русском языке имена числительные любого разряда не получают зависимости от имени, которое уточняют в предложении. В нашей грамматике сама форма имени попадает под их влияние на синтаксическом уровне. Это выражается в неизменяемости некоторых имён числительных по числам. Стоит отметить, что числительное влияет и на число име-

ни, и на падеж: *пятый этаж – Р.п.: пятого этажа; Д.п.: пятому этажу*. Основываясь на упомянутом выше тезисе, можно бесспорно утверждать, что имена числительные, куда попадают и порядковые слова, управляет именем, следовательно, числительное в предложении является «ведущей его частью» [Мещанинов, 1945, с. 226].

Нужно отметить, что при наличии некоторой степени абстрактности числительные всё равно своим содержанием порядково-количественного признака (в зависимости от разряда) «сохраняют собственные значения. Они имеют свои грамматические формы и оказывают влияние на синтаксическое построение сочетающихся слов». [Мещанинов, 1945, с. 228]. Необходимо сказать и о том, что числительные, с точки зрения И. И. Мещанинова, не выражают именные части речи в предложении синтаксически, а сами как часть речи обладают и морфологическими, и синтаксическими свойствами. Числительные, выполняя синтаксическую функцию в словосочетаниях с предметным содержанием, не заключают в себе предметного значения, что приводит к выполнению синтаксической роли с именем.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что имя управляется в предложении или словосочетании числительным при условии, что имя стоит в прямых падежах (именительный и винительный). Если они взаимодействуют в косвенных падежах, то происходит их согласование. При данном условии имя согласуется с числительным в падеже, а на основании этого исчезает двойственное число, заменяемое множественным: ср. *третий стул, пять стульев; у третьего стула, у пятого стула; под третьим стулом, под пятым стулом*.

Стоит обратить внимание на то, что «в индоевропейских языках, в отличие от имён существительных, не принадлежит ни к одному роду» [Мещанинов, 1945, с. 229]. Если же происходит приобщение к родовой принадлежности чис-

лительных, то они субстантивируются (*сотня, пятёрочка, тысяча*). Заметим, что числительные, в собственном атрибутивном значении (т.е. отношения между определяемым и определением) подчиняются согласованию. В этом случае числительные приобретают свойства прилагательных, значит, могут изменяться в роде, числе и падеже: ж.р., ед. ч., им. п. – *десятая табуретка*, ж.р., ед.ч., р. п. – *десятых табуреток* и т. д. (ср. с прилагательным: ж.р., ед. ч., им. п. – *великолепная картина*, ж.р., ед. ч., р. п. – *великолепных картин* и т. д.). В приведённых примерах наблюдаем идентичность форм порядковых слов с прилагательными в роде, числе и падеже.

Актуально для нас и мнение Э. А. Балалыкиной, поскольку она заметила, что «у этой группы слов отсутствует важная синтаксическая функция, представляющая необходимый компонент для определения самостоятельности той или иной части речи. Вот почему разные лексико-грамматические разряды числительных часто относят к разным объединениям слов <...> что применительно к порядковым числительным» [Балалыкина, 2009, с. 206]. Действительно, порядковые слова по выполнению синтаксической роли близки прилагательным. Например, *третий класс победил на соревнованиях* и *восхитительный стол продавался в магазине мебели*.

Заметим, что авторы «Грамматики русского языка» отрицают принадлежность порядковых слов к разряду числительных, поэтому лингвисты именуют их как «счётно-порядковые прилагательные», не «имеющих своих собственных, отличающих их от прилагательных, морфологических признаков» [Грамматики русского языка, 1960, т. 1, с. 541].

Стоит подчеркнуть, что относить к числительным исследуемую нами категорию слов затруднительно вследствие возможности порядковых прилагательных развивать качественные значения. Кроме того, большинство поряд-

ковых прилагательных входит во фразеологические обороты: *первое* слово дорожке *второго*, искать *пятый* угол, быть на *седьмом* небе от счастья, не *первой* свежести, из *первых* уст, играть *первую* скрипку, *седьмая* вода на киселе и т. д.

Важно отметить, что и современные филологи, в частности В. В. Бабайцева, относят группу порядковых слов к классу слов гибридного вида, т. к. порядковые слова объединяют в себе признаки и числительного, и прилагательного.

Обратимся к точке зрения А. Е. Супруна, который считал порядковые слова не числительными по основным показателям части речи. Филолог отмечал тождественность порядковых слов и прилагательных в схожести склонений тех и других. Кроме того, порядковые слова играют ту же роль в предложении, что и прилагательные, т. е. «выступают как согласованные определения» [Супрун, 1964, с. 105]: *пятый* столик в кафе уже занят и *красивый* потолок в этой прихожей. Родство порядковых слов и прилагательных языковед видел и в способах образования порядковых слов и прилагательных, о чём ещё упоминал и В. В. Виноградов.

А. Е. Супрун подчёркивал, что «основное значение этих слов порядковое», а «наряду с порядковым значением порядковым словам присуще и другое значение – общее отношение к соответствующему числу» [Супрун, 1964, с. 23]. Это последнее условие было решающим для отнесения порядковых слов к классу относительных прилагательных, выражающих отношение к предмету в широком смысле слова.

Как и прилагательные, порядковые слова стремятся к развитию безотносительного признака предмета, т. е. отвлечённого качественного значения. По мнению Супруна, порядковые числительные способны развивать качественный оттенок в своём значении, а значит, лишены выступать в языке в роли элемента счётного ряда. Вышеперечисленная особенность с большой интенсивностью прояв-

ляется в таких словосочетаниях, как: *первая зелень, первый ученик, второй сорт, вторая свежесть, в третьем лице, третьи петухи, девятый вал, дело десятое*. В указанных примерах порядковые слова обозначают качественные признаки предметов, что характерно для прилагательных. Данное условие и даёт все основания утверждать принадлежность порядковых слов к классу прилагательных.

По мнению А. Е. Супруна, порядковые числительные способны развивать качественный оттенок в своём значении, а значит, лишены возможности выступать в языке в роли элемента счётного ряда. Вышеперечисленная особенность с большой интенсивностью проявляется в таких словосочетаниях, как: *первая зелень, первый ученик, второй сорт, вторая свежесть, в третьем лице, третьи петухи, девятый вал, дело десятое*. В указанных примерах порядковые слова обозначают качественные признаки предметов, что характерно для прилагательных. Данная закономерность и даёт все основания говорить о принадлежности порядковых слов к классу прилагательных.

Закономерно встаёт вопрос о разграничении функциональных омонимов. Например, *первый дом находится у края дороги; он – первый ученик класса*. В приведённых примерах омонимичные формы одного и того же слова, но в первом предложении оно фигурирует как числительное порядкового разряда, поскольку указывает на порядок при счёте, а во втором – это же слово играет роль прилагательного в значении *самый лучший*. Рассмотрим, как отличать друг от друга данные части речи.

Предлагаем пользоваться следующим алгоритмом:

- 1) определить грамматическую основу предложения, чтобы понять, не входит ли рассматриваемое нами слово в состав составных сказуемых;
- 2) проанализировать, соответствует ли исследуемое нами слово признакам числительных:

- наличие счётного или числового значения (по вопросу – *какой?* / *какой?*);
- способности изменяться по числам (применительно к порядковым, т. к. они свободно образуют формы ед. ч. и мн. ч., но в последнем свободно употребляться не могут, что, бесспорно, отличает порядковые числительные от имён прилагательных);
- способности легко заменяться числом;
- способности сочетаться с другими числительными, стремление входить в составную структуру сложных числительных;
- неспособность порядковых числительных сочетаться с собирательными, отвлечёнными и вещественными существительными (исключение – *первый*).

3) Проанализировать, соответствует ли исследуемое нами слово признакам прилагательных:

- способность обозначать признак предмета;
- способность изменяться по родам, числам, падежам;
- способность согласовываться с существительными в роде, числе, падеже;
- порядковые числительные сходны с относительными прилагательными, следовательно, нужно обращать внимание при разграничении функциональных омонимов стоит и на соответствие особенностям относительных прилагательных.

4) Сделать вывод о частеречной принадлежности слова.

Таким образом, сопоставительный анализ различных точек зрения на проблему порядковых слов позволил выявить их дифференциальные характеристики, которые целесообразно использовать в процессе анализа порядковых слов и их отграничения от функциональных омонимов.

Литература

Бабалькина Э. А. Числительные как особая часть речи в современном русском языке // Учёные записки Казанского государственного университета. Казань, 2009. – Т. 151, кн. 3.

Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 1972. – 601 с.

Грамматика русского языка: в 2 т. / отв. ред. В. В. Виноградов. – М.: Академия наук СССР, 1960.

Мещанинов И. И. Члены предложения и части речи. – М., 1945. – 315 с.

Супрун А. Е. Части речи в русском языке. – М.: Просвещение, 1971. – 135 с.

Супрун А. Е. Имя числительное и его изучение в школе: методические рекомендации. – М.: Учпедгиз, 1964. – 159 с.

Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 624 с.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

LINGUISTICA JUVENIS

Выпуск 21

**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-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me